

Stanisław Gałkowski<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-1084-0487>

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

## WZMAGANIE CZŁOWIECZEŃSTWA. JERZEGO GAŁKOWSKIEGO ETYKA WYCHOWUJĄCA

### Enhancing Humanity. Jerzy Gałkowski's Educative Ethics

**S u m m a r y:** The article presents the concept of education found in the philosophical writings of Jerzy Gałkowski. This thinker pointed to the educational function of practicing ethics as a philosophical science which – by presenting good not only as a theoretical issue but also as an existential task of a person – effects a change in the cognizing subject itself. In his works, Gałkowski refers to the assumptions of classical philosophy, particularly the existence of human nature and an objective moral order. Their acceptance forms the basis for identifying educational goals equally important for both the mentor and the mentee, and also allows for distinguishing education from training and indoctrination. Gałkowski emphasizes the role of freedom as a “tool” enabling control over one’s own life and of conscience indicating what we should strive for using our freedom. He considers assistance in their development as the realization of one of the fundamental goals of education.

**K e y w o r d s:** ethics, education, values, freedom, conscience

...tworzenie się samego człowieka, autokreacja, stawanie się człowiekiem, wzmaganie swojego istnienia, bardziej bycie.

Jerzy W. Gałkowski, *Osoba – wychowanie – kultura*

Etyka wypracowana w ramach filozofii klasycznej, w wersji arystotelesowsko-tomistycznej wzbogacona o dorobek myśli personalistycznej, w centrum zainteresowań stawała człowieka w jego aspekcie dynamicznym, czyli w procesie przekształcania

---

<sup>1</sup> Stanisław Gałkowski – profesor filozofii, wykładowca Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie, publikuje prace z zakresu filozofii wychowania, filozofii polityki, etyki i antropologii filozoficznej. E-mail: stanislaw.galkowski@ignatianum.edu.pl.

i budowania swojego człowieczeństwa. Dlatego też, chociaż nie zawsze jest to wprost artykułowane, problematyka wychowania stanowi nie tylko integralną część etyki, ale wręcz jej zwieńczenie. Najlepszym przykładem takiego podejścia jest etyka budowana w tzw. Lubelskiej Szkole Filozoficznej, której jednym z prominentnych przedstawicieli był profesor Jerzy Waław Gałkowski<sup>2</sup>. Swoją koncepcję etyki oraz wychowania osadzał on w kontekście filozofii personalistycznej, przede wszystkim w myśli Karola Wojtyły, którego był uczniem i współpracownikiem. Własne prace z tego zakresu traktował – niewątpliwie zbyt skromnie – jako dopowiedzenia i rozwinięcie analiz wspomnianego myśliciela.

Zadaniem niniejszego tekstu jest zatem próba rekonstrukcji filozofii wychowania Jerzego Gałkowskiego na tle głoszonych przezeń poglądów etycznych i antropologicznych. W kolejnych punktach analizie poddane zostaną podstawowe, używane przez niego w tym kontekście pojęcia (wychowanie, edukacja, nauczanie, celowość wychowania), przedstawione będą także elementy antropologicznych i etycznych zagadnień będących podstawą jego rozważań o wychowaniu (natura ludzka i sumienie), by na koniec zreferować to, co jest zwieńczeniem jego koncepcji – zagadnienie ludzkiej wolności i problem jej formowania.

Biorąc pod uwagę, że tylko kilka z blisko trzystu filozoficznych rozpraw Jerzego Gałkowskiego nosi w tytule słowo „wychowanie”, zdawać się może, że filozofia wychowania oraz problematyka rozwoju moralnego były marginalnym przedmiotem jego zainteresowań. Jednak, jak będę starał się to ukazać, jest wprost przeciwnie. Uprawianie etyki zgodnie z duchem filozofii klasycznej, ściśle powiązanej z ludzką *praxis*, w sposób naturalny prowadziło go do podejmowania zarówno problemów filozofii społeczno-politycznej, jak i zagadnień wychowawczych. Zwrot „etyka wychowująca”, choć nie pojawia się w pismach omawianego autora, wydaje się najlepiej oddawać wyrażoną w jego pracach współzależność między etyką a wychowaniem.

Przekonanie, że refleksja nad wychowaniem – rozumianym jako rozwój moralny – jest jednym z głównych zadań etyki, ma długą tradycję. Wyrażał je między innymi Jacek Woroniecki (prof. Gałkowski niezwykle cenił jego *Katolicką etykę wychowawczą*<sup>3</sup> i wielokrotnie omawiał ją ze studentami na swoich wykładach i seminariach):

etyka nie może się zadowolić ustaleniem praw postępowania moralnego i kryteriów, podług których mamy sądzić o jego zdolności lub niezgodności z jego prawami. Nie, ona powinna, i to pod grozą utraty wszelkiej doniosłości praktycznej, postawić sobie zagadnienie, co zrobić, aby ludzie do prawa moralnego przywykli i nabrali stałego usposobienia do zachowania go w całym

---

<sup>2</sup> Prof. dr hab. Jerzy Waław Gałkowski (1937–2022) – kierownik Katedry Filozofii Społecznej Wydziału Filozoficznego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, uczeń i współpracownik Karola Wojtyły, autor ponad trzystu artykułów i książek poświęconych przede wszystkim etyce, ale również antropologii filozoficznej oraz filozofii społeczno-politycznej.

<sup>3</sup> Por. m.in. Jerzy W. Gałkowski, „Filozofia i człowiek w katolickiej etyce wychowawczej Jacka Woronieckiego OP”. W: *Człowiek – moralność – wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego OP*, red. Jerzy Gałkowski, Maurycy L. Niedziela OP (Lublin: TN KUL, 2000), 81–99.

swym postępowaniu. Zagadnienie wychowania jest przeto jednym z istotnych zagadnień etyki i probierzem jej wartości; tylko ta etyka jest dobra i prawdziwa, która oprócz dobrych zasad postępowania umie wskazać środki do przejęcia się nimi na stałe<sup>4</sup>.

Niemniej, jak zauważa Gałkowski, sama etyka uprawiana w izolacji od innych dyscyplin filozoficznych nie może sprostać temu zadaniu<sup>5</sup>. Budowanie refleksji o wychowaniu opartej na etyce oraz antropologii filozoficznej w taki sposób, że wątki pochodzące z obu tych nauk wzajemnie się przeplatają i wzajemnie uzupełniają, tworząc jedną nierozdzieloną całość, stanowi rys charakterystyczny pism Jerzego Gałkowskiego. Wielokrotnie dawał wyraz przekonaniu, że etyka to nie czysta teoria. Jeżeli zadaniem etyki jest zrozumienie i ukazanie dobra moralnego, to jej uprawianie staje się jednocześnie czymś, co od środka niejako zmienia nasze życie. W jej ramach:

ludzka *praxis* bowiem, będąca przedmiotem [...] analiz filozoficznych, jest ukazywana nie tylko teoretycznie, ale również jako życiowe i egzystencjalne zadanie człowieka. Wiedza o niej nie pozostaje jedynie treścią zdeponowaną w ludzkiej świadomości, lecz mobilizuje człowieka do działania, a przez to do tworzenia osoby ludzkiej, do tworzenia siebie i drugich; jest więc pewnym przeżyciem dynamicznym i twórczym<sup>6</sup>.

Etyka, będąc refleksją między innymi nad rozwojem i wychowaniem człowieka, jednocześnie sama ma znaczenie wychowawcze.

## Pojęcie wychowania

Gałkowski wychowanie rozumie jako „całość procesu mającego wspomóc transcendowanie człowieka, całościowy rozwój jego możliwości i mocy”<sup>7</sup>. Dotyczy to wszystkich sfer aktywności ludzkiej, obejmuje rozwój fizyczny, intelektualny, społeczny oraz „nabywanie umiejętności korzystania z dóbr cywilizacji i kultury, a także – i to jest szczególnie ważne – rozwój wrażliwości i twórczości moralnej”<sup>8</sup>.

Można wskazać dwa aspekty tego procesu; pierwszy – wewnętrzny – to realizacja powinności własnego rozwoju:

Wyrażenie „wychowanie” poprzez swój przedrostek „wy-” kieruje naszą uwagę na pewną szczególną właściwość człowieka, mianowicie na jego potencjalność, możliwość rozwoju, a zarazem na zdolność transcendowania, wewnętrzną siłę przekraczania stanu aktualnego. Tak więc

<sup>4</sup> Jacek Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1 (Lublin: TN KUL, 1986), 329.

<sup>5</sup> Por. m.in. Jerzy W. Gałkowski, „Sumienie a transcendencja” *Roczniki Filozoficzne* 28 (1980): 43.

<sup>6</sup> Jerzy W. Gałkowski, „Osoba jako dar w nauczaniu Jana Pawła II”. *Roczniki Nauk Społecznych* 13 (1985): 6.

<sup>7</sup> Jerzy W. Gałkowski, „Wychowanie a wartości”. *Roczniki Nauk Społecznych* 24 (1996): 19.

<sup>8</sup> Tamże.

wychowywać to rozwijać wewnętrzne osobowe zdolności i moce ludzkie, prowadzić do rozwoju, doskonałości właściwej człowiekowi pełni, spełniania człowieka<sup>9</sup>.

Drugi aspekt – zewnętrzny – dotyczy wsparcia, jakie powinna zapewniać dziecku wspólnota, a zwłaszcza osoby ponoszące szczególną odpowiedzialność za jego rozwój: rodzice i wychowawcy.

Są to – co należy podkreślić – tylko dwa aspekty tej samej odpowiedzialności, powinności czy też zobowiązania, którego źródłem jest każda osoba ludzka. Gałkowski, będąc personalistą, uznawał, że osoba ludzka jako byt samoistny nie powinna nigdy być traktowana w sensie moralnym jako część czy przejaw czegoś od niej ważniejszego lub większego:

Osoba ludzka jest podmiotem, a nie przedmiotem. Ma swoje własne cele i przeznaczenie, swoją własną energię; jest najwyższą i najdoskonalszą w świecie wartością [...] tak wielką, że [...] jedynym i właściwym sposobem odniesienia się do niej jest miłość. Miłość, czyli działanie dla jej dobra<sup>10</sup>.

Jednocześnie pełnia i kompletność osoby (w sensie moralnym) nie oznaczają samowystarczalności człowieka (w sensie biologicznym i społecznym); dotyczy to przede wszystkim młodych członków społeczności, których możliwości istnieją na razie tylko potencjalnie i przeważnie bez pomocy z zewnątrz nie będą nigdy ujawnione. Rodzi to zobowiązanie do pomocy w rozwoju ze strony społeczeństwa jako całości oraz jego wyspecjalizowanych instytucji. Szczególnym wyrazem tej odpowiedzialności jest wychowanie, rozumiane jako należąca pomoc ze strony społeczeństwa dzieciom, tzn. ludziom pełnowartościowym moralnie, choć jeszcze niedojrzałym i niesamodzielnym.

Dla rozwoju człowieka oba te czynniki – odpowiedzialność za własny rozwój i odpowiedzialność za innych – są równie ważne, wręcz konieczne, potrzebna jest też ich współpraca i wzajemne uzupełnianie się.

## **Edukacja i nauczanie**

W tekstach Gałkowskiego można odnaleźć wyraźne rozróżnienie pomiędzy edukacją a wychowaniem. Oczywiście – rozróżnić nie znaczy rozdzielić, procesy te są ściśle powiązane i wzajemnie się przeplatają, niemniej nie są tożsame. Pojęcie edukacji dotyczy przede wszystkim kształcenia, bardziej formalnego nabywania wiedzy o otaczającym nas świecie, wychowanie natomiast ukierunkowane jest głównie na rozwój osobowościowy jednostki, zwłaszcza w wymiarze moralnym. Edukacja pełni zasadniczą rolę w życiu człowieka:

---

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> Tamże.

bez niej bowiem, bez jej osiągnięć i darów, człowiek nie może żyć pełnią życia ani w środowisku społecznym, ani w środowisku przyrodniczym. Bez edukacji okaleczone jest przede wszystkim wnętrze człowieka, gdyż potrzeba wiedzy jest jedną z potrzeb najgłębiej i najsilniej przeżywanych<sup>11</sup>.

Ze względu na swą wysoką wartość edukacja jest uznawana za jedno z praw człowieka, a tym samym stanowi zobowiązanie społeczeństwa wobec swoich młodych członków. Edukację można rozpatrywać również jako konieczne uzupełnienie natury, a „niemożność jej uzyskania odbierana jest jako zło, ograniczające i kaleczące człowieka”<sup>12</sup>.

Nawiązując do filozofii arystotelesowskiej, gdzie dążność do poznania wynika z wewnętrznej energii człowieka, Gałkowski wskazuje, że od strony podmiotowej edukacja odpowiada na „intymnie przeżywaną potrzebę zrozumienia rzeczywistości, zajęcia postawy aktywnej wobec niej i wyrażenia siebie samego (poznanie teoretyczne, praktyczne i wytwórcze). Ta wewnętrzna energia przejawiająca się dążnością do wiedzy określa istotny aspekt istnienia człowieka”<sup>13</sup>. Dążności tej, jako naturalnej, nie da się zapewne całkowicie wyeliminować, niemniej można ją dość skutecznie stłumić i do pewnego stopnia spłycić. Przykładem takiego zjawiska jest, według Gałkowskiego, swoiste zblazowanie współczesnej młodzieży, będące jednym ze skutków ubocznych kultury internetowej i stanowiące poważne zagrożenie dla edukacji, a w konsekwencji dla rozwoju całego pokolenia<sup>14</sup>.

Podstawowym zadaniem szkoły jest przygotowanie młodego człowieka do przyszłego życia, czyli do korzystania z aktualnej wiedzy, sztuki oraz do uczestnictwa w „w życiu społecznym, węższym i szerszym, rodzinnym, politycznym, gospodarczym, religijnym”<sup>15</sup>. Przyjęcie takiego celu oznacza konieczność modyfikacji tradycyjnego modelu nauczania, polegającego na kształceniu niemal encyklopedycznym, czyli przekazywaniu możliwie pełnego kompendium wiedzy. Współcześnie jednak ilość i stopień skomplikowania wiedzy są tak duże, że poznanie jej całej, a tym bardziej przyswojenie, przekracza możliwości pojedynczego człowieka. Szkoła nigdy „nie dogoni” nauki, tempo, w jakim rozwija się wiedza, sprawia, że zawartość każdego niemal podręcznika już w momencie jego wydania będzie w dużej mierze nieaktualna i niewystarczająca. Wydaje się zatem konieczne przebudowanie modelu edukacji w taki sposób, by szkoła podawała niezbędne minimum informacji w każdej dziedzinie, a jednocześnie pozwalała na samodzielny wybór tej, w której uczeń mógłby dążyć do osiągnięcia względnego maksimum. Najważniejszym zadaniem kształcenia powinno być jednak przekazanie umiejętności samodzielnej nauki, w tym również

<sup>11</sup> Jerzy W. Gałkowski, „List o edukacji”. *Forum Oświatowe* 2 (1998): 69.

<sup>12</sup> Tamże.

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> Por. Jerzy W. Gałkowski, Stanisław Gałkowski, *Wartości. Kultura. Humanistyka. Wokół filozofii wychowania* (Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, 2019), 108–115.

<sup>15</sup> Gałkowski, „List”, 70.

uczenia się po zakończeniu formalnej edukacji, co ułatwiałoby dostosowanie się do coraz szybciej zmieniającego się świata. Mimo pewnej świadomości problemu wśród różnych gremiów nastawienie na kształcenie encyklopedyczne jest ciągle obecne w programach szkolnych i powoduje duże przeciążenie uczniów. Prowadzi to do różnych problemów, przede wszystkim do wzrostu nerwic u młodego pokolenia, co może mieć poważne konsekwencje – „społeczeństwo, w którym znajduje się względnie dużo osób znerwicowanych, zatracą krytycyzm, jest bardziej podatne na demagogię i skrajne ideologie, a także na inne plagi, jak alkoholizm, narkomania. Współczesna szkoła jest niestety często źródłem nerwic”<sup>16</sup>. Niemniej, jak zauważa Gałkowski, miano nerwic jest często nadużywane, na przykład określa się nim też problemy zupełnie innego rodzaju, takie jak zwykle lenistwo czy inne wady moralne uczniów.

Edukacja, mimo że ma przygotować młodego człowieka do przyszłości, nie może traktować go jako swego rodzaju „półproduktu” – istoty, której sens istnienia sprowadza się do stania się kiedyś kimś innym. Przyjęcie takiej perspektywy zwalniałoby bowiem opiekunów z powinności zwracania uwagi na bieżące, ważne już teraz potrzeby wychowanka. Personalizm, wskazując, że godność człowieka jest niestopniowalna i niepodzielna, nakazuje traktować dziecko na równi z dorosłym, jako dobro samo w sobie. Wartość, jaką przypisujemy edukacji, okazuje się zatem wartością instrumentalną wobec przyszłego dobrobytu społeczeństwa, ale też stanowi jedno z podstawowych narzędzi rozwoju człowieka jako osoby – osoby, którą dziecko będzie w przyszłości, ale w równym stopniu jest nią już teraz. Szkoła i każda inna instytucja wychowawcza muszą więc harmonijnie równoważyć troskę o stan i potrzeby dziecka pojawiające się podczas jego edukacji z dbałością o dobro i te interesy wychowanka, które będą mogły być zrealizowane dopiero po formalnym zakończeniu nauki, po osiągnięciu przez niego dojrzałości.

## Wychowanie moralne

Edukacja, jeśli rozumiana jest jako nauczanie, mimo swej ważności pełni jednak funkcję jedynie służebną wobec rozwoju osoby ludzkiej, za który odpowiada wychowanie. Jednym z tego powodów jest tempo zmian cywilizacyjnych uniemożliwiający przewidywanie, a tym bardziej zaplanowanie przyszłości, w której mają żyć nasi podopieczni. Wymaga to „przesunięcia akcentu z ilości przekazywania informacji na osobę ucznia”<sup>17</sup> oraz na jego umiejętności, kwalifikacje (w tym przede wszystkim moralne), ogólnie – na zbudowanie zdolności samodzielnego kierowania własnym życiem.

---

<sup>16</sup> Tamże, 71.

<sup>17</sup> Gałkowski, „Wychowanie”, 18.

Wychowanie moralne – przekazywanie pewnych wzorów moralnych – odbywa się na wielu poziomach. Pierwszym, w pewnym sensie najprostszym, jest etyka jako dziedzina czysto teoretyczna, wskazująca przynajmniej podstawowe wartości moralne. Do zadań etyki należy:

poznanie i [...] wyjaśnienie moralności. Zgodnie z tym rolą etyka, pierwszorzędną na płaszczyźnie teoretycznej, byłoby poznanie, zaś na płaszczyźnie społecznej byłoby przekazanie wyników tego poznania. Samo przekazanie informacji uzyskanych poznawczo ma już rolę kształtującą, formującą społecznie<sup>18</sup>.

Nie jest to jednak wystarczające. Profesor Gałkowski wielokrotnie przywoływał sentencję, którą ktoś pozostawił na marginesie znajdującego się w Bibliotece Jagiellońskiej rękopisu *Etyki nikomachejskiej* Arystotelesa: *Multi sunt mali, qui bene noscunt eticam*. – „Jest wielu złych ludzi, którzy dobrze znają etykę”. Wbrew temu, co sądził Sokrates, wiedzieć, czym jest dobro, i być dobrym, to nie to samo<sup>19</sup>.

Często przejście od wiedzy o dobru do dobrego działania bywa długie i skomplikowane. Dlatego oprócz poznania czysto teoretycznego potrzebne jest wychowanie, w sensie ścisłym – wychowanie sumienia, władzy pozwalającej oceniać nasze decyzje w kategoriach dobra i zła moralnego, czyli w kategoriach wartości. Konieczne staje się więc zinterioryzowanie wartości moralnych tak, by stanowiły podstawową motywację, do której odwołujemy się w wyborach życia codziennego.

Filozofia uprawiana zgodnie z duchem filozofii klasycznej nie ogranicza się do „gier językowych”, lecz dąży do możliwie pełnego poznania i wyjaśnienia świata. Sprawa jest jednak bardziej skomplikowana, gdyż specyfika przedmiotu etyki, czyli między innymi kwestia wartości, powoduje, że w tym wypadku „przekazanie wyników poznania” oznacza coś więcej niż „poinformowanie”. Poznanie wartości, ich zrozumienie oraz właściwe doświadczenie łączy się w człowieku z przeżyciem powinności realizacji tychże. „Naturalny dynamizm osoby ludzkiej, skierowanie człowieka do dobra, «instynkt dobra» sprawia, że poznanie dobra nie jest obojętne dla osoby i sprawczości”<sup>20</sup>. Jak za Rogerem Triggiem zauważa Gałkowski, ze zdania „to jest skrzynka pocztowa” nie wynika powinność napisania listu, podczas gdy z uznania wartości moralnej wynika powinność jej realizacji, na przykład uznanie za prawdziwe zdania „to jest człowiek” pociąga za sobą przyjęcie pewnych powinności i zobowiązań przez osobę, która to stwierdziła<sup>21</sup>. Tym samym można założyć, że jeśli ktoś nie czuje powinności realizacji tego, co uważa za dobre, może to oznaczać, że po prostu do końca nie zrozumiał (nie przeżył) tego dobra.

<sup>18</sup> Jerzy W. Gałkowski, „Uwrażliwianie sumienia”. *Roczniki Filozoficzne* 27 (1979): 145.

<sup>19</sup> Jerzy W. Gałkowski, „Człowiek istota przeżywająca”. *Ethos* 30 (2017): 267.

<sup>20</sup> Gałkowski, „Uwrażliwianie”, 145.

<sup>21</sup> Tamże. Por. Roger Trigg, *Rozum a zaangażowanie*, tłum. Bohdan Chwedeńczuk (Warszawa: „PAX”, 1989), 27.

Trzecim poziomem wychowania (i samowychowania) jest uczenie się szybkiego oraz skutecznego wprowadzenia w życie decyzji podjętych przy udziale prawego, tzn. dobrze wychowanego sumienia. Posługując się językiem filozofii arystotelesowsko-tomistycznej, mówimy o formowaniu się cnót – sprawności moralnych.

## Celowość wychowania

Podstawową cechą procesu wychowania jest jego celowość. Aby wyznaczyć cele działalności wychowawczej (jak też każdej innej), chcąc nie chcąc, musimy się zwrócić do dziedzin uprawnionych do formułowania sądów powinnościowych, a więc do filozofii i przynajmniej częściowo do religii. Nie leży to w gestii psychologii – nauki opisującej prawidłowości ludzkiego rozwoju – ani nawet do pedagogiki – nauki analizującej sposoby realizacji przyjętego celu. Jedynym uzasadnieniem wskazywanych celów wychowawczych jest uznanie stanu, które one opisują, za wartość. Określenie celu ma zatem charakter normatywnego sądu filozoficznego (choć często bywa przyjmowane bezrefleksyjnie jako wyraz pewnej intuicji moralnej). Celowość wychowania wynika ze zrozumienia tego, kim jest człowiek, jaki jest jego status ontologiczny:

Człowiek jest bytem przygodnym – bo gdyby nie był przygodny, to byłby absolutnym, gdyby był absolutnym, to już by się nie mógł spełniać, bo już byłby „pełny”. A więc człowiek jest bytem rozwojowym, bytem dynamicznym. I to określenie – jako bytu przygodnego, a zarazem rozwojowego, dynamicznego – umieszcza całą płaszczyznę antropologiczną, jak i płaszczyznę etyczną na poziomie rozważań teleologicznych<sup>22</sup>.

Zasadniczym celem wychowania jest wsparcie młodego człowieka w budowaniu przez niego własnego człowieczeństwa, pomaganie mu w spełnianiu własnej natury, co polega między innymi na „nabywaniu umiejętności zachowania się, na stawianiu się (bardziej) człowiekiem, na stawianiu się pełnym człowiekiem”<sup>23</sup>, coraz bardziej doskonałym<sup>24</sup>. Wychowanie ma wesprzeć wszechstronny rozwój osoby ludzkiej: „Dojrzewanie człowieka, co jest celem procesu wychowania, polega na tworzeniu w nim umiejętności i siły życia samodzielnego, ale w harmonijnym układzie ze światem zewnętrznym i przyrodniczym, życia odpowiedzialnego i twórczego”<sup>25</sup>. Ten „układ ze światem” wynika stąd, że człowiek może osiągnąć swoje człowieczeństwo („spełnić się”) tylko poprzez uczestnictwo w jakiejś wspólnotcie.

<sup>22</sup> Gałkowski, „Sumienie”, 144.

<sup>23</sup> Jerzy W. Gałkowski, „Osoba – wychowanie – kultura”. *Roczniki Filozoficzne* 37–38 (1989–1990): 254.

<sup>24</sup> Maria i Jerzy Gałkowsky, „Wychowanie do wolności”. *Przegląd Pastoralno-Homiletyczny* 1 (1997): 115.

<sup>25</sup> Gałkowski, „Wychowanie”, 20.

Odwołanie się do natury ludzkiej pozwala na harmonijne połączenie dwóch zasadniczych celów wychowania, które często bywają traktowane jako antagoni-  
styczne<sup>26</sup> – rozwój jednostki i jej socjalizację.

Oczywiście cele wskazywane przez filozofię mają charakter tak ogólny, że konieczne są ich uszczegółowienie i operacjonalizacja na drodze refleksji pedagogicznej.

## Natura ludzka i jej poznawalność

Twierdzenie, że celem wychowania jest pomoc w spełnianiu się człowieka, musi się odwoływać do pewnych założeń o charakterze metafizycznym i epistemologicznym. Dotyczą one przede wszystkim istnienia natury ludzkiej i jej poznawalności. Przez naturę ludzką rozumie Gałkowski trwałą, właściwą wszystkim ludziom strukturę bytową, powodującą, że:

człowiek jest z jednej strony bytem samoistnym, mającym strukturę określającą jego sposoby działania, możliwości, nadzieje, kierunek jego działania – cel lub jak się to przyjęło mówić w pewnych kręgach filozoficznych eschaton, z drugiej zaś strony to, że człowiek istnieje w rzeczywistości jako jej element, i że istnieje w pewnego rodzaju relacji do tej rzeczywistości<sup>27</sup>.

Natura ludzka okazuje się więc podstawą naszego działania, a jednocześnie – ponieważ pokazuje nam, kim jesteśmy i kim stać się możemy – „jest ona zadaniem do spełnienia, wynikającym z wewnątrzsobowego dynamizmu, z autoteleologii człowieka”<sup>28</sup>. Zadaniem, którego realizacja stanowi wspólny cel wychowawcy i wychowanka.

Tak pojęta natura staje się obiektywną miarą wszelkich zmian zachodzących w człowieku, w tym stopnia osiągnięcia celów wychowania. Dobre jest to, co nas zbliża do jej pełnej realizacji, złe zaś to, co od niej oddala. Odwołanie się do niej pozwala też krytycznie ocenić wpływy wychowawcze i środowiskowe, jakim byliśmy poddani w dzieciństwie, i ewentualnie dokonać samodzielnej ich korekty, stanowi kryterium oceny nie tylko celów, ale i metod wychowawczych. Przekonanie, że istnieje rzeczywistość, do której obie strony mają poznawczy dostęp (choć małe dziecko na razie tylko potencjalnie), pozwala przyjąć, że wychowawca/nauczyciel może poznać, co jest dobre dla dziecka i na podstawie tego rozeznania podejmować decyzje dotyczące cudzego życia: „Jeżeli uznaje się istnienie wartości niezależnych od woli, pragnień, emocji poszczególnych ludzi, to wychowawca nie tworzy celu,

---

<sup>26</sup> Por. m.in. Richard Rorty, *Edukacja i wyzwania postnowoczesności*, tłum. Lech Witkowski. W: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych demagogiach*, red. Zbigniew Kwieciński, Lech Witkowski (Warszawa: „Edytor”, 1993), 96.

<sup>27</sup> Gałkowski, „Osoba – wychowanie – kultura”, 255.

<sup>28</sup> Jerzy W. Gałkowski, „Prawo naturalne w ujęciu Karola Wojtyły – Jana Pawła II”. *Roczniki Filozoficzne* 39–40 (1991–1992): 99.

ale go poznaje i przyjmuje. Bez tych obiektywnych wartości nie istniałyby żadne prawidłowości postępowania ani odpowiedzialność<sup>29</sup>.

Gdyby wychowawca nie dysponował obiektywnym (choćby bardzo ogólnym), opartym na wartościach celem wychowania, nie miałby podstaw do postrzegania swojej roli zgodnie z zasadą pomocniczości, czyli jako przewodnika lub pomocnika. Mógłby więc widzieć siebie jako sprawcę i demiurga, kogoś, kto tworzy nowego człowieka na swój własny obraz i podobieństwo (lub też robi to zgodnie z poleceniem władz – nieważne, czy władza ta ma charakter demokratyczny, czy autorytarny). Nie zgadzając się z tak instrumentalnym traktowaniem wychowania, wielu myślicieli „odczuwa stawianie jakichkolwiek celów wychowawczych jako zamach na wolność<sup>30</sup>”. Jest to jednak nieporozumienie; relacja wychowawcza, wszelki kontakt nauczyciela z uczniem w jakiś sposób zmienia wychowanka, wywiera na niego wpływ. Wpływ ten można przewidzieć, a „każdy przewidywany skutek działania jest jego celem. Wszelkie kontakty z wychowankiem mają jakiś cel, choćby nieświadomy, chodzi więc o to, by nie był on dobierany przypadkowo, ale w sposób świadomy<sup>31</sup>”. Odrzucenie (a właściwie odmowa przyjęcia do wiadomości) celowościowego charakteru wychowania nie przywraca dzieciom wolności, lecz powoduje, że wychowawca czuje się zwolniony z namysłu nad celem i skutkami swego działania, a to ułatwia czynnikom zewnętrznym manipulowanie nim i jego pracą. Brak refleksji wychowawcy nad własną pracą czyni też proces wychowania bardziej chaotycznym, co w praktyce utrudnia uzyskanie autonomii przez wychowanka.

Istnienie natury ludzkiej oznacza, że wychowanie nie jest tworzeniem, budowaniem czegoś od początku (wychowanek nie jest całkowicie plastycznym tworzywem), lecz jedynie wsparciem rozwoju pewnej już zastanej struktury. Dlatego oddziaływania wychowawcze „nie działają automatycznie czy deterministycznie, choć są siłą napierającą<sup>32</sup>”. Wychowanie wywiera realny wpływ na wychowanka, ale nie decyduje o wszystkim. Dopóki człowiek dysponuje zdolnością racjonalnego poznania i oceny otaczającego świata, dopóty jest (przynajmniej potencjalnie) zdolny do samodzielnego wyboru:

Choć nie jest to łatwe, człowiek jest w stanie oprzeć się wszystkim funkcjonującym poglądom i naciskom społecznym, a przynajmniej zdystansować się od nich, wziąć je w nawias, aby oświadczyć, poza nimi, dochodzić do wniosków i rozstrzygnięć praktycznych dotyczących swojego życia, poglądów na sposób swojego istnienia i działania<sup>33</sup>.

<sup>29</sup> Gałkowski, „Wychowanie”, 117.

<sup>30</sup> Tamże.

<sup>31</sup> Tamże.

<sup>32</sup> Gałkowski, „Wychowanie”, 20.

<sup>33</sup> Jerzy W. Gałkowski, „Samotność sumienia”. *Horyzonty Wychowania* 11 (2012): 68.

Co więcej, odwołanie się do obiektywnego dobra oraz do inteligibilności bytu i racjonalności człowieka pozwala odróżnić wychowanie od tresury, manipulacji oraz indoktrynacji.

Tresurę rozumie Gałkowski jako zabiegi polegające na stosowaniu wzmocnień pozytywnych i negatywnych (kar i nagród), za pomocą których „wychowawca” narzuca wychowankowi (traktowanemu nadrzędnie jako „przedmiot zabiegów wychowawczych”, a nie jako osoba) zachowania zgodne z własnymi życzeniami. Doraźna skuteczność tresury bywa wprawdzie dość duża, jednak w perspektywie długofalowej jest ona mało efektywna. Ponadto, narzucając wychowankowi pewne zachowania, niezależnie od tego, czy się on z nimi wewnątrznie zgadza, uczy się go przede wszystkim konformizmu. Elementy takiego oddziaływania są wprawdzie stale obecne, właściwie nieodzowne w wychowaniu małych dzieci, w wytwarzaniu potrzebnych nawyków, niemniej jest to tylko przejściowy i najmniej istotny element całego procesu wychowania.

Większe zagrożenie stanowi drugie z wymienionych zjawisk – manipulacja (oraz indoktrynacja). O ile wychowywanie za pomocą kar i nagród można w pewnych okolicznościach zaakceptować jako element przejściowy, potrzebny do czasu uzyskania przez wychowanka w miarę pełnej podmiotowości, o tyle indoktrynacja jest niedopuszczalna, choć często bywa utożsamiana z wychowaniem<sup>34</sup>. Manipulacja ma taki sam cel jak tresura, lecz nie odwołuje się jedynie do kar i nagród, ale do zafałszowanego obrazu świata, jaki przedstawia się wychowankowi w celu wywołania oczekiwanych przez manipulatora zachowań. Jest to tym groźniejsze, że nie tylko pomija się (jak w poprzednim wypadku) świadomość wychowanka, lecz przede wszystkim znacznie utrudnia jej rozwój.

## Wychowanie sumienia

Skoro autonomia myślenia i działania człowieka są głównymi celami wychowania, to tym samym zdolność samodzielnego rozeznania kwestii dobra i zła moralnego – konstytuowania i rozwoju sumienia – leży (powinna leżeć) w centrum zainteresowania wychowawców. W tym dziele wychowawcy i instytucje społeczne (choć stanowią warunek konieczny ludzkiego rozwoju) mają jedynie znaczenie pomocnicze – budują kontekst i warunki, w których osoba ludzka (nawet bardzo mała osoba) podejmuje decyzje. Ułatwiają lub utrudniają właściwe wybory, ale nigdy w nich nie zastępują:

---

<sup>34</sup> Por. m.in. Leszek Kołakowski, „Od prawdy do prawdy”. W: tegoż, *Moje słuszne poglądy na wszystko* (Kraków: Znak, 1999), 96. Por. również: Stanisław Gałkowski, „Zaproszenie do mitu. Filozofia wychowania z pism Leszka Kołakowskiego wywiedziona”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 62 (2018): 9–23.

Bo nikt za nich nie mógł chcieć – oni sami tworzyli swój czyn, i siebie przez ten czyn, i tylko oni mogli to zrobić. Inni tworzą nam warunki naszego działania, ale my sami na nie się godzimy, lub nie, naszą grą życiową. Nie jesteśmy rzeczą, nie jesteśmy pionkami w tej grze, ale jesteśmy jej twórcą<sup>35</sup>.

Sumienie wymaga wysiłku człowieka prowadzącego do ujęcia prawdy o wartościach – szukania i dociekania, które prowadzą do pewności moralnej i wydania sądu oceniającego nasze czyny (minione lub przeszłe) w świetle uznanych wartości moralnych. Sumienie jest „mocą własnomyślnego i własnowolnego kierowania swoimi działaniami, swoim życiem”<sup>36</sup>. Jednocześnie ma raczej charakter procesu i dążenia<sup>37</sup> niż władzy danej nam w postaci gotowej i niepodlegającej rozwojowi, ani też niezdolnej do swoistej degradacji. Musi ono być przedmiotem nieustannej refleksyjnej troski, czyli wychowania, a przede wszystkim samo-wychowania.

Widać tutaj niezwykle ważną i jednocześnie złożoną kwestię wzajemnych relacji między sumieniem a wolnością ludzką. Wolność, umożliwiając nam działanie moralne, staje się tym samym jedną z wyższych wartości i jednym z głównych celów wychowania. Jednak wychowawca nie może na niej poprzestać; po udzieleniu pomocy w uzyskaniu narzędzia powinien też pomóc w jego właściwym używaniu – wyborze kierunku, w którym powinniśmy kontynuować uzyskaną dzięki wolności zdolność rozwoju. Wolność daje nam możliwość samodzielnego działania, sumienie zaś wskazuje, do czego powinniśmy za pomocą wolności dążyć.

Aktualizacja przez czyn dobry jest spełnieniem się, a przez zło moralne – niespełnieniem czy antyspełnieniem się, „wydrążeniem się”. Oznacza to, że nie sama „czysta” wolność, ale jej dobre, czyli zgodne z prawdą o człowieku użycie, jest warunkiem spełnienia się osoby.

Tu wyłania się problem sumienia. Transcendencja osoby, czyli jej moc „bycia ponad” własną siłą, ponad własnym dynamizmem, ujawnia się poprzez samouzależnienie się człowieka od prawdy, przez uzgodnienie siebie w czynie z prawdą. Spełnienie się osoby może dokonywać się jedynie poprzez prawdziwe dobro. Taka jest właśnie funkcja sumienia – określenie prawdziwego dobra w czynie i wytworzenie powinności moralnej<sup>38</sup>.

Jak wielokrotnie podkreślał Gałkowski, w budowaniu własnego sumienia nikt nas nie może zastąpić – sumienie jest zawsze samotne w tym sensie, że zawsze działa na własną odpowiedzialność, której nikt nie może nas zdjąć. W tradycji filozoficznej pojawiał się wprawdzie zarzut, że konieczność odniesienia własnych decyzji i działań do niezależnych od nas wartości ogranicza autonomię i zmniejsza

<sup>35</sup> Jerzy W. Gałkowski, „Dobro moralne” (Szkice z etyki 6). *Niedziela* 24 (1985): 8.

<sup>36</sup> Gałkowski, „Samotność”, 69.

<sup>37</sup> Gałkowski, „Sumienie”, 146.

<sup>38</sup> Gałkowski, „Osoba jako dar”, 13.

naszą odpowiedzialność. Najdobitniej wyrażał to Jean-Paul Sartre<sup>39</sup>, obecnie natomiast zarzut ten formułowany jest też między innymi w nurcie postmodernistycznym. To jednak pomyłka – uznanie (i w ten sposób podporządkowanie się) jakiejś wartości nie odbywa się kosztem naszej wolności. Budując własny światopogląd, uznajemy pewne poglądy za prawdziwe, a określone wartości czy dobra za rodzące powinność, robimy to jednak sami; we własnym sumieniu, na własną odpowiedzialność, niezależnie od tego, czy te opinie wymyśliliśmy samodzielnie, czy na przykład przeczytaliśmy w książkach. Podobnie dzieje się w wypadku wyboru konkretnego działania – decyzję o jego podjęciu lub zaniechaniu, niezależnie od wszystkich możliwych wpływów i nacisków, ostatecznie podejmujemy zawsze sami. Jak pisał Gałkowski:

I to jest działanie sumienia. Nawet jeśli czynimy to pod wpływem kogoś innego, jakiejś doktryny, powszechnej opinii lub tym podobne, to zawsze czynimy to sami i osobiście. Nikt nie może tego uczynić w nas i za nas. Nawet jeśli decydujemy się postępować za czyjąś radą, nakazem czy zakazem, to my się tak decydujemy, to decyzja jest zawsze nasza. Jeśli decydujemy się poddać całkowicie czyjejś woli, a wyłączyć swoją, albo odrzucać wolę innych, to jest to zawsze nasza decyzja. Sami przyjmujemy lub odrzucamy czyjąś radę lub praktyczne konsekwencje jakiejś teorii czy doktryny, sami, na własną odpowiedzialność, na podstawie własnego rozpoznania i oceny rzeczywistości. Nie istnieje więc sytuacja, w której odrzucamy własną odpowiedzialność za siebie i ona znika. [...] W każdym wypadku przyjmowania lub odrzucania, buntu lub akceptacji, jest to nasza decyzja i jej skutki obciążają nas<sup>40</sup>.

Nakłada to na nas wyjątkową odpowiedzialność (i co za tym idzie wyjątkowy ciężar), ale jednocześnie jest szansą na samodzielne budowanie samego siebie.

Istnienie i działanie sumienia wskazuje na naszą wyjątkową sytuację, na naszą moc i wielkość. Możemy decydować sami i na własny rachunek, jednakże okupione to jest szczególnym ciężarem – samotności. W naszych decyzjach stajemy sami wobec Boga, świata, innych, wobec siebie samego. Jesteśmy sami, nieosłonięci, jakby nadzy. W swoim sumieniu, w naszych fundamentalnych decyzjach o tworzeniu wartości naszego istnienia, jesteśmy sami z sobą. Tutaj znajduje się najgłębsza warstwa naszej wolności. Jesteśmy sami i to nakłada się ciężarem samotności, ale z drugiej strony można powiedzieć, że jesteśmy sami, więc istniejemy w pełni niezależności naszego sumienia, naszej decyzji. Ta samotność wzywa nas do doskonałości moralnej, do wielkości istnienia, do do-twarzania siebie<sup>41</sup>.

Sumienie jednak nie sprowadza się tylko do czysto teoretycznej oceny własnego postępowania czy niezobowiązującego „zaszufladkowania” swoich dokonań. „Istnieją

<sup>39</sup> Por. m.in. Jerzy W. Gałkowski, „Z historii pojęcia wolności. Duns Szkot, Kant, Sartre”. *Roczniki Filozoficzne* 19 (1971): 59–101.

<sup>40</sup> Gałkowski, „Samotność”, 71–72.

<sup>41</sup> Tamże, 75.

tutaj dwa zintegrowane aspekty: aspekt poznawczy – odniesienie do prawdy, i aspekt dążeniowy – odniesienie do celowości człowieka. I dopiero razem w pełni właściwie konstytuują sumienie<sup>42</sup>. Sumienie (a właściwie człowiek poprzez akty swego sumienia) odnosi się do wartości i jednocześnie, rozpoznając je jako niezależne od siebie i jako zobowiązujące, angażuje się w sprawę ich realizacji. Tym samym każde działanie niezgodne z sumieniem przeżywa się jako sprzeniewierzenie się samemu sobie. Z kolei poprzez działania, które akceptujemy i na których rezultaty się zgadzamy, wzmacniamy tę specyficzną strukturę, jaką jest sumienie, stajemy się więc bardziej sprawni w następnym działaniu, „to znaczy budujemy w sobie, w źródle świadomości i mocy sprawczej, sieć czy układ odniesień działania do wartości, budujemy w sobie akceptowaną strukturę wartości o szczególnej hierarchii”<sup>43</sup>.

W tym sensie sumienie może kształtować – wychowywać samo siebie. „Poprzez uznanie odniesień pozytywnych do wartości tworzymy czy spełniamy siebie, zaś przez uznanie negatywnych następuje proces przeciwny, niszczenia siebie, jakby wydrążania, pustkowania”<sup>44</sup>. To proces właściwie nieuchronny. Wprawdzie u wielu ludzi sumienie bywa w pewien sposób zdeprawowane, niemniej każdy człowiek je posiada – wynika to z rozumnego charakteru natury ludzkiej. Nie można nie kierować swoim życiem – dopóki nasza psychika nie stała się całkowicie ubezwłasnowolniona, to jeśli nawet podejmujemy decyzje pod wpływem cudzej rady, nacisków czy manipulacji, to zawsze jest to nasza decyzja podlegająca osądowi sumienia.

Każdy ma obowiązek posłuszeństwa własnemu sumieniu, gdyż stanowi ono jedyny łącznik ze światem wartości, subiektywny gwarant naszego postępowania moralnego. O godziwości konkretnego czynu decyduje zgodność ze wskazaniami sumienia. Jednocześnie jednak nie jest ono normą ostateczną – ponieważ człowiek jest w stanie „sprawdzać zgodność swojego sumienia z rzeczywistością”<sup>45</sup>, a więc sumienie przeważnie odnosi nas do układu wartości niezależnych od człowieka, pozwala nam na świadome jego budowanie, osądzanie nie tylko własnych czynów, ale i własnego sumienia („można więc mówić o prawdziwości sumienia”<sup>46</sup>). Odwołując się do norm zewnętrznych, człowiek ma możliwość rozbudowywania swojej autonomii:

Nie jesteśmy przecież trwale zamknięci w aktualnym kształcie naszego sumienia, gdyż nie jest ono niezmiennie i niezależne od nas. Jesteśmy odpowiedzialni za horyzont moralny, za archimedesowy punkt odniesienia, czy też podparcia działania, jakim jest sumienie, jakimi się staliśmy, a właściwie jakimi się uczyniliśmy<sup>47</sup>.

<sup>42</sup> Jerzy W. Gałkowski, „Człowiek w świetle sumienia. Wprowadzenie”. *Roczniki Filozoficzne* 18 (1980): 104.

<sup>43</sup> Gałkowski, „Samotność”, 70.

<sup>44</sup> Tamże.

<sup>45</sup> Gałkowski, „Wychowanie”, 122.

<sup>46</sup> Tamże.

<sup>47</sup> Gałkowski, „Samotność”, 71.

Na każdym człowieku spoczywa więc podwójna odpowiedzialność: nie tylko za podporządkowanie swoich czynów wskazaniom sumienia, lecz także wychowanie własnego sumienia według kryteriów, jakimi są prawda o człowieku i obiektywnie istniejące wartości.

Rozwój, zwłaszcza w pierwszych okresach życia, potrzebuje również wsparcia z zewnątrz – wychowania. Jednocześnie, skoro celem tej troski jest autonomia sumienia – „własnomysłność” i „własnowolność” – oznacza to, że wychowanie (tzn. działalność wychowawców) ma charakter pomocniczy i w pewnym sensie doradczy. Są to raczej sugestie niż nakazy, gdyż ostateczna decyzja powinna należeć do wychowanka, a „uwewnętrznienie zasad” musi być dobrowolne. „Bo sumienia, ściśle mówiąc, my nie posiadamy, to nie jest rzecz posiadana, ale nasz sposób istnienia, to my sami. A tego ani dać innym, ani od innych otrzymać nie możemy”<sup>48</sup>. Wychowanie sumienia jest więc samowychowaniem.

## Wychowanie do wolności

Działalność sumienia zakłada jednak już istniejącą wolność ludzką. Wolność Gałkowski rozumie (nawiązując do myśli Karola Wojtyły) jako swoisty autodeterminizm, jako zasadniczą „zależność ludzkiego osobowego dynamizmu od własnego «ja»”. Osoba jest nadrzędna wobec czynu, jest transcendentna wobec czynu”<sup>49</sup>.

Przeważnie traktuje się wolność jako atrybut woli ludzkiej, Gałkowski uważa to jednak za pewne uproszczenie. Ludzka wola pozostaje integralnym elementem naszej osobowości, wolność zatem jest doskonałością całego człowieka powstałą w złożonej współpracy wszystkich jego władz<sup>50</sup>. Stanowi władzę osoby, jakby jej „narzędzie”. Osoba wolna jest niezależna od swoich stanów wewnętrznych, nie musi im ulegać, lecz przeciwnie – może się od nich dystansować, a nawet, w pewnych granicach, je kontrolować. Pozostaje również niezależna i nadrzędna wobec przedmiotów – wartości zewnętrznych. Niezależność od uwarunkowań zewnętrznych oznacza tylko, że nie mają one charakteru deterministycznego. Nie znaczy to jednak, że można je ignorować przy podejmowaniu decyzji: „Zdobywanie samodzielności nie jest dążeniem do życia w odosobnieniu i izolacji, ale do zrozumienia wzajemnej zależności i aktywnego akceptowania wzajemnych obowiązków”<sup>51</sup>.

Wolność umożliwia nam życie moralne. W odniesieniu do wychowania prowadzi to do pewnego paradoksu o fundamentalnym znaczeniu. Z jednej strony, jeżeli wychowanie jest (ma być) wsparciem wszechstronnego rozwoju, jego podstawowym

<sup>48</sup> Tamże, 75.

<sup>49</sup> Gałkowski, „Osoba jako dar”, 12.

<sup>50</sup> Por. m.in. Jerzy W. Gałkowski, *Wolność i wartości. Z podstawowych zagadnień etyki Jana Dunsza Szkota* (Lublin: TN KUL, 1993), 60.

<sup>51</sup> Gałkowski, „Wychowanie”, 20.

celem staje się autonomia i samodzielność wychowanka. Tym samym dzieciom przysługiwałaby wolność w wyborze zarówno wartości, którymi miałyby się kierować, jak i stylu życia, jaki miałyby prowadzić. Z drugiej jednak strony wychowanie rozumiane między innymi jako wprowadzanie młodego człowieka w życie polega na wskazywaniu mu pewnych norm i wartości. Problem w tym, że są to normy i wartości wyznawane przez społeczeństwo lub wychowawcę, lecz jeszcze nie przez małe dziecko, które styka się z nimi po raz pierwszy. W pewnym sensie są mu więc narzucane, co może być traktowane jako ograniczanie jego wolności. Im więc bardziej staramy się pomóc dziecku być wolnym, tym bardziej ograniczamy jego wolność.

W odpowiedzi na ten paradoks niektórzy myśliciele (np. przedstawiciele antypedagogiki) proponują odrzucenie jakichkolwiek celów wychowawczych, „zakładają niczym nieograniczone, ani niczym niekierowane prawo do wolności”<sup>52</sup> dzieci od ich najmłodszych lat. Stanowisko to zawiera jednak fundamentalny błąd o charakterze antropologicznym; zapomina bowiem, że człowiek jest bytem dynamicznym, z czego wynika jego brak samowystarczalności i niesamodzielność, czyli również konieczność podporządkowania się innym, przynajmniej w niektórych aspektach życia.

Uznanie istnienia natury ludzkiej i niezbywalnej godności osoby pozwala wychowawcy lepiej rozumieć wychowanka i kierować się jego rzeczywistym dobrem. Tym samym cele wychowania nie są arbitralną decyzją wychowawcy lub konwencją społeczną, lecz czymś wynikającym ze zrozumienia natury ludzkiej. Nie są ograniczeniem wolności, lecz otwierają możliwość jej osiągnięcia. Wychowanie jest zatem czymś więcej niż indoktrynacją. Wolność zaś jest podstawowym „narzędziem” dobrego działania, a tym samym podstawowym celem wychowania. Samo jej osiągnięcie stanowi już pewną wartość. Aczkolwiek, jak za Wojtyłą wyraźnie podkreśla Gałkowski, nie jest to jeszcze wartość o charakterze moralnym.

Należałoby więc wskazać na istnienie dwóch komplementarnych (i ściśle połączonych) sfer (aspektów) rozwoju człowieka – rozwoju osobowego i rozwoju moralnego. Podział taki najłatwiej uzasadnić, wskazując na przeprowadzone przez Wojtyłę rozróżnienie wartości osobowych (personalistycznych) i moralnych (etycznych). Wartości osobowe (personalistyczne) nie mają jeszcze charakteru moralnego, jednak wyprzedzają i warunkują wartości etyczne czynu.

Samo spełnienie czynu przez osobę stanowi podstawową wartość. Można by ją nazwać „personalistyczną” wartością czynu – personalistyczną albo osobową. Wartość ta różni się od wszelkich wartości moralnych, które są wartościami czynu spełnianego, wynikają zaś z odniesienia do normy. Wartość personalistyczna tkwi w samym spełnianiu czynu przez osobę, w samym fakcie, że „człowiek działa” w sposób sobie właściwy. A więc – że działanie to posiada charakter autentycznego samostanowienia, że realizuje się w nim transcendencja osoby<sup>53</sup>.

<sup>52</sup> Gałkowski, „Wychowanie”, 117.

<sup>53</sup> Karol Wojtyła, *Osoba i czyn* (Lublin: TN KUL, 1994), 304.

Podczas całego życia podlegamy wielu zmianom, nabywamy nową wiedzę i nowe sprawności (lub doskonalimy stare), zarówno pod względem umysłowym, jak i fizycznym, co samo w sobie stanowi już wartość. Pewna sfera rozwoju kieruje się więc ku wartościom personalistycznym. Zdobycie nowych umiejętności jest wartością, gdyż dzięki temu człowiek – używając języka Wojtyły – aktualizuje sam siebie, wyraża się w swoich podstawowych strukturach samoposiadania i samopanowania<sup>54</sup>, czyli mówiąc prościej – dzięki nim człowiek staje się bardziej sobą, przejmując kontrolę nad samym sobą i swoim życiem. Gałkowski, za Wojtyłą, nazywa kontrolę nad własnym życiem wartością personalistyczną. Nie ma ona charakteru moralnego, gdyż nie określa jeszcze, w jaki sposób ta zdolność zostanie użyta. To, że ktoś potrafi szybciej biegać czy nauczył się nowego języka, mimo że samo w sobie cenne i pożądane, nie stanowi jeszcze wartości moralnej. Samo posiadanie umiejętności szybkiego biegania nie określa jeszcze na przykład, czy uciekamy, czy kogoś gonimy. Podobnie poznanie nowego języka niewątpliwie jest wartością, gdyż otwiera nowe możliwości, niemniej samo w sobie nie rozstrzyga sposobu jego użycia. W każdym języku można zarówno kłamać, jak i mówić prawdę (a dopiero temu można przypisać jakąś wartość moralną). Niemniej samo nabycie pewnych możliwości, samo działanie w sposób właściwy dla człowieka stanowi już pewną wartość (a tym samym jest jednym z podstawowych celów wychowania).

Wartości personalistyczne są warunkiem pojawienia się wartości etycznych. Nie oznacza to jednak, że zaistnienie wartości personalistycznej automatycznie pociąga za sobą pojawienie się wartości moralnej. Wartości osobowe powstałe w każdej sferze aktywności człowieka mogą być używane w sposób, który możemy ocenić jako dobry lub zły moralnie<sup>55</sup>. Rozwój osobowy jest więc warunkiem koniecznym, lecz niewystarczającym dla rozwoju moralnego. Ten ostatni wymaga bowiem, by wraz z rozwojem osobowym następował jednoczesny rozwój własnego sumienia.

Wolność, jak wszystkie cechy i zdolności, podlega rozwojowi, a rzeczą wychowawcy jest wspomaganie tego rozwoju. Należy jednak podkreślić, że o ile „rdzeniem wolności jest podejmowanie decyzji samodzielnie, choć nie w próżni”<sup>56</sup>, o tyle wolności (pojmowanej jako cecha człowieka, a nie element ustroju polityczno-prawnego) nie można nikomu dać czy przekazać, można ją jedynie nabyć samodzielnie. Samodzielności nie sposób nauczyć się inaczej niż poprzez samodzielnie działanie. To zakreśla granice stosowanych metod wychowawczych. Wychowawca może jedynie tworzyć kontekst do – samodzielnego właśnie – podejmowania decyzji przez wychowanka, „których znaczenie wychowawca mu wyjaśnia, ale do których nie zmusza, [...] nie usiłuje zastąpić go w decydowaniu. Tylko w ten sposób można się nauczyć odpowiedzialności”<sup>57</sup>.

---

<sup>54</sup> Tamże, 306.

<sup>55</sup> Por. m.in. Gałkowski, „Osoba – wychowanie – kultura”, 260.

<sup>56</sup> Gałkowski, „Wychowanie”, 123.

<sup>57</sup> Tamże, 126.

## Zakończenie

Proponowana przez Jerzego Gałkowskiego wizja wychowania wyraźnie nawiązuje do samych źródeł filozofii europejskiej, do czasów klasycznej *paideii*. Jak pisał Giovanni Reale w *Historii filozofii starożytnej*: „Grecy zawsze uważali za prawdziwego filozofa jedynie kogoś, kto pokazał, że potrafi spójnie powiązać myśl z życiem, a więc kogoś, kto umiał być nauczycielem nie tylko wiedzy, ale i życia”<sup>58</sup>. Właściwie uprawiana etyka prowadzi do zrozumienia prawdziwych wartości, a w konsekwencji umożliwia, dzięki sumieniu, właściwe zaangażowanie człowieka. Kształtuje tym samym naszą świadomość, czyli po prostu zmienia nas – wychowuje. Etyka oprócz funkcji czysto poznawczej, teoretycznej, ma również funkcję wychowawczą, może mniej istotną z punktu widzenia filozofii rozumianej jako *scire propter ipsum scire*, lecz z punktu widzenia życia ludzkiego – zasadniczą. Etyka jest wychowaniem, a przynajmniej w sposób niezauważalny częściowo zmienia się w *paideię*.

**Streszczenie:** Artykuł prezentuje koncepcję wychowania zawartą w pismach filozoficznych Jerzego Gałkowskiego. Myśliciel ten wskazuje na wychowawczą funkcję uprawiania etyki jako nauki filozoficznej, która ukazując dobro nie tylko jako zagadnienie teoretyczne, lecz także jako życiowe i egzystencjalne zadanie człowieka, zmienia sam podmiot poznający. Gałkowski w swoich pracach odwołuje się do założeń filozofii klasycznej, przede wszystkim przekonania o istnieniu natury ludzkiej oraz obiektywnego ładu moralnego. Ich przyjęcie stanowi podstawę do wskazania celów wychowawczych ważnych w jednakowym stopniu dla wychowawcy i wychowanka, pozwala również na odróżnienie wychowania od tresury oraz indoktrynacji. Omawiany autor podkreśla rolę wolności jako „narzędzia” umożliwiającego kontrolę nad własnym życiem oraz sumienia wskazującego, do czego powinniśmy za pomocą wolności dążyć. Pomoc w ich rozwoju uznaje za realizację jednego z zasadniczych celów wychowania.

**Słowa kluczowe:** etyka, wychowanie, wartości, wolność, sumienie

## Bibliografia

- Gałkowski, Maria i Jerzy. „Wychowanie do wolności”. *Przegląd Pastoralno-Homiletyczny* 1 (1997): 115–127.
- Gałkowski, Jerzy W. „Człowiek istota przeżywająca”. *Ethos* 30 (2017): 263–279.
- Gałkowski, Jerzy W. „Człowiek w świetle sumienia. Wprowadzenie”. *Roczniki Filozoficzne* 18 (1980): 103–105.
- Gałkowski, Jerzy W. „Dobro moralne (Szkice z etyki 6)”. *Niedziela* 24 (1985): 8.
- Gałkowski, Jerzy W. „Filozofia i człowiek w katolickiej etyce wychowawczej Jacka Woronieckiego OP”. W: *Człowiek – moralność – wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego OP*, red. Jerzy Gałkowski, Maurycy L. Niedziela OP, 81–99. Lublin: TN KUL, 2000.
- Gałkowski, Jerzy W. „List o edukacji”. *Forum Oświatowe* 2 (1998): 69–73.

<sup>58</sup> Giovanni Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. 1, tłum. Edward Iwo Zieliński (Lublin: RW KUL, 1994), 486.

- Gałkowski, Jerzy W. „Osoba jako dar w nauczaniu Jana Pawła II”. *Roczniki Nauk Społecznych* 13 (1985): 5–17.
- Gałkowski, Jerzy W. „Osoba – wychowanie – kultura”. *Roczniki Filozoficzne* 37–38 (1989–1990): 253–261.
- Gałkowski, Jerzy W. „Prawo naturalne w ujęciu Karola Wojtyły – Jana Pawła II”. *Roczniki Filozoficzne* 39–40 (1991–1992): 85–110.
- Gałkowski, Jerzy W. „Samotność sumienia”. *Horyzonty Wychowania* 11 (2012): 67–75.
- Gałkowski, Jerzy W. „Sumienie a transcendencja”. *Roczniki Filozoficzne* 28 (1980): 143–147.
- Gałkowski, Jerzy W. „Uwrażliwianie sumienia”. *Roczniki Filozoficzne* 27 (1979): 145–149.
- Gałkowski, Jerzy W. *Wolność i wartości. Z podstawowych zagadnień etyki Jana Dunsza Szkota*. Lublin: TN KUL, 1993.
- Gałkowski, Jerzy W. „Wychowanie a wartości”. *Roczniki Nauk Społecznych* 24 (1996): 17–29.
- Gałkowski, Jerzy W. „Z historii pojęcia wolności. Duns Szkot, Kant, Sartre”. *Roczniki Filozoficzne* 19 (1971): 59–101.
- Gałkowski, Jerzy W., Gałkowski, Stanisław. *Wartości. Kultura. Humanistyka. Wokół filozofii wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, 2019.
- Gałkowski, Stanisław. „Zaproszenie do mitu. Filozofia wychowania z pism Leszka Kołakowskiego wywiedziona”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 62 (2018): 9–23.
- Kołakowski, Leszek. „Od prawdy do prawdy”. W: Leszek Kołakowski, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, 87–99. Kraków: Znak, 1999.
- Reale, Giovanni. *Historia filozofii starożytnej*, t. 1, tłum. Edward Iwo Zieliński. Lublin: RW KUL, 1994.
- Rorty, Richard. „Edukacja i wyzwania postnowoczesności”, tłum. Lech Witkowski. W: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych demagogiach*, red. Zdzisław Kwieciński, Lech Witkowski, 96–102. Warszawa: „Edytor”, 1993.
- Trigg, Roger. *Rozum a zaangażowanie*, tłum. Bohdan Chwedeńczuk. Warszawa: „PAX”, 1989.
- Wojtyła, Karol. *Osoba i czyn*. Lublin: TN KUL, 1994.
- Woroniecki, Jacek. *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1. Lublin: RW KUL, 1986.