

dr hab. Paweł Skrzydlewski, prof. AZ

Akademia Zamojska

e-mail: pawel.skrzydlewski@akademiazamojska.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0003-2647-5939>

Edukacyjna i wychowawcza misja sztuki a rodzina

THE EDUCATIONAL AND FORMATIVE ROLE OF ART IN THE FAMILY

Summary

This article discusses the influence of classical education and art on upbringing within the family. The essence of classical education is to guide a person toward intellectual and spiritual perfection, defined in Western tradition by the word *kalokagathia* – the attainment of beauty and goodness that represents the goal of human formation. This education begins within the family, is deeply connected to upbringing, and extends to social life. Art, as a medium for moral formation, reveals truths about the world, good and evil, and guides humans toward *catharsis* (through experiences of pity and fear) and *metanoia* – directing the will toward a love of the good and a rejection of evil. The formation of young people through art also involves a process of the sublimation of feelings, in which mothers and elders play a major role in the family. It is emphasized that art requires criticism and evaluation in terms of truth and morality, a function that in Latin civilization belongs to authorities – most often to fathers in the family, guided by the virtue of piety. Attention is also drawn to the danger of moral intellectualism and the need to complement acquired knowledge with moral training, the practice of good, and the cultivation of virtues.

Keywords: classical education; art; upbringing; *kalokagathia*; *catharsis*; *metanoia*; sublimation of feelings; family; Latin civilization

Streszczenie

W artykule omówiono wpływ edukacji klasycznej i sztuki na wychowanie w rodzinie. Istotą edukacji klasycznej jest prowadzenie człowieka do doskonałości intelektualnej i duchowej, określanej w tradycji Zachodu słowem *kalokagathia* – osiągnięcie przez człowieka należnego mu piękna i dobra. Edukacja ta zaczyna się w rodzinie, łączy się z wychowaniem i rozszerza na życie społeczne. Sztuka jako środowisko wychowania i formacji moralnej ukazuje prawdę o świecie, dobru i złu, prowadzi człowieka do *katharsis* (przez przeżycia litości i trwogi) oraz do *metanoi* – nakierowania woli na miłość dobra i odrzucenie zła. Formacja młodego człowieka przez sztukę polega także na procesie sublimacji uczuć, w którym w rodzinie wielką rolę odgrywają matki i osoby

starsze. Podkreślono, że sztuka wymaga krytyki i oceny pod kątem prawdy i moralności, która to funkcja w cywilizacji łacińskiej należy do autorytetów, w rodzinie najczęściej ojców, kierujących się cnotą petyzmu. Zwrócono także uwagę na niebezpieczeństwo intelektualizmu moralnego i konieczność dopełnienia zdobywanej wiedzy wychowaniem, praktyką dobra i cnotami.

Słowa kluczowe: edukacja klasyczna; sztuka; wychowanie; *kalokagathia*; *katharsis*; *metanoia*; sublimacja uczuć; rodzina; cywilizacja łacińska

Wstęp

W przestrzeni cywilizacji łacińskiej ludzka doskonałość moralna, realizowana dzięki cnotom, uzyskuje na polu kultury istotne wsparcie. Wsparcie to daje sztuka, a ściślej mówiąc – sztuki piękne reprezentowane przez teatr, malarstwo, rzeźbę, taniec, poezję, literaturę oraz inne dziedziny działalności artystycznej. Są one w swej istocie materializacją ludzkiej miłości i ludzkiego poznania¹, a ich oddziaływanie na człowieka jest ogromne i wielorakie².

Jak wyjaśniał znawca kultury cywilizacji łacińskiej Feliks Koneczny:

Dowodem jako [na to, że – przyp. P.S.] sztuka ma specjalny swój związek z kategoriami duchowymi, jest ten fakt codzienny, należący do życia powszedniego, jako sztuka wpływa na nasze usposobienie, tudzież na tok myśli; a zatem pozostaje w związku z naszym intelektem. To nie ulega chyba wątpliwości; dyskusja musi się ograniczyć do zagadnienia, czy pozostaje też w związku z kategorią dobra, z pojęciami moralnymi, z wieczystym zapytaniem: co godziwe, a co niegodziwe? Czy dzieła Fra Angelico powstawały wyłącznie dla „plamy”, czy arcydzieła architektury powstawały w imię samej „bryły” i czy Chopinowi chodziło o samo tylko „brzmienie”? Czyż świątynie krakowskie, wileńskie i toruńskie nie są przede wszystkim wielkimi dziełami religijnymi? Modlić się można nie tylko słowy, nie tylko sercem, lecz również dobrze, przynajmniej również dobrze uczynkami, z czego czyny artystyczne zapewne nie na szarym końcu! Wszystko zależy od intencji³.

Zwykło się podkreślać, że ów moralny – a zarazem wychowawczy i edukacyjny – wymiar sztuki najpełniej można dostrzec wtedy, gdy samo dzieło sztuki, jak też obcowanie z nim prowadzą osobę ludzką do tzw. *katharsis*⁴. *Katharsis* jest zasadniczym i pierwszym celem sztuki dojrzałej i odpowiedzialnej, autentycznie wychowawczej i doskonalącej człowieka. Rodzina zatem, będąc autentyczną wspólnotą życia osób, nie

1 M.A. Krapiec, *U podstaw rozumienia kultury*, Lublin 1991.

2 H. Kiereś, *Czy sztuka jest autonomiczna?*, Lublin 1993.

3 F. Koneczny, *Rozwój moralności*, Lublin 1938, s. 312.

4 Arystoteles, *Poetyka*, 1449 b 20–30 (Arystoteles, *Polityka. Ekonomia. Retoryka. Retoryka dla Aleksandra. Poetyka. Zachęta do filozofii. Ustrój polityczny Aten. List do Aleksandra Wielkiego. Testament*, Warszawa 2001 [Dzieła Wszystkie, t. 6], s. 582–583).

może być obojętna na sztukę i jej dobroczynny wpływ na człowieka. Trzeba jednak zaznaczyć, że chodzi tu o sztukę, która wyrasta ze znajomości prawdy o człowieku i która ma na celu autentyczne, a nie pozorne dobro człowieka. Jedynie taka sztuka może być częścią kultury, jest ona nie tylko formą rozrywki, ale przede wszystkim niezastąpionym środkiem edukacji klasycznej. Rodzina nie może z tej edukacji zrezygnować ani jej lekceważyć, lecz powinna z niej wynieść jak najwięcej pożytku. Aby to osiągnąć, musi właściwie odczytać jej sens i istotę. Pojawiają się więc pytania: czym jest edukacja klasyczna? W jakim aspekcie może ona być dziś realizowana nie tylko w szeroko pojętej przestrzeni publicznej, ale także w rodzinie?

1. Rodzina a edukacja klasyczna

Edukacja klasyczna jest przede wszystkim edukacją, to znaczy rozwojem człowieka zarówno dzięki poznanej prawdzie i wiedzy, jak też dzięki uzyskaniu przez człowieka jego doskonałości intelektualnej i duchowej⁵. Dziś ta edukacja jest ogromnie potrzebna, bo to, co współcześnie trafia do ludzkiego intelektu i serca, tylko w niewielkim stopniu czyni człowieka mądrym i dobrym. Współcześnie w edukacji widzi się głównie drogę do uzyskania intratnego zawodu czy pozycji społecznej, ewentualnie jakiś środek, który ma być przyczyną progresu materialnego. Wiele rodzin tak właśnie ją pojmuje, co – niestety – prowadzi często do spłycenia rodziny, a nawet jej wynaturzenia.

Tymczasem edukacja jest czymś na wskroś ludzkim, a więc związanym z ludzką rozumnością i wolnością, a także z dojrzałością, bez której nie ma w człowieku należytej rozumności i wolności. Istota edukacji klasycznej – w sposób realny i wymierny – tkwi

5 Edukację klasyczną można określić jako model kształcenia, który ma swoje korzenie w starożytnej Grecji i Rzymie, a rozwinięty został w średniowiecznych szkołach i uniwersytetach. Elementy tej edukacji nie zniknęły całkowicie we współczesności. Edukacja klasyczna opiera się na przekonaniu, że celem wychowania i nauki jest formowanie człowieka rozumnego, cnotliwego i wolnego, zdolnego do samodzielnego myślenia, właściwego rozróżniania dobra od zła oraz mądrego uczestnictwa w życiu społecznym. Edukacja ta nie jest prostym kształceniem w oparciu o tzw. *trivium* i *quadrivium*, choć wiele z nich czerpie. W edukacji tej niezwykle istotne jest odniesienie i wykorzystanie wielkich dzieł kultury (klasycznych i chrześcijańskich), czyli literatury, filozofii, sztuki, Pisma Świętego. Dzięki temu ma zachodzić w człowieku formacja intelektualna i moralna – nie tylko przekazywanie wiedzy, lecz także wychowanie do cnot: roztropności, sprawiedliwości, umiarkowania, męstwa. Kładzie się tu także nacisk na właściwą kulturę słowa, języka, kulturę dyskursu racjonalnego nie tylko w życiu indywidualnym, ale także społecznym; zob. J. Wilk, *Edukacja*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 3, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2002, s. 14–19; E. Smółka, *O potrzebie realizmu w wychowaniu*, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wrocław 2005, s. 95–106.

w jej celu, czyli doskonałości człowieka⁶. W tradycji świata Zachodu doskonałość tę określano słowem *kalokagathia* (gr. καλὸς καγαθὸς piękny i dobry). Rozumiano przez nie osiągnięcie przez człowieka należnego mu piękna i dobra⁷. Wnioskowano, że jeśli człowiek tegoż piękna nie osiągnie, będzie brzydki, zaś jeśli nie stanie się dobrym – będzie złym. Będąc złym nie będzie mógł być przez innych ludzi kochanym. Będąc nierozumnym i odrażającym, będzie niszczył siebie i innych ludzi. W sposób szczególny stanie się on złym małżonkiem, złym ojcem lub złą matką, a zatem kimś, kto będzie miał poważne trudności z realizacją wychowania, pracy i współżycia z ludźmi. Zatem człowiek kiepski intelektualnie i moralnie nie może być dobrym małżonkiem i rodzicem, pracownikiem i obywatelem, urzędnikiem i żołnierzem, dlatego musi być uszlachetniony przez edukację i wychowanie.

Edukacja człowieka zaczyna się w rodzinie, u początków ludzkiego życia. W całej edukacji klasycznej, która w swej istocie jest rozwojem ludzkiego rozumu, przez wieki podkreślano konieczność podporządkowania edukacji wychowaniu. Rozumiano, że samo poznanie prawdy czy zdobycie wiedzy nie czyni jeszcze człowieka dobrym. Można bowiem dużo wiedzieć i rozumieć, ale mało ze swej wiedzy korzystać i nie chcieć czynić tego, co się rozumie⁸.

Edukacja klasyczna wymaga normalnej szkoły, normalnej ludzkiej komunikacji oraz jasnej wizji nauczyciela, który nie tylko jest przewodnikiem i mistrzem, ale także kimś, kto prawdziwie kocha i szanuje ucznia, studenta. Dlatego nie ma edukacji klasycznej bez antropologii personalistycznej, bez afirmacji w człowieku jego godności, rozumności i wolności, ale także jego sprawczości, suwerenności i odpowiedzialności⁹. Jednym z głównych efektów edukacji klasycznej jest z kolei znajomość przez człowieka jego obowiązków (osobistych, rodzinnych, stanowych, narodowych i innych), co w połączeniu z wychowaniem klasycznym czyni go zdolnym i gorliwym w ich wypełnianiu. Z tej racji edukacja klasyczna jest zaczynem wszelkich więzi społecznych i dobrego życia wspólnotowego. Zaczyna się ona – jak wspomniano już wyżej – w rodzinie, zaś bogactwo kulturowe rodziny, związane ze sztuką, wielce ową edukację ułatwia.

6 P. Skrzydlewski, *Naturalne kręgi wychowania człowieka*, „Edukacja”, 2024, nr specjalny, s. 7–22, <https://doi.org/10.24131/3724.24ns01>.

7 Na ten temat zob. P. Jaroszyński, *Kalokagathia*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 5, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2004, s. 444–447.

8 P. Skrzydlewski, *Ontyczne i społeczne podstawy pedagogii rodzinnej. Studium z filozofii wychowania i edukacji*, Gdańsk 2018.

9 P. Jaroszyński, *Etyka. Dramat życia moralnego*, w: M.A. Krąpiec i in., *Wprowadzenie do filozofii*, Lublin 1996, s. 515–586.

Trzeba przypomnieć i podkreślić, że edukacja, będąc sama w sobie intelektualnym rozwojem człowieka dzięki zdobytej wiedzy o świecie, *de facto* w swej istocie jest zaliczana do aktów miłosierdzia. Według św. Tomasza z Akwinu nauczyciel to ten, kto za pomocą znaków kieruje uwagę ucznia na prawdę świata. Uwalnia w ten sposób człowieka od zła niewiedzy i niezrozumienia¹⁰. To jest właśnie miłosierdzie – akt miłości bliźniego polegający na bezinteresownym uwolnieniu człowieka od zła. W kontekście edukacji tym złem w odniesieniu do dziecka, ucznia i studenta jest niewiedza, niezrozumienie, pewna intelektualna nieumiejętność. Matka, ojciec oraz wszystkie inne osoby tworzące rodzinę świadczą dziecku na wiele sposobów akt miłosierdzia, kiedy przynoszą mu znajomość i rozumienie prawdy o świecie, sprawach ludzkich, wreszcie o samych ludziach.

Należy jednak zauważyć, że dziś wielu nauczycieli, a niestety także wielu rodziców, nie może tworzyć edukacji klasycznej w rodzinie i szkole, w środowisku życia młodzieży i dzieci, gdyż z jednej strony nie ma w nich aktu autentycznej miłości człowieka, a z drugiej – dotknięci są specyficznym rodzajem relatywizmu i ideologii, które niszczą prawdę w osobie edukowanej. One to sprawiają, że praca pedagogów sprowadza się nie tyle do prowadzenia uczniów na drodze do poznania świata, co do utwierdzania w młodych ludziach określonych koncepcji i stanowisk, często także ideologii, a nawet mitów¹¹ i fikcji¹². Tymczasem w edukacji realnej i prawdziwej, czyli klasycznej, chodzi o to, by znać prawdę o świecie, nie zaś koncepcję świata. Mówiąc bardziej obrazowo za Mieczysławem A. Krąpcem, chodzi w tym o to, by poznać np. krowę, człowieka, miłość, Boga, nie zaś koncepcję i teorię krowy, człowieka, miłości czy Boga. Jest przecież realna różnica między posiadaniem i znajomością np. pojęcia teściowej, a obecnością realną i znajomością samej teściowej. Z pojęciem teściowej nie można rozmawiać, spierać się, nie można od pojęcia otrzymać żadnego wsparcia; pojęcie nie może ani pomóc, ani też

10 A. Maryniarczyk, *O etosie nauczyciela w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Stalowa Wola 1999, s. 397–402; A. Maryniarczyk, *O ethosie i logosie współczesnego wychowawcy*, w: *100 lat Salezjanów w Przemyślu (1907–2007)*, red. J. Gocko, K. Skalka, Przemyśl 2007, s. 141–158; A. Maryniarczyk, *Antropologiczne podstawy wychowania w przedszkolu katolickim. Kogo, dlaczego, w jakim celu wychowywać?*, w: *Katolickie wychowanie dziecka. Rodzina, przedszkole, Kościół*, red. A. Kiciński, M. Opiela, Lublin 2016, s. 11–24; A. Maryniarczyk, *Antropologiczno-metafizyczne podstawy adekwatnej teorii wychowania w ujęciu twórców Filozoficznej Szkoły Lubelskiej*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, 2 (2016), nr 2, s. 103–115, <https://doi.org/10.4467/24504564PMP.16.004.6682>.

11 Na ten temat zob. np. D. Zalewski, *Mit agresji*, „Cywilizacja”. O nauce, moralności, sztuce i religii, 2004, nr 9, s. 160–164.

12 Na temat rozumienia ideologii i jej funkcji w życiu społecznym zob. P. Jaroszyński, *Ideologia*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 4, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2003, s. 731–734.

zaszkodzić. Wsparcie i pomoc, rozmowa, wszystko to może być dane przez realnego człowieka, nie przez pojęcie¹³.

We współczesnej rodzinie i w szkole młodzi ludzie bardzo często poznają, niestety, nie tyle rzeczywistość, co pewne jej koncepcje i teorie. Jednak to nie jest edukacja w sensie właściwym ani też edukacja klasyczna. Ta bowiem łączy człowieka z prawdą i dobrem świata, a ostatecznie ukazuje źródło istnienia świata, to znaczy Pana Boga, i do Niego prowadzi. Wyznacznikiem tej edukacji jest również osiągnięcie przez człowieka celu swego życia – Boga. Jeśli zaś rodzina, szkoła i cały system edukacyjny są tylko „redystrybucją informacji” nakierowaną na cele utylitarne czy np. manipulację człowiekiem, to nie jest to w sensie właściwym edukacja, ale jakieś działanie niegodne człowieka, działanie, które prowadzi go w swym końcowym efekcie do indywidualnej i społecznej katastrofy.

Trzeba w tym miejscu przypomnieć, że po rewolucji francuskiej z 1789 roku i pojawieniu się wielkich, antyludzkich i bezbożnych ideologii edukacja normalna i prawdziwa w wielu częściach świata, w licznych państwach, przestała, niestety, *de facto* istnieć¹⁴. Edukacja została złączona z indoktrynacją i ideologizacją człowieka¹⁵,

13 A. Maryniarczyk, *Byt jako ratio recta speculabilium i podstawa wyróżnienia dziedziny poznania teoretycznego*, w: *Osoba i realizm w filozofii*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Lublin 2002, s. 215–231; A. Maryniarczyk, *Recta ratio*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 8, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2007, s. 672–674.

14 Na ten temat zob.: J. Baszkiewicz, *Nowy człowiek, nowy naród, nowy świat. Mitologia i rzeczywistość rewolucji francuskiej*, Warszawa 1993; P. Chaunu, *Cywilizacja wieku Oświecenia*, tłum. E. Bąkowska, Warszawa 1989.

15 Warto pamiętać o tym, że tzw. rewolucja francuska z 1789 roku była efektem, ale i przyczyną różnych niekorzystnych zmian w dziedzinie kultury duchowej. Przyczyniła się wielce do oderwania ludzkiego poznania od rzeczywistości na rzecz myślenia o świecie, tworzenia czasem urojonych i utopijnych wizji życia zbiorowego, w których bardzo trudno realizować własne człowieczeństwo, klasyczną formę edukacji i wychowania człowieka w oparciu o życie rodzinne. Należy za M.A. Krąpcem zauważyć, że „[r]ewolucje polityczne dokonywały się właśnie na skutek odrywania poznania od rzeczywistości, poprzez rezygnację z poznania na rzecz myślenia. Rewolucja bowiem nie stawia na poznanie rzeczywistości, lecz na myślenie (wy-myślenie) nowej rzeczy. Realizuje ona swój cel i musi burzyć stary porządek. Typowy przykład to rewolucja francuska. Jej źródłami były: myśl oświeceniowa i działalność zakonu iluminatów Weishaupta. Iluminaci stawiali sobie kilka zadań: po pierwsze, obalić rządy, czyli władzę; po drugie, obalić podstawy władzy, czyli majątki, dwory (własność ma być nie prywatna, lecz wspólna); po trzecie: odrzucić rodzinę (dać wolność mężczyźnie, bo to kobieta „trzyma” mężczyznę); po czwarte, odrzucić moralność, bo ona zakazuje i nakazuje; po piąte, zanegować religię, bo mówi, co wolno, a czego nie wolno. Iluminaci, w Niemczech skazani na karę śmierci, uciekli do Paryża i tam wywołali rewolucję pod hasłami: wolność, równość, braterstwo, albo śmierć. Hasła rewolucji francuskiej były realizowane w różnych rewolucjach. Te hasła podjął Lenin, co kosztowało 170 mln istnień ludzkich. Podstawy rewolucji tkwią jednak w mitologiach poznawczych. To się rozpoczęło już w nominalizmie, gdzie postawiono na wolę, a nie na rozum. I tak np. Lenin mówił, że zadaniem filozofii, nauki nie jest poznanie, lecz przekształcanie rzeczywistości – rewolucja” (M.A. Krąpiec, *Tradycja, ewolucja i re-*

co w efekcie osłabiło ludzką rozumność i wolność, a faktycznie wpłynęło na pojawienie się całych pokoleń ludzi nierozumnych, wręcz zniewolonych. Przyniosło to szkodę samemu człowiekowi i realnie osłabiło rodzinę. Ludzie ci nie mogli już być doskonaleni przez sztukę, nie mogli w pełni czerpać z bogactwa życia rodzinnego, ponieważ ogólne zasady ludzkiego współżycia oraz utwierdzony w nich światopogląd nakazywały szukać tylko dobra swojego (egoizm). W praktyce prowadziło to do utwierdzania w sobie licznych form pychy (miłości własnej), za którą szło jedynie zantagonizowanie wszystkich ze wszystkimi. Niszczyło to każdą wspólnotę, od rodziny począwszy aż po wspólnoty stanowe, narodowe i państwowe¹⁶. W tym czasie zjawisku odchodzenia od kultury klasycznej – personalistycznej i autentycznie ludzkiej – zaczęło towarzyszyć przekonanie o tym, że sprowadza się ona przede wszystkim do znajomości języków klasycznych – greki i łaciny¹⁷. W takim ujęciu kultura klasyczna wydawała się anachroniczna i pozbawiona podstaw do rozwoju. Zapomniano, że języki klasyczne są elementem i „kluczem” do skarbu kultury klasycznej, a więc środkiem, a nie celem samym w sobie¹⁸.

Należy tu podkreślić, że oczywiście dobrze jest, gdy taka edukacja klasyczna ma swe wsparcie w językach klasycznych – łacinie i grece, bo tam kryje się wielki skarb kultury i cywilizacji Zachodu. Znajomość tych języków otwiera na poznanie źródeł naszego duchowego życia, które przecież uformowało się m.in. w Grecji i Rzymie, a które zostało zawarte w tych językach klasycznych. Podobnie Nowy Testament (depozyt wiary religijnej) został przekazany w języku greckim, a bogata myśl teologiczna od czasów św. Augustyna aż po czasy nowożytne była tworzona w języku łacińskim. Bez elementarnej znajomości języków klasycznych trudno jest zrozumieć nasze kulturowe i duchowe źródła oraz to, co z nich wypływa i nas ożywia. Ponadto znajomość języków klasycznych nawet w stopniu podstawowym ułatwia naukę języków obcych: włoskiego,

wolucja, <https://m.katolik.pl/tradycja--ewolucja-i-rewolucja,1676,416,cz.html?s=2> [dostęp: 14.07.2025])

- 16 M. Poradowski, *Dziedzictwo rewolucji francuskiej*, Warszawa 1992 (w tym zagadnieniu warto zwrócić uwagę na treści IV rozdziału tej książki *Dziedzictwo rewolucji francuskiej*, s. 111–145).
- 17 Por. V. Woolf, *O nieznajomości greki*, tłum. B. Woźniak, „Kronos”. Metafizyka. Kultura. Religia, 2022, nr 4(63), s. 73–85.
- 18 Trzeba podkreślić, że elementarna znajomość greki i łaciny jest nam konieczna, choćby po to, by właściwie rozumieć nasz własny język polski i nasze dziedzictwo, które do końca XVIII wieku powstawało w języku łacińskim. To przecież jakieś dziewięć wieków naszej historii! Elementarna znajomość łaciny jest konieczna, by się właściwie komunikować i rozumieć język polski. W naszym języku mamy przecież tak wiele słów, które pochodzą z łaciny lub greki – jest ich (zwłaszcza w języku naukowym) bardzo dużo, ponad 30%. Ale język to nie tylko słowa, to także, a może przede wszystkim bogactwo kulturowe i cywilizacyjne. Przecież słowo kultura (i ono ma łacińskie korzenie; *colo* – *colere* – *cultum* uprawiać) oznacza to, co uprawia, co pielęgnuje ludzką duszę. Także słowo cywilizacja pochodzi od terminu łacińskiego *civis* (obywatel) – *civilis* (obywatelski).

hiszpańskiego, francuskiego czy angielskiego, w których jest więcej łaciny i greki niż w języku polskim. Jednakże sama nauka języka klasycznego, bez swej ideowej głębi, nie jest jeszcze edukacją klasyczną, ta bowiem jest zawsze doskonaleniem człowieka do pełni jego życia osobowego¹⁹.

2. Uniwersalizm sztuki i kultury klasycznej

Skutki odejścia od edukacji klasycznej są widoczne w stosunku młodych ludzi do kultury klasycznej czy twórczości takich autorów, jak np. William Szekspir. Dzieła te są odbierane przez nich zazwyczaj jako nudne. Przyczyna tego stanu rzeczy leży nie tyle w braku znajomości języków klasycznych, co raczej w braku autentycznego zrozumienia treści i problemów podejmowanych przez Sofoklesa, Szekspira i im podobnych autorów. To zaś wynika z tego, że młodzi ludzie nie zostali należycie przygotowani do poznania ich twórczości. A przecież w całej kulturze klasycznej jest obecny pewien ponadczasowy i niezwykle pociągający uniwersalizm, coś nieprzemijającego. To coś sprawia, że niezależnie od czasu, przez kolejne wieki sięgamy po dzieła klasyków, którzy poznali coś, o czym powinniśmy zawsze wiedzieć, zdobyli się na umiejętne wyrażenie czegoś, co nas zachwyca, co wprowadza nas w podziw. Sztuka przecież zawsze wyrasta z poznania rzeczywistości i zawsze jest próbą uzupełnienia braków, jakie zostały dostrzeżone przez twórcę. Młody człowiek, sięgając po *Hamleta*, może np. uświadomić sobie, że nie żyje w świecie „doskonałym”, ale w takim, który chce go zdegradować, „kupić”, a nawet zniszczyć; że w świecie tym można samemu zdradzić siebie, a nawet zdezerterować z życia. Po prostu „nie być”. Hamletowskie pytanie „być albo nie być” jest przecież pytaniem o to, czy dochować wierności poznanej prawdzie, czy może udawać, że się nie widzi świata i zbrodni, zła (zabójstwa ojca, zdrady i podstępu wuja, nierozumności własnej matki...). Lektura *Hamleta* daje szansę poznania tego, że bardzo trudno stanąć po stronie dobra i być sobą, realizując to, co właściwe, należne, dobre i piękne, bo przecież łatwiej jest udawać, że się nie zna prawdy, łatwiej jest się bawić i uciekać od trudów, niż bronić prawdy i pokonywać oszustów, zbrodniarzy, zdrajców. Młode osoby mogą „nudzić się” sztuką klasyczną tylko wtedy, gdy jest im ona źle podawana i kiedy nie ma właściwej humanistyki, która prowadziłaby ich do zrozumienia i ukochania arcydzieł²⁰.

19 Zob. na ten temat P. Jaroszyński, *Filozofia kultury*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 3, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2002, s. 478–480.

20 H. Kiereś, *Humanistyka*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 4, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2003, s. 633–651.

Powodem, dla którego młody człowiek (dotyczy to także wielu współczesnych ludzi) nie sięga do sztuki klasycznej, jest odczucie pewnego przesycenia, a nawet odurzenia tym, co dostarczają mu liczne i wszechobecne media. Media te są przeważnie „dystrybutorem” duchowego *fast foodu*, który powoduje nie tyle nakarmienie duchowe człowieka, co wypełnienie go pewnymi niezdrowymi treściami. Ten duchowo i kulturowo tani i niezdrowy pokarm nie daje ani sił, ani zdrowia duchowego, ma natomiast moc odurzania, a także psucia w ludziach dobrego smaku²¹. Dlatego wielu dziś współczesnych ludzi przypomina ociężałe i leniwe dzieci, przyzwyczajone do spożywania tylko łakoci; nie zauważają oni, że dzięki takiej „diecie” nie tylko tracą zdrowie, ale także siły i wolność, tracą także rozumność, tracą siebie!

Człowiek otoczony ze wszystkich stron newsami, memami, dźwiękami i obrazami zaczyna z czasem uciekać od tego, co go atakuje i w niego wnika. Gdy jednak jest poddawany długotrwałemu formowaniu, uzależnia się od tego, co dostaje. W efekcie staje się *newsolikiem*, istotą uzależnioną od Internetu, gier czy plotek. Jako taki nie będzie miał ani sił, ani czasu na kulturę klasyczną²². Co jednak z nim się stanie bez kultury klasycznej? Odpowiedź jest jasna: będzie kimś słabym i zdeformowanym, duchowo brzydkim i złym, niezdolnym do przekazywania życia, jego rozwoju czy też obrony; nie wytworzy i nie obroni swego narodu, nie będzie świadomy swej tożsamości, nie będzie umiał ani kochać, ani bronić tego, co święte²³. Życie jego będzie podobne do bytowania zwierzęcia, przy czym „zwierzę to” będzie karmione i ostatecznie używane czy to przez państwo, czy to przez jakieś partie polityczne, czy też jakieś organizacje, w których życie ludzkie sprowadza się do hedonistycznych uciech.

Warto zdać sobie sprawę z tego, że współczesna technika i obecna w niej sztuka, przechodzące tak dynamiczny rozwój, mogą służyć rozwojowi człowieka, ale trzeba go najpierw przygotować do ich używania. Dziś tego przygotowania w szeroko pojętej przestrzeni życiowej po prostu nie ma. Nie ma chyba celowo, bo współczesne media, tak użyteczne, bez tegoż przygotowania człowieka łatwo stają się doskonałymi środkami manipulacji dla tych, którzy sprawują władzę i chcą jej pełniejszego posiadania, często prowadzącego do autentycznego zniewolenia człowieka. Przykłady tego łatwo jest znaleźć w doświadczeniu codziennym, np. gdy dziecko niecierpliwi się i szuka więzi ze

21 M.A. Krąpiec, A. Robaczewski, *Media a rzeczywistość – z o. Mieczysławem A. Krąpcem OP rozmawia Arkadiusz Robaczewski*, „Cywilizacja”. O nauce, moralności, sztuce i religii, 2004, nr 9, s. 22–25.

22 K. Wolny-Zmorzyński, P. Skrzydlewski (red.), *Czy to koniec dziennikarstwa jakie znamy?*, Zamość 2023.

23 M.A. Krąpiec, *Bardziej być*, Lublin 2006; M.A. Krąpiec, *O polską kulturę humanistyczną. Z Mieczysławem Albertem Krąpcem rozmawia Piotr Stanisław Mazur*, Szczecinek 2006; M.A. Krąpiec, *Rozważania o narodzie*, Lublin 2004; M.A. Krąpiec, *Porzucić świat absurdu. Z Mieczysławem A. Krąpcem rozmawia Jan Sochoń*, Lublin 2002.

światem i z ludźmi, otrzymuje od rodziców nie słowo i kontakt, żywą i serdeczną relację interpersonalną, ale włączonego z „bajeczką” smartfona. Smartfon „uwodzi” dziecko i przez parę chwil rodzic ma „spokój” z dzieckiem; w tym czasie sam może na przykład poprzeglądać wiadomości w Internecie czy oddać się drzemce.

Częste sytuacje tego typu łatwo prowadzą do tego, że wychowawcą i edukatorem dzieci przestają być rodzice, w ogólności ludzie, a stają się rzeczy i noszone przez nie fikcje, zmyślenia, głupoty czy ideologie. Dziecko się upodabnia do nich! One stają się „światem życia dziecka”. Niestety! One mogą tylko dewastować duszę dziecka i sprawiać, że dziecko nie zna ani swoich rodziców, ani świata, ani nawet siebie. Ale czy za ten stan możemy obwiniać tylko smartfony? Zdecydowanie nie. To efekt złego działania ludzi dorosłych, rodziców, którzy źle używają środków, jakimi dysponują.

Istnieje zatem ogromna potrzeba edukacji, która uczy właściwego korzystania ze środków medialnych. Edukacja ta może się zrodzić tylko tam, gdzie jest realistyczny i prawdziwościowy obraz świata, gdzie jest znajomość prawdy o człowieku, gdzie liczy się jego dobro²⁴. To oznacza, że edukacja ta musi być oparta na realistycznej filozofii i realistycznej pedagogice. Smartfony i Internet mogą wtedy, podobnie jak książka, teatr, muzeum i uniwersytet, służyć edukacji klasycznej.

Wszystko to jednak zaczyna się w pierwszym i naturalnym kręgu ludzkiego życia, to znaczy w rodzinie. Dziecko uczy się tam wszystkiego i nabywa pierwszych sprawności do dobrego działania. Sprawności te to inaczej cnoty. Wychowanie jest przecież żywym i nieprzerwanym procesem nabywania przez człowieka cnot²⁵. Smartfon i Internet mogą służyć ucnотliwieniu człowieka, ale tylko wtedy, gdy w rodzinie nie zabraknie cnot i gdy one będą kierować ludzkim działaniem.

Powrót do edukacji klasycznej, to jest opartej na prawdzie, wychowującej do dobra i czyniącej z człowieka osobę piękną i świętą, jest dziś koniecznością. Brak edukacji klasycznej skutkuje poważnym osłabieniem całej cywilizacji Zachodu, i to w każdym jej elemencie. Współczesny kryzys cywilizacyjny, który przejawia się przede wszystkim w tym, co reprezentuje sobą cywilizacja śmierci, dokonał się przede wszystkim za sprawą odejścia od tej edukacji. W jej miejsce weszły różne formy ideologizacji człowieka, różne sposoby implementacji w jego duchowe życie myślenia utopijnego, mitologicznego i bezbożnego. Dlatego więc wielu współczesnych ludzi nie kieruje

24 A. Maryniarczyk, *Służba prawdzie służbą człowiekowi*, w: *Oblicza prawdy: Materiały z sympozjum w Wyższej Szkole Kultury Społecznej i Medialnej, Toruń 22 stycznia 2005*, Toruń 2006, s. 27–40.

25 W kwestii rozumienia wychowania i samej roli edukacji w wychowaniu warto sięgnąć przede wszystkim do prac J. Woronieckiego, zob.: J. Woroniecki, *U podstaw kultury katolickiej*, Poznań 1935; J. Woroniecki, *Umiejętność rządzenia i rozkazowywania*, Poznań 1947; J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1–2, Lublin 1995.

się prawdą, a ideologiami i fikcją, która im w danej chwili odpowiada. Prowadzi to najczęściej do dramatów osobistych, a w przestrzeni publicznej – do totalitaryzmów, realizacji utopijnych projektów, jak to miało miejsce choćby w narodowo-socjalistycznych Niemczech czy Rosji bolszewickiej, a dziś w Unii Europejskiej, w której aborcja, eutanazja, liczne patologie życia seksualnego są przedstawiane jako dobro i coś, co ma człowieka doskonalić i czynić szczęśliwym. Wszystko to jednak w efekcie przynosi śmierć, dewastację i depopulację w tak zwanym świecie Zachodu, przynosi też wielką słabość samej rodziny²⁶.

Warto przypomnieć, że totalitaryzmy te faktycznie wykorzeniły edukację klasyczną na rzecz indoktrynacji i ideologizacji człowieka. Dziś edukacja klasyczna także jest usuwana, gdyż tam, gdzie normalnie się rozwija, trudno jest zawłaszczyć człowieka, zmanipulować go, użyć do czegoś w sposób podstępny. Przede wszystkim jednak, i to należy podkreślać najmocniej, walka z edukacją klasyczną dokonuje się, bo istnieją siły i zakusy pragnące odciągnąć człowieka od celu jego życia, czyli Boga. Natomiast cała edukacja klasyczna uświadamia człowiekowi, po co ostatecznie on żyje, a jak wiadomo żyje on po to, by Pana Boga poznać, pokochać, służyć mu i ostatecznie żyć z Nim w szczęściu wiecznym. Przykładem przeciwieństwa edukacji klasycznej jest taki rodzaj formacji człowieka, w którym nie tylko programowo milczy się o celu ludzkiego życia (Bogu), ale cel ten jawnie lub w sposób ukryty się zwalcza, neguje, wyszydza, utrudnia Jego poznanie i osiągnięcie. Najczęściej towarzyszy temu także usunięcie wraz z edukacją religijną (teologiczną) poznania i wykształcenia filozoficznego, bo i ono otwiera człowieka na poznanie celu i źródła ludzkiego życia²⁷.

Konieczny powrót do edukacji klasycznej nie może być – jak już mówiono – sprowadzony tylko do pobieżnego zaznajomienia uczniów z elementami łaciny i greki, lecz musi obejmować także wykształcenie filozoficzne i teologiczne. Komu na tym powrocie powinno zależeć i jak może się on w praktyce dokonać? Powrót ten może się dokonać przede wszystkim przez normalne życie rodzinne, uniwersytety i przez ludzi autentycznie wierzących, pobożnych. Należy sobie uświadomić, że bez ich wsparcia

26 Zob. W. Chudy, *Zdrada życia*, w: W. Chudy, *Spoleczeństwo zakłamanie. Eseje o społeczeństwie i kłamstwie*, t. 1, Warszawa 2007, s. 401–436.

27 Należy dostrzec, że dziś rodzina (nie tylko w Europie i Polsce) jest słaba przede wszystkim słabością duchową i kulturową. Liczne rozwody, brak władzy rodzicielskiej nad dzieckiem, władzy męża nad żoną i żony nad mężem, ucieczka w relacjach międzyludzkich w indywidualizm, egoizm, hedonizm, materializm, sekularyzm i faktyczne bezbożnictwo – to wszystko stawia pod znakiem zapytania, czy w ogóle wielu ludzi tworzy rodzinę, skoro sobie nie służą, nie są sobie wierni ani też nie przekazują życia, nie rozwijają go i nie umacniają. To pytania bardzo dziś niewygodne i politycznie niepoprawne, ale trzeba je zadawać, trzeba budzić ludzkie sumienia; zob. J. Woroniecki, *Ogólne podstawy filozoficzne i teologiczne chrześcijańskiej nauki o małżeństwie*, w: *Małżeństwo w świetle nauki katolickiej*, praca zbiorowa profesorów Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1928, s. 41–64.

i pracy wszelkie reformy szkolne i edukacyjne sprowadzające się do powstania nowych zajęć w szkole z edukacji klasycznej muszą spełznąć na niczym.

Edukację klasyczną należy w pierwszej kolejności odtwarzać na uczelniach wyższych, w seminariach duchownych, w przestrzeni komunikacji i sztuki. Tam może ona być należycie rozwijana, a ukształtowani dzięki niej dojrzały ludzie mogą ją dalej usprawniać we własnych rodzinach, w miejscach swej pracy i życia. Programy edukacyjne wprowadzane przez rząd czy też partie polityczne, jeśli są rozumne i realistyczne, mogą uczynić bardzo wiele dobrego, ale nie uczynią niczego trwałego, jeśli nie uzyskają społecznego, rodzinnego i duchowego wsparcia. Współcześnie bowiem duża część osób, i to nie tylko w naszej Ojczyźnie, jest dotknięta bardzo poważną deformacją intelektualną i moralną. Ona prowadzi bardzo wielu z nich do przekierowania edukacji i wychowania z naturalnego środowiska rodzinnego na państwo, na instytucje centralne, rządowe, a nawet międzynarodowe. Edukacja i wychowanie oraz cały system społecznego formowania stają się w ten sposób narzędziami państwa, rodzą etatyzm i biurokracyzm, przynoszą zniszczenie życia społecznego²⁸.

Elementem tej deformacji jest niemalże powszechne przekonanie, że poprawa i udostępnienie dóbr materialnych i utylitarnych prowadzi do ludzkiej szczęśliwości, pomyślności, dobroci i optymalnego spełnienia człowieka. Jest to przekonanie, które podziela dziś zarówno indywidualizm i zrodzony z niego liberalizm, jak i kolektywizm oraz związany z nim socjalizm, prowadzący edukację, wychowanie i całe życie zbiorowe ku jakimś typom utopii²⁹. Nie dostrzega się, że człowiek, będąc istotą dobrą, ma w sobie inklinacje do egoizmu i zła (*lex fomitis*), które często się w człowieku odzywają. Sprawiają one, że człowiek sam sobie obiektywnie szkodzi, szkodzi także innym. Inklinacje te mogą zostać do pewnego stopnia zniwelowane w człowieku właśnie za sprawą edukacji, wychowania, ładu społecznego i obyczajowego, ale nie za sprawą udostępnienia człowiekowi jedynie dóbr materialnych. Dobra te nie będą nigdy dla człowieka czynnikiem doskonalącym, o ile człowiek nie będzie cnotliwy, rozumny, umiarkowany, sprawiedliwy i mężny. Słowem, chodzi o to by każdy z nas miał więcej rozumu i serca niż pieniędzy i możliwości materialnych. Dlatego należy zgodzić się z tezą, że gdy nie ma w człowieku rozumu i serca, dobra materialne, czy to skromne, czy to obfite, będą zatruwać i niszczyć człowieka. Trzeba tu także pamiętać o tym, że wszelki proces edukacyjny i wychowawczy, jeśli jest nabudowany wyłącznie na naturalizmie i zamyka się na dary Pana Boga, musi ostatecznie spełznąć na niczym. Człowiek bowiem żyje i działa normalnie tylko wtedy, gdy jest rozumny i wolny, gdy jest osobą żyjącą wiarą, nadzieją i miłością, jest istotą związaną z Bogiem. Bez więzi z Bogiem – bez religii – człowiek obumiera,

28 J. Woroniecki, *Państwo i szkoła. Rozprawa z etatyzmem kulturalnym*, Kraków 2021.

29 G. D'Azambuja, *Szczęście doczesne. Krótka teoria szczęścia*, Warszawa 1909.

zwyradnia się, słabnie. Dlatego normalna i właściwa edukacja klasyczna, wychowanie klasyczne, są ciągle otwarte na Boga i Jego dary.

Rodzina jest faktycznie jedynym naturalnym środowiskiem życia, w którym od początku bytowania człowieka może dokonywać się to ubogacenie kulturą, to wprowadzenie człowieka do życia religijnego. Wszystkie pozarodzinne kręgi życia ludzkiego jedynie z dużym trudem mogą naśladować dobroczynną misję rodziny, wykorzystując to, co w niej zostało wytworzone. Dlatego należy dostrzec, że budowa edukacji klasycznej to wielki i poważny proces mający swój początek w rodzinie i domagający się kontynuacji we wszystkich kręgach ludzkiego życia. Rozwój kultury klasycznej i edukacji klasycznej nie dokonuje się tylko przez wpisanie w program szkolny kilku godzin zajęć dedykowanych tym właśnie sprawom³⁰.

Gdy zrozumienie dla edukacji i kultury klasycznej pojawi się powszechnie w znacznej części społeczeństwa, gdy będą one realizowane systematycznie i z pozytywnym skutkiem, wówczas przyniosą efekty w postaci dobrego, pięknego i świętego życia ludzkiego. Edukacja klasyczna nie może być jednak odbierana jako tylko jakaś „moda” czy doraźna polityka proponowana przez państwo. Ważkim zadaniem jest wprowadzanie do powszechnej świadomości, że jest to dziś dla nas najważniejszy środek, bez którego nie zachowamy swej osobistej, rodzinnej i narodowej tożsamości.

3. *Katharsis* jako przemiana człowieka

Na polu realistycznej filozofii klasycznej *katharsis* jawi się jako wewnętrzna ludzka przemiana (*metanoia*) faktycznie obejmująca całe życie moralne i duchowe człowieka³¹. *Katharsis* jako przemiana osoby winna być postrzegana w kategoriach ducho-

30 Dziś ważne jest, by tego procesu pragnęła z całych sił rodzina polska, polska szkoła i polski uniwersytet, polski kapłan, polskie media, polscy politycy, słowem cały naród.

31 Przemiana ta nie ma tylko natury psychologicznej, religijnej, osobowościowej, retorycznej, ale jest przemianą istotnie ludzką, związaną z życiem osobowym całego człowieka. Należy pamiętać o tym, że człowiek jest osobą i jako taki działa przez swoje władze duchowe rozumu i woli, swym działaniem „odpowiada na poznane dobro lub zło”, sam w stosunku do tego, co poznaje formuje siebie. Sztuka może nakierować człowieka na poznanie dobra, udoskonalić jego życie duchowe do działania, poznania i miłowania. Jednakże człowiek dzięki sztuce może siebie deformować. Gdy jego działanie jest niewłaściwe w stosunku do dobra lub zła, może także dzięki właściwym decyzjom i staraniom siebie doskonalić, będąc przez sztukę do tego inspirowanym. Zawarte w dziele sztuki treści zawsze przychodzą do człowieka wraz z pewnym światopoglądem, który towarzyszy dziełu, samemu artyście, który sztukę tworzy. Światopogląd ten może wyrastać zarówno z prawdy, jak też fałszu i kłamstwa, może afirmować tak dobro, jaki zło. Jest sprawą oczywistą, że światopogląd nabudowany na fałszu i afirmujący obiektywne zło oraz odciągający człowieka od dobra będzie przyczyniał się do zaistnienia sztuki złej, to znaczy sztuki okłamującej człowieka, inspirowanej do zła, a przez to sztuki sprzecznej

wej metamorfozy obejmującej ludzki intelekt (dziedzinę ludzkiego poznania), wolę (dziedzinę miłości i ludzkiej decyzyjności) oraz całą bogatą gamę ludzkich przeżyć emocjonalnych.

Prawdą jest, że tworzący dzieło sztuki nie zawsze ma świadomość bogactwa swego dzieła, a także mocy katartycznej, jaka w nim drzemie. Jej rozpoznanie dokonuje się często dzięki humanistom, którzy ukazują bogactwo dzieła i jego rolę w rozwoju człowieka³². By jednak to mogło mieć miejsce, artysta jako autor dzieła sztuki musi sam poznać prawdę, musi pokochać pewne autentyczne dobro i chcieć, aby to, co on sam przeżył i zrozumiał, było udziałem innych ludzi. Innymi słowy, dzieło sztuki jest pewnym jego darem i znakiem dla innych osób, ma swe odniesienie do człowieka jako adresata dzieła sztuki, ale także do samej rzeczywistości, której jest znakiem. Autor dzieła jako twórca musi także dysponować pewnymi sprawnościami, które pozwolą mu zmaterializować to, co on sam w sobie nosi, a materializacja ta musi być dobra artystycznie, gdyż w innym wypadku zostanie zakwalifikowana jako kicz oraz dzieło bezwartościowe.

Jak zaświadcza o tym dzieje sztuki, wielka sztuka zawsze wymagała przede wszystkim wielkich artystów, którzy także są wielkimi w swym poznaniu świata i w miłowaniu dobra. Dlatego zwykło się podkreślać, że największych artystów od zawsze charakteryzowała głębia filozoficznych ujęć (mądrość) oraz silny personalizm złączony ze świadomością swej wartości i misji, jaką pełnią w kulturze³³. Artyści wielcy to przede wszystkim ci, którzy doskonalą człowieka i czynią to najlepiej spośród tych, którzy tworzą sztukę. Dowodem artyzmu zaistniałego dzieła sztuki jest zawsze moc doskonaląca i rozwijająca człowieka, płynąca z wytworzonego dzieła. Dlatego nie tak rzadko się zdarza, że to wielcy artyści stają się także wielkimi wychowawcami ludzi i całych narodów.

Dzięki nauce Arystotelesa wiemy, że *katharsis* jako cel sztuki realizuje się wtedy, gdy człowiek w kontakcie z dziełem artystycznym może przeżyć dwa ważne uczucia³⁴.

z ludzką doskonałością i właściwym celem sztuki. Zła sztuka nie przestaje być złą z racji kunsztu artystycznego, bogactwa, jakie zawiera, i intencji, jakie się jej przypisuje. Roztropny i rozumny wychowawca sam unika kontaktu z taką sztuką oraz chroni swych podopiecznych przed jej oddziaływaniem. Piękno jako doskonałość dzieła sztuki nie jest nigdy zbudowane na fałszu, kłamstwie, złu i deprawacji, bo to są braki, a piękno ze swej istoty wyklucza brak, gdyż jest właściwą proporcją i pełnią. Piękno to prawdziwe dobro ujrane przez człowieka i to wszystko, co ono z blaskiem (splendorem) sprawia doskonałego w człowieku. Zob. H. Kiereś, *Człowiek i sztuka. Antropologiczne wątki problemu sztuki*, Lublin 2006.

32 H. Kiereś, *Humanistyka*, s. 633–651.

33 H. Kiereś, *Kultura maski czy kultura osoby*, w: *Osoba i realizm w filozofii*, red. A. Maryniarczyk, K. Stepień, Lublin 2002, s. 67–78.

34 H. Podbielski, *Katharsis*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 5, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2004, s. 546–551.

Pierwszym z nich jest litość (gr. *ἐλεος*), określana przez Stagirytę jako przeżycie dla człowieka przykre, bolesne, związane z świadomością istnienia niezawinionego zła u bohatera dzieła sztuki. Trzeba tu nadmienić, że zło niezawinione jest swoistą tragedią, nieszczęściem człowieka. Jego oglądanie przez odbiorcę sztuki rozbudza w nim (o ile ten jest człowiekiem normalnym, prawym) nie tylko żal, ale także świadomość faktu zła, tego, co i jak szkodzi oraz zagraża człowiekowi. Jest to także swoista okazja do odkrycia w sobie ważnej zasady moralnej, jaką jest miłość dobra oraz sama życzliwość dla innych, która to przejawia się w ludzkim uczuciu przyjaźni (przyjacielskości). Zatem litość jako przeżycie emocjonalne jest także okazją do ukazania przed sobą samym swej społecznej natury, swojego wpisanego w siebie powinowactwa, braterstwa z innymi ludźmi, swej solidarności w tym, co ludzkie, i samej niezgody na zło bliźniego. Dlatego też litość zreflektowana przez człowieka zazwyczaj staje się zaczynem aktów miłosierdzia, a zatem tych działań, które zmierzają do bezinteresownego uwolnienia drugiego człowieka od zła (o czym już wyżej mówiono).

Dobre wychowanie przeżywanej przez człowieka litości staje się dzięki sztuce także zaczynem istotnie ludzkiej miłości, jaką jest tak zwana miłość osobowa – *agape* (gr. *ἀγάπη*). Miłość ta bowiem nie rodzi się sama, lecz na skutek rozpoznanego dobra, często dobra zagrożonego, wielkiego, istotnego dla człowieka. Dobrem tym zazwyczaj jest inna osoba lub też wspólnota osób (np. naród, rodacy, wspólnota rodzinna lub religijna). Sztuka jako środek poznania obecny w rodzinie może tę wspólnotę niezwykle głęboko przybliżać młodemu człowiekowi, może równocześnie pogłębiać rodzącą się w osobie młodej więź ze wspólnotą.

Za Stagirytą należy zauważyć, że jeśli artysta posiada umiejętność tworzenia dobrego dzieła (jest artystą we właściwym znaczeniu tego słowa), to potrafi równocześnie swym dziełem wzbudzić w odbiorcy uczucie trwogi (gr. *φόβος*), a właściwie głęboko intelektualne przeżycie możliwości bycia niszczonym przez zło. Przeżycie to pojawia się w człowieku niejako spontanicznie, a to na skutek przeniesienia zła bohatera dzieła na siebie samego, na swe życie i realia, w których funkcjonuje odbiorca dzieła sztuki. Niezawinione zło czy niedola bohatera stają się tu duchowo złem własnym, osobistą tragedią, cierpieniem, indywidualnym nieszczęściem, choć tylko istniejącym w wyobraźni, wywołanym właśnie na skutek kontaktu z dziełem sztuki. Przeżywanie tego zła zmienia jednak odbiorcę sztuki, uświadamia mu jego własną kondycję, a także podobieństwo do innych osób, prowokuje intelektualnie do zadawania rozlicznych pytań, w tym także tego: dlaczego w ogóle jest zło, nie tylko to moje, ale i to obecne u innych? W ten sposób także sztuka nosi w sobie pewien zaczyn życia religijnego, bo ostateczne uwolnienie od zła może dokonać się nie tyle przez siebie samego i dzieła innych, ile przez Boga.

Ludzka trwoga zrodzona z kontaktu ze sztuką i z całej bogatej formy przeżyć, które pojawiają się nie tylko w trakcie rzeczywistego doświadczenia sztuki, ale także po zakończeniu tego doświadczenia, niejednokrotnie niesie do serca ludzkiego przerażenie, strach; uświadamia też faktyczną ludzką kondycję, przygodność, słabość, potrzebę ochrony przed złem siebie i tych, których się kocha. Trwoga nie jest tylko jakimś emocjonalnym strachem, emocjonalną obawą, ale swoistą drogą do dostrzeżenia na nowo ważnych i własnych dóbr, w tym także osób, które się kocha, bliskich, którzy mogą zostać dotknięci złem. Nie chodzi tu o rozbudzenie w człowieku jakiej fascynacji złem, postawy defetyzmu i wycofania czy też agresji wobec zła, lub też innego rodzaju podejścia do zła, jakie chociażby mieli gnostycy, widzący w nim pewną pozytywną i realną siłę. Zło czymś takim nie jest, a jeśli działa w jakiś sposób, to na mocy jakiegoś dobra, które wykorzystuje. Zło bowiem jest brakiem, jest niebytem i domaga się u normalnego człowieka określonego działania³⁵.

Trwoga doświadczona przez kontakt z dziełem sztuki staje się zatem swoistą lekcją wychowania, pomaga zdobyć prawdę o sobie i ją zrozumieć, przeżyć; stymuluje także do podjęcia decyzji, do przemiany siebie, przemyślenia własnej kondycji ludzkiej, a także etapu życia, na którym obecnie się człowiek znajduje. Co ważne, ów zespół przeżyć ludzkich nabudowany na przeżyciu uczucia trwogi nie jest tylko „burzą emocji”, ale okazją do odkrycia swej podmiotowości, a także swego sprawstwa czynów i swego wewnętrznego oblicza – charakteru, odkrycia także tego, że los człowieka i los własny jest mocno uprzyczynowany tym, co przychodzi do człowieka z zewnątrz i co nie zawsze jest dobre.

Dlatego ostatecznie należy dostrzec, że litość i trwoga stają się okazjami do budowania świadomości osoby, obrazu siebie, ale także inspiracjami do uzyskiwania tego wszystkiego, co daje człowiekowi dojrzałość, samowystarczalność, pełnię i bogactwo życia. Wszystkie te elementy są przeniknięte „materią moralną”, dzieją się w kontekście moralnym dobra lub zła, a zatem także w kontekście cnót moralnych, które są przecież sprawnościami moralnymi. Sztuka zatem przez swój kataraktyczny wymiar jest także środowiskiem wychowania, formowania człowieka³⁶.

35 A. Maryniarczyk, *Tajemnica zła*, „Cywilizacja”. O nauce, moralności, sztuce i religii, 2009, nr 31, s. 22–31; M.A. Krąpiec, *Dlaczego zło? Rozważania filozoficzne*, Lublin 1996.

36 H. Kiereś, *Sztuka wobec natury*, Warszawa 1997.

4. Formacja człowieka uzyskiwana dzięki sztuce

Dokonująca się przez sztukę formacja człowieka może zatem polegać w pierwszej kolejności na udzieleniu człowiekowi prawdy – wiedzy, która wcześniej nie była udziałem jego życia duchowego. Wiedza ta może dotyczyć czegokolwiek (miłości, sensu życia, dobra, zła, szczęścia, prawa, polityki), jednakże należy przyjąć, że wiedza ta jest wartościowa, doniosła, bo jest prawdziwa i jakoś potrzebna człowiekowi, choć trudna do uzyskania. *Katharsis* jest zatem swoistym oczyszczeniem i udoskonaleniem ludzkiego rozumu przez prawdę, jest uwolnieniem go także od błędów i samej niewiedzy, jest jak gdyby formą pouczenia. Wszystko to ma ogromne znaczenie dla życia moralnego i całego procesu wychowania człowieka.

Poznana dzięki sztuce prawda i zdobyte dzięki niej rozumienie stają się dla człowieka swoistym „okulem”, przez który patrzy on na świat, poznając go, ucząc się formowania swych ocen, wydobywania z rzeczywistości tego, co ważne. Z drugiej strony błędy sztuki są często przyczyną deformacji ludzkich aktów poznania, oceniania i wnioskowania, uzasadniania czy definiowania. Mają zatem niezwykle wielki wpływ na całe wewnętrzne życie człowieka, a ostatecznie także na decyzje, jakie on podejmuje. Decyzje bowiem tworzą się na bazie tego, co człowiek poznał, zrozumiał. Dlatego należy przyznać rację F. Konecznemu, że

[w]szystko, cokolwiek służy pięknu, nabywa w cywilizacji łacińskiej tej właściwości, iż żyje się niezmiernie łatwo z ludźmi na odpowiednim szczeblu intelektu. Sztuka jest w ogóle bardziej ożywiona i przejęta życiem, niż nauki. Sztuka zbliża nas do życia, chociaż nie żyje się przez nią witalnie – co znów dostarcza dalszego dowodu jako w abstraktach tkwiące moce kierownicze życia. Nabiera się życia, obcując ze sztukami pięknymi; nie żył wcale, kto nie żył z nimi. Łatwiej też od nauki wchodzi sztuka we wszystkie kategorie bytu – jakżeż tedy mogłaby nie pozostawiać w związku z kategorią moralności?³⁷

Poznane w doświadczeniu katarktycznym zło lub dobro stają się też ważnymi czynnikami przemiany źródła i podmiotu ludzkiej miłości, jakim jest wola. Wola dzięki *katharsis* zostaje jakby samoistnie i naturalnie nakierowana na miłowanie tego, co dobre, oraz na żywienie odrazy i nienawiści wobec zła. Wola ożywia się dzięki dobru, działa (kocha) dzięki dobru lub też temu, co dobro przypomina. To niezwykle ważny element *metanoi*, uwypuklający zarówno moralny wymiar *katharsis*, jak i podatność woli na wychowanie. Oczywiście jeśli całe dzieło wyrasta z fałszywego obrazu świata i posiada intencję deformacji człowieka, zło może być tak w dziele przedstawione, że jawi się jako dobro, i na odwrót – to, co obiektywnie dobre, może być ubrane w „maskę” zła, wywołując

37 F. Koneczny, *Rozwój moralności*, s. 314.

w człowieku odrzę, nienawiść lub zubożenie. To zaś jest wyraźnym przejawem nie tyle doskonalenia człowieka, co jego deformacji i deprawacji.

Jest zatem prawdą, że sztuka – jak i każdy inny dział kultury – może kłamać, deprawować i wprowadzać w człowieka chaos, może także czynić człowieka lepszym przez prawdę, miłość dobra i ład piękna³⁸. Sztuka nie jest w swej funkcji formacyjnej wszechmocna, ale jak to ukazuje doświadczenie – może uczynić wiele dobrego. Słusznie więc się podkreśla, zaznaczał F. Koneczny, że

[s]ztuka jest tą kategorią bytu, w której łączą się najściślej czynniki cielesne i duchowe. Działa na umysł przez zmysły. Nie można z wyższych jej szczebli korzystać bez wysokiego wykształcenia zmysłów. Stoi na pograniczu kategorii bytu fizycznych a duchowych. Pogranicze zamienia się łatwo w rozstaje, gdy artysta nie wie, czy ma wznosić tron dla ciała, czy wyrazić duszę w zmysłowych formach sztuki. Cieleśne kategorie same się przypominają, nieraz natrętnie, a jednak nie wystarczy czynić w sztuce zadość zmysłom, żeby być artystą, twórcą. Obraz nieobrazujący niczego idzie na marne, gdy nie przemówi do umysłu³⁹.

Gdy w życiu społecznym funkcjonują elity zdolne do analizy i krytyki sztuki pod kątem jej prawdziwości, dobra godziwego, wreszcie piękna, to istnieje zawsze szansa, iż sztuka zakłamana, z błędami lub też z jakąś postacią niegodziwości szybko zostanie poddana krytyce oraz odrzucona. Cywilizacja łacińska domaga się takiego osądu sztuki i takiego działania odrzucającego, gdyż stanowi rzeczywistość, w której dobro moralne jest najważniejsze. Owe dobro moralne może być zagrożone przez zło sztuki i tak zwaną złą sztukę. Człowiek bowiem może poznać prawdę o sztuce i dostrzec jej faktyczną wartość, to znaczy poznać, w jakim stopniu doskonalą ona osobę do pełni jej życia, a w jakim aspekcie tego nie czyni lub też – przez swą treść, formę, sposób oddziaływania – jak pomniejsza ona ludzką dobroć.

Ostatecznie trzeba pamiętać, że środki stylistyczne, jakimi włada artysta, mogą ten proces ułatwiać, mogą również „mieszać dobro ze złem” i wprowadzać w człowieka swoisty chaos, rozdarcie oraz nieporządek. Artysta może błędzić, a nawet świadomie kłamać, co jest złem moralnym. Wszystko to jest udziałem złej sztuki, sztuki deprawacyjnej, sztuki, co ważne, za którą z perspektywy moralnej, a często także prawnej, twórca powinien ponieść konsekwencje. Czynienie bowiem zła człowiekowi zasługuje na karę, zwłaszcza wtedy, gdy zło jest istotne, dotyka wielu i wyrządza znaczne krzywdy.

38 A. Maryniarczyk, *Źródła dehumanizacji współczesnej kultury i polityki (czytając teksty Jana Pawła II: Pamięć i tożsamość oraz Przekroczyć próg nadziei)*, w: *Polityka a religia*, red. P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłodna, Lublin 2007, s. 15–31.

39 F. Koneczny, *Rozwój moralności*, s. 311.

Na gruncie cywilizacji Zachodu (cywilizacji łacińskiej), mając na uwadze ów demoralizujący i szkodliwy wymiar sztuki, podejmowano wysiłki, by przeciwdziałać przenikaniu zła do duszy ludzkiej. Starano się wprowadzić instytucję cenzury prewencyjnej, która jednakże stawiała się najczęściej środkiem ograniczania twórczości artystycznej oraz narzędziem propagandy i ideologizacji używanym przez władzę państwową lub też inne podmioty dostatecznie silne, aby instrumentalizować sztukę. Cenzura państwowa, często państwa totalitarnego (III Rzesza Niemiecka, ZSRR, ChRL), nie mogła usunąć zła ze sztuki, gdyż często sama go pragnęła, choćby po to, aby umocnić samo totalitarne państwo. Jednak fakt złego funkcjonowania cenzury państwowej, nie oznacza, że należy całkowicie z niej zrezygnować.

W cywilizacji łacińskiej cenzura jako forma przeciwdziałania złu płynącemu ze strony dzieł sztuki musi istnieć, jeżeli mowa o normalnej kulturze ludzkiej. Jest natomiast wątpliwe, czy jej dobrą formą może być instytucja państwowa, centralistyczna i biurokratyzowana (podatna na instrumentalizację ze strony polityków, partii politycznych, wielkich korporacji dysponujących potężnymi środkami finansowymi). Cywilizacja Zachodu wymaga ochrony człowieka przed złem płynącym ze strony sztuki, ale raczej w postaci autorytetów pozapaństwowych, reprezentowanych przez prawych i dojrzałych ludzi, instytucje społeczne i narodowe, związki wyznaniowe, które ze swej istoty powołane są do wychowania człowieka. One to mogą dokonywać oceny dzieła sztuki i są władne, a wręcz powinny chronić człowieka przed szkodą jaką „dzieło” mu wyrządza. Dobro moralne i prawda o nim nie są bowiem sprawą subiektywnych sądów, ale czymś poznawanym obiektywnie i w sposób rzeczowy, sprawdzalny i komunikowalny. Według F. Konecznego zadanie to spoczywa na krytykach sztuki, którzy nie tyle wyrażają swe opinie, ale dociekają i bronią publicznie prawdy⁴⁰. Przede wszystkim jednak czynnikiem cenzurującym dzieło sztuki winno być prawe sumienie artysty oraz dobrze ugruntowana właściwa forma obyczajowości i tradycji, jak też cały system edukacji (od przedszkola po uniwersytet), który przykłada wiele starań do tego, aby w przestrzeń publiczną nie wchodził i nie oddziaływał ludzie marni, zepsuci, głupi, zdeprawowani (infekujący swą mizérią innych), a przedstawiający siebie mianem artystów. System ten musi stawiać tamę różnego rodzaju złu, w tym także złu sztuki.

Oczywiście może to czynić tylko wtedy, gdy kulturze przewodzą ludzie prawi i dojrzały, światli, umiejący zawczasu dostrzec niebezpieczeństwo zła i zdolni dać złu należyty odpór. Jest to bardzo ważne zadanie całej humanistyki. Tu ujawnia się wielkie dobrodziejstwo cnoty męstwa, a także roztropności, która przewiduje przyszłość i skutki działań, tu też jest miejsce na cnotę sprawiedliwości, nakazującą oddać to, co się

40 F. Koneczny, *Teatr krakowski. Sprawozdania 1896–1905*, oprac. K. Gajda, Kraków 1994.

słusznie innym należy. Jednak tym, co winno przewodzić w dokonywaniu cenzury, jest pietyzm, czyli cnota będąca podstawą odpowiedzialnej i głębokiej miłości, posłuszeństwa, czci dla rodziny, ojczyzny i Pana Boga⁴¹. Co godne podkreślenia, pietyzm osób dokonujących aktów osądu musi być dojrzały i autentyczny, rozumny, pokierowany porządkiem dobra i słuszności, nie zaś ideologią hipokryzji i bigoterii. Jest on konieczny, gdyż inspiruje do walki o to, co się kocha, co uznaje się za ważne, bez niego nie ma troski o dobro wspólne i dobro samego człowieka, który może być skrzywdzony przez zło płynące ze strony sztuki. Wychowawca w rodzinie ma zatem powinność – korzystając z wychowawczych i edukacyjnych funkcji sztuki – posiadać odpowiednią dojrzałość intelektualną i moralną, także być kimś, kto w całym swym działaniu kierowany jest cnotą pietyzmu. Cnota ta jest swoistym zaczynem wszelkich cnót społecznych, a zatem jej rozwój w młodym człowieku jest ważnym jego przygotowaniem do całego i różnorodnego życia społecznego⁴².

Jest sprawą oczywistą, iż na zło sztuki narażeni są w pierwszej kolejności ludzie młodzi, jeszcze nieukształtowani w dojrzałości, podatni na manipulację i przyjmowanie fałszu, a także – z racji wieku – bardziej emocjonalni i skorzy do radykalnych działań, za którymi idzie nie tylko brak doświadczenia i wiedzy, ale ogólny brak mądrości. Dlatego troska o uwolnienie przestrzeni od złej sztuki powinna być powierzona osobom dojrzałym i starszym, doświadczonym i utwierdzonym w cnocie pietyzmu. W rodzinie osobami tymi są najczęściej ojcowie.

41 Istotą cnoty pietyzmu jest synowska (dziecięca) wdzięczność i posłuszeństwo, cześć za otrzymany dar istnienia. Pietyzm jako taki może mieć za przedmiot rodziców, którzy dali życie; przejawia się wtedy jako cześć i posłuszeństwo wobec nich; może być także odniesiony do ojczyzny jako tej, która przez kulturę wychowuje i doskonali człowieka, udzielając mu niejako bytowania wyższego, kulturalnego; może także być odniesiony do Pana Boga jako źródła i celu istnienia wszystkiego, a w sposób szczególnie samego człowieka. Na temat rozumienia pietyzmu zob. T. Oliveira, *Thomas Aquinas and Social Virtues of Piety and Respect: An Outlook of the History of Education*, „Acta Scientiarum. Education”, 36 (2013), nr 1, 17–25, <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v35i1.18906>; zob. także M.P. Krom, *Civic Virtue. Aquinas on Piety, Observance, and Religion*, „Proceedings of the American Catholic Philosophical Association”, 88(2014), s. 145–153, <https://doi.org/10.5840/acpaproc2015121730>. „But patriotism as a form of charity, or love, has a more specific object in its actuation than mankind or the human family as such. According to St. Thomas Aquinas, the particular love of one's fatherland is an important aspect of that preferential form of charity that is called *pietas* (*Summa theologiae* 2a2ae, 101.1). Through piety the person has an obligation of love to God, parents and fatherland. Each is in some sense a principle of man's being: God through creation; parents through procreation and education; fatherland through a formation of one's cultural and historical identity” (J.J. Wright, *Patriotism*, w: *New Catholic Encyclopedia*, t. 10, wyd. 2, Detroit, MI 2003, s. 956).

42 P. Skrzydlewski, *Cnoty społeczne w administracji publicznej a etos urzędnika*, „Facta Simonidis”, 15 (2022), nr 1, s. 153–177, <https://doi.org/10.56583/fs.1717>.

Formacja człowieka dokonująca się przez sztukę polega także na *metanoi* ludzkich uczuć oraz na procesie, który w tradycji nazywany jest sublimacją⁴³. Najkrócej mówiąc, proces ten polega w pierwszym rzędzie na podporządkowaniu ludzkich przeżyć emocjonalnych rozumowi, który jako jedyna władza poznawcza w człowieku może dokonać oceny dobra lub zła i tym samym wskazać, co i jak powinno się dziać z człowiekiem w ich obliczu. Oczywiście władztwo rozumu i samej woli nad sferą ludzkich uczuć nie są absolutne, ale znaczące i decydujące. Człowiek bowiem może nie chcieć swego uczucia lub chcieć coś poczuć w odniesieniu do dobra lub zła. W tym uszlachetnieniu uczuć ludzi młodych wielką rolę mogą odgrywać matki, a także osoby starsze, które przeżyły w życiu wiele różnych zdarzeń i znają siłę ludzkich emocji oraz ich wpływ na życie wewnętrzne człowieka młodego.

Ważnym elementem procesu sublimacji uczuć jest także wykorzystanie ich jako swoistego „źródła energii” duchowej do dokonywania wyborów i podejmowania działań. Uczucia bowiem mają w sobie zawsze pewną moc, mają możliwość wpływania na wyobraźnię, wolę i rozum człowieka. Rzecz w tym, aby wpływ ten był pozytywny, a nie destrukcyjny, innymi słowy, aby uczucia nie przeszkadzały rozumowi poznać i zrozumieć prawdy, a woli – nie szkodziły kochać należnego dobra i go wybierać.

Sublimacja uczuć dokonująca się dzięki kontaktowi ze sztuką ostatecznie polega także na wprowadzeniu w życie osoby pewnej harmonii, ładu oraz na zintensyfikowaniu samego jej życia duchowego, w którym uczestniczy cała osoba. Owocuje to umocnieniem całego człowieka, jego zjednoczeniem w tym, co dobre, prawdziwe i piękne. Człowiek staje się istotą żywą bogactwem przeżyć i uzyskuje walor kogoś, kto jest osobą autentyczną, tego, kto jest sobą. Jednak to on sam musi podjąć trud kontaktu ze sztuką. Musi nauczyć się pewnej pracy, dzięki której dokona się jego własna *metanoia*. Sztuka jako rzeczywistość ostatecznie pochodna od osoby jest bowiem pewnym znakiem skierowanym ku osobie. Znak ten trzeba nie tylko poznawczo interioryzować, wolitywnie objąć, ale jakoś w swym wnętrzu zindywidualizować, ostatecznie jakoś ożywić sobą.

Co ważne, sublimacja uczuć sprzyja pojawieniu się w człowieku tego, co w etyce i w filozofii nazywane jest afektem, a zatem głębokim przeżyciem duchowym, w którym uczestniczy zarówno rozum, jak i wola, a także samo przeżycie emocjonalne. Jeśli dzieło sztuki osadzone jest na prawdziwościowym obrazie świata i człowieka, sublimacja uczuć chroni również człowieka przed dwoma postaciami zła, jakimi są zachowania pokierowane na ślepo emocjami (tak zwany sentymentalizm) oraz dzia-

43 A. Usowicz, *Tomistyczna sublimacja uczuć w świetle nowożytnej psychologii*, Kraków 1946; A. Usowicz, *Układ cnót i wad w związku z życiem uczuciowo-popędowym u Arystotelesa i św. Tomasza z Akwinu*, Kraków 1939.

łania bez uczuć (działania apatyczne), potocznie kojarzone jako działania bezduszne, działania bez serca.

Człowiek uszlachetniony na drodze sublimacji uczuć „działa z sercem”, kierując się rozumem i z miłością ku autentycznemu dobru, jest odbierany przez innych ludzi jako ktoś prawdziwy, porywający innych, wreszcie jako ktoś, kto jest piękny moralnie. Ma to ogromne znaczenie kulturowe, pedagogiczne, umożliwia bycie liderem, jak i osobą przewodzącą innym w ich działaniach moralnych.

Należy w tym miejscu wyraźnie podkreślić, że autentyczny wymiar *katharsis* może dokonać się tylko tam, gdzie jest jakiś właściwy ład kulturowy, w którym zachodzi w miarę normalna ludzka pedagogia. Tam, gdzie tej pedagogii nie ma, gdzie kultura ludzka ze swą obyczajowością jest kataraktycznej *metanoi* obojętna lub też staje z nią w sprzeczności, tam moralny wymiar *katharsis* nie dokona się w pełni, szybko uleci z życia osoby, stając się tylko chwilowym i bezowocnym wzruszeniem. Wzruszenie to może być nawet przyczyną jakiegoś osłabienia człowieka, swoistym „zawróceniem mu w głowie”, z którego niewiele będzie wynikać. Innymi słowy, by sztuka mogła wychowywać, musi istnieć w przestrzeni życia ludzkiego przyjazna jej pedagogia. Musi także być w ludziach praca nad przyjęciem sztuki, musi krzelić się wśród osób nie tylko zainteresowanie sztuką, ale przede wszystkim pewien do niej szacunek i troska o nią wraz z tym, co w osobie dzięki niej się dzieje. Trzeba zatem za F. Konecznym powtórzyć, że

[s]padek duchowy nie bywa odziedziczany, lecz zdobywany, bo przyswojenie go sobie wymaga pracy, trudu, męzości; a idzie się na zdobywanie czegoś tylko na ten czas, gdy się ceni przedmiot, mający być zdobyczym. Rzymianie, a po nich narody cywilizacji łacińskiej, zostali spadkobiercami greckiego Pięknego, bo chcieli, bo tego pragnęli, a pragnęli, bo rozumieli, że w tym tkwi wartość. I tu na początku była Myśl⁴⁴.

Należy też zgodzić się z jego konstatacją, że

[j]edna tylko łacińska cywilizacja uprawia wszystkie sztuki piękne i zarazem technicem swej sztuki obdarza wszystkie części świata, bo z jej sztuki przenikają czasem niektóre promienie do innych cywilizacji. Gdyby kto wystąpił z twierdzeniem jako sztuki piękne rozwijają się tylko w łacińskiej cywilizacji, przesadziłby trochę, lecz niewiele; w bajce tej byłoby sporo prawdy. Nie ma wprost żadnej proporcjonalności między łacińską sztuką a wszystkimi innymi całego świata. Stałyby wszystkie sztuki piękne w łacińskiej cywilizacji tak wysoko, a przy tym tak szeroko się rozlały, iż nigdy nigdzie indziej nie było podobnego przykładu⁴⁵.

44 F. Koneczny, *Rozwój moralności*, s. 309–310.

45 F. Koneczny, *Rozwój moralności*, s. 310.

Piękno i wielkość sztuki łacińskiej pochodzą przede wszystkim z jej doskonalącej funkcji moralnej, a ta, jak to wyżej starano się uzasadnić, jest możliwa, bo sztuka ta autentycznie prowadzi osobę ludzką do *katharsis*.

5. Potrzeba uniknięcia błędu intelektualizmu moralnego

Na koniec niniejszych rozważań należy podkreślić jedną ważną rzecz, która umyka wielu współczesnym pedagogom. Wychowawcze i edukacyjne misje rodziny, szkoły, narodu, Kościoła, sztuki, choć w praktyce są zawsze ze sobą nierozzerwalnie związane, to nie są ze sobą tożsame. Rozróżnienie na wychowanie i edukację nie ma charakteru czysto akademickiego; jest dystynkcją rzeczową, mającą obiektywne podstawy, i posiada istotne znaczenie dla skutecznej misji pedagogii. Często decyduje ono o powodzeniu misji pedagogicznej. Nieodróżnianie zaś od siebie wychowania i edukacji może prowadzić do licznych problemów; może być nawet przyczyną dramatów i tragedii ludzkich. Już bowiem w czasach Sokratesa (ok. 470 przed Chr. – ok. 399 przed Chr.) pojawiło się zagadnienie istoty samego wychowania i roli, jaką odgrywa w nim wiedza, kształcenie, edukowanie, a także sama sztuka, która jest środkiem informacji i formacji człowieka⁴⁶. Wielu mniemało, że samo wychowanie w istocie rzeczy sprowadza się do ukształtowania człowieka poprzez wartościową wiedzę. Sądzono błędnie, że dobre, skuteczne ludzkie życie i działanie są efektem opanowania i obecności w człowieku wiedzy, a życie złe stanowi przede wszystkim efekt braku wiedzy lub też skutek obecności wiedzy zdefektowanej, fałszywej⁴⁷. Z tych racji wychowanie jako proces doskonalenia człowieka do dobrego życia i działania związane przede wszystkim z kształceniem (edukowaniem). Szkoła, społeczność, państwo, sam dom rodzinny, mają więc człowieka nauczyć, podnosić wyżej – kształcić, czyli wprowadzić w niego pewien zasób wiedzy, dzięki któremu jest bardziej człowiekiem. Sztuka stała się tu przede wszystkim środkiem przekazującym informacje człowiekowi w nadziei, że wiedza autentycznie człowieka przemieni, wychowa. To jednak jest błędem, bo sama wiedza nie jest nigdy siłą zniewalającą ludzkiego ducha, może ona go formować, ale tylko wtedy, gdy złączy się z dobrem, z tym, co kocha osoba.

W dziejach słusznie dostrzeżono, że brak wiedzy powoduje złe działania człowieka, dlatego trzeba przede wszystkim dać wiedzę (ludzkiemu rozumowi) i przez to kierować działaniem ku prawdzie. Sama wiedza nie wystarczy, potrzeba czegoś więcej, a tym

46 W. Jaeger, *Paideia. Formowanie się człowieka greckiego*, Warszawa 2001, s. 767–904.

47 J. Gajda, *Sofiści*, Warszawa 1989.

czymś jest miłość dobra spełniana przez rozumne działanie pokierowane prawdą. Sztuka może tego wszystkiego człowieka uczyć i staje się przez to sztuką piękną.

Artyści, podobnie jak pedagodzy, politycy, sami rodzice czy kapłani, powinni pamiętać o tym, iż intelektualizm moralny zadomowił się w kulturowej świadomości ludzi Zachodu, ale jego oddziaływanie jest zdecydowanie negatywne. Za Jackiem Woronieckim należy podkreślić, że błąd ten przyniósł nie tylko fałszywą wizję człowieka jako ducha żyjącego tylko wiedzą, poznaniem, ale także doprowadził do zaniedbania wolitywnej strony człowieka, jego charakteru, przyczynił się do lekceważenia także strony emocjonalnej w działaniu ludzkim. Przyniosło to przede wszystkim nadmierną intelektualizację szkoły, edukacji, sztuki i samej moralności, które to niestety sprzyjają ludzkiej niedoskonałości życia moralnego. Ludzie dużo wiedzą i mają często ogromną wiedzę, ale niewiele rozumieją, jeszcze mniej kochają i prawie nic nie potrafią zrobić dobrze. Przed artystami cywilizacji łacińskiej stoi zatem zadanie powrotu do normalności w sztuce, także w całej kulturze. Aby jednak mogli być oni na tym polu pożytecznymi, sami muszą zrozumieć sztukę, jej źródła i cel, a także formę jej oddziaływania, jaką jest *katharsis*.

Reasumując, dobre życie i dobre postępowanie wymaga czegoś więcej niż wiedza⁴⁸. Można przecież wiedzieć, co jest dobre, ale tego nie chcieć, można znać dobro i jego pożądać, ale nie umieć go osiągnąć. Można także mieć wiedzę o dobru, autentycznie go pragnąć i mieć umiejętności, by je osiągnąć, a nawet środki ku temu, ale okoliczności ludzkiego życia mogą sprzeciwiać się skutecznie zrealizowaniu dobra. Dobro jest zatem trudne, zło zaś łatwe i proste w osiągnięciu. Aby jednak to ostatnie nie było udziałem człowieka, potrzebne są cnoty, potrzebna jest pedagogia oparta właśnie na nich. Wiele dobrego może tu uczynić sztuka, z którą spotyka się młody człowiek nie tylko w rodzinie.

Zakończenie

Można zatem zauważyć, że dzięki niesionemu przez sztukę *katharsis* pojawia się szereg ważnych elementów dla pedagogiki i jej funkcji wychowawczych. Należy dostrzec również i to, że sztuka jako rzeczywistość angażująca całego człowieka (jego rozum, wolę, uczucia, zmysły, wyobraźnię, pamięć, relacje społeczne i inne) jest narzędziem wychowania o wiele efektywniejszym, łatwiejszym i szybszym niż na przykład sama

48 Dowodził tego już Arystoteles: „Rzeczy, w które jesteśmy wyposażeni do życia, jak np. ciało i to, co należy do ciała [...], służą jako pewne narzędzia, a posługiwanie się nimi jest niebezpieczne: ci bowiem, którzy się nimi posługują w niewłaściwy sposób, uzyskują skutek odwrotny [...]” (Arystoteles, *Zachęta do filozofii* frg. 8 [Arystoteles, *Polityka. Ekonomia. Retoryka*, s. 636]).

rozmowa, dialog, sam przykład osobisty czy też własne doświadczenia i lektura książek. Dociera bowiem ona do człowieka z prawdą, dobrem, pięknem i wreszcie z cnotą i uczuciami o wiele szybciej i skuteczniej niż same akty edukacyjne, pouczenia, które odwołują się tylko do tego, co w człowieku intelektualne.

Młody człowiek dzięki na przykład wizycie w teatrze i uważnej percepcji dzieła Szekspira *Makbet*, może w stosunkowo krótkim czasie zrozumieć, co dzieje się z ludźmi, którzy o władnięci zostaną żądzą władzy, co stanie się, jeśli jego małżonka będzie miała naturę Lady Makbet. Ma on także szansę pogłębienia swej miłości do drugiego człowieka, gdy dobra sztuka skłoni go do tego, ukazując mu piękno kochania, przyjaźni, samej miłości (np. *Romeo i Julia*). Ma także wielką szansę na pogłębienie swego życia emocjonalnego oraz rozwinięcie swej emocjonalności racjonalnej, głęboko duchowej.

Musi jednak temu wszystkiemu towarzyszyć właściwa kultura społeczna i właściwa atmosfera duchowa, które będą te procesy realnie wspierać i które docenią moralny, wychowawczy oraz edukacyjny wymiar sztuki. Tam bowiem, gdzie kultura zostanie przyporządkowana innemu celowi niż doskonałość ludzka, tam nie będzie dogodnych warunków dla katarskich funkcji sztuki, a rodzina, w której te katarskie funkcje bywają realizowane, będzie spotykać się w przestrzeni publicznej z różnymi rodzajami ostracyzmu.

Trzeba tu także podkreślić z wielką mocą, że te funkcje i zadania mają ostatecznie swe uzasadnienie tylko tam, gdzie w całej kulturze właściwie rozumie się człowieka, to znaczy dostrzega się i afirmuje jego przyrodzoną godność, wolność, rozumność, podmiotowość prawną, suwerenność i zupełność. Ponadto musi w tej kulturze istnieć ogólna atmosfera szacunku dla ludzkiej transcendencji, klimat uwalniania się od tego, co niskie i słabe, oraz dążności ku ostatecznym wyżynom i kresowi ludzkiego życia⁴⁹. Wszystko to ma miejsce tam, gdzie silny jest sam personalizm i gdzie rozumie się człowieka personalistycznie.

To personalistyczne rozumienie obecne jest przede wszystkim, jeśli nie jedynie, w cywilizacji łacińskiej, czyli dziele wychowawczej działalności Kościoła, chrześcijaństwa. Z tej racji to właśnie na polu tej cywilizacji i u osób ją tworzących odnajdziemy sztukę najcenniejszą wychowawczo i edukacyjnie. Na marginesie warto zauważyć także, że wszelkie osłabienie cywilizacji łacińskiej będzie zawsze niebezpieczne dla sztuki wysokiej, to znaczy autentycznie i integralnie rozwijającej osobę ludzką na miarę jej natury i przeznaczenia.

49 A. Maryniarczyk, *Prawa rodziny – między treścią prawa naturalnego a prawem stanowionym. W poszukiwaniu antropologiczno-metafizycznego fundamentu Karty Praw Rodziny*, w: 25 lat Karty Praw Rodziny. Aktualność i wartość przesłania, red. W. Wiczeorek, M. Brzeziński, Lublin 2008, s. 24–42; A. Maryniarczyk, *Zródła dehumanizacji*, s. 16–31.

Sztuka jest zatem dobrym i ważnym środkiem wychowania człowieka, a jej funkcja wychowawcza zasadniczo sprowadza się do przygotowania osoby do życia cnotliwego, do formacji ludzkiego sumienia, intelektu i woli. Będzie ona towarzyszyć człowiekowi zawsze w procesie wychowania i nie można jej lekceważyć, choć można uczynić z niej także środek deformacji człowieka.

Współcześnie deformacja ta dokonuje się wtedy, gdy podstawą ludzkiej twórczości stają się ideologie wypływające z błędów antropologicznych, gdy do światopoglądu wdzierają się gnoza i mity, gdy artyści, jak i liczni przedstawiciele świata kultury redukują kontakt człowieka z dziełem sztuki do jakiegoś bliżej nieokreślonego przeżycia estetycznego i zmysłowego, wprowadzającego w człowieka zespół wartości (fikcji) lub też upatrującego w sztuce jakąś formę „narkotyku” uwalniającego człowieka od związku z rzeczywistością.

Takie formy sztuki na pewno nie mogą być uznane za autentycznie wychowawcze, prowadzące do cnoty. Ich teoretyczną podstawą jest błędna metafizyka, w dziedzinie moralnej – relatywizm, w dziedzinie poznawczej – agnostycyzm, a w swej treści często także materializm, hedonizm lub wprost bezbożnictwo i ateizm⁵⁰. Artyści bez znajomości prawdy o sobie i świecie szybko zaczynają kochać tylko siebie, uzurpują sobie prawo do bycia „kapłanem”, a bywa i tak, że w jakimś duchowym oblężeniu nakazują innym widzieć w nich Boga.

Przed rodziną, pedagogami, artystami, krytykami, kapłanami i uczonymi stoi zatem zadanie nie tylko odczytania właściwej misji sztuki, ale także obrony zwłaszcza ludzi młodych przed złą sztuką i płynącymi z niej deformacjami⁵¹. Tych jest dziś bardzo dużo, ale nie mniej jest także sztuki dobrej, prawdziwej i pięknej, prowadzącej autentycznie człowieka do *katharsis*.

References/Bibliografia

OPRACOWANIA

- Arystoteles, *Poetyka*, w: Arystoteles, *Polityka. Ekonomika. Retoryka. Retoryka dla Aleksandra. Poetyka. Zachęta do filozofii. Ustrój polityczny Aten. List do Aleksandra Wielkiego. Testament*, Warszawa 2001 (Dzieła Wszystkie, t. 6), s. 574–626.
- Arystoteles, *Zachęta do filozofii*, w: Arystoteles, *Polityka. Ekonomika. Retoryka. Retoryka dla Aleksandra. Poetyka. Zachęta do filozofii. Ustrój polityczny Aten. List do Aleksandra Wielkiego. Testament*, Warszawa 2001 (Dzieła Wszystkie, t. 6), s. 635–654.
- Baszkiewicz J., *Nowy człowiek, nowy naród, nowy świat. Mitologia i rzeczywistość rewolucji francuskiej*, Warszawa 1993.

50 Z.J. Zdybicka, *Pułapka ateizmu*, Lublin 2012.

51 M.A. Krąpiec, *Wprowadzić dziecko w świat kultury*, „Cywilizacja”. O nauce, moralności, sztuce i religii, 2006, nr 18, s. 8–15.

- Chaunu P., *Cywilizacja wieku Oświecenia*, tłum. E. Bąkowska, Warszawa 1989.
- Chudy W., *Zdrada życia*, w: W. Chudy, *Spółczesność zakłamana. Eseje o społeczeństwie i kłamstwie*, t. 1, Warszawa 2007, s. 401–436.
- D’Azambuja G., *Szczęście doczesne. Krótka teoria szczęścia*, Warszawa 1909.
- Gajda J., *Sofiści*. Warszawa 1989.
- Jaeger W., *Paideia. Formowanie się człowieka greckiego*, Warszawa 2001.
- Jaroszyński P., *Etyka. Dramat życia moralnego*, w: M.A. Krąpiec i in., *Wprowadzenie do filozofii*, Lublin 1996, s. 515–586.
- Jaroszyński P., *Filozofia kultury*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 3, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2002, s. 478–480.
- Jaroszyński P., *Ideologia*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 4, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2003, s. 731–734.
- Jaroszyński P., *Kalokagathía*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 5, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2004, s. 444–447.
- Kierś H., *Człowiek i sztuka. Antropologiczne wątki problemu sztuki*, Lublin 2006.
- Kierś H., *Czy sztuka jest autonomiczna?*, Lublin 1993.
- Kierś H., *Humanistyka*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 4, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2003, s. 633–651.
- Kierś H., *Kultura maski czy kultura osoby*, w: *Osoba i realizm w filozofii*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Lublin 2002, s. 67–78.
- Kierś H., *Sztuka wobec natury*, Warszawa 1997.
- Koneczny F., *Rozwój moralności*, Lublin 1938.
- Koneczny F., *Teatr krakowski. Sprawozdania 1896–1905*, oprac. K. Gajda, Kraków 1994.
- Krąpiec M.A., *Bardziej być*, Lublin 2006.
- Krąpiec M.A., *Dlaczego zło? Rozważania filozoficzne*, Lublin 1996.
- Krąpiec M.A., *O polską kulturę humanistyczną. Z Mieczysławem Albertem Krąpcem rozmawia Piotr Stanisław Mazur*, Szczecinek 2006.
- Krąpiec M.A., *Porzucić świat absurdu. Z Mieczysławem A. Krąpcem rozmawia Jan Sochoń*, Lublin 2002.
- Krąpiec M.A., Robaczewski A., *Media a rzeczywistość – z o. Mieczysławem A. Krąpcem OP rozmawia Arkadiusz Robaczewski*, „Cywilizacja”. O nauce, moralności, sztuce i religii, 2004, nr 9, s. 22–25.
- Krąpiec M.A., *Rozważania o narodzie*, Lublin 2004.
- Krąpiec M.A., *U podstaw rozumienia kultury*, Lublin 1991.
- Krąpiec M.A., *Wprowadzić dziecko w świat kultury*, „Cywilizacja”. O nauce, moralności, sztuce i religii, 2006, nr 18, s. 8–15.
- Krom M.P., *Civic Virtue. Aquinas on Piety, Observance, and Religion*, „Proceedings of the American Catholic Philosophical Association”, 88(2014), s. 145–153, <https://doi.org/10.5840/acpaproc2015121730>.
- Maryniarczyk A., *Antropologiczne podstawy wychowania w przedszkolu katolickim. Kogo, dlaczego, w jakim celu wychowywać?*, w: *Katolickie wychowanie dziecka. Rodzina, przedszkole, Kościół*, red. A. Kiciński, M. Opieła, Lublin 2016, s. 11–24.
- Maryniarczyk A., *Antropologiczno-metafizyczne podstawy adekwatnej teorii wychowania w ujęciu twórców Filozoficznej Szkoły Lubelskiej*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, 2 (2016), nr 2, s. 103–115, <https://doi.org/10.4467/24504564PMP.16.004.6682>.
- Maryniarczyk A., *Byt jako ratio recta speculabilium i podstawa wyróżnienia dziedziny poznania teoretycznego*, w: *Osoba i realizm w filozofii*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Lublin 2002, s. 215–231.

- Maryniarczyk A., *O ethosie i logosie współczesnego wychowawcy*, w: *100 lat Salezjanów w Przemysłu (1907–2007)*, red. J. Gocko, K. Skalka, Przemysł 2007, s. 141–158.
- Maryniarczyk A., *O etosie nauczyciela w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Stalowa Wola 1999, s. 397–402.
- Maryniarczyk A., *Prawa rodziny – między treścią prawa naturalnego a prawem stanowionym. W poszukiwaniu antropologiczno-metafizycznego fundamentu Karty Praw Rodziny*, w: *25 lat Karty Praw Rodziny. Aktualność i wartość przesłania*, red. W. Wieczorek, M. Brzeziński, Lublin 2008, s. 24–42.
- Maryniarczyk A., *Recta ratio*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 8, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2007, s. 672–674.
- Maryniarczyk A., *Służba prawdzie służbą człowiekowi*, w: *Oblicza prawdy: Materiały z sympozjum w Wyższej Szkole Kultury Społecznej i Medialnej, Toruń 22 stycznia 2005*, Toruń 2006, s. 27–40.
- Maryniarczyk A., *Tajemnica zła*, „Cywilizacja”. O nauce, moralności, sztuce i religii, 2009, nr 31, s. 22–31.
- Maryniarczyk A., *Źródła dehumanizacji współczesnej kultury i polityki (czytając teksty Jana Pawła II: Pamięć i tożsamość oraz Przekroczyć próg nadziei)*, w: *Polityka a religia*, red. P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłodna, Lublin 2007, s. 15–31.
- Oliveira T., *Thomas Aquinas and Social Virtues of Piety and Respect: An Outlook of the History of Education*, „Acta Scientiarum. Education”, 36 (2013), nr 1, 17–25, <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v35i1.18906>.
- Podbielski H., *Katharsis*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 5, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2004, s. 546–551.
- Poradowski M., *Dziedzictwo rewolucji francuskiej*, Warszawa 1992.
- Skrzydlewski P., *Cnoty społeczne w administracji publicznej a etos urzędnika*, „Facta Simonidis”, 15 (2022), nr 1, s. 153–177, <https://doi.org/10.56583/fs.1717>.
- Skrzydlewski P., *Naturalne kręgi wychowania człowieka*, „Edukacja” 2024, nr specjalny, s. 7–22, <https://doi.org/10.24131/3724.24ns01>.
- Skrzydlewski P., *Ontyczne i społeczne podstawy pedagogii rodzinnej. Studium z filozofii wychowania i edukacji*, Gdańsk 2018.
- Smółka E., *O potrzebie realizmu w wychowaniu*, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wrocław 2005, s. 95–106.
- Usovich A., *Tomistyczna sublimacja uczuć w świetle nowożytnej psychologii*, Kraków 1946.
- Usovich A., *Układ cnot i wad w związku z życiem uczuciowo-popędowym u Arystotelesa i św. Tomasza z Akwinu*, Kraków 1939.
- Wilk J., *Edukacja*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 3, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2002, s. 14–19.
- Wolny-Zmorzyński K., Skrzydlewski P. (red.), *Czy to koniec dziennikarstwa jakie znamy?*, Zamość 2023.
- Woolf V., *O nieznanomości greki*, tłum. B. Woźniak, „Kronos”. Metafizyka. Kultura. Religia, 2022, nr 4(63), s. 73–85.
- Woroniecki J., *Ogólne podstawy filozoficzne i teologiczne chrześcijańskiej nauki o małżeństwie*, w: *Małżeństwo w świetle nauki katolickiej*, praca zbiorowa profesorów Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1928, s. 41–64.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1–2, Lublin 1995.
- Woroniecki J., *Państwo i szkoła. Rozprawa z etatyzmem kulturalnym*, Kraków 2021.
- Woroniecki J., *U podstaw kultury katolickiej*, Poznań 1935.
- Woroniecki J., *Umiejętność rządzenia i rozkazywania*, Poznań 1947.

Wright J.J., *Patriotism*, w: *New Catholic Encyclopedia*, t. 10, wyd. 2, Detroit, MI 2003, s. 955–957.
Zalewski D., *Mit agresji*, „Cywilizacja”. O nauce, moralności, sztuce i religii, 2004, nr 9, s. 160–164.
Zdybicka Z.J., *Pułapka ateizmu*, Lublin 2012.

NETOGRAFIA

Krąpiec M.A., *Tradycja, ewolucja i rewolucja*, <https://m.katolik.pl/tradycja--ewolucja-i-rewolucja,1676,416,cz.html?s=2> [dostęp: 14.07.2025].

