

Grzegorz Polok, Michał Kapias
Akademia Ekonomiczna w Katowicach
e-mail: grzegorz.polok@ae.katowice.pl
michal.kapias@ae.katowice.pl

Wykorzystanie cnót w działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela akademickiego

Szczególnym miejscem nawiązywania i kształtowania relacji międzysobowych, dokonywania wyboru preferencji aksjologicznych oraz oddziaływań wychowawczych jest środowisko akademickie i okres studiów. Dlatego w licznych dokumentach, normujących lub charakteryzujących działalność szkolnictwa wyższego, pojawia się sformułowanie wskazujące, iż uczelnia wyższa, czy też nauczyciel akademicki, oprócz funkcji nauczającej, spełnia także rolę wychowawczą¹. W takim kontekście uwidacznia się także istotny problem. Trudno bowiem odnaleźć w zapisach ustawowych, statutach uczelni czy literaturze przedmiotu jednoznaczną i wyczerpującą informację o tym, jak powinno wyglądać wychowanie na poziomie szkół wyższych, jakie są jego cele, funkcje, zadania. Da się przy tym zauważyć, że to właśnie uczelnia jako swoista organizacja, kształtuje swą „posługę społeczną” pod wpływem tych właśnie ustaw, statutów, określonej swojej misji czy planów rozwoju, jak również oddziaływań ze strony aktualnej polityki edukacyjnej². Te różnorakie „gremia” wyciskają znamię nie tylko na stylu nauczania i kształtowania wiedzy, ale także, a może przede wszystkim na kształtowaniu odpowiednich postaw, na realizacji konkretnych przedsięwzięć, wreszcie na przyjmowaniu pewnych kategorii moralnych, wartości u osób objętych działaniami edukacyjnymi na poziomie szkoły wyższej.

Z tego też względu działalność każdego nauczyciela – w szczególności akademickiego – podejmującego pracę, zarówno naukową jak też dydaktyczno-wychowawczą, jest działalnością niezwykle odpowiedzialną. Winna być ona oparta przede wszystkim o autorytet nauczyciela akademickiego. Jest on rozumiany jako żywy przykład życia i odgrywa szczególną rolę w wychowaniu młodzieży na poziomie szkoły wyższej. Stanowi przy tym dużą pomoc – zwłaszcza w rozstrzyganiu różnorodnych kwestii natury moralnej i rozwiązywaniu pojawiających się co chwilę nowych dylematów – w zakresie wyboru kierunku postępowania. Potrzeba identyfikacji z osobami traktowanymi jako autorytety wzbogaca wymiar człowieczeństwa każdej osoby we wszystkich fazach życia, ale jest postrzegana jako szczególnie znacząca w czasie, gdy rozwija ona swoją wiedzę ucząc się i studiując. Nie ma przecież wśród studentów takich, którzy nie potrzebowali znaleźć na swojej dro-

¹ Zob.: *Ustawa dotycząca szkolnictwa wyższego* z dnia 27.07.2005, art. 13 punkt 2 i art. 111 punkt 1 oraz statuty różnych uczelni, np. *Statut Akademii Ekonomicznej w Katowicach*, paragraf 4 punkt 1.

² Zob.: J. Szczepański, *Zmiany w systemie edukacji w świecie a pożądane kierunki zmian szkolnictwa wyższego w Polsce*, w: *Dyskusja wokół szkoły wyższej*, Warszawa 1980, s. 31.

dze edukacji w szkole wyższej jakiegoś punktu odniesienia do kogoś, kto stanie się dla nich niezawodnym punktem wsparcia w ich osobistym rozwoju³. Stawianie się przez nauczyciela akademickiego autorytetem, zwłaszcza dla swoich studentów, winno wynikać przede wszystkim z jego wysokiego poziomu zachowań i postaw moralnych. Stan taki można osiągnąć dzięki wyrobieniu w sobie postaw związanych z realizacją cnót moralnych.

Trzeba przy tym pamiętać, iż etyka oparta na aretologii nie polega na dostarczaniu gotowych rozwiązań i wzorców zachowań. Przeciwnie, ona niejako przygotowuje, czy też udoskonala człowieka, poprzez usprawnienia poszczególnych jego władz. Dzięki temu człowiek nie tyle przestrzega odgórnie nadanych różnego rodzaju zasad czy reguł moralnych (deontonomizm etyczny), co raczej on sam, w oparciu o racjonalnie dostrzeżone dobro moralne, jest w stanie samodzielnie i twórczo kształtować własne człowieczeństwo w zmieniającej się rzeczywistości. Dlatego też dzięki cnotom człowiek potrafi doskonalić swą osobową naturę. Doskonałość należy przeto rozumieć jako *stan dokonania, doprowadzenia jakiejś czynności do właściwego jej końca, celu. Doskonale jest to, co zostało dokonane tak, że może sprawnie służyć do tego, do czego zostało przeznaczone*⁴. To zadanie leży przed każdym człowiekiem, w szczególności zaś przed nauczycielem akademickim, którego działalność polega nie tylko na ulepszaniu siebie samego, ale w szczególności wpływa także na cały proces wychowawczego doskonalenia swych studentów. Warto przy tym pielęgnować w nich ową myśl, która już od czasów starożytnych była szczególnie podkreślana, a mianowicie to, że cnota postrzegana jest jako doskonałość, do której dąży się dla niej samej. A przy tym, tylko ona może być środkiem, dzięki któremu człowiek może aktualizować zdolności i potencjalności w nim zawarte. To właśnie dzięki cnocie człowiek znajduje niejako esencję dobra swej natury, gdyż *dobrem moralnym jest dobro człowieka, który swym postępowaniem osiąga swą entelechię, tj. bycie dobrym człowiekiem. Arystoteles odróżnia dobro moralne podmiotowe od przedmiotowego, prawdziwego. Tym ostatnim jest właśnie istota człowieka, aktualizująca się w dobrym ludzkim życiu*⁵.

Warto przy tym pamiętać – zwłaszcza w kontekście przedsięwzięć pedagogicznych – iż cnota jest pewną sprawnością człowieka do konkretnych aktów działania. Nie wymusza ona więc narzędzi, metod, lub postaw – nie zniewala człowieka, nie narzuca mu określonego celu, lecz pomaga w osiągnięciu odpowiedniego kierunku oraz dobraniu właściwych środków, koniecznych dla lepszego rozwoju moralnego każdej osoby⁶. Wszelki czyn ludzki (będący świadomym i dobrowolnym zarazem) jak i decyzja zostawiają w naszej świadomości pewien ślad. Tak powstaje ludzka skłonność (rozumiana jako moralna bądź nie) do podobnego postępowania w przyszłości. W ten sposób człowiek niejako doprowadza do auto-wychowania siebie. Dzieje się to nieraz nawet w sposób nieświadomiony, bezwolny, a jednak zachodzi ów proces przez całe życie ludzkie, albowiem stale nabywamy sprawność do realizowania dobra (cnoty), bądź zła (wady). *Cnota dlatego usprawnia na stałe do dobrych czynów, że samą duszę czyni lepszą, że utrwała w potencjalności jej władz wolę dobra i przez to nadaje samej naszej jaźni duchowej większą wartość. [...]*

³ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, IMPULS, Kraków 2007, s. 117–119.

⁴ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, RW KUL, T. II/2, Lublin 1986, s. 397.

⁵ J. Kalinowski, *Teoria poznania praktycznego*, TN KUL, Lublin 1960, s. 18.

⁶ Zob. J. Beachler, *Virtue: Its Nature, Exigency, and Acquisition*, w: J.W. Chapman, W.A. Galston ed., *Virtue* New York–London 1992, s. 41–42.

Jasnym jest, że tak pojęta cnota, jako wzbogacenie duszy dające jej pewną autonomię moralną, może być tylko rezultatem bardzo starannej pracy wychowawczej i samowychowawczej, która by wyzwoliła go z więzów tak wewnętrznych, jak i zewnętrznych i dała mu stałe panowanie nad sobą samym⁷.

Jak więc widać, realizacja cnoty ma dwojakiego rodzaju działanie – wzmacnianie dobra wewnątrz człowieka, a zarazem spełnianie dobra na zewnątrz niego. Dzięki cnocie osoba może lepiej panować nad sobą samą; powiększa się i doskonali niejako jej autokontrola moralna. W etyce opartej na aretologii chodzi więc zasadniczo o to, by czyny ludzkie były zgodne z zasadami moralnymi oraz wiodły do dobrych skutków. Innymi słowy, chodzi o efektywność i szybkość poczynania w realizacji konkretnego dobra. Bynajmniej nie należy mniemać, iż dążenia takie są bezrefleksyjne, przeciwnie – chodzi o to, iż zetknięcie z dobrem, ma stanowić bodziec do należytego działania⁸. Postawa taka wymaga jednak czasu i wysiłku w odpowiednim ćwiczeniu rozumu i woli, po to, by sprawnie i dobrze wykonywać podjęte zadania.

Właśnie w powyższy sposób prezentowane postawy doskonalenia ludzkiej kondycji moralnej, powinny cechować sylwetkę nauczyciela akademickiego doskonalącego się w życiu opartym na cnotach. Warto przy tym zauważyć, iż przysłowiowego „wykładowcę” będą cechować pewne grupy cnót. W pierwszej więc mierze należałoby wskazać na te doskonałości, które można nazwać ogólnoludzkimi, a więc takie, które może osiąść każdy człowiek chcący w jakiejś mierze uszlachetniać swe życie. Ta grupa będzie najobszerniejsza i najbardziej popularna. Do drugiej grupy cnót można zaliczyć te, które przysługują mu z racji jego statusu naukowego. Można by rzec, iż chodzi tu o te przymioty moralne, które – pod względem moralnym – uzdatniają daną jednostkę do lepszego rozwijania nauki i tworzenia odpowiednich jej relacji względem innych dziedzin życia politycznego, ekonomicznego, społecznego, czy religijnego. Jednak najważniejsze, w kontekście omawianej problematyki, są te cnoty, które będą cechowały daną osobę jako nauczyciela – mędrca i wychowawcę równocześnie. Warto przy tym zaznaczyć, że omawiany troisty podział cnót należących do danej grupy jest wielce teoretyczny i w rzeczywistości poszczególne przymioty doskonalące daną osobę będą się ze sobą przeplatać. Nie znaczy to więc, iż człowiek nauki może zaniedbać kształtowania swej osobowości w kontekście ogólnoludzkiej postawy pokory, z drugiej jednak strony nie wymaga się od niego, by równocześnie musiał posiadać zdolności wychowawcze niezbędne przecież w przypadku każdego nauczyciela. Wynika z tego, iż liczba sprawności moralnych cechujących danego człowieka może być dosyć spora i różnorodna zarazem. Jednak w kontekście omawianej problematyki najistotniejsze są te, które przysługują nauczycielowi prowadzącemu zarazem pracę naukową, jak i dydaktyczno – wychowawczą.

Wśród najważniejszych cnót – wliczanych do tej kategorii zawodowej – zaliczyć trzeba roztropność pojmowaną jako *auriga virtutum* (łac. woźnica cnót). Sprawność ta – która zasadniczo nie wchodzi w dziedzinę czysto teoretycznego rozumu – to *sprawność praktyczna rozumowania według rozumu znającego prawdę w odniesieniu do postępowania dobrego i złego*⁹. Zapotrzebowanie na tę cnotę jest największe albowiem dzięki niej

⁷ J. Woroniecki, *op.cit.*, t. I, s. 372.

⁸ Zob. Y.R. Simon, *The Definition of Moral Virtue*, New York 1980, s. 58–60; S. Świeżawski, *Św. Tomasz na nowo odczytany*, W Drodze, Kraków 1987, s. 193–200.

⁹ M.A. Krąpiec, *Dlaczego zło? Rozważania filozoficzne*, Znak, Kraków 1962, s. 126.

nauczyciel posiada umiejętność wykorzystania swej wiedzy teoretycznej w działalności praktycznej. Jeśli idzie za tym konieczna wiedza dotycząca znajomości natury ludzkiej, osoba taka będzie w stanie podjąć właściwą w danej sytuacji decyzję, a przecież to jest kwintesencją sprawnego działania. Ponadto dzięki temu człowiek, posiłkując się ową sprawnością, potrafi w nieustannie zmieniającej się rzeczywistości odnaleźć porządkującą ją uniwersalne zasady. Potrafi równocześnie dzięki nim wpływać na tą rzeczywistość i przekształcać ją tak, by zmieniała się z pożytkiem dla wszystkich. Roztropność nie należy bowiem do dziedziny rozważań czysto teoretycznych, zajmuje się przecież *tym, co zmienne, ale i zgodne z naturą rzeczy, bowiem to, co zgodne z naturą, objawia się i realizuje w różny sposób*¹⁰.

Innymi słowy: działać roztropnie to mieć na uwadze zdarzenia z przeszłości i to nie tylko własnej, ale także tej wspólnoty w której dana jednostka uczestniczy. Ponadto trzeba rozumieć teraźniejszość, czyli trzeba „umieć czytać” rzeczywistość otaczającą człowieka. Należy przez to rozumieć zarówno realizm własnego życia, jak i społeczności w której się egzystuje. Pomocnym w owym „czytaniu” jest umiejętność wsłuchania się w sądy innych ludzi i wyciągania z nich własnych wniosków (taka postawa wyklucza pychę, zarozumiałość i egoizm indywidualizmu własnego zdania). Wreszcie, omawiana cnota otwarta jest także na przyszłość, na jej prognozowanie, oparte na tym co już się wydarzyło i na umiejętności wyciągania racjonalnych wniosków.

Patrząc na ową cnotę w kontekście działalności wychowawczej można powiedzieć, iż skupia ona w sobie jeszcze wiele innych sprawności moralnych – stąd też ma ona charakter ogólny. *Jest to z jednej strony pewna moc i stałość charakteru, która daje umiejętność wymagania, by spełnione zostały podstawowe żądania wychowawcze, umiejętność pokonywania trudności, nieuleganie zmiennym nastrojom, czy to swoim własnym czy też powierzonych sobie wychowanków. [...] Z drugiej strony winien on być uzbrojony w cnoty zapewniające panowanie nad gniewem, zniechęceniem smutkiem, a więc w łagodność, cierpliwość i przede wszystkim w długomyślność*¹¹. Zalety te w znacznej mierze pomocne są w należytym wpływaniu i kształtowaniu postaw osób będących pod auspicjami wychowawcy.

Wśród wspomnianych jeszcze cnót warto wskazać także na łagodność, mającą powstrzymywać wzbierający w człowieku gniew. Nigdy nie powinien on „uprzedzać” działania rozumu i woli, lecz być pod ich panowaniem. Pojawiająca się w tym wypadku powściągliwość w wybuchach gniewu to jednak postawa zbyt minimalistyczna. W przypadku łagodności chodzi raczej o coś głębszego, a mianowicie o stałe opanowanie budzących się odruchów wzburzenia i całkowite podporządkowanie ich władzom intelektualnym.

Podobnie dzieje się z wyrozumiałością, która – jak i poprzednia cnota – należy do uszczegółowionej postawy związanej z opanowaniem. Wyrozumiałość wyrazista jest zwłaszcza w stosunku do osób, które dopuściły się wyrządzenia jakiegoś zła. W takiej sytuacji u nauczyciela akademickiego szczególnie pożądana jest owa cnota, która potrafi łagodnie i miłosiernie podejść do winowajcy. Nie odwołuje się on do ślepej sprawiedliwości, nie nadużywa swej władzy, nie jest surowy w karceniu. Przeciwnie, potrafi wydać słuszny osąd, który umniejsza zasięg uczynionego zła i nie przyczynia się do jego powiększenia poprzez bezduszne wyroki. Warto przy tym zauważyć, iż *łagodność jest tu*

¹⁰ M. Środa, P. Śpiewak, *Etyka cnot, czyli pióro na kołpaku*, „Znak” 1992, nr 5, s. 82.

¹¹ J. Woroniecki, *op.cit.*, t. II/2, s. 416.

ważniejsza, bez niej niesposób być wyrozumiałym, gdy tymczasem można być łagodnym, a do czynów wyrozumiałości nie mieć sposobności¹².

O ile powyższe doskonałości można zaliczyć do grupy cnoty umiarkowania, o tyle wspomniana już wcześniej cierpliwość należy raczej do męstwa. W zawodzie nauczyciela odgrywa ona niebanalną rolę. Dzięki niej można wytrwać w wykonywanych obowiązkach (np. edukacyjnych), a zarazem nie poddawać się zniechęceniu na drodze do obranego celu, czy też smutkowi wynikającemu np. z braku natychmiastowych efektów realizowanej pracy. A przecież jest to bardzo ludzki odruch – oczekiwać i radować się, widząc rezultaty swego nauczania wśród swych wychowanków. Nie zawsze jednak można być tego świadkiem. Stąd też można powiedzieć, iż *cierpliwość jest to gotowość na cierpienie [...] jest właściwie tym małym męstwem na co dzień*¹³.

Wydaje się jednak, że niejako zwieńczeniem postawy cierpliwości jest cnota wielce charakterystyczna dla każdego wychowawcy, którą jest długomyślność – niegdyś bardzo pielęgnowana, dziś stała się niemal zupełnie *terra incognita*. Długomyślność podtrzymuje bowiem wolę do dalszych wysiłków w realizacji podjętych zadań – w omawianym kontekście w szczególności związanych z opieką i kształtowaniem osobowości studentów – i nie doprowadza do sytuacji, w której ulegała by ona zniechęceniu, a w związku z tym także i zniecierpliwieniu. Istotną rolę odgrywa w tym przypadku także umiejętność opanowywania niesłusznego gniewu, który mógłby doprowadzić do odwręcenia wyników podjętych zabiegów lub do zbyt szybkiego ich zniszczenia.

Wymienione powyżej postawy wielce pożądane są u wychowawców, którzy przecież muszą liczyć się – jak w rzadko której profesji – z wolną wolą wychowanka. To, iż trzeba go wychowywać nie ulega dyskusji (chyba, że przyjmie się za podstawę kryteria tzw. antypedagogiki¹⁴), a jednak trudno ująć to zadanie w jakieś powszechne prawa funkcjonujące z niezawodną precyzją, podobnie jak ma to miejsce w innych profesjach. Nauczyciel akademicki musi liczyć się z przeciwnościami wynikającymi z wpływów czynników zewnętrznych. Chodzi tu przede wszystkim o opór płynący ze strony kształtowanego charakteru, który zresztą nie powinien być ani lekceważony, ani całkowicie łamany, czy tłumiony. Należałoby w związku z tym mówić raczej o wychowywaniu woli do właściwego chcenia.

Spełniać swe zachcianki pragnie każdy człowiek, lecz wytrwale dążyć do właściwego tj. szlachetnego celu – tego trzeba chcieć i się nauczyć. Jest to proces powolny i tylko stopniowo następują pewne zmiany w postaci stałego usposobienia do realizowania wysiłku nastawionego na konkretne dobro. Dobry wychowawca powinien rozumnie wpływać na ów proces i wybierać należyte środki jak i metody w sposób przynależny każdej poszczególnej jednostce z osobna. Z drugiej strony powinien także być świadomy, że nie wszystko zależy przecież od niego, że jest to praca nad „żywym organizmem”, który przecież jest zdolny (bądź powinien nim być) do podejmowania własnych decyzji. Innymi słowy: pedagog może podać impuls, wskazać słuszne drogi, być „przy boku”, jednak ostateczny wybór, jak i utrwalenie skłonności do dobra, może wykonać wyłącznie wola samego studenta.

¹² *Ibidem*, t. II/1, s. 385.

¹³ *Ibidem*, s. 438–439.

¹⁴ Więcej na ten temat zob. np. B. Kiereś, *Współczesny wychowawca wobec antypedagogiki*, „Cywilizacja” 2003, nr 7, s. 71–85; H. Jarosiewicz, „Wychowanie bez porażek” – *porażką wychowania*, „Cywilizacja” 2005, nr 14, s. 70–80.

Długomyślność zatem to liczenie się z samorzutnością procesu samowychowania danej jednostki, z tempem jej indywidualnego rozwoju, mimo iż nieraz nie odpowiada to oczekiwaniom wychowawcy. To także umiejętność opanowania swego zniechęcenia w wyniku braku natychmiastowych osiągnięć. To także brak chęci przyspieszania procesu dojrzewania i pojmowania podawanych wychowankowi zasad czy reguł. Potrzeba przy tym pewnej wewnętrznej szczerości, by nie usprawiedliwiać swych błędów wychowawczych – a co za tym idzie braku omawianej cnoty – pozorami gorliwości o dobro drugiego człowieka. Zdarza się bowiem, iż zadufany w swe „wyjątkowe zdolności” wykładowca doświadcza gniewu i zdraśnięć miłości własnej, gdy jego wysiłki nie przynoszą szybko widocznych rezultatów. Wielkość prezentowanej cnoty polega raczej na umiejętności oczekiwania oraz na świadomości, iż włożona praca w kształtowanie charakterów przynosi plony dopiero w dalszej perspektywie czasu¹⁵.

Takie „liczenie się” z wolą drugiego bliskie jest spełnianiu innej cnoty kardynalnej jaką jest sprawiedliwość. Jeśli zatem wyjść z założenia klasycznej definicji sprawiedliwości, ujmującej ją jako oddanie każdemu tego, co mu się słusznie należy, to przede wszystkim trzeba zwrócić uwagę na zaistniałą sytuację relacji występującej co najmniej między dwoma osobami. Stan taki zakłada konieczną znajomość drugiej osoby, gdyż dopiero w takim wypadku mogą podjąć racjonalne działania względem niej. W kontekście pracy pedagogicznej wiąże się to z koniecznością należytego poznania swego studenta i traktowania go jako odrębne indywiduum (jak osobę), nawet jeśli wchodzi on w skład dosyć sporej liczby członków danej grupy. Zresztą cnota ta zakłada zdolność poznania każdego z tego środowiska i traktowanie go każdorazowo jako kogoś jednostkowego. Innymi słowy: nauczyciel akademicki – mimo, iż może się to wydawać nader ludzkie – nie powinien faworyzować, bądź też obdarowywać specjalnymi względami, tego studenta do którego odczuwa jakąś sympatię. Z pewnością w tym kontekście sprawiedliwością nie można nazwać chęci odwzajemnienia się (oddania co się należy – tyle tylko, że niesłusznie) komuś, kto wyświadczył mi osobiście jakąś przysługę, bądź dokonał aktu przekupstwa. Ułatwienie zdobycia lepszej oceny, czy też zdania egzaminu, w takich okolicznościach każdorazowo jest postawą moralnie błędną.

Ważną cechą sprawiedliwości jest budowanie ładu i porządku. Te kategorie są niebagatelne w kontekście działań wychowawczych. Nader istotne są one także, gdy rozpatruje się je w kontekście relacji ogólnospołecznych¹⁶. Wykładowca sam winien dawać wyraźny przykład postawy dbałości o porządek, nawet kosztem rezygnacji ze swoich (subiektywnie ujmując) potrzebnych zachcianek. Indywidualny wysiłek jest istotny, ale także przykład całego otoczenia (wszystkich nauczających, czy też grupy rówieśników, znajomych) jest niebłahy. W ten sposób człowiek uczy się odpowiedzialności za to, czego dokona dla innych, a także powstrzymywania się od przedsięwzięć dla innych niemiłych.

Wreszcie trzeba pamiętać, iż sprawiedliwość to także oddanie sobie tego, co mi się słusznie należy. Nie wolno zatem rezygnować np. z obranego przez siebie celu własnego życia na rzecz chociażby państwa (aczkolwiek istnieją teorie sugerujące nadrzędność państwa w kreowaniu życia swych obywateli; XX w. znał te tendencje nader dobitnie). Nie wolno także rezygnować z użycia swego rozumu, gdyż byłoby to niesprawiedliwością względem siebie, względem swej natury. Stąd też nie można się zgodzić na działania,

¹⁵ Zob. J. Woroniecki, *op.cit.*, t. II/1, s. 440–442.

¹⁶ Zob. S. Olejnik, *Teologia moralna*, t. VII, ATK, Warszawa 1993, s. 306 n.

które są niesprawiedliwe względem mnie samego jako osoby. A przecież na takie różnego rodzaju tendencje nauczyciel akademicki jest niejednokrotnie narażony, chociażby ze strony przełożonego, bliskiego otoczenia koleżeńskiego (czasem może to być jakaś grupa społeczna), a ostatnimi czasy nawet ze strony studentów. Cnota sprawiedliwości objawia się zatem w dostrzeganiu i afirmacji godności każdego człowieka; każdego – zatem i siebie samego.

Swoistą rolę w omawianym kontekście pełni także inna cnota kardynalna – męstwo. Jeśli chodzi o zawód nauczyciela, to przede wszystkim doskonałość ta będzie uwyrażniać się na styku działań rozumnych i wolnych zarazem, lecz przesyconych emocjami. Stąd pojawia się konieczność należytego wychowania emocji – tak u siebie samego, jak i swego wychowanka. Są one podrzędne względem władzy rozumowej czy woli politycznej i dopiero pod ich kierownictwem uczucia mogą być właściwie realizowane. Gdy zastosuje się ową zasadę w sferze etycznej, to wynika z niej, że uczucia winny ułatwiać człowiekowi – za pomocą silnego nieraz bodźca – realizację dobra moralnego¹⁷. W rzeczywistości realizacja takiego działania wymaga spełnienia dwu postaw: przewyciężenia (przetrzymania) zaistniałego nieraz zła (zagrożenia moralnego) oraz opowiedzenia się i wyboru dobra. By należycie spełnić to zadanie potrzebna jest właśnie cnota męstwa.

Doskonałość ta odgrywa ponadto fundamentalną rolę w jeszcze w innej sferze życia, a mianowicie, gdy chodzi o postawę wierności prawdzie. Czasy współczesne to głęboki kryzys prawdy, jest on związany m. in. z wieloma redukcjonistycznymi wizjami człowieka, gdzie koncepcja osoby została zarzucona na rzecz koncepcji bądź materialistycznych, bądź też skrajnie wyidealizowanych¹⁸. Taki stan wynika z odrzucenia przez wiele współczesnych środowisk opiniotwórczych możliwości osiągnięcia i poznania prawdy uniwersalnej i absolutnej na rzecz jej relatywizowania, bądź sceptycyzmu, posuniętego do granic całkowitego negowania jej istnienia¹⁹. Zapomina się przy tym, iż *ze swej natury każda prawda, choćby cząstkowa, jeśli jest rzeczywiście prawdą, jawi się jako uniwersalna. To co jest prawdziwe, musi być prawdziwe zawsze i dla wszystkich*²⁰. Stąd też nauczyciel akademicki staje się dla studenta niejako pochodnią oświecającą kręte zakamarki labiryntu wiodącego do pełni prawdy. Młody człowiek ze swej istoty nastawiony jest na poszukiwanie i odkrywanie czegoś głębszego, na coś, co ukazywałoby mu fundamenty i podstawy jego egzystencji. Dlatego też nauczyciel winien być dla niego oparciem, mistrzem, któremu może on zawierzyć siebie – niezależnie od współczesnego kryzysu autorytetu²¹.

Trwanie w prawdzie może być jednak wielce kłopotliwe, trudne, a nawet niebezpieczne. Bywa, że *różne inne dążenia mogą okazać się silniejsze niż prawda. Zdarza się też, że człowiek ucieka wręcz przed prawdą, gdy tylko dostrzeże ją z daleka, gdyż lęka się jej konsekwencji. Nawet wówczas jednak, gdy jej unika, prawda wywiera wpływ na jego życie. Człowiek nie może przecież oprzeć swego życia na czymś nieokreślonym, na nie-*

¹⁷ Więcej na ten temat zob. A. Gondek, *Kształtowanie uczuć*, w: A. Piątkowska, K. Stępień, *Wychowywać charakter*, GAUDIUM, Lublin 2005, s. 151–165.

¹⁸ Zob. M.A. Krąpiec, *Osoba ludzka i błędy w jej rozumieniu*, w: A. Maryniarczyk, K. Stępień (red.), *Błąd antropologiczny*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2003, s. 13–48.

¹⁹ Zob. A. Maryniarczyk, *Racjonalność i celowość świata rzeczy i osób*, „Zeszyty z metafizyki”, t. IV, Lublin 2000, s. 66–77.

²⁰ Jan Paweł II, *Fides et ratio*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1998, nr 27.

²¹ Zob. J. Nagórny, *Świat przelomu tysiącleci – wyzwania wychowawcze*, w: W. Stępniewski, *Wobec wyzwań wychowawczych przelomu tysiącleci*, RW KUL, Lublin 1998, s. 24 n.

pewności, albo na kłamstwie, gdyż takie życie byłoby nieustannie nękanie przez lęk i niepoko²². Konsekwencją takiego wyboru jest relatywizm bądź permissywizm moralny. W takim „porządku” etycznym nie ma miejsca na prawdziwy dialog między osobami. Tam gdzie każdy ma „swoją prawdę”, gdzie panuje zasada: „każdy robi co chce”, relacje interpersonalne zamieniają się w zatowizowane monologi, ponieważ nikomu nie zależy na dojściu do wspólnej, obiektywnej prawdy. Pozostaje co najwyżej kompromis – niejednokrotnie motywowany ideologią fałszywej tolerancji – który de facto jest rezygnacją z prawdy. Ideologia taka jest motywowana moralnością sytuacyjną, różnicami kulturowymi, oraz skrajnym indywidualizmem liberalnym. W kręgu takiego światopoglądu uniwersalna prawda i moralność podbudowana zasadami personalizmu jawi się jako totalitarny gwałt wywierany na pluralizmie i demokracji współczesnej politycznej poprawności (*political correctness*).

W takim kontekście polityczno – kulturowym wierność prawdzie wymaga nieraz olbrzymiego samozaparcia i poświęcenia. Świadectwo jej wyboru i wierności może przynieść niejednokrotnie ozdrowieńczy wstrząs dla zwolenników jej relatywizowania i ignorowania. I właśnie w takim kontekście, gdy przecież o wiele łatwiej prezentować stanowiska wygodne z własnego punktu widzenia, tak istotną rolę odgrywa cnota męstwa. Nauczyciel, który posiadał tę zdolność i przekazuje ją swym uczniom poprzez własną postawę życia, nie lansuje zachowań tak reprezentatywnych dla okresu *homo sovieticus*, gdzie na pytanie: „Ile jest dwa plus dwa”, można usłyszeć odpowiedź: „A ile sobie pan profesor życzy?”. Czy można zadać gwałt swemu sumieniu? Można. By jednak do tego nie dopuścić potrzebna jest cnota męstwa. *Bo jeśli prawda jest we mnie, musi wybuchnąć. Nie wolno mi jej odepchnąć, bo odepchnąłbym sam siebie*²³.

Samo posiadanie cnót nie przyniesie pożądanego moralnie skutku bez umiejętności ich wykorzystania. Zdolność tą można nazwać mądrością. Należy przy tym zauważyć, iż Arystoteles uważa mądrość za najwyższą część *arete* (gr. ἀρετή)²⁴, jednak zarazem jest ona także specyficzną wiedzą²⁵, która pomaga rozsądzić to, co najistotniejsze, co fundamentalne, co uwidacznia się jako *principia* wszechrzeczy. W tym kontekście byłaby ona zbliżona do roztropności. Dlatego też mądrość można rozpatrywać jako swoiste połączenie wiedzy i intuicji intelektualnej²⁶. Z tego względu w szerszym zakresie ujmuje się ją jako wiedzę ogólną, zaś w węższym jako swoistą cnotę, bądź jej przymiot.

Mądrość jest zatem celem wszelkiej wiedzy i dlatego zajmuje naczelną pozycję w stosunku do każdej z nauk. Jej nadrzędność wynika stąd, iż poznaje ona cel, dla którego wszystko inne należy czynić. A przecież – jak sugerował to Arystoteles – celem każdego bytu i działania jest dobro²⁷. Ten przymiot jest z kolei nader istotny w pracy nauczycielskiej. Nie jest jednak sprawą łatwą pokazywać i realizować dobro, ku temu potrzeba przecież specjalnej doskonałości moralnej. Tylko dzięki niej można wprowadzać ład w dziedzinę ludzkiego poznania. Zdobycie mądrości nie wiąże się jednak wyłącznie – jak mogłoby się to potocznie wydawać – ze studiowaniem filozofii. Jest to raczej indywidualny

²² Jan Paweł II, *op.cit.*, nr 28.

²³ T. Styczeń, *O etyce Karola Wojtyły – uczeń*, Wydawnictwo Niedziela, Częstochowa 1996, s. 51.

²⁴ Zob. Arystoteles, *Retoryka*, PWN, Warszawa 1988, 1366 b.

²⁵ Zob. *idem*, *Analityki pierwsze*, w: *idem*, *Analityki pierwsze i wtóre*, PWN, Warszawa 1973, 48 b.

²⁶ Zob. *idem*, *Etyka wielka*, w: *idem*, *Dziela*, t. V., PWN, Warszawa 1996, 1.34.14.1. oraz 1.34.14.4.

²⁷ Zob. *idem*, *Etyka nikomachejska*, PWN, Warszawa 1982, 1094 a.

wysiłek nad dostrzeżeniem i zrozumieniem zależności między różnorodnymi elementami otaczającej nas rzeczywistości, który każdy nauczający musi podjąć, o ile nie chce, by jego wiedza sprowadzała się do stanu liczącej maszyny, bądź taśmy produkcyjnej.

Mądrość to nie tylko przekaz informacji – w dzisiejszej dobie o wiele sprawniej i obszerniej czyni to chociażby Internet. Cnota ta wydaje się raczej być umiejętnością życia, rozeznaniem jego egzystencjalnych problemów, a zarazem – co w szczególności przynależy działalności wychowawczej – ukazywaniem innym osobom sensu i celu istnienia człowieka oraz odniesienia się i zrozumienia rzeczywistości w której żyje. W przypadku osób prowadzących zajęcia na szczeblu nauczania akademickiego posiadanie takowej cnoty wydaje się ze wszech miar wskazane. Słabość dzisiejszej edukacji nie wynika z braku erudycji – ona jest przecież dobrze rozwijana na szczeblu wielu rozmaitych nauk. Podobnie, jeśli chodzi o różnorakie pomoce czy narzędzia techniczne – mimo ich ciągłego niedoboru nie one są główną przyczyną choroby trawiącej cały proces nauczania. Istota tych problemów leży o wiele głębiej, a mianowicie w zapomnieniu mądrości, która jest fundamentem kształcenia i jego najważniejszej zasady. Stąd też można zasypać studenta ogromem faktów i przytłoczyć go różnymi poglądami, lecz nauczyciel akademicki posiadający cnotę mądrości przede wszystkim będzie sięgał w głąb całej wiedzy, pokazywał zależności przyczynowo-skutkowe, wreszcie – uczył samodzielnego myślenia.

Jak wynika z powyższych rozważań, cnota w działalności akademickiej może odgrywać zasadniczą rolę. Przede wszystkim umożliwia rozwój i wzrost osoby, która o nią zabiega, ale także – poprzez cały proces edukacyjny – ma kolosalny, moralny wpływ na potencjalnego uczestnika tegoż procesu. Aby więc doskonalić się w życiu cnotliwym istotne znaczenie mają nie tyle dorywcze, co kontynuowane zabiegi zmierzające do jej przyswajania, wdrażania i stabilizowania w sobie. Pamiętać trzeba przy tym, iż profesja nauczycielska w szczególności przecież nastawiona jest na różnego rodzaju relacje z innymi ludźmi, stąd też zabiegi zmierzające do doskonalenia siebie, równocześnie muszą mieć przełożenie na inne osoby. Postęp zaś w poszczególnych cnotach dokonuje się poprzez kontemplowanie ich doskonałości, przez budzenie w sobie swoistego zachwytu względem nich, a nawet postawy umiłowania i – przede wszystkim – przez ćwiczenie się w aktach spełniających określone dobro moralne. Tego typu ćwiczenia mają także wymiar negatywny – gdy trzeba pokonywać trudności, przełamywać przeszkody oraz walczyć z własnymi słabościami (czasem z nałogami). W cnotcie należy się usprawniać, ale i tak najistotniejsze znaczenie ma stałość, częstotliwość i intensywność wysiłków. Można stwierdzić, iż rozwój cnoty staje się owocem pracy mądrych zmagania samowychowawczych, ale nie tylko²⁸. Ważną rolę odgrywa także opinia społeczna, obyczaje, czy środowisko. Stąd też nauczyciel akademicki doskonalący swe życie moralne, rozwija w sobie nie tylko cnoty, które związane są z jego profesją, lecz pomnaża także te, które można nazwać cnotami ogólnoludzkimi. Proces ten nie może jednak być ściśle zindywidualizowany, albowiem samowychowując siebie, powinien wpływać na tok wychowywania innych osób.

²⁸ Zob. S. Smoleński, *Perspektywy nowych naświetleń klasycznej definicji cnoty*, „Studia Theologica Varsaviensia” 1965, nr 2, s. 486 n.

The Virtues' Using in the Didactic-Educative Activity of Academic Teacher

Summary

Prestige of academic teacher's activities and his or her authority, should most of all result from moral attitude. Thus there is need in this kind of activity to use ethic virtues. Thanks to them human improves internally, but also can realize the concrete property outside. Virtues are necessary for person both for him or her as an average human being and also as a scholar and an educator. By setting own example one can have the most influence on students' moral attitudes. Consequently an occasion arises to improve cardinal classic virtues, which include: prudence, deliberation, justice and courage, but also in the virtues that are related to them. These activities drive to form yourself in giving good example and have a huge impact on academic environment's advancement.

Key words: *academic teacher, moral attitude*