PEDEUTOLOGICZNA TEORIA CNOTY

WYDAWNICTWO
US
NAUKOWE

U N I W E R S Y T E T S Z C Z E C I Ń S K I
ROZPRAWY I STUDIA T. (DCCCXCV) 821

Iwona Jazukiewicz

PEDEUTOLOGICZNA TEORIA CNOTY

SZCZECIN 2012

Rada Wydawnicza
Urszula Chęcińska, Inga Iwasiów, Danuta Kopycińska
Piotr Niedzielski, Ewa Szuszkiewicz, Dariusz Wysocki
Edward Włodarczyk – przewodniczący Rady Wydawniczej
Aleksander Panasiuk – przewodniczący Senackiej Komisji ds. Wydawnictw
Edyta Łongiewska-Wijas – redaktor naczelna Wydawnictwa Naukowego

Recenzenci
ks. prof. dr hab. Jerzy Bagrowicz
prof. dr hab. Andrzej Michał de Tchorzewski

Redaktor Wydawnictwa
Hanna Naparty

Korektor
Teresa Jasiunas

Skład komputerowy
Halina Lipiec

Projekt okładki
Paweł Kozioł

© Copyright by Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2012

ISBN 978-83-7241-864-7
ISSN 0860-2751

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU SZCZECIŃSKIEGO

Wydanie I. Ark. wyd. 17,5. Ark. druk. 21,8. Format A5.

Spis treści

Wprowadzenie. Jakość nauczycielskiego bycia 7

1. Filozoficzna teoria cnoty 13

1.1. Przesłanki starożytne 13
1.2. Przesłanki średniowieczne 31
1.3. Przesłanki nowożytne 46
1.3.1. Zasada uniwersalizacji 47
1.3.2. Zasada użyteczności 55
1.3.3. Zasada perfekcjonizmu 64
1.4. Ponad podziałami 77

2. Teologiczna teoria cnoty 82

2.1. Cnoty teologalne 82
2.2. Cnoty kardynalne 94

3. Społeczna teoria cnoty 111

3.1. Psychologiczna teoria cnoty 112
3.2. Socjologiczna teoria cnoty 126

4. Teoria cnoty nauczyciela 135

4.1. Specyfika oraz istota zawodu nauczycielskiego 136
4.2. Piękno i sens nauczycielskiej pracy 152
4.3. Istnienie oraz istota cnót 165
4.4. Proces kształtowania cnót 175
4.5. Cnota darząca nauczyciela 189

5. Synteza aretologiczno-pedeutologiczna 216

5.1. Długomyślność – cnota dalekich zamierzeń 217
5.2. Cierpliwość – cnota trwałego entuzjazmu 228
5.3. Wspaniałomyślność – cnota szlachectwa inteligencji 244
5.4. Szczerość – cnota prawdziwości bycia 259
5.5. Prawość – cnota słuszności bycia 273

5.6. Kultura serca – cnota szlachectwa uczuć 285
5.7. Poczucie humoru – cnota pogody ducha 303
5.8. Septet aretologiczno-pedeutologiczny 318

Zakończenie. Mądrość i radość nauczycielskiego bycia 323

Bibliografia 331

Summary 349

WYDAWNICTWO NAUKOWE US

WPROWADZENIE
JAKOŚĆ NAUCZYCIELSKIEGO BYCIA

Kwestia jakości nauczycielskiego bycia jest pedeutologicznym uszczegółowieniem istotnego problemu filozoficznego, dotyczącego człowieka i jego bycia w świecie. Stawia w centrum zainteresowań pytanie o to, kim jest nauczyciel jako człowiek, jaki jest sens jego pracy i w jakim stopniu jest on twórcą samego siebie, a w jakim „rezultatem" instytucjonalnego przygotowania. Ma tak szeroki zakres treściowy, że jej naukowa penetracja wymaga ujęcia interdyscyplinarnego.

Pedeutologia jest teorią nauczycielskiej profesji. Jako subdyscyplina pedagogiczna powstała na przełomie XIX i XX wieku, choć sama refleksja o nauczycielu sięga czasów starożytnych. Najbardziej ogólne wejrzenie w ponad stuletnie doświadczenie naukowego oglądu problematyki pedeutologicznej uzasadnia wskazanie dwóch koncepcji teoretycznego ujmowania nauczycielstwa: pierwsza jest tworzeniem jego wizerunku idealnego, druga – wizerunku realnego. Nauczycielskie bycie można więc wyrazić w kategorii różnicy. Wskazuje ona na rozpiętość tego bycia pomiędzy tym, czym jest, a tym, czym mogłoby być; pomiędzy zdolnością i ograniczeniem a doskonałością. Kategorie te, w połączeniu z powszechnym głosem społecznej krytyki, nadają nauczycielskiej pracy pewnej ciężkości. Przedmiotem zainteresowań staje się złożoność i wielopłaszczyznowość wymagań wobec nauczyciela w zestawieniu z dylematami, które musi rozwiązywać, a wszystko w kontekście ograniczonych ludzkich możliwości oraz zawodowej odpowiedzialności. Pod ciężarem tego spojrzenia nauczycielstwo kreowane jest jako zawód wymęczonych

sprawności i żmudnego wysiłku, co w naturalny sposób przepełnia pesymizmem jego wykonawców.

Proponowana książka jest propozycją nowego spojrzenia na nauczycielstwo jako zawód – szansę urzeczywistniania możliwości trwałego spełnienia. Takie podejście kreuje pedeutologię XXI wieku jako naukę o mocnych stronach nauczycielskiej profesji: jej wartości, sensowności i pięknie. Stawia ją na równi z innymi naukami społecznymi, które „przechodzą od grzebania się w brudach i szukania środków zaradczych do przekształcania się w pozytywną siłę służącą zrozumieniu i pielęgnowaniu najwyższych wartości życia osobistego i obywatelskiego”[1]. Pedeutologia ma możliwość zajęcia szczególnego miejsca wśród nich: dotyczy przecież nie tylko osobistego spełnienia wykonawcy zawodu, ale też stwarzania przez niego warunków sprzyjających spełnieniu innych osób. Nauczycielstwo ma bowiem relacyjny i dialogiczny charakter, to tak, jakby przyjąć, że szczęśliwy nauczyciel sprzyja szczęśliwości swoich uczniów. Martin Seligman, twórca pozytywnej psychologii oraz propagator pozytywnych nauk społecznych na XXI stulecie, stwierdził, że nie ma jeszcze profesji, której zadaniem byłoby rozwijanie mocnych stron człowieka i dążenia do tego, co w życiu najlepsze[2]. Ta opinia, z jednej strony, zaskakuje, że nauczycielstwo nie zostało dostrzeżone jako zawód, który powyższe zadanie ma wpisane w swoją istotę. Z drugiej strony, trudno się dziwić: do rzadkości należą badania wykazujące życzliwość, cierpliwość, nastawienie na przyszłość, etykę pracy, uczciwość czy wytrwałość jako mocne strony nauczyciela, a jego pracę jako niosącą nadzieję i kształtującą optymizm w drugim człowieku. Brakującą profesją jest nauczycielstwo, ale pod warunkiem, że analizowanie jego niedoskonałej kondycji (niezmiernie ważne i potrzebne jako element wszechstronnej diagnozy edukacji) wreszcie ustąpi miejsca zainteresowaniu tym, co stanowi jego potencjał. Mocne strony człowieka nazwane zostały cnota-

[1] M. Seligman: *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*. Poznań 2005, s. 20.

[2] Ibidem, s. 32.

mi. Określenie *cnota* stanowi centralną kategorię pojęciową pozytywnych nauk społecznych. Pedeutologia XXI wieku jest nie tylko predysponowana, ale także zobowiązana do naukowego zgłębienia cnót nauczyciela. Nie jest to propozycja budowania od podstaw tej subdyscypliny pedagogicznej. Wymaga jedynie zmiany perspektywy spojrzenia na nauczycielską pracę: z tego, co w niej męczące, bo zmienne i niepewne, na to, co wartościowe i radosne, bo istotne, sensowne, piękne. Nie jest to propozycja podejścia alternatywnego, lecz uzupełniającego dorobek pedeutologiczny. Efektem pośrednim takich starań może być wprowadzenie innych subdyscyplin pedagogicznych na drogę naukowego poznania, tworzenia i mierzenia zadowolenia z życia, w wymiarze specyficznym dla wychowania.

Celem poznawczym pracy jest przedstawienie rozumienia i wartości cnoty nauczyciela z podkreśleniem jej specyfiki korelującej ze swoistością nauczycielskiej pracy. Przedłożona pedeutologiczna teoria cnoty ma bogate zaplecze naukowe w postaci teorii wypracowanych przez inne dyscypliny, w których powinna być mocno zakotwiczona, by zajmując się pozytywnym wymiarem nauczycielskiego bycia, nie stanowiła chwilowej ekscytacji odpowiadającej popularnym hasłom podmiotowości, samorealizacji i emancypacji, lecz trwałą i godną wyboru propozycję rozumienia nauczycielstwa. Dlatego cel poznawczy obejmuje swoim zakresem także charakterystykę tych teorii jako istotnych przesłanek założeń pedeutologicznych. Ilustrują one bogactwo i aktualność dziedzictwa cnoty: przesłanki filozoficzne pokazują drogę cnoty od mitu do naukowej teorii oraz zróżnicowanie tej ostatniej; przesłanki teologiczne – wymiar doczesny i transcendentny cnoty; przesłanki społeczne podkreślają związek cnoty z urzeczywistnianiem potencjalności osoby i społeczeństwa. Wszystkie łączy kategoria rozwoju i poczucia szczęśliwości człowieka, typowa także dla teorii pedeutologicznej, ale swoiście interpretowana w jej zakresie. Dla przykładu: nie ulega wątpliwości, że rozwój człowieka jest wartością, ale pytaniem otwartym dla innych dyscyplin pozostaje to, czy własny rozwój usytuować w centrum dążeń człowieka;

czy jest najważniejszym i największym staraniem, jakie człowiek może podjąć. W teorii pedeutologicznej przyjęto, że rozwój własny nauczyciela nie jest tym, na co maksymalnie go stać, rozumienie cnoty jest bowiem jednocześnie mobilizacją do przekraczania indywidualizmu i perfekcjonizmu ze świadomością uczestniczenia w kształtowaniu poczucia szczęśliwości innych osób, a przez to również własnego. Pedeutologiczna teoria cnoty odnosi kategorię rozwoju i szczęścia do osoby nauczyciela, wskazując na pełnię jego bycia w zawodzie, co jednocześnie jest byciem sprzyjającym urzeczywistnianiu spełnienia ucznia. Jest to związane z *celem praktycznym* pracy, stanowionym usłużnością przedłożonej teorii świadomemu zmienianiu przez nauczyciela jakości swojego bycia w kierunku jego optymalności, czyli pełni bycia. Zmiana ta następuje poprzez nadawanie sensu swoim doświadczeniom, by odczuwać radość bycia i spełnienia. Jakość nauczycielskiego bycia zyskuje na wartości, jeśli doświadczenie zawodowe jest przez nauczyciela świadomie kontrolowane. Wiedza pedeutologiczna ma imponujący zakres, ale wykazuje niewielki postęp w radzeniu sobie z własnymi doświadczeniami. Jeśli są one pozytywne, to nie ma większego problemu, choć nie można stwierdzić: żadnego; dla przykładu karierowiczostwo – niepożądane w pracy wychowawczej – rozwija się właśnie na podstawie pozytywnych doświadczeń. Jeśli doświadczenia są negatywne, powodują trudny do zahamowania stan niezadowolenia, apatii, beznadziejności, przenoszony na inne sfery osobistego życia oraz „udzielany" uczniom. Tymczasem jakość doświadczenia zawodowego może i powinna podlegać świadomej zmianie. Korzyści takiej zmiany potwierdzają badania psychologiczne: osoby świadomie kontrolujące swoje życie są w stanie polepszyć jego jakość niezależnie od warunków materialnych, w których żyją; są z reguły zadowolone i znają wiele sposobów na uczynienie swoich bliskich choć trochę szczęśliwszymi; są otwarte na różnorodne doświadczenia; chętnie się uczą; posiadają silne więzi interpersonalne; cieszy je to, co robią, nawet

jeśli jest to uciążliwe lub trudne zajęcie; nigdy się nie nudzą[3]. Przyczyną nie jest stan samozadowolenia ani wyjątkowo sprzyjający los, lecz trwałe poczucie szczęśliwości wynikające z działań danej osoby, a dokładnie ze świadomego nadania przez nią sensu temu, co czyni. Znaczenie działania jest wtedy dla osoby tak duże, że samo jego wykonywanie jest wewnętrznie i natychmiastowo satysfakcjonujące, bez względu na to, czy jego skutek będzie w jakikolwiek sposób wynagrodzony. Dzięki temu uwaga i zaangażowanie osoby dotyczą samego działania, a nie tylko jego wyniku. W przypadku nauczyciela źródłem radości będzie wtedy samo spotkanie z uczniem i możliwość współuczestniczenia w jego rozwoju, a nie oczekiwanie na skutki, które w przypadku wychowania mogą być tak odsunięte w czasie (na przykład bycie aktywnym społecznie obywatelem), że nastawienie na nie odgrywałoby rolę demotywatora. Poprawianie jakości swoich doświadczeń wymaga rozwijania w sobie mocnych stron, zwanych cnotami. Nie tyle wnoszą one do nauczycielstwa coś nowego, ile pomagają nauczycielowi być w odnowiony sposób. Jest to bycie specyficzne, będące optymalną odpowiedzią na obecność ucznia.

Na drodze fenomenologicznych poszukiwań postawiono pytanie: *Jakie jest znaczenie cnoty dla jakości bycia nauczycielem?* Treść niniejszej pracy jest uzasadnieniem następującej tezy: ***Cnota jest fenomenem bycia całkowitego (bycia w pełni) w nauczycielstwie, pod warunkiem, że ma charakter darzący.*** Ten sposób bycia jest wyznaczony normą personalistyczną, której pozytywną treść wyrażają słowa: „Osobę należy miłować", natomiast treść negatywną: „Osoby nie wolno traktować jako środka do celu, ale jako cel sam w sobie"[4]. Wysoka jakość doświadczeń zawodowych dotyczy pozytywnych aspektów pracy – radości, entuzjazmu, twórczości. Radość bycia nauczycielem nie jest czymś, co się wydarza. Jest stanem, który wymaga świadomego przygotowania poprzez kontrolę wewnętrznych doświadczeń zawodowych w kierunku ich

[3] M. Csikszentmihalyi: *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia*. Taszów 2005, s. 29.

[4] Por. J. Galarowicz: *Być ziarnem pszenicznym*. Kęty 2006, s. 187.

optymalności. Istota poczucia szczęśliwości polega na odnalezieniu sensu: istnienia, miłości, życia, pracy, odpoczywania… Szczęśliwy nauczyciel to osoba rozumiejąca sens wykonywanej pracy zawodowej. Przedstawiona koncepcja nie jest metafizyczną abstrakcją, lecz realnym rozpoznaniem i entuzjastycznym urzeczywistnianiem sensu nauczycielskiej pracy, co w społecznym odbiorze urasta do rangi nadzwyczajności. Tymczasem jakość nauczycielskiego bycia wyrażona kategorią cnoty jest zwyczajnym patrzeniem na etyczne maksimum tego bycia, bez względu na światopogląd czy aktualny zakres sukcesów zawodowych osoby. Koncepcja cnoty ma najmniej do zaproponowania ludziom wiary, dla których Bóg jest źródłem wszelkiej sensowności. Tacy nauczyciele już prowadzą sensowne życie, a więc i praca zawodowa ma dla nich sens; nie jest bowiem możliwe połączenie wiary i poczucia braku sensu życia i pracy. Takie osoby są wspaniałym dopełnieniem tej książki, jako że samo rozważanie cnót nie czyni zacnym. Mam nadzieję, że zwyczajne patrzenie na jakość bycia zatrzyma refleksyjnie przede wszystkim niewierzącą część nauczycielskiej społeczności; tych, którzy wierząc w naturę czy moc postępu technicznego, zastanawiają się, jak prowadzić sensowne życie zawodowe. W wymiarze przyrodzonym wiedza o cnocie ma charakter uniwersalny, może służyć każdemu, kto szuka szczęścia – pragnienia naturalnego i powszechnego. Dobre nauczycielskie bycie polega na czerpaniu szczęśliwości z wykonywania codziennych zadań zawodowych przy wykorzystaniu swoich cnót jako bogactwa tego bycia. W książce o nauczycielu chodzi o nauczyciela; w nauczycielstwie chodzi nie tylko o nauczyciela. Ta książka jest o nauczycielstwie.

Zagadnienie jakości nauczycielskiego bycia ma charakter naukowy, ale też osobisty, gdyż dotyczy moich własnych doświadczeń zawodowych.

Autorka

1. FILOZOFICZNA TEORIA CNOTY

W historii pojęcia cnoty istnieje taki czas, w którym stanowiło ono centralną kategorię namysłu nad moralnością; taki, w którym podporządkowano je innym pojęciom; wreszcie taki, współczesny, w którym próbuje się je marginalizować. Przesłanki filozoficzne ilustrują te zmiany. W ich formułowaniu użyteczna jest metoda analizy tekstów źródłowych, będąca próbą rozumiejącego wniknięcia w bogactwo aretologicznej myśli tak, by stanowić inspirację dla interpretacji. Zastosowanie metody w tym rozdziale jest poszukiwaniem podstaw, źródeł i porządku tworzenia teorii cnoty.

1.1. Przesłanki starożytne

Dorastając, Herakles udał się w miejsce odosobnione, by dokonać wyboru dalszej drogi życiowej. Na rozdrożu spotkał dwie kobiety. Obie były urokliwe, a jednak zdecydowanie różniły się zachowaniem i wyglądem. Jedna była zuchwała i miała wyzywającą urodę. Druga, powściągliwa w zachowaniu, wyglądała pięknie i skromnie jednocześnie. Każda z nich doradzała młodzieńcowi drogę, na której stała.

Pierwsza przemówiła Kakia, kobieta o silnej budowie i butnym zachowaniu:

> Widzę, Heraklesie, jak się wodzisz z myślami, którą drogę masz obrać w życiu. Jeżeli mnie weźmiesz za przyjaciółkę, poprowadzę cię drogą najprzyjemniejszą i najłatwiejszą, zakosztujesz wszelkich rozkoszy, a do końca życia nie doznasz żadnych przykrości. Przede wszystkim nie będziesz się martwił ani o wojnę, ani o trudy, ani o inne sprawy, ale jedyną twą troską będzie na to tylko zwracać całą uwagę, w jakim jedzeniu i pi-

> ciu mógłbyś znaleźć największą przyjemność, z czego twe oczy, uszy, powonienie lub dotyk mogłyby doznać największej rozkoszy, z jakimi młodzieńcami obcując mógłbyś mieć największą uciechę, jak byś najprzyjemniej się wyspał na jak najmiększym posłaniu i jak byś te wszystkie rozkosze potrafił zdobyć bez żadnego wysiłku. Jeśli cię kiedy ogarnie niepokój, że zbraknie ci rzeczy, z których się rodzą owe rozkosze, nie bój się, nie dopuszczę do tego, abyś je musiał zdobywać za cenę trudów i męki, zarówno duszy, jak i ciała. Bądź pewny, że co tylko inni wypracują, ty z tego będziesz korzystał, będziesz miał wszystko, z czego mógłbyś ciągnąć korzyści. Ja bowiem swoim miłośnikom daję możność czerpania ze wszystkiego rozkoszy[1].

Propozycja Kaki jest drogą łatwą i przyjemną, pozbawioną własnego trudu, a pełną zmysłowej rozkoszy. Alternatywa Arete, kobiety o wzniosłej i delikatnej urodzie, jest następująca:

> Ja także, Heraklesie, przychodzę do ciebie. Znam twoich rodziców, a twoją naturę poznałam już, kiedy byłeś dzieckiem. Dlatego też mam nadzieję, że jeśli pójdziesz drogą, która prowadzi do mnie, na pewno w pracy i trudzie dokonasz pięknych i chwalebnych czynów i jeszcze bardziej mnie wsławisz, tak że dzięki twoim dobrym uczynkom okażę się jeszcze wspanialsza. Nie będę cię zwodzić obietnicami rozkoszy, ale zgodnie z prawdą przedstawię ci rzeczywistość, tak jak ją urządzili bogowie. Wiedz zatem, że żadnej rzeczy, które są piękne i dobre, nie użyczają bogowie ludziom za darmo – bez pracy i starań. Jeśli chcesz, aby bogowie byli dla ciebie łaskawi, musisz oddawać cześć bogom, jeśli chcesz, aby przyjaciele cię kochali, musisz przyjaciołom wyświadczać dobrodziejstwa, jeśli chcesz mieć poważanie w jakimś kraju, musisz być pożyteczny dla tego kraju, jeśli uważasz za punkt honoru, aby twoją cnotę podziwiała cała Hellada, musisz się starać, abyś się dobrze zasłużył Helladzie, jeśli chcesz, aby ziemia rodziła obfite plony dla ciebie, musisz uprawiać ziemię, jeśli uważasz za rzecz potrzebną, abyś się dorobił majątku na trzodzie, musisz doglądać trzody, jeśli dążysz do chwały wojennej i chcesz zdobyć potęgę, a wyzwalać przyjaciół i gromić wrogów, musisz nie tylko uczyć się samej sztuki wojskowej u znawców, lecz także przez ćwiczenie nabierać wprawy, jak z tej sztuki czynić praktyczny użytek, jeśli wreszcie chcesz mieć silne i zdrowe ciało, musisz je przyzwyczajać do uległości względem rozumu i ćwiczyć w trudach i znoju[2].

[1] Reale G.: *Historia filozofii starożytnej*, t. 1, Lublin 2000, s. 273.

[2] Ibidem, s. 274.

Ktoś, kto kocha mit, jest w pewien sposób filozofem – uważał Arystoteles[3]. Tym, co łączy mitologię i filozofię, jest odpowiedź na zdziwienie człowieka, zaspokojenie potrzeby wyjaśniania tego, co zaciekawia. Tworzenie mitów nie jest jednak tożsame z filozofowaniem, ponieważ mitologia nie czyni wyjaśnienia drogą racjonalną. Siła mitycznej wyobraźni dała początek bogactwu naukowego filozofowania. Jest ono owocem ducha greckiego. Stąd i współczesna arete ma źródła w antycznej Grecji.

Pierwszą próbą tłumaczenia wszystkich bytów była nauka jońskich i italskich filozofów. Dominowała w niej refleksja nad kosmosem, którego cząstką jest oczywiście człowiek, ale nie mógł on stanowić centrum rozważań. Najpierw chaos, jako rozproszoną wielość, sprowadzono do organicznej całości. Ona także składa się z wielu elementów, ale uchwytne stały się powiązania między nimi. Myśl kosmologiczna skierowała się ku światu jako całości, starając się poznać jej pochodzenie. Nie zajęła się wyjaśnieniem natury człowieka, tym bardziej więc nie dociekała, czym jest cnota, która tę naturę pozwala w pełni urzeczywistnić. Jednak przygotowała grunt dla refleksji o człowieku, którego życie – na tle organicznie ujednoliconych wydarzeń kosmicznych – przedstawiało się jako chaotyczna wielość.

Do ukształtowania pojęcia arete niezbędne było uczynienie człowieka i jego istoty przedmiotem refleksji. Ten trud zapoczątkowali sofiści. W dobie kryzysu arystokracji, utrzymującej, że cnota jest przywilejem urodzenia, sofiści głosili zasadę, iż cnotę może zdobyć każdy, bo opiera się ona na wiedzy. W związku z tym szczególnego znaczenia nabrał problem wychowania, czyli kształtowania cnót. Świadectwem myśli etycznej sofistów jest przytoczony na początku mit *Herakles na rozdrożu*. Przekazany przez Ksenofonta we *Wspomnieniach o Sokratesie*, został oryginalnie opracowany przez sofistę Prodikosa. W zasadzie obie kobiety – Kakia i Arete – proponują Heraklesowi ten sam cel: szczęśliwe życie.

[3] Arystoteles: *Metafizyka* A, I – 2, 982 b 19.

Różnica dotyczy sposobu dochodzenia do niego. Kakia przekonuje, że szczęście polega na beztroskim korzystaniu z tego, co łatwe, przyjemne i korzystne. Odpowiada ona Arete:

> Widzisz, Heraklesie, jak daleką i trudną drogę do radości ukazuje ci ta niewiasta? Ja jednak zaprowadzę cię łatwą i krótką drogą do szczęścia[4].

Arete nie wyklucza korzyści: błogosławieństwo bogów, miłość bliskich, szacunek społeczeństwa, obfitość plonów ziemi i chowu trzody, sława wojenna, zdrowie i siła fizyczna – są piękne i dobre, ale zdobywać je należy wytrwałą, własną pracą, a nie beztrosko licząc na trud czyjejś pracy. Jej odpowiedź jest następująca:

> O, nieszczęsna istoto! Jakie właściwie masz dobro? Jaką możesz znać prawdziwą przyjemność, jeśli nic nie chcesz uczynić, aby ją zdobyć? Nie potrafisz nawet poczekać na pragnienie przyjemności, ale zanim się jeszcze obudzi, już się wszystkim w pełni nasycasz, bo zanim poczujesz głód, już się najadłaś, zanim pragnienie, już się napiłaś, […] nigdy nie widziałaś swojego pięknego uczynku. I kto by dał wiarę twym słowom? Kto by ci pomógł w potrzebie? Kto rozumny miałby odwagę należeć do twego szalejącego grona? Twoi miłośnicy mają w młodości słabe i wycieńczone ciała, w późniejszym zaś wieku zgaszone dusze i otępiałe umysły. W próżniactwie, w wykwincie, w tłustym dobrobycie upływa im młodość, w nędzy i zaniedbaniu dożywają starości; muszą się wstydzić, kiedy pomyślą o tym, co dawniej czynili, i ciężarem przygniata ich to, co czynią obecnie. […] Jeśli więc, Heraklesie, potomku znakomitych rodziców, niezłomnie wytrwasz w takich trudach, zdobędziesz w nagrodę doskonałą pod każdym względem szczęśliwość[5].

Przesłanie mitu jest uniwersalne, skierowane do każdego człowieka. Arete jest bowiem

> towarzyszką artystów w ich twórczej pracy, dla panów – wierną strażniczką domów, łaskawą opiekunką dla niewolników, dobrą pomocnicą

[4] G. Reale: *Historia filozofii starożytnej*, t. 1, s. 275.

[5] Ibidem, s. 275–276.

> w dziełach pokoju, niezawodną sojuszniczką w działaniach wojennych, najlepszą z przyjaciółek[6].

Można się domyślać, że wierną towarzyszką każdego może być też Kakia. Wybór należy do człowieka. Herakles – to osoba na moralnym rozdrożu, która dokonuje wewnętrznego rozstrzygnięcia o sposobie dochodzenia do szczęścia. Czy człowiek współczesny powinien kierować się pożytkiem, który był istotną wartością moralną dla sofistów? Czy słowa Arete: „Najprzyjemniejszym ze wszystkiego dźwiękiem dla człowieka jest pochwała własnej osoby"[7] nie graniczą z pychą? Czy cnotą jest droga do szczęścia, czy owoce trudu tej drogi, czy wreszcie jedno i drugie? Sofiści wskazali moralne rozdroże, ale zdefiniowanie cnoty wymagało dookreślenia natury człowieka.

Człowiek ma dwa kosmosy. Jeden z nich człowieka otacza, drugi jest wewnątrz niego. Tym wewnętrznym jest dusza, która wyróżnia człowieka spośród wielości bytów, a którą **Sokrates** uczynił przedmiotem zainteresowania i koniecznej troski. W dialogu z Alkibiadesem stwierdził:

> Sokrates: Czy człowiek nie posługuje się również całym ciałem?
> Alkibiades: Owszem.
> Sokrates: Czym innym zaś posługujące się i to, czym się posługuje?
> Alkibiades: Tak.
> Sokrates: Człowiek różni się przeto od własnego ciała?
> Alkibiades: Wydaje się, że tak.
> Sokrates: Czym przeto jest człowiek?
> Alkibiades: Nie wiem, co powiedzieć.
> Sokrates: W każdym razie wiesz, że jest tym, co się posługuje ciałem.
> Alkibiades: Tak.
> Sokrates: Czy zaś co innego posługuje się nim niż dusza?
> Alkibiades: Nic innego[8].

---

6 Ibidem, s. 276.

7 Ibidem, s. 275.

8 Platon: *Alkibiades* I, 129E – 130A.

Dla Sokratesa dusza jest myślącą i działającą świadomością, rozumem[9]. Troska o siebie nie dotyczy wyłącznie ciała, ale jest zwróceniem się do swojego wnętrza. W tej samej rozmowie Sokrates przekonuje:

> Poznając samych siebie, tym samym poznamy, jak mamy dbać o samych siebie, nie poznając natomiast samych siebie, byłoby przeciwnie[10].

Troską jest poznawanie siebie, swojej duszy. Poznanie i wiedza są cnotą, natomiast ignorancja – jej przeciwieństwem. Poznanie jest cnotą, jeśli dotyczy spraw najważniejszych. Dla Sokratesa nie były nimi sława, zaszczyty, dobra materialne ani nawet zdrowie i tężyzna fizyczna. Za najważniejszą uznawał wiedzę o tym, co jest dobre, a co złe. Nadał tym samym pojęciu cnoty wyraźnie charakter moralny. W zasadzie można przyjąć, że cnota jest jedna: c n o t ą j e s t w i e d z a. Sprawiedliwość jest wiedzą o tym, co się komu należy; odwaga – wiedzą o tym, czego należy się bać; pobożność – wiedzą o bogach[11].

Sokrates powiedział do Eutydema:

> Zaliczajmy zatem i te wszystkie wątpliwe dobra, które są źródłem ciężkich nieszczęść, jak uroda, przez którą wielu doznało krzywdy ze strony ludzi pomylonych na punkcie piękności; jak siła, przez którą wielu zbyt zuchwale porwało się na dzieła przerastające ich możliwości i w rezultacie poniosło dotkliwe porażki; jak bogactwo, dzięki któremu wielu żyło w dostatkach, ale zginęło na skutek machinacji wroga; jak sława wreszcie i polityczne znaczenie, które stały się dla wielu źródłem nieszczęść[12].

Nic samo w sobie nie jest ani dobre, ani złe. Dobre jest to, co jest dobrze użyte. Dobre użycie wymaga od człowieka poznania. Tylko człowiek znający dobro może je czynić. Sokrates powiada:

> […] te wszystkie dobra, któreśmy przedtem wymienili, nie ten mają sens, żeby same przez się były dobrami […] Jeżeli nimi kieruje głupota, to są

[9] G. Reale: *Historia filozofii starożytnej*, t. 1, s. 317.

[10] Platon: *Alkibiades* I, 129A.

[11] W. Tatarkiewicz: *Historia filozofii*, t. 1, Warszawa 1995, s. 75.

[12] Ksenofont: *Wspomnienia o Sokratesie* IV, 2, 35.

większym złem niż ich przeciwieństwa [...] A jeśli rozsądek i mądrość, stają się większymi dobrami. A samo przez się żadne z nich nic nie jest warte[13].

Nie tyle dobro jest zależne od pożytku, ile pożytek od dobra. Pożytek jest dla Sokratesa związany z duszą. Dobre, czyli pożyteczne jest to, co służy jej poznaniu i doskonaleniu. Niezbędne ku temu były:

1. Panowanie nad sobą, inaczej wstrzemięźliwość. Ta właściwość sprawia, że człowiek potrafi podporządkować ciało i jego instynkty rozumowi. Brak panowania nad sobą sprawia, że człowiek zajmuje się tym, co mu sprawia przyjemność, a nie dąży do tego, co jest moralnie istotne. Podlega impulsom i namiętnościom, a nie wzrasta w cnocie. Eutydem tak podsumowuje rozmowę z Sokratesem:

   – Sens twej rozmowy, Sokratesie, jeśli cię dobrze rozumiem, jest taki, że nie może być człowiekiem cnotliwym ten, kto jest niewolnikiem zmysłowych rozkoszy?
   – Tak rzeczywiście jest, Eutydemie[14].

   Wcześniej Sokrates uzasadniał rozmówcy, że niewstrzemięźliwość czyni człowieka niewytrzymałym na głód i pragnienie, a przez to niezdolnym do przeciwstawiania się trudom. Wstrzemięźliwość natomiast, i tylko ona, czyni człowieka cierpliwym i usposabia go do radosnego zaspokajania potrzeb życiowych.
2. Wolność, której związek z panowaniem nad sobą jest nierozerwalny. W tym samym dialogu Sokrates pyta:

   – Kto zatem jest opanowany przez żądzę i wskutek tego nie może czynić tego, co najlepsze, czy jest twoim zdaniem człowiekiem wolnym?
   – Bynajmniej! – odparł Eutydem.
   – Wolno zatem przypuszczać, że za konieczny warunek wolności uważasz możność czynienia tego, co dobre. I konsekwentnie tego, kto natrafia na jakieś przeszkody w czynieniu tego, co dobre, z pewnością nie uważasz za człowieka wolnego?
   – Za nic na świecie! – zdecydowanie przytaknął Eutydem.

[13] Platon: *Eutydem* 281 D–E.

[14] Ksenofont: *Wspomnienia o Sokratesie* IV, 5, 11.

– Zatem i niewstrzemięźliwych za nic na świecie nie uznasz także za wolnych?
– Oczywiście, i całkiem słusznie – zapewnił Eutydem.
– Jak sądzisz? – pytał dalej Sokrates. – Czy ludzie niewstrzemięźliwi nie mogą czynić rzeczy najlepszych, czy także muszą czynić najgorsze?
– Sądzę, że w równej mierze i jedno, i drugie. W pierwszym wypadku doznają przeszkód, w drugim ulegają przemocy[15].

Wolność zyskuje wymiar moralny, ale nie oznacza wolnej woli. Jest wyzwoleniem się spod żądzy ciała poprzez podporządkowanie ich rozumowi. Warunkuje to czynienie dobra. Niewstrzemięźliwość uniemożliwia wzrastanie w cnocie i zniewala do czynienia zła.

3. Autonomia, także związana ze wstrzemięźliwością i wolnością. Oznacza ona samowystarczalność, ale zdecydowanie bardziej w aspekcie moralnym niż technicznym. Jest zdolnością radzenia sobie samemu w życiu dzięki wewnętrznej sile, którą zyskuje się poprzez uwolnienie od ograniczających człowieka potrzeb i pragnień. Sokrates powiada:

> […] nie mieć żadnych potrzeb jest właściwością boskiej istoty, mieć ich jak najmniej – największym zbliżeniem do boskiej istoty, ponieważ zaś boska istota jest najwyższą doskonałością, stąd wniosek, że im ktoś jest bliżej boskiej istoty, tym bardziej jest doskonały[16].

Wymienione warunki dochodzenia do cnoty mają jedno źródło. Jest nim rozum. On sam wystarcza do wzrastania w wewnętrznej sile i dochodzeniu do szczęścia, którego nie dają dobra zewnętrzne, lecz doskonalenie siebie. Szczęście związane jest z cnotą, bo z niej wynika. Szczęśliwy jest ten, kto posiada największe dobro, a jest nim cnota[17]. Wymaga ona wewnętrznego, racjonalnego uzasadnienia, a nie oparcia na obyczajach albo przekonaniach; tym bardziej nie jest warunkowana więzami krwi. Cnoty można i należy się uczyć. Dzięki wypracowanej sile we-

[15] Ibidem IV, 5, 3–4.

[16] Ibidem I, 6, 10.

[17] W. Tatarkiewicz: *Historia filozofii*, t. 1, s. 74.

wnętrznej człowieka cnotliwego nie może spotkać nic złego. Drugi człowiek może pozbawić go czci, praw czy nawet życia, ale utrata ich nie jest tak straszna, jak samo odbieranie przez drugiego. Tę myśl w *Obronie Sokratesa* kończy zdanie:

> […] do człowieka dobrego nie ma przystępu żadne zło ani za życia, ani po śmierci […][18].

Z pewnością dzięki takiej wypracowanej przez siebie wewnętrznej sile Sokrates przyjął wydany na niego wyrok. Śmierć zabija ciało, ale nie cnotę, która „ulokowana" jest w duszy, a ta jest ważniejsza od ciała. Sofiści uważali samych siebie za nauczycieli cnoty. Pierwszym filozofem, którego inni nazwali prawdziwym jej nauczycielem, był Sokrates. Słowem i czynem przekonał wszystkich o znaczeniu świata wewnętrznego w człowieku oraz potrzebie i konieczności jego doskonalenia. Wskazał duszę, ale rozróżnienie władz ludzkiego ducha czekało na późniejszy czas.

Diogenes Laertios, autor jedynego zachowanego z czasów starożytnych podręcznika historii filozofii podaje, że Sokrates miał sen o tym, jak trzymał na kolanach młodego łabędzia, któremu natychmiast wyrosły skrzydła i wzbił się w powietrze ze ślicznym śpiewem. Następnego dnia przedstawiono mu Platona, o którym Sokrates powiedział, że to on jest właśnie tym ptakiem[19]. Sokrates uznał troskę o duszę za najważniejsze zadanie moralne człowieka. **Platon** dookreślił, że troska ta polega na oczyszczeniu duszy:

> Istnieje przecież chyba jedna tylko moneta prawdziwa, za którą wszystko to wymieniać należy: rozum. I cokolwiek za niego dostaniesz czy kupisz, to tylko jest rzeczywiste: i męstwo, i rozsądek, sprawiedliwość, i w ogóle prawdziwa dzielność [cnota], na rozumie oparta, czy tam przychodzą, czy odchodzą przyjemności i obawy i te tam inne wszelkie tego rodzaju rzeczy: jeśli przy nich nie ma rozumu, tylko się jedną z nich wymienia na drugą, taka dzielność [cnota] to bodajże będzie tylko miarą jakąś i ułudą;

[18] Platon: *Obrona Sokratesa* 41D.

[19] D. Laertios: *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*. Warszawa 1984, s. 165.

> doprawdy że niegodną człowieka wolnego; nie będzie w niej ani odrobiny zdrowia, ani prawdy. Prawda zaś to oczyszczenie pewne od wszystkich tego rodzaju rzeczy, a rozsądne panowanie nad sobą i sprawiedliwość, i męstwo, i nawet sam rozum to też bodajże nic innego jak tylko oczyszczenie[20].

Sokrates wskazał na znaczenie duszy i utożsamił ją z rozumem. Platon podał argumenty za nieśmiertelnością duszy i zróżnicował jej władze. Przekonał, że cnota zależy nie tylko od samego rozumu. J e s t ł a d e m i h a r m o n i ą duszy składającej się z trzech części: rozumnej, impulsywnej i pożądliwej. Każdej części odpowiada określona cnota: mądrość (rozsądek), męstwo (odwaga) i panowanie nad sobą (umiarkowanie). Mądrość jest podstawą słusznego postępowania. Męstwo nakazuje nie ustępować, lecz wytrwać w niebezpieczeństwie. Panowanie nad sobą pozwala poskramiać pożądania i nie ulegać namiętnościom. Istnieje czwarta cnota, która łączy poszczególne części duszy oraz integruje wymienione cnoty, przezwyciężając nieporządek. Jest nią cnota sprawiedliwości.

Sokrates rozpoczął, a Platon dookreślił, co jest dobrem dla człowieka. Sama wiedza i poznanie nie czynią życia ludzkiego doskonałym. Według Platona dobra są zróżnicowane i mają różny udział w szczęśliwości. Zgodnie z myślą Sokratesa, dobra związane z wartościami duchowymi są ponad cielesnymi. W przeciwnym razie w ogóle przestają mieć wartość. Uporządkowana myśl Platona na ten temat przedstawia się następująco[21]: pierwsze i najważniejsze miejsce należy się bogom (wartości religijne); na drugim miejscu według ważności znajduje się dusza człowieka z właściwymi jej wartościami poznania i cnoty (wartości duchowe); trzecie miejsce zajmuje ciało i jego wartości (witalne); najniżej w hierarchii usytuowane są tzw. dobra zewnętrzne, np. majątek, bogactwa, dobre pochodzenie, sława. Stawanie się człowiekiem cnotliwym oznacza upo-

[20] Platon: *Fedon* 69 A–C.

[21] Por. G. Reale: *Historia filozofii starożytnej*, t. 2, s. 246.

dabnianie się do Boga. Kształtowanie cnót jest drogą oczyszczenia, czyli ucieczki od zła tkwiącego w ciele i świecie zewnętrznym:

> Ale zginąć zło nie może, musi zawsze istnieć jakieś przeciwieństwo dobra. U bogów zła nie umocujesz, ono się koniecznie koło natury śmiertelnej plątać musi i po tym świecie chodzić. Dlatego się też starać potrzeba, żeby stąd uciec tam jak najprędzej. Ucieczka – to upodobnienie się do boga, według możności. Upodobnić się do niego to stać się sprawiedliwym i pobożnym, przy zachowaniu rozsądku[22].

Według Sokratesa szczęście odpowiada ludzkiej aktywności. Dla Platona szczęśliwość transcenduje ludzkie życie: prawdziwe szczęście jest poza doczesnym szczęściem[23]. Wzrastanie w cnocie jest niezbędnym warunkiem szczęścia transcendentnego.

Myśl Platońska zmierzała do tego, by złączyć wszystkie rozważane problemy. Od czasów ucznia – Arystotelesa – nastąpił rozdział w postaci usystematyzowania problematyki filozoficznej ze wskazaniem na jej działy, między innymi etykę. **Arystoteles**, podobnie jak Sokrates i Platon, za centralną kategorię pojęciową rozważań o moralności uznał cnotę. Powstała więc e t y k a c n ó t. Dla Arystotelesa cnota jest

> […] trwałą dyspozycją do pewnego rodzaju postanowień, polegającą na zachowywaniu właściwej ze względu na nas średniej miary, którą określa rozum […][24].

Cnota jest środkiem pomiędzy dwiema skrajnościami: nadmiarem (przesadą) i niedomiarem (niedostatkiem). W teorii Platona cnota stanowi przeciwieństwo wady; według jego ucznia każdej cnocie przeciwstawiają się dwie wady. Cnota jest u m i a r e m m i ę d z y d w o m a p r z e c i w i e ń s t w a m i. Wypośrodkowane miejsce cnoty nie oznacza jej prze-

[22] Platon: *Teajtet* 176 A–B.

[23] W. Tyburski, A. Wachowiak, R. Wiśniewski: *Historia filozofii i etyki*. Toruń 2002, s. 70.

[24] Arystoteles: *Etyka nikomachejska* 1107 A 41.

ciętności, jeśli chodzi o jej wartość. Wręcz przeciwnie, ze względu na wartość jest ono miejscem szczytowym:

> Toteż ze względu na substancję i na definicję określającą jej istotę jest dzielność [cnota] etyczna czymś w pośrodku leżącym, jeśli jednak chodzi o to, co jest najlepsze i co dobre, jest ona czymś skrajnym[25].

Stagiryta rozpisuje konkretne przykłady cnót i wad; oto dwa z nich:

> Co się tyczy dawania i brania w dziedzinie dóbr materialnych, to umiarem jest szczodrość, nadmiarem zaś i niedostatkiem rozrzutność i chciwość. Nadmiar i niedostatek objawia się w nich obu w sposób przeciwny: rozrzutnik bowiem zbyt wiele daje, a za mało bierze, chciwiec zaś zbyt wiele bierze, a za mało daje[26].
> W odniesieniu do czci i niesławy środkiem jest poczucie własnej wartości, czyli uzasadniona duma, której nadmiar jest zarozumiałością, niedostatek zaś przesadną skromnością[27].

Właściwą miarę cnoty wyznacza sprawiedliwość oraz słuszność. Sprawiedliwość jest właściwą miarą w odniesieniu do powinności dotyczących wartości wymiernych. Słuszność jest właściwą miarą w odniesieniu do powinności dotyczących wartości niewymiernych. Zachowanie właściwej miary wymaga udziału rozumu.

Cnota jest duchową doskonałością człowieka. Ze względu na podział duszy na część nierozumną i rozumną istnieją dwie postacie doskonałości ludzkiej: etyczna oraz intelektualna. Odpowiednio dwojakie są też cnoty człowieka rozumnego: etyczne (np. hojność, męstwo) oraz dianoetyczne (rozsądek, mądrość):

> Dwie są postacie doskonałości: jedna etyczna, a druga intelektualna. Chwalimy bowiem nie tylko ludzi sprawiedliwych, ale i pojętnych, i mądrych. Przyjęliśmy bowiem, że na pochwałę zasługują: cnota bądź jej funkcja, a one same [cnoty] nie są czynne, ale w nich tkwi aktywność. Ale skoro cnoty intelektualne są powiązane z rozumem, należą one do rozumnej części, która dzięki temu, że posiada rozum, wydaje polecenia du-

[25] Ibidem 1107 A 42.

[26] Ibidem 1107 B 48.

[27] Ibidem 1107 B 51.

> szy, podczas gdy cnoty etyczne należą do nierozumnej części duszy, która z natury jednak jest zdolna do tego, aby podporządkować się części rozumnej[28].

Cnoty etyczne oraz dianoetyczne różnią się ze względu na źródło ich powstawania:

> Owóż zarówno powstanie, jak i rozwój zalet dianoetycznych jest przeważnie owocem nauki i dlatego wymagają one doświadczenia i czasu; etycznych natomiast nabywa się dzięki przyzwyczajeniu [...]. Wynika stąd też, że żadna z cnót nie jest nam z natury wrodzona [...]. A dalej: wszelka cnota zanika skutkiem tych samych przyczyn i pod wpływem tych samych czynników, którym zawdzięcza swe powstanie [...][29].

Dziełem cnót etycznych są dobre czyny, a w konsekwencji piękno moralne i piękne życie. Cel cnót intelektualnych jest czysto teoretyczny; jest nim prawda. Kontemplowanie prawdy, czyli urzeczywistnianie cnót dianoetycznych, jest szczytem możliwości człowieka. Jest upodobnieniem się do Boga, który jest najwyższą rozumnością. Na drugim dopiero miejscu znajduje się urzeczywistnianie cnót etycznych, które mogą być źródłem jedynie ludzkiego szczęścia. Zwieńczeniem wszystkich cnót, podobnie jak u Platona, jest sprawiedliwość. Posiadać cnoty, znaczy więc być człowiekiem moralnie wartościowym i szczęśliwym:

> Zatem z powodu doskonałości duszy będziemy żyli dobrze. Dobre zaś życie i pomyślność nie inaczej nazywamy, jak doznawaniem szczęścia. Ostatecznie doznawanie szczęścia i szczęście zależą od życia dobrego, życie zaś dobre od życia zgodnego z cnotami. To jest więc celem: szczęście i dobro najwyższe[30].

Dla Arystotelesa dobro najwyższe ma charakter immanentny, a nie transcendentny jak u Platona. Przeciwstawia się Idei Dobra raz na zawsze urzeczywistnionego. Opowiada się za dobrem możliwym do urze-

---

[28] Arystoteles: *Etyka eudemejska* 1220 A 21–22.

[29] Arystoteles: *Etyka nikomachejska* 1103 A 1 oraz 1103 B 4.

[30] Arystoteles: *Etyka wielka* 1184 B 33–34.

czywistnienia i wprowadzenia w życie przez człowieka i dla człowieka[31]. Polega ono na działaniu specyficznie ludzkim, a jest nim postępowanie rozumne. Szczęście jest działaniem duszy zgodnie z cnotą. Arystotelesowska etyka cnót jest więc etyką życia czynnego, poszukującą miary postępowania w doświadczeniu[32]. Jest to etyka słuszności, empiryczna i realistyczna.

Cnota przeszła drogę od mitu do naukowości. Refleksja o niej stanowi początek problematyki moralnej. Podjęto ją przed pojawieniem się filozofii moralnej. Zajmowała istotne miejsce w poematach Homera i Hezjoda, poetów Solona, Fokilidesa czy Teognisa; była też na pierwszym planie w zainteresowaniach siedmiu mędrców: Talesa, Pittakosa, Biasa, Solona, Kleobulosa, Mysona oraz Chilona. Znawca filozofii starożytnej Giovanni Reale nazywa sentencje wymienionych mędrców „mapą mądrości moralnej Greków przed powstaniem filozofii moralnej"[33]. Są wśród nich ustalenia, które pojawią się w etyce Platona czy Arystotelesa. Niemniej zarówno sentencje poetów, jak i refleksja siedmiu mędrców mają charakter intuicyjny. Jeśli posiadają uzasadnienie, to jedynie mityczne. To tak, jakby nie odróżniano prawdy od pozorów. Dopiero filozofia uczyniła przedmiotem zainteresowań racjonalne poznawanie rzeczywistości. Pierwotnie prawda o rzeczywistości miała postać problemu kosmologicznego. To sofiści i Sokrates skoncentrowali pierwsze zainteresowanie na naturze człowieka i jego cnocie, wyodrębniając problematykę moralną. Od początku zainteresowań człowiekiem cnota jest więc obecna w rozważaniach.

Znaczenie słowa „cnota" podlegało ewolucji. Zawsze oznaczało zaletę, tyle że niekoniecznie moralną ani nawet zaletę człowieka. Każda rzecz ma specyficzne dla siebie działanie, a jego jak najlepsze wypełnianie jest zasługą cnoty: nóż był cnotliwy, jeśli dobrze ciął; oko, gdy dobrze

[31] G. Reale: *Historia filozofii starożytnej*, t. 2, s. 479.

[32] W. Tyburski, A Wachowiak, R. Wiśniewski: *Historia filozofii i etyki*, s. 85.

[33] G. Reale: *Historia filozofii starożytnej*, t. 1, s. 226.

widziało; koń, gdy dobrze biegł[34]. Cnota człowieka była jedynie odmianą tego, co posiada nawet każda rzecz. Sokrates nadał tej kategorii pojęciowej znaczenie moralne. Cnotami stały się te zalety człowieka, którym można nadać sens moralny. Koncepcja cnoty była podporządkowana koncepcji człowieka, a ta z kolei koncepcji rzeczywistości (bytu). Taką strukturę rozważań wyłoniła starożytność i tak już pozostało w kolejnych epokach.

Starożytne przesłanki cnoty mają więc ducha przede wszystkim greckiego. Cnota była tą kategorią pojęciową, która pozwoliła na ujęcie typowej dla całej filozofii greckiej tendencji do harmonii. Miała ona wymiar zarówno wewnętrzny: poznanie siebie, praca nad sobą oraz czynienie tego, co jest jednocześnie dobre i piękne, jak i zewnętrzny: harmonijne łączenie dobrego bycia człowieka jako jednostki oraz osoby społecznej (stowarzyszonej, obywatela). Trzeci wymiar harmonii to jedność ładu wewnętrznego i zewnętrznego, przy czym ład wewnętrzny był podstawowy, ponieważ warunkował zewnętrzny. Harmonia wewnętrzna wymagała kontemplacji cnoty. Miała ona charakter zdecydowanie intelektualny. Cnota jest bowiem poznaniem i wiedzą. Rozumowa kontemplacja cnoty domagała się wprowadzenia jej w życie w postaci określonego stylu bycia. Wymagał on nowej hierarchii wartości, w której najniżej znajduje się to, o co ludzie zabiegają na co dzień najbardziej: bogactwo, zaszczyty, władza. Wartościowsza jest postawa moralna wyrażająca się troską o duszę, bo to właśnie przybliża człowieka do Boga. Przy czym codzienne praktykowanie cnoty jest tym wspanialsze, im bogatsza kontemplacja (poznanie prawdy), a nie odwrotnie. Poprzez intelektualną kontemplację człowiek osiąga szczyt swoich możliwości oraz urzeczywistnia to, co w nim najpiękniejsze. Cnota jako jedność harmonii wewnętrznej i zewnętrznej owocuje szczęśliwym życiem. Te dwa terminy – cnota i szczęście – były dla starożytnych filozofów nierozerwalne. Szczęście jest działaniem zgodnym z cnotą. Według Sokratesa szczęście od-

[34] Ibidem, t. 5, s. 32.

powiadało ludzkiej aktywności, dla Platona prawdziwe szczęście było poza doczesnością, Arystoteles zaś wskazał je w swoistej funkcji bycia człowiekiem – dzielności etycznej. W każdym z tych przypadków szczęście związane było z działaniem intelektu tak, by urzeczywistnić cnotę, która jest spełnieniem potencji człowieka. Wbrew przekonaniom sceptyków w przesłankach starożytnych dominuje wiara w możliwość życia w prawdzie i szczęściu. Są one osiągalne przez człowieka: każdy może żyć cnotliwie, czyli szczęśliwie, bo zależy to od niego samego.

W starożytności uformowano etykę jako poszukiwanie wiedzy o tym, co dla człowieka jest najlepsze. Sokrates określił kierunek tych poszukiwań, wskazując na wiedzę o duszy. Relacje między myślą aretologiczną Sokratesa, Platona i Arystotelesa mają charakter przezwyciężania i dopełniania mistrza[35]. Przezwyciężenie jest urzeczywistnieniem podstawowego odkrycia mistrza, a dopełnienie doprowadziło do usystematyzowania wiedzy i wyodrębnienia etyki cnoty. Podstawą etyki Arystotelesa jest przecież Sokratejsko-Platońskie ustalenie dotyczące duszy jako istoty człowieka. Dbanie o duszę pozostaje podstawowym przesłaniem: cnotą jest tylko cnota duszy. Prawdziwymi wartościami są bowiem wartości duchowe. Inne dobra, jeśli w ogóle mają znaczenie, to tylko instrumentalne. Z wyróżnienia części duszy został wyprowadzony podział cnót. W najwyższej części umieszczona jest najważniejsza cnota. Arystoteles wykazał, że takie ustalenia pozostają aktualne, nawet jeśli pozbawi się je wymiaru religijnego, istotnego w rozważaniach poprzedników. Dopełnił te ustalenia próbą wyjaśnienia aktu moralnego. Już Platon rozbudował pojęcie duszy o pierwiastki wolitywne, ale pozostał na poziomie ich dostrzeżenia. Rolę wolności w działaniu moralnym bardziej podkreślił jego uczeń, lecz nie określił, czym jest wola lub wolny wybór. Wyróżnikiem działania cnotliwego pozostały w starożytności rozum i poznanie, a nie wola.

[35] Ibidem, t. 2, s. 391.

Nauki po okresie klasycznym – epikurejska, stoicka i sceptyczna – przyczyniły się do rozpowszechnienia myśli greckiej na terenach poddanych imperium rzymskiemu. Epikur pojął doskonałość hedonistycznie. Cnota była według niego środkiem do szczęścia, czyli doznawania przyjemności. Nieuzasadnione jest cenić ją samą w sobie. Sceptycyzm z kolei zwątpił w wartość ludzkiego poznania, ponieważ nie należy ufać rozumowi ani tym bardziej zmysłom. Nie wiadomo, co jest dobre, bo dobro, zło, Bóg czy przyroda są niepoznawalne. Należy więc powstrzymywać się od sądów, a w życiu codziennym kierować się tym, do czego skłaniają popędy i obyczaje. Pogląd o jedności cnoty i szczęścia pogłębili natomiast stoicy, uznając cnotę za jedyny i wystarczający warunek szczęścia. Utożsamiono ją nawet ze szczęściem, traktując jako dobro najwyższe. Życie zgodne z rozumem ustąpiło jednak miejsca życiu zgodnemu z naturą, które jednocześnie jest zgodne z rozumem. Ostatecznie więc życie zgodne z naturą, rozumne, szczęśliwe oraz cnotliwe oznaczało jedno i to samo. Życie cnotliwe, według etyki stoickiej, było też wolne. Wolność polega na opanowaniu własnych afektów, głównie zawiści, pożądliwości, smutku i obawy[36]. Cnota jest jedna i niepodzielna dla wszystkich i na wszystkie warunki życia. Stoicy byli znani z surowości i bezwzględnego wymagania realizowania cnoty w życiu. Wybitnym stoikiem rzymskim był **Lucius Seneka**. W *Dialogach*, zwłaszcza w *O życiu szczęśliwym*, zaprzeczył jedności cnoty i rozkoszy, uznając, że są stanami nie tylko różnymi, lecz i przeciwstawnymi. Wskazał następujące argumenty za rozłącznością Arete i Kaki:

1) „miejsce przebywania", oznaczające udział w życiu szlachetnym lub występnym:

> Cnotę napotkasz w świątyni, na rynku, w senacie, stojącą na straży przed murami […] rozkosz – z reguły gnieżdżącą się potajemnie w kryjówkach,

[36] W. Tyburski, A. Wachowiak, R. Wiśniewski: *Historia filozofii i etyki*, s. 106.

wyczekującą mroku, wałęsającą się z trwogą i w należytej odległości wokół […] miejsc patrolowanych przez policję […][37];

2) stopień trwałości, czyli ponadczasowość lub skłonność do przemijania:

Najwyższe dobro jest nieśmiertelne, nie ma w sobie skłonności do przemijania […][38];

3) stopień stałości – w postanowieniach, decyzjach, działaniu:

Szlachetny umysł nigdy nie jest chwiejny w postanowieniach ani nie staje się godny pogardy dla siebie, ani niczego nie zmienia ze swego najlepszego sposobu życia[39];

4) „pojemność", czyli zakres:

W momencie kiedy wre najgoręcej [rozkosz], wtedy się właśnie zupełnie oziębia. Jej pojemność jest niezbyt wielka, toteż napełnia się szybko, przemienia się w przesyt i zaraz po pierwszym silniejszym ożywieniu zapada w otępienie i gnuśność[40];

5) stopień niezawodności:

Również i taka [rozkosz] nie może nigdy być niezawodna, która swą naturę zasadza na ruchu: bo przecież wskutek tego nie może mieć nawet trwałej podstawy istnienia rzecz, która nadchodzi i błyskawicznie przemija, po to, aby rozwijać się wniwecz przez samo swoje użycie, ponieważ zmierza do punktu, w którym ma ustać, a ledwie się zacznie, dobiega końca[41].

Zestawienie różnic pomiędzy cnotą i rozkoszą można potraktować jako filozoficzną interpretację mitycznego spotkania Arete i Kaki z Heraklesem. Seneka dopowiedziałby jeszcze bohaterowi:

[37] L.A. Seneka: *Dialogi*. Poznań 1996, s. 37.

[38] Ibidem, s. 38.

[39] Ibidem.

[40] Ibidem.

[41] Ibidem.

> Dodaj teraz do tego, że rozkosz towarzyszy życiu nawet ludzi najnikczemniejszych, podczas gdy cnota jest absolutnie nie do pogodzenia ze złym życiem, więcej, że niejedni czują się nieszczęśliwi nie z braku, ale właśnie z powodu rozkoszy […], której cnota często nie doznaje, ale której cnota nigdy nie potrzebuje[42].

Starożytni byli świadomi rozłączności wymienionych dwóch stanów. Herakles stał przecież na rozdrożu.

Szkoły hellenistyczne kontynuowały zagadnienia podjęte przez klasyków: celem i dobrem najwyższym pozostawało szczęście. Cnota ciągle miała miejsce centralne wśród zagadnień etycznych, choć każda z wymienionych szkół wniosła w tę problematykę własne zabarwienie. Podstawowa kolorystyka pozostaje jednak sprawstwem klasycznej myśli starożytnej. Pozostawiła ona współczesnemu człowiekowi refleksję nad następującym przesłaniem: chcąc zapanować nad światem (przyrodą, techniką, globalnymi problemami), najpierw trzeba zapanować nad sobą. Cnota obejmuje ten właśnie wymiar bycia.

Przemyślenia klasyków stały się punktem odniesienia dla miłośników mądrości w ciągu całych dziejów filozofii. Aktualne pozostało pytanie: Jak żyć? Na czym ma polegać cnota i szczęście? Przejmą je kolejni myśliciele.

1.2. Przesłanki średniowieczne

Wierzę, by zrozumieć – słowa świętego Augustyna przyznają religii kluczową rolę w procesie poznania i odzwierciedlają charakter średniowiecznej myśli filozoficznej. Inaczej niż filozofowie greccy myśliciele średniowieczni uznali, że poszukiwanie prawdy nie zadowala człowieka. Ważniejsze jest, by prawdę zdobyć. Uczynić to może dopiero umysł obdarzony Bożą łaską[43]. Formalnie **święty Augustyn** (354–430) jest

[42] Ibidem, s. 37.

[43] J. Tomkowski: *Historia myśli od starożytności do XX wieku*. Warszawa 2002, s. 29.

myślicielem starożytności, ale duchem całkowicie należy już do chrześcijaństwa[44]. Jego myśl jest przedsionkiem średniowiecza.

Decyzje w kwestiach moralnych święty Augustyn traktował jako zależne od woli, której przyznawał prymat nad rozumem. Z powodu rozdźwięku obydwu władz człowiekowi nie jest łatwo żyć cnotliwie. Na pochwałę zasługuje ten, kto angażuje wolną wolę po stronie dobra:

> Każdej rozumnej naturze, obdarzonej władzą wolnej woli, na pewno należy się pochwała, jeżeli wytrwale cieszy się najwyższym dobrem. […] I musimy ganić ją w takim stopniu, w jakim nie dąży do tego zjednoczenia[45].

Za dobro Augustyn uznał wszystko, co istnieje, ponieważ jest stworzone przez Boga, który jest Dobrem absolutnym. Wola jest dobra, jeśli kieruje pragnienia ku życiu prawemu i uczciwemu. Istotą prawego i uczciwego życia jest posiadanie czterech cnót kardynalnych:

1) roztropności, będącej znajomością rzeczy, których należy pragnąć lub unikać:

> Augustyn: Przypuśćmy więc, że człowiek dobrej woli – od dawna już mówimy o jej wysokiej wartości – nie mając dobra wyższego od niej, ją jedynie ukocha, a rozmyślając i przekonując się, jak jest wielka, jak niedostępna wszelkim próbom wydarcia czy wykradnięcia, posługuje się nią radośnie i z rozkoszą. Czy będziemy mogli wątpić, że stawia on opór wszystkiemu, co jest wrogiem tego jedynego dobra?
> Ewodiusz: Stanowczo musi sprzeciwiać się temu wszystkiemu.
> Augustyn: Prawda, że nie odmówimy roztropności temu, kto widzi, że trzeba pragnąć tego dobra, a unikać wszystkiego, co jest mu nieprzyjazne?
> Ewodiusz: Wydaje mi się niemożliwe, żeby ktoś, nie mając roztropności, zdobył się na taki sąd[46];

[44] J. Bocheński: *Zarys historii filozofii*. Kraków 1993, s. 36.

[45] Św. Augustyn: *O wolnej woli*. W: *Dialogi filozoficzne*. Kraków 1999, s. 615.

[46] Ibidem, s. 517.

2) męstwa, które jest takim stanem duszy, w którym człowiek lekceważy wszystkie niepowodzenia i straty w zakresie rzeczy niebędących w jego mocy:

> Augustyn: Dlaczego nie mielibyśmy przypisać mu także męstwa? Z pewnością nie może on kochać ani wysoko cenić tych wszystkich rzeczy, które nie leżą w naszej mocy, ponieważ kochamy je złą wolą, jej zaś, jako nieprzyjaciółce swego najdroższego dobra, musi stawiać opór. Skoro zaś nie kocha ich, nie boleje z powodu utraty i gardzi nimi zupełnie. To – jak powiedziałem, a ty przyznałeś – sprawia męstwo.
> Ewodiusz: Naturalnie, że można przypisać mu męstwo. Bo nie wyobrażam sobie, kogo prawdziwiej mógłbym nazwać mężnym, jak nie tego, kto z równowagą i spokojem znosi brak rzeczy, których nie możemy ani osiągnąć, ani utrzymać sami przez się[47];

3) umiarkowania, będącego skłonnością, dzięki której człowiek ogranicza i powściąga pożądanie rzeczy nieprzynoszących zaszczytu:

> Augustyn: Czy możemy odmówić mu umiarkowania, tej cnoty, która trzyma w karbach namiętności. Czy jest coś tak wrogiego dobrej woli jak namiętność? Nie. Wobec tego zapewne rozumiesz, że kto kocha swoją dobrą wolę, wszelkimi sposobami opiera się i sprzeciwia namiętnościom; słusznie więc otrzymuje nazwę umiarkowanego[48];

4) sprawiedliwości, która oddaje każdemu, co mu się należy:

> Przecież ten, kto posiada i kocha dobrą wolę, i – jak powiedziano – opiera się wrogim jej siłom, nie może chcieć zła dla nikogo. Co za tym idzie – nikomu nie wyrządzi krzywdy, a to jest możliwe tylko wtedy, gdy oddaje on każdemu, co mu się należy[49].

Podobnie jak starożytni myśliciele, święty Augustyn wiązał cnotę z dobrem i szczęściem. Ten człowiek jest szczęśliwy, który kocha swoją dobrą wolę:

---

[47] Ibidem, s. 518.

[48] Ibidem.

[49] Ibidem.

> Augustyn: Jeżeli więc ukochamy tę wolę […] skutek będzie taki, że zamieszkają w naszej duszy tamte cnoty, których posiadanie jest istotą prawego i uczciwego życia. Tak nas pouczył rozum. Wynika z tego, że ktokolwiek chce żyć moralnie i uczciwie – jeżeli tylko zechce wynieść to pragnienie ponad znikome dobra – osiągnie ten wielki cel z tak wielką łatwością, że chcenie i posiadanie stanie się w nim jednym.
> Ewodiusz: […] mało nie krzyczę z radości, widząc, jak nagle wyłania się przede mną dobro nieocenione, a tak łatwe do zdobycia.
> Augustyn: A przecież taka właśnie radość, która rodzi się z osiągnięcia tego dobra, nazywa się życiem szczęśliwym wtedy, gdy ożywia duszę spokojnie, bez jej wysiłku, a stale[50].

W starożytności było oczywiste, że wszyscy ludzie dążą do szczęścia, choć różnie je pojmują. Dla Augustyna nie jest to takie pewne:

> […] nie wszyscy mogą być szczęśliwi, mimo że chcą […], nie wszyscy bowiem chcą żyć cnotliwie[51].

Wbrew starożytnym przekonaniom Augustyn uważał, że nie wystarczy znać dobro, aby je czynić. Dobro trzeba kochać, bo tylko z miłości biorą się dobre czyny. Miłości filozof przypisuje centralne miejsce i wyróżnia ją spośród wszystkich cnót. Znane jest powiedzenie Augustyna: „Kochaj i rób, co chcesz”[52]. Prymat woli, uczucia, miłości nie oznacza pogardy dla rozumu. Autor tak wyjaśnia relacje między nimi:

> Wzrokiem duszy jest rozum. Ale skoro nie każdy, kto patrzy, musi widzieć, dlatego też wzrok prawidłowy i doskonały, to jest taki, który umożliwia widzenie, nazywa się cnotą – cnota jest bowiem prawidłowym albo doskonałym rozumem. Choćby jednak oczy były już zdrowe, sam wzrok nie zdoła ich zwrócić ku światłu, jeżeli brak jest owych trzech cnót: wiary, dzięki której wierzymy, że słońce, ku któremu mamy wzrok nasz zwrócić jest takiego blasku, iż widok jego nas uszczęśliwi; nadziei, dzięki której ufamy, że zobaczymy, jeżeli będziemy dobrze patrzeć; miłości, dzięki której pragniemy widzieć i cieszyć się z posiadania. W ten sposób patrząc, dochodzimy do oglądania Boga, a to już jest kres patrzenia. Nie znaczy to, że przestajemy patrzeć, ale że nie ma już przedmiotu, do którego można

[50] Ibidem, s. 520.

[51] Ibidem, s. 521.

[52] Por. W. Tyburski, A. Wachowiak, R. Wiśniewski: *Historia filozofii i etyki*, s. 136.

by kierować wzrok. I to jest prawdziwie doskonała cnota, rozum, który osiąga swój kres; owocem tego jest życie szczęśliwe[53].

Siły poznawcze człowieka są niewystarczające. Dochodzenie do osiągnięcia najwyższego celu jest łaską Boga. Augustyn uważany jest za pierwszego myśliciela, który dokonał zadowalającej syntezy filozofii i teologii[54]. Do prawdy umysł dochodzi wprost, drogą Bożego oświecenia, bez potrzeby rozumowania. Łaski oświecenia dostępuje człowiek dobry, który przygotowuje się do niej bardziej poprzez oczyszczenie serca niż ćwiczenie umysłu. Jest siedem stopni rozwoju duszy: ożywianie ciała, życie zmysłowe, sztuka i wiedza, wewnętrzne oczyszczenie i oderwanie od dóbr zmysłowych, doskonała czystość, poznanie najwyższej Prawdy, posiadanie najwyższego Dobra[55]. W Augustiańskiej nauce cnoty są dobrami wysokiej wartości, ponieważ są treścią życia moralnego. Mniejszymi dobrami są cechy fizyczne, które nie mają wpływu na moralność; natomiast pośrednimi – władze duchowe jako siły ułatwiające moralne postępowanie. Dobra pośrednie i najmniejsze mogą być wykorzystane przez człowieka zarówno do czynienia dobra, jak i zła. Cnota nie może być narzędziem zła, ponieważ jej zadaniem jest dobre używanie tych rzeczy, które mogą być użyte także w złym celu[56].

Filozofia świętego Augustyna ma wyraźne przesłanki starożytne: istotne miejsce dla rozważań o człowieku, troska o nieśmiertelną duszę, znaczenie samopoznania, stopnie poznawania, moralny charakter cnoty, jej związek ze szczęściem. Jego etyka jest jednak silnie związana z poglądami religijnymi. Uważany jest za pioniera w filozoficznym ugruntowaniu etyki chrześcijańskiej[57]. Inaczej niż Grecy pojmował Boga jako osobę godną miłości, której istotę stanowiła wola. Wyjaśnił, czym jest wolna wola oraz jej dobry wybór. Zerwał ze starożytnym intelektualizmem,

[53] Św. Augustyn: *Solilokwia*. W: *Dialogi filozoficzne*, s. 251.

[54] J. Woleński, J. Hartman: *Wiedza o etyce*. Bielsko-Biała 2008, s. 71.

[55] Św. Augustyn: *O wielkości duszy*. W: *Dialogi filozoficzne*, s. 408–414.

[56] Św. Augustyn: *O wolnej woli*, s. 575.

[57] J. Woleński, J. Hartman: *Wiedza o etyce*, s. 72.

większą rolę przypisując woli, wierze i łasce niż rozumowi i doświadczeniu. Budując e t y k ę m i ł o ś c i i ł a s k i, wprowadził element nadprzyrodzoności do nauki o cnocie.

Okres myśli Augustiańskiej to czas, kiedy filozofia starożytna i chrześcijańska pozostawały obok siebie. Bogowie zajmowali ważne miejsce w myśli starożytnej, ale w jej metafizycznym obszarze. W średniowieczu religijne wyjaśnienie i uzasadnienie mają również założenia etyczne. Jest to czas zgody co do nieskończonej przewagi Boga nad światem oraz duszy nad ciałem i jednocześnie sporu scholastyki z mistycyzmem. Wiara w Boga, odnalezienie wartości swojego wnętrza oraz nadzieja na nagrodę w życiu przyszłym za cnotliwe postępowanie są mocą wobec największych przeciwności losu:

> Mąż nigdy nie powinien się żalić, ilekroć zostanie wciągnięty do walki z losem. […] Bo wy, którzy kroczycie do cnoty, weszliście na tę drogę nie po to, aby się rozpływać w przyjemnościach i marnieć w rozkoszach. Ostrą walkę duchową stoczycie z wszelkim losem, aby was ani przykry nie zdławił, ani przyjemny nie popsuł: nieustępliwymi siłami zajmujcie pośrednią drogę. W waszym bowiem ręku leży, jaki los sobie zechcecie stworzyć[58].

Cnotliwe życie wymaga dobrej woli, a w związku z tym dobra wola powinna być rozumnie kształtowana:

> Konieczne są tu gorliwość i poświęcenie, dokładne przyglądanie się własnemu wnętrzu oraz trzeźwa, słuszna, rozsądna i trafna ocena tego, ku czemu pośród rzeczy i ludzi zwraca się serce. Nie można się tego nauczyć przez ucieczki, przez to, że człowiek będzie unikał rzeczy i szukał zewnętrznie rozumianej samotności. Musi raczej nauczyć się szukać samotności wewnętrznej i znajdywania jej w każdym miejscu i towarzystwie. Musi się nauczyć przedzierania przez zewnętrzną osłonę rzeczy i znajdywania w nich Boga, po to, by móc z całą mocą i na sposób istotowy w sobie samym kształtować Jego obraz[59].

[58] Boecjusz: *O pocieszeniu, jakie daje filozofia*. Warszawa 1962, s. 121–122.

[59] Mistrz Eckhart: *Traktaty*. Poznań 1987, s. 26–27.

W kształtowaniu dobrej woli szczególne znaczenie ma pokora:

> Pokora jest cnotą, dzięki której człowiek poznawszy się dokładnie, widzi swą marność[60].

Uświadomienie sobie własnej słabości otwiera duszę na działanie Bożej łaski, która czyni wolę poddaną woli Boga: prawdziwe i doskonałe posłuszeństwo jest cnotą przewyższającą wszystko inne. Posłuszeństwo oznacza wyrzeczenie się tego, co ziemskie, a nawet samego siebie, spoczęcie w Bogu, a tym samym zdobycie wolności. Cnota kształtowana jest w wysiłku i wyrzeczeniu, ale też w wolności i miłości. Jej mocy ulega nawet występek:

> […] skłonność do złego prawemu człowiekowi przynosi niemałe i błogosławione owoce. […] Zła skłonność pobudza mianowicie do gorliwego, wytężonego ćwiczenia się w cnocie[61].

W religijnym filozofowaniu wieków średnich kategoria pojęciowa cnoty okazała się szczególnie użyteczna. We wspomnianych czasach znalazł się też filozof „szczególnie użyteczny" dla rozwoju teorii cnoty. Był nim święty Tomasz z Akwinu. Po raz pierwszy powstał tak spójny, uporządkowany, wyczerpujący i spisany wywód na temat cnoty człowieka.

Nauka **świętego Tomasza z Akwinu** o cnotach ma swoje źródło w określonej koncepcji człowieka. W przeciwieństwie do świętego Augustyna oraz mistyków porzucił pogląd Platona, że tylko dusza jest człowiekiem. Zgodnie z nauką Arystotelesa przyjął, że ciało należy do natury człowieka. Dusza i ciało są ze sobą nie tylko związane, lecz stanowią ontyczną jedność. Arystotelesowska koncepcja bytu została rozbudowana o element istnienia, które należy odróżnić od istoty jak przyczynę od skutku. Akwinata rozróżnił poszczególne władze człowieka i dokonał ich

[60] Św. Bernard z Clairvaux: *O stopniach pokory i pychy*. Kraków 1991, s. 16.

[61] Mistrz Eckhart: *Traktaty*, s. 30–31.

wnikliwej analizy. W związku z cnotami rozważył pięć następujących zagadnień[62]:

I. Istota cnoty

Cnota człowieka jest dobrą dyspozycją do działania. Kieruje zawsze ku dobru. Nie posiada materii, z której byłaby utworzona, ale ma materię, do której się odnosi (swój przedmiot) oraz materię, w której istnieje (swój podmiot). Jej celem jest samo działanie. Nigdy nie jest źle używana, dlatego jest określana jako dyspozycja, dzięki której człowiek żyje w sposób prawy. Czyni dobrym i człowieka, i jego działanie.

II. Podmiot cnoty

Cnota człowieka istnieje we władzy duszy jako swoim podmiocie. Podmiotem cnoty może być jedynie wola lub inna władza o tyle, o ile jest poruszana przez wolę. W tym znaczeniu intelekt jako podporządkowany woli może być podmiotem cnoty oraz siła gniewliwa i pożądliwa jako władze mające pewien udział w rozumie – także. Jeśli więc człowiek dobrze postępuje, to dlatego, że ma dobrą wolę.

III. Podział cnót

Akwinata dzieli cnoty na intelektualne, moralne i teologiczne. C n o t y i n t e l e k t u a l n e dają zdolność dobrego działania, jakim jest rozpatrywanie prawdy. Poznawanie prawdy jest bowiem dobrym działaniem intelektu. Jednak

> Z tego [...], że ktoś posiada dyspozycję teoretycznej wiedzy naukowej, nie wynika, aby miał skłonność do jej używania; staje się on tylko zdolny do poznawania prawdy w tym zakresie, w którym posiada wiedzę, ale do tego, by uczynił użytek z posiadanej wiedzy, musi go pobudzić wola[63].

[62] Teorię cnoty św. Tomasz z Akwinu przedstawił w *Traktacie o cnocie. Summa teologii I–II*, kwestie 49–67. Antyk, Kęty 2006.

[63] Ibidem, q. 57, art. 1.

Istnieją trzy teoretyczne cnoty intelektualne:

1) pojmowanie:

> Prawdę zaś można ujmować dwojako: jako poznawaną samą przez się lub jako poznawaną przez coś innego. Prawda poznawana sama przez się stanowi jak gdyby zasadę i jest ujmowana przez intelekt od razu. Dlatego dyspozycja doskonaląca intelekt w tego rodzaju poznawaniu prawdy nazywa się pojmowaniem, które jest dyspozycją do poznawania zasad[64];

2) mądrość:

> Natomiast prawdy poznawanej za pośrednictwem czegoś innego intelekt nie ujmuje od razu, lecz na drodze badania przeprowadzonego przez rozum, dochodząc do niej jako do pewnego kresu, czy to w poznaniu określonego rodzaju, czy to we wszelkim ludzkim poznaniu. A ponieważ rzeczy, które są później znane dla nas, są wcześniej i lepiej znane z natury […], więc to, co stanowi kres całego ludzkiego poznania, z natury znane jest najwcześniej i najlepiej. Do takich rzeczy odnosi się mądrość, która poznaje najwyższe przyczyny […][65];

3) wiedza:

> Natomiast w stosunku do tego, co stanowi kres w tym lub innym rodzaju rzeczy poznawalnych, intelekt jest doskonalony przez wiedzę[66].

Cnoty intelektualne nie są równorzędne. Wiedza zależy od pojmowania, a jedna i druga dyspozycja zależą od mądrości. Ze względu na różne rodzaje rzeczy, które mogą być przedmiotem wiedzy, istnieją różne dyspozycje składające się na wiedzę. Natomiast mądrość jest tylko jedna. Osądza i porządkuje ona wszystkie rzeczy.

Do cnót intelektualnych należy sztuka, która jest słusznym sądem o tym, co trzeba wytworzyć, oraz roztropność, będąca słusznym sądem o tym, co należy czynić. Roztropność wymaga jeszcze cnoty moralnej, dzięki której pragnienie zwraca się ku należytym celom. W zakresie czy-

[64] Ibidem, q. 57, art. 2.

[65] Ibidem.

[66] Ibidem.

nów człowieka cele odgrywają rolę podobną do tej, jaką zasady odgrywają w dziedzinie teoretycznej. Cnoty intelektualne mogą istnieć bez cnoty moralnej poza roztropnością.

C n o t y m o r a l n e to te, które przysługują władzy pragnienia. Odnoszą się do wyboru, sprawiając, że człowiek wybiera dobrze. Mogą one istnieć bez niektórych cnót intelektualnych (mądrości, wiedzy, sztuki), ale nie mogą istnieć bez pojmowania i roztropności. Do tego, aby wybór był dobry, potrzeba bowiem dwóch rzeczy:

> Po pierwsze jest rzeczą konieczną, aby cel był właściwie wyznaczony […]. Po drugie jest rzeczą konieczną, aby człowiek obrał właściwe środki do tego celu; to zaś może się stać jedynie dzięki rozumowi, który we właściwy sposób dokonuje aktów namysłu, sądu i nakazu, do czego […] uzdalnia go roztropność i cnoty dołączające się do niej. Dlatego cnota moralna nie może istnieć bez roztropności. A w konsekwencji nie może też istnieć bez pojmowania[67].

Cnota moralna nie jest tożsama z uczuciem. Nie należy go jednak wykluczać. W człowieku cnotliwym mogą zaistnieć te poruszenia pragnienia zmysłowego, które są uporządkowane przez rozum. Cnocie nie przystoi bowiem wyłącznie uczucie jako pobudzenie nieuporządkowane:

> Uczucie poprzedzające sąd rozumu, jeżeli uzyska taką władzę w naszym umyśle, że na nie przyzwolimy, stanowi przeszkodę dla namysłu i sądu rozumu. Gdy jednak następuje po sądzie rozumu jako nakazane przez rozum, wówczas pomaga w wykonaniu nakazu rozumu[68].

Ostatecznie, cnoty moralne wznoszą się ponad uczucia nieuporządkowane (mogą istnieć bez nich), ale współwystępują z uczuciami umiarkowanymi:

> […] cnoty moralne, które odnoszą się do uczuć jako do swojej właściwej materii, nie mogą istnieć bez uczuć. Wynika to stąd, że w przeciwnym razie cnota moralna czyniłaby pragnienie zmysłowe zupełnie bezczynnym. Tymczasem cnota nie ma uwalniać sił poddanych rozumowi od ich właś-

[67] Ibidem, q. 58, art. 4.

[68] Ibidem, q. 59, art. 2.

> ciwych czynności; wręcz przeciwnie, ma sprawiać, aby spełniały one rozkaz rozumu, wykonując swoje czynności[69].

Święty Tomasz obrazuje ten związek na przykładzie smutku: nieumiarkowany jest chorobą duszy, ale smutek umiarkowany może współwystępować z dobrym jej stanem. Mędrzec nie smuci się z powodu mądrości, ale smuci się tym, co jej przeszkadza[70].

Cnoty moralne dotyczące uczuć są następujące:

> Według Arystotelesa istnieje dziesięć cnót moralnych dotyczących uczuć, mianowicie męstwo, umiarkowanie, szczodrość, wielki gest, wielkoduszność, właściwa ambicja, łagodność, przyjaźń (lub uprzejmość), prawdomówność i dowcip. […] A jeśli dodać do nich sprawiedliwość, która jest cnotą dotyczącą działań, wszystkich cnót będzie w sumie jedenaście[71].

Do tego, by człowiek dobrze postępował, potrzebne jest dobre usposobienie rozumu przez dyspozycję cnoty intelektualnej oraz dobre usposobienie władzy pragnienia przez dyspozycję cnoty moralnej: ruch cnoty ma swoje źródło w rozumie, a swój kres w pragnieniu, o ile to pragnienie jest poruszane przez rozum[72]. Spośród wszystkich cnót ludzkich cztery zasługują na określenie kardynalnych, czyli podstawowych. Trzy z nich są cnotami moralnymi, czwarta – roztropność – to cnota intelektualna, która „ze względu na jej materię jest poniekąd także cnotą moralną”[73]. Stąd cnoty kardynalne zalicza się do cnót moralnych. Są nimi: roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie i męstwo. Cnoty główne nie obejmują cnót teologicznych, przerastających człowieka i dlatego zaliczanych do nadludzkich, inaczej boskich.

C n o t y t e o l o g i c z n e są siłą otrzymywaną od Boga, dzięki której człowiek zwraca się ku szczęśliwości nadnaturalnej. Szczęśliwość

---

69 Ibidem, q. 59, art. 5.

70 Ibidem, q. 59, art. 3.

71 Ibidem, q. 60, art. 5.

72 Ibidem, q. 59, art. 1.

73 Ibidem, q. 61, art. 1.

człowieka może bowiem być dwojaka: taka, którą można osiągnąć siłami swojej natury oraz taka, która przekracza naturę człowieka i można ją osiągnąć tylko dzięki mocy Boga. Cnoty te nazywają się boskimi dlatego, że człowiek staje się cnotliwy dzięki Bogu i w stosunku do Boga. O ile przedmiotem cnót intelektualnych i moralnych jest coś, co można poznać za pomocą ludzkiego rozumu, o tyle przedmiotem cnót teologicznych jest sam Bóg, ostateczny cel wszystkich rzeczy, przekraczający poznanie ludzkiego rozumu:

> Cnoty intelektualne i moralne doskonalą intelekt i pragnienie człowieka w sposób mieszczący się w ludzkiej naturze, natomiast cnoty teologiczne doskonalą te władze w sposób nadnaturalny[74].

Istnieją trzy cnoty teologiczne: wiara, dotycząca rzeczy, których człowiek nie widzi; nadzieja, dotycząca rzeczy, których nie posiada; miłość, czyli ukochanie, od której w pewien sposób zależą wszystkie inne cnoty. W porządku powstawania wiara jest wcześniejsza od nadziei, a nadzieja od miłości. W porządku doskonałości miłość poprzedza nadzieję i wiarę.

IV. Przyczyna cnoty

Cnoty intelektualne i moralne przysługują człowiekowi z natury ze względu na pewne ich zaczątki i jako zdolności, natomiast nie w ich rozwiniętej postaci. Człowiek więc nabywa je (rozwija) przez swoje działania. Cnoty teologiczne całkowicie pochodzą z zewnątrz – są wlewane jedynie przez Boga.

V. Właściwości cnót

Cnota moralna mieści się w środku pomiędzy nadmiarem i brakiem, dzięki zgodności ze słusznym sądem rozumu. Cnota intelektualna również posiada swój środek; jej miarą jest sama rzecz, jako że dobrem cnoty intelektualnej jest prawda. Do cnoty teologicznej stosują się dwie miary. Jedną jest sam Bóg: człowiek nie jest w stanie tak bardzo kochać

[74] Ibidem, q. 62, art. 2.

Boga, wierzyć w Niego ani pokładać w Nim nadzieję, jak powinien. Toteż nadmiar tych cnót jest niemożliwy. Są one tym lepsze, im bardziej zbliżają się do swojej najwyższej postaci. Druga miara jest po stronie człowieka. Według niej można w cnocie teologicznej odnaleźć środek i skrajności:

> Patrząc od naszej strony, nadzieja jest czymś pośrednim między zuchwałością i rozpaczą, gdyż zuchwałym nazywa się kogoś, kto spodziewa się od Boga dobra, które przekracza możliwości jego stanu, zrozpaczonym natomiast kogoś, kto nie ma nadziei na to, na co w swoim stanie mógłby mieć nadzieję. Patrząc jednak od strony Boga, którego dobroć jest nieskończona, nie można tu mówić o nadmiarze nadziei[75].

Cnoty moralne są ze sobą powiązane. Wszystkie są podporządkowane jednej władzy roztropności o tyle, że pragnienie w pewien sposób porusza rozum, a rozum pragnienie. Dlatego jest pożądane, aby człowiek ćwiczył się we wszystkich cnotach moralnych. Cnoty intelektualne odnoszą się do różnych materii, które nie tworzą uporządkowanej całości. Dlatego nie są tak powiązane, jak cnoty moralne. Ponieważ roztropność zależy od miłości, wszystkie cnoty moralne też są zależne od miłości. Cnoty moralne są więc powiązane przez roztropność, ale też przez miłość. Wraz z miłością zostają wlane wszystkie cnoty moralne. Ktoś, kto traci miłość (wskutek grzechu śmiertelnego), traci wszystkie cnoty moralne. Jedynie cnoty wlane można uznać za doskonałe i nazwać cnotami w znaczeniu bezwzględnym. Cnoty nabyte są niedoskonałe, zatem są cnotami pod pewnym względem. Wiara i nadzieja mogą istnieć bez miłości, ale nie są wtedy cnotami doskonałymi. Natomiast miłość w żadnym wypadku nie istnieje bez wiary i nadziei.

Szczególnym przypadkiem związku cnót jest ich równość, czyli związek pod względem wielkości. Wielkość cnoty można ujmować dwojako:

---

[75] Ibidem, q. 64, art. 4.

> […] bądź ze względu na jej szczególny gatunek – i w tym rozumieniu nie ma wątpliwości, że jedna cnota tego samego człowieka jest większa od innej, na przykład miłość od wiary i nadziei – bądź ze względu na uczestnictwo podmiotu, a więc odpowiednio do tego, czy natężenie cnoty w danym podmiocie rośnie, czy też maleje. I w tym drugim rozumieniu wszystkie cnoty tego samego człowieka są sobie równe w sensie równości proporcjonalnej, ponieważ w równej mierze wzrastają w człowieku; jest z tym podobnie jak z palcami u rąk, które, chociaż nierówne co do wielkości, są jednak równe pod względem proporcji, ponieważ rosną proporcjonalnie[76].

W znaczeniu bezwzględnym cnoty intelektualne są wyższe od moralnych, ponieważ pierwsze doskonalą rozum, a drugie – pragnienie (przedmiot rozumu ma wyższą rangę niż przedmiot pragnienia). Jednak rozpatrując cnotę w odniesieniu do działania,

> „[…] wówczas cnota moralna, doskonaląca władzę pragnienia, której zadanie […] polega na pobudzaniu innych władz do działania, jest cnotą wyższej rangi[77].

Największą cnotą moralną jest sprawiedliwość, intelektualną – mądrość, a teologiczną – miłość. Akwinata rozważa trwanie cnót w życiu przyszłym, wyróżniając stan przed zmartwychwstaniem, gdy dusze będą oddzielone od ciał, oraz po zmartwychwstaniu, gdy dusze ponownie złączą się ze swoimi ciałami.

Święty Tomasz z Akwinu oparł naukę o cnocie na Arystotelesowskiej etyce umiaru i rozumu. Każda cnota wnosi umiar do czynu i znajduje się pomiędzy dwiema wadami, choć nie zawsze w jednakowej odległości od nich obydwu. Podmiotem cnoty jest wola, ale dla trafnego wyboru moralnego rozum musi poprzedzać wolę, kierując nią. Woluntaryzm Augustiańskiej nauki ustąpił więc miejsca starożytnemu intelektualizmowi. Wzorem Arystotelesa znalazło się również miejsce na badania empiryczne, co wraz z obiektywizmem różniło tomizm od średniowiecznej mistyki. Natomiast typowe dla epoki, a występujące w Tomaszowej

[76] Ibidem, q. 66, art. 2.

[77] Ibidem, q. 66, art. 3.

nauce o cnocie, pozostało odniesienie do Boga jako ostatecznego celu i miary ludzkich czynów. Życie cnotliwe to życie szczęśliwe.

Wypunktowanie nauki o cnocie oddaje charakter pisarstwa autora. Jego wywód jest logiczny, przejrzysty, pisany językiem jasnym i konkretnym, wręcz surowym i pozbawionym deklamacji. Reprezentuje on „ideał naukowej beznamiętności”[78]. Jego teoria jest wykładem bez emocji, podziwu czy też religijnych uniesień typowych dla epoki średniowiecza. Wybitny filozof, geniusz teologii, autor poezji religijnych potrafił pisać „zimno i sucho”[79] o zagadnieniach pasjonujących go tak mocno, że skierował ku nim swoje myśli i silną wolę, osiągając znaczące wyniki, pomimo krótkiego życia (ur. 1225 lub 1226 – zm. 1274). Pozostaje klasycznym wzorem myśliciela, znajdującym uczniów do czasów współczesnych. Jego nauka, w tym teoria cnoty, ma charakter ponadczasowy.

Średniowieczna myśl filozoficzna postawiła porządek wiary obok porządku wiedzy. Człowiek uczestniczy w obydwóch, przy czym to wiara jest przewodniczką rozumu. Myśliciele upodobali sobie syntezy, klasyfikacje, zestawienia, porównania. Kontynuując dorobek poprzednich wieków, wzbogacili go oryginalnym wysiłkiem twórczym. To, co najcenniejsze dotyczy postawy religijnej, chrześcijańskiej. Toteż największe zrozumienie i uznanie znajduje wśród osób dzielących tę postawę. Uporządkowanie objęło również naukę o cnocie. Na liście cnót pojawiła się pokora i pobożność, a do cnót naturalnych dołączyły nadnaturalne: wiara, nadzieja i miłość. Życie cnotliwe zyskało religijne uzasadnienie: człowiek odpowiada przed Bogiem za swoje czyny. Ma ono również wymiar społeczny: obawa przed karą za nieprzestrzeganie bożych przykazań oraz nadzieja na życie wieczne za ich respektowanie są motywacją dla wyboru dobra i unikania zła w codziennym postępowaniu. Cnota nadal pozostała związana ze szczęściem, które nabrało wymiaru wiecznego.

[78] J. Bocheński: *Zarys historii filozofii*. Kraków 1993, s. 125.

[79] Ibidem.

Nauka o cnocie zyskała nowy fundament – religię, nadający jej charakter optymistyczny i uniwersalny.

Moc udziału epoki w rozwoju i znaczeniu cnoty wzrasta, jeśli jest ona źródłem nie tylko przesłanek teoretycznych, ale też realnych wzorów cnotliwego życia. Starożytnym nauczycielem cnoty pozostaje Sokrates. Średniowiecze jest bogate postacią i życiem świętego Franciszka z Asyżu, przykładu dobroci, prostoty, ubóstwa, poczucia humoru, wolności i szacunku dla życia w każdej postaci. Autor *Pozdrowienia cnót* oraz *Pieśni słonecznej* największy hymn wyśpiewał Stworzycielowi i cnocie nie słowami, lecz życiem. Człowiek współczesny ma skarbnicę wzorów minionych czasów, jednak najpierw powinien zadać sobie pytanie, czy chce oprzeć się wadom, czasami bowiem sprawia wrażenie obojętnego na dobro i zło.

1.3. Przesłanki nowożytne

Filozofia wkroczyła w erę nowożytną bogata tradycją starożytną oraz chrześcijańsko-średniowieczną. Zaproponowała wszelkie możliwe kombinacje ustosunkowania się: zaprzeczenie w sprawach najistotniejszych filozofii średniowiecznej, a powrót do starożytnej w czasach odrodzenia; upodobnienie większe do myśli średniowiecznej niż antycznej po ożywieniu opozycyjnym wobec poprzedzającego okresu; wreszcie postawa nowa, która nie była ani swoiście starożytna, ani średniowieczna. Charakteryzuje ją największe zróżnicowanie poglądów, teorii, koncepcji, stanowisk; dotychczasowa tendencja do harmonii ustępuje miejsca wszelkim skrajnościom. Podstawowa różnica między myślą nową a dawną polega na tym, że filozofowie starożytni i średniowieczni szukali istoty rzeczy, natomiast nowożytni położyli nacisk na zależności funkcjonalne pomiędzy zjawiskami[80]. Poszukiwanie prawdy to nie tylko bezinteresowne poznawanie, pozwalające powrócić do świata idei, ale też narzę-

[80] Ibidem, s. 156.

dzie panowania człowieka nad światem, a nawet człowieka nad człowiekiem. Wielość i zróżnicowanie stanowisk w filozofii nowożytnej narzuca znacznie bardziej selektywną prezentację poglądów aretologicznych. Chociaż czasowo obejmuje ona okres krótszy niż osobno rozpatrywane starożytność i średniowiecze, to jednak poczet filozofów jest liczniejszy. Różne mogą być kryteria porządkowania narracji w takim przypadku, np. narodowe (myśl etyczna francuska, brytyjska, niemiecka, polska itp.), według kierunków myślowych (etyka związana z racjonalizmem, empiryzmem, idealizmem itp.) lub według poszczególnych filozofów. Propozycją użyteczną i zarazem mniej schematyczną jest analiza według zasad rozumianych jako kryteria moralnego przewodnictwa w działaniu.

1.3.1. Zasada uniwersalizacji

Centralne miejsce w rozważaniach o moralności stanowi uniwersalne i konieczne prawo moralne. Obowiązuje ono każdego, zawsze i wszędzie bez względu na okoliczności. Nie ma jednak statusu wyłącznie zewnętrznego zobowiązania, czyn moralny jest bowiem ugruntowany w wolności człowieka. Pomostem pomiędzy wolnością a obowiązkiem jest tak zwany imperatyw. Wyraża on powinność oraz odsłania stosunek obiektywnego prawa rozumu do woli. Imperatywy nakazują hipotetycznie albo kategorycznie. W pierwszym przypadku możliwy czyn jest wskazywany jako środek nadający się do osiągnięcia określonego celu; w drugim – czyn przedstawiany jest jako obiektywnie konieczny, sam w sobie, bez względu na inny cel. Imperatyw kategoryczny jest jeden: „Postępuj tylko według takiej maksymy, dzięki której możesz zarazem chcieć, żeby stała się powszechnym prawem”[81]. Jej autorem jest **Immanuel Kant**, wybitny przedstawiciel klasycznej filozofii niemieckiej. Stworzył on system będący propozycją wielkiej syntezy. Etyka była jednym z dwóch, obok teorii poznania, filarów tego systemu. O jej znaczeniu

[81] I. Kant: *Uzasadnienie metafizyki moralności*. Warszawa 1971, s. 50.

świadczy fakt, że kolejne koncepcje moralności nie mogły pozostać wobec niej obojętne: kontynuując lub przeciwstawiając się zasadzie uniwersalizacji, musiały się do niej ustosunkować.

Kant wyróżnił dwa główne działy nauki o moralności: naukę prawa i naukę cnoty. Przedmiotem pierwszej dyscypliny są obowiązki prawne, natomiast drugiej – obowiązki etyczne, nazywane także obowiązkami cnoty. Różnią się one pomiędzy sobą trzema cechami:

> 1) obowiązki cnoty są obowiązkami, dla których nie istnieją zewnętrzne akty normodawcze; 2) że skoro każdy obowiązek ma za podstawę pewne ważne normy, w etyce mogą to być jedynie normy obowiązku nie odnoszące się do działania, lecz tylko do maksym działania; 3) że (co znowu z tego wynika) obowiązek etyczny musi być pomyślany jako obowiązek szeroki, a nie wąski[82].

Obowiązki szerokie, w odróżnieniu od wąskich, nie zobowiązują osoby do jednoznacznie określonego działania, pozostawiając większy zakres swobody. O szerokim ujęciu norm etycznych decyduje ich przedmiot, który stanowią nie czyny, lecz ich maksymy. Dlatego druga z wymienionych cech jest szczególnie ważna. W każdej maksymie działania jest odniesienie do określonego celu. Według Kanta

> Jedynie pojęcie celu, który zarazem jest obowiązkiem, będące swoistą własnością etyki, uzasadnia normy odnoszące się do maksym postępowania, podporządkowując cel subiektywny (który każdy posiada) celowi obiektywnemu (który każdy powinien uczynić swym celem)[83].

Kant wymienia dwa cele będące zarazem obowiązkami etycznymi: własną doskonałość i cudzą szczęśliwość. Obowiązek własnej doskonałości człowieka polega na rozwijaniu władz intelektualnych oraz wolicjonalnych. Kształtowanie w sobie właściwej postawy wolicjonalnej można utożsamić z cnotą:

---

[82] I. Kant: *Metafizyczne podstawy nauki o cnocie*. Kęty 2005, s. 80.

[83] Ibidem, s. 57.

> Człowiek ma obowiązek wznosić się w kultywowaniu swojej woli aż do najczystszej dyspozycji cnoty, w której obowiązujące normy stają się zarazem pobudką jego działań zgodnych z obowiązkiem i są przez niego przestrzegane z obowiązku. Ta dyspozycja jest wewnętrzną, moralnie praktyczną doskonałością[84].

Obowiązek dążenia do szczęśliwości innych ludzi jest zadowoleniem ze swojego stanu, o ile jest się pewnym jego dalszego trwania. Należy pozostawić ich własnej ocenie, co decyduje o ich szczęśliwości, ale z zastrzeżeniem, że wolno się z tym nie zgodzić[85].

Obowiązek etyczny zarówno względem siebie, jak i innych osób podlega dalszej specyfikacji[86]:

A. Obowiązki cnoty względem samego siebie
   1. Podział obiektywny:
      a) obowiązki negatywne (ograniczające) – zakazują człowiekowi działać niezgodnie z celem jego natury, tzw. obowiązki zaniechania;
      b) obowiązki pozytywne (poszerzające) – nakazują człowiekowi uczynić swoim celem samodoskonalenie, tzw. obowiązki dokonania.
   2. Podział subiektywny:
      a) obowiązki człowieka jako istoty animalnej (naturalnej, zwierzęcej) i zarazem moralnej – człowiek posiada popędy, których zaspokojenie służy zachowaniu jego samego oraz gatunku, a także przyjemnemu, lecz tylko zwierzęcemu używaniu życia; występkami są w tym przypadku: samobójstwo, nienaturalny użytek ze swojego pociągu seksualnego, brak umiaru w spożywaniu pokarmów i napojów;
      b) obowiązki człowieka wyłącznie jako istoty moralnej – polegają na dbałości o wrodzoną godność człowieczeństwa, postę-

[84] Ibidem, s. 55.

[85] Ibidem, s. 56.

[86] Podział i szczegółową charakterystykę obowiązków cnoty autor przedstawił w I i II części *Etycznej nauki o elementach*, w: ibidem.

powaniu zgodnym z wewnętrzną wolnością tak, by nie czynić się przedmiotem (rzeczą) samych skłonności; występkami są w tym przypadku: kłamstwo, skąpstwo, fałszywa pokora (służalczość).

B. Obowiązki cnoty względem innych osób
   1. obowiązek miłości – jego spełnianie jest związane z zasługą oraz nakłada na inne osoby zobowiązanie; implikuje zasadę wzajemności; są to następujące obowiązki: dobroczynności, wdzięczności, sympatii;
   2. obowiązek szacunku – jest wypełnianiem tego, co jesteśmy winni drugiej osobie, nie pociąga więc za sobą jej zobowiązania; implikuje zasadę dystansu; wyraża się go wyłącznie negatywnie poprzez zakazanie jego przeciwieństwa: do występków naruszających obowiązek szacunku dla innych należy pycha, zniesławianie, ośmieszanie.

Zarówno miłość, jak i szacunek pojmowane są szerzej niż uczucie. Miłość jest życzliwym przyczynianiem się do dobra innych, natomiast szacunek – ograniczaniem swojego uznania własnej wartości przez godność człowieczeństwa w drugiej osobie. Zjednoczenie dwóch osób przez równą wzajemną miłość i szacunek jest przyjaźnią w jej doskonałej postaci. Kant nazywa ją przyjaźnią moralną, w odróżnieniu od przyjaźni estetycznej, przedstawiając jako pełne zaufanie dwojga osób, które wzajemnie zwierzają się sobie ze skrytych sądów i uczuć, o ile tylko daje się to pogodzić z wzajemnym szacunkiem. Zaniedbywanie obowiązków miłości jest brakiem cnoty, natomiast zaniechanie obowiązków wynikających z należnego każdemu człowiekowi szacunku jest występkiem.

W nauce Kanta c n o t a j e s t m o r a l n ą s i ł ą w o l i człowieka w spełnianiu jego obowiązku. Rozumiana jest jako męstwo oraz praktyczna mądrość. Specyficzne dla filozofa jest też określenie „człowieka znajdującego się w posiadaniu cnoty", które oznacza, że człowiek cnotliwy nie może utracić swej cnoty, bo to ona „trzyma" jego. Paradoksalnie tylko taki człowiek jest naprawdę wolny, ponieważ posiada sam siebie.

Panowanie nad sobą (podporządkowanie zdolności i skłonności władzy swojego rozumu) jest warunkiem wewnętrznej wolności, a ta z kolei niezbędnym warunkiem wszelkiego obowiązku cnoty. Prawdziwa siła cnoty to spokojny umysł z przemyślaną decyzją, aby wprowadzić jej normy w czyn[87]. Autor używa też określenia „fantasta na punkcie cnoty" na oznaczenie osoby, która nie uznaje rzeczy moralnie obojętnych i na każdym kroku zastawia na siebie sidła obowiązków. Pedanteria na gruncie nauki o cnocie czyni jej siłę tyranią. Rygorystyczna samokontrola pozbawiona radości zniechęca do cnoty. Dyscyplina, którą człowiek sam sobie narzuca, jest godna naśladowania tylko wówczas, gdy towarzyszy jej pogoda ducha. Dzielność i wesołość w pełnieniu obowiązków charakteryzują stan umysłu typowy dla ćwiczenia się w cnocie. Nie jest ona wrodzona, więc musi zostać nabyta. Za radą filozofa należy to czynić poprzez wzmacnianie moralnej pobudki (przedstawienie obowiązującej normy), przez rozpatrywanie (kontemplację) godności czystych norm rozumu w nas samych oraz przez ćwiczenie[88].

Zgodnie z przekonaniem Kanta, etyka nie może przekraczać granic obowiązków, które posiadają względem siebie ludzie. Toteż obowiązków względem Boga filozof nie włącza do etyki. Zajmuje się nimi religia, znajdująca się poza zakresem etyki czysto filozoficznej.

Immanuel Kant – filozof z Królewca, w którym urodził się i przeżył wszystkie swoje lata, zajmując się pracą nauczycielską i naukową – wspominany jest jako osoba o niezwykłej dyscyplinie wewnętrznej i niespotykanej sile woli[89]. Surowy stosunek do życia zapisał w nauce o cnocie oraz swoim życiorysie. Rygoryzm, który nakazywał rozwiązywanie wszelkich zagadnień życiowych z punktu widzenia obowiązku, stał się podstawowym argumentem krytyki myśli etycznej Kanta oraz jej zwolenników. Za konsekwencję rygoryzmu uznano ujednolicenie możliwych modeli życiowych oraz zatracenie indywidualności osób. Wobec takich

[87] I. Kant: *Metafizyczne podstawy nauki o cnocie*, s. 79.

[88] Ibidem, s. 67.

[89] Por. W. Tatarkiewicz: *Historia filozofii*, t. 2, s. 163.

zarzutów warto przypomnieć, że Kantowska doktryna obowiązków dzieli je na prawne oraz etyczne. Jeśli wskazywać rygoryzm, to jest on bardziej widoczny w pierwszym zakresie, choć i na tym polu pozostawiona została znaczna dowolność w postępowaniu człowieka. Tym bardziej należy ją dostrzec w nauce o cnocie. Kategoryczny nakaz wypełniania pewnych obowiązków pozostawia wybór co do sposobu ich wykonania w zależności od indywidualnych zdolności oraz życiowych okoliczności. Ze względu na zaliczenie obowiązków cnoty do kategorii szerokiej, w przeciwieństwie do obowiązków wąskich, podmiotowi moralnemu pozostaje swoboda interpretacji (sam rozstrzyga, czy norma stosuje się do danej sytuacji), konkretyzacji (w jaki sposób oraz w jakim stopniu ją spełnić), decyzji (prawo do niespełnienia jej, pod warunkiem, że jest gotów wywiązać się z niej w innych okolicznościach)[90]. Wynika z tego, że działanie zgodne z prawem nie musi być mechanicznym wypełnianiem obowiązków. W zasadzie decyduje o tym podmiot moralny, korzystając lub rezygnując z pozostawionej mu swobody w wymienionych obszarach, uwzględniając tym samym własną indywidualność oraz niepowtarzalność sytuacji. Kategoryczny imperatyw uświadamia działania moralnie dozwolone i zakazane, nie jest natomiast ich algorytmizowaniem. Jego treść oznacza nieczynienie wyjątku z siebie ani innego moralnego sprawcy, co wymaga refleksyjności, a nie schematyzmu. Ta refleksyjność właśnie wyklucza maksymy przymusu, szkodzenia, kontrolowania, zniewalania innych osób jako niepoddające się uniwersalizacji[91].

Nauka o cnocie porządkowana zasadą uniwersalizacji może sprawiać wrażenie deprecjonowania ludzkich uczuć z powodu koncentracji na wypełnianiu obowiązków. Szacunek dla prawa moralnego gwarantuje bezwarunkowo działanie moralnie wartościowe, a kantystom zależy na tym, by każdy–zawsze–wszędzie postępował moralnie słusznie. Pozostawienie miejsca na uczucia czy własny interes czyni działania moralne

[90] Włodzimierz Galewicz we *Wstępie* do: I. Kant: *Metafizyczne podstawy nauki o cnocie*, s. 19.

[91] Por. O. O'Neill: *Kant after Virtue*. „Inquiry" 1983, nr 26, s. 399.

słusznymi jedynie warunkowo. Dlatego szacunek dla obowiązku jest motywem pierwszym względem innych motywów, na przykład emocjonalnych. Pierwszeństwo nie oznacza wykluczenia. Kant wymienia przecież miłość i przyjaźń wśród obowiązków cnoty, a wesołość przyjmuje jako specyficzną cechę kształtowania cnót. Na temat uczuć wypowiedział się następująco:

> Otóż wszelka świadomość zobowiązania zakłada uczucie moralne [jako nieodzowne do tego], aby uświadomić sobie przymus, który zawiera się w pojęciu obowiązku. Dlatego nie można mieć obowiązku posiadania tego uczucia ani też jego nabycia, lecz każdy człowiek (jako istota moralna) od początku je w sobie posiada[92].

Chociaż uczucie nie może być rozpatrywane w kategorii obowiązku, to jednak jest nim interesowanie się (niepozostawanie obojętnym) losem innych ludzi. W jego wypełnianiu pośrednio usprawnia rozbudzanie naturalnych uczuć:

> Tak więc naszym obowiązkiem jest nie omijać miejsc, gdzie znajdują się biedacy, pozbawieni najniezbędniejszych rzeczy, lecz odwiedzać je; nie stronić od izb chorych lub od więzień dla dłużników itp., aby uniknąć bolesnego współczucia, któremu nie można się oprzeć; [jest to naszym obowiązkiem,] ponieważ to uczucie jest jednym z danych nam przez naturę bodźców, skłaniających nas do czynienia tego, czego przedstawienie obowiązku samo przez się nie mogłoby sprawić[93].

Odrzucenie uczuć jako motywów czynów moralnie dobrych nie oznacza ich wykluczenia jako motywów czynów zgodnych z obowiązkiem. Jest to rola pośrednia, ale pozytywna. Dyspozycje emocjonalne nie posiadają bezwzględnej wartości wewnętrznej, ponieważ zawsze wymagają jeszcze dobrej woli. Interpretacja cnoty pozostaje wolicjonalna, a nie emocjonalna. Spełnienie obowiązku współczucia jako jednego z obowiązków cnoty nie polega na kształtowaniu w sobie zdolności do współodczuwania bólu z innymi, lecz na przyjęciu i utrwaleniu w sobie maksymy:

---

[92] I. Kant: *Metafizyczne podstawy nauki o cnocie*, s. 68.

[93] Ibidem, s. 135.

„w granicach tego, co moralnie możliwe, będę się starał nie przysparzać innym ludziom cierpień”[94]. Nic poza dobrą wolą nie może być wartościowe samo w sobie. Zarówno przymioty wewnętrzne człowieka (np. rozsądek czy dowcip), jak i zewnętrzne (np. bogactwo czy władza) mogą być wykorzystane w dobrej albo złej sprawie. Nic nie jest dobre bez dodatkowych ograniczeń. Jedynie wola jest dobra ze względu na samą siebie, a nie z powodu swoich skutków. Podobny charakter ma cnota, której wartość „o wiele przewyższa wartość wszelkiego pożytku oraz wszelkich celów i korzyści empirycznych, które cnota może wszak za sobą pociągać”[95]. Cnota sama w sobie powinna być celem i nagrodą, pomimo korzyści, jaką przynosi człowiekowi.

Zarzut dotyczący motywacji moralnego podmiotu może przybrać postać zakresowo szerszą: oto człowiek w ogóle ustępuje miejsca kategorii obowiązku. Jest to więc etyka raczej czynu niż moralnego podmiotu, czyli umniejszająca wartość człowieka skoro jest on jedynie środkiem do spełniania obowiązków. Interesujące może być zestawienie tego zarzutu z następującym założeniem filozofa z Królewca:

> Twierdzę oto: człowiek i w ogóle każda istota rozumna istnieje jako cel sam w sobie, nie tylko jako środek, którego by ta lub owa wola mogła używać wedle swego upodobania, lecz musi być uważany zarazem za cel zawsze, we wszystkich swych czynach, odnoszących się tak do niego samego jak też do innych istot rozumnych. […] Jeżeli więc ma istnieć najwyższa praktyczna zasada, a w stosunku do woli ludzkiej imperatyw kategoryczny, to musi ona być taka, że z przedstawienia tego, co jest konieczne dla każdego celem – ponieważ jest celem samym w sobie – tworzy obiektywną zasadę woli, a więc może służyć za ogólne praktyczne prawo. Podstawą tej zasady jest to, że natura rozumna istnieje jako cel sam w sobie[96].

Człowiek jest celem samym w sobie ze względu na wewnętrzną wartość godności. Toteż obowiązkiem moralnego podmiotu jest doskonalenie

[94] Por. Włodzimierz Galewicz we *Wstępie* do: I. Kant: *Metafizyczne podstawy nauki o cnocie*, s. 35.

[95] I. Kant: *Metafizyczne podstawy nauki o cnocie*, s. 66.

[96] I. Kant: *Uzasadnienie metafizyki moralności*, s. 60–61 i 62.

siebie oraz dbałość o szczęście innych. Doskonalenie nadaje sens działaniu zgodnemu z prawem moralnym. Umożliwia poznanie, rozumienie i wewnętrzne uzasadnienie prawa przez podmiot moralny, czyli kształtowanie odpowiedniego usposobienia, którego skutkiem jest szacunek dla prawa oraz wypełnianie wszelkich obowiązków, czy to etycznych czy też prawnych. Etyka Kanta jest więc etyką moralnego podmiotu, a nie wyłącznie jego czynów. Imperatyw kategoryczny, choć dotyczy czynu, to jednak bardziej jego formy (możliwości uniwersalizacji jego maksymy) niż materii (tego, co rzeczywiście w danej sytuacji dokonuje się oraz jakie są tego rezultaty)[97]. Forma, decydująca o zgodności czynu z prawem moralnym, zakłada cnotliwość, czyli doskonałość człowieka, wyrażającą się w stałym i dzielnym wypełnianiu obowiązków, motywowanym szacunkiem dla prawa.

Cnota jest istotną kategorią w etyce Immanuela Kanta. Jej znaczenie poszukiwane jest w kontekście moralnego prawa: jest siłą woli w wypełnianiu obowiązków moralnego prawa. Dzięki etyce filozofa nauka o cnocie zyskała normatywność oraz zasadę uniwersalizacji.

1.3.2. Zasada użyteczności

Teorie moralne porządkowane zasadą uniwersalizacji i użyteczności mają cechę wspólną: uznają za wystarczającą jedną zasadę moralną. Jednak jej treść jest różna. Zasada uniwersalizacji odsyła do rygorów deontycznych, czyli obowiązków moralnych, formułowanych w postaci nakazów i zakazów moralnych, natomiast zasada użyteczności – do wartościowania moralnego, uwzględniającego bilans możliwych skutków działania. Nauka o cnocie wykorzystująca zasadę uniwersalizacji odwołuje się do koncepcji moralnego prawa, wykorzystująca zaś zasadę użyteczności – do koncepcji dobra. Obie na tyle zdominowały nowożytną

[97] N. Szutta: *Współczesna etyka cnót*. Gdańsk 2007, s. 78.

filozofię moralną, że dyskusje aretologiczne nie mogą być podejmowane z ich pominięciem.

Zasada użyteczności stanowi podstawę systemu, którego celem jest szczęście człowieka oraz ogółu. **Jeremi Bentham**, główny teoretyk brytyjskiego utylitaryzmu, nazywał ją zasadą największego szczęścia lub najwyższej szczęśliwości. Ustanawia ona jako jedynie słuszny i powszechnie pożądany cel wszelkiego działania w każdej sytuacji największe szczęście tych osób, których interes jest rozważany. Szczęście i szczęśliwość wyraźniej niż użyteczność wskazują na ideę przyjemności i przykrości, które stanowią o tym, co człowiek powinien czynić, będąc miarą słuszności jego działania. Powiązanie szczęścia i przyjemności z użytecznością jest oczywiste dla utylitarystów[98]. W wątpliwość podają ją jedynie ci, którzy jej nie dostrzegają, a dowieść jej bezpośrednim dowodem się nie da, ponieważ nie może być dowiedzione to, co samo służy do udowodnienia innych rzeczy.

Zasada użyteczności została sformułowana następująco:

> Otóż przez zasadę użyteczności rozumie się zasadę, która aprobuje lub gani wszelką działalność zależnie od tego, czy wykazuje ona tendencję do powiększenia czy zmniejszenia szczęścia obchodzącej nas strony; lub, co na jedno wychodzi, tendencję do popierania tego szczęścia lub przeszkadzania mu[99].

Użyteczność zaś jest rozumiana jako

> właściwość jakiegoś przedmiotu, dzięki której sprzyja on wytwarzaniu korzyści, zysku, przyjemności, dobra lub szczęścia (wszystko to w obecnym przypadku sprowadza się do tego samego) lub (co znowu sprowadza się do tego samego) zapobiega powstawaniu szkody, przykrości, zła lub nieszczęścia zainteresowanej strony[100].

---

[98] Por. R. Crisp: *Utilitarianism and the Life of Virtue*. „Philosophical Quarterly" 1992, nr 167, s. 141.

[99] J. Bentham: *Wprowadzenie do zasad moralności i prawodawstwa*. Kraków 1958, s. 18.

[100] Ibidem, s. 19.

Jeśli stroną zainteresowaną jest osoba, to chodzi o szczęście jednostki, jeśli społeczeństwo – o jego szczęście. Interes ogółu (społeczeństwa) jest sumą interesów tworzących go jednostek. Wartościowanie przyjemności lub przykrości osoby powinno uwzględnić okoliczności ich intensywności, trwania, pewności bądź niepewności, bliskości lub dalekości. W przypadku większej liczby osób przy ocenianiu należy jeszcze uwzględnić rozciągłość, czyli liczbę osób i okoliczności ich płodności, czyli szansę, że będą po nich następowały uczucia tego samego rodzaju, a także okoliczności czystości, czyli szansę, że nie będą następowały uczucia przeciwne[101].

Do bilansu moralnego wartościowania dochodzi się następującymi etapami[102]:

1. Świadomość wartości wszelkiej przyjemności oraz przykrości wywołanej działaniem w pierwszym jego następstwie.
2. Świadomość wartości wszelkiej kolejnej (po pierwszej) przyjemności oraz przykrości wywołanej działaniem. Stanowi to o płodności i czystości pierwszej przyjemności i przykrości.
3. Zsumowanie wartości przyjemności z jednej strony oraz wartości przykrości z drugiej. Przewaga pierwszych decyduje o dobrej tendencji działania ze względu na interesy danej osoby. Przewaga drugich – o złej tendencji postępowania.
4. Jeżeli bilans ma dotyczyć grupy osób, to należy powyższe wartościowanie przeprowadzić dla każdej z nich, a następnie zsumować liczby wyrażające stopnie dobrej tendencji działania poszczególnych osób oraz to samo wyliczenie dokonać ze względu na złe tendencje. Przewaga pierwszych świadczy o dobrej ogólnej tendencji działania, drugich – o złej. Tendencja czynu jest więc szkodliwa, jeśli jego następstwa są szkodliwe, zarówno te znane, jak i prawdopodobne.

[101] Ibidem, s. 52 i 53.

[102] Ibidem, s. 56 i 213.

Z jawnej tendencji czynu można wnioskować o dobrej lub złej dyspozycji człowieka.

W Benthamowskiej nauce o moralności określenie cnoty ustępuje miejsca dyspozycji człowieka. Jest ona:

> rodzajem fikcyjnej istności, zmyślonej dla ułatwienia rozmowy, aby można było oznaczyć to, co jak się przypuszcza, pozostaje trwałym w konstytucji umysłu ludzkiego, gdy ten przy tej lub innej sposobności podlega wpływowi takiego lub innego motywu, pobudzającego do podjęcia działania o określonej, jak mu się wydaje, tendencji[103].

Natura dyspozycji zależy więc od jawnej tendencji oraz motywu czynu. Te dwa kryteria mogą mieć w rzeczywistości następującą postać: a) dobra tendencja czynu, motyw egotyczny – nie wynika z tego, aby dyspozycja była dobra, ale też nie można przyjąć, że jest zła; b) zła tendencja czynu, motyw egotyczny – dyspozycja jest zła; c) dobra tendencja czynu, motyw życzliwości – dyspozycja jest dobroczynna, czyli dobra; d) zła tendencja czynu, motyw życzliwości – dyspozycja wątpliwa, może być szkodliwa lub chwalebna zależnie od tego, czy szkodliwość czynu jest bardziej albo mniej wyraźna; e) dobra tendencja czynu, motywem jest pragnienie rozgłosu – dyspozycja jest dobra; f) zła tendencja czynu, motywem jest pragnienie rozgłosu – dyspozycja jest wątpliwa, może być dobra lub zła zależnie od stopnia szkodliwości czynu oraz zbliżenia nakazów sankcji moralnej z nakazami użyteczności w danym społeczeństwie; na ogół jest ona dobra; g) dobra tendencja czynu, motyw religijny – dyspozycja jest dobroczynna i chwalebna; h) zła tendencja czynu, motyw religijny – dyspozycja jest wątpliwa, zależy od stopnia szkodliwości czynu oraz zbliżenia wierzeń religijnych osoby do nakazów użyteczności; i) dobra tendencja czynu, motywem jest zła wola – nie wynika z tego, aby dyspozycja była dobra, ale też nie można przyjąć, że jest zła; j) zła tendencja czynu, motywem jest zła wola – dyspozycja jest wyraźnie szko-

[103] Ibidem, s. 185.

dliwa[104]. Dyspozycje człowieka można rozpatrywać w zależności od ich wpływu na jego własne szczęście i określić jako silne (zdrowe) lub słabe (wątłe) oraz ze względu na wpływ na szczęście innych osób, określając jako chwalebne (dobroczynne) lub szkodliwe (zgubne). W każdym z tych przypadków uzasadnione jest mówienie o dyspozycjach dobrych lub złych.

Utylitaryści utrzymują, że cnoty należy pragnąć jako czegoś, co dla ogólnego szczęścia jest ważne ponad wszystko. **John Stuart Mill**, uczeń i kontynuator myśli Jeremiego Benthama, uznał nawet, że cnoty należy pragnąć bezinteresownie dla niej samej. Chociaż zwolennicy teorii szczęścia (utylitaryzmu) uważają, że czyny i dyspozycje bywają cnotliwe tylko dlatego, iż służą osiągnięciu innego celu niż cnota, to jednak

> ustaliwszy ten fakt na podstawie charakterystyki tego, co cnotliwe, nie tylko stawiają cnotę na pierwszym miejscu pośród rzeczy, które są dobre jako środki prowadzące do ostatecznego celu, lecz także akceptują jako fakt psychologiczny, że cnota może być dla kogoś dobrem sama przez się, bez względu na jakieś cele poza nią, i utrzymują, że człowiek nie ma należytej postawy, postawy zgodnej z zasadą użyteczności i przyczyniającej się najbardziej do ogólnego szczęścia, jeżeli jego umiłowanie cnoty nie jest takie właśnie, tj. nie jest umiłowaniem cnoty jako rzeczy pożądanej dla niej samej, nawet gdyby w określonym wypadku cnota nie pociągała za sobą tych innych pożądanych skutków, które zwykła za sobą pociągać i którym miano cnoty zawdzięcza[105].

Takie kompromisowe podejście nie stanowi oczywiście odstępstwa od zasady użyteczności. Szczęście jako całość składa się z różnych komponentów, które je tworzą, ale są też pożądane same w sobie i same dla siebie. Cnota nie jest z natury częścią szczęścia, ale może się nią stać. Staje się nią dla tych, którzy

[104] Ibidem, s. 189–199.

[105] J.S. Mill: *Utylitaryzm. O wolności*. Warszawa 2006, s. 49.

> kochają ją bezinteresownie, ci bowiem pragną jej i ją miłują nie jako środek do szczęścia, lecz jako część własnego szczęścia[106].

Kształtowanie i rozwijanie cnoty jest wyraźnym domaganiem się ze strony utylitaryzmu, ponieważ

> nic nie czyni człowieka błogosławieństwem dla bliźnich w tym stopniu, w jakim to czyni uprawianie bezinteresownej miłości do cnoty[107].

Skoro szczęście jest jedynym celem słusznego działania, a stopień, w jakim to działanie przyczynia się do szczęścia, decyduje o jego wartości, to udział cnoty w realizowaniu zasady użyteczności jest nie do przecenienia.

Szczęście oznacza przyjemność oraz brak cierpienia. Przyjemności są jakościowo zróżnicowane według kryterium większości:

> Jeżeli z dwóch przyjemności jedną wybierają bez wahania wszyscy albo prawie wszyscy, którzy znają z osobistego doświadczenia obie, a nie dokonują wyboru pod naporem żadnych moralnych zobowiązań – to ta właśnie jest bardziej pożądana[108].

Innym kryterium wartościowania przyjemności jest godność ludzka, pozwalająca człowiekowi na odczuwanie nie tylko przyjemności zmysłowych. W przekonaniu filozofa człowiek rozumny nie zechce zniżyć się do poziomu zwierzęcia, inteligentny nie zgodzi się być głupcem ani wykształcony nieukiem, nawet jeśli przekona się ich, że łotr, głupiec i tępak są bardziej zadowoleni ze swojego losu od nich:

> Istota o wyższych uzdolnieniach potrzebuje więcej do szczęścia, cierpienie przeżywa prawdopodobnie głębiej, a niewątpliwie doświadcza go częściej niż istota niższego typu. [...] Ktokolwiek by myślał, że idąc za głosem tego poczucia [własnej godności] poświęcamy coś z naszego szczęścia, że istota wyższa nie jest, w jednakowych warunkach, szczęśliwsza od niższej – ten plącze ze sobą dwa bardzo różne pojęcia: szczęścia i zaspo-

[106] Ibidem, s. 49.

[107] Ibidem, s. 51.

[108] Ibidem, s. 12.

> kojenia pragnień. Trudno wątpić, że istoty, których przyjemności są niewybredne, mają największe szanse na pełne zaspokojenie swoich pragnień, podczas gdy osoba o wysokich aspiracjach będzie zawsze odczuwała szczęście, które jest w tym świecie dostępne jako niedoskonałe. […] Lepiej być niezadowolonym Sokratesem niż zadowolonym głupcem[109].

Życie szczęśliwe, w którym udział ma cnota, nie jest stanem przyjemnego upojenia, które trwa chwilę, będąc jedynie błyskiem szczęścia zamiast jego trwałym i równym płomieniem. Za największą cnotę John Stuart Mill uznał służenie szczęściu innych przez całkowite poświęcenie własnego szczęścia. Założenie to jest jednak prawdziwe do czasu, kiedy świat przestanie być niedoskonały. Jest bowiem marnotrawstwem poświęcanie się wówczas, gdy nie powiększa to ogólnej sumy szczęścia. Poświęcanie własnego dobra dla dobra innych nie jest więc wartością samą w sobie. Cnotą jest ofiara z samego siebie złożona szczęściu innych, w dodatku cnotą największą[110].

Utylitarystyczne kryterium cnotliwego postępowania ma dwa wymiary. Pierwszy jest indywidualny: jedynym celem dobrego czynu jest osiągnięcie jak największego własnego szczęścia. Drugi ma charakter społeczny: celem dobrych czynów jest szczęście jak największej liczby osób, włącznie z całym społeczeństwem, a przez to pomniejszanie niedoskonałości całego świata. O ile druga maksymalizacja ma wyraźnie altruistyczne konotacje, o tyle pierwsza bywa osądzana jako egoistyczna. Wskazanie największej cnoty czyni ten zarzut bezpodstawnym: jest nią przyczynianie się do największego szczęścia w ogóle, a nie wyłącznie własnego. Nie jest ona szczęściem osobistym podmiotu, lecz szczęściem wszystkich. Z kolei zarzut przeciwny, głoszący, że zasada utylitaryzmu stawia zbyt wysokie (wręcz utopijne) wymaganie kierowania się w postępowaniu zawsze interesem społecznym, w dodatku tak ogólnym, jak całe społeczeństwo i cały świat, może być podważony poprzez odróżnienie zasady postępowania moralnego od jego motywu. Teoria utylitary-

[109] Ibidem, s. 13 i 14.

[110] Ibidem, s. 18, 22, 23.

zmu nie żąda, by użyteczność była jedynym motywem podejmowania czynów. Dla jej przedstawicieli motyw działania nie ma nic wspólnego z jego wartością moralną, aczkolwiek zgadzają się z tym, że decyduje w znacznym stopniu o wartości działającego podmiotu[111]. Według utylitarystycznego wejrzenia w cnotę, niosący pomoc potrzebującemu spełnia dobry czyn bez względu na to, czy kierował się miłosierdziem, chęcią spełnienia obowiązku czy zyskaniem nagrody. Zdecydowana większość dobrych czynów jest podejmowana nie przez kierowanie się dobrem świata, lecz dobrem poszczególnych ludzi, ale w ten właśnie sposób budowane jest dobro świata. Do pomnażania szczęścia i cnoty wystarczy więc kierować się użytecznością osobistą i najbliższych osób, nie ze względów egoistycznych, lecz z powodu realnej możliwości. Wyjątek stanowią oczekiwania wobec osób, których decyzje i działania dotyczą w swych skutkach ogółu. Muszą one stale obejmować wielki zakres użyteczności powszechnej. Takie wyjaśnienie przyczynia się do innej wątpliwości zasady utylitarystycznej, związanej z instrumentalnym traktowaniem podmiotu moralnego; niedocenianie dyspozycji, współdecydujących o dobrych czynach, pomniejszanie udziału uczuć moralnych na rzecz wyłącznie konsekwencji czynów. Kalkulowanie tych ostatnich można by nazwać wręcz „buchalterią moralną" [112], co oznacza formułowanie nauki moralnej z perspektywy czynu, a nie jego sprawcy. W dodatku żadne działanie dla utylitarystów nie ma wewnętrznej wartości moralnej, nadaje ją dopiero ocena jego skutków[113]. Można co prawda pośrednio wnioskować, że należy zmierzać do kształtowania dobrego charakteru, ponieważ posiadanie go przez większość ludzi maksymalizuje ogólną użyteczność. Jednak w myśleniu o życiowym bohaterstwie czy świętości rzadko pojawiają się względy użyteczności[114]. Zarzut takiego

[111] Ibidem, s. 25.

[112] Por. W. Tyburski, A. Wachowiak, R. Wiśniewski: *Historia filozofii i etyki*, s. 336.

[113] Por. M. Strasser: *The Virtues of Utilitarianism*. „Philosophia" 1990, nr 20, s. 212.

[114] G. Pence: *Teoria cnoty*. W: *Przewodnik po etyce*. Red. P. Singer. Warszawa 2002, s. 293.

redukcjonizmu znaczenia i złożoności faktów moralnych jest pokonywany na gruncie tak zwanego utylitaryzmu reguł (zasad), w którym kryterium użyteczności stosuje się jedynie do ogólnych zasad działania. Każdorazową kalkulację możliwych konsekwencji czynu zastępuje kierowanie się w działaniu przez podmiot zweryfikowanymi już ogólnymi zasadami. Społeczność osiągnie wyższy stopień użyteczności poprzez obowiązek powszechnego respektowania dyrektyw moralnych, standardów sprawiedliwości czy praw człowieka niż drogą indywidualnej kalkulacji ich użyteczności[115]. Przytoczony argument zbliża zasadę szczęśliwości i uniwersalizacji oraz świadczy o braku jednolitości utylitarystycznej teorii moralnej, a tym samym niespójności nauki o cnocie formułowanej w jej zakresie. Zarzut jest tym większy, że specyfikacja doktryny obejmuje jeszcze utylitaryzm czynów oraz postaw. Podstawą podziału jest przedmiot analizy. Są nim odpowiednio: reguły (zasady), czyny, postawy, jednak w każdym przypadku prowadzące do jak największego dobra. Samo wyjaśnienie szczęścia podzieliło koncepcję na hedonistyczną i niehedonistyczną, a współcześnie częściej używa się określeń utylitaryzm preferencji oraz interesów (dobrobytu). Kryterium słuszności działania stanowią w nich krótkowzroczne ludzkie pragnienia albo długofalowe interesy. Istotny pozostaje fakt, że wszyscy przedstawiciele podzielają podstawową zasadę utylitaryzmu: dobrem człowieka jest dążenie do szczęścia, a dobrem wszystkich ludzi jest dążenie do szczęścia największej liczby osób. Na szczęście ogółu składają się szczęścia jednostkowe, dlatego podmiot moralny pragnący szczęścia ogółu jednocześnie pragnie własnego szczęścia. Podstawowa zasada utylitaryzmu jest elementem scalającym wszystkie odmiany moralnej teorii szczęśliwości.

Uwzględnienie kategorii cnoty zmienia perspektywę utylitarystycznego myślenia o moralności z punktu widzenia reguł, czynów, postaw na spojrzenie obejmujące moralnego sprawcę. Respektowanie zasady utylitaryzmu wymaga bowiem wrażliwości na potrzeby innych

[115] N. Szutta: *Współczesna etyka cnót*, s. 88.

osób oraz szeregu innych dyspozycji, jak np. życzliwości, gotowości do pomocy, uczynności, troskliwości. Działania cnotliwe neutralizują bezosobowość kalkulacji użyteczności skutków działania, wzbogacając ją wiedzą na temat tego, co sprawia, że podmiot moralny maksymalizuje użyteczność. Utylitaryści przypisują cnocie istotne zadanie pomnażania szczęścia. Złagodzono jednak starożytny pogląd o jedności cnoty i szczęścia, wzmocniony w średniowieczu wymiarem wieczności, traktując cnotę jako istotny, ale nie jedyny warunek szczęśliwości. Utylitarystyczne rozumienie moralności wnosi, że poza cnotą istnieją jeszcze inne rzeczy godne zabiegania i posiadania. Docenianie ich nie pomniejsza jednak wartości cnoty.

Nauka o cnocie zyskała w postaci zasady użyteczności narzędzie moralnego wartościowania działań, nieskomplikowaną procedurę decyzyjną oraz możliwość empirycznego pomiaru wartości czynów.

1.3.3. Zasada perfekcjonizmu

Perfekcjonistyczne ujmowanie moralności, podobnie jak utylitaryzm, jest ukierunkowane na ludzkie dobro. Jednak sposób jego określania jest różny. Utylitaryzm ujmuje dobro człowieka w kategorii jego subiektywnych pragnień i przyjemności. Perfekcjonizm jest staraniem o wypracowanie obiektywnej teorii dobra, wyprowadzonej z analizy ludzkiej natury. Działania są moralnie dobre, jeśli przyczyniają się do rozwoju potencjalnych możliwości człowieka oraz jego samorealizacji[116].

Znanym i cenionym przedstawicielem etyki cnót odwołującym się do zasady perfekcjonizmu jest filozof szkockiego pochodzenia **Alasdair MacIntyre**. W jego przekonaniu zatracane jest prawdziwe znaczenie pojęć moralnych, przez co stają się one pustosłowiem i pozorem moralności. Należy do nich cnota. Jej odpowiednie rozumienie wymaga wyjaśnienia w całym schemacie pojęciowym, w którym została utworzona.

[116] Th. Hurka: *Perfectionism*. New York 1993, s. 3.

Istnieją co najmniej trzy stadia w rozwoju logicznym pojęcia cnoty: pierwsze wymaga teorii praktyki, drugie narracyjnego porządku indywidualnego życia ludzkiego, trzecie – teorii tradycji moralnej[117]. Każde stadium późniejsze zakłada stadium wcześniejsze, dlatego nie bez znaczenia jest kolejność przedstawiania zaplecza intelektualnego każdego z nich.

Definiując cnotę, MacIntyre odwołuje się do pojęcia praktyki oraz dóbr wewnętrznych wobec praktyki. Teoria praktyki jest podstawową w procesie identyfikacji pojęcia cnoty. Przez praktykę filozof rozumie

> wszelką spójną i złożoną formę społecznie ustanowionej, kooperatywnej działalności ludzkiej, poprzez którą dobra wewnętrzne wobec tej działalności są realizowane w procesie dążenia do realizacji wzorców doskonałości, które są charakterystyczne dla tej formy działalności i które po części ją definiują; dzięki tak pojętej działalności praktycznej ludzka zdolność do osiągania doskonałości oraz ludzkie pojęcie celów i dóbr ulegają systematycznemu poszerzeniu[118].

Umiejętne rzucanie piłką czy układanie cegieł nie jest praktyką, ale gra w siatkówkę i wybudowanie domu jest jej przykładem. Zakres praktyk jest więc szeroki: są nią na przykład sztuki, nauki, gry, polityka, zakładanie i utrzymywanie rodziny. W każdej z praktyk uzyskiwane są dwa rodzaje dóbr: zewnętrzne i wewnętrzne. Pierwsze są przedmiotem rywalizacji: im więcej ktoś ich posiada, tym mniej pozostaje ich dla innych. Cechą specyficzną jest to, że gdy zostaną zdobyte, pozostają własnością osoby. Dobra wewnętrzne są także rezultatem dążenia do wyróżnienia się i bycia najlepszym, ale ich osiągnięcie jest dobrem dla całej wspólnoty biorącej udział w danej praktyce. Ich dostępność jest uwarunkowana posiadaniem cnót. W założeniu filozofa

[117] A. MacIntyre: *Natura cnót*. „Znak" 1994, nr 8, s. 37.

[118] A. MacIntyre: *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*. Warszawa 1996, s. 338.

> Cnota jest nabytą ludzką cechą, której posiadanie i przestrzeganie umożliwia nam osiąganie dóbr wewnętrznych wobec praktyk, jej brak natomiast osiąganie tych dóbr skutecznie nam uniemożliwia[119].

Cnota ma więc ontologicznie status n a b y t e j c e c h y l u d z k i e j. Spośród ogółu cech wyróżnia ją specyficzna funkcja: umożliwianie osiągania dóbr wewnętrznych wobec praktyk. Każda praktyka obejmuje wzorce doskonałości oraz posłuszeństwa określonym zasadom. Zostają im podporządkowane własne postawy, wybory, preferencje i upodobania, by nie posuwać się do oszustwa. Praktyka wymaga zatem określonego związku pomiędzy jej uczestnikami, sprawiedliwości, uczciwości, prawdomówności. Pozbawiona tych oraz innych cnót służy jedynie uzyskiwaniu dóbr zewnętrznych. Cnoty wyrażają więc stosunek człowieka do osób, z którymi łączą go cele i wzorce definiujące daną praktykę:

> Z punktu widzenia tego rodzaju związków, bez których praktyki nie mogą przetrwać, cnoty takie jak prawdomówność, sprawiedliwość i odwaga – a może i inne – są autentycznymi doskonałościami, są cnotami, w świetle których musimy pojmować siebie i innych, bez względu na nasz prywatny punkt widzenia lub kodeks moralny naszego społeczeństwa[120].

Społeczeństwa posiadają różne wzorce prawdomówności, sprawiedliwości i odwagi. Praktyki mogą być rozwijane w społeczeństwach o odmiennych kodeksach, nie mogą jednak przetrwać w społeczeństwach, w których nie są respektowane cnoty. W zakresie praktyk pozbawionych cnót możliwa jest jedynie świadomość dóbr zewnętrznych. Standardy doskonałości oraz dobra wewnętrzne wobec praktyk osiągane są drogą posiadania cnoty.

Dla pojęcia cnoty istotne znaczenie ma historyczny wymiar danej praktyki. Obejmuje on nie tylko ciąg doskonalenia określonych umiejętności technicznych, ale również jej wcześniejszych uczestników, zwłaszcza tych, którzy swoimi osiągnięciami poszerzyli zasięg funkcjonowania

[119] Ibidem, s. 344.

[120] Ibidem, s. 346.

praktyki. Stanięcie wobec autorytetu tradycji i uczenie się z przeszłości jest życiodajnym źródłem cnót. Ogarnięcie życia ludzkiego jako całości i jedności wymaga także perspektywy przyszłości. W tym kontekście cnoty są niezbędne do zrozumienia, czym jeszcze może być dobre życie. Przeżywane w wymiarze indywidualnym lub w relacji z innymi, jest ono kształtowane pod wpływem obrazów przyszłości, wyrażonych w kategorii celów, do których dążymy bądź w chwili obecnej nie potrafimy zdążać. Dlatego też

> Cnoty należy rozumieć jako skłonności, które podtrzymują istnienie praktyk i umożliwiają nam uzyskiwanie dóbr wytwarzanych w tych praktykach oraz które pozwalają nam zarazem wytrwać w tego rodzaju poszukiwaniach, pomagając nam przezwyciężać krzywdy, niebezpieczeństwa, pokusy i zakłócenia i które przynoszą nam coraz szerszą samowiedzę i coraz to szerszą wiedzę o dobru[121].

Cnoty pozostają zatem w relacji nie tylko wobec praktyk, ale w ogóle wobec dobrego ludzkiego życia. Sprzyjając zachowaniu stosunków niezbędnych dla istnienia praktyk (teraźniejszość), utrwalają związki z przeszłością oraz podtrzymują je z przyszłością. Poszukiwanie dóbr oraz przejawianie cnót jest możliwe wyłącznie w wymiarze indywidualnym, ale dobra charakterystyczne dla życia poszczególnych osób powinny być zintegrowane w ogólny wzorzec dążenia do dobra jedynego i najlepszego. Z jednej strony zachowana zostaje moralna tożsamość podmiotu, a z drugiej – przynależy on do wspólnot, na przykład rodziny, bez potrzeby uciekania się do całkowicie powszechnych maksym, takich jak Kantowski imperatyw czy utylitarystyczna użyteczność, których zbyt silna interioryzacja może przyczynić się do postępowania gorszego niż normalne.

Zasada perfekcjonizmu implikuje teleologiczny schemat uzasadniania moralności, odrzucony przez wymienione teorie. Pojęcie całości życia obejmuje koncepcję jednego celu ludzkiego oraz istnienie najważniejszej,

[121] Ibidem, s. 391.

uznanej przez tradycję cnoty, której nie można analizować poza kontekstem ludzkiego życia jako całości. Jest nią cnota niezłomności, nazywana także cnotą stałości. Doskonali się ona poprzez pokonywanie trudności i przeciwieństw na drodze osiągania owego celu, czyli poszukiwania dobra życia ludzkiego jako całości. Cnoty umożliwiają więc osiąganie dóbr wewnętrznych wobec praktyk oraz dobra nadrzędnego wobec nich, a jest nim „dobro całego życia ludzkiego pojętego jako jedność"[122]. Dzięki takiemu ustaleniu zminimalizowana zostaje możliwość konfliktu różnych dóbr wewnętrznych wobec praktyk oraz funkcjonowanie złych praktyk. MacIntyre dopuszcza bowiem istnienie tych ostatnich, chociaż zaznacza, że z teorii cnót nie wynika usprawiedliwianie takiego zła. Definiowanie cnót za pomocą praktyk jest tylko częściowe i wstępne:

> […] zakres jakiejkolwiek cnoty w ludzkim życiu wykracza poza praktyki, za pomocą których jest ona wstępnie definiowana[123].

Miejsce cnót w szerszym niż tylko praktyki kontekście ludzkiego życia można wyznaczyć poprzez wskazanie konsekwencji braku cnót:

> Takiemu człowiekowi bowiem *na wiele konkretnych sposobów* nie udawałoby się osiągnąć tego rodzaju doskonałości, do których można dojść tylko poprzez uczestnictwo w praktykach, ani nawiązać takich stosunków, które są niezbędne, aby takie doskonałości mogły istnieć. Jego życie *widziane jako całość* byłoby wadliwe; nie byłoby życiem, które chciałoby się wskazać w odpowiedzi na pytanie „Jaki jest najlepszy sposób życia dla tego oto mężczyzny czy tej kobiety?[124].

Cnoty w koncepcji MacIntyre'a traktowane są instrumentalnie. Pełnią funkcję środków do osiągania celów wewnętrznych wobec praktyk oraz poszukiwania ludzkiego celu, którym jest idea samospełnienia się. Idea ta odnosi się do sprawcy moralnego działania, więc w przeciwieństwie do zasady uniwersalizacji i utylitaryzmu nie można zarzucić perfekcjoni-

[122] Ibidem, s. 363.

[123] Ibidem, s. 360.

[124] Ibidem.

zmowi koncentracji w pierwszej kolejności na czynie. To podmiot moralny rozwija się, aktualizując swoją potencjalność, a tym samym realizując swoją naturę. Etycznym zadaniem podmiotu jest nie tylko rozważanie powinności oraz szukanie korzyści, lecz także refleksja nad własnym życiem w kontekście jego doskonałości. Sens moralności wyraża się w tym, że jest ona drogą rozwoju człowieka, natomiast cnota – niezastąpionym narzędziem wzrastania. Perfekcjonizm wyznacza kres wzrastania: jest nim samoaktualizacja swojej potencjalności. Relacyjność bycia, uwzględniona w charakterystyce praktyk, nie mieści się w zakresie życiowego celu. Człowiek potrzebuje do swojego spełnienia bycia z drugimi, sprawą wtórną pozostaje, na ile jest dla drugich w swoim samospełniającym byciu. W centrum zainteresowań i starań jest on sam. Żyje według własnego projektu ułożonego na podstawie swoich potrzeb, pragnień, starań. Dążenie do doskonałości może więc być źródłem jego pychy poprzez absolutyzowanie własnych pożądań i ambicji oraz rozwijanie postawy egocentryzmu, zachłanności czy roszczeniowości. Taki zarzut pojawia się dlatego, że zasada perfekcjonizmu nie precyzuje ideału doskonałości, stąd niedookreślona wydaje się idea dobra ludzkiego życia. W filozoficznym przesłaniu MacIntyre'a brak jest katalogu cnót oraz ich szczegółowej charakterystyki. Uniwersalne uwagi na temat poszczególnych cnót nie są uzasadnione, ponieważ cnoty, tak jak i poszczególne praktyki, są uzależnione od wspólnoty i tradycji, w których żyje osoba. Ich interpretacja zależy od historyczno-społecznych warunków. Brak zdefiniowania pełnej wizji dobrego życia równie dobrze można uznać za zaletę, która otwiera przestrzeń wolności, godności i odpowiedzialności moralnego podmiotu. Dobro ludzkie jest dobrem indywidualnego człowieka, żyjącego w konkretnych okolicznościach, uwarunkowanych czasowo i przestrzennie. Okoliczności determinują jego treściowe dookreślenie.

Przykładem moralnej nierówności, do której może, choć nie musi prowadzić przyjęcie zasady perfekcjonizmu, jest ideał charakteru opisany przez niemieckiego filozofa **Friedricha Nietzschego**. W zestawieniu

z socjologizującą oraz instrumentalną koncepcją cnoty MacIntyre'a, Nietzscheańska cnota jest gloryfikacją indywidualizmu i bezinteresowności. Nietzsche, znawca antyku, postrzegał współczesnego człowieka jako stojącego niżej pod względem moralnym od ludzi minionych epok. Moralność stała się maską, którą człowiek zakłada, by wyglądać bardziej szlachetnie. Jest więc oficjalnym kłamstwem, a tym samym niemoralnością. Nietzsche tworzy bohatera Zaratustrę, który widzi, rozumie i krytycznie analizuje tę moralność oraz nadaje jej nowy sens oparty na jedynej absolutnej cnocie – uczciwości:

> Zaratustra wprawdzie jest tylko starym ateuszem: nie wierzącym ni w stare, ni w nowe bogi. Zaratustra mówi: iż stałby się, lecz Zaratustra nie staje się… Zrozumieć go tylko dobrze[125].
> Czy wyrażam się jasno? Samoprzezwyciężenie moralności przez prawdomówność, samoobrócenie moralisty w jego przeciwieństwo – we mnie – oto co oznacza w moich ustach imię Zaratustry[126].

Nowa koncepcja dotyczy cnoty całkowicie zindywidualizowanej, jest więc w opozycji do generalizacji charakterystycznej dla Kantowskiego imperatywu czy też utylitarystycznej ogólnej użyteczności:

> Bracie mój, jeśli cnotę posiadasz, a jest ona twoją cnotą, masz ją nie społem z kimkolwiek, lecz dla siebie wyłącznie[127].

Uniwersalne standardy szczęścia obniżają poziom moralnych wymagań, ponieważ są przeznaczone dla każdego, czyli dla przeciętnego człowieka. Nie przystają one do perfekcjonistycznych ambicji tworzenia coraz lepszych wzorów moralnych, znacznie wartościowszych niż powszechne prawo moralne, które koncentruje uwagę podmiotu na powinnościach i zakazach. Współczesna moralność nie pobudza do czynów, lecz zakazuje; jest ukierunkowana na unikanie zła zamiast czynienie dobra; jej przedmiotem jest negacja zamiast tworzenia. Tymczasem nowa cnota –

[125] F. Nietzsche: *Wola mocy*. Warszawa 1910, s. 531.

[126] F. Nietzsche: *Ecce Homo. Jak się staje, czym się jest*. Kraków 1995, s. 127.

[127] F. Nietzsche: *Tako rzecze Zaratustra*. Poznań 2000, s. 30.

to „szlachetne szaleństwo”[128] – ma być pozytywna, a nie negatywna, ma inspirować, a nie zakazywać. Moralny wzór i przykład są bardziej przekonujące od mów na temat powinności i zakazów. Wzór jest szkicem i wskazaniem kierunku; systemy nakazów i zakazów – gorsetem moralnym. Nowa cnota dotyczy człowieka o tak zinterioryzowanym dobru, że nie potrzebuje on kodeksów, kar ani nagród. Jest on moralny „sam przez się, moralny ze swej istoty, a nie poprzez swą maskę norm moralnych”[129]. Są więc dwa typy moralności: niewolnicza – osiągana przez nakładanie gorsetu, czyli opanowanie złej natury za pomocą systemów powinności i zakazów, kar i nagród; szlachetna – osiągana przez wskazanie wzoru oraz sensu cnoty, drogą hojności, a nie wstrzemięźliwości. Nowa cnota ma źródło w wewnętrznym bogactwie człowieka, a nie zewnętrznych uregulowaniach etycznych. Nazywa się c n o t ą d a r z ą c ą, bo jej istotą jest obdarowywanie tym bogactwem innych:

> Dobroć prawdziwa, wytworność, wielkość duszy, z bogactwa wypływające: które nie daje, aby brać, – które nie chce się przez to wynosić, iż jest dobrotliwe; – rozrzutność jako typ prawdziwej dobroci, bogactwo osobowości jako przesłanka[130].

Nie wszyscy mogą obdarowywać: u podłoża podziału moralności jest założenie niejednakowości ludzi; są oni zróżnicowani według stopnia posiadania woli mocy, czyli siły i energii życiowej, dynamiki, zdecydowania i pasji działania, przeciwieństwa bierności i rezygnacji:

> Jest we mnie coś nie rannego, co się pogrześć nie da, a skały kruszyć zdolne – zwie się to mą wolą. Milcząc kroczy ona niezmienna przez lata […]. Tam tylko gdzie życie, tam jest i wola: wszakże nie wola życia, lecz – tak oto uczę ciebie – wola mocy![131].

---

[128] F. Nietzsche: *Wola mocy*, s. 493.

[129] H. Buczyńska-Garewicz: *Milczenie i mowa filozofii*. Warszawa 2003, s. 140.

[130] F. Nietzsche: *Wola mocy*, s. 498.

[131] F. Nietzsche: *Tako rzecze Zaratustra*, s. 101 i 103.

Nietzsche proponuje specyficzne pojmowanie woli. Nie jest to własność wyłącznie człowieka, lecz także zwierząt, roślin i przedmiotów nieorganicznych. Nie istnieje esencjalna natura człowieka ani ponadczasowa istota ludzkości. Człowiek jest historycznie zmienny. Jego wola również jest zmiennością. Nie da się jej ująć w kategoriach substancjalnych. W dodatku wcale nie jest wolna, skoro nie można wskazać podmiotu czynu: nie posiada on substancjalności, został rozpisany na wielość zderzających się ze sobą sił. Wola nie jest bytem, lecz istnieje jako proces, stawanie się:

> Nie należy pytać: któż więc interpretuje?; to raczej samo interpretowanie, jako pewna forma woli mocy, ma istnienie (ale nie jako „byt", lecz jako proces, stawanie się), jako pewne uczucie[132].

Człowiek jest jednak wolny wówczas, gdy pozostaje panem samego siebie, także własnych cnót:

> Winieneś był panem nad sobą stać się, panem także własnych cnót. Dawniej one były twoimi panami[133].

Moralność niewolnicza jest typowa dla ludzi słabych, ceniących miłość, pokorę, współczucie, łagodność, altruizm. Moralność szlachetna dotyczy ludzi silnych, ceniących dostojeństwo, powagę, stanowczość i bezwzględność w działaniu. Tylko drudzy są w stanie rozwijać własną indywidualność przez stawianie sobie wielkich zadań oraz twórcze i konsekwentne ich wykonywanie. W przenośni antycznej jest to postawa apollińska, symbolizująca doskonałość i harmonię oraz dionizyjska, stawiająca dynamikę ponad doskonałość. Pierwsza oznacza rezygnację z życia, druga – jego pełnię i twórczość, przekraczanie ograniczeń. Dotychczasowe rozumienie cnót, odpowiadające postawie apollińskiej, jest zatraceniem człowieka:

---

[132] F. Nietzsche: *Pisma pozostałe 1876–1889*. Kraków 1994, s. 202.

[133] F. Nietzsche: *Ludzkie, arcyludzkie*, t. 1. Warszawa 1908, s. 10.

> Czcigodny jest ten, co wiele cnót posiada. Ciężki to jednak los. Niejeden szedł na pustynię i zabijał się tam, gdyż umęczyło go być ciągle bitwą i pobojowiskiem cnót własnych[134].

Cnota oparta na harmonii i umiarkowaniu jest miernością, kreuje wygodnych poczciwców, zdolnych jedynie do półchcenia, a w dodatku oczekujących uznania (nagrody) za swoją poczciwość:

> Wy chcecie jeszcze być zapłaceni, wy cnotliwi! Chcecie zapłaty za cnotę, nieba za ziemię i wieczności za wasze dziś? […] Och jakże fałszywie wypada słowo „cnota" z ich ust! […] wywyższają się na to tylko, aby innych poniżyć. […] Ich kolana zawsze nabożeństwa czynią; dłonie są sławieniem cnoty, lecz serce nic nie wie o tem[135].

Nowa cnota nie jest harmonią, lecz dynamiczną siłą, która ją burzy, obala prawo moralne i niszczy to, co słabe. Jest wolna od sądzenia i moralizowania:

> Poznaję cnotę po tem, że […] nie prowadzi propagandy […] nie pozwala nikomu czynić się sędzią, ponieważ zawsze jest cnotą dla siebie […] że właśnie czyni zawsze to, co zresztą jest zakazane […] [jest] wolną od moralizny […][136].

Nie wymaga ona uznania ani rozgłosu:

> I oto złorzeczycie mi za to, że pouczam, iż nie ma zapłaty, nie masz płatmistrza? I zaprawdę, uczyłem ja nieraz, że cnota jest własną zapłatą. […] Kochacie swą cnotę, jak matka dziecię kocha, i któż słyszał kiedy, żeby matka za tę miłość opłacona być chciała?[137].

Wydaje się ona nieużyteczna, a jednak ma wartość najdroższego złota i tak jak ono jest niepospolita, niepożyteczna, a jednak jaśniejąca łagodnie w blasku i nade wszystko zawsze darowująca się:

---

[134] F. Nietzsche: *Tako rzecze Zaratustra*, s. 31.

[135] Ibidem, s. 83, 84, 85.

[136] F. Nietzsche: *Wola mocy*, s. 493.

[137] F. Nietzsche: *Tako rzecze Zaratustra*, s. 83.

> Niepospolita jest najwyższa cnota i niepożyteczna, jaśniejąca jest ona, a w blasku łagodna: cnota darząca jest najwyższą cnotą[138].

Człowiek prawdziwie szlachetny ma nieustanne pragnienie gromadzenia dóbr i bogactw, ale we własnej duszy. Są one źródłami miłosnych darów, niewyczerpalnymi, bo nienasycone jest w przypadku tej cnoty pragnienie obdarzania:

> Gdy przepełne serce wasze wzburzy się rozlewnie jako strumień, co jest błogosławieństwem i trwogą dla nadbrzeżnych – owo jest zaczątek cnoty waszej.
> Gdyście ponad pochwałę się wznieśli i przygany, i gdy wola wasza rzeczom wszystkim rozkazywać zapragnęła jako wola miłującego – owo zaczątek cnoty waszej[139].

Prawdziwa cnota nie wie o sobie. Można ją rozpoznać po jej pięknie:

> Gdy się moc łaskawą staje i znijść raczy ku widoczności, pięknem mianuję znijście takie[140],

cichości:

> Lecz głos piękności cichy jest: on wkrada się tylko do najczujniejszych dusz[141],

dobroci:

> Od nikogo tak piękna nie pragnę, jak od ciebie, ty potężny; dobroć twa winna być twem ostatniem pokonaniem samego siebie[142],

blasku:

> Jako złoto świeci spojrzenie darzącego[143].

---

[138] Ibidem, s. 65.

[139] Ibidem, s. 67.

[140] Ibidem, s. 106.

[141] Ibidem, s. 83.

[142] Ibidem, s. 106.

[143] Ibidem, s. 65.

Cnota darząca jest najdroższym własnym ja (samością). Wymaga poznania i doświadczenia samego siebie. To duchowe dojrzewanie do bycia darzącym filozof przedstawia w postaci zadziwiającej paraboli wielbłąda, który przeistacza się w lwa, a następnie w dziecko. Juczny wielbłąd klęka i pozwala nałożyć na siebie największe ciężary, symbolizujące moralne obowiązki. Przeciążony, ale zadowolony ze swej siły podąża na pustynię. Miejsce ciche i osamotnione jest potrzebne do przemiany: pokorny wielbłąd pragnie wolności, by zostać panem swojej pustyni. Silny i zdecydowany jest gotów stoczyć walkę ze smokiem, symbolizującym wszelkie „musisz". Przeistoczony w lwa i z jego potęgą mówi: „chcę". Ta metamorfoza jest odrzuceniem moralności obowiązku, a narodzeniem się woli, która sama chce stanowić prawo drogą negacji wyznaczonych wartości i wynikających z nich powinności. Negacja nie jest celem rozwoju: potęga lwa stwarza sobie wolność nowego tworzenia, ale nie potrafi tworzyć. Nowopoczęciem (tworzeniem nowego) jest dopiero dziecko, niewinne i delikatne, chętne, spontaniczne i radosne w poznawaniu i tworzeniu, pełna afirmacja. Jest toczącym się pierścieniem – porównanie użyte dwukrotnie przez filozofa: na opisanie ostatecznego stanu przemiany duchowej oraz cnoty darzącej:

> Pragnienie pierścienia jest w was: by samego siebie dosięgnąć, toczy się i obraca każdy pierścień.
> Jako gwiazda, co gaśnie, jest każdy postępek cnoty waszej: światło jej wciąż jeszcze w drodze, wędruje wciąż – i kiedyż ono drogę swą ukończy? Tak i światło cnoty waszej wciąż jeszcze jest w drodze, choć dzieło już dokonane jest. Niechaj zapomniane będzie, niech zamrze: promień światła jego wciąż jeszcze wędruje[144].

To prawie poetyckie przedstawienie jakości cnoty. Jej brak jest zwyrodnieniem, czyli największym złem.

Interesujące, że Nietzsche, negator powszechnego prawa, nie pomniejsza znaczenia obowiązku czy moralnej konieczności w działaniu.

[144] Ibidem, s. 84.

Jednak to moralne poczucie ma wymiar wyłącznie zindywidualizowanego prawa, bez wymagania, by stało się ono uniwersalnym. Niemiecki filozof odrzuca powszechny imperatyw, ale czyni prawo własnej woli nie mniej kategorycznym. Odpowiedzialność, obowiązek, dotrzymywanie obietnicy są absolutne, od niczego niezależne, konstytuowane przez wolę, jedynego prawodawcę i sędziego[145]. Niepotrzebną staje się kategoria powinności, kar czy nagród, jeśli życie samo przez się jest moralne. Samoprzezwyciężenie się moralności jest zdjęciem maski nieuczciwości. Kłamstwo wymaga słów, uczciwość – czynów. Cnota jest w działaniu, a nie w słowach. Jest rzeczywistością i pełnią życia, dionizyjskim świętem, zamilknięciem niewymagającym żadnych dopowiedzeń. Przemiana duchowa w osobowość obdarzającą jest całkowicie „wpisana" w człowieka, jest jego i od niego zależną potęgą, władną myślą ulokowaną w mądrej duszy:

> Pozostańcie wierni ziemi, bracia moi, wierni potęgą swej cnoty! Wasza miłość darząca i wasze poznanie niechaj służą ziemskiej treści! Tako proszę i zaklinam was[146].

Znane Nietzscheańskie „Bóg umarł" pozbawiło cnotę jej nadprzyrodzonego wymiaru. Pozostała wieczność blasku cnoty, który trwa nawet kiedy zapomniane zostaje dzieło, które cnotę stworzyło.

Zasada perfekcjonizmu nie sugeruje, że istnieje jeden uniwersalny sposób życia dla wszystkich. Jednocześnie nie implikuje neutralności, obojętności ani braku ograniczeń w wyborach życiowych poszczególnych osób. Dzięki niej nauka o cnocie stanęła ponad podziałem na indywidualność i różnorodność podmiotów moralnych. Zyskała także nowe kryterium oceny ludzkich działań w postaci idei samodoskonalenia się.

Nowożytne dywagacje nad cnotą warto uzupełnić praktycznym przykładem. W obozie koncentracyjnym w Oświęcimiu Maksymilian Maria Kolbe ofiarował swoje życie za nieznanego więźnia. Papież Jan

[145] H. Buczyńska-Garewicz: *Milczenie i mowa filozofii*, s. 145.

[146] F. Nietzsche: *Tako rzecze Zaratustra*, s. 67.

Paweł II odwiedził w więzieniu i przebaczył człowiekowi, który pragnął odebrać mu życie. Na ulicach Kalkuty Matka Teresa pochylała się nad tymi, których nikt nie chciał, nad najuboższymi z ubogich. Praktyka jest bogata cnotą, jedynie teoria nie zawsze zgodnie radzi sobie z tą problematyką. Wszelkie próby uzasadniania cnoty są tak samo niedoskonałe, jak wyjaśnianie dobra i etyczności w ogóle. One nie posiadają wystarczających racji zewnętrznych, ale właśnie ten brak racji jest ich najgłębszą racją[147]. Uzasadniając dobro, można je jedynie pomniejszyć[148]. Nie można więc nakłonić do zacnego życia wyłącznie siłą argumentacji poszczególnych teorii, ponieważ jest to konstruowaniem racjonalnej konieczności bycia zacnym, tymczasem cnota powinna być także przedmiotem etycznego przeżycia. Pod tym względem nowożytność nie ustępuje miejsca poprzednim okresom. Wciąż dostarcza realnych wzorów cnotliwego życia, będących bogactwem duchowego dziedzictwa ludzkości.

1.4. Ponad podziałami

Teraźniejszość można lepiej zrozumieć, jeśli uwzględni się w jej interpretacji przeszłość, z której się ona wywodzi. Długa jest historia cnoty. Filozoficzna interpretacja ma specyficzny układ: koncepcja cnoty jest wpisywana w koncepcję człowieka, a ta w koncepcję rzeczywistości (bytu). Przeplatają się w niej różne wątki, które jednych dzielą, a innych łączą. Nie sposób objąć wszystkiego, co napisano lub powiedziano o cnocie. Wędrówka szlakiem epok oraz zasad moralnego postępowania nie wyczerpuje tej skarbnicy wiedzy. Żadne inne kryterium także nie zniweluje różnic pomiędzy poszczególnymi koncepcjami, co jest wyraźnym świadectwem bogactwa arete. Przekorne pominięcie wszelakich kryteriów niech będzie próbą filozoficznej syntezy ponad podziałami:

---

147 J. Tischner: *Śmierć człowieka*. „Akcent" 1998, nr 3, s. 185.

148 J. Filek: *Tęsknota za etyką. Alasdair MacIntyre w poszukiwaniu „porzuconej narzeczonej"*. „Kwartalnik Filozoficzny" 1998, nr 1, s. 157.

1. Cnota jest mądrością życiową, czyli koncepcją jak żyć

Zapytanie „jak żyć?" należy do podstawowych pytań etycznych, a poszukiwanie odpowiedzi skłania do namysłu nad celem i sensem życia. Wśród filozoficznych koncepcji są takie, które uznały cnotę za cel, a jej kształtowanie za sens ludzkiego życia ze względu na nierozerwalny związek cnoty ze szczęściem. Zadaniem i pragnieniem człowieka jest żyć szczęśliwie. Jest więc cnota nie tylko intelektualną biesiadą czy teoretyczną systematyzacją zagadnień etycznych, ale także moralnym przeżywaniem, nierozłącznym z codziennością.

Refleksja nad cnotą wyraża troskę o jakość sposobu bycia. Dla osoby pytającej – na placu miasta czy forum naukowej dyskusji; innych czy samego siebie – kategoria „jak być" nie jest obojętna, wyraża troskę o jakość życia. Cnota jest przez jednych traktowana jako pełnia szczęścia, przez drugich – jako jego element; może być szczęśliwością lub przyjemnością; przeżywana w łączności z Bogiem lub pozbawiona religijności. Zmienność odpowiedzi na przestrzeni lat dowodzi, że pytanie jest zawsze aktualne, a odpowiedź niewyczerpalna. Filozoficzna cisza oznaczałaby bycie bezrefleksyjne lub uzgodnienie ostatecznej odpowiedzi, co w konsekwencji również może stać się przyczyną braku namysłu. Jeśli nawet można by teoretycznie pozbawić etykę obszaru aretologicznego, to w praktyce życie osoby zawsze jest określoną odpowiedzią na pytanie „jak żyć?", czyli ustosunkowaniem się do cnoty. Wobec mnogości jakości ludzkiego bycia cnota jest koncepcją pozytywną, związaną z moralnym dobrem, stąd jej mądrościowe inklinacje.

Współczesna codzienność sprawia wrażenie ciasnej przestrzeni moralnej, w której odpowiedź na pytanie „jak?" jest przez nią narzucona. Tym większe zobowiązanie naukowej dysputy do niezawężania obszaru etycznych poszukiwań, czego przykładem mogłoby być zapomnienie o cnocie. W swojej treści cnota jest mądrością, która nie pyta, jak *powinien* żyć człowiek. Jest więc otwarciem, a nie zamknięciem refleksji nad człowieczeństwem.

2. Cnota jest dążeniem do doskonałości, czyli koncepcją jakim być

Warunkiem niezbędnym do bycia szczęśliwym jest praca nad sobą. Dla jednych jest to warunek wystarczający, dla drugich – jeden z koniecznych, ale nie jedyny. Zadaniem człowieka i wymaganiem naturalnego rozwoju jest samodoskonalenie.

Refleksja nad cnotą przekonuje o znaczeniu takiego postępowania, natomiast nie jest jego szczegółowym dookreśleniem. Dążenie do doskonałości poprzez rozwijanie tego, co swoiście ludzkie może przebiegać – jak wnoszą na przestrzeni lat kolejne koncepcje – drogą kształtowania przede wszystkim rozumu albo woli; realizowania wzoru człowieka pokornie przyjmującego obowiązki albo wyemancypowanego z zależności; doceniania wysiłku włożonego w czyn albo powstrzymania się od niego; aprobaty doskonałości wyznaczonej jedną albo wieloma cnotami; powszechności albo duchowego arystokratyzmu cnoty; użyteczności albo jej „zdobiącego" charakteru; cnota „panem" człowieka albo człowiek panujący nad swą cnotą. Wybór wzoru jest elementem postawy mądrościowej, by jakość życia była prawdziwie własna osoby. Cnota jest więc indywidualną jakością, wyrażającą niepowtarzalność koncepcji „jakim być" danej osoby w wielości możliwych interpretacji. Cnota jest wybieraniem i pozyskiwaniem siebie, całościowym spojrzeniem etycznym na podmiot i jego czyny. Pozostając w zakresie wolnego wyboru podmiotu, zakłada jego odpowiedzialność.

Cnota jest egzystencjalną odpowiedzią osoby na pytanie „jakim być?". Z pytania wyrasta namysł etyczny nad tym, co specyficznie ludzkie.

3. Cnota jest postawą społeczną, czyli koncepcją jak i jakim być wobec otaczającego świata

Człowiek ma wymiar relacyjny: jest bytem w sobie i dla siebie, ale szczęśliwość i samospełnienie osiąga w relacji z innymi. Jego wychylenie ku wspólnocie nie oznacza utraty indywidualności. Relacja między dwoma wymiarami jest następująca: im bardziej człowiek jest sobą, tym

bardziej jest z innymi i dla innych oraz na odwrót[149]. Zadaniem człowieka jest troska o relacje z otaczającym światem.

Cnota jest sposobem odniesienia się do innych. Jest życzliwym użyczaniem innym tego, co najcenniejsze w indywidualnej koncepcji „jak żyć" oraz „jakim być". Jest więc postawą bezinteresowności, wspaniałomyślności i szlachetności, dzięki której relacje przynoszą moralny zysk, a nie stratę; wzbogacenie osobowości podmiotów, a nie zubożenie, pomimo „oddawania" osobowościowego bogactwa. Bywa rozważana w kontekście miłości i przyjaźni, ofiarności i uczciwości, wrażliwości i pomocniczości; w kategorii moralnego obowiązku i wręcz naturalnego instynktu; jako akt wolności oraz poszanowania godności każdej osoby ludzkiej. Jest wykluczeniem postawy obojętności oraz zamkniętej w sobie i dla siebie w otaczającym świecie. Przekracza egocentryczność, uzdatnia do wykraczania poza granicę subiektywnych dążeń i zamiarów. Jest uczestniczeniem w człowieczeństwie innych, afirmacją tego człowieczeństwa, przyjęciem współodpowiedzialności za nie. Jest postawą twórczą, a nie bierną, zdolną do przemieniania otaczającego świata.

Cnota jako postawa społeczna określa jakość relacji z innymi osobami. Jest zaproszeniem do refleksji nad relacyjną naturą człowieka.

Wyróżnione koncepcje przenikają się wzajemnie. Łącznikiem jest horyzont agatologiczny: refleksja o cnocie podejmowana jest w kontekście moralnego dobra, dotyczy spełnienia w sensie etycznym. Kompletna teoria cnoty wymaga połączenia perspektywy sprawcy i czynu. Istnieją co najmniej trzy powody kształtowania cnoty: 1) eudajmoniczne – ze względu na szczęście; 2) perfekcjonistyczne – ze względu na siebie; 3) perfekcjorystyczne – ze względu na relację z innymi. Tworzenie koncepcji cnoty w ramach szczegółowych kryteriów wzbogaca naukę o cnocie, sięga głębi zjawiska. Niedocenianie płaszczyzny wspólnej jest zubożeniem, które powoduje ewolucję rozumienia cnoty od tak szerokiego, że jest ono odpowiednikiem moralności człowieka do zawężenia wyłącznie

[149] J. Galarowicz: *Być ziarnem pszenicznym*. Kęty 2006, s. 14.

do życia płciowego; od użycia powszechnego do wręcz wstydliwego. Tworzenie nowych koncepcji może też być postrzegane jako próba przezwyciężenia granic kolejnych nurtów. Mostem ponad podziałami jest pedeutologiczna teoria cnoty.

Filozoficzna refleksja o cnocie nie jest łatwa dla pedagoga. Jednak nie może go to zwalniać z podjęcia trudu, ponieważ przesłanki filozoficzne są źródłem teorii cnoty na gruncie innych nauk.

WYDAWNICTWO NAUKOWE US

2. TEOLOGICZNA TEORIA CNOTY

Cnota jest pojęciem, w obliczu którego problematyka filozoficzna styka się z teologiczną. Filozoficzne teorie cnoty nie zawsze są teologicznymi, ale teologiczne mają charakter filozoficzny. Podstawą teologii moralnej jest człowiek oraz realizacja jego całkowitego bytowania. W ukazaniu pełni bycia, realizowanej mocą własnego działania, niezastąpiona jest rzeczywistość i kategoria cnoty. To w tę rzeczywistość wkracza sam Bóg, który stał się Człowiekiem, by każdy mógł osiągnąć swoją pełnię życia.

W celu uniknięcia powtórzeń teorii filozoficznej przyjęto porządek rozważań odpowiadający specyfikacji cnót ze względu na ich źródło.

2.1. Cnoty teologalne

Odnoszą się one bezpośrednio do Boga, zarówno jako ich źródła, jak i celu, ku któremu są skierowane. Nazywane są boskimi, bo pochodzą od Boga, albo też cnotami wlanymi lub nadprzyrodzonymi. Są nimi: wiara, nadzieja, miłość, wymienione w Nowym Testamencie:

> Tak więc trwają wiara, nadzieja, miłość – te trzy: z nich zaś największa jest miłość[1].

Wiara jest ukierunkowana na Boga jako najwyższą Prawdę, nadzieja kieruje do Niego jako najwyższego dobra dla człowieka, natomiast miłość prowadzi do Boga jako najwyższego dobra samego w sobie. Cnoty

[1] 1 Kor 13, 13.

teologalne prowadzą do osiągnięcia nadprzyrodzonego celu ostatecznego[2]. Są możliwe dzięki łasce Bożej, ale nie wyklucza to prawdy, że są aktami autentycznie ludzkimi[3]: praktykowanie ich w relacji z Bogiem nie przeczy ani wolności, ani rozumowi ludzkiemu i dobrze przysposabia do praktykowania w relacjach międzyludzkich. Trzeba niezwykłej mocy oraz mądrości, by wolna wola człowieka bez przymusu odpowiadała dobrem nawet na zło. Jest to możliwe dzięki łasce, ale człowiek musi uczynić siebie sprawcą dobra: zanim dojdzie do działania, musi sam je wybrać. Tylko tym sposobem osiąga zbawienie[4]. Cnoty teologalne pochodzą od Boga, ale nosicielem tej łaski jest człowiek.

Cnota **wiary** jest sprawnością, która uzdatnia umysł i wolę przez łaskę do przyjęcia prawd objawionych przez Boga oraz uznania ich ze względu na Boską powagę[5]. Wiara w prawdziwość Słowa nie wynika z naturalnego poznania rozumowego, lecz z samego autorytetu Boga, który nie może się mylić ani innych wprowadzać w błąd. Ostatecznie, choć może wydać się to paradoksem, pewność wynikająca z wiary jest ponad pewnością dawaną przez rozum, autorytet Boga jest bowiem ponad autorytetem ludzkiego rozumu. Integralność cnoty wiary wymaga dostrzeżenia uprzedzającej łaski Boga oraz odpowiedzi ze strony człowieka, angażującej jego rozum i wolę. Jest to nie tylko wiara w istnienie Boga, ale też zawierzenie Bogu we wszystkich wymiarach swojego życia. Łaska jest darem Boga, który świadomie przyjęty przez człowieka wyraża się w tym, że człowiek czyni darem siebie i swoje życie dla Boga. Jest więc czymś więcej niż przeżyciem religijnym pochodzącym z podświadomości. Swoje uwiarygodnienie cnota znajduje w uczynkach, zarówno względem Boga, jak i ludzi.

---

[2] A. Derdziuk: *Aretologia w podręcznikach moralistów kapucyńskich*. Lublin 2001, s. 240.

[3] *Katechizm Kościoła Katolickiego*. Poznań 1994, s. 48.

[4] J. Tischner: *Myślenie w żywiole piękna*. Kraków 2004, s. 48–49.

[5] K. Krzemiński: *Aby wiara opierała się nie na mądrości ludzkiej*… W: *Mądrość życia*. Red. M. Mróz. Toruń 2003, s. 81.

Przedziwna jest relacja między wiarą i wiedzą człowieka. Logika podpowiada wzajemne wykluczanie się: jeśli coś jest wiadome, nie trzeba w to wierzyć; jeśli coś jest przedmiotem wiary, to znaczy, że nie może być potwierdzone naturalnym poznaniem, więc nie wymaga angażowania rozumu. Tymczasem mądrościowe rozstrzygnięcie jest inne: wiara domaga się, aby jej przedmiot został poznany za pomocą rozumu; natomiast rozum, osiągając szczyt swoich poszukiwań, wskazuje, jak konieczne jest to, co ukazuje mu wiara[6]. Rozum bez perspektywy wiary jest pozbawiony potrzeby poszukiwania absolutu i głębi bytu; jej miejsce zajmuje szukanie subiektywnej pewności i praktycznej użyteczności. Wiara, pozbawiona oparcia w rozumie, ogranicza się do uczuć i przeżyć; jeśli usuwane jest przyzwolenie rozumu, to usuwana jest też wiara, ponieważ bez przyzwolenia rozumu nie można wierzyć[7]. Przejawem owocnej relacji między wiarą i rozumem jest poszerzenie horyzontu każdego z nich, co w wymiarze życia człowieka wyraża się poszukiwaniem mądrości. Kierunek poszukiwania jest następujący: to wiara jest źródłem poszukiwania, a nie odwrotnie. Nie szuka ten, kto nie wierzy, że znajdzie.

Owocem cnoty wiary jest wierność. Wiara oznacza wybór dokonany, a wierność – jego powtarzanie na co dzień. Niezwykłym przykładem wiary i wierności jest starotestamentalna postać Hioba. Postawiony w sytuacji próby, opuszczony przez przyjaciół, cierpiący bólem własnym i szaleństwem żony, pozostaje wierny Bogu. Wbrew wszystkim i wszystkiemu nie zmienia przekonania, że Bóg go wybrał do cierpienia, a nie – potępił cierpieniem. Jedna ze znanych osób duchownych na świecie, francuska zakonnica siostra Emmanuelle, która po przejściu na emeryturę w wieku 65 lat postanowiła nieść pomoc najuboższym w Kairze i czyniła tę posługę przez kolejne ćwierć wieku, stwierdziła, że w cierpieniu

[6] Papież Jan Paweł II: *Fides et ratio. Wiara i rozum*. Encyklika, Rzym 14 IX 1998, art. 42.

[7] Por. ibidem, art. 79.

nie ma żadnej wartości ani sensu[8]. Tymczasem sensem może być właśnie to, że człowiek nie jest w stanie dostrzec ani zrozumieć tajemnicy swojego cierpienia, ale właśnie to cierpienie stwarza sytuację, w której rodzi się dojrzała wiara, oznaczająca zupełne zaufanie Bogu. Zupełność nie wyklucza zawahania w postaci nieustępliwych pytań „dlaczego? dlaczego ja? za co?" i przywołuje skojarzenie cierpienia z karą za przewinienie. Trudno ocenić jego prawdziwość: źródło cierpienia jako konsekwencji przewinienia łatwiej dostrzec w człowieku niż w Bogu. Skoro cierpienie dotyka także niewinnych, jak biblijnego Hioba, zdecydowanie musi być próbą wiary i hartować ją w dojrzałości. Taką wartość zyskuje jednak dopiero wówczas, gdy człowiek nada mu sens poprzez dobrowolne przyjęcie i ofiarowanie za tych, których kocha: kluczem do tajemnicy cierpienia jest miłość[9]. Jeśli to „dramatyczne" uzasadnienie jest zbyt trudne do przyjęcia, to cierpienie rzeczywiście okazuje się być pozbawione wartości i sensu. Wtedy też maleje wiara. Łaska jest bowiem indywidualnym wezwaniem. Doświadczenie tego wezwania jest jednocześnie odkryciem wartości indywidualności. Osoba staje się dla drugiej kimś jedynym. Świadomość wybrania i niepowtarzalności jest też świadomością wynikających z tego faktu następstw: wezwanie wymaga odpowiedzi. Jej brak (milczenie lub odpowiedź negatywna) jest pozostawieniem po sobie pustego miejsca. Nikt inny nie może go zająć ze względu na indywidualność wezwania. Udział rozumu i woli w cnocie wiary stanowi źródło napięcia: rozeznania i konieczności podjęcia decyzji. Cnota nie jest nawykiem: raz dokonany wybór nie zmniejsza napięcia, bo wierność domaga się jego powtarzania. Wiara szukająca rozumienia wzbogaca się o nie poprzez próby wierności, a próby polegają na porzucaniu tego, co owo rozumienie przysłania. Człowiek odbiera porzucanie jako cierpienie; człowiek wiary – jako sensowne cierpienie. Hiob jest bohaterem

[8] Siostra Emmanuelle: *Mam sto lat i chciałabym wam powiedzieć*.... Kraków 2009, s. 11 i 31.

[9] J. Tischner: *Myślenie w żywiole piękna*, s. 62.

wiary i wierności, bo pozytywnie odpowiedział na indywidualne wezwanie, rozumiejąc je jako wybranie.

Wszystko to, co jest istotne w wierze, zaczyna się od doświadczeń międzyludzkich. Nie można wierzyć w Boga, nie wierząc w człowieka, a z kolei trudno jest wierzyć w człowieka, nie wierząc w siebie[10]. Człowiek, który nie doznał wybrania w relacji z drugim człowiekiem, może nie wiedzieć, co znaczy, że Bóg go wybrał. Komu obce jest cierpienie albo inne próby wierności, może nie pojąć napięcia przenikającego wiarę. Doświadczenie dobra jest fundamentem wiary. Wymiarami wierności w codziennym życiu są wiarygodność i zaufanie, które czynią osobę chętną do „wychylenia się" ku drugiej osobie. Wiarygodność jest niezawodnością; daje pewność uczciwości (prawdziwości), na przykład dotrzymania słowa. Jest warunkiem ufnego powierzenia siebie lub sprawy drugiej osobie. Takie zaufanie jest rodzajem więzi niszczącej dystans obojętności pomiędzy osobami. Więź ta stanowi podstawę nawiązania i utrzymania każdej wspólnoty. Utrata wiarygodności lub wspartego na niej zaufania zrywa tę więź i zagraża istnieniu wspólnoty. Zagraża też prawidłowemu funkcjonowaniu jej członków, ponieważ ufne otwarcie na innych należy do podstawowych wymiarów egzystencji człowieka.

Uzupełnieniem wiary jest **nadzieja**, gdyż przez nią pragnie się tego, co przez wiarę się poznaje. Cnota nadziei jest sprawnością, która uzdatnia umysł i wolę przez łaskę do ufnego i radosnego oczekiwania wiecznej szczęśliwości i środków koniecznych do jej osiągnięcia. Wiara dotyczy teraźniejszości, nadzieja kieruje człowieka ku przyszłości. Dobro, którego człowiek ufnie oczekuje, nie jest łatwe do osiągnięcia, niemniej jednak jest możliwe dzięki łasce. Jego urzeczywistnienie wymaga współpracy człowieka z uprzedzającą łaską, dlatego oczekiwania podejmowane przez nadzieję inspirują do działań odpowiadających dążeniu do szczęścia. Poznanie rozwijane w ramach nadziei ma charakter aksjologiczny, o wymiarze nadziei decyduje bowiem doświadczenie wartości: rozum

[10] Takie przekonanie wyraził prof. Jerzy Strojnowski w liście do prof. Józefa Tischnera. Por. J. Tischner: *Zrozumieć własną wiarę*. Kraków 2006, s. 45.

przedstawia, jak wygląda prawda i co za nią przemawia; nadzieja przekonuje, że jakąkolwiek byłaby prawda, zawsze jest ona wartością, dla której trzeba żyć[11]. Urzeczywistnienie wartości może się wydarzyć albo nie nastąpić. Oczekiwanie wzbudzone nadzieją jest więc stanem pomiędzy niebytem spełnienia a dążeniem do spełnienia. Odpowiedzią nie powinno być ani zwątpienie, ani pewność posiadania, bo sprzeciwiają się one realności. Odpowiedzią adekwatną do egzystencjalnej sytuacji człowieka jest nadzieja jako stan „jeszcze nie" [12].

Przykład i wzór nadziei stanowi starotestamentalna postać Abrahama. Ufny w obietnicę Boga porzucił dom i rodzinną ziemię w podeszłym wieku, by stać się ojcem wszystkich wierzących w Nowej Ziemi. Do tego, który „uwierzył nadziei wbrew nadziei", przyznają się żydzi, chrześcijanie i mahometanie[13]. Istnieje związek między nadzieją i bohaterstwem: ufne oczekiwanie spełnienia się obietnicy Boga zrodziło heroizm ofiary Abrahama aż po gotowość poświęcenia życia swojego jedynego syna, nadzieja Hioba – bohaterstwo jego wiary. Sprawiła to akceptacja cierpienia jako doświadczenia z przekonaniem o kruchości i przemijalności wszelkiego zła, cierpienia, tragiczności, lęków oraz trwałości i nieprzygodności dobra. Przeświadczenie to jest źródłem optymizmu i pocieszenia, jakie niesie nadzieja. Radość, którą zawiera, łagodzi ból wszelkich porzuceń[14]. Ufne i radosne przezwyciężanie trudów hartuje człowieka, stanowiąc o jego wewnętrznej sile oraz duchowej dojrzałości. Cnota nadziei pozostawia jedną tragiczność. Dotyczy ona postawy wobec Boga. Tragicznością jest wybór człowieka decydującego się na zerwanie więzi z Bogiem, czyniąc powiernikiem nadziei kogoś lub coś, co jest przemijające i niedoskonałe. Ograniczone staje się wtedy wzrastanie nadziei. Wzrastanie to jest możliwe wówczas, gdy w miejscu nadziei

---

[11] J. Tischner: *Świat ludzkiej nadziei*. Kraków 2005, s. 274.

[12] J. Pieper: *O miłości, nadziei i wierze*. Poznań 2000, s. 150 i 155.

[13] K. Lewandowski: *Bądźcie zawsze gotowi do obrony […] nadziei, która w was jest*. W: *Mądrość życia*, s. 96.

[14] J. Tischner: *Świat ludzkiej nadziei*, s. 278–279.

przemijającej pojawia się nieprzemijająca. Teologalna cnota nadziei pozostaje, gdy wszystkie ludzkie nadzieje zawiodą[15]. Nie jest jednak ich przeciwieństwem, lecz wiąże nadzieje ludzkie, codzienne w hierarchiczną całość. Ograniczone wzrastanie jest negatywną odpowiedzią na powiernictwo nadziei Boga w człowieku. Rzeczywistością zrodzoną brakiem dojrzewania nadziei jest rozpacz, której skutkiem jest między innymi smutek i niecierpliwość, brak odwagi i zbytni lęk przed życiowymi trudnościami. Formą ucieczki od prawdy i trudu życia poprzez nadzieje złudne i zwodnicze są między innymi nałogi, zniewalające człowieka. Zwątpienie we własne możliwości prowadzi do braku ufności w Bożą pomoc. Tymczasem nadzieja uwalnia od zwątpienia w dobrą zmianę oraz rezygnacji z twórczego jej wykorzystania. W zasadzie każde prawe działanie człowieka jest wyrazem nadziei wprowadzonej w czyn w takim sensie, że wywiązanie się z zadania, które ma znaczenie dla dalszego życia, jest wypełnieniem mniejszej lub większej nadziei. W istocie jest ona także nadzieją dla innych poprzez „otwieranie drzwi na przyszłość" i czynienie świata lepszym[16]. Człowiek wówczas nie absolutyzuje świata, dostrzega w nim wiele do zrobienia, czuje się za niego współodpowiedzialny, również w wymiarze niepozbawiania innych nadziei przez atmosferę strachu, niepewności czy zagrożenia; współodpowiedzialny za takie kształtowanie relacji międzyludzkich i życia społecznego, by rosło poczucie bezpieczeństwa i zaufania, by w sytuacjach niepowodzeń osobistych oraz zagrożeń społecznych można było liczyć na pomoc ze strony innych osób[17]. W nadziei odbywa się poszanowanie osobowej godności człowieka oraz podmiotowości narodu, które są motywami życia i owej nadziei, a „przyszły los ludzkości leży w ręku tych, którzy potrafią podać

[15] Papież Jan Paweł II: *Nadzieja*. Warszawa 2008, s. 67.

[16] Papież Benedykt XVI: *Spe salvi. O nadziei chrześcijańskiej*. Encyklika, Rzym 30 XI 2007, art. 35 i 48.

[17] Por. J. Nagórny: *Nadzieja chrześcijańska wobec wyzwań współczesności*. W: *Nadzieja chrześcijańska a nadzieje ludzkie*. Red. J. Nagórny, M. Pokrywka. Lublin 2003, s. 96.

następnym pokoleniom motywy życia i nadziei"[18]. Przemawiającym znakiem nadziei w wymiarze społecznym jest rosnąca świadomość współzależności osób i narodów. Świadectwo nadziei motywuje do angażowania się w budowę społeczeństwa i świata na miarę człowieka. Cnota nadziei jest więc czymś ponad powierzchowny optymizm wzbudzany po to, by nie dostrzegać otaczających trudów życia. Jest głęboko osobistym wyborem realistycznej przyszłości postrzeganej jako lepsza, dokonywanym przez tych, którzy widzą aktualne trudy w całej pełni. Fenomenalnie prowadzi do radości życia pośrodku granicznych sytuacji człowieka. Właściwie dopiero w ich obliczu ujawnia się człowiekowi poprzez doświadczenie sens i wartość nadziei. Im większe jest zagrożenie zwątpieniem, tym mocniejszych fundamentów nadziei potrzebuje człowiek. Bez nadziei życie traci sens, człowiek zamyka się na rozwój i spełnienie siebie, a w konsekwencji jest nie tylko pełen smutku, ale też obumiera w swoim człowieczeństwie[19].

Nadzieja, podobnie jak wiara, znajduje swój szczególny wyraz w postawie wierności, jest bowiem fundamentem wytrwałości i cierpliwości. Wierność jako znak praktykowania wiary i nadziei jest także istotnym wyznacznikiem miłości. Odsłania jej moralny wymiar.

Cnota **miłości** jest sprawnością, która uzdatnia umysł i wolę przez łaskę do dążenia do Boga jako celu ostatecznego. Dzięki teologalnej cnocie miłuje się Boga nade wszystko dla Niego samego, a bliźnich jak siebie samych ze względu na miłość Boga[20]. Jest On miłowany nie za to, że jest dobry dla człowieka, lecz ze względu na Jego dobroć samą w sobie. Drugi człowiek miłowany jest jako obraz i podobieństwo Boże. Obdarowany tą wielką godnością jest zawsze celem, nigdy zaś środkiem podejmowanych działań. Stworzony jako mężczyzna i niewiasta został od początku powo-

[18] *Gaudium et spes. Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym*. Sobór Watykański II, Rzym 7 XII 1965, art. 31.

[19] T. Zadykowicz: *Nadzieja jedności chrześcijan*. W: *Nadzieja chrześcijańska a nadzieje ludzkie*, s. 207.

[20] *Katechizm Kościoła Katolickiego*, s. 427.

łany do miłości, czyli uzdolniony do składania swego życia w darze drugiej osobie i przyjmowania od niej takiego samego daru[21]. Miłość, jako naczelne prawo istnienia człowieka, wzywa do odpowiedzialności za drugą osobę, której nie można zawieść, bo miłość to urzeczywistniona wiara i nadzieja. Miłość udoskonala nadzieję, a nadzieja jest uzupełnieniem wiary i początkiem miłości. W nieładzie rozkładu traci się najpierw miłość, potem nadzieję, na końcu wiarę[22]. Miłość obejmuje i jednoczy wszystkie cnoty. Jest ich formą zwaną „więzią doskonałości" [23].

Do istotnych przymiotów cnoty miłości należy jej wzniosłość, trwałość oraz konieczność. Wzniosłość wynika z faktu, że miłość ustanawia prawdziwą przyjaźń między Bogiem i człowiekiem oraz ich komunię: Bóg przebywa w człowieku, a człowiek w Bogu. Miłość trwa na wieki: jak wiara jest początkiem zbawienia, a nadzieja jego wzrostem, tak miłość jest wypełnieniem dążenia do wiecznego szczęścia[24]. Pragnienie tego szczęścia jest wpisane w naturę człowieka, rodzi zatem niepokój, dopóki nie zostanie zaspokojone[25], co wskazuje na konieczność miłości jako jedynej drogi do Boga. Niezrównany obraz cnoty miłości przedstawił Apostoł Paweł:

> Miłość cierpliwa jest,
> łaskawa jest.
> Miłość nie zazdrości,
> nie szuka poklasku,
> nie unosi się pychą;
> nie dopuszcza się bezwstydu,
> nie szuka swego,
> nie unosi się gniewem,
> nie pamięta złego;
> nie cieszy się z niesprawiedliwości,
> lecz współweseli się z prawdą.

[21] Z. Wanat: *Bóg jest miłością*. W: *Mądrość życia*, s. 120.

[22] J. Pieper: *O miłości, nadziei i wierze*, s. 160.

[23] Kol 3, 14.

[24] A. Derdziuk: *Aretologia w podręcznikach moralistów kapucyńskich*, s. 293.

[25] Por. wyznanie św. Augustyna: „I niespokojne jest serce nasze, dopóki w Tobie nie spocznie". W: Św. Augustyn: *Wyznania*. Kraków 1999, s. 25.

> Wszystko znosi,
> wszystkiemu wierzy,
> we wszystkim pokłada nadzieję,
> wszystko przetrzyma[26].

Stawiając pytanie o szczęście, można wziąć pod uwagę wiele rożnych dóbr, na przykład sławę, władzę, zdrowie, majątek, wiedzę, przywileje czy służbę. Jeśli miłości się nie ma – podaje Apostoł Paweł w zacytowanym Liście do Koryntian – nic się nie zyska. Posiadanie dóbr nie zaspokaja w pełni pragnienia szczęścia wpisanego w naturę człowieka, ponieważ został on stworzony do największego szczęścia: miłości, którą jest Bóg. To krótkie a maksymalnie treściwe zdanie Apostoła Jana[27] oznacza, że Bóg jest jej początkiem i ostatecznym celem.

Teologalna cnota miłości zwraca się w trzech kierunkach: ku Bogu, bliźniemu i sobie. Łączy je przedmiot formalny: w każdym przypadku jest nim absolutna dobroć Boga[28]. Człowiek, miłując bliźniego i siebie, kocha Boga, który jest Stwórcą wszystkich i wszystkiego. Miłość bliźniego jest naśladowaniem i przedłużeniem miłości Boga do człowieka i człowieka do Boga[29]. Dwa przykazania miłości – Boga oraz bliźniego jak siebie samego – stanowią syntezę, która zyskuje powszechny sens w Nowym Testamencie. Miłość samego siebie wyraża się tym, że człowiek szuka własnego dobra i dąży do niego zgodnie z wolą Bożą; miłość bliźniego jest pragnieniem dobra dla niego ze względu na tę wolę oraz dążeniem do tego na miarę sił[30]. W tym tkwi moralna siła cnoty miłości: w pragnieniu dobra dla drugiej osoby oraz dążeniu do jego urzeczywistnienia. Dzięki temu miłość zdolna jest „odrodzić" człowieka, dając mu poczucie wewnętrznego bogactwa. Afirmacja wartości osoby dotyczy zarówno kochanego, jak i kochającego: afirmacja wartości drugiej osoby

---

[26] 1 Kor 13, 4-7.

[27] Zdanie św. Jana: „Bóg jest miłością" 1 J 4, 8 oraz 1 J 4, 16.

[28] A. Derdziuk: *Aretologia w podręcznikach moralistów kapucyńskich*, s. 292.

[29] Papież Jan Paweł II: *Miłość*. Warszawa 2008, s. 50.

[30] A. Derdziuk: *Aretologia w podręcznikach moralistów kapucyńskich*, s. 304 i 311.

znajduje rezonans w afirmacji wartości własnej osoby. Jeśli bowiem człowiek jest zdolny pragnąć dobra dla drugiej osoby, to znaczy, że jest w ogóle zdolny pragnąć dobra. Cnota miłości przynagla go do uwierzenia we własne siły duchowe[31]. Miłość samego siebie wyraża się szacunkiem dla siebie (zachowaniem godności) oraz samodoskonaleniem, nigdy zaś egoizmem czy egocentryzmem, które są przesadnym zajmowaniem się sobą (przedkładaniem siebie ponad Boga i bliźnich); miłość bliźniego wyraża się miłosierdziem. Przejawy miłości widoczne są w przypowieści o synu marnotrawnym[32]. Ten, który otrzymał od ojca przypadającą mu część majątku, opuścił dom, by w obcych i dalekich stronach żyć rozrzutnie. Utracił nie tylko dobra materialne, ale i coś więcej – godność syna; żywił się ze świniami, które podjął się wypasać. W krytycznej sytuacji zdecydował się powrócić do ojca, ale poczucie utraconej godności uświadomiło mu, że w obliczu sprawiedliwości nie ma prawa liczyć na nic więcej niż status najemnika w domu swojego ojca. Tymczasem ojciec pozostał wierny miłości do syna: natychmiast przyjął go, i to z radością, oraz na nowo obdarzył majątkiem, bo miłość jest cierpliwa, łaskawa, nie unosi się gniewem, nie pamięta złego, wszystko przetrzyma i nigdy nie ustaje… W miłości człowiek zdolny jest pochylić się nad każdym synem marnotrawnym, nad każdą nędzą moralną drugiego. Miłość staje się miłosierdziem wówczas, gdy przekracza ścisłą miarę sprawiedliwości[33]. Co prawda miłość nie istnieje bez sprawiedliwości: zachwiana sprawiedliwość zagraża bezpieczeństwu miłości; ale miłość jest ponad sprawiedliwością, przewyższa ją, przekraczając czasami zbyt wąską miarę sprawiedliwości. Osoba doznająca miłosierdzia nie czuje się poniżona, lecz dowartościowana: zmarnowany został majątek, ale odnalezione człowieczeństwo:

---

[31] K. Wojtyła: *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin 2001, s. 123.

[32] Łk 15, 11-32.

[33] Papież Jan Paweł II: *Dives in Misericordia*. *O Bożym miłosierdziu*. Encyklika, Rzym 30 XI 1980, art. 5.

> Trzeba się weselić i cieszyć z tego, że ten brat twój był umarły, a znów ożył; zaginął, a odnalazł się[34].

Szczęście nie bierze się z tego, że coś się znalazło i to się ma, ale stąd, że człowiek, straciwszy siebie, odnalazł siebie i teraz „więcej jest"[35]. Porządek sprawiedliwości dotyczy dóbr, które można i należy dzielić według miary. Człowiek powołany jest jednak do miłości, która przewyższa wszystkie przemijające dobra. Miłosierdzie jest szczególnym sposobem jej przejawiania, a zarazem jej nieodłącznym wymiarem. Każda bowiem cnota nadprzyrodzona „zakorzenia się" w naturze i przybiera „ludzki" kształt dzięki działaniom człowieka, w których to się wyraża i potwierdza[36]. Ten dynamizm cnoty miłości wydobywa w człowieku to, co w nim najcenniejsze do tego stopnia, że „wydobywa dobro spod wszelkich nawarstwień zła, które jest w świecie i w człowieku"[37]. Miłość wydobywa dobro nawet ze zła. Czyni to za pośrednictwem cierpienia[38], wskazując dzięki temu sposób, w jaki można je przezwyciężyć. Powraca myśl cytowana przy cnocie wiary, że kluczem do tajemnicy cierpienia jest miłość. Człowiek zbawia się nie na zasadzie ilości przeżytego bólu, ale na zasadzie miłości, która uszczęśliwia i pozwala znieść ból[39]. Cierpieli z wiarą, nadzieją i miłością Hiob i Abraham, syn marnotrawny i jego ojciec. Z trzech cnót – miłość jest szczytem cnót teologalnych.

Cnoty teologalne są łaską pociągnięcia człowieka przez Boga do porządku nadprzyrodzonego. Rozwijanie cnót jest aprobującą odpowiedzią na to pociągnięcie, wyrażającą się w aktywnym uczestnictwie w porządku nadnaturalnym na tyle, na ile ludzka natura oraz nasilenie uczestnictwa na to pozwalają, co prowadzi do możliwej pełni poznania i miłości. Takim widzeniem i rozumieniem, możliwie doskonałym, człowiek ogar-

---

[34] Łk 15, 32.

[35] J. Tischner: *Zrozumieć własną wiarę*, s. 72.

[36] K. Wojtyła: *Miłość i odpowiedzialność*, s. 108.

[37] Papież Jan Paweł II: *Dives in Misericordia*..., art. 6.

[38] Papież Jan Paweł II: *Miłość*, s. 20–21.

[39] J. Tischner: *Drogi i bezdroża miłosierdzia*. Kraków 2001, s. 73–74.

nia sprawy doczesne, w tym relacje z innymi ludźmi. Stanowi to istotny przejaw cnót teologalnych: stałe usprawnienie w pełni poznania i miłości. Teologia wyjaśnia cnoty, ale to życie je potwierdza.

Cnoty teologalne zwane są boskimi nie tylko ze względu na ich źródło. Są boskie, bo jak zwierciadło odbijają niezwykłą tajemnicę wiary, nadziei i miłości Boga do człowieka.

2.2. Cnoty kardynalne

Są to cnoty ludzkie, zakorzenione w teologalnych, ale zdobywane własnym wysiłkiem człowieka. Odgrywają kluczową rolę wśród wszystkich cnót naturalnych (przyrodzonych), grupując je wokół siebie. Są nimi: roztropność, sprawiedliwość, męstwo i umiarkowanie, wskazane przez Platona, ale przez teologów klasyfikowane przede wszystkim na podstawie Starego Testamentu:

> Jej [Mądrości] to dziełem są cnoty: uczy bowiem umiarkowania i roztropności, sprawiedliwości i męstwa, od których nie ma dla ludzi nic lepszego w życiu[40].

Doniosłość cnót kardynalnych wynika z faktu, że obejmują swym zasięgiem podstawowe relacje między rozumną naturą człowieka a sferą pożądawczą (uczuciową), stosunki interpersonalne oraz uwarunkowania konkretnych działań moralnych[41]. W próbie hierarchicznego ułożenia cnót roztropność zajmuje pierwsze miejsce, gdyż kieruje i moderuje pozostałe cnoty. Na drugim miejscu znajduje się sprawiedliwość, prowadząca do szukania dobra w rozumnym uporządkowaniu rzeczy ludzkich. Dalej następuje wskazanie męstwa, które daje możliwość pokonania lęku przed niebezpieczeństwami, w tym także przed śmiercią. Wreszcie umiarkowanie – jego zadanie polega na porządkowaniu korzystania

[40] Mdr 8,7.

[41] P. Roszak: *Cnota – dziedzictwo i aktualność*. W: *Cnoty kardynalne*. Red. M. Mróz. Toruń 2000, s. 69.

z przyjemności[42]. Można przyjąć, że budowanie cnót ludzkich zależy wyłącznie od samego człowieka, jednak specyfiką teorii teologicznej jest jednanie w moralności tego, co ludzkie z tym, co boskie. Cnoty kardynalne wspólnie z teologalnymi stanowią dopiero o harmonii łaski i natury, czyli spełnieniu się człowieka w Bogu.

Miłość jest szczytem cnót teologalnych, natomiast **roztropność** jest szczytem cnót kardynalnych. Roztropność jest „przewodnikiem" miłości[43]. Stanowi podstawę rzeczowego osądu konkretnej sytuacji i spełnianego w niej działania. Umożliwia w danych okolicznościach wybór środków prowadzących do osiągnięcia celów życia codziennego, podporządkowanych celowi ostatecznemu. Jako cnota jest sprawnością, która uzdatnia umysł do prawidłowego poznania moralnego dobra i słusznego pokierowania jego realizacją oraz wolę do przyjęcia słusznej postawy. Przedmiotem materialnym roztropności jest pojęciowa znajomość dobra: konkretne działanie jest osądzane jako godziwe lub niegodziwe, na podstawie czego rozum skłania wolę do jego podjęcia lub uniknięcia. Przedmiotem formalnym jest realizacja tego dobra. Współzależność rozumu i woli nie przeczy sprawczości decyzji woli; akt moralny podejmowany jest przez człowieka w sposób wolny. Jednak wola sama w sobie nie jest określona w stosunku do swojego przedmiotu; nabiera tego określenia stosownie do rozumnego poznania przedmiotu. Roztropność łączy więc w swojej funkcji dwa podstawowe elementy konkretnego działania: normatywny, który wynika z obiektywnych zasad moralnych, oraz sytuacyjny, który wnosi ze sobą szereg uwarunkowań podmiotowych i przygodnościowych, a także – co specyficzne dla teologicznej teorii cnót – niepowtarzalność konkretnych i indywidualnych wezwań Bożych. W roztropności dostrzegana jest pewna sytuacyjna subtelność:

[42] A. Derdziuk: *Aretologia w podręcznikach moralistów kapucyńskich*, s. 397.

[43] I. Ziembicki: *Rozmowy z Chrystusem. Rozważania – cnoty kardynalne*. Sandomierz 1995, s. 66.

w kierowaniu się wiedzą zasad naturalnych i objawionych nie zostaje zatracone indywidualne wyczucie sytuacji[44].

Roztropność traktowana jest jako synonim mądrości praktycznej, dotyczy bowiem poznania ukierunkowanego na zastosowanie w działaniu osiągniętej prawdy. Swoim zakresem obejmuje postępowanie człowieka w codziennym życiu, odnosząc się nie tylko do rozeznania i rozstrzygania, ale też bezpośrednio do działania, w dodatku w sytuacjach jednostkowych i niepowtarzalnych. Do roztropnego bycia nie wystarczy poznać prawdę, trzeba chcieć i umieć przekształcić ją w decyzję, w dodatku słuszną. Stąd roztropność nazywana jest prawidłową zasadą działań; pozwala znaleźć środki w danej sytuacji, umożliwiające osiągnięcie konkretnego celu. Tak jak w przypadku każdej cnoty, tak i o roztropności można powiedzieć wyłącznie w przypadku godziwego celu oraz środków, które nie naruszają dobra własnego i innych osób. Roztropne planowanie napadu albo manipulowania innymi jest przykładem oksymoronicznym, powodującym nie tylko nadużycie językowe, ale też mylne utożsamianie roztropności z przebiegłością, chytrością, sprytem czy podstępem. Roztropność nie występuje w połączeniu ze złem. Jest przemyślnym postępowaniem prowadzącym do dobra. Jako podstawa ostrożności i przezorności w odróżnianiu i przewidywaniu sytuacji pozwala też z wielkim wyczuciem praktycznym zaradzić złemu traktowaniu przez innych. Roztropność pozbawiona miłości byłaby wyrachowaniem służącym wyłącznie własnym interesom. Najwyższą roztropnością jest być miłosiernym[45].

Roztropność świadczy o duchowej dojrzałości osoby: umiejętności wyszukiwania przez nią w złożonych sytuacjach życiowych zachowań optymalnych w granicach obowiązujących norm moralnych[46]. Jest rozmyślnym postępowaniem, w którym człowiek ma za cel dobro swoje

[44] S. Rosik: *Sytuacjonizm etyczny a chrześcijańska roztropność. Studium teologiczno-moralne.* Poznań 1986, s. 125–126.

[45] A. Gardeil: *Duch Święty w życiu chrześcijańskim*. Kielce 1947, s. 124.

[46] T. Ślipko: *Zarys etyki ogólnej*. Kraków 2004, s. 408.

oraz innych osób. Ze szczególną siłą życiowa mądrość przejawia się w ewangelicznych przypowieściach. Roztropny człowiek buduje dom utwierdzony na skale, a nie na piasku; rozważa przedsięwzięcia zważywszy na cel i środki; rozsądnie gospodarzy tym, co posiada[47]. Wezwaniem do rozsądnego przewidywania jest przypowieść o dziesięciu pannach[48], z których pięć roztropnych okazało gotowość na przyjęcie nadchodzącego oblubieńca. Porównanie ich z nieroztropnymi pannami akcentuje rozumne rozważanie tego, co i jak należy zrobić, aby dojść do zamierzonego celu.

Roztropność zakłada rozwagę, czyli usprawniony namysł nad sposobami postępowania, oraz rozsądek, który je porównuje[49]. Znaczenie roztropności wyraża się więc w dobrym rozważaniu i doradzaniu dotyczącym zachowań godziwych i niegodziwych, które miałyby być podjęte lub odrzucone; w dobrym osądzaniu i decydowaniu o tym, jakie konkretne środki są stosowne w danej sytuacji, by osiągnąć zamierzony cel; w dobrym rozkazywaniu poruszającym inne cnoty do realizacji czynu[50]. Najsilniej bowiem roztropność ujawnia się w urzeczywistnianiu przygotowanego czynu. Do jego realizacji potrzebne jest uaktywnienie innych cnót, którymi roztropność kieruje, wskazując im zasadę i miarę[51]. Wzajemne przyporządkowanie cnót decyduje o harmonii moralnego działania. Cnoty kardynalne mają tym większą wartość, im bliżej znajdują się roztropności jako zasady rozumności. Dlatego w ich hierarchii „sprawiedliwość tkwiąca w działaniach woli stoi wyżej od męstwa, które przenika porywy odwagi, a męstwo wyżej od umiarkowania, które usprawnia sferę impulsów i popędów pożądliwych, najbardziej oddaloną od sfery intelektualnej”[52]. Roztropność wprowadza miarę rozumności do sfery

[47] Odpowiednio: Mt 7, 24-27; Łk 14, 28-32; Mt 25, 14-27.

[48] Mt 25, 1-15.

[49] J. Woroniecki: *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 2, cz. 1. Lublin 1986, s. 14.

[50] A. Derdziuk: *Aretologia w podręcznikach moralistów kapucyńskich*, s. 400.

[51] Por. *Katechizm Kościoła Katolickiego*, s. 423.

[52] S. Rosik: *Sytuacjonizm etyczny a chrześcijańska roztropność...*, s. 162.

wolitywnej i zmysłowej. Dzięki temu uwalnia etyczne działanie od dominacji wyłącznie subiektywnych upodobań, uczuć, namiętności, pozostawiając jednak indywidualny wymiar postępowania osoby. Jeżeli jest ona skierowana ku dobrym celom, to pragnie i rzeczywiście stara się być sprawiedliwa, mężna i pełna umiaru. Współzależność ta jest tak ścisła, że niedomaganie roztropności w zakresie jednej cnoty rzutuje na pozostałe, wprowadzając nieład w całym życiu moralnym człowieka[53].

Roztropność kieruje wprowadzaniem w czyn **sprawiedliwości**, która jako cnota jest sprawnością uzdatniającą umysł i wolę do oddawania drugiemu tego, co mu się należy według miary uprawnienia. Przedmiotem materialnym cnoty jest więc przedmiot lub czyn należny osobie, natomiast przedmiotem formalnym, czyli motywem zachowania cnoty jest godziwość należnego jej uprawnienia[54]. Cnota sprawiedliwości jako sposób odnoszenia się do innych dotyczy relacji poszczególnych osób wobec siebie, osoby wobec społeczności oraz społeczności do indywidualnej osoby. Z jednej strony jest realizowaniem cudzego uprawnienia, z drugiej – naprawieniem krzywdy komuś wyrządzonej. Człowiek sprawiedliwy wyróżnia się uczciwością swoich myśli i prawością postępowania w każdej z tych relacji; szanuje prawa innych oraz jest bezstronny wobec osób i wspólnego dobra[55]. W teorii teologicznej zakres cnoty sprawiedliwości jest szerszy o relację Boga i człowieka. To człowiek jest nosicielem prawa, ponadto przyznaje je innym oraz sam otrzymuje je od innych, ale nie zmienia to faktu, że Bóg jest ostateczną podstawą nienaruszalnych praw człowieka. Sprawiedliwość nie tylko uznaje ten akt, ale także przyjmuje akt roztropności, dzięki któremu prawo w rzeczywistości przechodzi w decyzję[56]. Sprawiedliwość w stosunku do Boga wyraża się religijnością: człowiek, czyniąc dobrze lub źle, oddaje lub odmawia Bogu to, co Mu się należy jako Stwórcy. Sprawiedliwość w relacjach

[53] Ibidem, s. 162.

[54] Por. A. Derdziuk: *Aretologia w podręcznikach moralistów kapucyńskich*, s. 448.

[55] Por. *Katechizm Kościoła Katolickiego*, s. 423.

[56] A. Kalinowski: *Cnota sprawiedliwości – Iustitia*. W: *Cnoty kardynalne*, s. 96–97.

międzyludzkich może zakładać równość praw partnerów. Sprawiedliwość w odniesieniu do Boga nie wprowadza równoważności, bo człowiek nie jest w stanie oddać Bogu tyle, ile jest Mu winien. Natomiast sprawiedliwość Boga względem człowieka jest poprzedzona miłosierdziem[57]. Nie jest ona ani karząca, ani wynagradzająca, Bóg jest bowiem ponad winą i zasługą człowieka. Ten wzorzec pierwotności miłości miłosiernej wobec sprawiedliwości powinien być przenoszony do relacji międzyludzkich: „Miłość ogarniając sprawiedliwość daje początek miłosierdziu, miłosierdzie zaś objawia samą doskonałość sprawiedliwości"[58]. Związek cnoty sprawiedliwości z cnotą miłości jest przesłaniem do budowania cywilizacji miłości we współczesnym świecie: „Nie wystarczy czuwać nad pokojem i harmonią wśród ludzi przy pomocy nakazów sprawiedliwości, jeśli miłosierdzie nie zapuściło korzeni między nimi"[59]. Przedział pomiędzy cnotą miłości i sprawiedliwości jest wypaczeniem ich obu. Co więcej, sens miłości i miłosierdzia stanowi dopełnienie sensu sprawiedliwości, uniemożliwiając sprowadzenie jej rozumienia do zemsty[60]. Cywilizacja współczesnego świata wymaga rozumienia cnoty sprawiedliwości, która swoje wypełnienie znajduje w cnocie miłości. Być sprawiedliwym wobec Boga w takim razie, to przede wszystkim uwierzyć w Jego miłość oraz podejmować działania ze względu na bezinteresowną miłość do Niego.

Teologiczne rozumienie sprawiedliwości jest znacznie bogatsze w treść od pojęcia świeckiego, w tym prawniczego. Jego symboliczną wykładnią jest Kazanie na Górze[61], z którego wynika, że kochający Boga pragną sprawiedliwości nie tylko w sensie dobra naturalnego, lecz rów-

---

[57] Por. św. Tomasz z Akwinu: *Traktat o Bogu. Summa teologii I, 1–26*. Znak, Kraków 1999, q. 21, art. 4; św. F. Kowalska: *Dzienniczek. Miłosierdzie Boże w duszy mojej*. Warszawa 1997, np. s. 118, 424.

[58] Papież Jan Paweł II: *Dives in Misericordia*..., art. 8.

[59] Św. Tomasz z Akwinu, cyt. za: A. Kalinowski: *Cnota sprawiedliwości*..., s. 107.

[60] *Libertatis conscientia. Instrukcja o chrześcijańskiej wolności i wyzwoleniu*. Kongregacja do Spraw Nauki i Wiary, Rzym, 22 III 1986, art. 57.

[61] Mt 5-7.

nież w znaczeniu Królestwa Bożego. Jego sprawiedliwość, stawiana ponad innymi, zaspokaja słuszne pretensje drugiej osoby, a także przekracza to, co jej według prawa przysługuje. Logika cnoty sprawiedliwości Nowego Testamentu opiera się na wspólnym przeżywaniu dobra, jakim jest człowiek, jego godności i wolności, a przede wszystkim na umiłowaniu do końca, ponieważ w taki sposób postępuje sam Bóg[62]. Kardynalna cnota sprawiedliwości realizuje się w postępowaniu zgodnym nie tylko z ustaleniami prawnymi, lecz przede wszystkim w postępowaniu według przykładu Boga. Jej rozwijanie jest tożsame z życiem według wartości ewangelicznych: trwaniem w prawdzie i dążeniem do pokoju bez przemocy, obłudy, zniewolenia, wyzysku, sporów, nienawiści i podziałów. Szanowanie praw innych osób do istnienia, godnego życia oraz realizowania słusznych pragnień wymaga gotowości ponoszenia prześladowań z tego tytułu. Cnota sprawiedliwości, regulująca stosunki między ludźmi, środowiskiem, społeczeństwem i narodami, wymaga nie tylko zasad prawnych, lecz również zasady solidarności. Błogosławieństwo „łaknienia i pragnienia sprawiedliwości" w Kazaniu na Górze dotyczy bowiem wszystkich, a nie tylko wybranych.

Cnota sprawiedliwości może więc wnosić napięcie pomiędzy powszechnym charakterem prawa a konkretną rzeczywistością, domagając się korekty prawa. Odrzuca bowiem dosłowne wypełnianie prawa, jeżeli w danym przypadku nie prowadzi ono do słusznego rozwiązania. Ogólny charakter praw sprawia, że są one dobre dla większości przypadków, ale nie uwzględniają szczegółowo każdego przypadku z osobna, jego zróżnicowania w zależności od okoliczności, czasu i miejsca. Może się zdarzyć, że w którymś z nich zachodzi brak odpowiedniości pomiędzy tym, co sprawiedliwe a sprawiedliwością, której gwarantem jest prawo. Taka sytuacja wymaga dojrzałości podmiotu, by szukał tego, co słuszne i sprawiedliwe. Dojrzałość ta wymaga wysokiego stopnia odpowiedzialności, by korzystając z wolności, poszukiwać oraz realizować prawdę i spra-

[62] Por. P. Góralczyk: *Głód sprawiedliwości*. „Communio" 1990, nr 5, s. 38–39.

wiedliwość. Tę formę sprawiedliwości nazywa się epikeią, czyli nadprawością. Jest ona pochwałą podmiotowości, ale w żadnym razie nie subiektywizmu. Co prawda, uwzględnia ona własne osądzenie konkretnej sytuacji oraz wprowadza początkowo konflikt pomiędzy podmiotem a porządkiem prawa, między głosem indywidualnego sumienia a powagą powszechnych przepisów, lecz nie jest ich lekceważeniem. Prowadzi do nowej harmonii pomiędzy normami a rzeczywistością. Jest więc traktowana jako ulepszanie prawa i „większa sprawiedliwość" poprzez przekraczanie litery prawa, by pokazać jej głębszy sens, mianowicie szukanie słuszności[63]. W takiej sytuacji zachowanie wymaga od osoby większej odwagi niż mechaniczne poddanie się prawu. Cnota sprawiedliwości żąda więcej niż to, co zostało przepisane prawem. Reguluje stosowanie prawa wbrew jego własnym ograniczeniom, czego nie należy utożsamiać z działaniem przeciw prawu. Jest następstwem właściwego używania cnoty roztropności w działaniu w określonych sytuacjach życiowych w sposób odmienny od powszechnego, czego zasadność potwierdził święty Tomasz: „Również w rozsądzaniu tego, co mamy czynić lub co czynią inni, należy niekiedy kierować się zasadami niecodziennymi"[64]. Nadrzędność cnoty roztropności jest niezbędna również dlatego, że wskazywane są prawa niedopuszczające wyjątków, zwane „normami absolutnymi"[65].

Sprawiedliwość wymaga siły, która jest niezbędna do odważnego stawania po stronie prawdy i słuszności. Jest nią **męstwo**, które jako cnota uzdatnia umysł i wolę do wytrwałości w trudnościach i stałości w dążeniu do dobra. Przedmiotem formalnym tej cnoty jest godność, której nie należy tracić w obliczu trudów i cierpień. Należy więc je znosić ze spokojem pokonującym strach. Znoszenie cierpienia przy niewłaści-

[63] Por. J. Trigo: *Poza prawem, w imię sprawiedliwości. Cnota epikei*. „Communio" 1998, nr 5, s. 105 i 112.

[64] Św. Tomasz z Akwinu: *Traktat o cnotach. Summa teologii I–II, 49–67*. Antyk, Kęty 2006, q. 51, art. 4.

[65] Por. J. Trigo: *Poza prawem, w imię sprawiedliwości...*, s. 116.

wej intencji znosi zasługi męstwa. Takim przykładem jest odwaga dla zyskania pochwały lub brawura dla pokazania swojej wyższości nad innymi. Zniewagą męstwa jest wykorzystanie siły i mocy tworzenia ku niszczeniu dobra. Zachowanie jest prawdziwie mocne i cnotliwe tylko wtedy, kiedy jest dokonane z prawością. Na gruncie teologicznej teorii słuszną intencją cnoty męstwa jest znoszenie utrapień ze względu na upodobnienie się do Chrystusa oraz osiągnięcie Królestwa Bożego. Przedmiotem materialnym cnoty są zatem wszelkie niebezpieczeństwa i rodzaje zła oraz strach i odwaga. Strach nie może być tak wielki, by powstrzymywał od czynienia dobra, natomiast odwaga nie może prowadzić do lekkomyślnego narażania życia[66]. Człowiek mężny potrafi opanować swoje uczucia: lęk przed zagrażającym złem, ale też przedwczesną euforię z możliwości osiągnięcia celu. Ceniąc uczucia, tak je kształtuje, by służyły rozumnemu osiąganiu konkretnego celu. Cnota męstwa jest więc podporządkowana roztropności, która uzdatnia w wyborze zachowania proporcjonalnego do celu. Człowiek mężny zna lęk, ale potrafi nad nim zapanować; zna bojaźń, ale nie przeradza się ona w paraliżujący strach; zna śmiałość, ale nie staje się ona brawurą. Uczucia zyskują rozmiary adekwatne do sytuacji, w której znalazł się człowiek. Mężne opowiadanie się za prawdą i dobrem oraz pokonywanie przeszkód znajdujących się na tej drodze jest możliwe dla kogoś żyjącego miłością w konkretach codziennego dnia. To miłość powoduje, że człowiek pomimo lęku nie chce się bać, więc stara się ten lęk przekroczyć i być mężnym[67]; miłość – więź wszystkich cnót. Męstwo jest doświadczeniem tego, kto rzeczywiście kocha. Pierwszą i największą miłością jest Bóg. Kardynalna cnota męstwa jest na co dzień sprawą pokonania lęku miłowania Boga i bliźniego jak siebie samego[68]. Stanowi część mądrości życia.

---

66 Por. A. Derdziuk: *Aretologia w podręcznikach moralistów kapucyńskich*, s. 404.

67 Por. M. Mróz: *Człowiek w dynamizmie cnoty*. Toruń 2001, s. 621.

68 J. Szamocki: *„Nie bój się…* W: *Mądrość życia*, s. 195 i 215.

Na osobistym przykładzie cnotę męstwa wyjaśnia Apostoł Paweł[69]. Wszystkiego mógł się spodziewać w swoim życiu, tylko nie tego, że spotka zmartwychwstałego Chrystusa, na którym niedawno wykonano wyrok śmierci, a którego uczniów Paweł z całą zaciętością prześladował. Spotkanie nastąpiło w drodze do Damaszku i odmieniło życie Pawła: z własnej woli z prześladowcy młodego Kościoła stał się jego gorliwym wyznawcą, zwanym do dziś Apostołem Narodów. Doświadczył męstwa rozpoczynania życia bezwzględnie nowego i radykalnie innego jako adekwatnej odpowiedzi na wyzwanie, które pojawiło się w nadzwyczajnych i nieznanych mu dotąd okolicznościach. Jego wierne trwanie przy Bogu wymagało odtąd także męstwa kontynuacji rozpoczętej przemiany, by uwierzyli w jego świadectwo ci, których prześladował, bo męstwo to nie tylko decyzja i moc rozpoczęcia, ale też stałość w doprowadzeniu przeobrażenia do końca wraz z przyjęciem jego konsekwencji. Wtrącony do więzienia w Rzymie, zanim został ścięty mieczem, doświadczył męstwa umierania. Wyszedł zwycięsko z tej próby. Stwierdził:

> W dobrych zawodach wystąpiłem, bieg ukończyłem, wiary ustrzegłem [bo] wszystko mogę w Tym, który mnie umacnia[70].

Ta moc, która – jak wynika z nauczania świętego Pawła – wypływa z jego osobistego doświadczenia ze współpracy z łaską, nakłada się i jednoczy z jego naturalnym pragnieniem bycia mężnym[71]:

> Albowiem nie dał nam Bóg ducha bojaźni, ale mocy i miłości, i trzeźwego myślenia[72].

Wzrastanie w męstwie wymaga więc współpracy natury z łaską, ale też cnót pomiędzy sobą. Męstwo bez roztropności stałoby się idealizmem bez pokrycia, a bez sprawiedliwości – przejawem pychy. Powtarzające

[69] Dz 22, 3-21.

[70] 2 Tm 4, 7 oraz Flp 4, 13.

[71] J. Szamocki: *Nie bój się*…, s. 202.

[72] 2 Tm 1, 7.

się w Piśmie Świętym słowa „nie lękajcie się" oraz „wystarczy ci mojej łaski"[73] są zawołaniem o męstwo w praktykowaniu wiary, nadziei i miłości na co dzień. Męstwo decyzji i rozpoczynania, męstwo kontynuacji i trwania oraz męstwo trwogi i umierania są męstwem wiernym i stanowią o męstwie bycia. Odsłania ono przed człowiekiem horyzont uświadomionej i dobrowolnie podjętej ofiary, podkreślając dramatyczny, ale i heroiczny wymiar cnoty.

Heroiczne zaangażowanie w świadczenie o prawdzie przejawia się nie tylko w niezwykłych sytuacjach, lecz również w wiernym trwaniu przy codziennych obowiązkach, wypełniając je dobrze i z przekonaniem o ich słuszności i wartości. Istota męstwa polega przede wszystkim na stałości życia opowiadającego się za prawdą i dobrem, a dopiero w następnej kolejności na dynamicznej sile łamiącej przeszkody[74]. Jedną postacią męstwa jest więc moc broniąca autonomii i godności podmiotu, utrzymująca na dystans lub odpierająca różnorodne zagrożenia, natomiast drugą – moc przezwyciężania przeszkód[75]. W codziennym praktykowaniu cnoty niezbędne są obie jej postacie, by doskonalić duszę i ciało. Wartość cnoty męstwa dotyczy prawości, jaką człowiek osiąga wiernie będąc po stronie prawdy i dobra. Świadectwem tej wartości jest zarówno akt męczeństwa, jak i bohaterstwo codzienności.

Dramatyczność męstwa nie pozbawia tej cnoty radości. Powstrzymanie bojaźni i kierowanie odwagą wymaga trudu i ofiary, czasami wręcz przezwyciężenia siebie, może współwystępować z bólem fizycznym i psychicznym, ale specyficzną cechą człowieka mężnego jest paradoksalne dominowanie duchowej radości nad wszelkim bólem i smutkiem. Wewnętrzne pocieszenie stanowi następstwo trwania w prawości rozumu i woli. Takie bohaterstwo świadczy o sile i wartościach osoby. Na gruncie teorii teologicznej powodem radości jest męstwo miłości

[73] Mt 17, 7 oraz 2 Kor 12, 9.

[74] Por. św. Tomasz z Akwinu: *Suma teologiczna*, t. 21. *Męstwo 2–2, q. 123–140*. Veritas, Londyn 1962–1986, q. 123, art. 6.

[75] Por. J. Kiełbasa: *Szkic o męstwie*. „Znak" 1995, nr 4, s. 91.

okazanej Bogu i człowiekowi, a świadczy ono o mocy otrzymanej w darze od Boga. Kardynalna cnota męstwa skłania do miłosiernego spojrzenia na innych oraz pokornego spojrzenia na siebie.

Cnota **umiarkowania** jest sprawnością uzdatniającą umysł i wolę do opanowania dążenia do przyjemności oraz równowagi w używaniu dóbr stworzonych[76]. Użycie rozumu i siła woli pozostają dzięki temu na straży życia ludzkiego. Zachowaniu życia ciała jest przyporządkowany instynkt odżywiania się, natomiast zachowaniu rodzaju ludzkiego – instynkt seksualny. Umiarkowanie oznacza uporządkowanie tych popędów, a nie ich zniszczenie, ponieważ są one tendencją naturalną w człowieku i stanowią integralną część jego życia. Umiarkowanie przejawia się właściwą miarą, prowadzącą życie człowieka w kierunku harmonijnej równowagi: wstrzemięźliwość jest umiarkowaniem w zakresie pożądania i spożywania pokarmów; trzeźwość – umiarkowanym korzystaniem z napojów, zwłaszcza tych, które powodują upojenie; czystość to umiarkowanie w zakresie seksualności; wstydliwość jest umiarkowaniem regulującym odniesienie do rzeczy intymnych. Przedmiotem materialnym cnoty są zatem przyjemności czerpane przez zmysły oraz dobra stworzone. Przedmiotem formalnym zaś jest godziwość tych przyjemności i dóbr, polegająca na właściwym korzystaniu z nich[77]. Miarę tej godziwości stanowi zaspokojenie konieczności życia teraźniejszego i przyszłego, a więc zgodne z normą rozumu. W rozważaniu teologicznym uporządkowane korzystanie z przyjemności i dóbr stworzonych ma być zgodne z normą rozumu oraz prawem Bożym. Człowiek umiarkowany to ten, który panuje nad sobą i przykłada właściwą miarę do wszystkiego, co czyni, ale nie z powodu egoizmu czy egocentryzmu, lecz przede wszystkim z powodu miłości Boga. Umiarkowanie przysposabia go do doskonalszej – bo podyktowanej miłością – służby Bogu oraz bliźniemu. Godziwość, zapewniana cnotą umiarkowania, jest „ozdobą" miłości. Ra-

[76] Por. *Katechizm Kościoła Katolickiego*, s. 424.

[77] Por. A. Derdziuk: *Aretologia w podręcznikach moralistów kapucyńskich*, s. 412–413.

zem ujęte stanowią o pięknie umiarkowania, gdyż do jego istoty należy rozważna i stosowna proporcja, na której polega też istota piękna. Człowiek umiarkowany jest piękny, ponieważ umiar wyklucza haniebne uczynki. Jest to wewnętrzne piękno człowieka. Cnota umiarkowania sprawia, że ciało i zmysły zyskują właściwe dla siebie miejsce w całym człowieczeństwie. W sposób nieunikniony umiarkowanie kojarzy się z wysiłkiem przełamywania własnych upodobań, tymczasem towarzyszy mu także naturalne upodobanie człowieka w tym, co piękne.

Praktyczny wymiar takiego pojmowania ludzkiej egzystencji można odnaleźć w starotestamentowej Księdze Mądrości Syracha. Zachęcenia do mądrego przewidywania, roztropności w mowie, czystości w słowach i czynach otwierają na radosne i będące wyrazem wolności korzystanie z przyjemności i dóbr stworzonych:

> Nie idź za twymi namiętnościami: powstrzymaj się od pożądań! Jeżeli pozwolisz duszy swej na upodobanie w namiętnościach, uczynisz z siebie pośmiewisko dla twych nieprzyjaciół.
> […] w życiu doświadczaj siebie samego, patrz, co jest złem dla ciebie, i tego sobie odmów! Nie wszystko służy wszystkim i nie każdy we wszystkim ma upodobanie[78].

Apostoł Paweł, przykład męstwa bycia, zaleca:

> […] upominaj, aby byli umiarkowani[79],

natomiast swój umiar wyraził słowami:

> Co do mnie, nie daj Boże, bym się miał chlubić z czego innego, jak tylko z krzyża Pana naszego Jezusa Chrystusa […][80].

[78] Syr 18, 30-33 oraz 37, 27-28.

[79] Tt 2, 6.

[80] Ga 6, 14.

Bóg wszedł w świat wymagający umiarkowania, przypominając tym, których kocha o prymacie świata wartości duchowych nad bogactwem doczesnym:

> Nie gromadźcie sobie skarbów na ziemi, gdzie mól i rdza niszczą i gdzie złodzieje włamują się i kradną. Gromadźcie sobie skarby w niebie, gdzie ani mól, ani rdza nie niszczą, i gdzie złodzieje nie włamują się i nie kradną. Bo gdzie jest twój skarb, tam będzie i serce twoje[81].

Jezus był ubogi, ale swoim ubóstwem ubogacał innych, bo umiarkowanie chroni przed skrajnościami, lecz nie jest zachętą do przeciętności. W wymiarze umiarkowania chodzi o „ubogość ducha", która w rzeczywistości decyduje o wielkości i wartości życia. Cnota umiarkowania współwystępuje z godnością życia, tak jak nieumiarkowanie z jej niszczeniem i poczuciem wstydu z powodu własnej małości.

Umiarkowanie jest cnotą wolności: uwalnia od hegemonii zmysłowości. Umiejętność skierowania naturalnych popędów w stronę duchowej kultury, wyższego znaczenia, głębi i piękna świadczy o dojrzałej wolności człowieka. Zasada przyjemności nie jest jej kryterium bezpośrednim ani decydującym. Ład etyczny i rozumny wyznaczony jest najpierw tym, co konieczne, następnie tym, co pożyteczne, a na końcu dopiero tym, co przyjemne. Konieczność i pożyteczność wyznaczone są celem, którym jest dobro rozumne, przysługujące działaniu moralnemu. Przyjemności natomiast ma być tyle, ile wymaga tego potrzeba życia[82]. Jest to stanowcza, ale elastyczna reguła. Człowiek umiarkowany bezwzględnie wystrzega się tego, co szkodzi życiu, lecz względnie tego, co zależy od miejsca, czasu i osób, w relacji z którymi spełnia obowiązki swojego stanu. Pragnie tych przyjemności, które przyczyniają się do zdrowego samopoczucia oraz innych przyjemności, o ile nie stanowią one przeszkody w osiąganiu obiektywnego dobra. Umiarkowanie łączy

---

[81] Mt 6, 19-21.

[82] Św. Tomasz z Akwinu: *Suma teologiczna*, t. 22. *Umiarkowanie 2–2, q. 141–170*. Veritas, Londyn 1962–1986, g. 141, art. 6.

się więc z roztropnością, bez której nie byłoby cnotą rozumną, czyli pozwalającą wybrać przyjemności właściwe według słusznej oceny konkretnej sytuacji. Sprawia, że brak przyjemności nie jest człowiekowi przykry, natomiast budzi w nim wstręt to, co daje największą przyjemność osobie nieumiarkowanej. Ta ostatnia, z powodu braku przyjemności doznaje przykrości większej niż powinna. Paradoksalnie, znajdując szukaną przyjemność i tak nie czuje się w pełni zadowolona. Stając się niewolnikiem zmysłowości i dóbr stworzonych, przeżywa frustracje lub znudzenie z powodu niemożności zupełnego zaspokojenia swoich potrzeb. Znacznie rzadziej nieumiarkowanie przejawia się drugą skrajnością, mianowicie unikaniem wszelkiej przyjemności, co i tak wydaje się być bezpieczniejsze od przesadnego poddawania się namiętnościom budzącym się przeciw rozumowi. Nie wchodzą w zakres wynaturzenia praktyki postu i czystości podejmowane w celu osiągnięcia jeszcze większego dobra. Są one świadomie podejmowanym wyrzeczeniem dla panowania ducha nad pragnieniami ciała. Natomiast nieumiarkowanie czyni niezdolnym do zobaczenia, kim naprawdę się jest; prowadzi do degradacji człowieczeństwa w jego aspekcie indywidualnym i relacyjnym[83]. Być człowiekiem znaczy „szanować swoją godność, i dlatego, między innymi, kierować się cnotą umiarkowania”[84].

Umiarkowanie nie jest celem samym w sobie, ale pomocą w osiąganiu innych celów. Jego znaczenie wyraża się nie w tym, czemu zapobiega, lecz w tym, co daje. Zapewnia poczucie harmonii sfery cielesnej i duchowej oraz dominację ducha nad zmysłowością:

> Wszystko mi wolno, ale nie wszystko przynosi korzyść. Wszystko mi wolno, ale ja niczemu nie oddam się w niewolę[85].

[83] D. Kotecki: *Owocem zaś ducha jest […] umiarkowanie*. W: *Mądrość życia*, s. 231–232.

[84] Papież Jan Paweł II: *Cnota umiarkowania. Audiencja generalna dn. 22 listopada 1978*. W: *Nauczanie papieskie*, I, 1978 (październik–grudzień), Poznań–Warszawa 1987, s. 87.

[85] 1 Kor 6, 12.

W wymiarze ludzkim jest to dobre życie według rozumu: umiejętność opanowania siebie. W wymiarze teologicznym jest to warunek zjednoczenia z Bogiem: umiejętność oddania siebie Bogu. Święty Augustyn pouczył:

> Żyć dobrze to nic innego jak miłować Boga całym sercem, całą duszą i całym umysłem. Dla Niego człowiek zachowuje nienaruszoną miłość (dzięki umiarkowaniu), której żadne nieszczęście nie złamie (dzięki męstwu), która posłuszna jest jedynie Bogu samemu (dzięki sprawiedliwości), która czuwa nad rozeznaniem wszystkiego, by nie dać się zaskoczyć przez podstęp i kłamstwo (dzięki roztropności)[86].

Chodzi więc o samoposiadanie w dawaniu; człowiek, by mógł oddać się innym, musi umieć panować nad sobą[87]. W tym celu niezbędne jest współdziałanie cnót: aby być umiarkowanym, trzeba być zarazem roztropnym, sprawiedliwym i mężnym; z kolei każda cnota wymaga umiaru. Bliski doskonałości jest człowiek cnotliwy, bo cnoty prowadzą go do pełni jego osobowej wielkości na wzór i podobieństwo Boga. W ten sposób łączy się ze sobą wymiar ludzki i teologiczny cnót.

Pojęcie cnoty ma grecki rodowód, na co wskazuje jej filozoficzna interpretacja. Cnota ma także starotestamentalne korzenie, co wnosi i rozwija teoria teologiczna. Pierwsze spojrzenie ukazuje dynamizm natury człowieka, drugie – dynamizm natury i łaski. Obie teorie wpisują się w poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o cel i sens życia, szczęście człowieka, jego samodoskonalenie oraz jakość relacji z innymi osobami, szukając ich na wspólnej agatologicznej płaszczyźnie. Refleksja o cnocie jako sposobie bycia podejmowana jest bowiem w kontekście moralnego dobra i dotyczy spełnienia w sensie etycznym. Jest koncepcją pozytywną o wyraźnych inklinacjach mądrościowych. W zakresie teologicznej teorii cnoty nie trzeba jednak szukać koncepcji „ponad podziałami". Pełnią, szczęściem i celem ostatecznym człowieka jest Bóg. Człowiek jest powołany do tego, żeby być z Bogiem, a cnota jest drogą realizacji tego powo-

[86] Św. Augustyn, cyt. za: *Katechizm Kościoła Katolickiego*, s. 424.

[87] A. Derdziuk: *Aretologia konsekrowana, czyli cnoty zakonne*. Kraków 2003, s. 68.

łania. Osiągnięcie celu jest niewspółmierne do naturalnych sił człowieka, dlatego w rzeczywistość natury wkracza łaska. Istnieją trzy cnoty teologalne, kierujące człowieka ku szczęśliwości nadprzyrodzonej oraz cztery przyrodzone cnoty kardynalne, skłaniające go do osiągania współmiernych celów. Dzieje się to w dwojaki sposób: poprzez usprawnienie rozumu i prawości woli człowieka, którym podporządkowana jest uczuciowość. U podstaw mądrości teologicznej jest więc siedem filarów dobrego życia, przez które dokonuje się zjednoczenie z Bogiem, poprzedzone dobrą jakością relacji z ludźmi. Filarem najpotężniejszym jest miłość – królowa wszystkich cnót. Teoria teologiczna stanowi płaszczyznę, na której zostaje pokonana sprzeczność między doświadczeniem ludzkim i nadprzyrodzonością. Cnoty w jej ujęciu nie tylko usprawniają człowieka w moralnym doskonaleniu siebie, a przez to także swoich odniesień relacyjnych, ale przede wszystkim w dążeniu do świętości, czyli zjednoczenia z Bogiem. Jest to nadaniem cnocie wymiaru metafizycznego. W świecie, w którym wierność i zaufanie nierzadko bywają traktowane jako zniewolenie i naiwność, teologia moralna nieustannie przypomina o nadprzyrodzonej wierze, nadziei i miłości, w których ludzka wiara, nadzieja i miłość zyskują sens. Otwarcie perspektywy „śmierci Boga oraz człowieka" w ludzkim myśleniu, sumieniu i działaniu wymaga szczególnego świadectwa cnót, przez co jest czasem wzrastającego znaczenia teorii teologicznej.

Teologiczne rozważania o cnocie należą zakresowo do fundamentalnych myśli o prawdzie na temat człowieka i sensu jego egzystencji. Są nie tylko poszukiwaniem odpowiedzi na egzystencjalne pytania, ale wprost – egzystencjalną odpowiedzią Bogu na zaproszenie człowieka do bycia z Nim. Cnota w ujęciu teologicznym wyraża bowiem bezinteresowny dar samego siebie złożony przez Boga człowiekowi oraz przez człowieka – Bogu i bliźnim. Jest darem obejmującym ludzi wszystkich czasów i wszystkich miejsc. Jest mądrością życia.

Teologiczna teoria cnoty jest jednorodna, ale przez to najwspanialsza albo zupełnie nie do przyjęcia w ocenie poszczególnych osób.

3. SPOŁECZNA TEORIA CNOTY

Zdroworozsądkowe zainteresowanie prawidłowościami ludzkiego postępowania ma długą historię, splecioną z historią filozofii, lecz naukowe spojrzenie na tę problematykę wyodrębniało się wraz z powstawaniem kolejnych dyscyplin społecznych, między innymi psychologii i socjologii w drugiej połowie XIX wieku. Rozpoznany przez nie obszar zagadnień jest godny podziwu w swoim bogactwie, ale też specyficzny, jeśli chodzi o wiek XX. Przedmiot zainteresowań został ukierunkowany w znacznej mierze na negatywną stronę życia. W trosce o jakość życia dogłębnie zanalizowano zagrażające jej zjawiska: agresję, przemoc, rozwody, samobójstwa, wyuczoną bezradność, ubóstwo, uprzedzenia i stereotypy, rasizm, seksizm i wiele innych. Poznanie tych zjawisk ma swoje sukcesy: umożliwia ich przewidywanie, unikanie, terapię skutków; jednak idzie też w parze z pesymizmem, depresją i nerwicami tych, których dotyczy. Nauka ukierunkowana na badanie negatywnych zjawisk sama została nazwana negatywną nauką społeczną, nauką o ofiarach i poszkodowanych[1]. Dominowała przez cały wiek XX. Towarzyszyła jego atmosferze militarnych zagrożeń, wspomagając radzenie sobie w ekstremalnych sytuacjach życiowych, ale też powodując „głód" szczęśliwości i radości, czyniąc jego zaspokojenie wyzwaniem dla obecnego wieku. Pozytywne nauki społeczne to dyscypliny o mocnych stronach człowieka, jego potencjalnych szansach spełnienia, czyli życia szczęśliwego i radosnego. W wymiarze indywidualnym jest to psychologiczna wiedza o cnotach człowieka, w wymiarze relacyjnym – socjologiczna wiedza o cno-

[1] Por. M. Seligman: *Positive psychology*. W: *The science of optimism and hope*. Red. J.E. Gillham. Philadelphia 2000, s. 415.

tach obywatelskich. Równowaga między Ja i My jest warunkiem optymalnego codziennego bycia.

3.1. Psychologiczna teoria cnoty

Jakość bycia jest przedmiotem naukowej troski psychologów. Dyscypliną, która integruje rozwój teoretyczny, badawczy i praktyczny różnych dziedzin psychologii w zakresie optymalizowania funkcjonowania człowieka, jest psychologia pozytywna. To nowe, integrujące spojrzenie na człowieka ukierunkowano na rozpoznanie i optymalizację jego możliwości. Pozytywne podejście w budowaniu systemu twierdzeń wyjaśniających mechanizmy związane z wysoką jakością bycia wspierane jest dorobkiem innych dziedzin psychologicznych. Już psychologia humanistyczna, w obliczu trzech innych paradygmatów (behawioryzmu, psychoanalizy, kognitywizmu), wskazywała, że człowiek jest czymś więcej niż tylko układem zdeterminowanym warunkowaniem, popędami czy też logiką wnioskowania. Posiada naturalny potencjał, dzięki któremu może być twórcą, odkrywać i tworzyć nowe, przekraczać granice, dociekać sensu. Samourzeczywistnienie, jak zasugerował twórca psychologii humanistycznej Abraham Maslow, jest pełnią człowieczeństwa[2]. To w ramach tego nurtu Maslow zestawił krytycznie to, czym zajmuje się psychologia z tym, czym powinna się zajmować, by realizować fenomen samourzeczywistnienia, używając przy tym określenia „psychologia pozytywna”[3]. Dyscyplinę o tej nazwie wyodrębniono dopiero pod koniec XX wieku z inicjatywy **Martina Seligmana**, przewodniczącego Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego. Psychologia pozytywna nie poprzestaje jednak na spostrzeżeniu, że człowiek dąży do tego, by stać się tym, kim z natury może być, lecz podkreśla właściwości potencjału nabywane w toku rozwoju i socjalizacji. Stąd praktyka w modelu huma-

[2] A. Maslow: *W stronę psychologii istnienia*. Poznań 2004, s. 194.

[3] Por. A. Maslow: *Motywacja i osobowość*. Warszawa 2006, rozdz. 14 oraz E. Trzebińska: *Psychologia pozytywna*. Warszawa 2008, s. 30.

nistycznym jest ukierunkowana na usuwanie przeszkód w urzeczywistnianiu ludzkiego potencjału, natomiast w modelu pozytywnym – na budowanie i rozwijanie tego potencjału[4]. Reorientacja z ludzkich słabości na ludzką siłę wymaga też odwołań do psychologii moralności, ze względu na analizę dobra i wartości, do psychologii zdrowia i jej zainteresowania dobrostanem, czy też do psychologii edukacyjnej, ukierunkowanej na kształtowanie poczucia własnej wartości, poczucia sensu życia oraz własnej skuteczności poprzez osiąganie sukcesów. Zdaniem Martina Seligmana, bezpośrednim skutkiem pozytywnej myśli psychologicznej będzie w rozpoczętym wieku naukowe zgłębienie cnót oraz stworzenie zawodu pomagającego rozwijać cnoty i dążyć do tego, co w życiu najlepsze[5]. Rygoryzm metodologiczny tej dyscypliny jest gwarancją naukowej rzetelności w gromadzeniu wiedzy na ten temat oraz jej praktycznych inklinacji.

Cnota jest podstawową kategorią pojęciową psychologii pozytywnej. Jako korzystna właściwość psychiczna stanowi najistotniejszą przesłankę wysokiej jakości bycia. Właściwości te usprawniają bowiem osobę w samodzielności i odpowiedzialności za jakość swojego życia oraz współdecydują o tym, jaki użytek zrobi ona z posiadanych możliwości biologicznych i społecznych na rzecz dobrostanu własnego oraz innych ludzi. Posiadane przez osobę cnoty składają się na jej charakter, a także stanowią o sile psychicznej, czyli jej ogólnej zdolności skutecznego radzenia sobie z wyzwaniami i trudnościami[6]. Zidentyfikowanie cnót oraz określenie relacji między nimi jest warunkiem konstruowania modeli optymalnego funkcjonowania człowieka, Martin Seligman zaś uznał te ustalenia za stworzenie podstaw psychologii pozytywnej. Metodą sędziów kompetentnych wybrano te cnoty, które uznawane są na przes-

[4] Por. E. Trzebińska: *Psychologia pozytywna*, s. 29.

[5] M. Seligman: *Psychologia pozytywna*. W: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Red. J. Czapiński. Warszawa 2005, s. 32.

[6] Por. M.E. McCullough, C.R. Snyder: *Classical sources of human strength*. „Journal of Social and Clinical Psychology" 2000, nr 1, s. 3.

trzeni trzech tysięcy lat przez prawie wszystkie tradycje filozoficzne i religijne, składając się na pojęcie dobrego charakteru. Być osobą cnotliwą, to – zdaniem tego psychologa – „wykazywać się, dzięki aktom woli, wszystkimi, a przynajmniej większością, z sześciu powszechnie uznawanych cnót”[7], do których należą:

- mądrość i wiedza,
- odwaga,
- miłość i człowieczeństwo,
- sprawiedliwość,
- wstrzemięźliwość,
- duchowość i transcendencja.

Do każdej z wymienionych cnót prowadzi po kilka różnych dróg, które Seligman nazywa zaletami. Kryteria pozwalające stwierdzić, że dana właściwość jest zaletą, są następujące[8]: 1) zaleta jest cechą osobowości przejawiającą się w różnych sytuacjach i różnym czasie, jednorazowość jej wystąpienia nie świadczy o posiadaniu cnoty; 2) zaletę ceni się dla niej samej, a nie ze względu na ewentualne lub realne korzyści, działania podejmowane z powodów zewnętrznych nie są cnotliwe; 3) zalety są pożądanymi przez człowieka stanami, które nie wymagają żadnego uzasadnienia, można je postrzegać w kategoriach tego, czego rodzice życzą nowo narodzonemu dziecku; 4) zaleta nie dezawuuje innych osób z otoczenia tego, kto zaletę przejawia, zalety i cnoty wzbudzają bowiem autentycznie pozytywne emocje zarówno w podmiocie (radość, poczucie spełnienia, harmonię), jak i u obserwatorów (podniesienie na duchu, zainspirowanie do podobnych zachowań), są więc przejawiane w sytuacjach, w których nie ma przegranych; 5) zalety wspiera kultura, tworząc instytucje, rytuały, wzorce ról, przypowieści, maksymy i opowieści dla dzieci; 6) zalety są powszechne, cenione prawie we wszystkich kulturach na świecie.

[7] M. Seligman: *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*. Poznań 2005, s. 180, 186.

[8] Ibidem, s. 186.

Na podstawie psychologicznej nauki Martina Seligmana można zaproponować następujące zestawienie cnót oraz prowadzących do nich dróg-zalet:

1. Mądrość i wiedza:
   1.1. Ciekawość/interesowanie się światem
   1.2. Umiłowanie (chęć do) nauki
   1.3. Ocenianie/krytyczne myślenie/brak uprzedzeń/otwartość
   1.4. Pomysłowość/oryginalność/inteligencja praktyczna/zaradność
   1.5. Inteligencja społeczna/inteligencja personalna/inteligencja emocjonalna
   1.6. Dystans poznawczy
2. Odwaga:
   2.1. Męstwo i dzielność
   2.2. Wytrwałość/pracowitość/sumienność
   2.3. Prawość/szczerość/uczciwość
3. Miłość i człowieczeństwo:
   3.1. Uprzejmość, dobroć i wielkoduszność
   3.2. Miłość i pozwalanie innym, by nas kochali
4. Sprawiedliwość:
   4.1. Postawa obywatelska/obowiązek/praca zespołowa/lojalność
   4.2. Uczciwe i równe traktowanie innych
   4.3. Zdolności przywódcze
5. Wstrzemięźliwość:
   5.1. Samokontrola
   5.2. Rozwaga/dyskrecja/ostrożność
   5.3. Skromność i pokora
6. Duchowość i transcendencja:
   6.1. Poczucie piękna i doskonałości
   6.2. Wdzięczność
   6.3. Nadzieja/optymizm/patrzenie z ufnością w przyszłość
   6.4. Duchowość/poczucie celu/wiara/religijność
   6.5. Wybaczanie i litość

6.6. Wesołość i humor

6.7. Zapał/pasja/entuzjazm/namiętność

Zalet prowadzących do określonych cnót nie należy mylić z talentami. Dostrzeganie różnic na tej płaszczyźnie jest elementem charakterystyki cnót. Zalety są bowiem cechami moralnymi i w znacznym stopniu dają się kształtować i rozwijać, natomiast talenty są w dużej mierze wrodzone i względnie automatyczne, co oznacza, że mniej zależą od woli. Samo posiadanie talentu nie jest przecież kwestią wyboru, dopiero jego doskonalenie i sposób wykorzystania. Zaletom zawsze towarzyszy wybór: czy je w ogóle posiadać, w jaki sposób kształtować, na ile wykorzystać. Przeznaczone są dla każdego zdecydowanego, cierpliwego i wytrwałego człowieka. Rozwijanie zalet i cnót nie polega na uczeniu się, treningu ani warunkowaniu, lecz na odkrywaniu, tworzeniu i posiadaniu. Zalety i cnoty nie można roztrwonić[9].

Cnoty podlegają pomiarowi. Siła cnoty jest określana ze względu na cztery elementy[10]: 1) intensywność występowania przejawów, 2) częstotliwość ich przejawiania, 3) zakres występowania, 4) tzw. gęstość, czyli wielość obejmowanych obiektów, na przykład odnośnie do miłości może oznaczać ilość osób wskazywanych przez osobę jako kochane przez nią. Posiadane zalety również podlegają zróżnicowaniu: za sygnaturowe należy uznać te spośród zalet, które spełniają co najmniej jedno z następujących kryteriów[11]: zaleta jest źródłem poczucia autentyczności („to prawdziwy ja"); jej przejawianiu towarzyszy uczucie podniecenia, zwłaszcza na początku; szybkie uczenie się wykorzystywania zalety; stałe uczenie się nowych sposobów wykazywania się nią; pragnienie odkrycia sposobów jej wykorzystania; uczucie nieuchronności wykorzystania zalety („spróbuj mnie powstrzymać"); ożywienie zamiast wyczerpania w czasie działania wykorzystującego zaletę; tworzenie i realizacja osobistych planów osnutych wokół zalety; radość, zapał, entuzjazm,

[9] Ibidem, s. 182, 183, 185.

[10] E. Trzebińska: *Psychologia pozytywna*, s. 111.

[11] M. Seligman: *Prawdziwe szczęście...*, s. 214.

nawet ekstaza podczas wykorzystywania zalety. Zasada wysokiej jakości bycia Martina Seligmana jest następująca: wykorzystywać codziennie swoje cnoty i zalety sygnaturowe w głównych dziedzinach swojego życia, a przyniosą one radość i szczęście. Życie staje się sensowne, jeśli cnoty wykorzystywane są przez człowieka w służbie czegoś większego niż on sam, czegoś, co go przewyższa[12].

Cnota stanowi pożądane doświadczenie w procesie całkowitego zaangażowania w życie. Pracę badawczą nad tym procesem prowadził przez ponad ćwierć wieku amerykański psycholog węgierskiego pochodzenia **Mihaly Csikszentmihalyi**, współtwórca psychologii pozytywnej. Badania, poprzedzające czasowo powstanie psychologii pozytywnej, doprowadziły do wniosku, że optymalne doświadczenie życiowe, w którym ma udział cnota, jest opisywane w taki sam sposób przez kobiety i mężczyzn, młodszych i starszych, niezależnie od różnic kulturowych. To wspólne wszystkim doświadczenie autor nazwał przepływem, a opracowana koncepcja jest wykorzystywana do poprawy jakości bycia zarówno w teorii, jak i w praktyce.

Metafora płynięcia lub unoszenia się jest używana, kiedy ludzie opisują poczucie swobody, lekkości i uniesienia, odczuwane w chwilach określanych jako najlepsze w życiu. Przepływ jest stanem całkowitego zaangażowania w wykonywaną czynność ze względu na nią samą, a nie na jej znaczenie czy konsekwencje[13]. Doświadczenie satysfakcjonujące samo w sobie charakteryzują następujące uwarunkowania[14]: 1) doświadczenie to występuje na ogół wówczas, gdy osoba zabiera się za zadanie, które ma szansę ukończyć; 2) musi być ona w stanie skoncentrować się na swoich czynnościach; 3) koncentracja jest na ogół możliwa, jeśli zadanie wyznacza jasne cele oraz 4) dostarcza natychmiastowej informacji zwrotnej; 5) osoba działa w stanie głębokiego, lecz nie wyma-

[12] Ibidem, s. 214 i 336.

[13] E. Trzebińska: *Psychologia pozytywna*, s. 26.

[14] M. Csikszentmihalyi: *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia*. Taszów 2005, s. 96.

gającego wysiłku zaangażowania, które eliminuje ze świadomości problemy codziennego życia; 6) doświadczenia sprawiające satysfakcję dają poczucie kontrolowania własnych działań; 7) znika niepokój i zastanawianie się nad sobą; 8) zmienia się poczucie czasu: godziny mijają jak minuty, minuty mogą rozciągać się jak godziny. Współwystąpienie tych elementów wywołuje tak głębokie poczucie satysfakcji, że ludzie powtarzają je, nawet wielkim kosztem, wyłącznie dla niej samej. Doświadczenie staje się celem samo dla siebie, czyli autoteliczne. Jest ono różne od uczuć, które człowiek doznaje na co dzień, ponieważ wielu czynnościom nie nadaje takiej wartości, wykonując je ze względu na coś, na przykład obowiązek lub spodziewane korzyści. Osiągając wyłącznie cele zewnętrzne, doświadczenie narażone jest na mniejsze zaangażowanie, znudzenie zamiast satysfakcji, bezradność zamiast poczucia kontrolowania sytuacji.

Doświadczenie autoteliczne, inaczej przepływ, jest dobre ze względu na to, że czyni życie bardziej intensywnym i nadaje mu znaczenie. Jednak nie można go uznać za „dobre" w sensie absolutnym[15]. Siły przepływu można nadużyć jak każdej innej: akt przestępczy też może być źródłem doświadczenia przepływu. Udział cnót w doświadczeniu całkowitego zaangażowania wyłącza stany wartościowe moralnie z zakresu wszystkich możliwych. Wskazuje to na ich rangę w kształtowaniu umiejętności zamieniania zwykłych wydarzeń na doświadczenie przepływu, a tym samym „przenoszenia" życia na poziom wyższy, bo moralnie wartościowy. Dobrymi autor nazywa działania „przywracające ład, a jednocześnie chroniące przed skostnieniem; działania, dla których natchnieniem są potrzeby systemów znajdujących się na najwyższym etapie ewolucji; takie, które uwzględniają przyszłość […]. Dobro jest twórczym przezwyciężeniem bezwładu, energią, która prowadzi do ewolucji ludzkiej świadomości. Stosowanie się do nowych zasad organizacji zawsze jest trudniejsze, wymaga więcej wysiłku i energii. Zdolność do takiego

[15] Ibidem, s. 131.

działania znana jest jako cnota”[16]. Istnieje gradacja osób od takich, które prawie nigdy nie mają poczucia działania w przepływie, do takich, które niemal wszystko, co robią, postrzegają jako wartościowe samo w sobie. Kształtowanie cnót usprawnia w „autotelicznym” byciu. Osoby takie nie potrzebują wielu dóbr materialnych, wygód, sławy, władzy, nie mają wielkich potrzeb w sferze rozrywki. W zdecydowanie większym stopniu cieszą się autonomią i niezależnością, mniej są zależne od okoliczności zewnętrznych, nie poddają się manipulacji. Wykonując z pasją to, co robią, są bardziej zaangażowane w otaczającą ich rzeczywistość, doświadczając radości w życiu rodzinnym, w pracy, w kontaktach z innymi ludźmi[17]. Nawet sytuacje trudne, dla innych wręcz nie do zniesienia, potrafią zmienić w zmaganie kontrolowane i dające satysfakcję. Patrząc z perspektywy cnoty, to *jak* człowiek przeżywa, staje się ważniejsze od tego, *co* go spotyka. Potencjalne zagrożenia stają się wyzwaniami i to satysfakcjonującymi, przyczyniając się do umocnienia, a nie zaburzenia harmonii wewnętrznej.

Dla procesu kształtowania cnót użyteczne są zasady rozwijania osobowości autotelicznej[18]:

1. Zasada wyznaczania celów – mieć jasno określone cele, które chce się osiągnąć. Człowiek uczy się dokonywać wyborów, rozpoznawać wyzwania, rozwija potrzebne umiejętności, kontroluje informacje zwrotne. Jego zachowania są jednocześnie i bardziej konsekwentne, i elastyczne.
2. Zasada zaangażowania się w wykonywaną czynność – znaleźć właściwą równowagę pomiędzy możliwością działania i posiadanymi umiejętnościami; ćwiczenie zdolności koncentracji.
3. Zasada zwracania uwagi na wydarzenia – podtrzymywać zaangażowanie dzięki ciągłemu zwracaniu uwagi na swoje czynności. Egocen-

[16] Ibidem, s. 230.

[17] Por. M. Csikszentmihalyi: *Urok codzienności. Psychologia emocjonalnego przepływu*. Warszawa 1998, s. 186.

[18] M. Csikszentmihalyi: *Przepływ*..., s. 358.

tryzm i egoizm są bardzo częstymi przyczynami rozproszenia uwagi, więc przekraczanie ich pozwala osobie chętnie podejmować się zobowiązań, angażować się i zwracać uwagę na wydarzenia bardziej ze względu na satysfakcję, której dostarczają niż własne korzyści.

4. Zasada cieszenia się z bezpośrednich doświadczeń – dostrzegać radość w tym, co się przydarza, bo wszystko można wykorzystać jako doświadczenie wzbogacające życie. Taka kontrola umysłu wymaga determinacji i dyscypliny, a nie hedonistycznego czy konsumpcyjnego stosunku do życia.

Kolejność zasad nie ma znaczenia, ponieważ wymienione w nich elementy osobowości autotelicznej są wzajemnie powiązane. Na przykład głębokie zaangażowanie pozbawia osobę egoizmu, ale też przekraczanie perspektywy egoizmu ułatwia zaangażowanie. Można rozpocząć od któregokolwiek elementu: wyboru celów, rozwijania umiejętności, nauki koncentracji czy wyrastania poza ograniczenia indywidualności – rozpoczęcie przepływu ułatwia osiągnięcie pozostałych elementów. Doznanie przepływu w związku z określoną czynnością nie oznacza jednak automatycznego przeniesienia go na inne czynności. Dlatego zadaniem stawianym przez teorię przepływu jest tworzenie harmonii w wykonywanych czynnościach oraz poszerzanie jej zakresu tak, by całe życie zamienić w przepływ, mający jednolite cele: „Jeżeli człowiek wyznaczy sobie osiągnięcie dość trudnego celu, z jakiego logicznie wynikają wszystkie inne cele; i jeżeli zainwestuje całą energię w rozwijanie umiejętności służących realizacji tego celu, wówczas zapanuje harmonia pomiędzy uczuciami a działaniami”[19]. Posiadanie takiego ostatecznego celu sprawia, że poszczególne wydarzenia życiowe łączą się w harmonijną, bo uporządkowaną pod względem czasowym oraz przyczynowo-skutkowym całość. Doświadczenie optymalne, w którym udział ma cnota, zapewnia stałe poczucie sensu. Cnota jest więc pożądanym doświadczeniem w zakresie tak zwanego dobrostanu psychicznego człowieka.

[19] Ibidem, s. 367.

Dobrostan psychiczny jest poznawczą i emocjonalną oceną własnego życia, obejmującą doświadczanie pozytywnych emocji, niski poziom negatywnych nastrojów oraz wysoki poziom zadowolenia z życia[20]. Korzyści płynące z pozytywnych doświadczeń mogą dotyczyć wszystkiego, o czym człowiek marzy, czy też o co zabiega, na przykład dobrych relacji, zdrowia, kariery. Na gruncie psychologicznym szczęście nie jest celem, lecz drogą do celu. Szczęście jest głównym źródłem twórczej motywacji: szczęśliwi więcej w życiu osiągają, ponieważ „szerzej patrzą, mądrzej myślą i mają lepszy kontakt ze swoim ciałem"[21]. Polskie badania psychologiczne dotyczące związku cnoty ze szczęściem prowadzi **Janusz Czapiński**, autor cebulowej teorii szczęścia. Należy ona do tak zwanych teorii „szczęśliwego" atraktora. Poszukiwanie atraktorów jest ważnym kierunkiem badań w wielu dziedzinach nauki. Atraktor jest ukrytym, trudnym do zaobserwowania uporządkowaniem procesu. Znając go można dokonać przewidywań oraz wpłynąć na przebieg procesu. Jego specyficzną cechą jest przyciąganie, zgodnie z angielską nazwą *attract* – przyciągać. Na gruncie psychologicznych teorii szczęścia atraktor ma siłę przyciągania, która sprawia, że właściwy dla danej osoby poziom dobrostanu nie tylko może być, ale zazwyczaj jest osiągany, a przynajmniej minimalizowane są odstępstwa od niego[22]. Jest stanem względnej równowagi, do którego człowiek ustawicznie zmierza i zazwyczaj go osiąga[23]. Aktualny model szczęścia według tej teorii ma wyraźnie eudajmonistyczne ukierunkowanie. Istotą natury człowieka nie są wrażenia zmysłowe, emocje, nastroje czy doznania, jak to przyjmuje nurt hedonistycz-

[20] E. Diener, R.E. Lucas, S. Oishi: *Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia.* W: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu...*, s. 35.

[21] J. Czapiński: *Czy szczęście popłaca? Dobrostan psychiczny jako przyczyna pomyślności życiowej*. W: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu...*, s. 253.

[22] J. Czapiński: *Psychologiczne teorie szczęścia*. W: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu...*, s. 87.

[23] J. Czapiński: *Szczęście – złudzenie czy konieczność? Cebulowa teoria szczęścia w świetle nowych danych empirycznych.* W: *Złudzenia, które pozwalają żyć*. Red. M. Kofta i T. Szustrowa. Warszawa 2001, s. 300.

ny, lecz umysł, cele, przekonania, poglądy, wartości, ze szczególnym uwzględnieniem zdolności nadawania sensu doświadczeniom własnym oraz innych osób. Eudajmonistyczne zasady życia pozostają w zgodzie z własnym Ja, które jest w głównej mierze społeczne. Toteż zasady te sprowadzają się do kardynalnych cnót: dobre życie, to takie, które respektuje cnoty moralne, znaczące, sensowne, celowe[24]. Botaniczna nazwa teorii szczęścia wynika z właściwości cebuli: po pierwsze, ma ona warstwową budowę; po drugie, zniszczenie nawet kilku jej warstw (narażone są na to przede wszystkim warstwy zewnętrzne) zmniejsza zapasy przydatne do rozmnażania się, ale nie przekreśla możliwości wypuszczenia nowych pędów i zachowania ciągłości życia cebuli. To, co decyduje o odradzaniu się cebuli, jest w niej ukryte najgłębiej, więc najpóźniej ulega zniszczeniu wskutek oddziaływań zewnętrznych[25]. Według cebulowej teorii szczęścia istnieją trzy warstwy/poziomy dobrostanu psychicznego osoby, ułożone hierarchicznie ze względu na ich adaptacyjne znaczenie i siłę zakotwiczenia w ochronnych mechanizmach wewnętrznych[26]:

1. Poziom najgłębszy to wola życia. Jest to obiektywny, bo niezależny od świadomości, standard dobrostanu psychicznego. Jest on zdeterminowany genetycznie, nie zawsze i nie w pełni subiektywnie doświadczany. Wola życia jest atraktorem szczęścia. Jego funkcją jest zapobieganie obniżaniu się subiektywnego wyrazu woli życia (osłabieniu chęci do życia, zapału do działania, witalności) oraz przywracanie go do właściwego danej osobie poziomu po załamaniach spowodowanych nieszczęściami. Na tym poziomie człowiek jest najmniej wrażliwy na obiektywne warunki życia oraz ich zmiany.
2. Poziom pośredni to ogólny dobrostan subiektywny w wymiarze hedonistycznym, czyli zadowolenie z życia, bilans emocjonalny,

[24] J. Czapiński: *Psychologiczne teorie szczęścia*, s. 77.

[25] J. Czapiński: *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*. Warszawa 1994, s. 191–192.

[26] J. Czapiński: *Psychologiczne teorie szczęścia*, s. 89–100.

ogólne satysfakcje, oraz eudajmonistycznym, czyli poczucie sensu i znaczenia życia, oceny poznawcze. Subiektywnie doświadczana wartość własnego życia jest kompromisem pomiędzy dwiema sąsiednimi warstwami: stabilizowanym przez atraktor poczuciem woli życia oraz zależnymi od czynników zewnętrznych satysfakcjami cząstkowymi.

3. Poziom „zewnętrzny" stanowią bieżące doświadczenia afektywne oraz satysfakcje cząstkowe, odnoszące się do konkretnych aspektów życia, na przykład rodziny, pracy, finansów, wypoczynku. Na tym poziomie człowiek jest realistą oraz przejawia największą wrażliwość na obiektywną sytuację życiową i jej zmiany: pogoda może wpłynąć na jego nastrój, a utrata pieniędzy na niezadowolenie ze swojej sytuacji finansowej.

Wymiar eudajmonistyczny ogólnego dobrostanu subiektywnego nie musi w pełni współgrać z wymiarem hedonistycznym: osoba może postrzegać swoje życie jako wartościowe, celowe i sensowne pomimo negatywnego bilansu doświadczeń emocjonalnych. Dylemat żyć sensownie czy przyjemnie jest wpisany w wybory codziennego życia. Rozstrzygnięcia tak eudajmonistyczne, jak i hedonistyczne czynione są z tym samym nastawieniem: na dobre życie. Szczęście eudajmonistyczne, preferowane w psychologii pozytywnej, różni się między innymi tym, że jest pożytkiem także dla innych: „Jeśli podejmuję działania, kierując się którąkolwiek z sześciu kardynalnych cnót […], małe jest ryzyko, że naruszę interesy grupy, z którą się utożsamiam"[27]. Badania eksperymentalne wykazały, że osoby szczęśliwe częściej inicjują kontakt z innymi, wyrażają więcej sympatii wobec nowo poznanych ludzi i bardziej są skłonne do udzielenia pomocy potrzebującym[28].

Cnota jest właściwością przyczyniającą się do posiadania siły psychicznej, polegającej na czynieniu dobra sobie i innym. Jest więc względ-

[27] Ibidem, s. 91.

[28] J. Czapiński: *Psychologia szczęścia. Przegląd badań...*, s. 156.

nie trwałym nastawieniem afektywnym, przynoszącym określony pożytek osobisty i społeczny. **Ewa Trzebińska**, redaktor naczelna pisma „Psychologiczna Jakość Życia", poszukiwała odpowiedzi na pytanie, jakie konkretnie cnoty i w jakim zakresie przysparzają siły psychicznej[29]. Człowiek poznaje siebie i swoje relacje z otoczeniem dwiema drogami: przez doświadczanie (odczuwanie znaczenia tego, co się dzieje) oraz analizowanie (sensu zachodzących zdarzeń). Siła psychiczna jest więc wyznaczana zarówno przez właściwości afektywne, jak i intelektualne. Pozytywne sposoby doświadczania – to cnoty, natomiast złożona interpretacja zdarzeń – to mądrość. W przeciwieństwie do interpretacji filozoficznej, według której mądrość jest cnotą, na gruncie omawianej koncepcji psychologicznej przyjęto, że doświadczanie i analizowanie to odmienne procesy psychiczne. Każdy z nich posiada swoistość, a nawet przeciwstawność, ale do optymalnego radzenia sobie z zadaniami życiowymi niezbędne są obydwa. Cnoty i mądrość spełniają różne, ale komplementarne funkcje i dlatego największą siłę psychiczną, której przejawem jest dobrostan w funkcjonowaniu osobistym i społecznym, wykazują osoby posiadające liczne cnoty oraz odznaczające się dużą mądrością. Każda z cnót wiąże się z inną cechą afektywną, stanowi zatem przesłankę do przyjmowania swoistego nastawienia do zachodzących zdarzeń. Poszukiwania empiryczne ukierunkowano na pięć cnót, uznanych za istotne dla jakości życia: wdzięczność, nadzieję, pokorę, miłość i duchowość. Najbardziej znaczącymi przesłankami siły psychicznej okazały się miłość i nadzieja. Sprzyjają one prawie wszystkim spośród mierzonych aspektów zdrowia psychicznego: mniejszemu nasileniu objawów psychopatologicznych, większemu zadowoleniu z życia, gotowości do pomagania innym oraz bronieniu własnych zasad i wartości. Nie stwierdzono związku miłości jedynie z witalnością, a nadziei z umiejętnością wybaczania. Obydwa przejawy uznano zresztą za specyficzne: witalność jako jedyna nie ma interpersonalnego charakteru, dotyczy wyłącznie energe-

[29] E. Trzebińska*: Siła psychiczna: ujęcie doświadczeniowo-analityczne*. „Psychologiczna Jakość Życia" 2004, nr 1, s. 1–19.

tycznego aspektu podejmowanych działań; istotą wybaczania natomiast jest bardziej zmiana stosunku do krzywdziciela niż określone działanie aktywne. Zdolność do wybaczania jest wspierana duchowością, podobnie zresztą jak ogólne zadowolenie z życia. Stwierdzono także silny związek wdzięczności z troską o innych ludzi. Niejednoznaczność oceny dotyczy pokory. Jej pozytywny wpływ na życie jest potwierdzony filozoficzną i religijną interpretacją, ale na gruncie psychologicznych dociekań analiza tej cnoty jest bardziej złożona. Jest ona ważną przesłanką harmonii w kontaktach ze światem zewnętrznym; wiąże się ze skromnością, uznaną za czynnik zwiększający interpersonalną atrakcyjność; niestety, łączona jest też z niską samooceną, traktowaną w psychologii jako miara nieprawidłowego funkcjonowania, może więc jej towarzyszyć przeświadczenie o niemożności sprostania niektórym wymaganiom. Podobnie zresztą jak mądrości – niepokój i niepewność. Potraktowana jako biegłość intelektualna w zakresie fundamentalnych spraw życiowych wykazała związek jedynie z prospołecznością i odwagą moralną. Korzyści wynikające z mądrości ujawniają się w okolicznościach wymagających uwzględniania kontekstu społecznego, zwłaszcza w sferze więzi. Nabycie mądrości nie oznacza uzyskania skuteczniejszego wspomagania posiadanych cnót. Fundamentalnym czynnikiem siły psychicznej są cnoty, mądrość zaś jest dodatkowym niezależnym czynnikiem ułatwiającym przyjmowanie korzystnych postaw w sytuacjach, które wymagają uwzględnienia złożoności zjawisk społecznych.

Badania Ewy Trzebińskiej zapewniają psychologiczny awans pojęciu cnoty. Ich koncepcja i wyniki świadczą też o odmienności przesłanek psychologicznych wobec filozoficznych i teologicznych w teorii cnoty. Uzasadnia to potrzebę i konieczność poznawania istoty cnót, relacji pomiędzy nimi oraz rzeczywistych skutków jako przedmiotu badań interdyscyplinarnych.

Psychologiczna troska o jakość bycia pozostaje w służbie optymalizowania integracji umysłu i cnót. Zakłada, że to, jak przebiega życie człowieka, zależy od jego dobrostanu.

3.2. Socjologiczna teoria cnoty

Autorką pierwszej w literaturze światowej próby przeglądu oraz systematyzacji zagadnień socjologii moralności, w dodatku uwzględniającej szczególne znaczenie cnót, jest **Maria Ossowska**, jedna ze znaczących postaci w etyce XX wieku. Opracowana koncepcja nauki o moralności zdecydowanie ukierunkowuje etyczną troskę na wartości społeczne jako przeciwieństwo dbałości wyłącznie o własne interesy. Jej etyka dobrego współżycia między ludźmi dotyczy nie tyle zagadnienia jak żyć szczęśliwie, ile jak żyć, żeby innym było z nami dobrze[30]. W regułach moralnych dostrzega nie tylko funkcję szczęściodajną, lecz przede wszystkim narzędzie w obronie godności ludzkiej. Pierwsze związane są z dyrektywami wynikającymi z tak zwanych cnót miękkich, drugie – z szacunku dla człowieka oraz cnót służących organizowaniu życia społecznego.

Cnoty miękkie stoją na straży pokojowego współżycia. Wyznaczane przez nie dyrektywy moralne formułowane są w postaci zaleceń, a nie nakazów i zakazów. Wynika to z faktu, że dotyczą postaw emocjonalnych oraz uczuć, które można zalecać, ale trudno nakazać czy zabronić ich przeżywania. Wśród nich istotne są następujące[31]: 1) miłość bliźniego jako cnota różnicująca się w zależności od relacji (matki do dziecka, rodzeństwa, połączona z opiekuńczością albo uwielbieniem), będąca dyspozycją współwystępującą z wieloma uczuciami, na przykład radością, ale też niepokojem, tęsknotą czy nawet nienawiścią; 2) powszechna życzliwość, która ma miejsce wtedy, gdy osoba cieszy się z przyjemnych przeżyć drugiej osoby, współprzeżywa z nią przykrości oraz łatwo wczuwa się w dążenia tej osoby i pragnie je zaspokoić; 3) braterstwo, które zakłada symetrię relacji, niwelując dystanse społeczne, uwidacznia się szczególnie w sytuacji wspólnego zagrożenia; 4) tolerancja, która ma

[30] Por. M. Ossowska: *Podstawy nauki o moralności*. Wrocław–Warszawa–Kraków 1994, s. 395.

[31] M. Ossowska: *Normy moralne*. Warszawa 2000, s. 165.

miejsce wtedy, kiedy osobie nie odpowiadają lub sprawiają przykrość czyjeś opinie bądź zachowania; sądzi ona, że mogłaby wpłynąć na ich zmianę, ale nie czyni tego, ponieważ uznaje uprawnienie innych do tych opinii czy zachowań. Granicą tolerancji jest granica cudzych uprawnień. Cnota ta jest ujawniana w stosunku do inności, a nie jednakowości, w tym drugim przypadku przekształca się w wyrozumiałość wobec siebie; 5) humanizm jako cnota wyrastająca z wiary w priorytet człowieka w przyrodzie, wykluczająca instrumentalne traktowanie go; wykracza poza zakres cnót miękkich ze względu na niezbędne odwołanie się do kategorii ludzkiej godności; 6) opiekuńczość, stanowiąca jedną z form, którą może przybrać życzliwość, ujawniana jest przede wszystkim w stosunku do osób słabych, choć nie wyłącznie wobec nich. Ma szczególne znaczenie ze względu na stosunkowo długi okres dzieciństwa i związaną z nim niesamodzielność funkcjonowania człowieka, ograniczoną także w podeszłym wieku; 7) altruizm, czyli trwała dyspozycja do dbania o dobra cudze aż do gotowości poświęcenia własnych na rzecz cudzych. Cnoty miękkie cenione są za istotną rolę w niedopuszczaniu do konfliktów oraz ich łagodzeniu. Lista tych cnót jest długa. Maria Ossowska dołącza do niej jeszcze bezinteresowność, delikatność, dobroć, łagodność, ofiarność, uczynność, uprzejmość, ufność, współczucie, wyrozumiałość, choć nie poddaje ich szczegółowej analizie. Specyfiką jej nauki o moralności jest powstrzymywanie się od wyrażania własnych sądów. Indywidualność zaproponowanej teorii wyraża się w doborze interpretowanych autorów oraz swoistym układzie analizowanych koncepcji dotyczących poruszanych tematów.

Cnoty służące organizowaniu życia społecznego współwystępują z zasadami decydującymi o jego funkcjonowaniu. Należą do nich[32]: 1) wzajemność, jako podstawa struktury społecznej, jest wymianą czegoś pozytywnego – darów lub usług, utrwala przyjazne stosunki między określonymi osobami, które pozostają ze sobą we względnie trwałych

[32] Ibidem, s. 184.

związkach; 2) pomoc wzajemna, obowiązująca w stosunku do każdego znajdującego się w potrzebie. Znaczenie tej cnoty potwierdza usankcjonowana prawnie ewentualność karania za uchylanie się od niesienia pomocy, tzw. sprawstwo bierne; 3) solidarność jako cnota przynależna do dwóch dziedzin: prakseologii – dyspozycja prowadząca skutecznie do osiągnięcia stawianych sobie celów, etyki – siła jednocząca ludzi w dobrej sprawie; 4) morale, inaczej duch zespołu, czyli stopień, w jakim grupa utrzymuje swoją jedność w obliczu przeciwności. Na tę cnotę składają się następujące elementy: mocny trzon wartości, świadomość swoich zasad w ich obronie, solidarność połączona z koordynacją wysiłków; 5) uspołecznienie, czyli czynne uczestnictwo w życiu zbiorowym. Wymaga ono zespołu dyspozycji: zainteresowania sprawą publiczną, ofiarności jako gotowości poświęcenia interesu osobistego na rzecz innych, umiejętności współdziałania oraz poczucia odpowiedzialności za życie zbiorowe. Cnoty służące organizowaniu życia społecznego można nazwać także obywatelskimi. Łączy je to, że ich praktykowanie przynosi korzyść innym.

Maria Ossowska proponuje jeszcze inne spojrzenie na cnoty: jeśli cnoty obywatelskie służą innym ludziom, to istnieją przecież takie, które są wyróżnieniem samego podmiotu. Takie cnoty osobiste mogą sprzyjać cnotom obywatelskim, ale ich skutki społeczne nie są tym, za co najbardziej się je ceni. Stanowią źródło podziwu i zaszczytów dla tego, kto je posiada. Do cnót osobistych należą[33]: 1) odwaga, ale z wykluczeniem służenia złej sprawie; 2) prawdomówność, inaczej szczerość; 3) skromność, czyli takie obcowanie z innymi, które nie podkreśla własnej wyższości; 4) wierność samemu sobie; 5) powściągliwość jako panowanie nad życiem erotycznym; 6) godność, którą posiada ten, kto umie bronić uznanych przez siebie wartości, z których obroną związane jest jego poczucie własnej wartości i kto oczekuje z tego tytułu szacunku ze strony innych.

[33] Ibidem, s. 56 i 203.

Do grupy cnót spornych Maria Ossowska zaliczyła: pracowitość, dokładność, metodyczność, rzutkość, przezorność, roztropność, wytrwałość, oszczędność, umiarkowanie, zapobiegliwość, sumienność, wstrzemięźliwość. Można je nazwać cnotami praktycznymi lub instrumentalnymi, bo służą osiąganiu stawianych sobie celów, czyli skuteczności działania, są zatem przedmiotem zainteresowania przede wszystkim prakseologicznego. Natomiast ocenie moralnej, pozytywnej lub negatywnej, podlegają w zależności od charakteru celu, motywacji działającego oraz jego postawy.

W teorii moralności Ossowskiej cnoty zajmują szczególne miejsce. Autorka wyraźnie podkreśliła nieostrość granic między wyróżnionymi grupami, co znajduje wyraz w jednolitym wzorze moralnym, zaproponowanym dla społeczeństwa demokratycznego. Obejmuje on następujące cnoty i wartości[34]: 1) aspiracje perfekcjonistyczne, dotyczące zarówno doskonalenia życia zbiorowego, jak i siebie; wymagają posiadania określonej hierarchii wartości; 2) otwartość umysłu jako zdolność do akceptacji zmieniającej się rzeczywistości oraz rewizji swoich poglądów; 3) dyscyplinę wewnętrzną jako zdolność do długodystansowego wysiłku, nawet kosztem ofiar i wyrzeczeń; 4) tolerancję, czyli umiejętność szanowania cudzych potrzeb i opinii, których nie dzielimy; 5) aktywność jako czynność ulepszająca pod jakimś względem warunki, w których się żyje, czyli realizującą aspiracje perfekcjonistyczne; 6) odwagę cywilną przypisywaną temu, kto głosi swoje przekonania i broni ich, pomimo narażania własnych interesów; 7) uczciwość intelektualną przejawianą przez tych, którzy w swoim myśleniu potrafią „iść do końca" bez względu na konsekwencje; 8) krytycyzm jako dyspozycję niezbędną do tego, by swobodnie orientować się wśród różnych, na równi dopuszczonych do głosu stanowisk; 9) odpowiedzialność za słowo jako przeciwieństwo niesłowności, niedotrzymywania umów i obietnic, niepunktualności; 10) uspołecznienie złożone z zespołu dyspozycji wymienionych w zakresie cnót obywa-

[34] M. Ossowska: *Wzór demokraty. Cnoty i wartości*. Lublin 1992, s. 15.

telskich; 11) rycerskość w walce i przegranej, czyli poszanowanie przeciwnika oraz unikanie niekoniecznej krzywdy; 12) wrażliwość estetyczną, która nie gwarantuje kultury etycznej, ale jej sprzyja, a przy tym zdecydowanie wzbogaca życie osobiste; 13) poczucie humoru w różnych sytuacjach życiowych.

Naszkicowany portret człowieka zacnego w społeczeństwie ukształtowanym według zasad demokracji, w którym może on swobodnie rozwijać swoje możliwości, Ossowska przeciwstawia wszelkim wzorcom elitarnym (mędrca i świętego) oraz klasowym (rycerza, gentlemana). Jest przeznaczony dla każdego. Jego specyficzną cechę stanowi uwydatnienie wartości intelektualnych i uspołecznienia. Cnoty usprawniające do samodoskonalenia oraz zgodnego życia z innymi warunkują takie bycie, dzięki któremu innym jest z nami dobrze.

Socjologia moralności Marii Ossowskiej należy do klasyki, a mimo to charakterystyka człowieka zacnego wciąż pozostaje aktualna. Dawne słowa brzmią jak współczesne: „Potrzebni nam są ludzie o mocnym kręgosłupie, o pionie wewnętrznym, który nie chwieje się wraz z każdą zmianą wiatru […]. Potrzebni są nam ludzie wrażliwi na krzywdę i niezasłużone przywileje, ludzie, którzy spieszą innym z pomocą, gdy ci jej potrzebują, ludzie, którzy nie odwracają się od przyjaciół, gdy im się nie powodzi, którzy walczą, gdy zachodzi ku temu potrzeba. […] Potrzebni są ludzie uczciwi wobec samych siebie i wobec innych, ludzie, którym się ufa; brak zaufania bowiem w obcowaniu z ludźmi, brak zaufania uzasadniony, czyni ze społeczeństwa społeczeństwo chore”[35]. Jakby w odpowiedzi na ten klasyczny rejestr cnót, współczesna socjologia uczyniła je przedmiotem swoich analiz, wychodząc w swoich zainteresowaniach poza systemy społeczne i zasady ich funkcjonowania, a zbliżając się do tematyki życia codziennego. To właśnie życie codzienne jest traktowane jako pierwotne źródło i zwierciadło zdarzeń społecznych. Przykładem jest socjologia zaufania **Piotra Sztompki**, cnoty uznanej za fundament

[35] Ibidem, s. 43–44.

zdrowego społeczeństwa. Autor, były prezydent Międzynarodowego Stowarzyszenia Socjologicznego oraz laureat najwyższego polskiego wyróżnienia naukowego – Nagrody Fundacji na rzecz Nauki Polskiej, zalicza zaufanie do niezbędnych składników kompetencji cywilizacyjnych. Nie jest to cnota „przestarzała", typowa dla społeczeństw tradycyjnych, lecz zyskująca na znaczeniu wraz z rozwojem nowoczesnych form społecznych, które charakteryzuje złożoność, niepewność i ryzyko. Staje się „zakładem podejmowanym na temat niepewnych, przyszłych działań innych ludzi"[36]. W tym rozumieniu zaufanie obejmuje przekonania oraz ich wyrażenie w praktyce i jest strategią radzenia sobie z niepewnością oraz niemożnością kontrolowania przyszłości. Jak każda cnota, należy do dyskursu podmiotowości: polega na aktywnym przewidywaniu i radzeniu sobie z tym, co nieznane. Jej pozytywne konsekwencje mają jednak wymiar nie tylko indywidualny (np. sprzyjanie optymizmowi życiowemu, sprawstwu, motywacji i innowacyjności działania), ale także społeczny: pobudza towarzyskość, skłania do wspólnego uczestnictwa w stowarzyszeniach, wzbogaca i wzmacnia więzi międzyludzkie, powiększa pole interakcji, warunkuje otwartą komunikację, sprzyja tolerancji, wpływa na poczucie tożsamości oraz solidarności zbiorowej, skłania do współpracy i wzajemnej pomocy[37].

Zaufanie samo w sobie nie jest dla socjologa dobre ani złe. Jako pojęcie jest względne, ponieważ dotyczy różnych opcji aksjologicznych: towarzyszy więziom rodzinnym, ale występuje też pomiędzy członkami grupy przestępczej. Na tej podstawie można wnioskować, że socjologiczna interpretacja zaufania jako cnoty społecznej musi uwzględniać jego moralne inklinacje. Ma to miejsce wówczas, gdy wewnętrzna funkcjonalność zaufania (korzystny stan dla członków grupy) jest zgodna z jego zewnętrzną funkcjonalnością (korzystnym stanem dla społeczeństwa)[38]. Zaufanie nie jest rozpatrywane w kategorii cnoty, jeśli nie ma harmonii

[36] P. Sztompka: *Zaufanie*. Kraków 2007, s. 69.

[37] Ibidem, s. 307.

[38] Ibidem, s. 327.

między tymi użytecznościami, czyli więzi moralne są wykorzystywane dla niemoralnych celów zewnętrznych[39]. Cnota społecznego zaufania może być rozpatrywana w dwóch wymiarach: horyzontalnym, czyli pomiędzy członkami społeczeństwa oraz wertykalnym, czyli społeczeństwa do państwa i jego instytucji. W drugim przypadku jest to zaufanie publiczne, które wraz z innymi cnotami sytuowanymi w relacjach pewnej hierarchii stanowi przedmiot zainteresowań przede wszystkim nauk politycznych – kolejnej dyscypliny współtworzącej teorię cnoty, rozważając fenomen cnoty i władzy.

Socjologia XXI wieku jako socjologia codzienności uznaje zaufanie oraz inne cnoty za fakt społeczny. Jej analiza dotyczy przede wszystkim cnót miękkich, ale traktowanych jako fundamentalne dla dobrego funkcjonowania społeczeństwa i harmonii pomiędzy społeczeństwami. Przykładem jest socjologiczna interpretacja dobroczynności autorstwa **Jadwigi Królikowskiej**, której źródłowego materiału dostarczyły badania empiryczne przeprowadzone w Oksfordzie i Exeter w Wielkiej Brytanii. Dobroczynność polega na „udzielaniu osobom potrzebującym pomocy duchowej, materialnej, zdrowotnej, prawnej, wszelkiej innej, jakiej w danej chwili wymagają. Do potrzebujących zaliczani są najczęściej ludzie biedni, chorzy, samotni, starzy, niezaradni, bezdomni, ofiary kataklizmów, więźniowie, osoby pozbawione praw i uciskane”[40]. Autorka zaproponowała dyskurs nie w kategoriach dobra i zła, lecz w płaszczyźnie organizacji struktur życia społecznego, które to zło i dobro może generować. W ujęciu socjologicznym dobroczynność mieści się bowiem w zakresie instytucji społecznej, czyli „trwałej aktywności publicznej uporządkowanej przez ogólnie znane normy”[41]. Cnota dobroczynności uobecniona w zinstytucjonalizowanych działaniach jest w kulturze trwała, zmienne natomiast są sposoby jej realizacji. Zależą one od wartości i norm danego społeczeństwa. Z powodu materialnych obciążeń utrzy-

[39] Por. B. Misztal: *Trust in Modern Societies*. Cambridge 1996, s. 217.

[40] J. Królikowska: *Socjologia dobroczynności*. Warszawa 2004, s. 28.

[41] Ibidem, s. 35.

mania sektora socjalnego odwoływanie się do cnoty dobroczynności staje się coraz powszechniejsze[42]. Jej znaczenie wzrasta w obliczu nieskuteczności doraźnych środków, nikłego wsparcia finansowego, niesprzyjającej koniunktury politycznej i gospodarczej. Wzrost cnoty jest tendencją pożądaną; w tym przypadku jednocześnie świadczy o niedoskonałości systemu opiekuńczego. Dla dobroczynności znajduje się racje w jej wartościach więziotwórczych, roli socjalizacyjnej, zakorzenieniu w bezpośrednich kontaktach międzyludzkich, a nie w biurokratycznych obowiązkach[43]. Pozwala mniej chłodno, z moralną wrażliwością spojrzeć na zjawisko biedy i wykluczenia jak na społeczny kataklizm, a nie tylko jak na kolejną kwestię do teoretycznego rozpoznania; planować systemowe wzmacnianie szans życiowych osób z niższych warstw społecznych, a nie tylko nadzorować strefę społecznego ubóstwa i kontrolować populację biednych.

Dobroczynność, nazwana przez Jadwigę Królikowską „ożywioną cnotą wiktoriańską", bywa współcześnie wykorzystywana jako zasłona pogłębiających się różnic społecznych, stanowiąc odpowiedź na chłodną kalkulację kreującą stosunki społeczne[44]. Wymuszana wręcz na lepiej sytuowanych obywatelach, staje się bliższa zewnętrznemu obowiązkowi niż życzliwości. Nie zmienia to istoty cnoty ani jej pozytywnego wymiaru, lecz demaskuje społeczne manipulacje. Dobroczynność można bowiem rozważać z perspektywy zamożności i czynionego dobra oraz odmiennej perspektywy życia w biedzie i oczekiwania pomocy.

Socjologia XXI wieku traktuje jednostkę i społeczeństwo jako dwie strony tej samej rzeczywistości społecznej. Jej pozytywny wymiar wyraża się w tym, że wychodzi zakresowo poza analizę ograniczeń wynikających z bycia człowieka wobec innych ludzi, wskazując szanse kreatywnego uczestnictwa w społeczeństwie. Nie jest używane określenie „pozy-

[42] Rozwój dobroczynności w Polsce przedstawia Ewa Leś w: *Zarys historii dobroczynności oraz filantropii w Polsce*. Warszawa 2001.

[43] J. Królikowska: *Socjologia dobroczynności*, s. 51.

[44] Ibidem, s. 341.

tywna socjologia" (analogicznie do psychologii), lecz „socjologia życia codziennego" ze względu na specyfikę zjawisk poddawanych badaniom, bliskich doświadczeniu „zwykłych" ludzi. Jest to więc nauka o ogromnej szansie praktycznej użyteczności, ponieważ staje się interesująca dla wszystkich, a nie tylko dla socjologów. Ta społeczna otwartość ma niezwykłe znaczenie: socjolog badający społeczeństwo dysponuje narzędziem wpływania na to społeczeństwo. Teoria czy dane empiryczne mogą bezpośrednio, bez dodatkowych wyjaśnień, wywierać praktyczny wpływ, uświadomione bowiem przez ludzi stają się motywacyjnym podłożem ich działań[45]. Taka socjologia wymaga wymiaru moralnego, stąd znaczenie problematyki cnót, której nie pozostawiono w zakresie socjologii klasycznej, lecz kontynuuje się ją jako istotny element jakości życia. Socjologiczna interpretacja przykłada mniejszą wagę do precyzji samego pojęcia cnoty, koncentrując się na społecznym kontekście zjawiska, zgodnie zresztą ze specyfiką swojego przedmiotu poznania. Eksponuje w ten sposób relacyjny charakter cnót, będący elementem przekraczania indywidualizmu.

Cechą wspólną psychologicznej i socjologicznej teorii cnoty jest ich związek z dobrostanem człowieka: pierwsza dotyczy dobrostanu osobistego, druga – społecznego. Obydwa są ze sobą związane i postrzegane w kategorii szczęśliwości, która z kolei stanowi obszar wspólny filozoficznej, teologicznej i społecznej teorii cnoty. Poprzez wzajemne dopełnienia pozwalają one przybliżyć się poznawczo do tajemnicy natury człowieka i konstytucji społeczeństwa, ujawniając uniwersalne dążenie do odnajdywania sensu w doświadczanej rzeczywistości, w jej wymiarze indywidualnym i zbiorowym.

[45] P. Sztompka: *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*. W: *Socjologia codzienności.* Red. P. Sztompka, M. Boguni-Borowska. Kraków 2008, s. 16.

4. TEORIA CNOTY NAUCZYCIELA

Arete znaczy „Ta, Której Imienia nie Wymawia się”[1]. W dosłownym znaczeniu treść tę można odnieść do encyklopedii i słowników pedagogicznych, skoro pomijają one wyjaśnienie pojęcia arete, czyli cnoty. Termin znany mitologom, doceniany przez filozofów i teologów, uczyniony centralną kategorią pojęciową w nurcie psychologii pozytywnej zostaje przemilczany przez przedstawicieli nauk o wychowaniu. Milczenie nauki jest zapominaniem, a to z kolei – formą niszczenia. Nauka o wychowaniu zapomina więc o byciu obejmującym dobro, czyli niszczy jeden z istotnych wymiarów rzeczywistości społecznej, przyczyniając się do jej zubożenia. Jest to skutek paradoksalny, nauka ma bowiem poszerzać wymiary myślenia. Ludwig Wittgenstein uważał, że to wszystko, o czym myślimy, stanowi nasz świat. Martin Heidegger potwierdził jego ubożenie, wskazując na ucieczkę współczesnego człowieka przed myśleniem, oznaczające zapominanie o byciu. Max Scheler wnosił o rehabilitację cnoty jako jakości osoby i jej bycia. Hanna Buczyńska-Garewicz porównała brak refleksji moralnej nad cnotą do pustynnego świata. Pominięcie kategorii cnoty w horyzoncie współczesnego myślenia o wychowaniu oznacza zgodę na jego zawężenie oraz aprobatę jakości życia z pomniejszeniem znaczenia „być” wobec „mieć”. Propozycja rehabilitacji cnoty na gruncie nauk o wychowaniu jest przejawem troski o jakość bycia: w przypadku teorii pedeutologicznej – o jakość nauczycielskiego bycia. Jego wartość konsekwencjalna dotyczy jakości bycia innych osób.

[1] A.M. Kempiński: *Encyklopedia mitologii ludów indoeuropejskich*. Warszawa 2001, s. 42.

4.1. Specyfika oraz istota zawodu nauczycielskiego

Refleksja o zawodzie nauczyciela podejmowana jest w kontekście jego historycznych przemian oraz współczesnych przeobrażeń. W każdym okresie jest refleksją potrzebną, uzasadnioną dynamicznymi zmianami społeczno-politycznymi, które wyciskają piętno na postrzeganiu i rozumieniu istoty profesji.

W rozwoju myśli o osobie i zawodzie nauczyciela przyjmowano różne kryteria jakości nauczycielskiego bycia. W klasycznej myśli pedeutologicznej była to moralna doskonałość, do której dochodzi się przede wszystkim pracą nad własnym człowieczeństwem. W opisie dobrej pracy nauczyciela dominowały określenia ideału, wzoru, talentu, powołania. Formułowano pozaempiryczne sądy na temat znaczenia osobowości nauczyciela, a rangę nadawali im uznani pedagodzy i psycholodzy, między innymi Jan Władysław Dawid, Stefan Baley, Stefan Szuman, Zygmunt Mysłakowski, Mieczysław Kreutz. Skonstruowano teoretyczny wzorzec idealnego nauczyciela, podkreślając rolę dyspozycji psychicznych, zalet moralnych, właściwości wyrażających stosunek do innych osób. Może on stanowić użyteczne narzędzie w praktyce jako punkt odniesienia dokonywanej samooceny rozwoju zawodowego przez nauczycieli oraz planowania kształcenia kandydatów do zawodu. Refleksja nad nim uświadamia, że w zawodzie nauczyciela są pewne wartości stałe, niezmienne i zawsze aktualne. Na przełomie XIX i XX wieku dokonano jednak wyłącznie ich intuicyjno-życzeniowej analizy. Dopiero dalszy rozwój wiedzy o nauczycielu i jego zawodzie przyczynił się do wzbogacenia sposobów gromadzenia danych. Teoretyczną analizę celów dydaktyczno-wychowawczych, prawidłowości psychologicznych, biografii znaczących pedagogów uzupełniono badaniami empirycznymi. W coraz większym stopniu odwoływano się do praktyki pedagogicznej, korzystając z badań ankietowych, wypracowań oraz wywiadów z nauczycielami, uczniami, rodzicami, nadzorem pedagogicznym. W okresie międzywojennym badania takie prowadzili Henryk Rowid i Józef Mirski, którzy reprezento-

wali Polskę na Kongresie Międzynarodowej Ligii Nowego Wychowania w Nicei (6 sierpnia 1932 roku), obradującym nad kształceniem nauczycieli. Osobą i zawodem nauczyciela interesowali się również Jan Kuchta, Maria Grzegorzewska, a w okresie powojennym również Ludwik Bandura, Jan Bohucki, Stanisław Dobrowolski, Józef Kozłowski, Tadeusz Malinowski, Wojciech Mazurkiewicz, Heliodor Muszyński, Wincenty Okoń, Andrzej Szyszko-Bohusz, Ryszard Więckowski[2] oraz inni uczeni, którzy uznając wartość idealnego obrazu dla ukierunkowania i umotywowania samorozwoju, opowiedzieli się jednak za tworzeniem portretu nauczyciela rzeczywistego. Podstawowym kryterium jakości nauczycielskiego bycia stała się kompetencja, uznana za rezultat procesu kształcenia. Podkreślono znaczenie prakseologicznego wymiaru pracy nauczyciela, wyróżniając z całości pedeutologicznego namysłu to, co w tej pracy jest obserwowalne, powtarzalne i wymierne, głównie zachowania nauczyciela i ich rezultaty. Jednak ograniczenie naukowości jedynie do badania tego, co daje się empirycznie stwierdzić i zmierzyć, pozwala dotrzeć tylko do części prawd o nauczycielu i jego zawodzie. Trudno bowiem w zakresie empirycznym zgłębiać wymiar człowieczeństwa i związanych z nim kategorii[3]. Toteż w drugiej połowie XX wieku wyodrębniła się kolejna orientacja w refleksji o zawodzie nauczycielskim, zwana humanistyczną. Jej przedstawiciele, między innymi Krystyna Duraj-Nowakowa, Lucyna Dziaczkowska, Bogusława Dorota Gołębniak, Alicja Anna Kotusiewicz, Robert Kwaśnica, Henryka Kwiatkowska, Krzysztof Rubacha, Joanna Rutkowiak, Bogusław Śliwerski, Marian Śnieżyński, Andrzej de Tchorzewski, zmieniają alternatywne myślenie o jakości nauczycielskiego bycia jako zależnego albo od osobowości, albo od fachowości nauczyciela. Jest ono następstwem uznawanej przez nauczyciela filozofii człowieka, psychologicznej koncepcji osoby ludzkiej, przyjętej teorii

[2] Por. S. Korczyński: *Obraz nauczyciela w polskiej myśli pedeutologicznej*. Opole 1992, s. 15.

[3] Por. L. Górska: *Wiedza o wychowaniu. Od różnorodności do jedności*. Szczecin 2008, s. 74.

pedagogicznej oraz ukrytych programów. Traktując wychowanie jako spotkanie wymagające dialogu i partnerstwa, prymat przypisano indywidualności zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Każdy z nich jest niepowtarzalną osobą realizującą się w spotkaniu z drugim człowiekiem. W związku z tym kształcenie nauczycieli także powinno zmierzać do wydobywania i wzmacniania indywidualnych różnic oraz gromadzenia pozytywnych doświadczeń i umiejętności interpersonalnych. Przedstawicielka tego nurtu ujęła to w następującym opisie: „Dobry nauczyciel to przede wszystkim życzliwy ludziom człowiek, niepowtarzalna osobowość, kultywująca w sobie to, co sprawia, że jest osobą znaczącą, to ktoś dla ucznia ważny, niestandardowy. W ujęciu humanistycznym ta właściwość jest kluczowa w pojmowaniu siebie jako nauczyciela”[4]. Zróżnicowanie kryteriów jakości nauczycielskiego bycia w kolejnych okresach rozwoju myśli pedeutologicznej świadczy o tym, jak różne wymagania przypisuje się działaniom, mającym świadczyć o profesjonalizmie nauczyciela. Ten dynamiczny stan można potraktować jako uzasadnienie kolejnych prób konkretyzowania specyfiki oraz istoty zawodu nauczycielskiego z nastawieniem na coraz większą ich adekwatność wobec rzeczywistości edukacyjnej.

We współczesnej charakterystyce zawodu nauczycielskiego można wskazać dwojakiego rodzaju cechy: 1) uniwersalne – wspólne wszystkim zawodom, np.: wymaganie określonych kwalifikacji, istnienie odpowiednich szkół przygotowujących do ich uzyskania, społeczna użyteczność wykonywanych czynności, określone prawa i obowiązki, materialne wynagrodzenie; 2) specyficzne – typowe dla zawodu nauczycielskiego; mogą to być cechy przypisane innym zawodom, ale w obszarze nauczycielstwa swoiście analizowane. Cechy uniwersalne wynikają z definicji zawodu. Świadomość i rozumienie specyfiki decyduje o sposobie kreowania zawodu przez siły społeczne oraz jego wykonawców. Rozważenie specyfiki jest jakby „zawieszeniem” myśli o nauczycielu pomiędzy prze-

[4] H. Kwiatkowska: *Pedeutologia*. Warszawa 2008, s. 36.

szłością a przyszłością. Przeszłość to historia i tradycja, źródło tożsamości zawodu, czas, w którym nauczyciele wypracowali swój etos, a profesja zyskała specyfikę. Przyszłość to nowe wzory: świat podlega przemianom; na miarę tych przemian wymaga się zmian w zawodach, które przygotowują człowieka do życia w nowym świecie. Refleksja w kontekście ciągłości bez zmiany lub zmiany bez ciągłości deformuje istotę zawodu nauczycielskiego oraz podważa jego historyczną trwałość.

Bycie nauczycielem oznacza pozostawanie *wobec* drugiej osoby. Zakłada świadomość obecności i pierwszeństwo pojawienia się drugiej osoby: obecność ucznia nadaje sens i potrzebę nauczycielskiemu byciu. Nauczycielstwo jest odpowiedzią na obecność ucznia. Jest określonym sposobem odniesienia się do niego. Wyrazem tego sposobu są profesjonalne działania, w których zostaje urzeczywistnione, z jednej strony, indywidualne pragnienie nauczyciela i jego możliwość uczestniczenia w rozwoju ucznia, a z drugiej strony, przez to właśnie jest realizowany społeczny wymiar nauczycielskiej profesji. Profesjonalizm tego uczestniczenia wyraża się w tym, że sięga ono „głębiej" niż zewnętrzne, przedmiotowe wspólne działanie podporządkowane celowi. Głębia wspólnoty działania (współdziałania) nauczyciela i ucznia wyraża się w jej podmiotowym aspekcie: poprzez uczestniczenie w osiąganiu celu wychowania osoby spełniają siebie. Specyfika zawodu wyraża się w tym, że nauczyciel stwarza warunki ku temu, by to uczeń, poprzez uczestnictwo, spełniał siebie, a co więcej, daje pierwszeństwo jego samospełnieniu przed własnym. Współdziałanie staje się współuczestniczeniem w rozwoju drugiej osoby: w określonych warunkach działanie nauczyciela ma się zamienić w „dzianie się" zachodzące *w* uczniu[5]. Obie role, nauczyciela i ucznia, ściśle sobie odpowiadają, wzajemnie się uzasadniają i tłumaczą. Ich odpowiedniość wymaga wzajemności. Podstawą wzajemności jest świadomość i rozumienie spotkania, w którym się uczestniczy. Spotkanie z uczniem, będące horyzontem nauczycielskiego bycia, wskazuje na

[5] Por. K. Wojtyła: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin 2000, s. 310.

zróżnicowane możliwości nauczyciela i ucznia: nauczyciel jest profesjonalnie przygotowany do tego, by spotkanie było sposobnością do poznawczego samookreślenia i aksjologicznej konfrontacji ze „stającą się" osobą ucznia. Poprzez współuczestnictwo osoby urzeczywistniają swoje potencjalne możliwości rozwojowe. W sytuacjach wychowawczych priorytetowe staje się osiągnięcie uczniowskich optimów rozwojowych. Wzajemność jest także szansą samospełnienia dla nauczyciela. Znamiennym przejawem nauczycielskiego profesjonalizmu, wpisującym się w jego specyfikę, jest zdatność przestrzegania sprawczości ucznia. Współuczestniczenie w jego rozwoju nie może przeczyć prawu osoby do samostanowienia, lecz ma wzmacniać poczucie podmiotowości. Występowanie przeciw temu prawu byłoby ograniczeniem lub wręcz unicestwieniem optymalnego rozwoju. Tam, gdzie pojawia się przeciwieństwo, kończy się wzajemność[6]. Jednoczesne uczestniczenie w tych dwóch obszarach znaczeniowych jest niemożliwe. Jeśli przeciwieństwo oznacza bycie przeciwko drugiej osobie, to w zawodzie nauczycielskim jest patologią. Można nie tolerować postawy ucznia (w przypadku postawy negatywnej jest to postacią konstruktywnego przeciwieństwa), nie można natomiast nie akceptować jego osoby (przeciwieństwo destruktywne). Bezwarunkowa akceptacja człowieka i jego godności osoby poprzedza profesjonalne działanie wychowawcze. Nauczycielstwo jest sprawowane w relacji z innymi na obszarze wzajemności, nie zaś przeciwieństwa. Koniecznością w tym zawodzie jest ukierunkowanie na innych, ich potrzeby i oczekiwania. Pozostawanie nauczyciela w relacji z innymi na obszarze wzajemności wyznacza dalszą treść zawodowej specyfiki.

Nauczyciel otrzymuje prawo i obowiązek decydowania o innych na mocy społecznego przyzwolenia. Towarzyszą temu przyzwoleniu określone oczekiwania, wyznaczające zakres nauczycielskiej władzy. Nauczyciel wie, o czym może i powinien decydować, wynika to z zakresu jego roli zawodowej. Jej osobliwością jest wielopłaszczyznowość i złożoność,

[6] Por. J. Tischner: *Filozofia dramatu*. Kraków 1999, s. 289.

wynikające z usytuowania roli nauczyciela „na skrzyżowaniu" różnych roszczeń i oczekiwań.

Płaszczyzna normatywna jest społecznym obrazem roli, dotyczy zobiektywizowanego systemu norm. Generuje bowiem oczekiwania różnych grup społecznych wobec nauczyciela. Oczekiwania te mogą mieć status formalny (wymogi zawarte np. w ustawach, uchwałach, rozporządzeniach) bądź nieformalny (np. opinie uczniów oraz ich rodziców, przełożonych, środowisk lokalnych). Nadaje się im charakter centralny (w kategoriach „musi", „powinien") lub peryferyjny („może")[7]. Analiza roli w wymiarze normatywnym dotyczy jej postulowanych modeli oraz wzorców ich pełnienia, natomiast nie obejmuje ustosunkowania osób sprawujących te role. Dopiero w wymiarze subiektywnym analiza dotyczy spostrzegania i interpretacji społecznych oczekiwań przez nauczyciela. Płaszczyznę subiektywną stanowi jego własny obraz roli, przyjmujący postać koncepcji sposobów i środków działania, czy też łagodzenia napięć oraz rozwiązywania konfliktów wynikających z niespójności i rozbieżności oczekiwań społecznych. Subiektywny obraz roli formułuje się w procesie socjalizacji i kształcenia zawodowego. Może ulegać modyfikacjom w trakcie jej realizacji. Wielowymiarowość dopełnia płaszczyzna osobowościowa (behawioralna), obejmująca realne zachowania wynikające ze znajomości modelu roli oraz internalizacji tworzących go norm. Jest więc rzeczywistym odegraniem roli zawodowej na mocy kompromisu pomiędzy społecznym i własnym obrazem tej roli. Wielopłaszczyznowość i złożoność czynią rolę zawodową psychologicznie trudną, gdyż związaną z wysokimi kosztami psychicznymi, jakie trzeba ponieść podczas jej realizacji. O trudności tej decydują również: konieczność zaangażowania się ponad ustanowione pensum (przygotowanie zajęć, studiowanie lektury psychologiczno-pedagogicznej, poznanie ucznia w sytuacjach pozalekcyjnych, sprawdzanie prac kontrolnych); poczucie izolacji, samotnego rozstrzygania, zdania całkowicie na siebie;

[7] Por. Z. Kawka: *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*. Łódź 1998, s. 26.

wymóg bycia w stanie gotowości do natychmiastowej reakcji; dynamika dziesiątek codziennych interakcji; jednoczesność spostrzegania, analizowania, rozumienia i podejmowania decyzji. Osobliwość roli zawodowej pogłębia się, jeśli umiejscowić ją w szerszym systemie ról społecznych nauczyciela.

Psychologiczna trudność realizowania roli zawodowej jest źródłem konfliktów, wobec których staje nauczyciel. Sprostanie zróżnicowanym oczekiwaniom społecznym, pokonywanie dylematów swojej roli, rozwiązywanie napięć, które się w niej kryją, wymagają od nauczyciela szczególnie wysokich kwalifikacji oraz szerokiego zakresu kompetencji. Ich poziom decyduje o stopniu jego fachowości. Toteż permanentny rozwój w zawodzie nauczycielskim jest powinnością. Rozwój ten ma swoją logikę: dotyczy zmian prowadzących od przedkonwencjonalnych do postkonwencjonalnych form rozumienia i działania. W odniesieniu do roli zawodowej, przeobrażenia przebiegają od stadium wchodzenia w rolę zawodową, poprzez pełną adaptację w roli, ku twórczemu jej przekraczaniu[8]. Poznawanie, akceptowanie i pełnienie roli nie jest automatyczne. Z nie zawsze jasnych i spójnych oczekiwań nauczyciel buduje własną wizję pełnienia roli. Jest to proces trwający w czasie, mający charakter psychologicznego dostosowywania roli do osobowości i osobowości do roli. Oczekiwania tworzące rolę zostają poddane interpretacji, na mocy której jedne są odrzucane, inne uwydatniane. Wskaźnikiem rozwoju jest malejąca potrzeba stymulacji zewnętrznej w rozumieniu świata i własnej osoby oraz wykonywaniu działań zawodowych. Naśladowanie gotowych wzorców ustępuje miejsca poszukiwaniu nowych, oryginalnych sposobów profesjonalnego działania. Przepis roli jako „instancja" uzasadniająca postępowanie nauczyciela schodzi na dalszy plan, a istotnym źródłem uzasadnień staje się rozumienie rzeczywistości edukacyjnej. To rozumienie warunkuje świadome i skuteczne działanie nauczyciela. Jest charakterystyczne w zawodzie nauczycielskim, że nie wystarczy wiedzieć,

[8] Por. R. Kwaśnica: *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: *Pedagogika*, t. 2. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa 2003, s. 306–308.

by móc prawidłowo działać. W logikę rozwoju zawodowego wpisano więc powinnościowy charakter jednoczesnego wzrastania nauczyciela w kompetencji realizacyjnej oraz interpretacyjnej. Fachowość realizacyjna jest uwarunkowana wiedzą natury technicznej i implikowanymi przez nią umiejętnościami posługiwania się określonymi metodami i środkami działania. Zdolność interpretacyjna jest doświadczeniem (wartości, wiedza, umiejętności) umożliwiającym rozumienie zdarzeń, a w nich samego siebie oraz zachowań innych osób, dostrzeganie i analizowanie nieustannych zmian, czynienie ich przedmiotem swojego namysłu. Zdolność działania i rozumienia świata w naturalny sposób łączą się ze sobą. Dzięki rozumieniu możliwe jest świadome działanie; z kolei działanie udostępnia świat, sprzyjając jego rozumieniu[9]. Nauczyciel naruszający ten naturalny porządek czyni swoją pracę zdominowaną przez racjonalność instrumentalną, wedle której najważniejsze jest ustalenie odpowiedzi na pytanie *co i jak robić?*. Racjonalność ta, konieczna i uzasadniona w sferze pracy produkcyjnej, której istotę stanowi oddziaływanie na świat przedmiotów, wytwarzanie dóbr konsumpcyjnych i środków produkcji, staje się niewystarczająca w odniesieniu do zawodów, których istotą jest pozostawanie w relacji z innymi osobami i współuczestniczenie w ich indywidualnym rozwoju. Należy do nich zawód nauczyciela. Stąd jako ważne dodaje się zapytanie *dlaczego?*, a ustalenie odpowiedzi wiąże się z refleksyjnym osądem i kategorią rozumienia. Poprzestanie na racjonalności instrumentalnej w koncepcji zawodu redukuje rolę nauczyciela do wykonawcy. Tymczasem działalność wychowawcza, jeśli poddać ją nakazom logiki relacji celu i środka, zaprzecza własnej naturze[10]. Nauczyciel nie działa bowiem w sytuacjach powtarzalnych. Znamienna dla zawodu jest dynamika i zmienność sytuacji, w których występują interakcje wychowawcze. Zdecydowana większość wykracza poza podręcznikowe schematy, a są też takie, które jeszcze nie były przedmiotem czy-

[9] R. Kwaśnica: *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*. W: *Ku pedagogii pogranicza.* Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Toruń 1990, s. 296.

[10] Ibidem, s. 298.

jegokolwiek doświadczenia. Wiedza o sposobach i algorytmach postępowania okazuje się niewystarczająca, by sprostać wymaganiom niepowtarzalnych sytuacji. Dopiero rozumienie faktów edukacyjnych umożliwia podjęcie takiego wyzwania. Stąd konstytutywny element nauczycielskiego profesjonalizmu, wespół z rzetelną wiedzą zawodową i dobrą znajomością algorytmów postępowania, stanowi refleksja. To ona uzdatnia nauczyciela do definiowania sytuacji wychowawczej, czyli dochodzenia do jej rozumienia. W sytuację tę wpisana jest interakcja z uczniem. Zrozumieć ją, to zrozumieć osobę ucznia, zrozumieć siebie oraz sens nieustannie postępujących przeobrażeń jej elementów. Pomimo cech wspólnych wszystkim sytuacjom wychowawczym, każda jest niepowtarzalna ze względu na konstytuującą ją interakcję. Toteż i dochodzenie do jej rozumienia nie ma końca, nie można tego rozumienia z góry obmyślić ani przekazać nauczycielowi do zastosowania[11]. Jest swoistością profesji, że rozwoju zawodowego nauczyciela nie da się sprowadzić do kompetencji wykonawczych. Pozostają one jego istotną częścią, ale w izolacji od zdolności refleksyjnego doświadczania sytuacji ucznia i własnej, mogą stać się środkiem zagrażającym rozwojowi osób, sprowadzając wychowanie do manipulacji i sterowania. Instytucjonalne formy kształcenia i dokształcania nauczycieli sprzyjają poznaniu przede wszystkim konwencjonalnych rozwiązań. Dochodzenie do postkonwencjonalnych form rozumienia i działania (twórczość i innowacyjność, krytyczne rewidowanie roli zawodowej, dostrzeganie zmian, poszukiwanie nowych sensów i znaczeń) wymaga samodoskonalenia. Zdolność nauczyciela do świadomego i wypływającego z wewnętrznej potrzeby kierowania własnym rozwojem, stosownie do swojego systemu wartości, stanowi o jego kompetencji autokreacyjnej[12]. Wyodrębnienie tej zdolności z zakresu innych kompetencji wpisuje się w specyfikę zawodu jako oczekiwanie od nauczyciela nieustannego i jednoczesnego wzrastania w fachowości

[11] Ibidem, s. 300.

[12] Por. B. Żechowska: *O twórczym rozwoju nauczyciela refleksji kilka*. W: *Twórczy rozwój nauczyciela*. Red. S. Juszczyk. Kraków 1996, s. 57.

i człowieczeństwie. Powinnościowy charakter dwóch wymiarów rozwoju zawodowego, formalnego (zinstytucjonalizowanego) i nieformalnego (osobistego), znajduje uzasadnienie w tym, że nauczyciel oddziałuje na innych świadomie poprzez posiadaną wiedzę i wyćwiczone umiejętności oraz nieświadomie poprzez to, jakim jest człowiekiem. Zapytanie *jakim człowiekiem jest nauczyciel?* poprzedza pytanie o to, co, jak i dlaczego robi.

Rozwój zawodowy nauczyciela polega na odkrywaniu w sobie i kształtowaniu osobowej wartości istotnej dla innych. Pozostawanie wobec ucznia na obszarze wzajemności wymaga więc bycia *dla* niego, a to rodzi konieczność odpowiedzialności. Nie ma zawodu, w którym odpowiedzialność nie byłaby pożądana. Specyfiką nauczycielskiej profesji jest ponadprzeciętna odpowiedzialność. Ponadprzeciętność dotyczy jej rodzajów i zakresu. Nauczyciel ponosi konsekwencje czynów, których dokonał (odpowiedzialność ponoszona), ale również oczekuje się od niego gotowości przyjęcia konsekwencji czynu, zanim ma on miejsce (odpowiedzialność przyjmowana). Jest więc odpowiedzialny *za coś* i *przed czymś*. Ponieważ nauczycielstwo realizowane jest w relacji z drugą osobą, zawodowa odpowiedzialność jest też *za kogoś*: nauczyciel jest odpowiedzialny za ucznia – jego rozwój i bezpieczeństwo oraz za siebie (postawę, rozwój, przygotowanie spotkania). Odpowiedzialność za ucznia obejmuje całą sferę jego rozwoju. Dotyczy tego, kim staje się uczeń w kontekście tego, kim mógłby być. Obciąża więc nauczyciela, jeśli uczeń nie realizuje swoich możliwości rozwojowych na przykład w sytuacji, w której możliwe jest wychowawcze wspomaganie, a nauczyciel powstrzymuje się od działań. Zakresowo odpowiedzialność obejmuje także te zachowania ucznia, które przejawiane są poza spotkaniem z nauczycielem: one również mogą być postrzegane jako następstwo nauczycielskich działań lub ich braku. Ponoszenie i przyjmowanie odpowiedzialności odbywa się także na płaszczyźnie *przed kimś*: przed przełożonymi, uczniami, rodzicami uczniów, ujmując ogólnie, przed kręgiem społecznym, który formułuje oczekiwania wobec nauczyciela. Odpowie-

działność przed kimś jest stosunkiem dwupodmiotowym. Znamienna jest w zawodzie nauczycielskim dwustronna dwupodmiotowość: w tych samych sytuacjach, w których nauczyciel ponosi odpowiedzialność przed kimś, występuje w roli egzekwującego odpowiedzialność[13]. Przykłady te pokazują, jak rozległa jest płaszczyzna zawodowej odpowiedzialności nauczyciela i jak złożona jest sprawa jej oceny. Stosunkowo jasno można ustalić normy oraz fakt ich naruszenia w przypadku odpowiedzialności prawnej i służbowej. Zarówno same normy, jak i ocena ich przestrzegania mają charakter zewnętrzny wobec nauczyciela. Jego odpowiedzialność zależy od stopnia ich rozumienia i akceptacji. Problem staje się bardziej złożony, jeśli dotyczy moralnych przeżyć nauczyciela, stanowiących nieodłączny element jego zawodowych działań. Proces wychowania jest bowiem jednocześnie etycznym zaangażowaniem nauczyciela, które rozpoczyna się od momentu poczucia odpowiedzialności za dobro ucznia[14], będące naczelną wartością etyki zawodu nauczycielskiego. Przeżycie moralne jest niepowtarzalnym obrazem doświadczeń, umiejętności, wartości, poglądów nauczyciela – stanem niewymiernym i subtelnym, wymykającym się uogólnieniom i schematom, kierującym ocenę poczucia odpowiedzialności ku kryterium nauczycielskiego sumienia. Jest ono najbliższą człowiekowi normą moralności. Zarazem jest to jedyny, a więc i najcenniejszy „świadek" wewnętrznych rozstrzygnięć osoby.

Etyczna kwalifikacja pracy nauczyciela stanowi element jego zawodowej kompetencji. Znamienne, poświadcza to historyczna analiza genezy i rozwoju zawodu, że w poszczególnych epokach nieustannie dążono do utworzenia kanonu norm postępowania nauczyciela. Próby te współzależały od czynników społecznych, politycznych, ekonomicznych, gospodarczych oraz immanentnie tkwiących w samych nauczycielach – ich osobistych dążeniach, doświadczeniach i przekonaniach. Ze względu na swoistość procesu wychowania, taką mianowicie, że w przestrzeni

[13] K. Jaskot: *Etyka zawodowa nauczyciela*. W: C. Hendryk, K. Jaskot, I. Jazukiewicz: *Nauczyciel wychowawca.* Gorzów Wlkp. 1994, s. 37.

[14] Por. J. Homplewicz: *Etyka pedagogiczna*. Warszawa 1996, s. 19 i 179.

wspólnej między nauczycielem i uczniem pojawiają się moralne wartości, powinności i sprawności, w zakresie etyki zawodowej wyróżniono trzy istotne obszary: aksjologiczny (dotyczący teorii wartości moralnych), deontologiczny (teorii postępowania moralnego) i aretologiczny (teorii sprawności moralnych). Jest to kolejna cecha zawodu, w przypadku której można mówić o wielopłaszczyznowości. Jej zakres wzrasta, jeśli wskazane zostaną zakresy etycznych odniesień nauczyciela: etyka postawy, etyka programów dydaktycznych i wychowawczych, etyka przekazu umiejętności, etyka godności i inne. Istnieją różne koncepcje etyki zawodu nauczyciela, jak chociażby powinnościowa (tradycyjna) oraz dyrektywalna. Nie wnikając w charakterystykę, zalety czy wady poszczególnych koncepcji, dla rozważań o specyfice zawodu istotne wydają się następujące ustalenia: 1) zawód nauczyciela ma swoją etykę, jej zasadność wynika z faktu sprawowania nauczycielstwa w relacji z innymi osobami oraz jedności działania wychowawczego i etycznego; 2) istnieją różne koncepcje wyrażania istoty oraz kategorii moralnych odniesień nauczyciela; 3) poszczególne koncepcje poszukują wartości, wedle których nauczyciel ma podejmować zawodowe decyzje; 4) za zgodne z istotą działania wychowawczego należy uznać te koncepcje, które jako wartość przyjmują dobro człowieka: dobro ucznia i samego nauczyciela, a w konsekwencji dobro społeczne; 5) istnieje uzasadniona konieczność określenia wśród nich wartości naczelnej – jest nią dobro ucznia. Powyższe fakty przekonują o potrzebie zajmowania się tym obszarem pedeutologii, który dotyczy moralnych aspektów zawodu nauczycielskiego.

Ponadprzeciętna odpowiedzialność jest skutkiem autonomii i zarazem podporządkowania. Ich współwystępowanie wydaje się być paradoksem w pracy nauczyciela. Podporządkowanie oznacza pozostawanie w określonych zależnościach: nauczyciel jest podporządkowany, na przykład, swoim przełożonym, realizowanemu programowi dydaktycznemu i wychowawczemu, zewnętrznym zasadom etyczno-prawnym. Istnieją ustalone sankcje, według których nauczyciel jest „rozliczany”

z bycia podwładnym władzy, wiedzy, zewnętrznym ograniczeniom. Podporządkowaniu towarzyszy więc konieczność (odpowiednio: wypełniania poleceń przełożonego, realizowania programu, postępowania zgodnego z prawem i etyką zawodową). Jednocześnie o ponoszeniu konsekwencji za wypełnianie tych czy innych konieczności przez nauczyciela można mówić wyłącznie w sytuacjach, w których jest on sprawcą swoich decyzji i czynów. Warunkiem odpowiedzialności osoby jest zatem jej autonomia, przejawiająca się wolnością w dokonywanych wyborach, sugerująca brak zależności. Dwa obszary – podporządkowania i autonomii, konieczności i wolności – wydają się być niezgodne w porządku logicznym: im większe ograniczenia zewnętrzne, tym mniejsza autonomia. Pojawia się pytanie o to, czy ich opis w porządku logicznym jest tożsamy z porządkiem egzystencjalnym. Autonomia osoby nie jest tożsama z dowolnością jej postępowania. W takiej sytuacji oznaczałaby samowolę, wykluczającą z działania osoby siłę jej rozumu. Osoba, która działa niezgodnie ze swoją wiedzą, nie przyjmuje żadnych zewnętrznych ustaleń, odrzuca wszelkie autorytety, utrudnia sobie sensowne i twórcze działanie. Respektowanie praw nauki, kierowanie się wiedzą (również tą, która przyjmowana jest „w gotowej postaci" od autorytetów), korzystanie z doświadczenia innych jest potrzebą i szansą rozwoju osoby. Zniewalające są jedynie te zależności, które zostają na osobie wymuszone bez jej akceptacji, a za które wymaga się od niej ponoszenia konsekwencji. Autonomia nie wyklucza konieczności. Warunkiem jest jednak sprawstwo decyzji i czynów oraz przyzwolenie osoby na pozostawanie w zależności, którą uznaje za uzasadnioną z ważnego dla siebie powodu. Dla przykładu, konieczność działania zgodnego z zasadami etyczno-prawnymi może wynikać u nauczyciela z jego wewnętrznej potrzeby (rozumienia i akceptacji) takiego właśnie sposobu regulacji stosunków interpersonalnych w zawodzie. Konieczność ta porządkuje i w pewnym stopniu warunkuje zgodność interesów stron relacji, służy zatem także nauczycielowi. W takiej interpretacji autonomia nie wyklucza podwładności, ale nawet staje się jej szczególnym szczeblem. Rozumienie zawo-

dowych zależności wymaga od nauczyciela osiągnięcia najwyższego poziomu rozwoju moralnego, który w nazwie również podkreśla autonomię osoby, a w charakterystyce nie wyklucza jej trwania w zależnościach[15]. To jeszcze jeden powód, dla którego rozwój w zawodzie nauczycielskim jest powinnością w „pionie nauczycielstwa" i „poziomie człowieczeństwa": nauczyciel jako człowiek i pedagog pozostaje sam dla siebie swoim mistrzem[16]. Być mistrzem dla siebie znaczy u nauczyciela znajdować uzasadnienia świadomego pełnienia roli zawodowej, czyli bycia autonomicznym w wielorakich zależnościach. Dochodzenie do mistrzostwa w tym zakresie czyni nauczyciela sprawnym w uczeniu innych osób odpowiedzialności jako skutku bycia autonomicznym i bycia podporządkowanym. Dochodzenie do mistrzostwa jest drogą osiągania tożsamości zawodowej. Samoświadomość nauczyciela warunkuje postrzeganie nauczycielstwa jako „zawodu indywidualnej szansy" oraz ułatwia uczniowskie poszukiwania tożsamości. Nauczycielstwo należy do tych zawodów, w których jakość wykonywania zadań współwystępuje z samoakceptacją i samorealizacją pracownika. Charakterystyczne dla zawodu nauczycielskiego jest zachodzenie na siebie obszarów tożsamości osobowej i zawodowej: to, jakim jestem nauczycielem, wiąże się z tym, jakim jestem człowiekiem. Istotne, że konsekwencje poziomu samoświadomości zawodowej nauczyciela dotyczą nie tylko jego samego, lecz także osób, w relacji z którymi wykonuje on zadania zawodowe.

W profesji nauczycielskiej pokonywana jest jeszcze inna logiczna niezgodność: pewność i wątpienie. W teorii konstruowane są pewniki działania zawodowego w postaci reguł i algorytmów, klasyfikacji i typologii, wzorców, zasad i dyrektyw. Tymczasem praktyka wykonywania zawodu stawia nauczyciela wobec wątpienia i niepewności, wynikających z polaryzacji oczekiwań społecznych, złożoności roli zawodowej,

---

[15] Poziom anomii, heteronomii, autonomii. Por. np. S. Hessen: *Podstawy pedagogiki*. Warszawa 1997.

[16] J. Legowicz: *O nauczycielu mistrzu samego siebie*. W: *Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne.* Red. A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, W. Zaczyński. Warszawa 1993, s. 16.

dynamiki i niepowtarzalności sytuacji wychowawczych, znaczenia i konsekwencji potrzeby rozumienia faktów. Pewność daje poczucie stałości i niezmiennego trwania, jest cenna w osądzaniu i podejmowaniu decyzji. Można ją odnieść również do stałości zatrudnienia, otrzymywanego wynagrodzenia albo stałej możliwości kontaktów interpersonalnych. Natomiast wątpienie oznacza brak pewności, wahanie, czasem słabą wolę, więc również niemożność podjęcia decyzji i działania, w obliczu której trudno jest wyobrazić sobie pracę nauczyciela. Pewność i wątpienie mają jednak drugie oblicze. Pewność, cenne źródło stałości oceniania i działania, może „zwalniać" nauczyciela z myślenia i powodować bezkrytyczne przyjmowanie tez; ograniczać jego otwartość na nowe propozycje w nauce, opinie uczniów, ocenę przełożonego; powodować schematyczne powielanie wzorców. Wątpienie w takiej sytuacji może mieć charakter twórczy, jeśli oddala od rutynowych działań i schematycznego myślenia; jeśli powoduje weryfikowanie posiadanej i zdobywanej wiedzy (naukowej, o sobie, o innych); motywuje do poznania tego, co nowe (nowy uczeń, nowa metoda dydaktyczno-wychowawcza). Chodzi o wątpienie pojmowane jako przyczyna poszukiwania pewności, dochodzenia do niej, a nie stan trwania w bezradności albo ignorancji. Wątpienie jako namiastka Kartezjuszowskiego sceptycyzmu: zwątpić, by dojść do pewności. Przykład Kartezjusza pokazuje też, że poszukiwania nie zawsze prowadzone są słuszną drogą i jest to kolejny powód, dla którego warto nieustannie poszukiwać i weryfikować przekonania. Probabilistyczny charakter twierdzeń w naukach społecznych oraz niepowtarzalność rzeczywistych sytuacji wychowawczych, w których nauczyciel podejmuje profesjonalne działania, uzasadniają nietypowe współwystępowanie cech pewności i wątpienia.

Specyfika profesji nauczycielskiej sprawia, że nie dla każdej osoby zawód ten jest źródłem samorealizacji i zadowolenia. Radość bycia nauczycielem zależy w znacznym stopniu od preferencji zawodowych, które mogą dotyczyć wartości i dóbr humanistycznych (aksjologicznie nieobojętnych) oraz konsumpcyjnych (aksjologicznie neutralnych). Przy-

kładem pierwszych jest współuczestniczenie w rozwoju drugiego człowieka, sprawczość w tworzeniu pozytywnych stosunków interpersonalnych, samodzielność w podejmowaniu decyzji w interesie pozaosobistym, odpowiedzialność moralna za rezultaty wychowawcze; przykładem drugich: stabilizacja i awans zawodowy, uposażenie, czas pracy[17]. Jeżeli dobra preferowane są również urzeczywistniane, czyli realnie osiągane za cenę rzetelnej pracy, to pełnią funkcję istotnych motywatorów aktywności zawodowej. Z badań nad wartościowaniem pracy nauczyciela[18] wynika, że jest charakterystyczne dla środowiska nauczycielskiego preferowanie wartości i dóbr humanistycznych bez względu na czas, staż zawodowy i miejsce pracy. W świadomości nauczycielskiej dominuje też pozytywna ocena poziomu urzeczywistniania w toku pracy zawodowej tego właśnie typu dóbr, a negatywna w zakresie urzeczywistniania dóbr konsumpcyjnych. Dobra humanistyczne są więc wysoko cenione i zarazem urzeczywistniane w pracy zawodowej, tym samym stanowią pozytywny bodziec motywacyjny. Dobra konsumpcyjne, w niewielkim tylko stopniu osiągane oraz podmiotowo niżej cenione, pełnią funkcję ujemnej motywacji. Szeroko rozumiane warunki pracy nauczycielskiej, podmiotowo nieatrakcyjne, są zatem źródłem motywów zniechęcających do wzmożonej aktywności zawodowej. Specyficzna dla zawodu jest motywacja wewnętrzna: to treść i charakter pracy stanowią dla nauczycieli źródło walorów podmiotowo atrakcyjnych. Ta charakterystyczna hierarchia wartości, kreująca określony styl nauczycielskiego bycia sprawia, że są oni postrzegani jako grupa posiadająca swój etos. Niestety, w opinii społecznej przybiera on różną postać, wskazując jako istotę nauczycielstwa artyzm (etos profesjonalnego artyzmu), innym razem sprawne wykonawstwo (etos techniczny). Postać zawodowego etosu i radość bycia nauczycielem zależą między innymi od rozumienia

[17] J. Chmielewska: *Praca nauczycielska jako źródło wartości i dóbr osobistych (z badań nad wartościowaniem pracy nauczyciela).* W: *Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne*, s. 74.

[18] Ibidem.

i akceptacji zawodowej specyfiki, które najlepiej, jeśli poprzedzają decyzję o wyborze zawodu, pogłębiają się w trakcie przygotowania do niego, a urzeczywistniają podczas jego wykonywania.

Przedstawione refleksje nad specyfiką zawodu nauczycielskiego są jednym z możliwych sposobów interpretacji tematu. Zarówno cechy uchwycone, jak i niedostrzeżone, zawierają się w słownym obrazie Jana Władysława Dawida: w żadnym zawodzie człowiek nie ma takiego znaczenia, jak w nauczycielskim. Architekt może być złym człowiekiem i wybudować wspaniały dom; mniej możliwe jest to w pracy lekarza, a sprzecznością samą w sobie – w przypadku nauczyciela. Istotą nauczycielstwa jest „*miłość dusz ludzkich*”[19], oznaczająca ukierunkowanie nauczyciela na drugą osobę oraz uczynienie jej rozwoju jako moralnego dobra przedmiotem swojej profesjonalnej troski.

4.2. Piękno i sens nauczycielskiej pracy

Istotą nauczycielstwa jest „miłość dusz ludzkich” rozumiana jako ukierunkowanie nauczyciela na osobę ucznia oraz uczynienie jego rozwoju priorytetem zawodowych działań. Sens nadaje jej czynienie dobra. Piękno jest jej wymiarem. Chociaż samo pozostaje niewidzialne, umożliwia szczególne widzenie nauczycielskiej pracy. Jest to widzenie o charakterze preferencyjnym, według pewnej hierarchii wartości. Wskazuje nie tyle to, co jest w tej pracy specyficzne, ile to, co w niej cenne i ważne.

Co upoważnia do nazwania nauczycielskiego ukierunkowania miłością? Jest to ukierunkowanie na drugą osobę. Dotyczy ono moralnego dobra tej osoby. W swej życzliwości jest bezinteresowne. Charakteryzuje się bezwarunkową akceptacją człowieka w jego godności osoby, bez wyłączania tych, których dotykają ograniczenia fizyczne, intelektualne czy moralne. Jest stałe w okazywaniu szacunku i świadczeniu przysług.

[19] J.W. Dawid: *O duszy nauczycielstwa*. W: *Osobowość nauczyciela*. Oprac. W. Okoń. Warszawa 1962, s. 42 i 45.

Relacja miłości uznawana jest za istnieniową[20], a w ujęciu wartościowym sytuowana jest na szczycie aksjologicznej hierarchii. Przypisywana jest jej moralna siła, przenikająca inne składniki moralnego ładu[21]. W nauczycielstwie jest jego istotą, motywacją i uzasadnieniem wychowawczego działania. Klasycy pedeutologii pojmowali miłość jako nakaz nieograniczony w swej normatywnej treści: każdy – zawsze – względem wszystkich[22], stąd według Jana Władysława Dawida miłowanie ludzi jest prologiem do miłości wobec konkretnego ucznia, którego przecież nauczyciel nie wybiera.

Kształtem miłości jest piękno. Tak uczy między innymi Cyprian Kamil Norwid w poemacie *Promethidion*, pokazując w literacki sposób związek miłości, piękna, pracy i wartości. Kto kocha, według poety, dla tego najmniejsza praca jest ważna, a najtrudniejsza – radosna do podjęcia. Piękno pracy tkwi w sposobie jej wykonania: szczerym, rzetelnym i do końca, a także w użyteczności społecznej jej rezultatów. Ze względu na to piękno można stopniować pracę, aż do niepotrzebnej. Wartość piękna wyraża się w tym, że zachwyca i pociąga do pracy, wartość pracy natomiast – że piękno bez niej nie zaistnieje. Szkoda, ubolewa poeta w wierszu *Piękno-Czasu*, że nie każdy człowiek szuka piękna, zastępując je tym, co powabne i uderzające.

Trzeba z a c h w y c i ć się istotą nauczycielstwa, by dostrzec jego piękno. Wymaga ono oceniającego wglądu w specyfikę zawodu, wglądu zarówno poznawczego, jak i emocjonalnego. Henryk Elzenberg, polski filozof (etyk i aksjolog) przełomu XIX i XX wieku, nazwał go „kontemplacyjnym przeżywaniem", któremu towarzyszy wyraźna świadomość wartości tego, co jest przedmiotem wglądu[23]. Świadomość ta spowodowana jest siłą osądu. Osąd, w przeciwieństwie do sądu, dotyczy nie tylko tego,

[20] Por. M. Gogacz: *Osoba zadaniem pedagogiki*. Warszawa 1997.

[21] Por. T. Ślipko: *Zarys etyki szczegółowej*, t. 1. Kraków 2005, s. 208.

[22] Por. ibidem, s. 209.

[23] H. Elzenberg: *O różnicy między „pięknem" a „dobrem"*. „Przegląd Filozoficzny" 1933, nr 4, s. 372.

co jest, lecz również wiąże to, co jest z tym, czego nie ma, a być powinno. Wprowadza do myślenia wymiar hierarchiczny[24]. Siła osądu wyraża się w ustanowieniu tego, co jest w tej hierarchii bardziej zasadnicze. Wartość nauczycielskiej pracy przypisana jest profesjonalnej trosce o moralne dobro ucznia. Właśnie ono, dobro ucznia, jest ustanowione jako najbardziej zasadnicze w nauczycielskich odniesieniach. Siła osądu zakorzeniona jest w wyborze[25] – dobrowolnym i świadomym rozstrzyganiu sporów o pierwszeństwo, na przykład dobra cudzego nad własnym. Rozstrzygnięcie wyznacza sile osądu kierunek i wskazuje wartość nauczycielskiego działania. Praca nauczyciela staje się piękna przez włożone w nią starania. Jest to piękno aksjologicznie nieobojętne, wtórne wobec moralnego dobra, którego urzeczywistnienie stanowi z kolei metafizyczny warunek piękna. Można przyjąć, że piękno jest symbolem etycznego dobra, czyli je wskazuje[26]. Harmonijne współwystępowanie piękna i dobra, przy zachowaniu odrębności ich istoty, wyraża myśl Plotyna: „Dobro, to piękno jako przedmiot mojego pragnienia"[27]. Związek piękna i moralnego dobra był dla Greków tak oczywisty, że zespolili obydwa pojęcia w jednym: *kalokagathia*, czyli piękno-dobroć[28].

Piękno nauczycielskiej pracy jest niedostępne, jeśli wgląd w jej istotę zatrzymuje się na ocenie poznawczej, a realizacja moralnego dobra na wymiarze deontologicznym. W pierwszym przypadku jest pozbawione kontemplacyjnego przeżywania, w drugim – motywacji wewnętrznej w profesjonalnym działaniu. Stąd dla jednych nauczycielstwo jest sztuką, dla innych – wyuczonym rzemiosłem. Sztuka polega na odkrywaniu i przekazywaniu odkrycia[29], czyli odnajdywaniu i ujawnianiu tego, co nie każdy dostrzega. W nauczycielstwie twórcze odkrywanie skierowane

[24] J. Tischner: *Myślenie w żywiole piękna*. Kraków 2004, s. 13–14.

[25] Ibidem, s. 16.

[26] Por. ibidem, s. 18.

[27] H. Elzenberg: *O różnicy między „pięknem" a „dobrem"*, s. 375.

[28] Papież Jan Paweł II: *List do artystów*. http://www.opoka.org.pl/biblioteka.

[29] Por. W. Tatarkiewicz: *Parerga*. Warszawa 1978, s. 52.

jest ku uczniowi, w którym WY-dobywane-jest-na-jaw-to-co-CHOWANE[30]. Polski rzeźbiarz August Zamoyski w korespondencji z Władysławem Tatarkiewiczem napisał, że „prawdziwy artysta tworzy z powołania, a nie zwykłego zawodu"[31]. Powołanie zawiera w sobie wskazanie piękna i dobra oraz wzbudza entuzjazm do pracy[32]. Ten właśnie entuzjazm chroni współczesnego nauczyciela od pogrążenia się w niezadowoleniu i narzekaniu na niełatwe wyzwania zawodu; pozwala zachwycić się jego istotą, dostrzegając w nim piękno. Nauczyciel zachwycony pięknem zyskuje szczególną wiedzę: odkrywa wartość swojej pracy. Intencją wszelkiej wartości jest uzasadnienie tego, co jest[33]. O ile w sztuce powołanie może służyć wzrostowi i zaspokajaniu potrzeby możliwej doskonałości wyłącznie samego autora (choć ogranicza to znaczenie dzieła), o tyle w nauczycielstwie jest niemożliwe, by nie objęło ono „odbiorcy". Piękno nauczycielskiej pracy ujawnia się wyłącznie w relacji z drugim człowiekiem, odkrywając przed nauczycielem przestrzeń dobra i zła. Piękno odsyła do dobra[34].

Piękno nauczycielskiej pracy wspiera się na następujących filarach: 1) odpowiedniości – zgodność wykonywanej pracy z jej założonym celem, czyli urzeczywistnienie jej istoty i sensu; 2) etyczności – ujawniana jest wobec drugiej osoby, rozpatrywanej w kategorii czynionego dobra moralnego w poczuciu odpowiedzialności za tę osobę; 3) doskonałości – wymaga trwałego ukierunkowania poznawczego (rozpoznania), emocjonalnego (pragnienia, chcenia) i behawioralnego (działania) na dobro moralne; taką moralną sprawność nazywa się cnotą. Elementem łączącym filary piękna nauczycielskiej pracy jest dobro. Można nazwać je „nauczycielskim" d l a w s k a z a n i a z a w o d u, w którym jest czy-

[30] Por. autorski paradygmat wychowania Adolfa A. Szołtyska w: *Filozofia wychowania.* Toruń 1998.

[31] W. Tatarkiewicz: *Parerga*, s. 49.

[32] Por. papież Jan Paweł II: *List do artystów*.

[33] J. Tischner: *Filozofia dramatu*, s. 126.

[34] Ibidem, s. 134.

nione oraz zapisać wielkimi literami dla odróżnienia od dobra w ujęciu potocznym: ***Nauczycielskie Dobro*** *jest to pewien stan rzeczy zachodzący w osobach i pomiędzy osobami (wymiar personalistyczny) z uwzględnieniem sytuacji pozaosobowych (wymiar impersonalistyczny), podporządkowany osiąganiu celów wychowania oraz wartości, z których są one wyprowadzane.*

Stan rzeczy nazywany Nauczycielskim Dobrem charakteryzują następujące cechy: A. R e l a c j o n a l n o ś ć: oznacza dobro „dla”[35]. Nauczycielskie Dobro jest zawsze dobrem dla kogoś. Ujawnia się w podejmowanych przez nauczyciela relacjach, których rodzaj i zakres są wyznaczone wielością i zróżnicowaniem jego zadań zawodowych. Zdecydowana większość podejmowana jest w relacji z uczniem. B. W s p ó l n o ś ć: pozostając dobrem dla ucznia, jest także dobrem dla nauczyciela; współuczestnicząc w rozwoju ucznia, nauczyciel rozwija też samego siebie. Istotne jest podkreślenie w tym wymiarze wspólności b e z w z g l ę d n e g o prymatu dobra dla ucznia nad dobrem dla nauczyciela. C. B e z i n t e r e s o w n o ś ć: jej „nosicielem” jest nauczyciel. Ma ona charakter moralnie pozytywny oraz następujące właściwości[36]: 1) nieegoistyczność – kierowanie się dobrem ucznia, przedkładanie go ponad własne korzyści; 2) niezłośliwość – brak na względzie cudzego zła; 3) niestronniczość – brak wyróżniania i pomijania kogokolwiek w kierowaniu się dobrem i unikaniu zła. Bezinteresowność przejawia się w aliocentrycznym ocenianiu przez nauczyciela poszczególnych elementów sytuacji edukacyjnej, czyli takim, w którym kieruje się on interesem ucznia. Uwzględniając jego potrzeby rozwojowe, określa stopień izomorfizmu tych sytuacji w stosunku do celu wychowania. Pojęcie „interes” w tym przypadku wychodzi poza potoczne skojarzenie z rzeczą cenną dla osoby ze względów ekonomicznych. Oznacza dobro ucznia analizo-

[35] Por. W. Galewicz: *Fenomenologia dobra w dialogach Platona*. „Etyka” 2002, nr 35, s. 102.

[36] Por. M. Ossowska: *Podstawy nauki o moralności*. Wrocław–Warszawa–Kraków 1994, s. 246 i 247.

wane w kategoriach jego optymalnego rozwoju. Bezinteresowność jest szczególnie uwidoczniona w przypadku konfliktu dobra ucznia z dobrem własnym nauczyciela, w którym to nauczyciel wybiera dobro ucznia. Bezinteresowność wymaga zdania sobie sprawy z ewentualności takiego konfliktu i gotowości do rozstrzygnięcia go na korzyść ucznia. Egoizm ustępuje miejsca altruizmowi. Nie oznacza jednak skrajności, w której nauczyciel nie mógłby się troszczyć o własne dobro moralne. Starania dotyczące swojego rozwoju, jak również wynagrodzenie materialne za wykonywaną pracę zawodową nie narażają nauczyciela na zarzut interesowności, jeśli w hierarchii preferencji ustępują miejsca dobru ucznia. W takiej sytuacji starania te można uznać za niezbędne, bo współwarunkujące jakość profesjonalnej troski o rozwój ucznia. D. C e l o w o ś ć: jest ukierunkowana na rozwój indywidualny osób oraz konsekwencje o randze i zakresie ogólnospołecznym. Stąd znaczenie Nauczycielskiego Dobra ma wymiar partykularny oraz uniwersalny. Praktykowanie go wyłącznie dla zarobków lub prestiżu włącza to dobro do kategorii trudów, dylematów, a nawet przykrości. Realizowanie go ze względu na jego relacjonalne następstwa czyni go radośnie pożytecznym, choć także trudnym. Piękno, „jeśli udziela siebie, to zawsze wymagając jakiejś ofiary”[37]. Stając wobec piękna pracy, które pozwala „głębiej ujrzeć” to, co w niej istotne, nauczyciel wykazuje gotowość do poświęcenia, ofiarowania czegoś z siebie.

Ukierunkowanie Nauczycielskiego Dobra wskazuje na osobę ucznia. Jego optymalny rozwój jest przedmiotem racjonalnego pragnienia nauczyciela. Pragnienie jest racjonalne, jeśli pozostaje w zgodzie ze świadomością określonego stanu rzeczy, czyli jego rozumieniem, postawieniem w centrum swojej świadomości oraz zatrzymaniem na nim uwagi[38]. Racjonalność pragnienia wymaga ustabilizowanej hierarchii wartości. Wyznacza z kolei przekonanie o tym, co warto i należy robić

[37] J. Tischner: *Filozofia dramatu*, s. 127.

[38] Por. W. Galewicz: *Analiza dobra*. Kraków 1988, s. 70.

oraz sprzyja planowości działania zgodnego z tym przekonaniem. Ogranicza bezplanowość, kierowanie się wyłącznie intuicją lub emocjami. Nauczycielskie pragnienie ma charakter altruistyczny, dotyczy stanów innych osób. Toteż Nauczycielskie Dobro nie jest tożsame z dobrem nauczyciela, gdyż nie należy do niego w sensie posiadania. Jest to dobro dla drugiej osoby – ucznia. Nie jest jednak sprzecznością uznać je za dobre *dla* nauczyciela. Dóbr dla osoby wolno bowiem dopatrywać się zarówno wśród jej własnych stanów, jak też w zakresie stanów innych osób, z którymi łączą ją szczególne stosunki[39]. Pojęcie Nauczycielskiego Dobra wykracza poza egocentryczne ujęcie dobra, ograniczonego do tego, co należy do osoby. Nauczycielskie Dobro jest dobrem dla ucznia i nauczyciela, z bezwzględnym prymatem pierwszego. Stanowi to p e r s o n a l i s t y c z n y wymiar Nauczycielskiego Dobra.

Jego dopełnieniem jest wymiar i m p e r s o n a l i s t y c z n y, w którym dobrem dla osoby mogą być pewne stany, sytuacje pozaosobowe[40]. Do takich należą zawodowe działania nauczyciela. Prowadzą one do stworzenia sytuacji będących dla ucznia źródłem doświadczeń, wywołujących określone zmiany w jego osobowości. Projekt tych zmian jest zakładany jako cel wychowania. Działanie nauczyciela przyczynia się do pożądanych zmian w zachowaniu ucznia. Jest więc „środkiem do czegoś dobrego" lub inaczej „dobrym środkiem". Użyte pojęcie środka wychodzi poza jego wąskie, instrumentalne odniesienie. Szersze rozumienie oznacza wszelki czynnik sprzyjający czemuś. W takim znaczeniu zawodowe działanie nauczyciela ma udział w osiąganiu celu wychowania. Jest ono moralnie dobre, jeśli nauczyciel bezinteresownie kieruje się dobrem ucznia w poczuciu odpowiedzialności za niego. Działania wychowawcze muszą być moralnie dobre, ale mogą różnić się między sobą stopniem słuszności. Spośród wszystkich możliwych działań moralnie dobrych w danej sytuacji słuszne jest to, które przyczynia się do powstania naj-

[39] Ibidem, s. 73.

[40] Por. ibidem, s. 97.

większego dobra[41]. Działanie moralnie słuszne jest z wychowawczego punktu widzenia działaniem skutecznym. Jego rezultaty są zgodne z założonym celem wychowania. Konsekwencje działania niesłusznego są niezgodne z celem wychowania, ale pozostają korzystne dla rozwoju ucznia. Jest to więc działanie nieskuteczne, lecz moralnie dobre. Ocena słuszności uwzględnia podmiotowe i przedmiotowe warunki działania oraz jego konsekwencje. Jeśli jest przedmiotem refleksji nauczyciela przed działaniem, towarzyszy jej niepewność (ryzyko) związana z przewidywaniem następstw. Jako przedmiot namysłu po działaniu charakteryzuje się odniesieniem empirycznym, ponieważ na podstawie doświadczenia, które stało się udziałem ucznia, można stwierdzić stopień zgodności konsekwencji z założonymi następstwami, czyli ustalić wychowawczą skuteczność nauczycielskiego działania. Działanie nieskuteczne nie jest tożsame z niemoralnym. Działanie niemoralne implikuje świadome założenie negatywnych skutków, a w związku z tym w ogóle nie może być rozważone jako postać działania wychowawczego.

Moralność postępowania w zawodzie nauczycielskim jest nakazem. Wyznaczają go normy zapisane w formalnych dokumentach. Natomiast słuszność działania nie posiada powszechnych dla zawodu rozstrzygnięć. Są one niemożliwe do ujednolicenia ze względu na dynamikę i niepowtarzalność sytuacji edukacyjnych. W każdej z osobna nauczyciel dokonuje swoistego bilansu moralnego, wybierając słuszne, jego zdaniem, postępowanie. Jest to postać przewidywania pozbawionego bezwarunkowych wskazań oraz stuprocentowych zapewnień skuteczności. Władysław Tatarkiewicz nazwał je „szczególnym rachunkiem, który nie jest rzeczą nauki, lecz sztuki”[42]. Rozstrzygnięcia co do słuszności działania można jednak podporządkować pewnym regułom ułatwiającym podjęcie decyzji. Należą do nich: 1. R e g u ł a n a j w y ż s z e j w a r t o ś c i i n a j w i ę k s z e g o d o b r a – nauczyciel dokonuje wyborów między meto-

[41] Por. W. Tatarkiewicz: *Pisma z etyki i teorii szczęścia*. Wrocław–Warszawa–Kraków 1992, s. 53.

[42] Ibidem, s. 65.

dami pracy, formami, środkami, a nierzadko pomiędzy realizowanymi wartościami i dobrami poprzez ich zestawienie i porównanie. Chcąc słusznie postąpić, nie wystarczy, że wie, co jest dobre, bo rozstrzygnięcie wymaga ustalenia, co jest lepsze, w dodatku w danej sytuacji i dla konkretnej osoby. Implikuje odniesienie do stałej hierarchii wartości i dóbr. Zarówno rozstrzygnięcia wynikające bezpośrednio z nakazów etycznych, jak i te, do których nauczyciel dochodzi drogą moralnego bilansu, podporządkowane są optymalnemu rozwojowi ucznia jako największemu dobru o najwyższej wartości. Regułę tę można inaczej nazwać *regułą optymalnego rozwoju ucznia*. 2. R e g u ł a s p r a w i e d l i w o ś c i – określa jednakową wartość moralną każdej osoby, a w konsekwencji aksjologiczną równość wszystkich. Wyklucza jakiekolwiek formy aksjologicznego uprzywilejowania jednych osób na niekorzyść innych[43]. Wszelkie decyzje nauczyciela powinny być zgodne z postulatem aksjologicznej równości, której odniesieniem jest godność człowieka. Reguła sprawiedliwości chroni moralny ład i harmonię w relacji nauczyciela wobec ucznia, jak też pomiędzy uczniami. Jej znaczenie dla dokonania słusznego wyboru jest istotne wobec nieuniknionego zróżnicowania zdolności i możliwości poszczególnych uczniów. Nauczyciel wprowadza porządek aksjologicznej równości pomiędzy osobami, pomimo nierówności ich talentów, zgodnie z łacińską etymologią sprawiedliwości jako wyrównywania. Sprawiedliwość jest potwierdzeniem indywidualności i różnorodności, a nie ich zaprzeczeniem. Dopuszcza „nierówności" o tyle, o ile są one dla każdego korzystne, a zwłaszcza dla najwięcej potrzebujących w tym wyrównaniu[44]. Wyrównywanie pomiędzy osobami ma być wzajemnie korzystne. Ostatecznie, reguła sprawiedliwości oznacza nie tyle oddanie każdemu tego samego, ile oddanie każdemu tego, co mu się należy. Jest punktem wyjścia bezstronnego, racjonalnego wyboru, który ma zmniejszyć stopień ryzyka działania niesłusznego, zwiększyć

[43] T. Ślipko: *Zarys etyki szczegółowej*, t. 1, s. 234.

[44] Por. H. Buczyńska-Garewicz: *Milczenie i mowa filozofii*. Warszawa 2003, s. 194 i 198.

zaś prawdopodobieństwo słuszności. Racjonalność jawi się tutaj jako postać „kalkulacji" pozbawionej odniesień emocjonalnych, a przynajmniej ogranicza je, by nie dominowały (zwłaszcza negatywne) w podejmowaniu decyzji. Bezstronna kalkulacja pozostaje w związku z praworządnością (równość każdego wobec praw i obowiązków) oraz prawością (dostosowanie ogólnikowości prawa do niepowtarzalności osób i sytuacji edukacyjnych). Reguła sprawiedliwości to inaczej *reguła racjonalizacji decyzji nauczyciela*. 3. R e g u ł a d o b r o c i – skłania do uczynienia uczniowi więcej, niż mu się należy z tytułu sprawiedliwości. O ile sprawiedliwość jest wypełnieniem obowiązku, o tyle dobroć wiąże się z czynami także nadobowiązkowymi. Reguła sprawiedliwości stoi na straży bezstronności decyzji i działania, natomiast dobroć nadaje im charakter wielkoduszności. Sytuuje postępowanie nauczyciela w opozycji do małości: nie wystarcza nie wyrządzać zła. Krzywdą dla ucznia jest także nieuczynienie mu dobra przez nauczyciela, który pozostawał w takiej możności. Dobroć oznacza czynienie dobra, wynikające z wewnętrznego pragnienia nauczyciela. W przypadku sprawiedliwości pragnienie dobra jest określone cudzym uprawnieniem w myśl ustanowionego prawa; w przypadku dobroci – wewnętrzną wartością ucznia jako osoby. Sprawiedliwość znajduje swoją podstawę w różnorodności i odrębności właściwej poszczególnym uczniom, dobroć – w podobieństwie i jedności: każdy wymaga doskonalącego rozwoju. Reguła sprawiedliwości wprowadza moralny porządek, ale to dobroć go utrwala. Znaczenie reguły dobroci jest istotne zwłaszcza wobec możliwych sytuacji o tak zwanym podwójnym skutku[45]: nauczyciel pragnie dobrych skutków działania oraz podejmuje decyzje wyłącznie ze względu na te skutki. Dobroć wymaga życzliwego otwarcia się na to, co dotyczy ucznia, przez co nauczyciel, w swojej wrażliwości, staje się zdatniejszy do zrozumienia uczniowskiego zachowania. Sprawiedliwość pozwala ocenić, dobroć – zrozumieć. Życzliwe ustosunkowanie się pozostaje w związku z łagodnością (po-

[45] Por. J. Tischner, A. Kłoczowski: *Wobec wartości*. Poznań 2001, s. 50.

skromienie gwałtowności, gniewu, napastliwości) oraz wyrozumiałością (poskromienie srogości, obojętności, nieczułości). Reguła dobroci to inaczej *reguła moralnej wrażliwości nauczyciela*. 4. R e g u ł a e p i k e i, czyli nadprawości – zaleca przestrzeganie ducha, a nie litery prawa[46]. Jeśli ogólny przepis wspomaga osiąganie tego, co jest dobre dla ucznia, reguła epikei pokrywa się z regułą sprawiedliwości. Jeśli przepis nie określa działania nauczyciela w zaistniałej sytuacji, reguła epikei wskazuje mu postępowanie zgodne z rozumną naturą człowieka, służąc najwyższej wartości i największemu dobru, zgodnie z pierwszą wymienioną regułą. Epikeia łączy sprawiedliwość i dobroć postępowania. Podkreśla, że obecność drugiego człowieka jest pierwotna wobec ustanowionych norm i przepisów. W podejmowanych przez nauczyciela decyzjach uczeń nie może stanowić środka do osiągnięcia celu, bo sam w swojej godności i doskonaleniu jest celem. Reguła epikei pozostaje w związku z nieustannym (w każdej sytuacji) ustalaniem (odkrywaniem i wyczuwaniem) przez nauczyciela „najwłaściwszej odpowiedzi" na obecność ucznia. W takiej sytuacji w pewnym sensie wykracza się poza ogólny przepis, nie w znaczeniu jego zaprzeczenia, ale pokazania rzeczywistego odniesienia: ustalenia ogólne mają być odpowiedzią na konkretne wołanie o konkretną wartość[47]. Nauczyciel, znający przepis roli zawodowej i rozwijający moralną wrażliwość, ma być osobą, która to wołanie usłyszy i kompetentnie na nie odpowie. Reguła epikei to inaczej *reguła nauczycielskiej świadomości człowieczeństwa drugiej osoby*.

Reguła epikei jest uzupełniająca wobec sprawiedliwości i dobroci. Reguła racjonalizacji decyzji oraz moralnej wrażliwości są względem siebie równorzędne. Sprawiedliwość pozbawiona dobroci mogłaby przyjąć w działaniu nauczyciela postać moralnego rygoryzmu. Z kolei dobroć bez sprawiedliwości byłaby pozbawiona wewnętrznego ładu i pewnej „proporcjonalności", jaka wynika z rozwagi. Ich współwystępowanie jest

[46] K. Kalka: *Sprawiedliwość i sprawności społeczne*. Bydgoszcz 1994, s. 152.

[47] J. Tischner, A. Kłoczowski: *Wobec wartości*, s. 57.

dopełniającym się rozwiązaniem racjonalno-emocjonalnym: dobru wynikającemu z powinności towarzyszy, a może nawet jest dla niego źródłem, wewnętrzne pragnienie jego urzeczywistnienia i to w stopniu możliwie najwyższym. Każda reguła podporządkowana jest optymalnemu rozwojowi ucznia, w związku z tym regułę najwyższej wartości i największego dobra należy uznać za naczelną. Odwołanie się do powyższych reguł zwiększa prawdopodobieństwo moralnej słuszności nauczycielskiego działania. Skorzystanie z nich może okazać się nie tylko ułatwieniem, lecz wręcz koniecznością w sytuacjach konfliktu realizowanych wartości. Trwanie w podporządkowaniu nakazom kodeksu bez odwołania się do reguł słusznego działania może uczynić z sytuacji konfliktowej – sytuację bez wyjścia. Z drugiej strony, reguły te wskazują, jak może postąpić nauczyciel, ale nie określają, co ma czynić. Ostateczne decyzje w tym zakresie nauczyciel podejmuje wobec „najwyższej instancji", jaką jest jego własne sumienie.

Racjonalne pragnienie dobra dla ucznia oraz działania sprzyjające jego realizacji pozostają w związku z intencją nauczyciela. Jest ona moralnie dobra, jeśli w swoich zamiarach nauczyciel kieruje się dobrem ucznia, stawiając je na szczycie hierarchii swoich zawodowych preferencji. Intencja staje się moralnie wątpliwa, jeśli to dobro, obecne w świadomości nauczyciela, zajmuje w niej miejsce peryferyjne. Takie usytuowanie wyklucza w pełni racjonalne pragnienie dobra, a wątpliwość przejawia się w braku pewności co do pozytywnej wartości konsekwencjalnej nauczycielskiego działania. Intencje moralnie wątpliwe nie są tożsame z niemoralnymi, które mają miejsce w przypadku braku uczniowskiego dobra w hierarchii zawodowych preferencji nauczyciela. Mogą jednak doprowadzić do identycznych następstw, ze względu na niestałe ukierunkowanie nauczyciela na dobro ucznia. Tymczasem Nauczycielskie Dobro wymaga trwałości w intencjach, pragnieniach i działaniach nauczyciela. Pracą pierwszą, napisał Cyprian Kamil Norwid w wierszu *Praca*, jest stałość umysłu. Usprawnienie w stałym ukierunkowaniu osoby na realizację moralnego dobra nazywane jest c n o t ą. Oznacza *bycie*

dobrym nauczycielem. Implikuje ono bezpośredni związek profesjonalnej fachowości „technicznej" (wykonywanie zawodowych czynności sprawnie i ze znawstwem) z odpowiedniością etyczną osoby. Istnieje bowiem nierozerwalna jedność działania nauczycielskiego i etycznego. Jest ono skierowane ku drugiej osobie, podejmowane dla jej dobra i w poczuciu odpowiedzialności za nią. Reżyserowanie i realizacja procesu wychowania wymaga etycznego zaangażowania.

Nauczycielskie Dobro posiada wartość moralną. Jest ona uznawana za wyższą od innych, ale wobec nich wtórną[48]. Takie dobra, choć istotne i pożądane do zrealizowania, nie powinny być dobrami-celami. W fenomenologię Nauczycielskiego Dobra wpisuje się więc pewien paradoks: powstaje ono trudniej, gdy staje się najważniejszym celem. Z jego definicji wynika, że jest stanem rzeczy podporządkowanym celom wychowania, a nie te cele stanowiącym. Nie oznacza to jednak skrajności wyłączającej wszelkie myślenie i zabieganie o nie. Nauczycielskie Dobro nie jest przecież dobrem własnym nauczyciela, lecz dobrem „dla". Jego relacyjny charakter wymaga świadomego i celowego działania. Pozostaje zatem ono przedmiotem bezpośredniego wyboru nauczyciela. Wymaga od niego dobroci wobec ucznia, ujawnianej w profesjonalnych działaniach, sprzyjających optymalnemu rozwojowi ucznia. Jest to swoiste współwystępowanie dobroci i moralnego dobra.

Dobro jest metafizycznym warunkiem piękna i jednocześnie atrybutem cnoty. ***Cnota jest pięknem nauczycielskiego bycia.*** Człowiek nie tylko jest, ale też w określony sposób odnosi się do swego bycia[49]. Podobnie w nauczycielstwie: nie chodzi o jakiekolwiek bycie nauczycielem, lecz takie, które można opisać w kategoriach *kalokagathia*.

[48] Por. W. Tatarkiewicz: *Pisma z etyki i teorii szczęścia*, s. 72.

[49] K. Michalski: *Heidegger*. W: M. Heidegger: *Budować, mieszkać, myśleć*. Warszawa 1977, s. 9.

4.3. Istnienie oraz istota cnót

Po czasie rozwoju kosmicznego i wybuchu różnorodności form życia nastał czas człowieka. Przyjmuje się, że jego ewolucja biologiczna została zakończona. Dalsza ewolucja może i powinna dotyczyć sfery moralnej.

Wśród teorii rozpatrujących wzrastanie człowieka w kierunku moralnej doskonałości wyodrębnione miejsce zajmuje aretologia, czyli nauka o cnotach. Dotyczy ona specyficznych dyspozycji wewnętrznych człowieka, które kierują go w stronę dobra moralnego. W odróżnieniu od teorii ustalających elementarne składniki obiektywnego porządku moralnego (wartości, cel, prawo moralne), a następnie odnoszących je do subiektywnej strony moralności człowieka, na ogół poprzez analizę sumienia jako najbliższej człowiekowi normy moralnej, teoria cnót dotyczy „bezpośrednio samego człowieka jako podmiotu działającego i jego postawy względem obiektywnego porządku moralnego”[50]. Podkreślany jest podmiotowy aspekt cnót, odnoszony do określonego stanu rozumu i woli człowieka. Nie oznacza to bynajmniej możliwości rozpatrywania cnót z pominięciem kategorii wartości, celu czy też obowiązku i prawa.

Problematyka cnoty w rozważaniach społecznych obejmuje sprawności przynależne do porządku moralnego. Ma więc konotacje etyczne, jako że cnotą jest sprawność wyłącznie moralnie dobra, a jej wyrazem działanie moralnie godziwe, zwane zacnym. I chociaż w nazewnictwie specyfikacji wyróżnia się odrębną grupę cnót o nazwie „moralne”, to nie oznacza ona, że pozostałe cnoty, np. intelektualne, takiego charakteru są pozbawione. Samo pojęcie „cnota” podkreśla nierozerwalny, logiczny związek sprawności z dobrem moralnym. Sprawności intelektualne, których akty są skierowane do celów moralnie niegodziwych, nie są cnotami. Toteż cnota, bez względu na swój przedmiot, gwarantuje moralną dobroć działania.

[50] T. Ślipko: *Zarys etyki ogólnej*. Kraków 2004, s. 396.

Dana sprawność nabiera charakteru cnoty przez odniesienie jej do wartości, którą jest godziwe dobro. Nieuzasadnione wydaje się jednak utożsamienie cnoty z dobrem moralnym. Nadanie jej statusu obiektywnej wartości ogranicza jej podmiotowy charakter, mocą którego cnota jest przede wszystkim sprawnością osoby, ujawnianą przez jej świadome i dobrowolne skierowanie się ku spełnianiu aktów moralnie dobrych. Cnota nie jest wartością, lecz ma swoją wartość. Wyraża się ona w życiu zacnym, którego miarą jest między innymi stopień zgodności z celami społecznymi, ocenianymi obiektywnie jako pożądane. Problematyka cnoty uwzględnia więc zagadnienie wartości i celu: rozpatrywanie cnoty bez odniesienia do właściwej jej wartości oraz wyznaczonego celu poprzez urzeczywistnienie dobra moralnego w konkretnym czynie traci sens lub co najmniej ogranicza treść i zakres jej pojęcia.

Wskazane odniesienia problematyki aretologicznej wymagają wzorca życia zacnego. Nie są jednak w jej zakresie podawane rygorystyczne zalecenia, jak należy postępować, aby żyć godziwie. Cnota nie jest obowiązkiem. Chociaż jest pozytywnie oceniana i pożądana, to jednak bardziej oczekiwana niż nakazana. Toteż kategoria powinności, obowiązku czy dyrektywy, nieobca zagadnieniu cnoty, daleka jest od przymusu albo dogmatyzmu. Nie ma prób skodyfikowania imperatywów ani wskazania dyrektyw dokonywania wyborów w trudnych sytuacjach, moralnych kalkulacji w postaci kar i nagród ani wymagania bezwzględnego posłuszeństwa. Z jednej strony proponowany jest wzorzec życia i widzenie siebie według jego kryteriów, z drugiej – sugeruje się bezzasadność jego dosłownego naśladowania. Podmiotowi moralnemu pozostawiona jest swoboda poszukiwań i ocen z dostrzeżeniem wielości indywidualnych różnic między osobami oraz bogactwa sytuacji, w których żyją. Ten realizm zagadnienia cnoty skłania do odwołania się do ludzkiego powołania: każdy, zgodnie z własnym poczuciem przeznaczenia i na własny sposób, zmierza do „zbudowania wewnętrznego porząd-

ku”[51], do wzrastania w moralnej doskonałości. Każdy, kto tego pragnie. Cnota bowiem nie jest prostym skutkiem posłuszeństwa prawu moralnemu i wynikającym stąd obowiązkom ani nawet dyspozycji do takiej postawy. Byłaby wtedy zamienna z przyzwyczajeniem, tymczasem jest mu przeciwna. Zagadnienie cnoty nie jest też propozycją dowolności w znaczeniu skrajnego subiektywizmu ani swawoli pozbawionej odpowiedzialności. Od takiego ujęcia oddala się poprzez wskazanie treści życia zacnego oraz podkreślenie znaczenia rozumnego działania w ich urzeczywistnieniu. Wypełnia obszar etycznych odniesień między rzeczywistością wyznaczonego obowiązku i subiektywnej dowolności, próbując łączyć to, co bywa przeciwstawiane: prawo i wolność. Dotyczy realizowania własnego powołania na drodze odpowiedzialnego poszukiwania sensu i wartości życia w zastanych sytuacjach, które człowiek może współtworzyć, jeśli tego chce.

Cnota należy więc do zjawisk decydujących o „kształcie” życia. Jako pojęcie dotyczące spraw doniosłych narażone jest na dewaluację. Próby zastąpienia go innym – obowiązkiem, sumieniem, prawem, wolnością, wartością, celem, postawą, psychospołecznymi predyspozycjami, charakterem osoby, a nawet społecznymi kompetencjami – okazują się niedoskonałe. Wciąż nie ma trafniejszego określenia na łączne oznaczenie sprawności gwarantujących moralną dobroć działania i jego podmiotu. Od czasów antycznej Grecji przekazywana jest w tym słowie egzystencjalna refleksja o kształcie dobrego życia. Ma ona swoje źródło w określonej koncepcji człowieka. W jej ujęciu człowiek jest osobą i z tego tytułu stanowi cel działania. Zawiera w sobie możność stawania się podmiotem. Ten dynamizm wzrastania wymaga ukierunkowania. Od starożytności po współczesność jest nim człowieczeństwo, łacińskie *humanitas*, bycie prawdziwym człowiekiem. Cnota to szczególny sposób bycia osoby, zakładający odwagę „bycia po ludzku” wśród ludzi, nawet w „nieludzkim” świecie[52]. Tym samym refleksja o cnocie nie tylko współtworzy histo-

[51] M. Środa, P. Śpiewak: *Etyka cnót czyli „pióro na kołpaku”*. „Znak” 1992, nr 6, s. 86.

[52] Por. J. Tischner, J.A. Kłoczowski: *Wobec wartości*, s. 25.

ryczny ciąg myśli ludzkiej, ale też sięga do jego wspólnego korzenia, jakim jest byt, a w szczególności byt człowieka[53]. Jednocześnie jest także propozycją teraźniejszości i zapytaniem o przyszłość ludzkiego istnienia. Arete to dziedzictwo i aktualność.

Cnota jest jakością osobową: nie może być rozpatrywana bez tego, kto ją posiada. Jest doświadczana przez człowieka i w człowieku. Chociaż nie stanowi elementu jego natury, to z niej wynika: z natury człowieka jako istoty rozumnej i wolnej. Rozum i wola są źródłem aktów istotnych dla jakości działania człowieka: rozeznania i decyzji. Ich prawość decyduje o prawości działania. Dla zaistnienia cnoty nieuniknione jest usprawnianie obu władz wewnętrznych człowieka: rozumu w nabywaniu wiedzy oraz trafnym wiązaniu skutków i przyczyn; woli w podejmowaniu decyzji zgodnie z informacją rozumu. Cnota wymaga bowiem i wiedzy o moralności, i chęci czynienia dobra wobec innych oraz samego siebie. Brak jednoczesnej prawości tych władz prowadzi do ograniczonego rozumienia cnoty jako wiedzy o dobru i złu albo jej wykorzystania do sprawnego działania niegodziwego. Cnota zaistnieje dopiero wówczas, gdy poprzez usprawnianie rozumu i woli wytworzy się nastawienie, czyli względnie trwała zdatność osoby do dokonania określonych czynów. Ta wymagana stałość wyklucza jednak mechaniczność działania, typową dla nawyku, a ograniczającą udział rozumu i woli. Odróżnia też cnotę od nietrwałych i łatwo utracalnych dyspozycji. Cnota zdecydowanie bliższa jest sprawności, uwzględniającej stałość i świadomość wyboru osoby działającej. Wymaga również ukierunkowania działania na osiągnięcie celu moralnie godziwego. Dlatego cnotę można nazwać sprawnością, ale nie każdą sprawność – cnotą. Do miana tego pretendują wyłącznie te sprawności, które można odnieść do właściwego im dobra moralnego. Sprawności użyte do niegodziwego celu zostają wykluczone z zakresu tego pojęcia. Wyrażenie cnoty w kategorii sprawności wiąże się z jeszcze innym ograniczeniem. Sprawność jest odnoszona przede

[53] M. Mróz: *Mądrość cnót – drogą odzyskania „smaku życia”*. W: *Mądrość życia*. Red. M. Mróz. Toruń 2003, s. 18.

wszystkim do jakości działania. Tymczasem cnota, jako następstwo usprawnienia w prawości rozumu i woli, jest jakością osoby, choć bezpośrednio związaną z jej zachowaniami. Jako sprawność podmiotu moralnego, czyli człowieka postrzeganego w jego możności czynienia dobra i zła, wyraża prawość osoby oraz jej działania.

Cnota jest sprawnością nabytą. Stać na nią każdego: nie jest wrodzona, nie zależy od majętności ani statusu społecznego. Jest dostępna wszystkim, ale powszechność ta nie oznacza, że wszyscy ją posiadają. Cnota kształtuje się w trakcie działania moralnego. Dostępuje jej ten, kto podejmie pracę nad sobą i wytrwale w tym trudzie dąży do doskonałości. Cnota wymaga pracy i wysiłku włożonego w nabywanie sprawności. Można ją potraktować jako „zadanie, które rozciąga się na całe życie”[54]. Stałość cnoty nie oznacza więc jej statyczności. W istotę cnoty wpisany jest bowiem dynamizm: można poszerzać zakres posiadanej sprawności oraz wzbogacać jej treść. Sprawność wyraża energię i siłę osoby działającej. Stąd cnota jest wyrazem wewnętrznej mocy człowieka, zgodnie z łacińską etymologią tego słowa[55]. Jest siłą, dzięki której osoba z właściwą jej mocą jest w stanie rozwijać się i urzeczywistniać swoje możliwości[56]. Jest możnością wzrastania człowieka w doskonałości. Możność ta pozostaje w relacji z wolnością i odpowiedzialnością. Cnota wymaga świadomego zaaprobowania wzorca zacnego życia poprzez odniesienie posiadanej wiedzy moralnej do własnych preferencji, wolnego wyboru oraz podjęcia autonomicznej decyzji co do postępowania zgodnego z nim. Wzorzec ten nadaje kierunek pragnieniom, intencjom i wyznacza osądy moralne. Jako sprawność, cnota oznacza słuszność wyboru wariantów istniejących w kontekście osiąganego celu oraz łatwość działania, czyli stosunkowo niewielki nakład sił w porównaniu z wielkością

[54] Ibidem, s. 25.

[55] Łacińskie *virtus*, *-utis* oznacza cnotę, siłę, moc, potęgę, dzielność, doskonałość, stałość. W: K. Kumaniecki: *Słownik łacińsko-polski*. Warszawa 1982, s. 540.

[56] Por. J. Pieper: *Aktualność cnót kardynalnych*. „Roczniki Filozoficzne” 1976, nr 2, s. 101.

dokonanego dobra. Zakłada szybkie a staranne wykonanie czynności; bez wahań, ale nie bez namysłu. Działanie świadome i wolne zwane jest czynem[57]. Nie nazywa się zacnym tego, kto czyni dobro wbrew swojej woli. Nie jest nim również ten, kto podejmuje i realizuje swoje zamiary bez gotowości do ponoszenia ich konsekwencji. Cnota współwystępuje z odpowiedzialnym postępowaniem osoby. Odpowiedzialność związana z cnotą „nie sprowadza się do wymiarów zewnętrznych w stosunku do osoby, ale znajduje właściwy sobie wymiar w samej osobie"[58]. Jest odpowiedzialnością moralną. Element przymusu i braku odpowiedzialności unicestwia podmiotowy charakter zjawiska, nadając mu kierunek zniewolenia lub uprzedmiotowienia. Pojęcie cnoty jest kategorią fenomenologiczną, uwzględniającą wewnętrzne motywy moralnego wyboru osoby, a nie wyłącznie deskryptywną, opisującą „zewnętrzną" słuszność jej czynów[59]. Cnota współdecyduje o charakterze człowieka, ujawniającym jego stosunek do działania w płaszczyźnie wartości moralnych. Charakter oznacza konsekwencję w tym działaniu oraz stałość kierunku moralnego. Osoba zawdzięcza je w znacznym stopniu własnej pracy nad ukształtowaniem w sobie sprawności. O „dobrym" charakterze mówi się wtedy, kiedy dominują w nim sprawności moralnie dobre, czyli cnoty. Nabywalność cnoty oznacza możliwość jej kształtowania, ale również prawdopodobieństwo utraty. Stałość sprawności minimalizuje to prawdopodobieństwo, czyniąc utratę rzadkością. Niemożliwością jest natomiast pozbawienie człowieka cnoty przez drugą osobę.

Cnota jest jakością aksjologicznie nieobojętną o określonej treści. Różnorodność treści jest powodem specyfikacji, a przez to wskazywania wielości cnót. Absolutna doskonałość wymagałaby praktykowania wszystkich cnót. Tymczasem, będąc w drodze do doskonałości, człowiekowi tych cnót wciąż brakuje. Nie jest tak, że brak jakiejś cnoty uniemożliwia kształtowanie innych. W takim znaczeniu cnoty są niezależne. Nie

[57] M. Bała: *Filozofia w ćwiczeniach*. Warszawa 2003, s. 133.

[58] M. Mróz: *Mądrość cnót – drogą odzyskania „smaku życia"*, s. 26.

[59] Por. J. Górnicka: *Społeczny sens cnoty*. „Studia Filozoficzne" 1988, nr 12, s. 108.

jest też tak, że wystąpienie jednej cnoty powoduje automatyczne pojawienie się kolejnych. Posiadanie określonych cnót sprzyja jednak kształtowaniu pozostałych. W takim znaczeniu cnoty są ze sobą związane. Ich wzajemna łączność prawdopodobnie wzrasta wraz ze zwiększającym się stopniem doskonałości ich posiadania. Nie przeradza się jednak w tożsamość. Człowiek przybliża się do moralnej doskonałości zwiększając zakres swojej zacności, oceniany między innymi na podstawie stopnia posiadania określonych cnót oraz ich zróżnicowania i wzajemnej integracji. Zmianom ilościowym i jakościowym może towarzyszyć zróżnicowanie ważności cnót. Zdarza się, że ze względu na sytuację, pełnione funkcje uznaje się wybrane cnoty za bezwyjątkowe, stanowiące niezbędne etyczne minimum, poniżej którego nie należy „schodzić" w ramach istniejącego etosu. Uzupełniają je cnoty wyjątkowe, wykraczające poza górną granicę uznanego minimum, tworzące tak zwany wysoki etos[60]. Hierarchiczne porządkowanie cnót staje się zabiegiem niebezpiecznym, jeśli cnoty bezwyjątkowe utożsamia się z obowiązkiem, a wyjątkowość cnót – z ich elitaryzmem. Obszar cnót na ogół przewyższa swoim zasięgiem obszar obowiązków. Cnota jest co najwyżej oczekiwana, obowiązek – wymagany. Za brak cnót nie stosuje się restrykcji w przeciwieństwie do niewykonanych zadań. Obowiązki można „przenosić" na innych, nie można tego uczynić z żadną cnotą. O ile obowiązki „zrównują" człowieka z innymi, o tyle cnota wyróżnia osobę spośród ogółu. Jeśli nazwać to wyniesienie elitaryzmem, to należy jego rozumienie odnieść do istoty cnoty. Elitaryzm w tym przypadku oznaczałby zwiększone obowiązki, a nie przywileje, wynikające z wysokiego poczucia powinności osób zacnych. Paradoksalnie musiałby też współwystępować z otwartością wyróżnionej grupy, ponieważ może się w niej znaleźć każdy człowiek, jedynie w zależności od wysiłku pracy nad sobą[61].

[60] Por. H. Buczyńska-Garewicz: *Milczenie i mowa filozofii*, s. 100 i 102.

[61] Ibidem, s. 103.

Cnota jest jakością umieszczoną między dwiema skrajnościami. Usytuowanie to nazywane jest umiarem, a zajmowane miejsce – względnym środkiem. Nie oznacza to kompromisu pomiędzy maksymalnym wysiłkiem a niezbędnym minimum w działaniu. Nie można mówić o „wyważonej" miłości czy sprawiedliwości. „Wypośrodkowanie" cnoty nie jest zbilansowaniem dobra i zła, nie oznacza aksjologicznego zera ani wyciągniętej średniej, lecz aksjologiczne maksimum[62]. Pożądane jest jak największe nasilenie cnoty jako dobrej sprawności. Chodzi więc bardziej o wskazanie pewnych granic zjawiska, których przekroczenie oznacza „wychodzenie" poza jego istotę, a zbliżanie się do zjawisk podobnych (niby-cnót) lub przeciwnych (anty-cnót). Umiar jest środkiem pomiędzy przeciwnościami, nie zaś osłabionym czynieniem dobra. Umiarkowane usytuowanie cnoty decyduje o jej „otoczeniu" moralnymi ułomnościami. Bez względu na kierunek, samo odchodzenie od cnoty niesie określoną ich postać. Brak odwagi, na przykład, może prowadzić do zuchwalstwa albo tchórzostwa osoby; brak roztropności – do bezrefleksyjnej pewności lub wątpienia. Umiar cnoty nie jest przeciętnością, wręcz przeciwnie, wynosi ją ponad przeciętność. Ma swój etyczny sens w dążeniu do doskonałości, warunkując stałość działania w zmieniających się okolicznościach. Konsekwencją umiaru jest ustalanie granic możliwego do zrealizowania dobra w konkretnej sytuacji, trafny dobór sposobu tej realizacji oraz oszczędność włożonego wysiłku. Działanie jest jednocześnie zdecydowane i „delikatne". Łagodność tę wyzwalają spokój i opanowanie osoby, różne od powolności, a związane z racjonalnym i etycznym uporządkowaniem intencji. Zdecydowanie w działaniu chroni przed małostkowością, łagodność – przed heroizmem na pokaz. Zacność życia wyraża się nie w tym, że człowiek „wysoko zachodzi", lecz że postępuje statecznie. Blask zacności wiąże się z umiarem, a nie wielkością. Józef Maria Bocheński, badacz logiki i filozofii, uznał zachowanie umiaru za zasadę mądrości.

[62] J. Kiełbasa: *Z umiarem o umiarkowaniu*. „Znak" 1996, nr 10, s. 85.

Umiar, współtworzący istotę cnoty, umiejscawia ją pomiędzy przeciwieństwami. Odróżnienie cnoty od nie-cnoty jest wyraźne, ale przekroczenie granicy w działaniu – stosunkowo łatwe. Nie-cnoty mogą przybrać różną postać w zależności od stopnia oddalenia się od cnoty, czyli zakresowej różnicy z jej istotą. Przykładem są *niby-cnoty* jako sprawności niezwiązane ze wzrastaniem osoby w moralnej doskonałości, na przykład sprawność efektywnego oddychania, ważna dla biegacza. Mogą to być także *pseudocnoty*, czyli sprawności istotne moralnie, lecz błędnie interpretowane w kategorii wyrzeczenia rozumianego jako ograniczenia hamujące rozwój osoby, powodujące jej zubożenie. Prawdziwa cnota wymaga zgody na rezygnację jako przejawu dojrzewania. Ma charakter naturalny, odwołuje się do wolnej i odpowiedzialnej decyzji osoby, zgodnej z jej predyspozycjami. Karykaturalną postać cnota przybiera wtedy, kiedy refleksyjna samokontrola ustępuje miejsca tyranii nad sobą, a bezwzględnie sztywne praktykowanie cnoty staje się okrucieństwem nie tylko dla jej podmiotu, ale też innych osób. Pseudocnotami są również sprawności, do których człowiek dąży po to, aby żyć w ich blasku. Taka intencja jest moralnie niedoskonała. To pewien paradoks wpisany w istotę cnoty, że usilne staranie o nią może prowadzić do pychy, która jest przykładem anty-cnoty. Stąd teoretycznie, oddalenie anty-cnót od cnót jest maksymalne, ponieważ stanowią zaprzeczenie ich istoty, ale w praktyce droga od umiarkowania do aksjologicznego zafałszowania jest znacznie krótsza. Cnota jest ekspansją twórczej siły podmiotu moralnego, pseudocnota ma charakter autodestrukcyjny i prowadzi do involucji. W przypadku cnoty umiarkowanie oznacza etyczne maksimum, dla pseudocnoty ma ono charakter moralnie wątpliwy.

Anty-cnoty, zwane wadami, są skrajnym przeciwieństwem cnót. Ich natura stanowi zaprzeczenie istoty cnoty. Są sprawnościami działaniowymi dającymi łatwość i ochoczość do wykonywania czynów moralnie złych[63]. Powstają wskutek powtarzania tych czynów, osłabiając zdolność

[63] J. Keller: *Etyka katolicka*, cz. 1. Warszawa 1957, s. 352.

poznania i realizowania dobra, ale nie niszcząc jej całkowicie. Jest to uzasadnieniem wychowawczego optymizmu, głoszącego, że w każdej sytuacji życiowej człowiek może podjąć decyzję o zmianie swojego niepożądanego zachowania. Należy jednak wziąć pod uwagę złożoność i trud tej zmiany, skoro przeciwko cnocie można wykroczyć w różny sposób, a jej umiarowi przeciwstawiają się co najmniej dwie wady. Zarówno nabycie cnoty, jak i zniwelowanie anty-cnót wymaga czasu na ćwiczenie się w czynieniu dobra. Człowiek wzrastający w zacności pomnaża w sobie cnoty, a pomniejsza posiadane wady, co oznacza zwiększanie zakresu czynionego dobra, a wyrzekanie się czynienia zła. Ze względu na swoją istotę cnota nazywana jest pięknem ludzkiego bycia.

Określenie fenomenu cnoty jest trudne, ponieważ prawda o niej wymyka się językowym kategoriom opisu i dookreślenia. Zaledwie próbą uporządkowania rozumienia jej istoty można nazwać ustalenie przymiotów konstytutywnych oraz integralnych. Do elementów decydujących o istocie cnoty należą: 1) prawość rozumu i woli; 2) stałość w dokonywaniu czynów moralnie dobrych; 3) wewnętrzna moc, dająca zewnętrzną łatwość i radość działania moralnie dobrego; 4) umiar, będący etycznym maksimum. Przymioty konstytutywne decydują o tym, że ***cnota jest sprawnością podmiotu moralnego, będącą następstwem prawości jego rozumu i woli oraz nastawienia do dokonywania czynów moralnie dobrych.*** Cnota posiada także przymioty integralne, które związane są z istotą, chociaż jej nie konstytuują. Czynią one cnotę jakością: 1) osobową i indywidualną; 2) aksjologicznie nieobojętną, bo moralnie dobrą, udoskonalającą człowieka i jego działanie; 3) posiadającą swoją celowość, dotyczącą urzeczywistniania dóbr moralnych; 4) uświadamianą przez osobę posiadającą ją; 5) ujawnianą w działaniu; 6) dynamiczną; 7) stopniowalną; 8) możliwą do zdobycia przez każdego; 9) pozostającą w relacji z wolnością i odpowiedzialnością podmiotu moralnego; 10) posiadającą swoje przeciwieństwo. Wyjątkowość cnoty w postaci jej zdumiewającej natury wiąże się z niepowtarzalnym układem charakteryzujących ją właściwości, a przede wszystkim harmonij-

nym współwystępowaniem przeciwieństw: powszechności (każdy może ją zdobyć) i niepowtarzalności (ta sama cnota w każdym podmiocie realizuje się odmiennie, zyskuje indywidualne zabarwienie); stałości (nastawienia rozumu i woli) oraz dynamiki (zmiany treści i zakresu); trudu (nabywania cnoty) i łatwości (działania jako skutku); mocy i umiaru działania; pewności i łagodności w postępowaniu; samodzielności i łączności poszczególnych cnót. Ta niepowtarzalna konstelacja właściwości czyni cnotę indywidualną, osobistą ozdobą człowieka, a jednocześnie podkreśla jej społeczne odniesienie jako przykładu oraz źródła dobrego postępowania. To kolejny przykład łączenia skrajności, dzięki któremu cnota jest dobrym usposobieniem w stosunku do siebie i innych, ujawniającym się w działaniu czyniącym lepszym zarówno pojedynczego człowieka, jak i relacje pomiędzy ludźmi.

Cnota łączy w swej istocie przeciwieństwa, sama sytuując się dokładnie pośrodku skrajności.

4.4. Proces kształtowania cnót

Słowo „człowiek" zawiera w sobie pewne wywyższenie ze względu na szczególne miejsce, jakie zajmuje on wśród bytów. Jest integralną całością cielesno-duchową, a duchowość właśnie nadaje mu godność osoby. Przejawia się ona przede wszystkim w rozumowym poznaniu oraz wolnym dążeniu człowieka. Kolejne „wymiary" rozpatrywania tego szczególnego bytu można teoretycznie rozdzielić i analizować w odosobnieniu. W rzeczywistości stanowią jednak całość, określającą człowieka w jego sposobie bycia jako osobę indywidualną, wyjątkową i niepowtarzalną. Siłą jednoczącą wysiłki zmierzające do harmonijnego urzeczywistnienia tych wymiarów jest cnota. Jest to jakość osoby i jej bycia o istotnym znaczeniu egzystencjalnym. Usprawnia człowieka do pozostawania w zgodzie z innymi bez zatracania poczucia swojej integralności i wyjątkowości w realizowaniu życiowego powołania. Wskazaniem Ericha Fromma, który przecież łączył znawstwo filozofii, psychologii

i socjologii, jedyna droga do osiągnięcia powodzenia w sztuce życia prowadzi przez twórcze wykorzystanie własnych możliwości, przez wydatkowanie wszystkich swoich mocy[64]. Trud własnego rozwoju jest więc nierozłączny z samospełnieniem, postrzeganym jako powód i warunek szczęśliwości. Rozwojowi nadano też status powszechnego prawa, stwierdzając o człowieku, że musi się rozwijać, aby istnieć[65]; lub jeszcze inaczej: że przemiana człowieka staje się koniecznością wynikającą z samego bycia[66]. Brak starań o własny rozwój można zatem umieścić poza normalnością. Jest to unikanie bądź osłabianie przez osobę sił, na których opiera się jej życiowe spełnienie. Świadoma bierność lub destrukcyjność w pełnej aktualizacji swoich możliwości rozwojowych jest patologią. Jest niezgodna z rozumną naturą człowieka i zasługuje na miano perwersji.

Zacne życie stanowi płaszczyznę osiągania doskonałości jako pełni człowieczeństwa na miarę swojej indywidualności. Kształtowanie cnót jest dojrzewaniem do bycia sobą w pełni. Dynamizm cnoty i dynamizm rozwoju człowieka wzajemnie się przenikają w dynamizmie dochodzenia do zacności. Potrzebę doskonałości, zgodną z rozumną naturą człowieka, można uznać za nasienie cnoty. W każdym tkwią dogodne warunki do wzrostu tego nasienia w postaci potencjalnych możliwości rozwoju. Potencjalność oznacza, że przygotowane jest to, co dopiero zaistnieje; nie daje co prawda pewności zaistnienia, ale zwiastuje jego wysokie prawdopodobieństwo. Można więc przyjąć, że człowiek posiada naturalną zdolność do kształtowania cnót. Jednak ich zapoczątkowanie i aktualizacja wymagają trudu podjęcia pracy własnej, dokonują się bowiem za pomocą czynności samodoskonalących[67]. Dochodzenie do zacności zależy od stopnia wykorzystania potencjalności oraz okoliczności (warun-

[64] E. Fromm: *Niech się stanie człowiek*. Warszawa–Wrocław 2000, s. 179.

[65] J. Tischner: *Jak żyć?* Wrocław 2000, s. 71.

[66] M. Heidegger: *Czas światoobrazu*. W: *Budować, mieszkać, myśleć*. Oprac. K. Michalski. Warszawa 1977, s. 150.

[67] Por. K. Kalka: *Sprawiedliwość i sprawności społeczne*, s. 28–29.

ków zewnętrznych), w których osoba realizuje samospełnienie. Na potencjalność w zakresie dochodzenia do zacności składają się: 1) zdolność rozumowego poznania, umożliwiająca rozpoznanie moralnego dobra; 2) wolność dążenia, umożliwiająca wybór moralnego dobra; 3) uczuciowość, umożliwiająca emocjonalne odniesienie się do przedmiotu poznania i dążenia; 4) posiadanie sumienia, które umożliwia samokontrolę zgodności dążenia z poznaniem oraz ich związku ze sferą emocjonalną. Praktykowanie każdej cnoty wymaga jedności działania rozumu, woli i złożonej struktury uczuciowości człowieka.

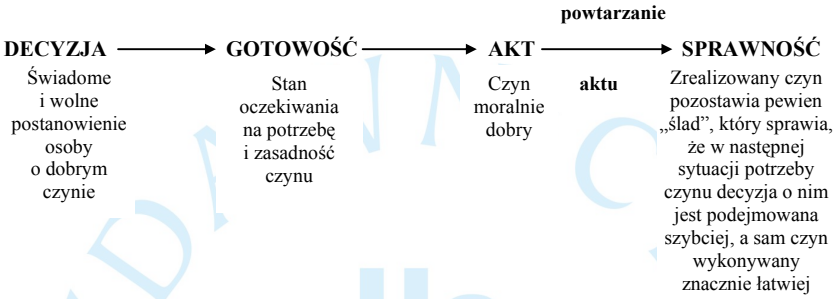
Rozum jest źródłem poznania rzeczywistości. Właściwością ludzkiego poznania jest zdolność do abstrahowania i uogólniania, dzięki czemu rozumowi „dostępna" staje się cała rzeczywistość, mimo że nie zna wszystkich jej szczegółów. Trud kształtowania cnoty wymaga zdobywania wiedzy oraz porządkowania jej poprzez dochodzenie do pojęć, sądów i wniosków. Wymaga poznania wartościującego, czyli dotyczącego istoty rzeczy ze wskazaniem wśród wielości przedmiotów na ten, który jest warty realizacji jako cel dążenia. Kształtowanie cnoty potrzebuje rozpoznania przedmiotu prawdziwie dobrego jako celu oraz otwarcia się w tym poszukiwaniu również na przedmioty niematerialne. Rozpoznanie prawdziwego dobra nie oznacza jeszcze jego realizacji. Praktykowanie cnoty uwarunkowane jest dążeniem. Jego źródło stanowi wola, wyznaczająca kierunek wewnętrznym przeżyciom. Cechą woli jest wolność, co oznacza, że jej wybór nie jest niczym zdeterminowany. Sama rozstrzyga o wyborze lub odrzuceniu przedmiotu jako celu albo środka do jego osiągnięcia, czyli decyzji o działaniu. Wolne dążenia woli są zawsze celowe. Kształtowanie cnoty możliwe jest wyłącznie przy ukierunkowaniu dążenia na moralne dobro, które zostaje rozpoznane i wskazane przez rozum. Człowiek, w swojej wolności, może skierować się w dążeniu ku innym przedmiotom, wskazanym na przykład przez zmysłową przyjemność. Trud kształtowania cnoty niejednokrotnie polega na wyborze wbrew uczuciom czy doraźnej przyjemności. Niezbędne okazuje się uwrażliwianie sfery uczuciowej na poznane rozumowo dobra moral-

ne. Kształtowanie cnoty następuje w związku ze wzrastającą wrażliwością i subtelnością uczuć. Potrzebna jest gotowość do emocjonalnego reagowania na wzniosłe wartości. Rozwijanie tak zwanych uczuć wyższych świadczy o bogactwie życia uczuciowego i sprzyja nabywaniu cnoty, ale nie decyduje o motywacji działania, która powinna pozostać udziałem woli. Kształtowanie cnoty uwarunkowane jest więc ścisłym związkiem poznania i dążenia oraz sublimacją przeżyć, wyrażającą się w podatności uczuciowej na reakcję na moralne dobro, poznawalne rozumowo. W wyniku ćwiczenia gotowości i łatwości zgodnego wiązania poznania, dążenia i przeżyć uczuciowych w k a ż d y m czynie, wytwarza się względnie trwały stan wewnętrzny, na mocy którego ustala się hierarchia zarówno między rozumem, wolą i uczuciami (wola podmiotu moralnego jest w relacji do rozumu, a uczucia podlegają woli), jak też pomiędzy nimi a zewnętrznymi przedmiotami, których one dotyczą[68]. W wyniku powtarzania czynów moralnie dobrych dochodzi do wzajemnego uwarunkowania czynu i cnoty[69]: powtarzany dobry czyn prowadzi do sprawności, a sprawność daje łatwość podjęcia i dokładność wykonania dobrego czynu. Kształtowanie cnoty jest świadome, wolne, celowe i umotywowane. Przedstawienie jego mechanizmu jest pod każdym względem złożone. Po pierwsze, nie należy utożsamiać go z mechanicznością powstawania sprawności. Wyklucza go głębia indywidualności osób oraz niepowtarzalność życiowych sytuacji, w których znajduje się człowiek. Znajdowanie się oznacza bycie wyrażone wyborem i postępowaniem. Po drugie, istnieje trudność wyodrębnienia etapów kształtowania cnoty ze względu na jego uwarunkowanie nieustannym współdziałaniem rozumu i woli na drodze od rozpoznania do urzeczywistnienia moralnego dobra czynem. Etapowość, zawierająca w sobie pewną sztywność, ustępuje miejsca stopniowości pojawiania się zmian w czasie

[68] Por. ibidem, s. 32.

[69] Por. J. Tischner: *Jak żyć?* s. 54.

oraz ich stopniowalności, czyli zróżnicowanemu nasileniu. Ogólna prawidłowość pojawiania się zmian jest następująca[70]:



Schemat 1. Prawidłowość wzajemnego uwarunkowania czynu i sprawności
Źródło: opracowanie własne.

Przykład nieustannego współdziałania rozumu i woli w dochodzeniu do decyzji, jak również w jej wykonaniu przedstawił moralista Jacek Woroniecki[71]: rozum rozpoznaje przedmiot jako dobry, wola czyni w nim upodobanie; rozum tworzy zamysł o przedmiocie jako celu, wola – zamiar jego osiągnięcia (intencja); rozum – namysł nad środkami do osiągnięcia celu, wola – przyzwolenie jako owoc namysłu; rozum – rozmysł, czyli rozsądzenie między środkami, wola – wybór jednego z wielu środków; rozum – postanowienie czynu, wola – wykonanie czynu (przy współudziale innych władz); wola – zadowolenie z osiągniętego celu, rozum – osąd przebiegu kolejnych czynności. Pomysł (o przedmiocie jako dobrym), zamysł, namysł, rozmysł, postanowienie czynu, osąd są dla woli przekazem informacyjnym, a nie determinującym jej działanie. Właśnie dlatego, że wola jest wolna, może przyjąć opinię rozumu. W swej

[70] Por. ibidem, s. 53.

[71] J. Woroniecki: *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1. Lublin 1986, s. 104.

wolności może też dokonać wyboru negatywnego, choć pozostaje on „dziwny" czy zaskakujący, nieraz nawet dla samego podmiotu. A jednak nie jest on sporadyczny w codziennym życiu. Psychologiczna charakterystyka aktu woli pokazuje jego złożoność. Narcis Ach, psycholog woli, wyróżnił w tym jednym akcie kilka momentów[72]: 1) moment aktualny, który przybiera postać „ja rzeczywiście chcę"; 2) moment przedmiotowy, który polega na oglądowym lub nieoglądowym przedstawieniu celu oraz stosunku do przyszłej czynności jako środka do jego osiągnięcia; 3) moment poglądowy, charakteryzujący się silnym napięciem w ciele; 4) moment dynamiczny, zawierający poczucie wysiłku. Podjęcie decyzji nie jest więc prostym aktem chcenia, lecz złożonym procesem, ujawniającym sprawczość osoby. To „związanie" poszczególnych momentów w całość następuje dzięki motywacji. Niejednokrotnie we wspomnianym procesie woli pojawia się wiele różnych motywów. W związku z tym w jego obrębie dokonuje się „dyskusja" albo nawet „walka" motywów, na podstawie których zostaje wskazany jeden, oznaczający wybór woli. Motywem woli jest określona wartość. Siła wartości jako bodźca dla woli wzrasta, jeśli współwystępuje z uczuciami, przy czym uczucia wyższe wywołują wpływ trwalszy niż uczucia niższe[73]. Niemniej nawet one stanowią siłę tylko doraźną. Jeśli natężenie emocjonalnych przeżyć związanych z decyzją działania przewyższa natężenie samego aktu woli lub jest on zdominowany ilością rozumowych racji „za i przeciw" określonemu czynowi, to dochodzi do tak zwanego przerostu motywacji nad działaniem[74]. Mądrość ludowa podaje, że dobrymi chęciami jest wybrukowane piekło. Cnota domaga się potwierdzenia czynem. Adekwatna motywacja wpływa na wykonanie podjętej decyzji, które powinno być kontynuacją właściwego procesu woli. Współdziałanie rozumu, woli i uczuć oraz „proporcjonalność" tej współpracy jest kwestią usprawniania tych władz.

[72] K. Wojtyła: *Zagadnienie woli w analizie aktu etycznego*. „Roczniki Filozoficzne" 1957, t. 5, z. 1, s. 114 i n.

[73] Ibidem, s. 123–124.

[74] Ibidem, s. 126.

Kształtowanie cnoty wymaga, by rozum był wolny, a wolność – rozumna. Rozumność woli przejawia się w tym, że dokonuje ona wyboru zgodnego z intelektualną informacją. Wybór niezgodny jest nierozumny i dlatego został wcześniej nazwany dziwnym czy zaskakującym. Powtarzanie czynów moralnie dobrych, implikujących harmonię rozumu, woli i uczuć jest jednocześnie utrwaleniem tej współpracy. Każdy taki czyn pozostawia w osobie pewien ślad, który metaforycznie sugeruje łatwość kolejnych intelektualno-wolicjonalnych rozstrzygnięć. W ślad ten wpisuje się również radość wykonania dobrego czynu, która wzmacnia motywację działania. Stąd posiadanie określonej cnoty ułatwia kształtowanie innych. Nie jest jednak możliwe automatyczne pojawianie się kolejnej cnoty na mocy cnót już ukształtowanych. Cnota nie jest nawykiem, czyli działaniem wysoce wyspecjalizowanym i wydajnym ani stereotypowym, niewymagającym specjalnego namysłu nad wykonaniem powtarzanych czynności. Zaistnienie każdej cnoty jest uwarunkowane świadomą i wolną decyzją w przypadku kolejnych dobrych czynów. Niezbędne jest do tego przekonanie, że można współdecydować o przebiegu zdarzeń oraz to, by zechcieć współdecydować. Przekonanie to nosi nazwę sprawstwa, a jego przeżycie jest doświadczeniem siebie jako przyczyny skutków swoich czynów. Na tej podstawie człowiek stwierdza, że nieustannie tworzy samego siebie. Będąc człowiekiem, staje się tym, kim zamierzył poprzez świadome i wolne decyzje, podejmowane zgodnie z własnymi preferencjami oraz przez realizowanie konkretnych czynów. W procesie kształtowania cnoty jest więc istotne, że pod wpływem dobrego czynu przemianie ulega sama osoba. Formowanie cnoty jest twórczą aktualizacją potencjalnych możliwości osoby. Sama cnota jest dobrą jakością osoby i jej czynu. Kształtowaniu cnoty towarzyszy moralne uwrażliwienie, które uzdatnia do dostrzegania w polu swojego działania drugiego człowieka i jego potrzeb. Eliminuje ono, z jednej strony, obojętność (czyli moralną oschłość), a z drugiej – moralną bezsilność (czyli nadwrażliwość) względem realizowanych wartości. Wrażliwość przyczynia się do poczucia odpowiedzialności za własne czyny, natomiast moralna

oschłość i nadwrażliwość ograniczają jego zakres. Tymczasem cnota jako sprawność moralnego podmiotu wymaga współwystępowania sprawstwa, odniesionego do swoich preferencji, z właściwym widzeniem tego, co mieści się w polu własnej odpowiedzialności.

Człowiek zacny kieruje się rozumnością i wolnością. Przymioty te pozostają w relacji ze sobą. Rozumność jest odsłonięciem perspektywy wolności. Wolność, stając się rozumna, oddala się od swawoli i głupoty. Cnota wymaga więc świadomego wyboru, który nie jest dokonywany dla niego samego ani nawet ze względu na cnotę. Wyboru dokonuje się dla urzeczywistnienia określonej wartości. Cnota stanowi potwierdzenie doświadczania wolności wyłącznie jako wartości pozytywnej. Wybór dokonywany jest bowiem w porządku agatologicznym: wybrane zostaje tylko to, co jest dobre. Pytanie o to, co jest dla człowieka dobre, wbrew pozorom nie ma charakteru wyłącznie metafizycznego[75]. Jego empiryczny wymiar wyraża się w poszukiwaniu odpowiedzi drogą analizy wpływu konkretnych czynników na rozwój człowieka. Za dobre uznane może być wyłącznie to, co sprzyja udoskonaleniu osoby. Następuje charakterystyczne dla cnoty „przylgnięcie" do dobra, przejawiające się w stałości i łatwości jego rozpoznania i wyboru. Jednocześnie wybór oznacza odrzucenie tego, co nie jest dobrem, czyli co obniża doskonałość osoby. Dlatego kształtowanie cnoty jest nie tylko trudem zdobywania, ale też wyrzeczenia. Rezygnacja z tego, co nie jest dobrem, pozostaje wyrazem moralnego dojrzewania człowieka oraz przejawem jego wolności. Stąd, z jednej strony, kształtowanie cnoty jest tworzeniem – za takie należy uznać proces przemiany człowieka, powodujący jego osobowościowy rozwój, coraz korzystniejszy z jednostkowego oraz społecznego punktu widzenia. Z drugiej strony, jest to ciągłe „obumieranie" jako dobrowolne porzucanie tego, co jest bądź staje się zagrożeniem człowieczeństwa, czego wyrazem są rozumiane i akceptowane zakazy i nakazy moralne. To tworzenie i obumieranie jest sposobem bycia człowieka, polegającym na

[75] E. Fromm: *Ucieczka od wolności*. Warszawa 2003, s. 248.

„braniu w posiadanie siebie" oraz swojego otoczenia. Nie jest ono zawłaszczające, bo podyktowane jest wspaniałomyślnością, a nie egoizmem. Oznacza staranie się o człowieczeństwo, nie tylko własne. Owo *humanitas*, czyli troska o to, by człowiek był ludzki, wymaga także, by pozostawał wolny ku swemu człowieczeństwu i odnajdywał swą godność[76]. Wsparcie cnoty na wolności może wydawać się pewnym ryzykiem: oto człowiek może, ale nie musi być dobry ani czynić dobra. Odbiera to cnocie status formalnego (narzuconego zewnętrznie) obowiązku. Pozostawia co najwyżej „obowiązkiem" przedstawionym samemu sobie, zgodnie z wewnętrzną wolnością. Ryzyko pozostaje nieograniczone, jeśli cnota miałaby się wspierać wyłącznie na wolności. Nierozerwalny związek wolności z rozumnością w uwarunkowaniu cnoty przedstawia wewnętrzną, usprawiedliwiającą konieczność jej kształtowania jako potrzeby wynikającej z samego bycia. Rozumność odsłania życiowe cele, wolność – sposób ich osiągania. Ukierunkowanie na dobre bycie przedstawia się rozumowi i woli jako jedyne chroniące człowieczeństwo.

Wyrazem wspólnego działania rozumu i woli jest sumienie – jedyny świadek wewnętrznych rozstrzygnięć osoby. Jego osąd ma charakter praktyczny: informuje człowieka o tym, co jest prawdziwie dobre oraz z siłą wewnętrznego imperatywu nakazuje mu czynić dobro, a unikać czynienia zła. W kształtowaniu cnoty nie wystarczy, by człowiek „zechciał mieć sumienie". Jej praktykowanie wymaga pracy nad przymiotami prawidłowo ukształtowanego sumienia: czujnością (stan pomiędzy znieczuleniem sumienia szerokiego a nadmiernym niepokojem sumienia skrupulanckiego), delikatnością (czułość w zakresie rozróżniania dobra i zła) oraz wrażliwością (reagowanie na wielkie, ale i subtelne sprawy moralnej jakości działania). Tak ukształtowane sumienie „reaguje szybko, osądza pewnie i trafnie, a drogę działania ukazuje sprawnie i zdecydowanie"[77]. Punktem odniesienia dla rozstrzygnięć sumienia jest prawo.

[76] Por. M. Heidegger: *List o humaniźmie*. W: *Budować, mieszkać, myśleć*, s. 83–84.

[77] S. Olejnik: *Teologia moralna*, t. 3. Warszawa 1988, s. 123.

Sumienie nie stanowi prawa, lecz odsłania osobę wobec prawa: na ile prawo stało się wewnętrzną regułą osoby, wezwaniem do rozpoznania i czynienia moralnego dobra w konkretnej sytuacji. To wewnętrzne przekonanie i wezwanie jest przeżyciem moralnej powinności, które zadziwiło nie tylko Immanuela Kanta. Fundamentalne dla rozstrzygnięć sumienia w kształtowaniu cnoty jest prawo naturalne jako zawierające obiektywne, powszechne i najbardziej ogólne normy moralne. Również normy prawa stanowionego są zewnętrznym kryterium postępowania w kształtowaniu cnoty. Osoba zacna nie wykracza przeciwko normom społecznym, ocenianym obiektywnie jako pożądane. Dzieje się to nie na mocy zewnętrznego przymusu, lecz wewnętrznego rozpatrzenia przez osobę celu i wartości działania zgodnego z normą społeczną. To rozpatrzenie zawiera poznanie celu poprzez rozumienie treści normy, ocenę jego wartości oraz wybór spośród innych możliwych celów i wartości jako przedmiotu godnego swojego działania.

Dochodzenie do zacności obejmuje kształtowanie nowych sprawności moralnych oraz pogłębiające kształtowanie cnót już nabytych. Wyraża się z jednej strony w różnicowaniu cnót, a z drugiej – wzrastającą ich integracją (wzajemną łącznością). Następstwem tych przeobrażeń jest harmonia: 1) w e w n ę t r z n a, czyli moralna dobroć podmiotu. Wyraża się ona: a) w prawości rozumu i woli, b) w pewności i trafności sądów sumienia jako następstwie zgodnego ukierunkowania dążenia woli z rozumowym rozpoznaniem, c) w uwrażliwieniu na moralne dobro jako następstwie zgodności przeżywanych uczuć z dążeniem woli i rozumowym rozpoznaniem; 2) z e w n ę t r z n a, czyli moralna dobroć działania. Wyraża się ona: a) w działaniu zgodnym z wewnętrznym pragnieniem, b) w działaniu czyniącym lepszymi relacje z innymi osobami. Cnota jest szczególnym sposobem bycia osoby, wyrażającym moralną dobroć podmiotu (harmonia wewnętrzna) oraz jego działania (harmonia zewnętrzna). Dochodzenie do zacności dotyczy więc indywidualnej aktywności osoby oraz jej społecznych konsekwencji. Wymaga ono zespołu świadomie podejmowanych starań o moralną doskonałość, która jednak

nie jest celem samym w sobie. Zabiegi te zyskują rangę procesu, który charakteryzują następujące cechy:

- dynamiczność – wyraża się w zmianach dokonujących się w człowieku, następuje jego osobowościowy wzrost;
- kierunkowość – zmiany mają charakter postępowy, ku moralnej doskonałości osoby;
- celowość – założonym stanem końcowym jest moralne dobro, różne od własnej doskonałości, urzeczywistnione konkretnym czynem;
- ciągłość – osobowościowy wzrost wymaga szeregu następujących po sobie zmian;
- otwartość – zmiany są uporządkowanym ciągiem, pozbawionym jednak zamkniętej cykliczności;
- stopniowość – zmiany są rozłożone w czasie;
- względna trwałość – stałość postępujących zmian, która jednak całkowicie nie eliminuje ich odwracalności;
- stopniowalność – zmiany mogą postępować z różnym nasileniem;
- podmiotowa inicjacja – zmiany powodowane są wewnętrzną potrzebą osoby z wykorzystaniem jej naturalnej potencjalności; czynniki zewnętrzne mogą sprzyjać bądź opóźniać postępowanie zmian.

Zacność nie jest wyczuwana zmysłowo na wzór innych zjawisk. Jednak posiada empiryczną podstawę, do której dochodzi się na drodze filozoficznej i psychologicznej refleksji nad ludzkimi przeżyciami, znanymi doświadczalnie, zwłaszcza poznania rozumowego oraz wolnych i celowych dążeń. Formalnymi wskaźnikami wzrastania w zacności są: coraz wyższy stopień posiadania określonych cnót, ich zróżnicowania oraz wzajemnej integracji. Do wskaźników merytorycznych należą: 1) prawość rozumu, 2) prawość woli, 3) pewność i trafność osądu sumienia, 4) sublimacja uczuć, 5) czyn moralnie dobry. Wskaźniki formalne są ilościowe; wskaźniki merytoryczne – jakościowe. Wspólnie decydują one o:

- stałości dokonywania czynów moralnie dobrych,
- wewnętrznej mocy podmiotu moralnego,

- zewnętrznej łatwości oraz radości dokonywania czynów moralnie dobrych,
- umiarze, będącym etycznym maksimum.

Prawidłowości procesu dochodzenia do zacności nie decydują o identyczności cnót poszczególnych osób. Każda cnota pozostaje indywidualną jakością moralnego podmiotu. Różnicuje „wewnętrzną treść" duchowości człowieka, wskazując na niego jako byt „odrębny", „o-sobny"[78] (por. słowo „osoba") i niepowtarzalny. Można by paradoksalnie stwierdzić, że ludzie zacni są tak bardzo podobni i jednocześnie tak różni. Indywidualna treść duchowa człowieka pozostaje jego tajemnicą. Chociaż psychologia zgłębia prawidłowości sterowania swoim wnętrzem, to indywidualność jest pewnym *sacrum*. Każdy ma własną drogę urzeczywistniania człowieczeństwa, za którą ponosi odpowiedzialność. Toteż ustalone prawidłowości dochodzenia do zacności pozostają zaledwie prologiem do jej rzeczywistego kształtowania. Podjęcie trudu pracy nad sobą jest wyrazem uszanowania *sacrum*.

Człowiek doskonali się na miarę swoich możliwości poprzez dobre czyny. Wybiera do realizacji dobro, które odpowiada jego rozumnej naturze. Odpowiedniość ta wyraża się właśnie w tym, że poprzez realizację dobra człowiek moralnie się doskonali: „dobro udoskonala byt"[79]. Własna doskonałość moralna pozostaje wtórna wobec czynionego dobra. Istotą doskonałości jest harmonia, wyrażająca moralne uporządkowanie wewnętrzne (rozumności, wolności i uczuciowości) oraz zewnętrzne (swoisty ład działania) osoby. Jest ona wynikiem rozwoju zwanego doskonaleniem. Istnieje co najmniej dwojakiego rodzaju motywacja podejmowania starań o własną doskonałość. Pierwsza to m o t y w a c j a p e r f e k c j o n i s t y c z n a. Wyraża się ona pragnieniem usprawnienia w stopniu najwyższym swojego rozumu, woli i uczuć jako walorów autotelicznych. Stałość dążenia i wysiłku w kierunku perfekcjonizmu pozwa-

[78] Por. M. Nowak: *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin 2001, s. 304.

[79] K. Wojtyła: *W poszukiwaniu podstaw perfekcjoryzmu w etyce*. „Roczniki Filozoficzne" 1957, t. 5, z. 4, s. 307.

la ukształtować cechy osobowości nader rzadkie i trudne do zdobycia. Druga to m o t y w a c j a p e r f e k c j o r y s t y c z n a, wedle której człowiek dochodzi do możliwej dla siebie doskonałości poprzez „pozorne zapomnienie o sobie". Pozorność w tym przypadku nie oznacza braku starań o własny rozwój, lecz nienadawanie im wartości autotelicznej. Pragnienie i postanowienie osoby dotyczy działania moralnie dobrego, a osiągane zmiany osobowościowe są jego następstwem. Wspólne dla obu motywacji jest sprawstwo, aktywność własna oraz zmiany osobowościowe. Przy motywacji perfekcjonistycznej aktywność jest ukierunkowana na samego siebie; przy perfekcjorystycznej – ku innym ludziom, rzeczom, symbolom. Wzrastanie perfekcjonistyczne jest możliwe, jeśli w centrum starań i zabiegów jest własna osoba; przy wzrastaniu perfekcjorystycznym jest nim otoczenie osoby. Perfekcjonizm wymaga nieustannego kontrolowania siebie i potwierdzania kolejnych osiągnięć przed samym sobą oraz innymi osobami; perfekcjoryzm – empatii i bezinteresowności działania. Trud perfekcjonistyczny może współwystępować z poczuciem wyższości, rozwojem form egocentryzmu i egoizmu, nawet depresji albo obsesji; trud perfekcjorystyczny nie jest możliwy do kontynuowania przy współwystępowaniu takich stanów. Badania przekonują, że wartości ponadosobiste są silniejszym motywem dla woli niż wartości tylko osobiste[80]. Dla perfekcjonisty własna doskonałość jest celem; dla perfekcjorysty doskonałość nie jest celem, lecz ma swój cel: jest nim działanie moralnie dobre. Tylko w przypadku motywacji perfekcjorystycznej potwierdzona zostaje teza o wtórności własnej doskonałości moralnej wobec czynionego dobra. Hierarchia odwrócona może prowadzić do dysharmonii wewnętrznej i zewnętrznej osoby. Grecka i łacińska etymologia doskonałości[81] zdecydowanie wskazuje na byt pozbawiony braków. Zacność nie musi oznaczać takiego szczytu, bo już samo dochodzenie do niej jest jej współtworzeniem i zarazem jej doświadczal-

[80] Por. K. Wojtyła: *Zagadnienie woli w analizie aktu etycznego*, s. 124.

[81] Przedstawia ją Władysław Tatarkiewicz w: *O doskonałości*. Warszawa 1976, rozdz. 1.

nym potwierdzeniem. Nie mieści jednak w swoim zakresie wypaczeń prowadzących do dysharmonii. Dojście do zacności następuje wówczas, gdy bardziej pragnie się działania moralnie dobrego niż samej doskonałości. Osoba zacna jest miłośnikiem moralnego piękna i dobra, a nie własnej doskonałości, do której i tak dochodzi poprzez to umiłowanie. Przedstawia się to tak, jak gdyby nie tyle człowiek posiadał cnotę, ile raczej cnota posiadła człowieka[82]. Można też rozważyć czy zupełna doskonałość jest człowiekowi dostępna. Po pierwsze, ze względu na nieuchronność popełniania błędów, wynikającą z ograniczeń właściwych ludzkiej egzystencji. Po drugie, z powodu braku możliwości wyznaczenia kresu doskonałości. Bardziej zasadne jest przypisanie jej bezkresu w moralnym postępowaniu „naprzód". Z tych powodów rzeczywista doskonałość człowieka zawsze pozostaje niezupełna. Cnota, uznawana za kres moralnego postępowania, oznacza zupełne spełnienie siebie w dostępnej człowiekowi niezupełnej doskonałości. Wobec tego urzeczywistnianie zacności polega na nieskończonym „posuwaniu się naprzód", a w związku z tym dochodzeniu do niej należy przypisać większe znaczenie niż samemu jej posiadaniu. Zwłaszcza w odniesieniu moralnego podmiotu do własnej zacności, które różnicuje tak zwany blask cnoty, decydując o jej darzącym charakterze.

Zacność jest czymś więcej niż posiadaniem cnót. Obejmuje ona swym zakresem perfekcjorystyczną motywację ich kształtowania oraz pozaegoistyczne ich wykorzystanie. Ta motywacyjna strona zacności jest sprawdzianem jej moralnego charakteru.

Człowiek jest godny bezwarunkowego szacunku w tym, kim jest: bytem rozumnym i wolnym. Jest też godny podziwu w tym, kim może być – osobą zacną.

[82] W ten sposób Immanuel Kant obrazował zupełną doskonałość cnoty. W: *Metafizyczne podstawy nauki o cnocie.* Kęty 2005, s. 75.

4.5. Cnota darząca nauczyciela

Nauczyciel znajduje się w odniesieniu do drugiego człowieka. Wypełniając zadania zawodowe jest z innymi, wobec innych oraz dla innych osób. To „międzyludzkie usytuowanie" ma znaczenie egzystencjalne: spotkanie nauczyciela i ucznia jest dla obojga możliwością twórczego wykorzystania swojej rozwojowej potencjalności. Słowami Witolda Gombrowicza, wybitnego pisarza polskiej literatury współczesnej, można powiedzieć o „Człowieku poprzez człowieka. Człowieku względem człowieka. Człowieku stwarzanym człowiekiem. Człowieku spotęgowanym człowiekiem"[83]. W tym relacyjnym usytuowaniu dobro ucznia jest ponad własnym dobrem nauczyciela. Ten przywilej nie jest przez ucznia wymuszany. To nauczyciel nadaje go uczniowi jako następstwo świadomego i odpowiedzialnego przyjęcia asymetrii w relacji z uczniem. W takim wymiarze nauczycielstwo nie mieści się wyłącznie w granicach zawodu, lecz nabywa znamion wychowawczego posłannictwa, co współtworzy koncepcję nauczycielstwa jako zawodu o doniosłej misji społecznej.

Misyjność zawodu nauczycielskiego przeczy koncepcji tworzonej na podstawie instrumentalnego traktowania pracy oraz postrzegania jej wartości przez pryzmat otrzymywanych korzyści materialnych. Trud misyjności wyraża się w przekroczeniu bariery pracy zawodowej jako konieczności ekonomicznej, a nawet jako powinności społecznej. Implikuje związek wartości pracy z samorealizacją osoby pracującej. Odkrycie własnych potencjałów twórczych i przekraczanie posiadanych kompetencji nie jest jednak najwyższą wartością. Istota misyjności polega na dobrowolnym i odpowiedzialnym przeznaczeniu własnego dążenia do doskonałości wzrastania innych. Koncepcja misyjności zawodu nauczycielskiego oznacza personalistyczną interpretację pracy, wyrażającą się w przekonaniu, że jest ona szczególną formą aktywności ukierunkowaną

[83] W. Gombrowicz: *Dziennik 1953–1956*. Kraków 1997, s. 35.

na realizację Nauczycielskiego Dobra[84]. Nie jest alternatywą, lecz rozszerzeniem koncepcji nauczycielstwa jako zawodu przez pogłębienie moralnego sensu i wartości pracy. Negacja misyjności przyczynia się do dekadenckiego[85] stosunku nauczyciela do pracy zawodowej. Orientację tę charakteryzuje n e g a c j a. *Dekadentyzm jest głosem przeczenia.* Jego wyrazem jest swoisty bunt przeciwko: 1) specyfice zawodu – absolutyzacja dyspozycji i sprawności instrumentalnych; wzorzec nauczyciela jako wysoko wykwalifikowanego specjalisty. Nauczyciel jest dobrym wykonawcą, miarę wartości jego pracy stanowi efektywność wykonywanych zadań, które są przed nim stawiane i bez jego udziału ustanawiane; 2) etyce szczegółowej zawodu – uznanie za wystarczającą etykę ogólną. Różnica między etycznym i technicznym wymiarem pracy jest mało istotna. Problemy etyczne można rozwiązywać podobnie jak techniczne, według logiki relacji celu i środka. W związku z tym uczeń pozostaje przedmiotem nauczycielskich oddziaływań, których celem jest przekształcenie osobowości ucznia wedle zadanego wzorca moralnego[86]; 3) nieustannemu doskonaleniu się – utożsamienie rozwoju zawodowego z przyrostem sprawności instrumentalnych. Rozwój zawodowy jest jednowymiarowy, w zasadzie kończy się w momencie otrzymania instytucjonalnego potwierdzenia zdobycia lub podwyższenia kwalifikacji; 4) ponadprzeciętnej odpowiedzialności – ograniczanie pola odpowiedzialności wewnętrznej, przenoszenie odpowiedzialności na inne podmioty wychowania, ale wysoka odpowiedzialność prawna i służbowa; 5) wprowadzanym zmianom – stanowią one naruszenie ustalonego porządku logiki celu i środka, wymagają nowego rozumienia zdarzeń, mogą obniżać prestiż nauczyciela. Negacja jest ograniczonym wglądem w istotę nauczycielstwa. Nauczyciel redukuje swoją rolę do wykonawczej,

[84] Pojęcie Nauczycielskiego Dobra zostało wyjaśnione w rozdziale *Piękno i sens nauczycielskiej pracy.*

[85] Termin „dekadentyzm" zostaje użyty w jego stosunkowo rzadkim odniesieniu do rodzaju psychologicznej postawy jawnych grup społecznych oraz panujących nastrojów.

[86] Por. R. Kwaśnica: *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, s. 310.

oczekując gotowych rozwiązań w postaci reguł, metod, scenariuszy działania. Sprawą pierwszorzędną jest dla niego sprawna realizacja przepisu roli zawodowej. Pełna adaptacja w tej roli jest kresem zawodowego rozwoju. Wyznacza go wysoki poziom zdolności realizacyjnej. Stosunek do pracy zdominowany jest racjonalnością instrumentalną. Dyspozycje kierunkowe i sprawności moralne zostają „pozostawione same sobie". Nie dochodzi do swoistego zachodzenia na siebie obszaru tożsamości osobowej i zawodowej. Efektywność wykonywanych zadań nie oznacza ich wysokiej jakości pedagogicznej. Może współwystępować z samoakceptacją, ale niekoniecznie z samorealizacją nauczyciela. Negacja przeczy radości bycia nauczycielem z powodu niezrozumienia zawodowej specyfiki.

Jednocześnie wykonawca zawodu oczekuje wysokiego prestiżu społecznego, postrzegania swojej osoby jako autorytetu znawstwa i charakteru. Negacja kształtuje typową dla dekadentyzmu postawę nieprzekroczonego indywidualizmu, którą charakteryzuje skoncentrowanie na sobie. Mogą jej towarzyszyć dwojakiego rodzaju odczucia: 1. Dominacja – wiąże się z asymetrią relacji wychowawczej, spotęgowaną formalnie powierzoną nauczycielowi władzą. Tymczasem władza, rozumiana jako prawo i obowiązek decydowania, rzeczywiście odgrywa istotną rolę, ale jeśli decyzje podejmowane są zgodnie z interesem ucznia. Znaczenie powierzonej władzy wyraża się w tym, że współdecyduje ona o jakości oraz psychospołecznej atmosferze współpracy. Władza wspomaga wychowawcze posługiwanie wyłącznie w przypadku ukierunkowania nauczyciela na dobro ucznia. Jest traktowana jako dogodna „pozycja", z której można „obserwować" rozwój ucznia oraz planować działanie wychowawcze. Moralny wymiar władzy zmienia się wraz z preferencjami zawodowymi. Ukierunkowanie na siebie oznacza, że najważniejsze dla nauczyciela jest jego dobro. W hierarchii wartości zawodowych dobro ucznia zajmuje wtedy co najwyżej pozycję kolejną, jeśli nie zostanie odsunięte na miejsce peryferyjne z powodu jeszcze innych wartości, wynoszonych ponad to dobro. Ukierunko-

wanie na siebie przeczy istocie misyjności. Własne dążenie do doskonałości, jeśli w ogóle jest podejmowane, staje się wartością najwyższą. Praca nauczycielska jest postrzegana jako okazja do jej realizacji, a spotykane na tej drodze osoby – jako środki do osiągnięcia celu. W praktyce dominacja dotyczy przerostu nadzorowania nad wspieraniem, karania nad nagradzaniem, przekazu informacji nad odbiorem. Uruchamia swoisty filtr hamujący dopływ do nauczyciela informacji użytecznych dla współpracy wychowawczej. Następuje zawężenie percepcji otoczenia na koszt wnikliwej analizy własnego zachowania oraz opinii innych o tymże zachowaniu. Ochroną jest utrzymanie możliwie dużego dystansu w relacji z innymi osobami i wypracowanie emocjonalnej obojętności, a nawet oschłości. Moralna niewrażliwość sprawia, że źródłem etycznego doświadczenia staje się dla nauczyciela przeżywanie wartości, a nie „odkrycie" drugiego człowieka[87]. Brak świadomości, że to obecność ucznia nadaje sens i potrzebę nauczycielskiemu byciu sprawia, że nauczycielstwo nie jest odpowiedzią na obecność ucznia, lecz wyłącznie na własne potrzeby (np. ekonomiczne). Działania zawodowe nauczyciela mogą być wysoce rzetelne i sumienne, ale przez to jeszcze nie stają się odpowiedzialne w pełnym zakresie. Nauczycielski profesjonalizm domaga się odpowiedzialności za rozwój drugiego człowieka, a nie tylko własnej doskonałości. Poczucie dominacji jest dążeniem do ukształtowania swojego „człowieczeństwa", ale nie jest odnajdywaniem właściwego sposobu odnoszenia się do drugiego człowieka. 2. B e z s i l n o ś ć – wiąże się z psychologiczną trudnością realizowania roli zawodowej (sprostanie zróżnicowanym oczekiwaniom społecznym i pokonywanie dylematów tej roli), spotęgowaną nieadekwatną motywacją do zawodu. Poczucie bezsilności rodzi się z porażki, jednej lub wielu. Jest mieszaniną żalu niespełnionych oczekiwań, rozczarowania, niepokoju z jednoczesnym wysiłkiem podkreślenia, pomimo wszystko, własnej wartości. Świadomości porażki towarzyszy silny akcent emocjonalny, jako że odsłania ona

[87] Por. J. Tischner, J.A. Kłoczowski: *Wobec wartości*, s. 53.

pewną ograniczoność – motywacji, sprawności, zewnętrznej aktywności. Starania koncentrują się na usprawiedliwieniu porażek lub maskowaniu kompleksów, które z nich wynikają. Rozwijają nadwrażliwość – szczególne wyczulenie na punkcie swojej osoby. Nieadekwatna jest ocena barier w działaniu; większość z nich wydaje się być nie do pokonania. W sytuacjach typowych (znanych nauczycielowi) ratunkiem są gotowe schematy. Jednak niemal regułą w wychowaniu są sytuacje nietypowe (nieidentyczne), w których poczucie bezsilności utrudnia znalezienie właściwego sposobu postępowania, zwiększając prawdopodobieństwo kolejnej porażki. Konsekwencją poczucia bezsilności jest zwątpienie w sens wykonywanych czynności. Powoduje ono dalsze obniżenie motywacji do działania, a nawet jego zaniechanie. W języku psychologii zagrożenie to nazywane jest wypaleniem zawodowym.

Skoncentrowanie na sobie sprzyja kształtowaniu postawy życzeniowej. W zakresie „nauczycielskich życzeń" znajduje się autorytet. Współdecydujący o skuteczności wychowania, jest w teorii pedagogicznej ujmowany niemalże jak powinność. Praktyka wychowawcza potwierdza jego pozytywne znaczenie, wyklucza jednak sensowność czynienia go celem nauczycielskich starań. Jeśli autorytet jest dla nauczyciela bardziej cenioną wartością niż dobro ucznia, to staje się źródłem wątpliwej moralnie motywacji postępowania. Rzeczywisty autorytet, sam w sobie, nie potrzebuje uznania; jest transcendentny wobec niego[88]. Kształtowany jest w związku z motywacją nauczycielskiego postępowania, uwzględniającą dobro ucznia jako motyw nadrzędny. Nauczyciel czyniący autorytet celem swoich zawodowych działań może nim nigdy nie zostać. Skoncentrowanie na sobie paradoksalnie zawęża rzeczywistą możliwość kształtowania autorytetu. Wobec społecznego oczekiwania bycia autorytetem znawstwa i charakteru, kierowanego pod adresem nauczyciela, powstaje u niego niepokój o własny autorytet. Stłumienie tego niepokoju poczuciem dominacji albo bezsilności prowadzi do tak

[88] W. Stróżewski: *Mała fenomenologia autorytetu*. „Ethos" 1997, nr 37, s. 34.

zwanego kompleksu zagrożonego autorytetu (J. Reykowski). Konsekwencją jest jeszcze większe skoncentrowanie uwagi na sobie w realizacji zadań zawodowych.

Do zachowań typowych dla postawy nieprzekroczonego indywidualizmu należą: 1) ograniczenie własnej odpowiedzialności – niedostrzeganie negatywnych konsekwencji swojego postępowania lub koncentracja na niesprzyjających warunkach zewnętrznych; obwinianie innych osób; przypisywanie sobie czyichś zasług; pomniejszanie osiągnięć innych osób, idealizacja własnych; 2) ograniczenie życzliwości – darzenie nią osób uległych; brak bądź zawężenie jej zakresu wobec osób o odmiennym zdaniu; 3) zamknięcie się na krytykę – podważa ona poczucie dominacji bądź odsłania poczucie bezsilności; 4) wysoka samokontrola – zapobiega wzbudzeniu podejrzeń o jakąkolwiek niekompetencję; 5) skrajność wymagań – nadmiar jako wzmocnienie poczucia dominacji bądź pobłażanie jako sposób pozyskania akceptacji za wszelką cenę. Typowym przejawem postawy nieprzekroczonego indywidualizmu jest przedmiotowo-instrumentalny stosunek do innych osób. Zwłaszcza uczeń postrzegany jest jako narzędzie do osiągania celów, które w dodatku okazują się bardziej prywatnymi niż edukacyjnymi. Indywidualizm przyjmuje bowiem traktowanie siebie jako ostatecznego punktu odniesienia. Zrozumienie nauczycielskiej postawy nieprzekroczonego indywidualizmu wymaga rozpoznania zjawiska, zwłaszcza że w wymiarze społecznym ocena indywidualizmu nie jest jednoznaczna. Indywidualizm stanowi pochodną procesu indywidualizacji, którego to podstawową intencją w edukacji jest podporządkowanie rzeczowych składników procesu wychowania uczestnikom edukacji[89]. Jest to założenie konieczne, by w centrum planowania i działania znajdował się człowiek – jego godność, podmiotowość, potrzeby. Każdy uczestnik procesu wychowania ma indywidualne, czyli subiektywnie wysoko oceniane potrzeby. Indywidualizm wyraża się w akcentowaniu tych potrzeb, co stanowi pozy-

[89] Por. T. Lewowicki w: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa 1993, s. 251.

tywny aspekt zjawiska: rozpoznanie uczniowskich potrzeb jest bowiem elementem wychowawczej diagnozy. Indywidualizm pozostaje w związku z indywidualnością osoby, czyli jej niepowtarzalnością wśród ludzi. Współwarunkuje więc odnalezienie i realizację życiowego powołania. Jednak w charakterystykę indywidualizmu wpisany jest też fakt, że wysoko wartościowane własne potrzeby domagają się realizacji za wszelką cenę, nawet kosztem potrzeb innych osób. Ten aspekt jest negatywny: jego konsekwencją są egocentryzm i egoizm. Ostatecznym punktem odniesienia podejmowanych decyzji staje się własne dobro. Spotkania z innymi kalkulowane są ze względu na swoje korzyści. Psycholodzy podkreślają związek indywidualizmu z rozwojem człowieka, wskazując go jako etap kształtowania tożsamości i poczucia sensu życia. Na tym etapie człowiek poszukuje wartości, zwracając się ku sobie. Jednym z istotnych celów staje się zrealizowanie potrzeby własnego rozwoju. Narastająca złożoność poczucia sensu jest zachętą do tego, by ostatecznie skierować się w swych poszukiwaniach ponownie w stronę integracji z innymi osobami oraz powszechnymi wartościami[90]. Nieprzekroczony indywidualizm oznacza zatem zatrzymanie się na drodze rozwoju społeczno-moralnego. Jest związany z motywacją perfekcjonistyczną, ale rozłączny z perfekcjoryzmem. Ze względu na to ograniczenie nieprzekroczony indywidualizm nauczyciela jest przestrzenią, w której potwierdza on swoją dominację nad innymi albo ukrywa zawodową bezsilność. Przestrzeń ta wypełnia nicość po negacji misyjności zawodu. Umożliwia znalezienie „innego" sensu nauczycielskiej pracy (zaspokojenie własnych potrzeb), inaczej pozostałaby ona bezsensowna.

Negatywizm i nieprzekroczony indywidualizm sprawiają, że nauczyciel „porusza się" zaledwie po obrzeżach zawodu. Koncentruje swój

[90] M. Csikszentmihalyi: *Przepływ*. *Psychologia optymalnego doświadczenia*. Taszów 2005, s. 377–378. Etapy rozwoju od uwagi skoncentrowanej na sobie do skoncentrowania na otoczeniu społecznym występują m.in. w teorii Eriksona (od poczucia Tożsamości do etapu Integralności), w teorii potrzeb Maslowa (od potrzeby fizycznego bezpieczeństwa do potrzeby samorealizacji przez miłość), w teorii rozwoju moralnego Kohlberga (od poczucia dobra i zła opartego na własnym interesie do etyki opartej na zasadach uniwersalnych).

wysiłek na tym, co jest powierzchowne. Rodzi to nastrój samotności, pesymizmu i znużenia. Samotność w nauczycielstwie ma wymiar psychologiczny: będąc w grupie (zawodowej i uczniowskiej), nauczyciel sam rozstrzyga dylematy wychowawczej codzienności. Podejmuje decyzje na własną odpowiedzialność i z pożytkiem dla innych. Samotność jest uzasadniona specyfiką nauczycielskiej pracy oraz potrzebą wewnętrznego wyciszenia, sprzyjającego refleksyjnemu uporządkowaniu zadań zawodowych w ich wielości i zróżnicowaniu. Taka samotność nie istnieje sama dla siebie. Jest ona związana z dobrą jakością bycia wobec innych. Samotność przestaje być uzasadniona, jeśli jest formą ucieczki w związku z negacją oraz nieprzekroczonym indywidualizmem. Poszerza przestrzeń przejścia od tego, co personalne do tego, co nieosobowe. Pełni funkcję ochronnego pancerza dla dominacji albo bezsilności. Pozwala przygotować strategię obronną wobec z góry założonej „opozycji" innych osób. Domniemana lub faktyczna słabość ucznia może być okazją do demonstracji własnej „doskonałości". Indywidualizm bowiem może być pozą, by wywrzeć wrażenie na innych. Osamotniona walka o sukces i uznanie wymaga konfrontacji i rywalizacji w spotkaniu z innymi. Następstwem takiej „samorealizacji" okazuje się nerwowość, rozdrażnienie w błahych sprawach, apatia, zazdrość. Nieuzasadniona samotność jest dokuczliwa, mimo że pojawia się na mocy własnego wyboru. Towarzyszy jej pewne cierpienie powodowane niezadowoleniem, którego źródłem są negatywne doświadczenia pełnienia roli zawodowej. Jest to cierpienie zubożone, ponieważ jego trud nie czyni nauczyciela dojrzalszym. W nieprzekroczonym indywidualizmie staje się ono uniewinniającym uzasadnieniem dominacji albo bezsilności jako koniecznego sposobu bycia. Samotność nauczyciela, ta uzasadniona i nieuzasadniona, kończy się realizacją określonej „wizji aksjologicznej" (J. Tischner). Samotność uzasadniona jest świadomym, ciągłym wrastaniem w świat konkretnych wartości, realizowanych w relacji z uczniem. Samotność nieuzasadniona, jako forma ucieczki, wymaga za każdym razem „powrotu" do rzeczywistości, w której mają być realizowane wartości. Człowie-

kowi uciekającemu od innych chodzi o samego siebie. Jego powroty są bolesne nie tylko dla niego, ale też dla innych osób.

Negatywne doświadczenia pełnienia roli zawodowej czynią podatnym na nastrój pesymizmu, przez co postrzeganie zawodowej rzeczywistości zostaje ograniczone wyłącznie do jej aktualnego wymiaru. Spojrzenie w przyszłość nie ma sensu, pesymizm jest bowiem pozbawiony nadziei na dobrą zmianę. Jest jednowymiarowy w widzeniu rzeczywistości – zamyka na jej piękno. Pięknem nauczycielskiej rzeczywistości jest wartościowe bycie dla dobra ucznia. Pesymizm nauczyciela jest więc tragicznym zamknięciem, ponieważ w swych skutkach dotyczy drugiego człowieka. Korelatywny do nastroju pesymizmu jest brak siły – tej wewnętrznej, duchowej mocy. Niemoc ma postać braku chcenia. Jest znużeniem, czyli negacją pasji prowokującej do odkrywania i kształtowania w sobie osobowej wartości istotnej dla innych. Prowokacja ta otwiera nauczyciela na doświadczenie trudu i radości jednocześnie. Pasja oznacza bowiem połączenie cierpienia, namiętności i cierpliwości[91]. Odniesiona do działania nadaje mu charakter zamiłowania, czyli postępowania pełnego zapału i entuzjazmu nawet w tym, co było czynione już wielokrotnie. Złożona i forsująca praca nauczycielska jest radosna w kontynuacji wyłącznie dla pasjonaty. W znużeniu nie ma prowokacji: widzeniu nauczyciela dostępny jest tylko niezmienny, codzienny trud pokonywania piętrzących się barier. Wychowawcze posługiwanie staje się nudne i prozaiczne. Znużenie nie jest obojętnością, pozostaje bowiem pragnienie uznania. Można je zdobyć obniżając wartość innych: w staraniach o własny autorytet obalać inne autorytety. Wzgarda tego, co nauczyciela przerasta, prowadzi do zawiści i nietolerancji, a nawet wrogości. Wzgarda taka nazywana jest resentymentem[92]. Wytrąca on znużonego nauczyciela z bierności ku staraniom „równania świata do poziomu własnej beznadziei”[93]. Pesymizm i znużenie są czymś więcej od nastrojowości: są

[91] Por. A. Brückner: *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Warszawa 2000, s. 398.

[92] Por. *Słownik filozofii*. Red. J. Hartman. Kraków 2004, s. 192.

[93] J. Tischner: *Myślenie w żywiole piękna*, s. 94.

negacją sensu nauczycielskiej pracy. Negacja okazuje się być „początkiem i końcem" dekadenckiego stosunku do pracy zawodowej.

Opis zjawiska nie musi oznaczać, że ono istnieje. Jeśli jednak zachowuje logiczną, wewnętrzną niesprzeczność, to czyni zjawisko możliwym do zaistnienia. Jego istnienie „być może" przeradza się w bycie „na pewno", kiedy nauczyciel dokona wewnętrznego wyboru, na mocy którego negacja, nieprzekroczony indywidualizm, pesymizm i znużenie stają się sposobem bycia w zawodzie; zawodowym egzystencjałem, który wyznacza określone procesy umysłowe, emocjonalno-wolicjonalne oraz praktyczne działania nauczyciela. Dekadenckie zawężenie znaczeń jest nieprzystawalne do istoty i sensu nauczycielstwa. Nie jest to zawód ustanowiony wyłącznie dla zaspokajania potrzeb jego wykonawcy. We współczesnym świecie zdobywania i gromadzenia nauczyciel decyduje się na rezygnację i rozdawanie. R e z y g n a c j a jest pozostawianiem tego, co niszczy człowieczeństwo czyjeś i własne, w tym także pragnienia zasługi za tak doniosłe zadanie, jakim jest profesjonalne współuczestniczenie w rozwoju drugiej osoby. Oczekiwanie podziwu dla siebie pomniejsza znaczenie podstawowego celu wychowania. Jest arogancją i pychą, które wykluczają miłość. Nauczycielskie „umiłowanie dusz ludzkich" jest zawsze kenozą[94], czyli pewnym wyrzeczeniem, a nawet uniżeniem. Rezygnacja zmierza do zaprzestania grania: nauczyciel odstępuje od odgrywania roli. Nie jest aktorem, który wiele razy powtarza wyuczone kwestie. Zapamiętanie i odtwarzanie nauczycielskiej partytury w postaci definicji, klasyfikacji, schematów i algorytmów postępowania jest wymagane i sprawdzane podczas zdobywania zawodowych kwalifikacji. Praktyka wychowawcza wymaga przeobrażenia tej wiedzy w pragnienie „oddania siebie" w rozumieniu zaplanowanego, ale autentycznego dzielenia się potencją intelektualną i emocjonalno-wolicjonalną. Nie chodzi więc o zmienianie się w kogoś, ale o zmianę w sobie. Podobnie jak w wychowaniu nie chodzi o przemienianie ucznia, lecz sprawienie, by on

[94] Greckie słowo *kenosis* oznacza ogołocenie, zostawienie, wyrzeczenie, odarcie; por. *Słownik grecko-polski*, t. 2. Red. Z. Abramowiczówna. Warszawa 1960, s. 644.

zechciał się zmieniać. Uświadomienie sobie, że powszechna w teorii wychowania teza o przekształcaniu osobowości ucznia przez wychowawcę to skrót myślowy, też jest spostrzeżeniem kenotycznym. Nie ma możliwości bezpośredniego kształtowania czyjejś osobowości. Zawsze jest to oddziaływanie poprzez jej podmiot, czyli wychowanka. Sama osobowość jest zresztą konstruktem teoretycznym, a zmiany w niej następują poprzez decyzje i zachowania (intelektualne, emocjonalne, behawioralne) jej podmiotu. Profesjonalny wychowawca może i powinien współuczestniczyć we wzroście osobowościowym wychowanka, nie jest jednak jego sprawcą. Nauczycielskie pozostawianie jest „rezygnacją z nieuczynienia" (J. Grotowski). Jako osoba odpowiedzialna za rozwój ucznia, nauczyciel nie może powstrzymać się od działań stymulujących i motywujących ten rozwój. Kenoza jest powrotem do misyjności nauczycielstwa. Powołanie nie jest bowiem propozycją współczesności. Dla klasyków pedeutologii było koniecznym warunkiem skutecznej pracy wychowawczej. To „cofnięcie się" jest „przywróceniem początkowej pełni"[95] rozumienia i sprawowania nauczycielstwa. Nie chodzi o regresję z ucieczką przed współcześnie wypracowanymi normami przepisu roli zawodowej, lecz o przekroczenie granic wyznaczonych koncepcją nauczycielstwa jako zawodu, czyli syntezę zawodowości i misyjności nauczycielstwa. Nie ma niczego niesłusznego w odróżnianiu zawodu od misji, lecz odseparowanie ich od siebie w przypadku nauczycielstwa jest niewłaściwe. Dzięki cofnięciu się myślenie o nauczycielskiej pracy wchodzi w „doświadczające zapytywanie" (M. Heidegger), pozwalające w działaniu przekroczyć granice „szarej", monotonnej, dla niektórych bezsensownej codzienności, a więc w pojmowaniu i przeżywaniu nauczycielstwa wyprzedzić współczesność ukierunkowaną na zdobywanie i gromadzenie przede wszystkim dla siebie.

Kenoza ma związek z porządkowaniem świadomości. Funkcją świadomości jest takie przetwarzanie informacji o tym, co dzieje się

[95] K. Wilber, cyt. za: P. Możdżyński: *Jerzy Grotowski – w poszukiwaniu inicjacji*. http://www.rodman.most.org.pl.

w samej osobie oraz poza nią, by można było je ocenić i na tej podstawie podejmować decyzje o działaniu. Funkcjonowanie świadomości jest swoistym filtrem dla wrażeń, uczuć, pomysłów poprzez ustalenie priorytetów dla poszczególnych informacji[96]. Porządkowanie świadomości polega na ustaleniu tych priorytetów, co wymaga zdolności kierowania swoimi myślami i uczuciami. Organizowanie porządku wiąże się z wartościami i celami osoby, jego utrzymanie – z potrzebami i zamiarami człowieka. Wartościowanie ukierunkowane wyłącznie na własne potrzeby zawęża zakres informacji ocenianych przez osobę jako pozytywne do tych, które służą tym potrzebom. Rezygnacja z własnego dobra jako najwyższej wartości tworzy „pustkę" na szczycie hierarchii, która powinna zostać wypełniona inną wartością, by działanie nie było przypadkowe ani chaotyczne. Chaos jest przeciwieństwem uporządkowania. Kenoza nauczycielska oznacza wyrzeczenie się własnego dobra jako najwyższej wartości na rzecz dobra uczniowskiego. W świadomości zawodowych preferencji zajmuje ono szczyt hierarchii nauczycielskich wartości, wyznaczając intencje i działania nauczyciela. Siła kenotycznego wyrzeczenia wyraża się możliwością zmiany jakości doświadczenia zawodowego. Jest istotna, bo wyniki badań wskazują, że apatia, jakiej doznaje współcześnie wielu ludzi, nie wynika wcale ze zmęczenia fizycznego czy umysłowego, lecz ze stosunku pracownika do pracy[97]. Stosunek dekadencki zamyka na to, co jest wartościowe w nauczycielskiej pracy. Jest stanem znużenia i braku satysfakcji. Zmęczony i rozczarowany nauczyciel staje się misjonarzem niezadowolenia. Kenoza jest jak pustynia doświadczeń wewnętrznych, które można kształtować w nowej jakości jako doświadczenie optymalne. Jest więc wyrzeczeniem ożywiającym, a nie pustoszącym.

Fenomen optymalnego doświadczenia nauczycielskiego wymaga spełnienia następujących warunków: A. Osobiste kontrolowanie kierun-

[96] M. Csikszentmihalyi: *Przepływ*..., s. 54.

[97] Wyniki badań M. Csikszentmihalyi w: ibidem, s. 279.

ku zdobywania kwalifikacji zawodowych: 1) motywacja wewnętrzna – po pierwsze, nieprzypadkowy wybór kierunku studiów i zawodu nauczycielskiego, czyli przekonanie o związku studiowania oraz pracy zawodowej ze swoimi celami życiowymi; po drugie, wśród cenionych wartości ukierunkowanie na wartości aksjologicznie nieobojętne. Badania empiryczne potwierdziły związek tychże wartości z motywacją do pracy nauczycielskiej[98]. Wbrew powszechnym przekonaniom, to nie wysokość pensji ani inne kwestie materialne najsilniej przyczyniają się do niezadowolenia z pracy. Trzy główne jego powody są następujące: brak nowych wyzwań (rutyna), konflikty interpersonalne oraz wyczerpanie nadmiernym napięciem i stresem[99]. Każdy z nich można odnieść do pracy nauczycielskiej jako wysoce prawdopodobny, jeśli brak jest motywacji wewnętrznej. Okazuje się ona specyficznie niezbędna do tego, by z zaangażowaniem przygotować się do zawodu oraz przeżywać radość jego wykonywania; 2) rozumienie istoty nauczycielstwa, jasność celów i zadań zawodowych. B. Osobiste kontrolowanie kierunku wzrastania w zawodowej kompetencji: 1) przekroczenie własnego indywidualizmu – dostrzeganie i realizacja związku swojego rozwoju osobowościowego z rozwojem ucznia. Nauczyciel pracuje nad swoją indywidualnością, ale nie jest skoncentrowany tylko na sobie, unika zarówno egoizmu, jak i konformizmu. Spełnienie tego warunku pozwala zrezygnować z mechanizmów ochraniających poczucie dominacji albo bezsilności; 2) postrzeganie trudów jako wyzwań, które dają możliwość coraz bardziej złożonego działania, motywując do nieustannej nauki i rozwijania umiejętności i sprawności. Badania empiryczne dowodzą, że praca wykonywana „na tym samym poziomie" przez dłuższy czas staje się nudna, a jej wykonawcy sfrustrowani[100]. Traktowanie trudów w kategorii zawodowego wyzwania wprowadza do pracy zmianę i entuzjazm, czyli odkry-

[98] Na przykład badania J. Chmielewskiej: *Praca nauczycielska jako źródło wartości i dóbr osobistych...*

[99] M. Csikszentmihalyi: *Przepływ...*, s. 280.

[100] Ibidem, s. 141.

wanie i radość tworzenia czegoś nowego. Jest to związane z wychowawczym optymizmem głoszącym, że nie ma ucznia, z którym nie byłoby warto współpracować nad pożądaną zmianą jego osobowości. Nadzieja, a nie pesymizm towarzyszą planowaniu pracy wychowawczej; 3) odbieranie informacji zwrotnych – stałe i na bieżąco – umożliwia poznanie siebie oraz skutków swojej pracy; jest niezbędne do adekwatnego reagowania: wzmacniania tego, co pozytywne oraz zmiany tego, co negatywne; 4) „płodna bezczynność" (J.W. Dawid) – czas na refleksję, wyciszenie oraz uzasadnioną samotność. Jest to czas wolny poddany własnej kontroli, by miał on swój cel i wyzwania, ćwiczył dyscyplinę wewnętrzną i nie męczył nudą ani biernością. Bezczynność nie jest marnotrawstwem, jeśli posiada swoją płodność: przyczynia się do rozwoju osobowości zamiast prowadzić donikąd; 5) różnicowanie oraz integracja zawodowości i prywatności – umiejętność rozróżnienia tego, co zawodowe od tego, co prywatne oraz niesprzeczność dążeń w tych obszarach, wypracowana na podstawie przemyślenia i wyboru. O p t y m a l n e d o ś w i a d c z e n i e n a u c z y c i e l s k i e j e s t p r z e ż y w a n i e m g ł ę b o k i e g o s e n s u d z i a ł a n i a z a w o d o w e g o. Sensowność oznacza nadawanie znaczenia czynnościom tak, by koncentrowały uwagę (wysiłki i starania) oraz angażowały, dając poczucie radości ich wykonywania. Nadawanie znaczenia polega na uporządkowaniu świadomości poprzez „scalenie" czynności zawodowych, podporządkowując je najwyższej wartości i największemu dobru w pracy nauczycielskiej. Zaangażowanie wysiłku i starań w rozwijanie umiejętności i sprawności służących urzeczywistnianiu najwyższej wartości i największego dobra prowadzą do stanu „wewnętrznej celowości" (M. Csikszentmihalyi), wpływającego na zgodność myśli, uczuć i działań nauczyciela. Jeśli znaczenie ma każda czynność nauczyciela zarówno w teraźniejszości, jak i z perspektywy przeszłości i przyszłości, to sens ma całe działanie zawodowe. Sensowność tę można wyczytać z formalnoprawnych dokumentów. Optymalne doświadczenie zawodowe wymaga jednak jej przeżycia, czyli odniesienia wiedzy do sfery emocjonalno-wolicjonalnej. Wewnętrzna celowość ozna-

cza bowiem, że cele zewnętrzne (zawodowe) zostały włączone przez nauczyciela w zakres jego własnych celów życiowych w takim rozumieniu, że nie są one sprzeczne. Jest to źródłem poczucia ładu, w którym tożsamość zawodowa stanowi część tożsamości osobowej nauczyciela. Doświadczenie zawodowe jest istotnym elementem odczuwania sensowności życia w ogóle.

Poczucie ładu jest tym, co łączy optymalne doświadczenie z zacnością nauczyciela. Zacność jako harmonia wewnętrzna i zewnętrzna podmiotu jest konieczna do przeżycia głębokiego sensu działania zawodowego przez nauczyciela. Brak harmonii prowadzi do wątpliwości, żalów, obaw, poczucia winy, bezsilności. Harmonia stanowi źródło wewnętrznej siły i zewnętrznego opanowania, które podziwiane są u nauczyciela określanego mianem „z powołania". Dochodzenie do zacności jest poprawianiem jakości doświadczeń zawodowych. Praca nauczycielska może być ciężka i nudna lub złożona i radosna. Zależy to od jakości doświadczeń, których jest źródłem. Ocena jakości jest subiektywna: wiąże się z postrzeganiem przez nauczyciela wartości pracy, jej związku z własnymi celami, możliwości działania oraz swoich potencjalnych i realnych zdolności. Jakość doświadczeń zawodowych może być zmieniana przez nauczyciela w kierunku ich optymalności. Przeżywanie głębokiego sensu działania zawodowego prowadzi do rozwoju, co zostało potwierdzone empirycznie: osoby doznające takich przeżyć czuły się „silne, twórcze, aktywne, skoncentrowane i zmotywowane"[101]. Wysoka jakość doświadczeń zawodowych dotyczy więc pozytywnych aspektów pracy – radości, entuzjazmu, twórczości. Radość bycia nauczycielem nie jest czymś, co się wydarza. Jest stanem, który wymaga świadomego przygotowania poprzez kontrolę wewnętrznych doświadczeń zawodowych. Przygotowanie nie jest tożsame z „ukierunkowaniem na". Stan nauczycielskiej radości stanowi następstwo osiągnięcia celów wychowania, a nie cel sam w sobie. Poprawianie jakości doświadczenia zawodowego jest elemen-

[101] Ibidem, s. 139–141 i 276.

tem poprawy jakości doświadczenia życiowego. W nauczycielstwie zyskuje dodatkowy wymiar: służy optymalnemu doświadczeniu życiowemu ucznia. W świecie zdobywania i gromadzenia nauczyciel decyduje się bowiem na rezygnację, ale i rozdawanie. R o z d a w a n i e jest kontynuacją rezygnacji. Kenotyczna decyzja jest otwarciem na przeżycie entuzjastycznego zaangażowania w rozwój ucznia, czyli nieustanne obdarzanie go tym, co zostało wypracowane poprzez własny rozwój. To, co wypracowane bywa nazywane „nadmiarem" osoby[102]. Nauczycielskie rozdawanie jest więc darzeniem ucznia nadmiarem wypracowanym w dochodzeniu do zacności. Nadmiar nie oznacza posiadania zbytecznego, lecz ponad miarę (nad-miarę). Utworzony od czasownika „mierzyć" oraz rzeczownika „miara" oznacza wielość w pomiarze i jest przeciwieństwem jego małości, czyli niedomiaru. Zacność jest zatem wypracowanym bogactwem osobowym, a zacny nauczyciel pozostaje „ośrodkiem miarodajności" (J. Goćkowski), czyli pewnym układem odniesienia dla innych (dawcą miary) jako pożądany przykład nauczycielskiego bycia. Darzenie wymaga więc osobowego bogactwa, by mieć czym obdarowywać. Zacność jako rozdawane bogactwo skrywa w sobie dar, który jest niezbędny, by **dar**zyć. Darem zacności są tworzące ją cnoty. ***Taka cnota, której motywem kształtowania i wykorzystania nie jest własne dobro, lecz dobro drugiej osoby, ma charakter darzący.*** Cnota darząca[103] stanowi dar nauczyciela dla ucznia ofiarowany (dany bezinteresownie) ze swojego osobowego bogactwa (zacności) dla dobra jego (uczniowskiego) rozwoju. Jest sposobem bycia, w którym a f i r m a c j a dominuje nad negacją, radość potwierdzania nad smutkiem zaprzeczania. *Zacność jest głosem tworzenia.* Jako miara nauczycielskiego bycia stanowi klucz interpretacyjny do nauczycielskiej rzeczywistości, którą odsłania jako darzenie bogactwem osobowym. Subtelnie zachwyca i angażuje. Zachwyca, bo wskazuje pełnię nauczycielskiego bycia; bycie całkowite,

[102] Por. H. Buczyńska-Garewicz*: Milczenie i mowa filozofii*, s. 108.

[103] Określenia „cnota darząca" użył F. Nietzsche w: *Tako rzecze Zaratustra*. Poznań 2000.

wyrażone optymalnym doświadczeniem zawodowym. Angażuje, ponieważ dochodzenie do zacności wymaga pracy nad sobą. Zacność wyklucza bycie ograniczone, rozumiane jako niepełne przeżywanie istoty nauczycielstwa, tak zwany minimalizm w jego doświadczaniu. Cnota darząca jest fenomenem bycia całkowitego (bycia w pełni) w nauczycielstwie. Fenomen ten odczuwa się poprzez jego moc, a dostrzega poprzez jego blask.

Moc cnoty darzącej nauczyciela można wyrazić w Heideggerowskiej kategorii sprzyjania. W pierwotnym znaczeniu tego słowa autor dopatruje się darowania[104]. Aleksander Brückner etymologicznie wywodzi od sprzyjania rzeczowniki „przyjaźń" i „przyjaciel"[105]. Sprzyjanie jest zatem byciem życzliwym dla ucznia, pozwalającym mu rozwijać się i spełniać swoje możliwości, tak iż może doświadczyć radości bycia. Sprzyjanie jest istotą mocy, która może przyczynić się do takiego doświadczenia. Jego przeciwieństwem jest „nie-sprzyjanie", czyli taki sposób bycia, pod wpływem którego druga osoba doświadcza smutku egzystencji zamiast rozwoju[106]. Sprzyjająca moc cnoty darzącej wyklucza siłę wzbudzającą lęk i strach. Są one typowe dla chęci panowania. Zacny nauczyciel wypełnia władzę „w głęboko ukrytej gotowości służenia" (M. Scheler) temu, nad kim powierzono mu władzę. Sprzyjająca moc cnoty darzącej implikuje siłę, która wyraża się: 1) mocą wolności – nauczyciel wybiera dobro aż do wyniesienia dobra uczniowskiego ponad własne; 2) mocą czynienia dobra, którego doświadcza uczeń – w wielorakich konkretnych sytuacjach edukacyjnych nauczyciel dokonuje „odwrócenia dobra z czegoś, co jest tylko celem, w rzeczywistość"[107]; 3) mocą dobrego przykładu – jest „ośrodkiem miarodajności" w sposobie nauczycielskiego bycia. Moc cnoty darzącej jest siłą czynienia dobra. Ze wzrostem tej siły maleje wysiłek czynienia dobra; nie przez to, że staje

[104] M. Heidegger: *List o humanizmie*, s. 79.

[105] A. Brückner: *Słownik etymologiczny języka polskiego*, s. 445.

[106] Por. K. Tarnowski: *Kilka uwag o dobru*. „Etyka" 2002, nr 35.

[107] G.W.F. Hegel: *Fenomenologia ducha*, t. 1. Warszawa 1963, s. 436.

się ono obiektywnie łatwe, lecz zyskuje subiektywną łatwość poprzez dominację afirmacji nad wyrzeczeniem w działaniu moralnego podmiotu. Sprzyjanie jest staraniem o człowieczeństwo ucznia mocą swojego człowieczeństwa. Nauczyciel jest pasterzem człowieczeństwa ucznia[108]. Przez darzenie osobowym bogactwem niczego nie traci, lecz zyskuje – „ubóstwo pasterza" (M. Heidegger), którego godność polega na tym, że samo człowieczeństwo jest dla niego wezwaniem do sprzyjania. Optyka cnoty darzącej wyklucza kalkulację dobroci: rachowanie czy i na ile opłaca się sprzyjać. Ma swoją „logikę" rządzącą się zasadami mądrości i miłości. Nauczycielskie sprzyjanie jest byciem ponadrachującym, jest „dziełem serdecznym" (M. Heidegger). Dotyka ono kwestii przekraczania zawodowości w doświadczaniu nauczycielstwa. Nie chodzi w nim o jakiekolwiek bycie nauczycielem, ale takie, które jest sprzyjające wydobywaniu na jaw tego, co w uczniu skrywane.

W blasku natomiast ujawnia się pociągająca głębia wartości darzenia. Odsłania on po trosze ukrytość gotowości służenia, rozumianą jako nieczynienie dobra dla własnego uznania. Odsłania tylko to, co ważne, bo wartościowe. Jest to: 1. B l a s k p r a w d y. Odsłania prawość rozumu nauczyciela: zgodność jego sądu z rzeczą, rozumienie teraźniejszości, przeszłości (przyczyn) i przyszłości (przewidywanie skutków), które „wydobywa na jaw rzeczy" (J. Tischner). Warunkiem i ceną „uchwycenia" prawdy jest zaangażowanie podmiotu. Niezbędność jego przemiany wynika z własności prawdy: w jej istotę wpisana jest jednoznaczność. To ona domaga się od podmiotu wyborów świadczących o prawdzie, czyli tak zwanego dawania świadectwa. Blask prawdy rozświetla rzeczywistość zhierarchizowaną, w której zacny nauczyciel dokonuje wyboru wartości nadających sens nauczycielskiej pracy. Prawda w byciu wymaga więc bycia w prawdzie. Blask prawdy wskazuje jasność poznania, ale też jednoznaczność nauczycielskiego bycia pozbawionego pozorów. *Jest odsłonięciem aksjologicznym.* 2. B l a s k d o b r a. Odsłania prawość woli

[108] Analogia do tezy M. Heideggera „Człowiek jest pasterzem bycia", w: *List o humanizmie*, s. 104.

nauczyciela: odkrywania i potwierdzania dobra. Wola dobra nadaje relacji z uczniem następujące znamiona[109]: a) spokojnej pewności, wynikającej ze szczerości (prawdziwości) intencji nauczyciela; b) trwałości działania się, wynikającej z przekonania, że warto kontynuować to, co prawdziwie dobre; c) głębi wyzwalanych możliwości poprzez ich aktualizację. Cnota darząca łączy nauczyciela i ucznia „więzami uczestnictwa w dobru" (J. Tischner). Odsłonięcie etycznego wymiaru więzi wyklucza obojętność, która jest dramatem w nauczycielskim byciu oraz dla uczniowskiego bycia. Nie istnieje nauczycielskie bycie poza dobrem i złem: relacja z uczniem może być darzeniem, ale też zranieniem. Blask dobra odsłania pełnię więzi z uczniem, wyrażoną wspólnotą, która pomimo swojej czasowej i przestrzennej ograniczoności potrafi przetrwać w trwałości jej dobrych skutków. *Jest odsłonięciem agatologicznym.* 3. B l a s k p i ę k n a. Odsłania powołanie nauczyciela: podążanie w głąb, a nie po obrzeżach zawodu. To piękne odsłanianie wyraża się w nierozerwalnym związku nauczycielskiego bycia w pełni z otwartością ku innemu oraz na dobro. Wszelkie zamknięcie, którego przykładem są nieprzekroczone –izmy (egoizm, egocentryzm, indywidualizm, pesymizm), przeczy mądrości nauczycielskiego bycia. Godność tego bycia wyraża się wartością pracy jako dobrego służenia człowieczeństwu ucznia. Blask piękna rozświetla nauczycielską godność. Odsłania otwarcie nauczyciela ku innemu z wewnętrznego pragnienia, by „iść po śladach dobra" (B. Skarga) w spotkaniu z uczniem. *Jest odsłonięciem kalokagatycznym*[110].

Moc i blask cnoty darzącej są jak „przebywanie, którego nie chce się zmieniać" (K. Tarnowski), bo pragnie się trwać w tym subtelnym związku prawdziwości oraz dobra i piękna. Nie chodzi o metafizyczną abstrakcję, lecz dostrzeganie rzeczywistości, którą można nazwać pełnią bycia, a więc taką, w której nauczycielskiemu byciu nie zagraża nieustannie negacja sensu zawodowego działania. Negacja aksjologiczna zagraża

[109] Por. K. Tarnowski: *Człowiek i transcendencja*. Kraków 1995, s. 57.

[110] Grec. *kalokagathia* oznacza połączenie piękna z dobrem; por. rozdział *Piękno i sens nauczycielskiej pracy.*

jednoznaczności bycia ze względu na brak „fundamentu jako racji" (K. Tarnowski). Brak skupienia i namysłu nad najwyższą wartością i największym dobrem skutkuje niezdecydowaniem w postrzeganiu istoty nauczycielstwa lub błędnym rozumieniem w tym zakresie. Negacja agatologiczna zagraża bezinteresownemu i radosnemu obcowaniu z tym, co jest dobre w rzeczywistości nauczycielskiej ze względu na brak zwrócenia się ku sprzyjaniu człowieczeństwu ucznia. Negacja kalokagatyczna zagraża doświadczaniu pełni nauczycielskiego bycia ze względu na brak akceptacji wymiaru posłannictwa wykonywanej pracy. Negacja skrywa pozory nauczycielskiego bycia, ukazujące ambiwalencję pomiędzy prawdą i fałszem, dobrem i złem, mocą i bezsilnością, radością i niezadowoleniem. Dwoistość może uczynić iluzją i własną tożsamość zawodową, i życiowe szczęście. Pozór jest zaślepieniem, które wymaga „symbolicznego otwarcia oczu" (B. Skarga), czyli odsłonięcia rzeczywistości jako pełni bycia poprzez rozumienie jej sensowności. Cnota darząca nie tyle wnosi do nauczycielstwa coś nowego, ile pozwala być nauczycielowi w odnowiony sposób. Jest to bycie specyficzne, jakby „pośrodek" (B. Pascal) wielkości i małości. Wielkość i duma pojawiają się w myśleniu o nauczycielu w kontekście celu i znaczenia jego pracy. Duma, współwystępująca z godnością bycia, nie jest cechą negatywną. Łatwo jednak przekroczyć granicę pomiędzy dumą a pychą: pierwszym czy drugim jest myśl nauczyciela o tym, że to za jego przyczyną spełnia się dobro? Wielkość nauczyciela nie tkwi w samoświadomości własnych zasług, lecz w poczuciu odpowiedzialności za bycie swoje oraz innych. Wobec bezmiaru możliwości staje jednak małość rzeczywistego uczynienia. Pośrodek wyraża świadomość własnych granic z jednoczesnym pragnieniem ich przekroczenia. Jest więc wyznaczany porządkiem rozumu, ale i ładem serca. Metaforycznym znakiem cnoty darzącej jest zapożyczony od Blaise'a Pascala symbol trzciny myślącej. Jest on syntezą przeciwieństw, samym pośrodkiem w egzystencjalnej odpowiedzi na logiczne niezgod-

ności w nauczycielskiej profesji[111]. Egzystencjalny pośrodek jest etycznym maksymalizmem nauczycielskiego bycia.

Zacność zawiera w sobie potencjał nieskończoności, czyli ma w sobie od razu więcej niż to, co jest rzeczywiście afirmowane. Zacny nauczyciel postrzega siebie jako niedorastającego do miary, którą w sobie nosi[112]. To specyficzne odniesienie nauczyciela do własnej zacności współdecyduje o darzącym charakterze jego cnót. Wypaczenia w tym zakresie zawężają rozumienie zacności do następujących jej postaci: 1. Zacność jako cnoty dla siebie. Zacność postrzegana jest jako posiadanie zalet z pominięciem nastawienia do dokonywania czynów moralnie dobrych. Zalety i zasługi zdobywane są po to, by podobać się innym. Czyjeś uznanie jest niezbędne do potwierdzenia samouznania, którego przedmiotem jest własna wartość moralna jako najwyższa. Cnota jest ozdobą niczym klejnot. Jej zaletą jest pozostawanie dla innych przykładem w dążeniu do ukształtowania pozytywnych cech osobowościowych. Wadą – okazyjność tego wzorca, polegająca na tym, że przykład nie tyle „jest dawany", ile „można go sobie wziąć". Ofiarowanie czegokolwiek „z siebie" jest postrzegane jako umniejszanie własnej – najwyższej – wartości. Klejnoty są piękne, lecz jedynie zdobią i to wyłącznie ich właściciela. Są znakiem zewnętrznego bogactwa, ale niekoniecznie dobroci osoby. Cel „bytu dla siebie", zdaniem Georga Hegla, jest niczym innym jak tylko jego pustą chytrością; jego deklaracje są finezyjne i wykazują egoizm[113]. Symbolem cnoty dla siebie jest zapożyczone od Maksa Schelera „pióro na kołpaku". 2. Zacność jako cnoty-wyrzeczenia. Zacność postrzegana jest jako przykry wysiłek kształtowania cnót z pominięciem radości ich zdobywania. Dochodzenie do zacności wymaga trudnych wyrzeczeń, które w dodatku nigdy się nie kończą. Są syzyfową pracą, żmudną i monotonną. Cnota jest bowiem wyłącznie moralną wstrzemięźliwością. Jej zaletą jest świadome

[111] Przykłady logicznych niezgodności przedstawiono w rozdziale *Specyfika oraz istota zawodu nauczycielskiego.*

[112] Por. K. Tarnowski: *Wiara i myślenie*. Kraków 1999, s. 114 i 116.

[113] G.W.F. Hegel: *Fenomenologia ducha*, t. 1, s. 437.

zanegowanie tego, co może zagrażać człowieczeństwu. Wadą – dominacja tej negacji nad afirmacją. Trud wyrzeczenia zostaje pozbawiony radości zdobywania osobowościowego wzrostu. Symbolem cnoty-wyrzeczenia jest Schelerowska „zrzędząca, bezzębna stara panna", pozbawiona wdzięku i czaru.

Zawężone rozumienie zacności charakteryzuje moralny niedomiar. W swej małości jest ono nieprzystawalne do istoty i sensu nauczycielstwa: darzenie współwystępuje z nadmiarem, czyli osobowym bogactwem nauczyciela. Taka pseudozacność jest zasadzką na nauczyciela. Grozi mu bowiem, że jego hojność stanie się drogą do zasług i wyniosłości. Ostentacyjne obdarzanie jest też pułapką na ucznia, który może czuć się poniżony. Jednoznaczne ustalenia w tym zakresie umożliwiają sformułowanie i usystematyzowanie paradoksów zacności:

I. Paradoksy pozorne. Wynikają one z różnego ustosunkowania się autorów do natury cnoty. Zostały nazwane w pierwszym rzędzie słowami tychże autorów:

1. „Obsesja na punkcie cnoty jest charakterystyczna dla ludzi i dla prawdziwie społecznych zwierząt"[114]. *Paradoks własności*

Przypisanie zwierzętom cnoty jest równoznaczne z obdarowaniem ich wolnością i rozumnością, czyli atrybutami osobowymi. Chociaż do „wyrównania poziomu" można by dojść także drogą odebrania tych atrybutów człowiekowi. To nawet nie paradoks, lecz zwykła niemożliwość.

2. „Cnoty moralne są politycznym owocem związku pochlebstwa z pychą"[115]. *Paradoks pochodzenia*

Próżnym byłoby poszukiwanie nasienia cnoty w świadomej i wolnej decyzji moralnego podmiotu. Cnota jest następstwem manipulacji

[114] M. Ridley: *O pochodzeniu cnoty*. Poznań 2000, s. 51.

[115] B. Mandeville: *Bajka o pszczołach*. Warszawa 1957, s. 38.

człowiekiem, organizowanej wokół jego wyniosłości i pychy z pochlebstwem jako instrumentem. Paradoksalne odkrycie: pycha prowadzi do cnoty i staje się sednem zacności. Urzeczywistnienie paradoksu doprowadziłoby do kolejnego odkrycia: człowiek z natury nie byłby ani dobry, ani zły, lecz głupi.

3. „Najlepsza z cnót potrzebuje pomocy ze strony najgorszego z występków”[116]. *Paradoks kształtowania cnoty*

Nie można zaznać wielkoduszności, jeśli wcześniej nie pozna się egoizmu. Dzięki niewstrzemięźliwości błyszczy czystość. Dobro opiera się na złu. Gdyby umieścić paradoks wśród paradoksów rzeczywistych, należałoby pragnąć społecznego zła, by zaistniały społeczne cnoty oraz domagać się wad u niektórych nauczycieli, by uwydatnić tych, którzy są zacni.

4. „Cnoty to wybiegi dla zaspokojenia egoizmu”[117]. *Paradoks znaczenia*

Wszystkie myśli i czyny, jak podaje autor, są próbą zaspokojenia namiętności płynących z egoizmu. Zacność jest więc staraniem, by wykazać innym swą wartość. W związku z tym jest egocentryczna i w żadnym razie nie jest bezinteresowna. Człowiek ukrywa egoizm pod osłoną altruizmu. Oszukuje innych, ale i siebie. Z urealnionego paradoksu wynikałoby, że zacność nie jest zakorzeniona w rozumności osoby, lecz przede wszystkim w jej namiętnościach. Paradoksalnie też to nie cnota byłaby ponadczasowa, lecz egoizm. Cnota pozostałaby zależną od czasu i miejsca próbą ułożenia się z irracjonalnym egoizmem[118].

[116] Ibidem, s. 94.

[117] M. Boxsel: *Encyklopedia głupoty*. Warszawa 2004, s. 135 i 132.

[118] Por. ibidem, s. 141.

5. „Hipokryzja jest hołdem, który występek składa cnocie”[119]. *Paradoks dochodzenia do zacności*

Długotrwałe udawanie przed innymi szlachetności sprawia, że można samemu w nią uwierzyć, a nawet z czasem stać się „prawdziwie” szlachetnym. Hipokryzja byłaby w takim ujęciu paradoksalnym sposobem dochodzenia do zacności: aby być zacnym, wystarczyłoby wmówić swoją szlachetność najpierw innym, a następnie sobie.

II. Paradoksy rzeczywiste. Dostrzeżenie ich jest uwarunkowane rozpoznaniem istoty cnoty:

1. Paradoks kresu: *bezkres wyznaczony kresem*

Zacność, obejmująca cnotę jako kres moralnego postępowania, sama jest bezkresna. Zawiera w sobie potencjał nieskończoności. Nie można określić „wystarczającego stopnia” zacności. Nigdy nie osiąga ona swego *non plus ultra*.

2. Paradoks świadomości: *zacność wsparta świadomością braku zacności*

Moralne doskonalenie wymaga od podmiotu świadomości własnej niedoskonałości.

3. Paradoks wyrzeczenia: *moralne wyrzeczenie jest zdobywaniem*

Dochodzenie do zacności wymaga świadomego zrezygnowania z tego, co jest lub może być zagrożeniem człowieczeństwa. To wyrzekanie się prowadzi do zdobywania osobowościowego wzrostu. Trud wyrzeczenia staje się radością zdobywania. Afirmacja dominuje nad negacją, a zacność jawi się jako hojność, a nie tylko jako wstrzemięźliwość.

4. Paradoks wartości: *zacność jako cel traci na wartości*

Zacności przypisana jest wartość moralna. Jest ona uznawana za najwyższą, a jednocześnie wtórną wobec innych wartości. W związku

[119] Rochefoucauld, cyt. za: M. Ossowska: *Motywy postępowania*. Warszawa 1958, s. 309.

z tym zacność uczyniona ostatecznym celem swoich starań traci na wartości, przechodząc w pseudozacność.

5. Paradoks posiadania: *jeśli człowiek posiada cnotę, to następnie cnota bierze w posiadanie człowieka*

Spełnianie dobrych czynów prowadzi do moralnej sprawności, która z kolei przyczynia się do jeszcze bardziej chętnego i dokładnego ich wypełniania. Następuje „sprzężenie zwrotne" między dobrem osoby (dobrocią) i jej czynu, specyficzne dla zacności.

6. Paradoks indywidualności: *ludzie zacni są tak bardzo podobni i jednocześnie tak różni*

Ludzi zacnych upodabnia prawość ich życia. Każda cnota pozostaje jednak indywidualną jakością osoby. Znawca fenomenologii ducha Georg Hegel wyraził to słowami: „Cnota chciała dobro urzeczywistniać przez złożenie w ofierze indywidualności, tymczasem okazało się, że strona rzeczywistości nie jest niczym innym, jak stroną indywidualności"[120].

Paradoksalna natura zacności odpowiada p r a w u p a r a d o k s u n a u c z y c i e l s k i e g o b y c i a[121]: *im mocniej nauczyciel koncentruje starania na sobie, tym bardziej oddala się od pełni nauczycielskiego bycia.* Doświadczanie głębokiego sensu działania zawodowego wymaga przekroczenia sfery immanentnej i zaangażowania siebie w służbę człowieczeństwu drugiej osoby. Angażując się i obdarzając, nauczyciel oddaje siłę i czas, co w języku psychologii jest nazywane „spalaniem się", czyli utratą, maleniem. W wymiarze egzystencjalnym nauczyciel nie traci, lecz wzbogaca to, co istotne – człowieczeństwo. ***Zacność jest tą siłą immanencji, którą nauczyciel dobrowolnie transcenduje, przeznaczając ją na odsłanianie prawdy, dobra i piękna w relacji z uczniem.*** Tylko

[120] G.W.F. Hegel: *Fenomenologia ducha*, t. 1, s. 434.

[121] Prawo to zostało sformułowane na podstawie paradoksu egzystencji, por. J. Galarowicz: *W drodze do etyki odpowiedzialności*, t. 2. *Ukryty blask dobra*. Kraków 1998, s. 96–97 oraz paradoksu egzystencji etycznej, por. J. Galarowicz: *Blask godności*. Kęty 2005, s. 276.

bowiem ten nauczyciel, który może i chce stanowić o sobie, może także stawać się darem dla innych[122].

Darzący charakter cnoty wyraża się w tym, że jej mocy i blasku doświadcza uczeń. Doświadczanie sprzyjającej mocy zacnego nauczyciela oraz dostrzeganie blasku prawdy-dobra-piękna jego bycia jest wejściem w „twórczą wzajemność" (J. Tischner). Wejście jest możliwe dzięki otwarciu nauczyciela na innego, twórczość – dzięki jego otwarciu na dobro. Wzajemność oznacza, że nauczycielskie jest to, co dawane, a uczniowskie – to, co przyjmowane. Istotę wzajemności w relacji wychowawczej stanowi chętne przyjmowanie przez wychowanka tego, czym obdarza nauczyciel. Zacność nie wywiera przymusu – pociąga, lecz pozostawia wolność; raczej wzywa, niż zobowiązuje do odpowiedzi równie pięknym byciem. Przedstawia się to jak promieniowanie zacności. Sprzyjająca moc twórczych sił nauczyciela pozwala uczniowi lepiej być. Pełnia nauczycielskiego bycia nie jest zwróconą ku sobie refleksją, przepełnioną upodobaniem we własnej mocy i blasku, lecz bezmiarem „miłości dusz ludzkich", która obdarowuje sobą, by drugi mógł lepiej być. Niedarzący charakter cnót przeczy nie tylko istocie nauczycielstwa, ale też istocie samej cnoty poprzez pozbawienie jej konstytutywnych przymiotów.

Problematyka cnoty wyznacza specyficzny obszar zjawisk moralnych. Odniesiona do wiedzy pedeutologicznej podkreśla jej następujące wymiary: 1) ontologiczny – źródłem nauczycielskiej teorii i praktyki jest określona koncepcja człowieka; istotne są pytania o to, kim jest i kim może być człowiek, odniesione do osoby nauczyciela i ucznia; cnota jest „zwieńczeniem tego, czym człowiek może być"[123]; 2) etyczny – nauczycielstwo sprawowane jest w relacji z drugim człowiekiem; działanie wychowawcze jako odniesienie się do innej osoby, rozpatrywane w kategorii jej dobra i w poczuciu odpowiedzialności za nią jest jednocześnie

[122] Por. K. Wojtyła: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, s. 431.

[123] M. Mróz: *Filozofia cnót szansą przezwyciężenia kryzysu wartości*. W: *Cnoty kardynalne*. Red. M. Mróz. Toruń 2000, s. 21.

etyczne; nie jest wychowawcą ten, kto postępuje niemoralnie; cnota gwarantuje moralną dobroć nauczycielskiego działania; 3) aksjologiczny – najwyższą wartością w nauczycielskiej pracy jest dobro ucznia; cnota decyduje o szczególnym sposobie bycia nauczyciela, ukierunkowanym na wartość; zawiera gotowość jej urzeczywistnienia konkretnym czynem w określonej sytuacji edukacyjnej; 4) teleologiczny – spełnianie czynów wartościowych przez nauczyciela wymaga, by jego własna doskonałość nie była celem ostatecznym; jest nim urzeczywistnienie tego, kim uczeń może być wskutek swojej dążności; cnota nauczyciela jest wyrazem jego rozwoju, ale podjętego ze świadomością, by następnie współuczestniczyć w rozwoju ucznia; 5) agatologiczny – elementem współwystępującym w refleksji aretologicznej i pedeutologicznej jest moralne dobro; w aretologii jest ono atrybutem cnoty, natomiast w pedeutologii, rozpatrywane w kategorii optymalnego rozwoju ucznia, ukierunkowuje profesjonalne działania nauczyciela; 6) egzystencjalny – myśl o cnocie nauczyciela skłania do refleksji nad istotą i sensem jego pracy oraz jej znaczeniem dla realizacji swojego powołania, ale przede wszystkim dla samorealizacji innych osób. Cnoty stanowią realne zjawisko w życiu człowieka. Rodzą się z aktów moralnie dobrych, a następnie same do tych aktów motywują. Dotyczą indywidualnej aktywności osób oraz jej społecznych konsekwencji. Zarówno względy teoretyczne, jak i praktyczne czynią problematykę aretologiczną istotną w rozważaniach nad moralnymi aspektami zawodu nauczycielskiego. W wymiarze przyrodzonym wiedza o cnocie służy każdemu, bez względu na jego światopogląd i wyznanie. Na tym obszarze ma charakter uniwersalny.

5. SYNTEZA ARETOLOGICZNO-PEDEUTOLOGICZNA

Pełnia nauczycielskiego bycia urzeczywistnia się w codziennej praktyce pośród piętrzących się trudności. Nauczyciel, pracując nad doskonałością, świadomie akceptuje swoją ludzką ograniczoność. Napięcie między pragnieniem a rezultatem starań jest motywacją do nieustannej pracy nad sobą. Paradoksy i trudy mogą ukierunkować postrzeganie zawodu jako zarobkowania przytłaczającego wysokimi wymaganiami albo jako szansy rozwoju wzmagającej poczucie odpowiedzialności za swoje bycie. Ten sposób nauczycielskiego bycia, który został nazwany cnotą darzącą, nie ma gotowych recept ani niezawodnych wskazówek, ale posiada przewidywalne praktyczne konsekwencje w relacjach, w których realizowane są zadania zawodowe. Własne „ja" i cudze dobro, zapracowanie i wyciszenie, wymagania i życzliwość, łagodność i zdecydowanie stają się możliwe do połączenia, tylko wymagają otwarcia się na przeciwieństwa oraz stałości odzyskiwania równowagi. Cnota jest właśnie harmonią pomiędzy przeciwieństwami. W praktyce uzdatnia nauczyciela do zachowania równowagi bez względu na okoliczności. W czasach niepewności i nieustannych zmian, w zawodzie charakteryzującym się niepowtarzalnością sytuacji oraz odroczonymi w czasie owocami pracy, równowaga jest źródłem spokoju i opanowania. Tworzy duchową przestrzeń wolną od złości i strachu, rozczarowań i narzekań, w której łatwiej doświadczyć świadomości popełniania błędów bez niszczenia poczucia wartości własnej oraz cudzej. Cnota nie jest rzeczywistością trudną, lecz to człowiek potrafi ją skutecznie skomplikować.

Cnotami w ł a ś c i w y m i nauczyciela są te, bez których jakość nauczycielskiego bycia jest niezadowalająca. Są one podporządkowane

cnotom kardynalnym, na których powinno „zawisnąć" całe postępowanie moralne każdego człowieka. Określenie „kardynalny" pochodzi bowiem od łacińskiego *cardo*, oznaczającego hak zawiasowy u drzwi[1]. Jeżeli nauczyciel wykracza poza moralność przyrodzoną, zyskuje równowagę i sprawność moralną dodatkowo dzięki cnotom wlanym, którym podporządkowane są zarówno cnoty kardynalne człowieka, jak i właściwe cnoty nauczyciela. Pozostawanie na gruncie moralności przyrodzonej nie wyklucza wysokiego poziomu sprawności moralnej nauczyciela. Jego czynności zawodowe wsparte na cnotach kardynalnych respektują dobro i prawdę oraz przebiegają w określonej atmosferze wychowawczej. W typologii właściwych cnót nauczyciela przyjęto więc za kryterium trwanie przy dobru oraz przyjmowanie prawdy w określonej atmosferze wychowawczej. Ze względu na trwanie przy dobru cnotami właściwymi są długomyślność, cierpliwość i wspaniałomyślność. Ze względu na przyjmowanie prawdy są nimi szczerość oraz prawość nauczyciela. Pożądaną atmosferę wychowawczą kształtują kultura serca i poczucie humoru. Właściwe cnoty nauczyciela w harmonii z nadrzędnymi cnotami współdecydują o jakości spełniania się obecności osób w wychowaniu. Obecność ta jest wyznaczona współprzeżywaniem, współotwartością i współoczekiwaniem. Ta wzajemność stanowi warunek konieczny do tego, by działanie nauczyciela zaowocowało procesami osobotwórczymi dziejącymi się w uczniu. Poprzez pełnię uczestnictwa nauczyciel spełnia siebie, ale darzący charakter jego cnót sprawia, że pozostawia on pierwszeństwo samospełnieniu się ucznia. Wzajemność czyni ich role komplementarnymi.

5.1. Długomyślność – cnota dalekich zamierzeń

Sensu nauczycielskiej pracy nie mierzy się liczbą przepracowanych lat. Owszem wypadałoby, żeby w miarę przybywania lat nauczyciel coraz

[1] M. Mróz: *Cnoty kardynalne*. W: *Mądrość życia*. Red. M. Mróz. Toruń 2003, s. 135.

głębiej doświadczał tego sensu. Niestety zdarza się, że czas przybliża do rutyny, która niszczy sensowność wykonywanej pracy. U jednego nauczyciela czas jest pusty, czyli stracony, u drugiego – dobrze wypełniony, czyli pozytywnie wykorzystany. Czas obiektywnie pusty jest zamknięty na sensowność. Nauczyciel przeżywa go jako przypadkowe chwile. To, co czyni – nawet jeśli jest dobre – nie posiada doniosłości, a przez to właśnie pozbawione jest głębi i trwałego znaczenia. Ukierunkowane na konieczność zarobkowania podkreśla wymiar czasowego przemijania, posiadania i używania, jakby praca wychowawcza nie miała celu sięgającego poza chwilowość. Trwanie w tymczasowości może potęgować zapomnienie o duchowości człowieka oraz wzbudzić wątpliwość co do wartości wychowania. Jednak w każdej chwili można porzucić czas pusty i wejść w czas znaczący. Istotny jest przy tym sposób pojmowania czasu. Grecy rozróżniali w tym celu dwa pojęcia: chronos i kairos[2]. Chronos to czas wymierny, dokładnie określany dla wykonania konkretnych zadań: nauczyciel ma czas od września do czerwca włącznie na zrealizowanie planu dydaktyczno-wychowawczego opracowanego na dany rok szkolny; jednostka lekcyjna trwa dokładnie 45 minut; sekretariat szkoły otwarty jest od-do wyznaczonej godziny. Chronos jest precyzyjnie odmierzany, zmusza do noszenia zegarka i częstego spoglądania na niego, współdecyduje o kulturze zachowania w przypadku punktualności albo jej braku, kiedy nauczyciel lub uczeń jest niepunktualny. Brak czasowej precyzyjności może też prowadzić do konsekwencji wychodzących poza obszar obyczajowy, przybierając postać kary za niewykonane w terminie zadanie. Chronos oznacza więc czas ilościowy. Natomiast kairos określa szczególną właściwość czasu, mianowicie jego odpowiedniość, możliwość uchwycenia, doświadczania i przeżywania. Jest to rozumienie czasu jako właściwego momentu. W takim kontekście można stwierdzić, że „wszystko ma swój czas", rozróżnić „czas płaczu i śmiechu", a niekiedy

[2] A. Grun: *Książka o sztuce życie*. Kielce 2003, s. 36.

zauważyć, że „czas stoi w miejscu". Rozumienie czasu oraz stosunek do niego wyraża cnota długomyślności.

Cnota **długomyślności** jest sprawnością, która uzdatnia umysł i wolę nauczyciela do opanowania zniechęcenia powodowanego brakiem Nauczycielskiego Dobra. W pracy wychowawczej dobro ma wymiar moralny, dotyczy bowiem optymalnego rozwoju ucznia. Tempo tego rozwoju jest indywidualne, a rezultaty starań wychowawczych rozłożone w czasie. Długomyślność przysposabia nauczyciela do długiego i spokojnego oczekiwania tego, czego osiągnięcia przyśpieszyć się nie da.

Znaczenie tej cnoty jest zrozumiałe w kontekście specyfiki nauczycielskiej pracy oraz ludzkiego rozwoju. Nauczyciel nie może mieć pewności, że jego oddziaływanie na każdego ucznia przyniesie takie same rezultaty. Jest tak dlatego, że ostatecznie człowiek sam kształtuje swoją osobowość. Wpływy środowiskowe, zamierzone i niezamierzone, w tym wychowawcze starania nauczyciela, mogą co najwyżej sprzyjać zachodzącym zmianom rozwojowym, ale ich sprawcą jest ostatecznie podmiot osobowości, wolny i rozumny. Indywidualność rozwoju wyklucza jego mechaniczność, a więc także przewidywanie ze stuprocentową dokładnością określonych następstw zdarzeń. Proces ten zachowuje niezależność wobec zewnętrznych działań wychowawczych. Nauczyciel kompetentnie uczestniczy w rozwoju ucznia, ale nie powinien się łudzić, że przewidywane rezultaty pracy wychowawczej zależą wyłącznie od niego ani też, że pojawią się natychmiast. Oczekiwane owoce mogą zawieść wskutek zadziałania przypadkowego czynnika. Brak wymiernych rezultatów albo ich niezgodność z oczekiwaniami, zbyt wolne tempo zmian, brak chcenia ze strony ucznia mogą niecierpliwić lub wręcz zniechęcać nauczyciela. Nieprzyjemne są przykłady z praktyki wychowawczej ilustrowane pytaniami skierowanymi do ucznia: „Kiedy wreszcie zrozumiesz? Ile razy trzeba ci powtarzać!" albo słowa mogące stać się wyrocznią: „Z ciebie to już nic dobrego nie będzie". Jasność i stanowczość wypowiedzi nauczyciela powinna motywować ucznia do pracy nad sobą, a nie odbierać nadzieję w tym zakresie. Poddanie się zniechęceniu i znie-

cierpliwieniu ujawnia słabość nauczyciela oraz zniechęca ucznia do rozwojowego wysiłku. Ten rodzaj słabości, wynikający z braku kształtowania cnoty długomyślności, wpływa też na negatywny wizerunek nauczyciela w oczach ucznia. Nauczyciel uczy nie tylko poprzez przekazanie posiadanej wiedzy, ale też poprzez sposób odnoszenia się do ucznia. Ta niekompetencja wychowawcza niszczy interakcję, która jest konieczną płaszczyzną realizowania zadań dydaktycznych i wychowawczych, przekreślając tym samym możliwość współpracy nauczyciela i ucznia. Negatywne doświadczenia w relacji z określonym nauczycielem mogą być przez ucznia generowane na inne spotkania wychowawcze, a w rezultacie na negatywny stosunek do szkoły oraz procesu kształcenia i wychowania. W takiej sytuacji czas przygotowania do samowychowania zostanie wypełniony socjalizacją, która swoim zakresem obejmuje zjawiska wychowawczo pożądane i niepożądane. Praca nad negatywnymi skutkami socjalizacji jest jeszcze dłuższa czasowo niż oczekiwanie na rezultaty zamierzonych działań wychowawczych.

Znaczenie cnoty długomyślności jest tym większe, że nauczycielskie zniechęcenie może być maskowane pozorami gorliwości o dobro ucznia. Podane wcześniej dla przykładu wypowiedzi świadczą, że starania o dobro ustępują miejsca rozdrażnionej ambicji z powodu braku widocznych rezultatów wykonanej pracy oraz niepanowaniu nad gniewem. To negatywne napięcie będzie tym większe, im więcej czasu, wysiłku i pasji nauczyciel rzeczywiście włożył w przygotowanie i przeprowadzenie spotkania z uczniami. Oto przykład sytuacji ilustrującej nieuzasadnione zagniewanie nauczyciela na ucznia:

> Nauczycielka prowadzi lekcję. Jasio jest najwyraźniej zajęty czymś innym: sięga do plecaka, robi głupie miny do kolegi. Wezwany do powtórzenia tego, o czym mowa, milczy i głupawo się uśmiecha. Dla nauczycielki ten uśmiech oznacza, że chłopak nie przejmuje się swoją sytuacją i lekceważy jej pytanie. Nauczycielka czuje zalewającą ją falę złości. Myśli sobie: „Ten małolat jest bezkarny w swym niezaangażowaniu, wie, że jak nie uda mu się w tej szkole, ojciec opłaci inną". Wpisuje uwagę do dzienniczka, ale nie zmniejsza to odczuwanego dyskomfortu. To interpretacja zachowania Jasia wzbudziła w niej gniew. Nauczycielka uznała, że uczeń ją lekceważy.

> Odniosła jego zachowanie do siebie, tymczasem Jasio zachowywał się w taki sposób z zupełnie innych powodów. Otóż jest bardzo zainteresowany koleżanką, razem z kumplem ustalają treść odpowiednio zaczepnego SMS-a. Oczywiście myśli Jasia są dalekie od historii i Chrobrego, o którym właśnie opowiada Nauczycielka, ale jego działanie w ogóle nie dotyczy bezpośrednio nauczycielki. Po wezwaniu do odpowiedzi uśmiechał się, bo trochę się wstydził, a trochę chciał „grać twardziela". Naturalnie Jasio nie funkcjonuje na lekcji tak, jak przystało na pilnego ucznia, ale gdyby nauczycielka oceniła jego zachowanie jako „typową głupotę tego wieku", to nie poczułaby się tak bardzo dotknięta[3].

Siła cnoty ustępuje miejsca sile negatywnych emocji, których bolesność wiąże się ze sposobem postrzegania oraz interpretowania zachowań uczestników sytuacji edukacyjnej. Dlatego cnotą towarzyszącą długomyślności jest r e f l e k s y j n o ś ć, której brak utrudnia planowanie pracy wychowawczej, ale też zaburza aktualne ocenianie zdarzeń. Błędna interpretacja czy też przypisywanie nieadekwatnych intencji ich sprawcy wzmaga siłę doświadczanych emocji. Reakcja nieopanowanego gniewu, złości, żalu czy poczucia krzywdy może też wynikać z tego, że nauczyciel sam nie posiada stabilnych i pozytywnych sądów na swój temat. Brak długomyślności i refleksyjności skłania do tendencyjnego odczytywania zamiarów innych osób oraz reagowania zbyt emocjonalnie. Nauczyciel zaczyna odczuwać zmęczenie i brak energii, przyszłość widzi beznadziejnie, doświadcza smutku i przygnębienia, traci zapał, a dziejące się sytuacje edukacyjne oraz ich elementy interpretuje przez pryzmat negacji, której towarzyszy pesymizm wychowawczy. Jest on niebezpieczny nie tylko dla samego nauczyciela, bo świadczy o jego krótkomyślności albo wręcz duchowej ślepocie, lecz przede wszystkim dla ucznia, który nie jest wspierany ani motywowany do wewnętrznej przemiany. Nawet jeśli występują przeszkody zewnętrzne (tkwiące w środowisku ucznia) lub wewnętrzne (tkwiące w uczniu), to długomyślność wzmaga wiarę nauczyciela w ostateczny sukces ucznia. Optymistyczna postawa osoby znaczącej ma niezwykłą moc sprawczą

[3] L. Golińska: *Pomóż sobie w kontroli własnych emocji*. „Psychologia w Szkole" 2004, nr 4, s. 122.

w kształtowaniu poczucia własnej wartości ucznia, które jest fundamentem zmiany dotychczasowych zachowań wbrew wszelkim wątpliwościom. Poczucie własnej wartości stanowi bowiem istotny element potencjału ucznia, dzięki któremu jest on w stanie formować wzmacniające przekonania („mogę", „potrafię", „mam odwagę", „nie lękam się"), rozwijać umiejętności użyteczne dla skutecznego działania (wyznaczania celów, podejmowania decyzji, słuchania, wyrażania uczuć, kończenia spraw rozpoczętych) oraz kształtować dobre samopoczucie.

Cnotami towarzyszącymi długomyślności są także łagodność i wyrozumiałość. Ł a g o d n o ś ć usprawnia nauczyciela w panowaniu nad gniewem oraz roztropnym kierowaniu nim zgodnie ze wskazówkami rozumu i woli. Ma cechy umiarkowania hamującego chęć odwetu – reakcji po ludzku naturalnej, ale niedopuszczalnej w dziedzinie wychowania. Przyjmując nawet psychologiczną interpretację gniewu jako naturalnej siły, którą można wykorzystać do czynienia dobra, w interpretacji pedagogicznej należy podkreślić, że gniew nieposkromiony cnotą łagodności może stać się źródłem niepożądanych zachowań nauczyciela. W perspektywie długomyślności może prowadzić do jego porywczości, obraźliwości i zawziętości (mściwości), które są negowane przez etykę wychowania. W y r o z u m i a ł o ś ć jest cnotą tak bliską łagodności, że bywa z nią mylona. O ile cnota łagodności usprawnia nauczyciela w opanowaniu gniewu, o tyle wyrozumiałość – w opanowaniu jego skutków związanych z samą czynnością wymierzania kary, miarkując pragnienie ukarania. Obie są więc przeciwieństwem gniewu i gwałtowności oraz świadczą o przyjmowaniu ucznia jako osoby, której dobra pragnie nauczyciel. Nie powinny być utożsamiane przez nauczyciela z biernością, ponieważ powstrzymanie się od uczynienia dobra będącego w zakresie możliwości nauczyciela, nawet jeśli uczeń o to dobro nie prosi, jest wychowawczym zaniedbaniem. Łagodność i wyrozumiałość pozostają cnotami, jeśli nie składają w ofierze wymagań miłości i sprawiedliwości[4].

[4] Por. A. Comte-Sponville: *Mały traktat o wielkich cnotach*. Warszawa 2000, s. 184.

Cnotami, które usprawniają nauczyciela w kontynuowaniu starań i wysiłków w dążeniu do zamierzonych celów pomimo trudności i wynikającego z nich zniechęcenia, są także stałość i wytrwałość. W ogólnym znaczeniu odnoszą się one do niezmienności nastawienia rozumu i woli w dochodzeniu do raz zamierzonego celu; są więc właściwością każdej cnoty. W węższym rozpatrywaniu stanowią odrębne cnoty, mające swój własny przedmiot. S t a ł o ś ć jako cnota towarzysząca długomyślności umacnia nauczyciela w nieugiętości i nieustępliwości wobec pojawiających się trudności działania wychowawczego, jakiegokolwiek byłyby one rodzaju. Przeciwstawna jej zmienność poczynań wychowawczych jest czymś różnym od zmiany ich kierunku. Zmiana może być bowiem pożądana, a nawet konieczna, jeśli wymagają tego uzasadnione okoliczności procesu edukacyjnego. Zmienność natomiast jest niekonsekwencją: sugeruje wysoką częstotliwość zmian, zdecydowanie bliższą niestałości, dotyczącej niekoniecznych przemian. W y t r w a ł o ś ć jako cnota towarzysząca długomyślności podkreśla nietypowy wymiar czasowy działania wychowawczego, jakby bez widocznego końca w rozumieniu chronos. Usprawnia ona nauczyciela do znoszenia trudów wszelkiego rodzaju aż do końca w rozumieniu kairos. Obie cnoty urastają do rangi samodzielnych w obliczu trudów zniechęcających do osiągania celów. Ich porzucenie w dziedzinie wychowania świadczy o niekompetencji nauczyciela, której skutki dotyczą nie tylko jego samego, lecz także każdej osoby, w relacji z którą realizuje on zadania zawodowe. Cnoty stałości i wytrwałości nie powinny być mylone przez nauczyciela z uporem, który jest nieuzasadnionym trzymaniem się własnego sądu lub oceny, pomimo stwierdzonego błędu albo potrzeby rozsądnego kompromisu. Łatwo przybiera pozory stałości, wytrwałości, bezkompromisowości, tymczasem bliższy jest pysze i zarozumialstwu, które zwiększają dystans między uczniem i nauczycielem. Stałość i wytrwałość pozostają cnotami, jeśli nie składają w ofierze wymagań prawdy.

Nauczycielski czas jest pusty nie tylko przez lenistwo, ale też każdy sposób bycia, który oddala od ucznia. Praca nad sobą w celu zrobienia

kariery jest przykładem czasu subiektywnie sensownego, a przecież obiektywnie jest budowaniem nieprzekroczonego indywidualizmu, czyli zwiększaniem bezsensu. Można być tak przewrotnym, że obiektywnie pusty czas zostanie zamaskowany zdawkową życzliwością lub wzniosłą deklaracją wobec ucznia, jego rodzica czy przełożonego. Czas obiektywnie bezsensowny może więc być odczuwany jako subiektywnie znaczący. Brak zakresowej zgodności może dotyczyć też stosunku odwrotnego: poświęcanie czasu i wysiłku uczniowi może wywołać poczucie „spalania się", czyli ubożenia, jednak obiektywnie w wymiarze egzystencjalnym ma sens wzrastania i to „podwójnego": jest to czas wzrastania nauczyciela i ucznia. Ten wymiar rzeczywistej wartości czasu jest szczególnie widoczny w perspektywie długomyślności, kiedy codzienność trwa nieustannie, na wykonanie oczekują żmudne obowiązki, za oknem jest niesprzyjająca pogoda, a na koncie bankowym czeka wynagrodzenie, które nie pozwoli spełnić marzeń. Cnoty towarzyszące długomyślności usprawniają nauczyciela w wytrwałym i zaangażowanym znoszeniu codzienności do czasu lepszej pogody w wymiarze duchowym. Takim przebudzeniem może być zadanie wreszcie rozwiązane przez ucznia, uśmiech rodzica albo dobre słowo przełożonego. Cnota długomyślności jest bowiem wspierana umiejętnością dostrzegania i cieszenia się małymi sukcesami, skoro tych wielkich nie dostępuje się na co dzień, oraz umiejętnością radowania się sukcesami innych osób zamiast popularnej zazdrości. Spokojne trwanie na drodze do celu, nawet w czasie braku choćby najmniejszych osiągnięć, jest uprzywilejowanym sensem czasu tylko pozornie pustego. Kiedy nauczyciel czyni wymierne dobro w relacji z uczniem i to działanie przynosi widoczne rezultaty, np. wysoka lokata ucznia-olimpijczyka, to jest ono doświadczane i motywujące „na bieżąco". Kiedy jednak nauczyciel wytrwale znosi niepowodzenia niezawinione własnym niedbalstwem, wyrozumiale pracuje z uczniem, u którego nie są widoczne efekty współpracy pomimo uczniowskiego starania albo stale współpracuje z uczniem, któremu „nie chce się chcieć", to jest to czynieniem długomyślnego dobra, wymagającego mądrego znoszenia

trudów. Mądrość w tym przypadku polega na takim znoszeniu czasu, by wyjść z doświadczenia mocniejszym, a nie rozgoryczonym. Natomiast uprzywilejowanie tego czasu polega na tym, że nauczyciel wykonuje znaczącą pracę nad samym sobą, która wzbogaca go wewnętrznie, dzięki czemu ma jeszcze więcej do ofiarowania uczniowi. Dobrego nauczycielskiego bycia nie mierzy się kategorią chronos, lecz mądrością, której wymiarem jest między innymi zacność.

Praktycznym wskazaniem dla nauczyciela jest ćwiczenie pt. „Przemijalność wezwań do dobrego". Polega ono na wyobrażeniu sobie przechodzącego obok ucznia ze swoim konkretnym wezwaniem. Znasz ucznia, więc wiesz, jakie to wezwanie. Jeżeli go nie usłyszysz, uczeń z tym wezwaniem już do ciebie nie powróci. Można odczuć ulgę („Będę miał mniej pracy"), ale powinno się poczuć wyrzut sumienia („Czy ktokolwiek inny odpowiedział na jego wezwanie?"). Studentka pedagogiki studiów niestacjonarnych, pracująca w zawodzie, rozpoznała po objawach przemoc rodzinną wobec jej wychowanka. Zalękniona sytuacją i bezradna w działaniu nie zainterweniowała. Za to z osobistą odwagą podyktowaną nieustającymi wyrzutami sumienia oraz wątpliwością na zawsze – czy ktoś inny pomógł dziecku – podzieliła się tym doświadczeniem na forum grupy dziekańskiej. Inna studentka tego samego kierunku swoim kompetentnym działaniem zakończyła seksualne wykorzystywanie kilkunastoletniego chłopca chorego na białaczkę przez jego dziadka; rodzice chłopca niczego nie podejrzewali[5]. Ćwiczenie odnosi się do wielu innych sytuacji, w których przed nauczycielem staje konkretne wezwanie i oczekiwanie, na które powinien odpowiedzieć. Długomyślność i towarzyszące jej cnoty usprawniają do słusznego sposobu i czasu odpowiedzi.

Pozytywne konsekwencje długomyślności nauczyciela są następujące: 1) usprawnia go w wyznaczaniu dalekosiężnych celów, pozostawia-

[5] Przykłady pochodzą z zajęć z przedmiotu „pedeutologia", na których charakteryzowana była rola nauczyciela jako rzecznika praw i interesów dzieci i młodzieży, prowadzonych przez autorkę na Uniwersytecie Szczecińskim.

jących miejsce na nadzieję oraz czas na to, by aspiracje, pragnienia i marzenia te cele kształtowały; 2) wyzwala ze zniewalającego obrachowania owoców pracy wychowawczej według natychmiastowych rezultatów; chroni przed zniechęceniem się, kiedy działanie wychowawcze nie przynosi spodziewanych rezultatów; jest źródłem stałości i wytrwałości działania pomimo bezpośrednich niepowodzeń; 3) pozwala przekroczyć indywidualizm, nie traktować siebie jako bohatera edukacji, pamiętając, że podmiotem zmian osobowościowych jest sam uczeń; 4) chroni przed pesymizmem i znużeniem; sprzyja opanowaniu siebie, kontrolowaniu emocji, refleksyjnemu interpretowaniu zdarzeń; 5) kształtuje atmosferę bezpieczeństwa, wsparcia i możności uczniowskiego działania. Ogół tych konsekwencji współdecyduje o dobrej jakości relacji z uczniem oraz warunkach jego rozwoju. Długomyślność jako cnota nauczyciela swoim darzącym zakresem obejmuje ucznia. Kształtowanie jej czyni nauczyciela sprawnym w sprzyjaniu uczniowskiemu byciu tak, by uczeń mógł rozwijać swoje potencjalne możliwości. Jest więc kształtowana ze względu na dobro ucznia, a nie w celu zdobycia zasług.

Przeciwieństwem długomyślności jest acedia, wada moralna objawiająca się zniechęceniem i utratą wiary w sens tego, co się robi. Charakterystycznym jej wskaźnikiem jest niechęć do miejsca, w którym się aktualnie znajduje oraz do czynności, którą się wykonuje. Kiedy się pracuje, najchętniej nic by się nie robiło; kiedy się nie pracuje, odczuwa się nudę; jakby esencja sprzeczności i wewnętrznego rozdarcia. Brak rozumienia czasu oraz niespokojny stosunek do niego powoduje ciągłe niezadowolenie z tego, co już jest oraz nieustanne i silne pożądanie tego, czego nie ma. Konsekwencją jest bunt przeciwko otaczającej rzeczywistości i tęsknota za tym, co nieosiągalne, ale wysokie nasilenie tych odczuć sprawia, że nie stanowią bodźca motywującego do działania, lecz odgrywają rolę demotywatora. Stanem towarzyszącym acedii jest smutek, przygnębienie, melancholia z powodu nieosiągania tego, na co się czeka. Brak przekonania co do sensowności i efektywności działań wychowawczych

skutkuje utratą własnej motywacji do pracy, ale też przekreśleniem uczniowskiej nadziei. Natomiast wada nadmiaru nie ma specjalnej nazwy. Jest nią wybujały optymizm pozbawiony realizmu. Nauczyciel „z głową w chmurach" lub „w różowych okularach" jest niesprawny w operacjonalizacji celów oraz adekwatnej ocenie sytuacji i możliwości ucznia. Ideały i pragnienia nie zostają urzeczywistnione w codzienności, tu i teraz, lecz odsunięte w nieokreśloną przyszłość. Długomyślność jest harmonijnym wyważeniem pomiędzy przeszłością, teraźniejszością i przyszłością: do przeszłości nauczyciel odnosi się z szacunkiem, do teraźniejszości – ze sprawiedliwością, a do przyszłości – z nadzieją i pokorą. Tak optymalnie zrównoważona perspektywa czasowa wymaga świadomości poczucia czasu i pozytywnej postawy względem niego, elastycznego zazębiania się komponentów przeszłości, teraźniejszości i przyszłości w zależności od wymagań sytuacji edukacyjnej oraz potrzeb i wartości jej uczestników. Nauczyciel pozbawiony cnoty długomyślności nie korzysta kompetentnie z czasu i w związku z tym ogranicza sobie możliwość doświadczenia pełni bycia. Nie jest zdolny do powiązania przeszłości i przyszłości z teraźniejszością w sensowną ciągłość; trudniej wtedy o nadzieję na przyszłość bez nadmiernie idealistycznych planów.

Długomyślność ustępuje miejsca bardziej podstawowym cnotom życia moralnego (trudno ją sobie wyobrazić bez roztropności, męstwa czy umiarkowania), ale w pracy wychowawczej jest zupełnie nieodzowna. Nie jest ona czekającą bezczynnością, lecz pracą wytrwałą, nieustanną, bez zaniedbania i zniecierpliwionego wyglądania końcowych rezultatów. Dla współczesnego nauczyciela, zapracowanego i zaśpieszonego, wymierność rezultatów byłaby motywacją i niematerialną zapłatą za podjęty trud. Sprawność czekania, a nawet gotowość do nieoglądania rezultatów swojej pracy jest przykładem nauczycielskiej kenozy.

5.2. Cierpliwość – cnota trwałego entuzjazmu

Cierpliwość jest cnotą niezwykle bliską długomyślności. W życiu codziennym ma więcej sposobności do zaznaczenia się i dlatego jej nazwa bywa rozciągana zakresowo na sferę długomyślności. Obie są podporządkowane kardynalnej cnocie męstwa i mają za zadanie chronić przed zniechęceniem wstrzymującym od zdążania do realizacji celu. Męstwo ich działania wyraża się w tym, że zachęcają do czynu i podtrzymują wolę wobec pojawiających się przeszkód. Powszechne rozumienie cierpliwości i długomyślności jako umiarkowania jest błędne. Towarzyszące im miarkowanie gniewu i chęci odwetu jest zasługą cnoty łagodności i wyrozumiałości, które to są podporządkowane kardynalnej cnocie umiarkowania. W procesie integracji cnót odgrywają więc niezastąpioną rolę towarzyszącą cnotom pokrewnym męstwu. Rozróżnienie cierpliwości i długomyślności wynika z dwojakiej przyczyny nauczycielskiego zniechęcenia[6]. Po pierwsze, może być ono wywołane występującymi przykrościami, powodującymi ból, zmartwienie, krzywdę, na przykład nieadekwatną oceną przełożonego, nagannym zachowaniem ucznia, nietaktownością rodzica czy koleżeńską obmową. Cnotą usprawniającą w opanowaniu smutku, żalu, zniechęcenia, z których to dopiero powstają poruszenia gniewu, jest cierpliwość. Po drugie, zniechęcenie może być spowodowane brakiem upragnionego dobra. To dobro moralne, które jest celem nauczycielskiej pracy, nie pojawia się na jej początku, lecz każe na siebie stale i wytrwale czekać i to pod warunkiem niesłabnącego zaangażowania. Jest to sfera pracy nad sobą typowa dla cnoty długomyślności. Są to dwa różne usposobienia nauczycielskie, wymagające odrębnej uwagi. Można bowiem doskonale panować nad zniechęceniem wywołanym trudami i przykrościami codziennej pracy, a nie radzić sobie ze zniechęceniem spowodowanym nieokreślonym w czasie czekaniem na pożądane dobro. To tak, jakby odkładać w czasie, w dodatku nigdy

[6] Rozróżnienia cnoty cierpliwości i długomyślności dokonał Jacek Woroniecki: *Długomyślność jako cnota wychowawcy*. „Cywilizacja" 2004, nr 10, s. 208–209.

nieznanym, zapłatę za sumienną pracę. Z psychologicznego punktu widzenia jest to mechanizm demotywujący. Tymczasem oczekiwanie pedeutologiczne dotyczy niegasnącej nadziei oraz trwałości nauczycielskiego zaangażowania w osiągnięcie celu. Z kolei długomyślny nauczyciel może łatwo tracić opanowanie pod wpływem przykrości codziennej praktyki. Zniechęcenie przejawia się bowiem odrębnie w tych dwóch sferach i wymaga pracy nad dwiema cnotami. Z prawidłowości dotyczących procesu kształtowania cnót wynika, że posiadanie jednej z nich nie zapewnia, ale jednak ułatwia ukształtowanie drugiej. Na drodze ku moralnej doskonałości jest więc nauczyciel i cierpliwy, i długomyślny. Zniechęcenie, bez względu na przyczynę, stanowi oznakę słabości nauczyciela, która może sprowadzić jego działanie do poziomu rezygnacji. Cnoty są jego wewnętrzną siłą, a ich darzący charakter dowodem tego, że trudzi się nie tylko dla siebie.

Cnota **cierpliwości** jest sprawnością, która uzdatnia umysł i wolę nauczyciela do opanowania zniechęcenia powodowanego przykrościami na drodze realizacji Nauczycielskiego Dobra. To, co pozornie wydaje się nie do zniesienia, okazuje się możliwe do dzielnego wytrzymania. Nauczyciel okazuje cierpliwość wobec ucznia, akceptując jego osobę taką, jaką jest, bez względu na przejawiane zachowania. Okazuje też cierpliwość w znoszeniu warunków pracy, kiedy nie spełniają one jego oczekiwań, a nie są od niego zależne. Jest osobą cierpliwą, kiedy spokojnie kontynuuje współpracę z rodzicem, który bez przygotowania pedagogicznego rozumie częściowo lub wcale wskazania dydaktyczno-wychowawcze dotyczące jego dziecka. Cierpliwość nie oznacza pochwalania tej rzeczywistości, lecz opanowane bycie w niej zamiast narzekania i powodowania napięć w relacjach interpersonalnych, doprowadzając do zniechęcenia siebie oraz innych w zmienianiu rzeczywistości w tym wymiarze, w którym jest to możliwe. Sztuką wychowania jest zmieniać to, co możliwe; zaakceptować to, co zmianie nie podlega; ale nade wszystko umieć odróżnić pierwsze od drugiego. Cierpliwość usposabia do działania poprzez akceptację tego, czego zmienić się nie da, a więc drogą trwałości

i systematyczności, a nie bierności czy obojętności. Rozeznanie w rzeczywistości sfery stałości oraz sfery zmiany jest zasługą roztropności, natomiast cierpliwość jest dzielnością nauczycielskiego bycia w każdej z nich.

Stosunek do czasu, ulegający przeobrażeniu od pojmowania kairos do chronos, zmienia także podejście do trwałego zaangażowania. Trwałość i systematyczność ustępują miejsca spontaniczności i zmienności. Zalety tradycyjnych metod i środków działania bywają postrzegane w kategorii naśladownictwa, grożącej rutyny i formalizmu, a wszelki rytuał i obowiązek stają się nie do zniesienia. Wymienione niebezpieczeństwa są realne, a wspomniane zmiany konieczne dla rozwoju. Jednak nie muszą być powodem wykluczania pedagogicznego wymiaru powtarzanych czynności zawodowych nauczyciela, które zmierzają do ukształtowania stosunku do czasu postrzeganego w jego ciągłości oraz wypracowania dostępnej pewności działania na miarę zmieniających się sytuacji edukacyjnych. Skrajność działania wychowawczego rozmija się z cnotą: zarówno ciągłość bez zmiany, jak i zmiana bez ciągłości. Cierpliwość wnosi harmonię pomiędzy tymi kategoriami, zespalając nauczycielskie oczekiwania i spełnienie. Jest spokojnym pokonywaniem przeszkód w oczekiwaniu na wypełnienie się czasu. Jeśli zawiera rezygnację, to po to, by ochronić coś bardziej wartościowego. Jest więc istotna dla właściwego postrzegania zawodowej hierarchii wartości: nawet najbardziej naglące potrzeby chwili nie mogą zagłuszyć wrażliwości na wartość najwyższą – dobro ucznia. Wartość ta nie zależy od chwilowej pilności ucznia czy przeprowadzanej hospitacji lekcji, lecz od obiektywnej treści tego dobra. W życiu emocjonalnym cierpliwego nauczyciela panuje właściwy ład odpowiadający zawodowym preferencjom. Przejawia się on zachowaniem dystansu wobec własnej natury i jej emocji. Jest wypracowany niepobłażaniem sobie, stawianiem wymagań najpierw sobie, a dopiero w drugiej kolejności innym. Nie można czynić dobra bez cierpliwości. Radość cierpliwego pokonania trudów jest niewspółmiernie trwalsza od przyjemności zaspokojenia pragnienia chwili, toteż udziałem cierpli-

wego nauczyciela jest trwały entuzjazm pracy. Jego uzasadnieniem jest wyznaczony cel. W wychowaniu dotyczy on osobowości ucznia, której wartość motywuje nauczyciela do zdecydowanego pokonywania trudności. Cierpliwość jest więc cnotą trwałego entuzjazmu, ale też męstwem nauczycielskiego bycia.

Jeśli nauczyciel daje pierwszeństwo chwili przed cierpliwym trwaniem, to tworzy *kulturę chwili*. Jest nią kultura subiektywizacji i zaprzeczania. Sytuacja osób przeżywających kryzys w zawodzie (porzucenie zawodu, wypalenie zawodowe, konformizm) świadczy o tym, że pod wpływem nieuporządkowanych uczuć oraz różnych okoliczności nauczyciel jest zdolny do tak głębokiej subiektywizacji i reinterpretacji przeżywanych doświadczeń, że może zaprzeczyć nawet temu, co wcześniej było dla niego oczywiste i niepodważalne. Przeobrażenie z kandydata do zawodu w nauczyciela następuje z dnia na dzień: po egzaminie dyplomowym może rozpocząć pracę jako wykwalifikowany pedagog. W jednym momencie ze studenta, czyli uczestnika-odbiorcy procesu dydaktyczno-wychowawczego, kiedy to nie ponosił prawie żadnej odpowiedzialności za innych, staje się uczestnikiem-organizatorem, teoretycznie w pełni odpowiedzialnym za poznawanie rzeczywistości przez uczniów oraz kształtowanie ich sumień. Pierwszy okres pracy jest czasem adaptacji zawodowej do nowego miejsca, osób i zadań. Nauczyciel, który znalazł się w zawodzie drogą świadomego wyboru, wchodzi w wir pracy, bo tak należy nazwać ilość wymagań kierowanych do adepta ze strony przełożonych, uczniów oraz ich rodziców. Młody wiek i zapał regenerują siły i utrzymują ciągłą gotowość do podejmowania nowych obowiązków. Jeśli to zaangażowanie spotka się z nagradzającym pozytywnym odbiorem środowiska zawodowego, to staje się ono źródłem naturalnej satysfakcji z pracy, mobilizującym do tego, by trudzić się jeszcze bardziej. Dla trwałości tego entuzjazmu istotny jest jeszcze jeden czynnik, mianowicie roztropne osadzenie tego zaangażowania w stylu swojego życia: na ile będzie ono troską o dobre relacje, a na ile zwykłym aktywizmem zarobkowania i zdobywania wyróżnień. Staranie o jakość

relacji jest komponentem bycia-sprzyjania innym. Aktywizm pozbawiony wartości wymiaru interpersonalnego także sprzyja – koncentracji na sobie, a następnie powierzchowności i rutynie. Harmonia nauczycielskiego bycia z perspektywy trwałego zaangażowania się i entuzjazmu wymaga głębi całokształtu życia nauczyciela. Jego zaangażowanie przyniesie dobre skutki dla niego samego oraz osób, w relacji z którymi wypełnia obowiązki zawodowe, jeśli będzie kierował się w życiu względnie stałą hierarchią wartości, która w dodatku uwzględnia wartości i cele wychowania jako wewnętrznie z nią niesprzeczne. Stojąc w życiu po stronie prawdy i realizując moralne dobro, nie mogą być one różne od prawdy i dobra w wychowaniu. Słowa i czyny nauczyciela byłyby wówczas rozbieżne, a on sam byłby postrzegany jako niegodny zaufania. Stanie się tak również wtedy, kiedy jego byciu zabraknie męstwa, czyli gotowości i odwagi potwierdzania wartości codziennym życiem, co najpierw wymaga moralnej tożsamości. Dla kształtowania męstwa nauczycielskiego bycia niezbędne jest osadzenie zawodowego zaangażowania oraz entuzjazmu w kontekście życiowego doświadczenia, uodporniającego (ale nie zobojętniającego) na trudy i błędy. Dla nauczycielskiego dojrzewania istotna jest obecność mistrza, by nie być zdanym wyłącznie na siebie. Nauki życiowego, w tym zawodowego, rozeznania w spotkaniu z mistrzem nie zastąpi żadna książka akademicka ani najlepiej zdane egzaminy. Gdyby powrócono do mistrzowskiego terminowania, to mogłoby ono być naturalną weryfikacją ukrytych programów nauczania czy wręcz prywatnych teorii wychowania poszczególnych nauczycieli. Czasem stosownym do spotkań z mistrzem jest okres studiowania. Refleksja nad tym, na ile jest to czas inspirujący i twórczy, a na ile uciążliwy obowiązek zdobywania zaliczeń, jest skierowana zarówno do kandydatów na nauczycieli, jak i nauczycieli nauczycieli. Warto zauważyć, że spotkanie młodości z doświadczeniem stanowi szansę rozwoju dla obu stron relacji.

Mistrz jest też osobą, która pomaga nie zagubić się pośród propozycji kultury chwili[7]. W jej zakres, oprócz subiektywizacji i zaprzeczenia, wchodzi również kultura pośpiechu i powierzchowności, przywołująca silne skojarzenie z bylejakością bycia. Teoria przyśpieszenia jako wyraz postępu jest odczuwana w różnych dziedzinach życia. Przykładem może być przyśpieszenie technologiczne wręcz utożsamiane z postępem myśli ludzkiej. Sensowność pośpiesznego pomnażania wiedzy za wszelką cenę staje się jednak wątpliwa w kontekście niebezpieczeństw kryjących się w szybkim, niekontrolowanym rozpowszechnianiu osiągnięć naukowych. Istnieją bowiem granice, poza którymi wiedza człowieka może się zwrócić przeciwko niemu. Postęp może być kluczem do rozwiązania dylematów ludzkości, ale pośpiech w szukaniu postępu – nie. Wszelkie niekontrolowane przyśpieszenie, bez względu na dziedzinę życia, stwarza realne zagrożenie dla człowieka. Przeciwstawieniem tego zagrożenia jest *kultura powolności*, która w świecie nastawionym na szybki sukces przedkłada ponad pośpiech godziwość życia, spokojną rozwagę oraz troskę o codzienność. Powolność wydaje się być niemożliwa do przyjęcia w kontekście współczesnego zaśpieszenia. Ta przemiana wymaga odkrycia istoty i zalet powolności, by nie utożsamiać jej z ociąganiem się w działaniu. Pomocna może być edukacyjna powieść współczesnego niemieckiego pisarza Stena Nadolnego pod tytułem *Odkrywanie powolności*, za którą autor otrzymał prestiżową Nagrodę Literacką im. Ingeborg Bachmann, wydana w Polsce nakładem Wydawnictwa Literackiego. Jest to oparta na źródłach historycznych biografia XIX-wiecznego żeglarza, kierownika wypraw arktycznych. Główny bohater, powolny w myśleniu, mówieniu i działaniu, początkowo jest przekonany o własnej niższości. Z czasem odkrywa jednak niezwykłą siłę swojej powolności, dzięki której unika pochopności i niekonsekwencji działań, typowych dla osób żyjących w niewoli pośpiechu. Refleksja nad tym edukacyjnym źródłem nie jest zaproszeniem nauczyciela do patologicznego spowol-

[7] Por. W. Rzeszowski: *Aby się nie zagubić*. „Pastores" 2007, nr 3, s. 29.

nienia, lecz do wejrzenia w nową wrażliwość, uwzględniającą świadome przeżywanie wychowawczej codzienności, która wyklucza bylejakość nauczycielskiego bycia.

Kultura powolności może być scharakteryzowana poprzez cnoty towarzyszące cierpliwości, jako że sama cierpliwość jest jej istotnym wskaźnikiem. Taką cnotą jest o p a n o w a n i e, czyli wewnętrzny spokój. Usprawnia ona nauczyciela w przezwyciężaniu zdenerwowania, czyli spokojnym przeżywaniu danej chwili bez względu na jej charakter oraz nielękaniu się przyszłych zdarzeń. Opanowany nauczyciel idzie spokojny na spotkanie z rodzicami, nie boi się pytań uczniowskich, nie obawia się decyzji przełożonych. Nie roztrząsa myślowo, czy wywarł dobre wrażenie, bo choć jest ono ważne dla jego samooceny, to jednak nie stanowi istoty spotkań wychowawczych. Spokój chroni przed fałszem postrzegania, mowy i działania: w rozmowie z przełożonym nauczyciel nie koncentruje się na przewidywaniu, co chciano by od niego usłyszeć; w czasie lekcji nie szuka poklasku; na spotkaniu z rodzicami nie wypowiada zdań obliczonych na efekt. Wewnętrzna równowaga wymaga uznania, że nie jest się idealnym, że ma się prawo do popełniania błędów, że nie zawsze ma się rację, czyli zdystansowania w stosunku do siebie. Opanowanie nie jest obojętnością wobec siebie, innych ani dziejących się wydarzeń. Takie rozumienie cnoty wykluczałoby zaangażowanie i entuzjazm, zamiast je utrwalać. Oznacza ono cierpliwe odsłanianie siebie – uczuć, intencji, myśli poprzez zachowanie stosowne do czasu, miejsca i osób. Ta odpowiedniość jest przejawem wewnętrznej harmonii nauczyciela, która chroni piękno jego osoby nawet wówczas, gdy inni próbują przykryć je warstwą zła i brzydoty, na przykład w postaci niesprawiedliwego ocenienia nauczyciela czy przypisania mu nieprawdziwych intencji. Opanowanie nie wyklucza niepokoju. Jest on wpisany w nauczycielską praktykę i ma swój twórczy wymiar, ponieważ mobilizuje do działania. Może też być sygnałem, że to, co jest przeżywane, nie jest zgodne z sumieniem. Właśnie wtedy spokój jest szczególnie potrzebny, by niepokój nie usamodzielnił się, powodując chaos myśli,

uczuć i działania. Spokój dojrzewa w kulturze powolności, sprzymierzeńcem niepokoju jest pośpiech.

Cnotą towarzyszącą cierpliwości oraz charakteryzującą kulturę powolności jest w y c i s z e n i e. Nie chodzi o chwilową przerwę ani pustą chwilę, lecz sprawność bycia ze sobą sam na sam. Taka cisza, napełniająca prawdą o sobie, może być przerażająca dla zaśpieszonego nauczyciela, który chętniej ucieka w wir obowiązków, niż staje przed samym sobą. Cisza to nie tylko stan, w którym nie dochodzą dźwięki z zewnątrz, ale też moment, w którym słyszy się prawdę o sobie, wypowiadaną głosem swojego sumienia. Posiadając usprawnienie wyciszenia, o ile łatwiej jest cierpliwie wysłuchać zewnętrznej opinii o swojej pracy. Niepokój nie jest wtedy w stanie zburzyć dobrego nastroju, nasilać pesymistycznych myśli, zwiększać nauczycielskich obaw. Zamilknąć można na zawołanie, natomiast wyciszenie wymaga zgody w postaci zatrzymania się. Jest ono warunkiem zrozumienia siebie, ucznia, toczących się spraw. Rozumienie wiąże się z kulturą powolności: gdy człowiek szybko biegnie, mija innych, nie rozumiejąc, co do niego mówią. Podobnie zaśpieszony nauczyciel: jeśli nie ma czasu ani odwagi zatrzymać się przed sobą, nie zrozumie też swojego ucznia, jego trosk i problemów, nie usłyszy jego wezwania; może też nie zauważyć jego uśmiechu albo zlekceważyć jego sukces. Tak jak cisza jest ulotna, tak wyciszenie – delikatne. Mogą je zniszczyć troski, lęki, zazdrość, nieumiarkowana euforia, niepohamowanie języka, ponieważ są one wewnętrznym hałasem. Plotkowanie o uczniu w pokoju nauczycielskim zamiast rzeczowej współpracy nad problemem jest tego przykładem. Hałas ten atakuje wewnętrzną strukturę człowieka, która ma charakter „dialogiczny": jej składnikami są słowa, ale także cisza[8]. Komunikowanie się, nieodzowny aspekt nauczycielskiej pracy, obejmuje nie tylko przekaz informacji, ale też ich odbiór. Umiejętność aktywnego słuchania jest istotnym elementem kontaktów interpersonalnych i wiąże się z wyciszeniem. Charakteryzowana cnota

[8] A. Pronzato: *W poszukiwaniu zaginionych cnót*, cz. 1. Kraków 2005, s. 23.

nie jest pogardą dla słowa, lecz odrzuceniem słowa zbędnego, anonimowego, nieodpowiedzialnego, powierzchownego. Podobno im więcej człowiek robi hałasu, tym bardziej jest „pusty w środku”[9]. Cisza nie jest pustką, ponieważ odsłania niezafałszowany obraz osoby. Cnota wyciszenia sprzyja rozumieniu siebie i świata, ale też czyni nauczyciela wrażliwym na drugiego człowieka i jego sprawy. Jest bowiem niezbędna do głębokiego przeżywania, które stanowi istotę doświadczania: wartości osoby ludzkiej, sensu pracy wychowawczej, znaczenia spotkania z uczniem. Jednym z aspektów osiągnięcia optymalnego doświadczenia jest samotność. W przeciwieństwie do poczucia osamotnienia ma ona twórczy wymiar sprzyjania cnocie wyciszenia poprzez psychiczne odłączenie się od bieżących spraw po to, by jednocześnie czuć się znaczeniowo związanym z ludźmi i sprawami. Samotność z wyboru jest odpoczynkiem i przygotowaniem do spotkania z rzeczywistością wypełnioną zadaniami. Wycofuje z kontaktów interpersonalnych po to, by wrócić do nich we wzbogaconym wymiarze. Świadome bycie w samotności jest bowiem szansą bezpiecznego samozdemaskowania mechanizmów obronnych, chroniących przed frustracją, nakładanych na co dzień masek i odgrywanych ról, zafałszowanych interesownością myśli, uczuć i czynów. Obnaża bez świadków to, co złudne, fałszywe albo słabe, ale też podkreśla to, co silne i mądre. Jest więc jednocześnie możliwością treningu właściwości wyznaczonych słusznymi intencjami, myślami i uczuciami. Konstruktywna samotność uwalnia nauczyciela od lęku przed niepewnością wsparcia z zewnątrz, gdyż zyskuje on świadomość własnych zasobów wewnętrznych, dzięki którym „wraca” do aktywności zawodowej w owym wzbogaconym wymiarze.

Cierpliwej realizacji Nauczycielskiego Dobra towarzyszy cnota s k u p i e n i a, która usprawnia nauczyciela w skoncentrowaniu się na pracy, czyli świadomym przeżywaniu każdego działania. W jej atmosferze wszelkie czynności nabierają pożądanej głębi i wartości. Skupiony

[9] Ibidem, s. 22, 28.

nauczyciel zważa na wszystko, co robi oraz co się wydarza, nawet jeśli mogłoby to wydawać się błahe lub stereotypowe. W ten sposób nie bagatelizuje spraw ani nie wpada w rutynowość postępowania. Bogactwo swej świadomości oraz posiadanych kompetencji przedkłada ponad bezrefleksyjność czy też automatyczność pracy, które co prawda mogą przyśpieszyć jej wykonanie, ale sprzyjają przez to zatraceniu interpretacji i znaczeń oraz bagatelizowaniu lub wręcz niedostrzeganiu barier. Rezultatem jest słabnące zaangażowanie i zniechęcenie w osiąganiu celu; sposób bycia, w którym znużenie i niezadowolenie dominują nad tworzeniem i radością. Skupienie sprzyja niepoprzestawaniu na osiągniętym etapie poprzez realność postrzegania rzeczywistości edukacyjnej: jej patosu, lecz również trudu nieprzewidywalności przebiegu. Cnota skupienia uwalnia od naiwnego spojrzenia na tę rzeczywistość, polegającego na przesłonięciu problemów, z którymi nauczyciel nie ma woli się zmierzyć, pobożnych życzeniach lub roszczeniach. Jeśli nauczyciel w skupieniu podchodzi do spotykanych osób i podejmowanych obowiązków, to ma większą szansę na doświadczenie głębokiego sensu działania zawodowego. Nadawanie znaczenia każdej czynności zawodowej sprzyja ich integracji zewnętrznej (organizacyjnej) oraz wewnętrznej (treściowej), przez co mogą być one sprawnie podporządkowane realizacji najwyższej wartości i największego dobra w pracy nauczycielskiej. Poczucie takiej celowości angażuje do sposobu bycia, w którym afirmacja panuje nad zniechęceniem. Każdy uczeń jest wyzwaniem wychowawczym, skrywającym określoną tajemnicę. Pozna ją wyłącznie nauczyciel pracujący w skupieniu, z uwagą zatrzymujący się w kulturze powolności przy każdym uczniu. Cnocie skupienia towarzyszy ostrożność, by nie zniszczyć tajemnicy. Niemniej powinna być ona utożsamiana nie z obsesyjną kontrolą, która zaburza wewnętrzny spokój poprzez zawładnięcie myśli, uczuć i zachowań, lecz z całkowicie świadomym przygotowaniem do odkrycia tajemnicy i zachwycenia się pięknem, ponieważ ostrożność jest wymiarem odpowiedzialności. W kulturze powolności drogi, bo wartościowy, staje się człowiek oraz czas z nim spędzany. W kulturze pośpiechu

drogi jest wyłącznie czas, ze względu na jego ekonomiczne przeliczenie. Jeśli nauczyciel nie jest szczęśliwy, to przyczyna może tkwić w braku skupienia, czyli poruszaniu się po obrzeżach zawodu zamiast zanurzenia w głębię jego sensowności.

Cnota skupienia wysubtelnia i udelikatnia spotkanie wychowawcze poprzez jego koncentrację na moralnym dobru i pięknie. D e l i k a t n o ś ć usposabia nauczyciela do szacunku dla wrażliwości innych osób. Jest sprawnością oceniania ucznia bez urażania jego godności; przyjmowania oceny swojej pracy bez obrażania się; subtelnego i dyskretnego odnoszenia się do osobistych spraw ucznia czy kolegów z grona pedagogicznego. Delikatność umysłu współwystępuje z wyrozumiałością, delikatność serca – z łagodnością, delikatność zachowań – z taktownością postępowania nauczyciela. To kolejny wymiar bliskości cierpliwości i długomyślności oraz cnót im towarzyszących. Delikatność spotkania wychowawczego współwystępuje z p o k o r ą. Ta cnota, choć towarzysząca wyciszeniu i skupieniu, potrafi zadziwić zdecydowaniem działania. Potocznie kojarzona z przesadną skromnością, bardziej jest umiłowaniem i dobrowolnym poddaniem się prawdzie: „być pokornym to kochać prawdę bardziej niż siebie”[10]. Usprawnia więc nauczyciela w skromności, ale też w męstwie postępowania z godnością i własnym sumieniem, na przykład w odwadze wypowiadania swojego zdania bez względu na opinię ogółu. Praktykowanie tej delikatnej dumy wymaga poznania prawdy i siebie w prawdzie. Ilustrowana jest symbolicznym zajmowaniem ostatniego miejsca przy stole, tymczasem powinna obrazować wybór miejsca właściwego, które czasami będzie ostatnim. Nie jest pychą rozumienie i akceptowanie ogromnego znaczenia pracy wychowawczej ani korzystanie z przywilejów zawodu, ale jest nią wynoszenie się ponad innych z tego powodu. Pokorny nauczyciel szanuje w sobie oraz innych osobach godność moralnego podmiotu, pycha występuje przeciwko godności własnej i cudzej. Swoim zakresem pycha obejmuje dwa skrajne

[10] A. Comte-Sponville: *Mały traktat o wielkich cnotach*, s. 137.

stany: odpowiada za negatywne stany inflacyjne (urojenia wielkościowe, fikcyjna pozytywna rzeczywistość, mania) oraz prowokuje wystąpienie stanów deflacyjnych (upadek, alienacja, fikcyjna negatywna rzeczywistość, depresja)[11]. Jest więc znaczącą przeszkodą w urzeczywistnianiu swoich realnych możliwości rozwojowych. Tymczasem pokora współwystępuje z prawdą i poznaniem, w związku z tym jest też siostrą szczerości. Zarówno szczerość jest ćwiczeniem pokory, jak i odwrotnie. Szczerość lub jej brak może dotyczyć różnych obszarów zawodowego bycia, na przykład intencji, myśli, mowy, spojrzenia, zachowania. Dzięki niej skromność nie jest przesadna, bo wtedy pokora przerodziłaby się w lekceważenie czy nawet pogardzanie sobą; męstwo nie jest na pokaz, bo mogłoby stać się brawurą; łagodność i delikatność bez niej zyskałyby miano niezaradności, a wspaniałomyślność – naiwności. Szczerość stanowi odrębną właściwą cnotę nauczyciela, ale chroni też inne cnoty przed przekształceniem w pseudo- lub antycnoty, czyli przed zafałszowaniem. Cnoty delikatności i pokory potwierdzają więc kulturę powolności nauczycielskiego sposobu bycia, czyli tej wrażliwości, która nie myli obecności z nachalnością, pracy z karierowiczostwem, szczerości z pozorami, świadectwa z reklamą, zdecydowania z bezczelnością, odwagi z zuchwałością, prostoty z głupotą, znawstwa z zarozumiałością, spokoju z małodusznością, dobroci z wysokim mniemaniem o sobie, a zasług z wywyższaniem się. Jest to wrażliwość wyczucia granic, umiaru i proporcji.

Etymologia cierpliwości łączy dwa znaczenia: cierpieć i cierpnąć, czyli znoszenia bólu oraz smaku gorzkości, szczególnie w wymiarze moralnym[12]. Cierpliwość zawiera zatem w sobie cierpienie: „Na płaszczyźnie stosunków międzyludzkich cierpi się z powodu antagonizmów, od których nie jest wolny żaden dialog, z powodu rozbitej jedności i braku zrozumienia”[13]. Cierpliwy nauczyciel bierze więc na siebie pewien ciężar

[11] T. Olchanowski: *Psychologia pychy*. Warszawa 2003, s. 190.

[12] A. Brückner: *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Warszawa 2000, s. 63.

[13] P. Góralczyk: *Cierpliwa wytrwałość*. „Communio” 1999, nr 5, s. 51.

w postaci wielorakich trudów, które trzeba znosić. Wydaje się jednak, że znacznie większym ciężarem jest sam czas: „Być cierpliwym, oznacza po prostu [...] czekać, aż jakaś rzecz dojrzeje. Tylko ten człowiek, który przetrwa czas niemożności czynienia czegokolwiek, czas niewidzenia, czas oczekiwania na procesy wzrostu i dojrzewania, zbierze to, co jest dojrzałe”[14]. Zbieranie dojrzałych owoców cierpliwości jest bliższe kulturze powolności niż pośpiechu. Nie należy jednak mylić cierpliwości z apatią, biernym oczekiwaniem czy nieuzasadnioną rezygnacją. Jest sztuką przeżywania przez nauczyciela codzienności, wyznaczoną nadzieją, stanowczością i wytrwałością. Trwanie, a nie ulotna chwila, jest naturalnym „czasomiejscem” każdego wzrastania, również w doskonałości. Cierpliwość nauczyciela ma szczególny zakres, cierpi on bowiem bólem własnym trudów oraz bólem niepowodzeń ucznia. Sam nie poddając się zwątpieniu, troszczy się o to, by uczeń nie zniechęcił się do pracy. Spokojne znoszenie gorzkiego smaku określonych sytuacji i stanów świadczy o świadomości nauczyciela co do ich wartości, czyli przekonaniu o sensowności podejmowanego trudu. Akceptacja cierpienia jako doświadczenia, w dodatku ukierunkowanego na dobro ucznia, przekonuje o związku nauczycielskiej cierpliwości z nadzieją i miłością. To one są fundamentem sensowności wychowawczego optymizmu, wiary we własne siły oraz radosnego trwania w codzienności. Wymiarem łączącym cierpliwość, nadzieję i miłość jest bowiem wierność dokonanym wyborom, czyli realizowanie swojego powołania bez zniechęcenia.

Praktycznym wskazaniem dla nauczyciela jest ćwiczenie pt. „Kiedy siedzę, siedzę...”. Polega ono na refleksyjnym przemyśleniu opowiadania, a następnie odniesieniu go do swojej praktyki wychowawczej:

> Otóż do jednego z pustelników przyszli mieszkańcy pobliskiej wioski ze swoim kapłanem i z prośbą, aby pomógł im przygotować się do świąt. Kapłan, jako ich przedstawiciel, zabrał głos: „Powiedz nam, Ojcze pustelniku, co mamy robić”. Ten spojrzał na nich i spokojnie powiedział: „Kiedy siedzę, siedzę. Kiedy stoję, to stoję, a kiedy idę, to idę”. Zdziwiony kapłan

[14] A. Grun: *Książka o sztuce życie*, s. 40.

> powtórzył: „Ależ Ojcze, nam chodzi o radę. Zrozumiał Ojciec?". Na to pustelnik kiwnął głową i powiedział: „Kiedy siedzę, siedzę. Kiedy stoję, to stoję, a kiedy idę, to idę". Rozdrażniło to nieco ludzi. Ktoś ze zbitego u wejścia do groty tłumku powiedział: „Ojcze, ale jak mamy się przygotować? Jak żyć?". A pustelnik zaczął: „Kiedy siedzę, siedzę. Kiedy stoję, to...". Nie skończył, bo ludzie chcieli przerwać. Podniósł jednak rękę, aby uspokoić ludzi i dodał spokojnie: „Kiedy siedzę, siedzę. Kiedy stoję, to stoję, a kiedy idę, to idę. A wy kiedy siedzicie, to już stoicie. Kiedy stoicie, to już idziecie. A kiedy idziecie, to jesteście u celu...[15].

Spostrzeżenie pustelnika może być odniesione do nastawienia współczesnego zaśpieszonego nauczyciela, który biegnąc i pracując, oszukuje siebie i innych, że dobrze pracuje. Mottem współczesności jest hasło: czas to pieniądz! Czas i praca są więc dokładnie rozplanowane, aby były jak najbardziej efektywne. Nawet czas wolny wydaje się „lepszy", kiedy „nie ma w nim czasu". Zostaje wypełniony na przykład jak największą ilością spotkań, żeby coś się w nim działo. Paradoksalnie można stwierdzić, że po świętach czy urlopie dopiero przydałby się wolny dzień na odpoczynek. To oznacza, że taka osoba nie osiąga spokoju ani harmonii bycia nawet w czasie wolnym. Podobno większość czasu człowiek traci, ponieważ chce go zyskać[16]. Nauczyciel, który naprawdę chce zyskać znaczący czas, nie musi rozwijać specjalnych strategii. Zyskuje go wówczas, gdy każda chwila i czynność mają sens, bez względu na to, czy jest na spotkaniu z uczniami, czy sam; czy poprawia sprawdziany, czy słucha muzyki, spaceruje czy gotuje obiad – wypełnia czas całkowicie tym, co robi; a to, co robi, ma dla niego sens i znaczenie, których konsekwencje obejmują również osoby, z którymi jest w życiu. Kiedy uczy, uczy. Kiedy czyta, czyta, a kiedy bawi się z dziećmi, to się bawi... Harmonia nauczycielskiego bycia nie wymusza czasu wolnego na czasie przeznaczonym na pracę ani odwrotnie, bo każdy czas i czynność są wtedy czasem życia. Zwolnić tempo, znaczy świadomie przeżywać czas. Być może pedagodzy dla utrwalenia cierpliwości powinni witać się pozdrowieniem, które

[15] M.R. Hinc: *Kiedy siedzę, siedzę*... „Pastores" 2007, nr 3, s. 64.

[16] Tę strategię charakteryzuje Anselm Grun w: *Książka o sztuce życie*, s. 39.

austriacki filozof Ludwig Wittgenstein zalecał filozofom: „Nie spiesz się!”[17].

Pozytywne konsekwencje cierpliwości nauczyciela są następujące: 1) usposabia nauczyciela do spokojnego pokonywania przeszkód w osiąganiu celu oraz oczekiwaniu na jego rezultaty; tym samym podtrzymuje motywację do spełniania codziennych obowiązków zawodowych; 2) sprzyja wysokiej jakości wykonywania zadań zawodowych ze względu na trwałość zaangażowania, przedkładaną ponad spontaniczność, zmienność, powierzchowność; 3) sprzyja wysokiej jakości relacji wychowawczej, ponieważ usposabia do bezwarunkowej akceptacji ucznia oraz spokojnego i wolnego od uprzedzeń poznania jego osoby, a także szczerości i wrażliwości nauczycielskiego bycia wobec samego siebie oraz partnerów relacji; 4) sprzyja wysokiej jakości stosunków interpersonalnych, ponieważ chroni przed napięciami w nich, usposabiając nauczyciela do wyciszenia, poznania intencji oraz wewnętrznego ładu emocjonalnego; 5) sprzyja pozytywnej atmosferze wychowawczej ze względu na radosne i entuzjastyczne usposobienie nauczyciela. Cnota cierpliwości jest niezbędna dla tego typu nauczycielskiej kultury, która przeciwstawia się bylejakości bycia w relacji wychowawczej, czyli byciu na krawędzi czasu i obrzeżach zawodu.

Przeciwieństwem tej cnoty jest wada niecierpliwości, przejawiająca się w zbyt pochopnym myśleniu i pośpiesznym działaniu, co powoduje bezładność obu procesów. Niecierpliwy nauczyciel sprowadza dialog do formy wywodu, nie liczy się z nieprzewidzianymi okolicznościami, łatwo traci spokój, nie panując nad emocjami. Wada sprzyja nabywaniu władczego stosunku do innych, nieliczeniu się z ich wrażliwością, potrzebami, możliwościami. Powodem zdenerwowania jest na ogół zbyt powolny – w przekonaniu nauczyciela – skutek jego poleceń i działań, co prowadzi do niezadowolenia, rozdrażnienia, a nawet złości czy agresji. Pośpiech, typowy dla niecierpliwości, ma dwa fenomeny: omylność

[17] Napisał o tym niemiecki eseista Manfred Osten w: *Lucyferowy pośpiech, czyli Goethe odkrywa zalety powolności.* Poznań 2005, s. 17.

i przemoc[18]. Jeśli zawiera entuzjazm, to dotyczy on destrukcji i jest przeciwieństwem entuzjazmu porządku (myśli, uczuć, działań) specyficznego dla cierpliwości. W praktycznym wymiarze niecierpliwość oznacza przedkładanie wzrostu ilościowego ponad jakościowy oraz powierzchowności ponad jego głębię. Przeszkody odczuwane są jako nieuzasadniona krzywda, a zaabsorbowanie nimi zmniejsza koncentrację na najwyższej wartości i największym dobru w wychowaniu. Natomiast wada nadmiaru przybiera postać przesadnej powolności, która warunkuje na tyle obojętny stosunek do osób i zdarzeń, że żadne z nich nie jest w stanie odebrać panowania nad sobą. Takie spowolnienie pracy uwalnia nauczyciela od znoszenia trudów (są mu obojętne) oraz zapewnia mu poczucie panowania nad sytuacją (pycha nie pozwala mu przyznać się do bezsilności czy lenistwa). W rzeczywistości jest niedopuszczalnym w wychowaniu brakiem odpowiedzi ze strony nauczyciela należnym wartościom. Wada nadmiernej powolności może też wynikać z braku zdecydowania, które przecież jest komponentem umiejętności dokonywania wyborów i podejmowania decyzji oraz podstawą wytrwałości, niezbędnej do pokonywania trudów i zniechęcenia w osiąganiu wyznaczonych celów. Lęk przed popełnieniem błędu wstrzymuje wtedy działanie. Zdecydowany nauczyciel nie rezygnuje ze swojego sprawstwa, próbując wpływać na bieg zdarzeń; nadmierne spowolnienie zniechęca do działania. Wartość celu wychowania wyklucza zagrożenie, że cecha zdecydowania będzie przypisana niegodnemu postępowaniu. Spowolnienie staje się niepożądaną ociężałością również w sytuacji stresu, przemęczenia oraz perfekcjonistycznej koncentracji na sobie. Zużycie energii na własne potrzeby podyktowane tymi sytuacjami sprawia, że nie wystarcza jej do entuzjastycznego zaangażowania się w relację wychowawczą. Cnota cierpliwości jest wypośrodkowaniem pomiędzy pośpiechem a nadmiernym spowolnieniem, czyniąc nauczyciela adwokatem, a nie błaznem trwałości.

[18] O. Manfred: *Lucyferowy pośpiech*..., s. 54.

Cnota cierpliwości motywuje nauczyciela do przewidywania doniosłych rzeczy. Koresponduje bowiem ze wspaniałomyślnością, która przywodzi na myśl szlachetność wartościowych czynów, poprzez które nauczyciel wykazuje swoją osobową wartość. Cierpliwość mobilizuje wszystkie jego zasoby niezbędne do wspaniałomyślnych czynów, uodporniając na zniechęcenie oraz lęk przed niepowodzeniem.

5.3. Wspaniałomyślność – cnota szlachectwa inteligencji

Można przyjąć, że wspaniałomyślność nie dorównuje doniosłością miłości czy roztropności, jednak jest w stanie nadać jedność moralnemu postępowaniu nauczyciela, stąd znaczeniowe zaliczenie jej do grona cnót właściwych w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Podporządkowana jest kardynalnej cnocie męstwa, podobnie jak długomyślność i cierpliwość, ponieważ jej przedmiot stanowi dobro, którego czynienie jest połączone z trudnościami. Jego realizacja jest skuteczniejsza dzięki długomyślnemu i cierpliwemu usprawnieniu umysłu i woli oraz harmonijnemu powiązaniu z innymi cnotami w postaci jednoznacznego, ale też zdolnego przystosować się do zmiennych warunków edukacyjnych moralnego postępowania nauczyciela. Używając określenia Jacka Woronieckiego, zwolennika pedagogiki aretologicznej, wspaniałomyślność można nazwać „zwornikiem”[19] moralnego postępowania nauczyciela. Można też opisać jej centralne usytuowanie wśród cnót właściwych słowami Karola Tarnowskiego, znawcy fenomenologii, jako „miejsce fundamentalnej aksjologicznej jakości”[20] danego nauczyciela.

Cnota **wspaniałomyślności** jest sprawnością, która uzdatnia umysł i wolę do przekraczania zwykłej miary w hojności i ofiarności w realizacji Nauczycielskiego Dobra. Wzmacnia ona pragnienie dobra dla ucznia, pozaegoistyczne intencje nauczyciela oraz perfekcjorystyczną motywa-

[19] Por. J. Woroniecki: *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 2, cz. 1. Lublin 1986, s. 456.

[20] Por. K. Tarnowski: *Kilka uwag o dobru*. „Etyka” 2002, nr 35, s. 133.

cję postępowania. Wzrasta moralna wrażliwość, dzięki której nauczyciel dostrzega i rozumie więcej i głębiej w zakresie dziejących się zdarzeń oraz zyskuje przekonanie, że jest w stanie pokonać trudy. Jedność pragnień, intencji, motywacji i realnych zachowań jest podporządkowana realizacji najwyższej wartości wychowania, czyli optymalnemu rozwojowi ucznia. Przedmiotem formalnym cnoty wspaniałomyślności jest bowiem godność człowieka, a przedmiotem materialnym są dokonywane czyny[21]. Spotkania nauczyciela i ucznia nie można zredukować do przekazu wiedzy czy też opieki. Jest ono relacją ujmującą człowieka w jego jedności i jedyności. Godność znajduje swoją naturalną podstawę we właściwościach osoby: jej rozumności i wolności. Nauczyciel uznaje godność swojego ucznia, jeśli stawia jego osobę ponad dzieła i wytwory (prace domowe i klasowe). Uczeń nie jest w szkole dla ocen, testów i sprawdzianów, sukcesów nauczyciela ani rankingów szkół. Podlega ocenianiu, ale zachowuje swoją własną celowość. Uznawanie godności implikuje respektowanie tej celowości oraz jej duchowego i niepowtarzalnego wymiaru, co daje pierwszeństwo kategorii jakości przed ilością w wychowawczych odniesieniach. Godność ucznia jest motywem zachowania nauczycielskiej cnoty wspaniałomyślności. Ten przedmiot formalny cnoty posiada dwa wymiary. Jednym jest godność osobowa przynależna każdemu człowiekowi i związana z jego poczuciem podmiotowości. Drugi dotyczy godności osobistej (indywidualnej), która nie jest zastana, natomiast zyskuje na wartości w miarę rozwoju przez osobę jej duchowej potencjalności. Cnota wspaniałomyślności usprawnia nauczyciela do właściwego nastawienia oraz jego praktycznych inklinacji wobec tego doniosłego dobra duchowego ucznia. Godność stanowi bowiem niezbędny warunek integracji życia człowieka, podczas gdy utrata godności jest symptomem jej zachwiania. Uczniowska godność stanowi nie tylko przedmiot wspaniałomyślnych czynów nauczyciela, ale też istotne kryterium oceny nauczycielskich działań jako etycznie właściwych bądź nie-

[21] A. Derdziuk: *Aretologia w podręcznikach moralistów kapucyńskich*. Lublin 2001, s. 407.

właściwych. Wspaniałomyślności sprzyja rozumienie istoty i sensu nauczycielskiej pracy, zaangażowanie oraz przyjmowana i ponoszona odpowiedzialność.

Wspaniałomyślność pozwala uczniowi doświadczyć nauczycielskiego sprzyjania, czyli takiego bycia, które pozwala mu rozwijać się i spełniać swoje możliwości oraz przebywać w klimacie bezwarunkowej akceptacji. Jest takim odniesieniem się do ucznia, które otwiera go na możliwość afirmacji. Nauczycielskie sprzyjanie jest staraniem o człowieczeństwo ucznia, a doświadczenie dobroci „najbardziej życiodajnym źródłem człowieczeństwa”[22], w dodatku pierwotnym i elementarnym. Wezwaniem do sprzyjania jest samo człowieczeństwo, wyrażane także jako godność. Wspaniałomyślność jest więc bezinteresowna, ponad kalkulacją i rachowaniem, skierowana ku godności ucznia, ale też potwierdzająca godność nauczycielskiego bycia. Jego wartością jest otwarcie się nauczyciela ku człowieczeństwu ucznia z wewnętrznego pragnienia. Wspaniałomyślność jednoczy obie strony procesu dydaktyczno-wychowawczego uczestnictwem w dobru, urzeczywistniając je. Szala dobroci przechyla się jednak w stronę nauczyciela pod tym względem, że hojnie obdarowuje on swoim wewnętrznym bogactwem, nie czekając na wezwanie (jest nim obecność ucznia), nie oczekując wdzięczności (choć może jej doświadczać) ani nie mając pewności, że będzie świadkiem dojrzałych owoców tego obdarowania; podobnie jak artysta, który „bardziej kocha własne swe dzieło, niż byłby przez nie kochany, gdyby ożyło”[23]. Nauczyciel nie jest autorem, lecz współautorem postępów ucznia; pozostają one uaktualnieniem potencjalności ucznia, ale też w pewnym stopniu zawodowej potencjalności nauczyciela. Dla wspaniałomyślnego nauczyciela moralnie piękne jest to, co współzależy od jego działania, stąd powodem radości jest uczeń, którego dotyczą jego starania. Obdarowanie jest bowiem czynnością, natomiast bycie obdarowanym bliższe

[22] K. Tarnowski: *Kilka uwag o dobru*, s. 133.

[23] Arystoteles: *Etyka nikomachejska* 1167 B 51.

jest doznaniu, choć wymaga aktu przyjęcia daru. Stąd uczeń może, ale nie musi dostrzegać moralnego piękna w działaniu nauczyciela, by odnieść z niego rozwojowe korzyści. Darzenie w wychowaniu współwystępuje z pokonywaniem trudów, które nie zniechęcą jedynie nauczyciela dostrzegającego moralne piękno swej pracy. Wspaniałomyślność ma też wsparcie w pokorze, implikuje bowiem właściwe ustosunkowanie się do zasług, wyróżnień i zaszczytów. Charakteryzuje się ono pewną naturalnością przyjmowania czegoś, co jest przypisane do pełnionych ról czy zajmowanego stanowiska bez przeceniania ich oznak ani zabiegania o nie jako celu wykonywanej pracy. Cnoty kardynalne, nadrzędne wobec cnót właściwych nauczyciela, a zwłaszcza roztropność, wzbogacają wspaniałomyślność adekwatnym sądem o własnej wartości. Przedmiot materialny tej cnoty jest zatem złożony, ponieważ obejmuje nie tylko same czyny, ale też stosunek do nich i do czci (być może nawet sławy), do której mogą prowadzić.

Znamienną cechą wspaniałomyślności jest odwaga w podejmowaniu decyzji i jej realizowaniu, a także przyjmowanie za nią odpowiedzialności. Jest to rys specyficzny cnót pokrewnych męstwu, do których należą długomyślność, cierpliwość i wspaniałomyślność. Toteż cnoty towarzyszące długomyślności oraz cierpliwości są zintegrowane ze wspaniałomyślnością, czego przykładem jest przywołana powyżej pokora. Zakres integracji cnót należy jednak poszerzyć o kolejne, bez których trudno jest praktykować wspaniałomyślność. Należy do nich h o j n o ś ć, cnota pokrewna sprawiedliwości. Usposabia ona nauczyciela do chętnego dzielenia się osobowościowym bogactwem. Różni się od cnoty wspaniałomyślności zakresem, jest bowiem odnoszona do spraw codziennych, zwyczajnych; dla wspaniałomyślności zarezerwowane są te z większym patosem. Nie jest tożsama także z miłosierdziem, gdyż zakres obdarowania dotyczy wszystkich, a nie tylko potrzebujących[24]; ponadto miłosierdzie przewyższa sprawiedliwość, której to hojność jest pod-

[24] Por. A. Derdziuk: *Aretologia w podręcznikach moralistów kapucyńskich*, s. 468.

porządkowana. Hojność pozostaje cnotą nauczyciela, jeśli spełnia następujące warunki: po pierwsze, motywem obdarowania jest godność (człowieczeństwo) ucznia; po drugie, nauczyciel zważa na swoje możliwości; po trzecie, bierze pod uwagę stosowność czasu i miary daru (np. ze względu na charakter potrzeb ucznia); po czwarte, obdarowanie jest dobrowolne i radosne. Brak spełnienia tych warunków jest wadliwym wykroczeniem w kierunku niedomiaru lub nadmiaru hojności. Nie jest pożądane, by wskutek braku hojności nauczyciel przedkładał program przedmiotu ponad osobę ucznia albo z obowiązku „zatrzymywał się" przy uczniu z poczuciem straty czasu, bo powinien zajmować się całą klasą czy też uczynił celem swój własny rozwój. Nie jest też wskazane, by wskutek nadmiaru hojności brakowało mu siły do pełnienia zawodowych obowiązków lub zaniedbywania kochających osób, które czekają na niego po pracy. Skutki takie są wysoce prawdopodobne, ponieważ hojność – związana z „wydatkowaniem" sił i czasu – przejawia się w świetności, czyli wydatkowaniu ponad to, co konieczne. W kontekście hojności wspaniałomyślność jawi się jako cnota, której właściwością jest jej rzeczywisty charakter. Nie może się ona zatrzymać na poziomie pragnień, myśli czy intencji, powinna wyrażać się hojnością i ofiarnością w realnym czynie, w dodatku niezależnie od okoliczności, ale jednak z uwzględnieniem własnych sił oraz potrzeb ucznia, by nie miała miejsca wada nadmiaru. Cnotę charakteryzuje też uniwersalność, polegająca na tym, że nauczyciel nie wyklucza nikogo z zakresu wzbudzania aktu wspaniałomyślności, inaczej przybrałby on postać protekcji, będącej wyrazem niesprawiedliwości, a nie ofiarności. Natomiast nie jest słusznym porządkowanie wspaniałomyślności dokładniej niż przez stopień sił i możliwości nauczyciela oraz charakter potrzeb ucznia, zawarta w niej hojność już jest bowiem przekroczeniem zwykłej miary, a więc wielkością ponadprzeciętną.

Sprzyjanie jest byciem życzliwym dla ucznia. Ż y c z l i w o ś ć stanowi cnotę, która usposabia nauczyciela do przekroczenia racjonalnej przyczyny, jaką jest godność ucznia, w czynieniu dobra. Bezinteresowna

życzliwość jest zewnętrznym przejawem miłości jako najwyższej miary wychowawczego odniesienia do ucznia. Chcieć dobra dla ucznia to racja, dla której miłość może istnieć; jest to racja zaistnienia miłości[25]. Z filozoficznego punktu widzenia chcieć dobra dla kogoś, to „chcieć, żeby ta konkretna osoba istniała, jedynie miłość bezinteresowna jest godna człowieka"[26]. W praktycznym oglądzie wychowawczym życzliwość jest usytuowana pomiędzy obojętnością a nienawiścią: życzliwy nauczyciel nie ujmuje uczniowi jego zalet, ale też nie przypisuje ich więcej, niż jest w rzeczywistości; nie jest pochlebcą w relacji z przełożonym ani osobą kłótliwą w relacjach koleżeńskich. Życzliwość nie powinna jednak być mylona z nadmiernym ugrzecznieniem, które skutkuje tym, że nauczyciel wszystko chwali i nikomu w niczym się nie sprzeciwia, unikając sprawiania przykrości. Życzliwy nauczyciel rzeczywiście stara się unikać wyrządzania przykrości, ale kieruje się przede wszystkim względem na następstwa, czyli na moralne dobro. W związku z tym nie udzieli aprobaty niewłaściwemu zachowaniu ucznia, nie cofnie się przed udzieleniem nagany, nie postąpi wbrew swemu sumieniu w wyrażaniu opinii. Pragnienie i realizowanie dobra jest dla niego pierwotne wobec zyskania sympatii, tym bardziej że można się przecież o nią starać tak niewychowawczymi sposobami, jak pochlebstwo czy folgowanie w wymaganiach, nie troszcząc się o to, co moralnie piękne. W pedagogicznej opinii Tadeusza Pilcha, którego zdaniem kodeks etyczny nauczyciela to etyka reguł i cnót, życzliwość ma szczególne znaczenie w relacji z uczniem, a zyskuje ona cechy dynamicznego, użytecznego i heroicznego działania, jeśli obejmuje: 1) etyczną akceptację osoby ucznia, bez względu na jej walory; 2) intelektualną, trzeźwą ocenę jego osoby; 3) gotowość pracy korekcyjnej i wspomagającej w każdej sytuacji[27]. Takie usposobienie świadczy

[25] K. Kalka: *Od rozumienia do postępowania*. Elbląg 2000, s. 174.

[26] Ibidem.

[27] T. Pilch: *Rozważania wokół etyki zawodu nauczyciela-wychowawcy*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1995, nr 3, s. 6 i 7.

o przypisaniu prymatu dobroci nad sprawnościami instrumentalnymi i człowieka nad organizacją. Jest niezbędne dla wspaniałomyślności.

Wspólnie bezinteresowność i wspaniałomyślność stanowią motyw postępowania specyficznie ludzki: nauczyciel troszczy się o człowieczeństwo ucznia, bo tak trzeba, bo tego domagają się wartości. Jego wspaniałomyślność jest jedyną godną odpowiedzią na obecność i człowieczeństwo ucznia. Jest ona dostępna tylko szlachetnym. S z l a c h e t n o ś ć jest cnotą usprawniającą nauczyciela w jego świadomości, że jest osobą wolną w czynieniu dobra oraz w stanowczym pragnieniu, żeby takim być[28]. Jest to świadomość siebie jako osoby wolnej i odpowiedzialnej, która pragnie czynić dobro. Szlachetność uwalnia nauczyciela od egotyzmu i samolubstwa. Jest stanem, w którym inteligencja służy czynom ukierunkowanym na moralne dobro wskutek zrozumienia sensu i znaczenia nauczycielskiego bycia. Jej przejawem jest zdolność do chcenia poprzez zaniechanie postawy narzekająco-roszczeniowej w relacji z innymi osobami. Zdolność ta podporządkowana jest najwyższej wartości wychowania, wokół której porządkowane są wybory i starania w codziennej praktyce. Ta cnota sprawia, że nauczyciel niczego bardziej nie ceni, toteż szlachetność można nazwać pragnieniem miłości[29], czyli dzielenia się. Szlachetność wyzwala z własnych ograniczeń, ale też wynosi ku innym, tworząc przestrzeń zaufania: do samego siebie, do ucznia oraz ucznia do nauczyciela. Każdy z nich odkrywa w sobie zasoby do tego, by rozpoznać czego chce i jak to zrealizuje oraz siłę do pokonania przeszkód. Każdy z nich doświadcza, że jest wartością samą w sobie, której niczym nie trzeba potwierdzać; jest wartością bez względu na to, ile w nim siły, a ile słabości[30]. Szlachetność nauczyciela dodana do jego wspaniałomyślności jest po prostu dobrocią.

---

[28] Por. A. Comte-Sponville: *Mały traktat o wielkich cnotach*, s. 91.

[29] Ibidem, s. 97.

[30] Por. A. Murawska: *Towarzyszenie człowiekowi w telefonie zaufania*. W: *Silny potrzebuje słabego*. Red. A. Więcko. Szczecin 2009, s. 62.

Wspaniałomyślność obfituje w różne „formy" szlachetnych darów. Są one codziennością wspaniałomyślności. Należą do nich między innymi uprzejmość, uczynność i wdzięczność. U p r z e j m o ś ć jest cnotą, dzięki której nauczyciel znajduje łatwość w nawiązywaniu i podtrzymaniu relacji interpersonalnych i stara się o godne zachowanie. Przedmiotem materialnym tej cnoty są owe relacje, natomiast formalnym – godziwość, która powinna cechować zachowania nauczyciela w tych relacjach[31]. Uprzejmość wyraża się w życzliwym zwracaniu się do innych, pozdrawianiu osób oraz prowadzeniu rozmów stosownie do okoliczności, cierpliwym wysłuchaniu drugiej osoby, okazywaniu radości ze spotkania. Wypowiedzi nauczyciela nie są ani pochlebne, ani szorstkie; nie wzbudza on lęku przed podejściem do niego, lecz wręcz „zaprasza" swoją otwartością pozbawioną ostrości i gderliwości. Jego słowa są stosowne i wystarczające w danej sytuacji, w obliczu konkretnej sprawy. Nie są nastawione na sprawienie przyjemności rozmówcy, lecz ukierunkowane na prawdę, ale z poszanowaniem godności drugiej osoby. Tylko przy zachowaniu tych dwóch warunków (prawda i godność) można mówić o uprzejmych zachowaniach nauczyciela; inaczej pojawia się pochlebstwo, uległość, szorstkość albo co najwyżej surowa poprawność, które nie posiadają blasku wspaniałomyślności. U c z y n n o ś ć jest rozumiana jako chętna gotowość do wypełniania własnych obowiązków i dążenie do tego, by ich spełnianie było pożyteczne dla innych[32]. Towarzyszy wspaniałomyślności przez to, że chroni od nieobowiązkowości, wygodnictwa oraz wtrącania się w obowiązki innych. Natomiast w d z i ę c z n o ś ć jest szlachetną odpowiedzią na doświadczoną wspaniałomyślność. W optyce tej cnoty nauczyciel jest osobą świadomą tego, co otrzymuje w wymiarze osobowościowym w zawodowych relacjach interpersonalnych. Wzajemność darzenia osobowościowym bogactwem zostanie pokazana dalej na przykładzie w ćwiczeniu pt. „Owocowanie słabości". Wdzięczność jest „po-

[31] Por. A. Derdziuk: *Aretologia w podręcznikach moralistów kapucyńskich*, s. 464.

[32] A. Derdziuk: *Aretologia konsekrowana*. Kraków 2003, s. 158.

żywką" wspaniałomyślności, ponieważ wdzięczny nauczyciel dąży do odwzajemnienia się dobrem za doznane dobro. Jeśli wdzięczność jest cnotą, to odpowiedź dobrodziejstwem za dobrodziejstwo nie jest handlem wymiennym wspaniałomyślności, lecz dzieleniem się radością z osobą, która się do niej przyczyniła. Nauczyciel jest bowiem osobą, która nie tylko rozdaje ze swego intelektualno-emocjonalnego bogactwa, ale też wiele otrzymuje w aspekcie osobowościowym pod warunkiem wspaniałomyślnego nastawienia w pracy zawodowej. Stąd relacja odwzajemniona: wspaniałomyślność jest też pożywką wdzięczności. Łączy je szlachetność zachowania, która wyklucza pojmowanie wdzięczności w kategorii psychologicznego długu. Jest ono nieadekwatne do darzenia w sytuacji wychowawczej, które implikuje dar, a nie pożyczkę. Dar nie czyni długu, więc wdzięczność jest składaniem podziękowania poprzez dzielenie się radością. Jest elementem pokornego stosunku do swoich zasług, których nie zatrzymuje na poziomie miłości własnej, lecz kieruje w stronę miłości drugiego, ujawniając jego wspaniałomyślność: „wdzięczność jest radością, wdzięczność jest miłością"[33]. Jeśli nauczyciel praktykuje wdzięczność jako cnotę, to znaczy, że okazuje uznanie i szacunek tym osobom, z którymi współpracuje oraz zwiększa szacunek dla siebie. Z tego powodu cnota wdzięczności wzmacnia pozytywne więzi w relacjach interpersonalnych. Jeśli wdzięczność nie jest przejawiana jako cnota, to skrywa interesowność, egoizm, służalczość, stając się formą manipulacji, a nie wspaniałomyślności. W ogóle, uprzejmość–uczynność–wdzięczność mogą sprawiać wrażenie ich powierzchowności odniesionej głównie do znaków czy gestów. Tymczasem, jeśli są praktykowane jako cnoty (pokrewne sprawiedliwości), to wynikają z trwałego ukierunkowania rozumu i woli nauczyciela na realizowanie moralnego dobra. Jeśli natomiast zabraknie tego wewnętrznego nastawienia, to miejsce cnót zajmują formalizm, sztuczność i hipokryzja. O wspaniałomyślności i towarzyszących jej cnotach można mówić wyłącznie mając na względzie godność

[33] A. Comte-Sponville: *Mały traktat o wielkich cnotach*, s. 135.

osoby. Ich praktykowanie jest wyrazem dbałości o jakość relacji osób, które być może różnią się światopoglądem, uczuciami, zamiarami, by mogły one doświadczyć w tych relacjach sprzyjania pomimo różnic. Taka sztuka „form" wspaniałomyślności jest głębokim zatroskaniem oraz kulturą zachowania, a nie powierzchownością w sposobie nauczycielskiego bycia.

Praktycznym wskazaniem dla nauczyciela jest ćwiczenie pt. „Owocowanie słabości". Polega ono na paradoksalnym dla współczesności myślowym odwróceniu relacji silny–słaby tak, by zastanowić się nad tym, że to silny potrzebuje słabego. Sprzyja to kształtowaniu umiarkowanego stosunku do swoich zasług, typowego dla wspaniałomyślności oraz uświadamia jej zasadność w relacji wychowawczej. Materiałem do refleksji jest opis dojrzewania doświadczenia zawodowego wraz z uchwyconym „momentem odkrycia" potrzeby i radości bycia bezinteresownym. Jest to wypowiedź osoby będącej z wykształcenia ekonometrykiem, z zawodu – nauczycielem matematyki w szkole podstawowej, aktualnie korzystającym już z emerytury, z poczucia obowiązku – założyciela Fundacji Dom Rodzinny w Łysogórkach, z zamiłowania – założyciela i współtwórcy Zespołu Piosenki Naiwnej:

> Minęło sporo czasu, zanim potrafiłem zobaczyć fakt, że od słabych dostawałem znacznie więcej niż sam mogłem im zaoferować (własny czas, talenty, zaangażowanie). Doświadczyłem wręcz zaspokojenia swoich często skrywanych – bo wydawało się, że nierealnych – marzeń. Pogłębione relacje ze „słabymi" uwrażliwiły mnie na wszystko dokoła. Otrzymałem nowe „światło" na swoje życie rodzinne, zawodowe, pasje w wolnym czasie. [...] poświęcenie ma owszem swoją cenę, ale też przynosi znacznie większą nagrodę. Jest to po prostu absolutna wymiana, nie żaden jednostronny akt hojności, udzielania jakichś nadwyżek przez tzw. silnego. Oczywiście pochylanie się nad słabymi, to nie jednorazowe gesty, lecz konkretna ofiara z siebie, swojego czasu, przyjemnostek, niekiedy pieniędzy. To bycie wiernym. To, co początkowo było dla mnie „ciężarem", wydawało się ograniczeniem mojej wolności, stało się z czasem – ale nie od razu – „słodkim" jarzmem, poszerzeniem zakresu wolności „do"! [...].
> W moim życiu było tak... W młodości poszukiwałem miejsca, gdzie mógłbym spotkać prawdziwych przyjaciół. Był to okres stanu wojennego. Do człowieka „z zewnątrz" podchodzono wtedy nieufnie jak do potencjalnego konfidenta. Gdy próbowałem „wejść" w środowisko akademickie (bę-

dąc zaraz po studiach), odnosiłem wrażenie, że oczekuje się ode mnie mądrych wypowiedzi, i tym sposobem pozwala się dopiero zaistnieć w grupie. Ten rodzaj „zakładniczej" relacji nie odpowiadał mi. Szukałem dalej. I tak trafiłem [...] do grupy osób niepełnosprawnych intelektualnie, którzy regularnie odbywali w osiedlowym klubie [...] swoje spotkania z udziałem „zdrowych" przyjaciół [...]. Nic szczególnego tam nie robili: tańczyli, na przemian śpiewając, wpadając sobie co jakiś czas w objęcia, obśliniając się przy tym w tych aktach czułości. Ja z natury gość poważny, rzadko patrzący ludziom w oczy, poczułem się zakłopotany tą – według mojej oceny – przedszkolną sytuacją i zająłem bezpieczną pozycję „pod ścianą". Pewnie bym tak pozostał do końca spotkania, gdyby nie Dorotka, osoba z zespołem Downa, która podchodząc do mnie spytała: *Jak masz na imię? Czemu się z nami nie bawisz?* Wzięła mnie za rękę (jak malucha!) i wciągnęła do wspólnej zabawy. Te dwa pytania Dorotki, której już nie ma pośród nas, chodzą mi stale po głowie przez dwadzieścia parę lat od tamtego spotkania. Pytanie o imię, to pytanie o moją istotę, niepowtarzalność. To zwrócenie uwagi na moją osobę ze względu na nią samą, bez kontekstów: Od kogo jesteś? Kto cię polecił? Kim jesteś? (bo może mi się na coś ta znajomość przyda?). Z kolei drugie pytanie zahaczało z troską o stan mojego ducha. Skoro nie masz ochoty się z nami bawić, to pewnie cię coś smuci, coś przeżywasz i nie jest to dla mnie obojętne – oznajmiała mi poza słowami Dorotka. To ona zapoczątkowała we mnie drogę odkrywania istoty życia jako bezinteresownego spotkania z drugą osobą. Oczywiście nie nastąpiło to od razu, raczej był to proces stopniowego odsłaniania prawdy o ważności relacji w naszym codziennym życiu. [...] Posługując jako akompaniator u boku Marka grającego na skrzypcach, widziałem w tym sens swojej obecności we wspólnocie z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. Kiedy jednak pewnego dnia – po dokonaniu operacji – straciłem głos i stanąłem na równi ze słabymi: wydawało mi się, że już nie miałem tu czego szukać! To, co było moim darem, stało się moją słabością. Zrozumiałem, że muszę na nowo odszukać swoje miejsce we wspólnocie ze słabymi. Złapałem się na tym, że tak naprawdę odwiedzałem innych, bo coś dla nich lub do nich miałem: książkę do oddania, zaproszenie na koncert, sprawę do załatwienia, imieninowy prezent. Krótko mówiąc: robiłem różne rzeczy dla innych ze względu na coś. Nie było we mnie nastawienia, że idę na spotkanie z drugim ze względu na niego samego, tak bez specjalnej okazji czy pretekstu. Bezinteresowne oddanie swojego czasu drugiej osobie wydawało mi się rozrzutnym marnowaniem cennego (!) kapitału. „Na gruzach" swojego ogołocenia, w poczuciu niemocy „leczyłem się" z interesownego spoglądania na relacje z innymi. Moimi profesorami w szkole towarzyszenia drugiemu w przyjaźni byli słabi – osoby z niepełnosprawnością intelektualną, nieprzeciętnie obdarowani w umiejętność nawiązywania relacji, budowania więzi. Ta lekcja odcisnęła piętno na mojej pracy nauczycielskiej. Relacje stały się dla mnie probierzem jakości spotkania z innymi i sensem nawiązywania nowych znajomości. [...] Jeśli raz zakosztujesz niekłamanych relacji, za-

> czynasz mieć dość na całe życie: stosunków ledwie poprawnych, „czajenia się", sztywniactwa, krygowania. Stajesz się wolnym do bycia sobą! [...] granica pomiędzy słabym a silnym przebiega w naszym sercu[34].

Długa wypowiedź, bo przedstawiająca proces dochodzenia do przekonania, że więcej radości jest w dawaniu niż braniu. Przeżyte doświadczenie potwierdza przedstawioną wcześniej istotę wspaniałomyślności, ale z perspektywy jej praktycznego oglądu. Wspaniałomyślność jest „osadzona" w odkryciu istoty bycia jako bezinteresownego spotkania z drugą osobą. Warto się zastanowić, na ile własne relacje interpersonalne – w życiu w ogóle, w tym zawodowe – są przepełnione tą istotą. Przy czym może być tak, że doświadczanie wspaniałomyślności w codziennych relacjach usprawnia w bezinteresowności i hojności w relacjach zawodowych, ale też doświadczenie zawodowe może zostać zgeneralizowane na życie codzienne. Ćwiczenie „Owocowanie słabości" jest zaproszeniem do analizy własnego doświadczenia w tym zakresie. Praktykowanie wspaniałomyślności wyklucza poczucie marnowania swojej potencjalności oraz bycia wykorzystywanym, a uzdatnia nauczyciela do przeżywania spotkania z uczniem jako wzajemnego darzenia osobowościowym bogactwem. Poświęcenie ustępuje miejsca przywilejowi, który jest dostępny wyłącznie w zawodach wykonywanych w relacji wobec drugiego człowieka, ale pod warunkiem praktykowania wspaniałomyślności przez ich wykonawców, czyli pozostawienia swojej inteligencji na usługach dobroci.

Pozytywne konsekwencje wspaniałomyślności nauczyciela są następujące: 1) uwrażliwia nauczyciela na poszanowanie godności ucznia jako osoby, jego indywidualności oraz podmiotowości; dzięki temu uczeń doświadcza bezwarunkowej akceptacji; 2) usposabia nauczyciela do pragnienia dobra dla ucznia oraz hojnego i ofiarnego sprzyjania jego realizacji; dzięki temu uczeń doświadcza pozaegoistycznej motywacji

[34] Jest to wypowiedź Arkadiusza Więcko wygłoszona na sympozjum dotyczącym *Miejsca słabości w relacjach międzyludzkich* na Zamku Książąt Pomorskich w Szczecinie 22 listopada 2008 r. W wersji drukowanej tekst ukazał się jako A. Więcko: *Poświęcam się czy korzystam z przywileju? Paradoks siły i słabości*. W: *Silny potrzebuje słabego*, s. 28–32.

nauczyciela; 3) jest potwierdzeniem rozumienia istoty i sensu nauczycielskiej pracy, dzięki czemu uczeń doświadcza sprzyjającego bycia, a nauczyciel – godności swego bycia; 4) sprzyja odkryciu zasobów osobowościowych nauczyciela i ucznia, które mogą być wykorzystane do tego, by godność obojga zyskiwała na wartości poprzez pracę nad sobą; 5) wzmacnia więzi w relacjach interpersonalnych poprzez wzrost wzajemnego zaufania i szacunku; 6) decyduje o takich intencjach nauczyciela, które odróżniają wychowanie od manipulacji; 7) nadaje jedność moralnemu postępowaniu nauczyciela, w którym kategoria jakości wychowawczych odniesień i jego skutków dominuje nad ilością, człowiek ma prymat przed rzeczami, a inteligencja służy realizacji moralnego dobra. Wspaniałomyślność, przejawiająca się bezinteresownością zdecydowanego zatroskania człowieczeństwem ucznia, jest najwyższą miarą wychowawczego odniesienia. Implikuje też kulturę pragnień, intencji, motywów i zachowań nauczyciela.

Przeciwieństwem tej cnoty jest małoduszność jako wada niedomiaru. Przejawia się ona unikaniem tego, co łączy się z trudem i zmaganiem, zwłaszcza jeśli zaangażowanie wymaga wyrzeczeń. U źródła znajduje się brak rozumienia nauczycielstwa jako zawodu o doniosłej społecznej misji, co w konsekwencji zamyka na piękno wykonywanej pracy, a więc również na jej zgodność z założonym celem pracy dydaktyczno-wychowawczej. Blask wspaniałomyślności ustępuje wówczas miejsca: 1) lenistwu fizycznemu i psychicznemu, które powstrzymuje przed działaniem nawet osoby mające odpowiednie umiejętności; bezczynność zapewnia „błogi spokój", który małoduszny nauczyciel ceni ponad wszystko; 2) lękowi przed ewentualną porażką, jeśli małoduszny nauczyciel nieadekwatnie ocenia swoje możliwości w kierunku ich niedoceniania; bezczynność zapewnia komfortową sytuację, bo pozbawioną ryzyka i ewentualnego ośmieszenia w razie niepowodzenia; 3) nadmiernej uniżoności, jeśli nauczyciel ukrywa pychę jako motyw swojego postępowania: „Najgorszym przy tym jest to, że wyrastając z pychy taka małoduszność chętnie się drapuje w płaszcz pokory i skromności. Zapewnieniami o małym mniemaniu o sobie stara się ona wytłumaczyć

swe uchylanie się od wszystkiego, co się łączy z najmniejszą odpowiedzialnością. [...] Uniżoność przeto jest nadmiarem pokory w tym sensie, że ją praktykuje tam, gdzie nie powinno być na nią miejsca”[35]. Każdy zaszczyt, wyróżnienie czy stanowisko traktowane jest jako przejaw pychy. Tymczasem powstrzymanie się od działania, jeśli jest się do niego predysponowanym, stanowi zaniedbanie. W postępowaniu małodusznego nauczyciela odczuwa się fałsz dotyczący jego intencji, które współwystępują z brakiem zaangażowania, zniechęceniem, ukierunkowaniem na siebie, utajoną pychą, a nawet zawiścią, które, choć skrywane, co jakiś czas ujawniają się w postaci plotkowania, obmawiania, uchylania się od obowiązków. Przeciwieństwo cnoty wspaniałomyślności może też mieć postać nadmiaru. Ze względu na złożony przedmiot tej cnoty wady nadmiaru są aż trzy. Jedna to zarozumiałość, przejawiająca się nieroztropnym podejmowaniem się rzeczy zbyt trudnych. Taki nauczyciel wyznacza sobie cele wielce wspaniałomyślne, ale nie jest w stanie ich osiągnąć, ponieważ przewyższają one posiadane przez niego możliwości. W kontakcie z innymi osobami nauczyciel jest uparty i nieustępliwy; uważa, że wszystko wie najlepiej, dlatego udziela rad i wskazówek, nawet jeśli nikt ich nie oczekuje; nieukrywaną przyjemność sprawia mu poprawianie choćby najmniejszych pomyłek u innych osób; w dyskusji jest skłonny do zaprzeczania każdemu stanowisku, chętnie spierając się, że ma rację. Uczniowie w relacji z zarozumiałym nauczycielem mają do wyboru: albo ćwiczyć się w cierpliwości i wyrozumiałości, albo doświadczyć nerwicy. Druga wada nadmiaru dotyczy niewłaściwej motywacji nauczyciela. Jest nią nadmierna ambicja, która skłania go do podejmowania wysiłku, ale dla własnych korzyści. Charakteryzuje ją pewien dynamizm, który może przekładać się na społeczną korzyść: nadmiernie ambitny nauczyciel jest aktywny, zaangażowany w to, co robi, przyczynia się do postępów ucznia i szkoły, tyle że są to skutki uboczne. Celem właściwym postępowania okazuje się zdobycie ważnych stanowisk albo wysokiej gratyfikacji finansowej. Czyny podyktowane taką motywacją nie należą do wspaniałomyślnych, ponieważ rozmijają się z przedmiotem tej cnoty, mianowicie

[35] J. Woroniecki: *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 2, cz. 1, s. 460.

godnością ucznia, który może być wykorzystany jako środek do osiągania własnych celów nauczyciela. Nadmiernej ambicji może, choć nie musi, towarzyszyć zarozumiałość, za to nie do pomyślenia jest ta wada bez towarzystwa pychy. Okazuje się więc, że pycha niszczy wspaniałomyślność nauczyciela zarówno przez niedomiar, jak i nadmiar. Trzecia wada ma postać próżności. Jest ona podobna do nadmiernej ambicji w tym, że ukierunkowuje postępowanie nauczyciela nie na moralne dobro, lecz na jego następstwa w opinii społecznej. Natomiast różni się tym, że nauczyciel nadmiernie ambitny szuka honorów i czci ze strony innych, a nauczyciel próżny szuka rozgłosu i jest mu obojętne, w jaki sposób go zdobędzie. O ile „czci i honoru byle czym zdobyć nie można i szukać ich trzeba u ludzi, których zdanie przedstawia jakąś wartość", o tyle rozgłos i sławę można zyskać „byle czym, co w danej chwili zainteresuje szersze koła publiczności"[36]. Uczniowie radzą sobie skutecznie, uciekając się do pochlebstw, ale nie jest to pożądany wymiar relacji wychowawczej. Próżny nauczyciel, żądny sławy i poklasku, szuka sposobu wyróżnienia się: przez wygląd, sposób zachowania, mówienie przede wszystkim o sobie w trakcie spotkań. Samochwalstwo może dotyczyć rzeczywistych osiągnięć, lecz równie skutecznie – tych wyimaginowanych, wprowadzając kłamstwo w zakres charakteryzowanej wady. Nieszczerość dotyczy zresztą nie tylko słów takiego nauczyciela, ale przecież skrywanej motywacji i starań. Za skrajność należy uznać mówienie o sobie w złym świetle, byleby zwrócić na siebie uwagę. Negatywna autoprezentacja jest techniką manipulacji, a nie wychowania. Te starania zastępują czyny wychowawczo wartościowe, które są ukierunkowane na ucznia, a nie na samego nauczyciela. Ciche bohaterstwo nie jest pragnieniem próżności. Tymczasem właśnie ono świadczy o tym, że nauczyciel zna swoją prawdziwą wartość i decyduje się ją użyć dla dobra ucznia.

Nauczyciela ocenia się na podstawie jego postępowania, ponieważ nie jest możliwie sięgnięcie bezpośrednio do jego intencji i motywacji. Wspaniałomyślność jest obserwowalnym szlachectwem, którego może doświadczyć uczeń, ale też każdy, kto szuka wzoru do naśladowania.

[36] Ibidem, s. 465.

5.4. Szczerość – cnota prawdziwości bycia

Szczerość jest prawdziwością zamiarów, uczuć, pragnień, myśli, mowy, czynów. W zasadzie dotyczy całego życia człowieka, wszystkich jego aspektów i przejawów. Szczerość nauczyciela, będąca wyrazem prawdy, ma za swój fundament porządek osobowy, czyli pierwotne pragnienie i wolę rozpoznania prawdy oraz intencję przekazania jej uczniowi. Miłość prawdy stanowi źródło dobra i wychowania[37]. Prawda jako wartość oraz szczerość jako jej pragmatyczny wymiar stanowią aksjologiczny fundament więzi wychowawczej. Szczerość i zafałszowanie przekładają się na dobrą i złą jakość spotkania.

Szczerość jako trwanie w prawdzie jest elementem konstytuującym profesjonalizm w wychowaniu. W zawodach bowiem, które w swoją istotę mają wpisaną prawdę, sprzeniewierzenie się jej jest zdradą zawodowego etosu, więc także zaprzeczeniem profesjonalizmowi. Formą takiego sprzeniewierzenia się jest manipulacja, funkcjonująca niestety w rzeczywistości wychowawczej. Istotą manipulacji jest takie oddziaływanie na drugą osobę, by nie zdawała sobie sprawy, że jest środkiem do maksymalizacji korzyści osoby oddziałującej. Empirycznym potwierdzeniem jej występowania są badania dotyczące odczytywania ukrytych znaczeń obecnych w edukacji, czyli tak zwanej koncepcji ukrytego programu. Charakteryzuje go skrytość/ukrytość prawdziwego celu działania nauczyciela, który tylko pozornie jest zgodny z obiektywnie pożądanym celem edukacji. Jest to specyficzna cecha manipulacji: tworzenie zasłony dymnej nad prawdą, budowaniem pozornej rzeczywistości, fałszywych faktów i słów, w rezultacie „prawdziwa rzeczywistość jest ukrywana przez pozory prawdziwości”[38]. Logicznym następstwem jest fakt, że działanie manipulacyjne zawsze odbywa się wbrew woli osoby, ku której jest skierowane. Jeśli osoba ta jest świadoma wpływu i przyzwala na

[37] W. Chudy: *Prawdomówność słów, czynów i postaw „lekarstwem” na zło społeczne. Część 2.* „Wychowawca” 2006, nr 3, s. 16.

[38] T. Bauman: *Ukryte aspekty edukacji*. W: *Kontestacje pedagogiczne*. Red. B. Śliwerski. Kraków 1993, s. 204.

określone działania, to nie jest to już manipulacja. Co prawda o działaniu wychowawczym też można powiedzieć, że bywa wbrew woli ucznia-wychowanka. Wystarczy przywołać przykład przedszkolaka, który nie chce iść do przedszkola albo ucznia idącego na wagary zamiast do szkoły. Istotne jest jednak następujące wyjaśnienie: „Stosowanie przymusu nie jest manipulacją, jeśli jego cel jest znany temu, wobec kogo został użyty”[39]. Toteż różne są skutki przymusowego postawienia w sytuacji manipulacji i przymusu obowiązku szkolnego. Skutki przymusu manipulacyjnego są korzystne dla manipulatora, natomiast skutki wychowania – dla wychowanka. Kolejnym przykładem obecności manipulacji są szkolne gry nauczycieli i uczniów[40]. Zdaniem psychologa Roberta Cialdini, badacza wpływu społecznego, oczywistą regułą gier społecznych jest maksymalizacja własnego interesu[41], kolejna cecha typowa dla manipulacji. Współwystępuje ona z przedmiotowym traktowaniem partnera relacji: osoba manipulowana mylnie sądzi, że decyduje o podejmowanych przez siebie działaniach. Nie zdaje sobie sprawy, że jest jedynie narzędziem w rękach partnera do osiągnięcia celów dla niego ważnych. Konsekwencją jest fikcyjne poczucie sprawstwa wywoływane u osoby manipulowanej. Redukowanie wolności ponad potrzebę jest wkraczaniem w obszar manipulacji[42]. Interesującej analizy gry społecznej w kategorii kłamstwa dokonał Wojciech Chudy[43], znawca filozofii kłamstwa, ale też wzór szczerości w nauczycielskim i naukowym byciu. Nieetyczność działania, która stanowi kwestię pierwszoplanową w analizie manipulacji, jest wymiarem dyskryminującym ją jako działanie wychowawcze. Należy ją uznać za zjawisko zagrażające rozwojowi osobowości człowieka. Kryterium rozłączności wychowania i manipulacji stanowią intencja i cel działania. Wychowanie jest bowiem stwarzaniem optymal-

[39] A. Wróbel: *Wychowanie a manipulacja*. Kraków 2006, s. 34.

[40] Charakterystykę najczęściej spotykanych gier można znaleźć m.in. w: K. Ernst: *Szkolne gry uczniów*. Warszawa 1991.

[41] R. Cialdini: *Wywieranie wpływu na ludzi*. Gdańsk 1994, s. 12.

[42] A. Wróbel: *Wychowanie a manipulacja*, s. 18.

[43] W. Chudy: *Społeczeństwo zakłamane*. Warszawa 2007, cz. 1, rozdz. IV.

nych warunków do wzrastania w prawdzie i ku dobru przy poszanowaniu godności jako cechy niezbywalnej. W praktyce wychowawczej przed manipulowaniem chroni otwarcie się na prawdę oraz troska o wysoki poziom profesjonalizmu.

Cnota **szczerości** jest sprawnością, która uzdatnia umysł nauczyciela do zgodności poznania z rzeczą poznaną oraz jego wolę do zgodności słów, gestów i czynów z wewnętrznym przekonaniem. Przedmiotem formalnym cnoty szczerości jest prawda: ontologiczna, oznaczająca zgodność rzeczy z intelektem; logiczna – zgodność poznania z rzeczą poznaną; moralna – zgodność postępowania z wewnętrznym przekonaniem. Przedmiotem materialnym są zewnętrzne znaki, czyli słowa, gesty, czyny, przez które nauczyciel ujawnia (nie skrywa) swoje przekonania partnerom relacji wychowawczej[44]. Zdolność do poznania prawdy wyróżnia człowieka spośród bytów, nadając mu szczególną godność. Toteż szczerość ma wymiar indywidualny w postaci owej szczególnej godności wynikającej ze zgodności postępowania z wewnętrznym przekonaniem oraz wymiar społeczny w postaci właściwych relacji interpersonalnych. Praktyczny wymiar cnoty szczerości oznacza więc zarówno dążenie nauczyciela do poznania prawdy poprzez rozwój swoich władz poznawczych, jak też staranie o zapewnienie społecznych stosunków opartych na prawdzie. Szczerość w codziennym życiu może ograniczyć się do wymiaru indywidualnego: człowiek sam w sobie może określić się jako szczery lub nie; natomiast szczerość nauczyciela jako cnota darząca zawsze ma wymiar społeczny, praktycznie ujawniający się w relacji z uczniem oraz innymi partnerami relacji wychowawczej. Znaczenie szczerości oraz zaliczenie jej do głównych cnót właściwych nauczycielowi znajdują potwierdzenie w prawidłowościach życia społecznego, które wskazują, że wspólnoty nie mogą prawidłowo funkcjonować bez wzajemnego zaufania, którego podstawą jest szczerość słów, czynów, postaw. W wymiarze moralnym cnota szczerości jest zatem szansą człowieka i wspólnot.

[44] Por. A. Derdziuk: *Aretologia w podręcznikach moralistów kapucyńskich*, s. 471.

Nauczycielskie bycie w prawdzie dotyczy wszystkich zakresów profesjonalnego funkcjonowania. Ze względu na zróżnicowanie i szeroki zakres zadań zawodowych cnota szczerości wspomaga i jest wspomagana przez wiele cnót towarzyszących. Na całościowe traktowanie zgodności działań z wewnętrznym przekonaniem wskazuje p r o s t o t a. Jest to cnota, która – nie negując złożoności rzeczywistości edukacyjnej – usposabia do spojrzenia jasnego i konkretnego jakby ponad tą złożonością, nie stając się jej ofiarą w postaci przysłonięcia, zakrycia, częściowego rozumienia, zniechęcenia. Jest pożądaną odpowiedzią na złożoność sytuacji edukacyjnej w postaci prostoty spojrzenia na nią; na złożoność pracy wychowawczej w postaci prostoty wglądu w jej istotę; na złożoność decydowania w postaci prostoty rozumienia; na wielość i złożoność spraw uczniowskich w postaci prostoty obecności. Przeciwieństwem prostoty nie jest bowiem złożoność, lecz fałsz[45]. Szczerość bycia wyzwala nauczyciela ze złożoności wszystkiego, czyniąc jego bycie prostym, co nie znaczy łatwym. Konstytuująca ją prawda jest prosta, jasna, konkretna, a przecież adekwatna do złożonej rzeczywistości, której dotyczy. Prostota nie jest przeciwna inteligencji ani refleksyjności, ale zwalnia je od komplikowania tego, co i tak wydaje się niejasne. Nie jest więc prostactwem ani głupotą, lecz zdrowym rozsądkiem, wyrażającym się jasnym osądem, konkretną decyzją, zdecydowanym i łagodnym zachowaniem, adekwatnym do sytuacji i zgodnym z wewnętrznym przekonaniem. Prostota myśli, uczuć, intencji i zachowań oznaczająca ich adekwatność zewnętrzną i wewnętrzną sprawia, że nauczyciel nie ma potrzeby ich skrywania, zastępowania, udowadniania – jaka to oszczędność czasu i wysiłku, które można w twórczy sposób wykorzystać w pracy lub odpoczynku. Chroni nauczyciela przed wyrachowaniem, przebiegłością, ukrytym planem i programem. Ustępują one miejsca jasności spojrzenia, konkretności rozumienia, czystości intencji, szczerości mowy, prostolinijności zachowania. Praktyczną konsekwencją jest spokój bycia oraz

[45] A. Comte-Sponville: *Mały traktat o wielkich cnotach*, s. 146.

przewidywalność nauczycielskiej reakcji, niezwykle cenne w spotkaniu z uczniami. Taki nauczyciel wyjaśnia, a nie komplikuje fakty; rozjaśnia, a nie zaciemnia myślenie; skraca, a nie wydłuża to, co nieprzyjemne w przeżywaniu; jego inteligencja nie jest snobizmem, wspaniałomyślność – pokazem dobroci czy wdzięczność – udawaniem. Cnota prostoty nie tyle zwalnia z powagi i tajemnicy spotkania, ile dodaje mu pewnej „lekkości i przejrzystości" poprzez odkłamanie i radość. Jest to prawdziwe spotkanie nie tylko w wymiarze realności dziania się, ale też jednoznaczności bycia wobec drugiej osoby: bez wieloznaczności, zarozumiałości, zbędnej górnolotności.

Prawdziwość bycia współwystępuje z o t w a r t o ś c i ą przeżyciową. Jest to cnota usposabiająca nauczyciela do dzielenia się z partnerem relacji wychowawczej informacjami dotyczącymi własnej przeszłości oraz myślami i odczuciami związanymi z tym, co zostało powiedziane lub zrobione[46]. Nie zobowiązuje ona nauczyciela do ujawniania intymnych szczegółów z własnej przeszłości. Osobiste zwierzenia prowadzą do czasowego poczucia zażyłości, natomiast szczery i trwały kontakt nawiązywany jest poprzez poznanie wzajemnych wartości, intencji i postaw w sytuacjach, których wzajemnie doświadczają nauczyciel i uczeń. Informacje z przeszłości są istotne wówczas, gdy pomagają zrozumieć obecne zachowania oraz intencje partnera relacji. Otwartość nauczyciela wyraża się także w okazaniu zainteresowania odczuciami i przeżyciami ucznia, między innymi dotyczącymi osoby nauczyciela; oznacza przyjmowanie jego otwartości. Jeśli nauczyciel odpowiada na otwartość ucznia, istotne jest, by go przy tym bezwarunkowo akceptował, być otwartym oznacza bowiem ryzykować odrzucenie[47]. Uczeń ma odwagę dzielić się własnymi przeżyciami wtedy, kiedy zachowanie nauczyciela wyraża taką akceptację i nie zwiększa poczucia zagrożenia (odrzucenia,

[46] Por. J. Mellibruda: Ja–Ty–My. *Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich.* Warszawa 2003, s. 211–212.

[47] Por. D.W. Johnson: *Umiejętności interpersonalne i samorealizacja*. Warszawa 1985, s. 17.

zranienia, zlekceważenia). Ujawnianie własnych odczuć przez nauczyciela oraz gotowość do słuchania i akceptacji przeżyć ucznia nadaje otwartości dwustronny charakter. Sprzyja on uświadamianiu sobie przez obie strony relacji, co dzieje się w doświadczanej sytuacji, a tym samym symetrii wzajemnych zachowań. Ma ona miejsce wówczas, gdy zachowanie jednego partnera oraz reakcja drugiego są niesprzeczne[48]. Tomasz Maruszewski, specjalizujący się między innymi w psychologii komunikowania, podaje następujące przykłady zachowań symetrycznych w relacji nauczyciela i ucznia[49]: uczeń prosi o wskazówki, informację, powtórzenie, potwierdzenie – nauczyciel przekazuje wiadomości, informuje, powtarza, wyjaśnia, potwierdza; uczeń prosi o opinię, ocenę, analizę, wyrażenie uczucia – nauczyciel wyraża opinię, ocenia, analizuje, wyraża uczucia, życzenia; uczeń prosi o wytyczne, pokazanie kierunku, wskazanie ewentualnych sposobów postępowania – nauczyciel udziela wskazówek, proponuje kierunek rozwiązania, zakładając możliwość innych rozwiązań; uczeń okazuje napięcie emocjonalne – nauczyciel rozładowuje napięcie emocjonalne, uśmiecha się, żartuje (jeśli jest to zachowanie taktowne w danej sytuacji). Istnieje związek między stopniem symetryczności zachowań nauczyciela i ucznia a jakością ich relacji: im bardziej symetryczne (niesprzeczne) są zachowania, tym bardziej satysfakcjonujący jest wzajemny kontakt[50]. Osoba nauczyciela postrzegana jest jako kompetentna i życzliwa, a jego komunikaty werbalne i niewerbalne odbierane są jako szczere. Dwustronna otwartość orientuje nauczyciela w bieżącym przebiegu relacji, ale też jest podstawą jego kolejnych decyzji i działań. Znajomość aktualnego przebiegu relacji pozwala również określić stopień i zakres przejawiania otwartości przeżyciowej. Nie powinny być one przypadkowe, lecz adekwatne do charakteru relacji i stosowne do

[48] Por. K. Jaskot: *Grupy studenckie. Studium pedagogiczne grup dziekańskich*. Szczecin 1996, s. 120.

[49] T. Maruszewski: *Analiza nauczania z punktu widzenia psychologii społecznej*. W: *Psychologiczne i socjologiczne zagadnienia szkolnictwa wyższego*. Red. L. Leja. Warszawa 1977, s. 43.

[50] Ibidem, s. 42.

sytuacji, w której znajdują się nauczyciel i uczeń. Stopień i zakres przejawiania otwartości przez nauczyciela decyduje o rozmiarach otwartości ucznia. Rozpoznanie i utrzymanie właściwego dystansu, usprawniane cnotą roztropności, jest uzasadnione i nie przeczy szczerości spotkania.

P r a w d o m ó w n o ś ć jest cnotą tak bliską szczerości, że bywa z nią utożsamiana. Tymczasem prawdomówność jest szczerością, ale odniesioną do sfery słowa wypowiadanego i pisanego. Usprawnia nauczyciela w przekazywaniu drugiej osobie tego przekonania, które sam uważa za prawdziwe. Prawda słów stanowi podstawowe założenie komunikacji społecznej[51]. Jej afirmacja wymaga od nauczyciela otwartości na różnorodność postaw oraz na nowe doświadczenia, ale też refleksyjnego krytycyzmu; odwagi głoszenia swoich przekonań i umiejętności ich argumentowania, ale zawierających nie tylko element rozumowy, lecz także kulturę uczuć. Praktyczną konsekwencją usprawnienia cnotą jest wyzbycie się pragnienia kłamstwa, używania pokrętnych i zbędnych słów, zadawania podchwytliwych pytań, udzielania wykrętnych odpowiedzi. Wartościowe staje się dla nauczyciela każde wypowiadane przez niego, ale i do niego słowo; ponosi odpowiedzialność za to, co mówi; dotrzymuje obietnic. Cnota prawdomówności ujawnia kolejny wymiar wierności nauczyciela: danemu słowu, złożonym obietnicom. Nauczyciel wypełnia to, co powiedział lub zapowiedział. Zgodność postępowania ze słowami czyni je autentycznymi, a osobę nauczyciela – godną zaufania i szacunku, co wyklucza ze współpracy lekceważenie oraz obojętność ze strony ucznia.

Prawdomówność pozbawiona d y s k r e c j i może krzywdzić ucznia, dlatego zawsze powinna zakładać rację miłości, czyli troski o jego dobro. Dyskrecja jest cnotą usprawniającą nauczyciela w powściągliwości rozpowszechniania informacji, które wydają się niebezpieczne lub szkodliwe dla innych. Nie jest przeciwieństwem otwartości przeżyciowej, lecz powinna z nią współwystępować, by wzajemnie się dopełniały w postaci roztropnej adekwatności do sytuacji. Dyskrecja swoim zakre-

[51] W. Chudy: *Prawdomówność słów, czynów i postaw „lekarstwem”...*, s. 16.

sem obejmuje między innymi sprawy sekretne, powierzone nauczycielowi w zaufaniu lub rozpoznane przez niego w drodze czynności zawodowych. Do niezwykle trudnych moralnie i psychicznie należą sytuacje, w których nauczyciel racją miłości oraz miarą roztropności decyduje się na wyjawienie tajemnicy. Do tych sytuacji należą między innymi: słuszne przypuszczenie, że powierzający sekret dopuściłby do jego ujawnienia; ustanie motywu, z powodu którego wiadomość była zachowywana w sekrecie; słuszna przyczyna, zwalniająca z obowiązku sekretu[52]. Do takich przyczyn należy dobro ucznia. Pomimo wyliczenia słusznych przyczyn ujawnienia dyskretnej sprawy, rozstrzygnięcie dylematu moralnego w konkretnej sytuacji „odbywa się" w sumieniu nauczyciela. Wymaganie komplikuje się w przypadku konfliktu różnego rodzaju sekretów, na który nauczyciel jest narażony ze względu na wielość nawiązywanych relacji zawodowych. Cnota szczerości usprawnia w wyjawieniu prawdy, ale nadrzędna wobec niej cnota roztropności wskazuje stosowność miejsca, czasu i decyzji. Prawdy nie przekazuje się „byle jak".

Praktycznym wskazaniem dla nauczyciela jest ćwiczenie pt. „Trzy pytania o prawdę"[53]. Jest ono propozycją namysłu nad prawdą, którego domaga się prawdziwość nauczycielskiego bycia. Pytanie pierwsze jest wątpliwością Piłata:

> Piłat zatem powiedział do niego: A więc jesteś królem? Odpowiedział Jezus: Tak, jestem królem. Ja się na to narodziłem i na to przyszedłem na świat, aby dać świadectwo prawdzie. Każdy, kto jest z prawdy, słucha mojego głosu. Rzekł do Niego Piłat: Cóż to jest prawda? To powiedziawszy wyszedł powtórnie do Żydów [...][54].

Sytuacja Piłata powierzchownie wydaje się wyśmienita: jako prokurator Judei należy do elity; piastuje wysoki urząd; jest człowiekiem sukcesu; jest skazującym, nie ma się czego obawiać. Rosyjski pisarz Michaił Buł-

[52] A. Derdziuk: *Aretologia w podręcznikach moralistów kapucyńskich*, s. 473.

[53] Trzy pytania o prawdę zadał Wojciech Chudy w: *Filozofia kłamstwa*. Warszawa 2003, s. 17–18.

[54] J 18, 37-38.

hakow w biblijnym wątku powieści *Mistrz i Małgorzata* zajrzał w głąb jego duszy. Oto człowiek sukcesu nierzadko okazuje się być osobą zmęczoną życiem: zajmuje się przecież wieloma sprawami, spotyka z wieloma ludźmi, podejmuje wiele wyzwań. Jedno z życiowych wyzwań dotyczy prawdy: czym ona jest? Pytanie może wybrzmieć ironicznie: przecież ustalenie odpowiedzi nie jest możliwe, bo prawda niejedno ma imię – autentyczność, naturalność, rzeczywistość; można ją rozpatrywać w wymiarze teoriopoznawczym, metafizycznym, aksjologicznym, absolutnym; w mowie codziennej używane i mylone są wszystkie znaczenia. Pytanie może też wybrzmieć relatywnie: należy ustalić, co jest prawdą w zależności od sytuacji i towarzyszących jej okoliczności; taka względność prawdy ogołaca ją z siły, której w związku z tym należy szukać gdzie indziej; siłę prawdy można zastąpić na przykład siłą fizyczną, pieniądza, władzy – decydując przy tym o życiu drugiego człowieka. O skazaniu Jezusa nie decydowała siła prawdy, lecz siła prokuratorskiego urzędu. Piłat okazał się człowiekiem pełnym obaw: sprawując władzę nad ludźmi, miał prowadzić ich ku prawdzie i sprawiedliwości, jednak nie wiedział, gdzie ona jest. Zapytał o nią syna cieśli, włóczącego się z jakimiś ludźmi po bezdrożach Palestyny. Czy rzeczywiście spodziewał się uzyskać odpowiedź? Może jego pytanie wybrzmiało z tęsknotą za prawdą? Jej poznanie mogłoby wyzwolić człowieka sukcesu z dramatycznej sytuacji znużenia, obaw, pychy. Prawda znajduje się poza zasięgiem człowieka do czasu jego wewnętrznego „zamknięcia" umysłu i serca na prawdę. Współczesny nauczyciel piastuje urząd godny szacunku w relacji z innymi osobami. Jest więc tym, który współdecyduje o życiu drugiego człowieka: czyni to siłą prawdy czy urzędu? Jeśli jego pytanie o prawdę jest ironiczne, to prawda nic go nie obchodzi; jeśli relatywne – to szuka prawd chwilowych; jeśli pyta z tęsknotą za prawdą, to słuszniej, żeby zamienił pytanie „Cóż to jest prawda?" na zapytanie „Jak żyć prawdą?", bo pytanie z tęsknotą potwierdza zainteresowanie prawdą, a znaleźć ją można poprzez doświadczanie szczerości bycia. Definicja prawdy pozwala poznać prawdę dla niej samej; poznanie życia prawdą otwiera

w wolności i szczerości na siebie samego oraz tych, o których jakości bycia nauczyciel współdecyduje. Należy pytać o prawdę, skoro się do niej dąży, ale nie należy do niej dążyć tylko dlatego, że się o nią pyta. Może Piłat zapomniał, dlaczego o nią pyta...

Drugie pytanie jest wątpliwością poety:

TAK MAŁO

Tak mało powiedziałem.
Krótkie dni.

Krótkie dni,
Krótkie noce,
Krótkie lata.

Tak mało powiedziałem,
Nie zdążyłem.

Serce moje zmęczyło się
Zachwytem,
Rozpaczą,
Gorliwością,
Nadzieją.
Paszcza lewiatana
Zamykała się na mnie.

Nagi leżałem na brzegach
Bezludnych wysp.

Porwał mnie w otchłań ze sobą
Biały wieloryb świata.

I teraz nie wiem
Co było prawdziwe.
(*Berkeley, 1969*)

Autorem wiersza jest laureat Nagrody Nobla w dziedzinie literatury (1980) Czesław Miłosz. Po kilkudziesięciu latach życia i twórczości, ale jeszcze nie u ich schyłku autor wciąż szuka prawdy. Nie kwestionuje jej istnienia ani wartości, lecz wydaje się być bezradny w ocenie, co nią jest. Nawet jeśli kiedyś wiedział, z perspektywy czasu – stracił pewność.

Człowiek staje w życiu wobec problemu hierarchii prawd kryjących się za określonymi zdarzeniami. Ten „nadmiar prawdy" budzi niepewność i domaga się wyboru wartości nadrzędnej. Zróżnicowanie i niepowtarzalność sytuacji edukacyjnych stawia nauczyciela przed podobnym problemem. Ułatwieniem jest etyczne wskazanie najwyższej wartości i największego dobra w wychowaniu, ale w zakresie wewnętrznego wyboru nauczyciela pozostaje to, czy rzeczywiście zechce kierować się nimi w codziennej praktyce zawodowej. Poetyckie „tak mało powiedziałem" może wyrażać niedosyt wykonanej pracy lub niemożliwość zrobienia więcej, kiedy jest się niewłaściwie (nieprawdziwie) rozumianym; „nie zdążyłem" – może nie sprostałem prawdzie? Biografia Czesława Miłosza uzasadnia przeżywanie takich dylematów, ale też jego życie potwierdziło wartość dokonanych wyborów. Wątpliwości etyczne nauczyciela, dotyczące między innymi prawdy, mogą być źródłem wartościowych czynów pod warunkiem, że nauczyciel nie zatrzymuje się na poziomie wątpliwości, lecz traktuje je jako namysł nad jakością bycia własnego i uczniowskiego.

Pytanie trzecie jest wątpliwością filozofa: Co to jest prawda? Sformułowane podobnie do pytania Piłata, domaga się innej odpowiedzi. Przede wszystkim samo domaganie się jest bardziej zdecydowane: nie wiadomo czy Piłat rzeczywiście oczekiwał odpowiedzi od cieśli; jeśli natomiast filozof nie znajdzie odpowiedzi, będzie to świadczyło o nieudolności teoretyka poznania oraz jego dyscypliny naukowej. Pytanie filozofa jest naukowe, musi więc mieć charakter obiektywny i społeczny. Filozof pyta, by sprawdzić, czy proces poznania ma sens; jak powinien przebiegać, by doprowadził do prawdy; jak odróżnić prawdę od fałszu. Jego określonym intencjom towarzyszy motywacja wewnętrzna (osobista), ale też zewnętrzna (naukowa), wyznaczana funkcjami danej nauki. Toteż skutki poszukiwań filozofa powinny być wymierne i ogólnodostępne, w postaci koncepcji lub teorii. Nauczyciel może skorzystać z takich „gotowych" koncepcji prawdy. Są nimi[55]: 1) koncepcja klasyczna –

[55] W. Chudy: *Filozofia kłamstwa*, s. 22.

najstarsza; istotą prawdy jest zgodność sądu, zdania, myśli, przekonania z rzeczywistością; 2) koncepcja koherencyjna – koherencja oznacza spójność, jednolitość logiczną; prawdę wyrażają myśli, które stanowią harmonijną i spójną całość; 3) koncepcja pragmatyczna – prawda traktowana jest instrumentalnie jako narzędzie sprawnego i skutecznego działania; prawdziwość myśli polega na jej użyteczności w działaniu; 4) koncepcja socjologiczna – o prawdzie rozstrzyga opinia większości; prawdą jest to, co uznaje większość. Poznanie istniejących koncepcji jest cennym źródłem własnego namysłu nad pytaniem o prawdę. Jednak jest wskazane, by nauczyciel jednocześnie przyjmował rolę badacza samodzielnie poznającego ten fragment rzeczywistości, którego intencjonalne przekształcanie jest jego zadaniem. Takie badanie w działaniu jest poznawaniem zdarzeń w trakcie ich dziania się („od środka"), co skutkuje rozumieniem przez nauczyciela mechanizmu zmiany, a nie tylko samą zmianą. Poznaje to, co go interesuje, czego doświadcza, co jest przedmiotem jego działania. Poznaje prawdę o tym czymś, dochodząc do niej swoim rozumieniem i przeżywaniem, a nie tylko na podstawie czyjejś „gotowej" teorii, która w dodatku może być przekazana językiem specjalistycznym i zawierającym uogólnienia bez wskazań praktycznych. Kompetencje badawcze nauczyciela są wyrazem i warunkiem jego zawodowej samoświadomości w zakresie doskonalenia praktyki wychowawczej. Swoim zakresem obejmuje ona refleksję etyczną nad tym, czym jest prawda oraz refleksję moralną – jak żyć prawdą.

Pierwsze pytanie jest refleksją nad ocenianiem innych w świetle prawdy, drugie – nad ocenianiem samego siebie, trzecie – nad kryteriami tego oceniania. Dla Piłata prawda być może była ważna, dla poety – raczej była ważna, dla filozofa okazuje się być najważniejsza. Żadna z trzech perspektyw ćwiczeniowych nie jest wątpliwością istnienia prawdy. Pytania użyteczne nauczycielowi są więc następujące: Jak żyć prawdą? Kto żyje prawdą? Kto jest szczerze? Co czynię z prawdą? Natomiast wobec pytania podstawowego „Czym jest prawda?" może warto czasami zamilknąć, jak uczynił to Bóg w obecności Piłata. Człowiek –

nauczyciel, podobnie jak Piłat, stoi wobec prawdy „twarzą w twarz" w każdej sytuacji. Pozostaje tylko się na nią zdecydować.

Pozytywne konsekwencje szczerości nauczyciela są następujące: 1) określa stosunek nauczyciela do prawdy – wartości konstytuującej spotkanie osób; 2) usposabia nauczyciela do afirmacji prawdy poprzez wypowiadanie jej myślą, intencją, słowem, czynem; wypowiadanie prawdy jest najwyższą formą ekspresji człowieka[56]; 3) usprawnia nauczyciela w uporządkowaniu myśli, intencji, słów i czynów poprzez: ich zgodność z najwyższą wartością i największym dobrem w wychowaniu; zgodność z własnym przekonaniem; koncentrowanie się wyłącznie na tych spośród nich, które są istotne (prawdziwe); tendencję do zajmowania się problemami na bieżąco, gdy się pojawiają (brak intencji zatajania, zemsty); 4) wyznacza istotną granicę między wychowaniem a manipulacją oraz wychowawcą a manipulatorem; 5) współdecyduje o jakości relacji interpersonalnej, usposabiając nauczyciela do adekwatnego postrzegania siebie oraz innych, co skutkuje uznawaniem siebie i ucznia za tego, kim się jest, bez tworzenia pozorów, fałszywych oczekiwań, nieuzasadnionych ocen, opinii czy też podejrzeń; taki nauczyciel ma odwagę pozostać autentycznym i asertywnym w relacjach zawodowych; 6) współdecyduje o jakości więzi interpersonalnej poprzez usprawnienie nauczyciela w otwartości przeżyciowej, symetrii wzajemnych zachowań, słuchaniu innych bez oskarżania oraz poczucia bycia oskarżanym, tworzeniu atmosfery bezpieczeństwa poprzez rzeczywistą wymianę informacji obu stron relacji, byciu wiarygodnym, co jest elementem zaufania i szacunku; 7) chroni inne cnoty przed przekształceniem w pseudo- lub antycnoty, czyli przed zafałszowaniem. Cnota szczerości nauczyciela stanowi specyficzne świadectwo, polegające na takim odnoszeniu się do uczniów oraz innych partnerów relacji wychowawczej, że doświadczana jest przez nich prawda i godność. To świadectwo jest jednocześnie sku-

[56] W. Chudy: *Prawdomówność słów, czynów i postaw „lekarstwem" na zło społeczne. Część 3.* „Wychowawca", 2006, nr 4, s. 17.

teczną metodą wychowania[57] w przypadku wartości, których nie można „dać", lecz jedynie ukazać poprzez odniesienie się do innych osób. Metoda polega na doprowadzaniu ucznia do takiej granicy egzystencjalnej i przeżyciowej, za którą sam odkrywa godność swoją i cudzą oraz nierozerwalnie związaną z nią szczerość jako prawdziwość bycia.

Przeciwieństwem cnoty szczerości jest kłamstwo jako wada niedomiaru. Polega ono na wprowadzeniu drugiej osoby w błąd w sposób świadomy i wolny poprzez nieszczere słowo, ton wypowiedzi, gest, czyn w celu odniesienia korzyści własnej. Z perspektywy osoby kłamiącej objawia egocentryzm, pychę, agresję. Od strony okłamywanego jest pogardą i niszczeniem jego godności. Jest to więc wada wymierzona przeciwko człowieczeństwu, naruszająca porządek naturalny i moralny: człowiek ma naturalne prawo do szacunku oraz moralne prawo do poznania i głoszenia prawdy. Typy kłamstw w relacji wychowawczej są następujące[58]: 1) manipulowanie uczniem – ukrywanie przez nauczyciela rzeczywistych intencji oddziaływania, niezgodnych z celem wychowania; 2) lekceważenie ucznia przez nauczyciela, wyrażane między innymi brakiem czasu dla ucznia lub powierzchownością przekazywanej wiedzy; 3) nadmierne schlebianie uczniowi, na przykład dla pozyskania jego sympatii; 4) wykorzystywanie ucznia przez nauczyciela do prac, które mają jednostronną korzyść dla nauczyciela, na przykład zbieranie materiałów, dostarczanie tekstów, nieodpłatne przepisywanie na komputerze; 5) korupcja nauczyciela – udzielanie odpłatnych korepetycji własnemu uczniowi, łagodniejsze ocenianie znajomego ucznia. Typologia jako podział niewyczerpujący pozostawia miejsce na wskazanie jeszcze innych typów „pedagogicznego" kłamstwa, jak chociażby obmowa czy zniesławienie. Ciekawie byłoby ją wzbogacić o analogiczne kłamstwa ucznia wobec nauczyciela. Wszystkie mają tę cechę wspólną, że są negacją prawdy w relacji wychowawczej, a więc także przeciwieństwem

[57] Por. W. Chudy: *Społeczeństwo zakłamane*, cz. 1, s. 351–352.

[58] Ibidem, s. 356–358.

szczerości bycia poprzez niedomiar prawdziwości. W tej grupie wykroczeń przeciwko cnocie szczerości znajduje się również hipokryzja jako udawanie cnoty przez nauczyciela. Jest to sposób bycia charakteryzujący się dwulicowością, obłudą, niespójnością stosowanych zasad moralnych. Udawana szczerość czy wspaniałomyślność nie ma szansy rozwinąć się we względnie trwałą dyspozycję umysłu i woli, charakteryzującą się stałym ukierunkowaniem na prawdę i dobro. W związku z tym będzie przyczyniać się do patologii, a nie harmonii relacji interpersonalnych. Natomiast wadą nadmiaru jest chełpliwość, inaczej samochwalstwo, czyli przesadne eksponowanie innym swoich osiągnięć, przekonań, dobrych czynów. Taki nauczyciel łatwo daje się odwieść od tematu lekcji przez uczniów, ale z czasem staje się zwyczajnie nudny. Szczególnym przypadkiem jest „szczere" chlubienie się zachowaniem niemoralnym, które zresztą powinno wywoływać zdecydowaną, negatywną reakcję odbiorców, a sam podmiot niemoralności stawiać w świetle wychowawczego nieudacznictwa, a nie – prawdziwości bycia. Ze względu na harmonię cnót szczerości i wspaniałomyślności ich przeciwieństwa też znajdują się blisko siebie. Zbliża je specyficzne stawianie ponad prawdę własnego interesu. Takie sprzeniewierzenie się prawdziwości bycia jest świadomą zdradą zawodowego etosu, swojego ucznia oraz samego siebie. Taki nauczyciel pozostaje tej zdrady sprawcą i ofiarą.

Szczerość jest wiernością prawdzie. Stosunek do prawdy konstytuuje nauczycielską godność. Obie wartości – prawda i godność – wymagają pożądania prawości w sobie.

5.5. Prawość – cnota słuszności bycia

Prawość wyraża pasję poszukiwania słuszności w horyzoncie prawdy. Szacunek dla prawdy ukierunkowuje poszukiwanie zgodnie z wartościami moralnymi, a wynikające z nich wymagania sytuuje ponad subiektywnymi pragnieniami. Zachowanie prawe jest jednocześnie szczere, ale też rzetelne i rzeczowe. Składa się z konkretnych czynów,

a każdy z nich stanowi jednostkę sensu nauczycielskiego bycia, podlegając kwalifikacji moralnej oraz społecznej aprobacie. Pozostają one w zgodzie z porządkiem rozumu i decyzją woli moralnego podmiotu, ale nie mogą być realizowaniem wyłącznie własnej wizji optymalizacji rzeczywistości edukacyjnej. Jeśli nauczycieli nie łączy respektowanie wspólnych norm moralnych, to może się zdarzyć, że będą realizować sprzeczne ideały. Brak respektowania wspólnych reguł byłby wtedy „szansą" na zwycięstwo w tej walce niezgodności moralnych, a w praktyce wychowawczej – brakiem wspólnoty podmiotów wychowujących oraz programu optymalizacji rzeczywistości edukacyjnej. Stąd kwalifikacja moralna nauczycielskiego postępowania jest nieodwołalna. Podlega ono ocenie według ustanowionego prawa, którego respektowanie nie musi ograniczać przestrzeni twórczej wolności, jeśli nauczyciel wypracował cnotę **prawości**. Jest ona sprawnością, która uzdatnia umysł i wolę nauczyciela do słusznego postępowania w różnych kontekstach działania tak, że nawet po „oddzieleniu" postępowania od intencji nauczyciela jego czyn nadal pozostaje moralnie dobry i piękny (kalokagathia) w wymiarze uniwersalnym, a nie relatywistycznym. Sens każdego czynu jest częścią sensowności nauczycielskiego bycia, ponieważ pozostaje moralnie zgodny z wcześniejszymi oraz następnymi czynami podmiotu. Prawość jest cnotą jedności sensów poszczególnych czynów w domknięty sens nauczycielskiego bycia. Przedmiotem formalnym cnoty prawości są wartości moralne jako najwyższe spośród wszystkich wartości naturalnych oraz wyznaczane przez nie prawa i reguły postępowania[59]. Przedmiot materialny stanowią zachowania nauczyciela będące wyrazem jego stosunku do tych wartości oraz praw i reguł. Nauczyciel prawy nie wypełnia przestrzeni edukacyjnej wyłącznie sobą, lecz wszystkim, co ma wartość moralną, dostrzegając w tym godność i szlachetność, co harmonijnie łączy współwystępowanie prawości ze wspaniałomyślnością. Godne odpowiadanie na wartość tego, co istnieje oraz dlatego, że istnieje, ma

[59] Reguły słuszności nauczycielskiego postępowania scharakteryzowano w rozdziale *Piękno i sens nauczycielskiej pracy.*

istotne konsekwencje dla nauczycielskiego postępowania: wyraża gotowość uznania i podporządkowania się temu, co jest ponad własnym pożądaniem i upodobaniem, z powodu usprawnienia w dostrzeganiu i poznawaniu wartości. Prawość jest źródłem szacunku dla obiektywnie zobowiązujących wymagań wynikających z wartości, niezależnie od życzeniowego usposobienia nauczyciela. Z jednej strony jest warunkiem odpowiedzi na wartość, a z drugiej – niezbędnym składnikiem tej odpowiedzi[60]. Jest to cnota będąca podstawą i wyrazem słusznego postępowania nauczyciela względem siebie oraz osób i rzeczy związanych z sytuacjami edukacyjnymi.

Wartość norm moralnych i prawnych tkwi w prawdziwości dobra, które one obiektywizują oraz prawości postępowania ukierunkowanego na jego urzeczywistnianie. Związek prawdziwości dobra z prawością postępowania nawiązuje się w następujący sposób: poprzez swoją prawdziwość normy uzyskują kontakt z sumieniem, które prawdziwość tę niejako przetwarza w konkretną i realną powinność[61]. Prawość postępowania nie oznacza bezrefleksyjnej uległości przepisom, gdyż sumienie dokonuje swoistej weryfikacji ich treści, by zyskały status wewnętrznej prawdziwości jako przekonania osoby. Właśnie to przeżycie prawdziwości jako własnego przekonania daje poczucie słuszności postępowania zgodnego z sumieniem, więc i ze zinternalizowaną normą. Zachowanie nauczyciela uległego znacznie różni się od zachowania posłusznego przepisom i poleceniom. Uległość jest wadą, gdyż rozmija się z wolnością i godnością osoby. Jej istota tkwi w respektowaniu praw innych osób przy jednoczesnym lekceważeniu własnych. Uległy nauczyciel poddaje się presji uczniów, ich rodziców, kolegów z grona pedagogicznego czy przełożonego, łatwo przyjmuje ich punkt widzenia bez uwzględnienia własnego, pozwala wmówić sobie subiektywne reguły innych dla swojego postępowania. Zachowania uległe mogą być powodowane lękiem, na

[60] D. Hildebrand: *Prawość*. „W drodze" 1973, nr 3–4, s. 122.

[61] K. Wojtyła: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin 2000, s. 207.

przykład przed spotkaniem z rodzicami uczniów albo tyranizującym przełożonym. Nauczyciel będzie tkwił w wadzie, czekając aż role kiedyś się odwrócą lub odreaguje sobie na słabszych (uczniach?) czy niższych stanowiskiem, co w obu przypadkach jest zemstą niszczącą relacje interpersonalne. Obrona przed zniewoleniem wymaga ogromu energii, jest nerwico- i stresogenna. Uległość może też być powodowana chęcią zyskania korzyści, na przykład nagrody od przełożonego, sympatii uczniów, poklasku rodziców czy też warunków sprzyjających wygodnictwu, czyli tak zwanego świętego spokoju. Takie zachowanie jest swoistą grą pozorów i prowadzi do zakłamania wzajemnych relacji. Uległość jest wypaczonym posłuszeństwem: dokonuje się w relacji interpersonalnej bez wyraźnego odniesienia do wartości moralnych wychowania, czyli pozbawione jest prawości. Natomiast p o s ł u s z e ń s t w o jest cnotą towarzyszącą prawości. Usprawnia ona nauczyciela w wykonywaniu powinności w duchu jego wolności i rozumności. Zaangażowanie rozumu i woli decyduje o maksymalnym zaangażowaniu wewnętrznym nauczyciela w wypełnianie zobowiązań, czyli chętnym i sprawnym postępowaniu, które jest urzeczywistnianiem dobra zawartego w przepisie roli zawodowej oraz potencjalności samego nauczyciela. Spełniając powinność, spełnia też siebie poprzez prawdę podjętego czynu. Łatwiej jest praktykować cnotę posłuszeństwa wtedy, kiedy istnieje naturalne zrozumienie i akceptacja przepisu przez nauczyciela. Cnota urasta do rangi heroicznego wyboru, gdy treść przepisu czy polecenia przełożonego sprzeciwia się oczekiwaniom nauczyciela, domagając się rezygnacji z subiektywnej wizji. Posłuszeństwo jest cnotą dlatego, że wybory te dokonywane są świadomie i za każdym razem w wertykalnej perspektywie wobec wartości, a nie wyłącznie w horyzontalnej przestrzeni własnych pragnień. Te rozstrzygnięcia słuszności dokonują się w sumieniu nauczyciela. Ujawnia ono pewien paradoks: zależność od prawdy tkwiącą w wolności nauczyciela. Wolność nie polega bowiem na podporząd-

kowaniu sobie prawdy, lecz podporządkowaniu się prawdzie[62]. Podporządkowanie prawdzie określa granice właściwej nauczycielowi autonomii. Cnota posłuszeństwa odsłania wolność jako samozależność, czyli świadome podporządkowanie się prawdzie, a nie jako czystą niezależność, czyli brak jakichkolwiek zależności. Sumienie jest tym obszarem, w którym przeżywana jest prawdziwość dobra wyrażona uznaniem normy oraz poczucie słuszności jako powinność jego realizacji w konkretnym czynie. Dla prawości nauczyciela istotny jest ten związek między sumieniem jako wewnątrz-osobowym źródłem prawdziwości i słuszności a obiektywnym porządkiem norm moralnych i prawnych, który wykracza poza jedną osobę i jej wewnętrzne rozstrzygnięcia[63]. Prawość jest cnotą, jeśli redukuje napięcie między obiektywnym porządkiem norm a wolnością nauczyciela w miejsce narastania dramatu wartości i powinności. Nauczyciel prawy to człowiek sumienia, bo ono wypełnia przestrzeń między wolnością a prawdą. Tak jak prawo dotyczy zachowania nauczyciela, tak sumienie wyraża jego przekonanie: na ile prawo stało się dla niego wezwaniem do rozpoznania prawdy i czynienia dobra w konkretnej sytuacji edukacyjnej. Prawy nauczyciel nie ucieka od sumienia: nie lekceważy jego głosu, nie zagłusza go własnymi pragnieniami i życzeniami, nie uspokaja wyszukanym alibi. Spokój sumienia prawego nauczyciela oznacza osąd pewny i zgodny z obiektywną normą, a nie ciszę wypełnioną grozą narastającego poczucia winy z powodu osądu błędnego. Nauczyciel nie traci godności, jeśli jego sumienie błądzi wskutek niewiedzy niezawinionej przez niego. Niewłaściwy osąd nie obciąża wtedy winą nauczyciela, ale też nie przyczynia się do jego moralnego wzrastania. Dlatego prawość współwystępuje z cnotą o d p o w i e d z i a l n o ś c i, która motywuje nauczyciela do poszukiwania i poznawania prawdy, poznawania prawa, umiejętności jego interpretacji i odnoszenia do konkretnej sytuacji. Odpowiedzialność jest przeżywana w ścisłej

[62] Ibidem, s. 198.

[63] Por. ibidem, s. 207.

łączności z sumieniem, ale jej zakres nie ogranicza się wyłącznie do kształtowania własnej dojrzałości moralnej. Wielopłaszczyznowość odpowiedzialności nauczyciela[64] wyznacza tej cnocie znacznie szerszy zasięg oddziaływania. W każdym przypadku usprawnia ona nauczyciela w przewidywaniu oraz ponoszeniu konsekwencji własnych czynów. Towarzyszy prawości nauczyciela w wymiarze niezawodności jego postępowania wobec uczniów i innych uczestników wychowania. Świadczy o dojrzałości moralnej nauczyciela, wymagającej s a m o d y s c y p l i n y. Z kolei ta cnota towarzysząca prawości usposabia nauczyciela do długotrwałych i dynamicznych procesów samokontroli, zdyscyplinowania i konsekwencji. W praktyce wyraża się ona panowaniem nad swoimi pragnieniami oraz przezwyciężaniem słabości, między innymi lenistwa czy też pragnienia władzy. Nazywa się ją także „silną wolą" i uważa za warunek pracy nad sobą we wszelkich wymiarach, nie tylko nad prawością. Cnotą spinającą wszystkie cnoty towarzyszące prawości jest s z a c u n e k, usposabiający nauczyciela do godnego odpowiadania na to, co istnieje i ma wartość moralną, bez względu na ewentualny własny pożytek. Niezbędnym zakresem obejmuje on stosunek do osób (innych i samego siebie), prawdy i wartości oraz wynikających z nich praw i reguł postępowania, a także do funkcji społecznych z wyraźnym wskazaniem na cnotę posłuszeństwa, a nie wadę uległości w jej wymiarze braku samodzielności, hipokryzji czy też schlebiania. Nauczyciel okazuje szacunek bezwzględny, na przykład ze względu na godność ucznia, oraz szacunek stopniowany zależnie od wartości, na przykład ze względu na poziom kompetencji przełożonego. Szacunek zależny od wartości jest uzasadniony o tyle, o ile te wartości dają większą możliwość „społecznemu służeniu". Cnota szacunku domaga się szukania najpierw tego, co wartościowe, co zasługuje na uznanie. W związku z tym w cnocie szacunku nauczyciel dostępuje lepszego rozumienia własnego człowieczeństwa: rozumności, wolności, godności. Relacjom interpersonalnym sza-

[64] Została ona scharakteryzowana w rozdziale *Specyfika oraz istota zawodu nauczycielskiego.*

cunek nadaje specyficzny charakter pozytywnego dystansu, to znaczy są one nacechowane uznaniem zachęcającym do współpracy oraz godnością, która nie pozwala na spoufalanie ani liberalność. Szacunek okazywany i doznawany motywuje do podejmowania decyzji i sprzyja poczuciu odpowiedzialności za ich konsekwencje. Pozostaje cnotą, jeśli towarzyszy mu umiar, czyli skierowanie ku temu, co powinno być jego przedmiotem. Szacunek sytuuje się więc w granicach szczerości i prawości, co podkreśla harmonijny związek cnót właściwych oraz im towarzyszących.

Praktycznym wskazaniem dla nauczyciela jest ćwiczenie pt. „Pułapka prawości". Polega ono na refleksyjnym wejrzeniu we własną motywację prawości. Może ona być dwojakiego rodzaju: zewnętrzna i wewnętrzna. Motywacja zewnętrzna oznacza takie powody podejmowania słusznych działań, które tkwią poza nauczycielem, na przykład w sytuacji. Zewnętrznym uzasadnieniem prawości może być chęć zyskania nagrody, uniknięcia kary, spełnienia czyjejś prośby, co nadaje prawości charakter instrumentalny. Motywacja wewnętrzna oznacza takie powody, które wynikają z przekonania nauczyciela o prawdziwości i słuszności postępowania, bez względu na zewnętrzne nagrody. Funkcję nagrody pełni radość wynikająca z postępowania słusznego; jest ono wartościowe samo w sobie, nie potrzebuje dowartościowania zewnętrzną nagrodą. Jest też na tyle silne i trwałe, że nie potrzebuje ścisłej kontroli zewnętrznej ani groźby kary za złamanie przepisów. Prawość motywowana wewnętrznie ma charakter cnoty, motywowana zewnętrznie – charakter obowiązku. Właśnie kategoria obowiązku prawości stwarza sytuację pułapki dla jej podmiotu. Zrozumienie zagrożenia wymaga poznania następujących prawidłowości psychologicznych[65]:

1. Ludzie szukają przyczyn własnych działań najpierw poza sobą. Dopiero wtedy, kiedy ich nie znajdują, zwracają się w kierunku ewentualnych wewnętrznych powodów. Co ciekawe, przy interpretacji cu-

[65] Ich empiryczne uzasadnienie znajduje się w: B. Wojciszke: *Psychologia miłości*. Gdańsk 2006, s. 161–167.

dzych zachowań kolejność jest na ogół odwrotna. Ponadto ludzie zwykle nie poszukują wszystkich możliwych powodów własnych działań, lecz poprzestają na jednym, najczęściej zewnętrznym.

2. Uzyskiwanie zewnętrznych nagród za wykonywanie czynności, nawet lubianej i zgodnej z własnymi pragnieniami, prowadzi do spadku jej lubienia i zaniku pragnień leżących u jej podłoża. Nagradzana osoba zaczyna bowiem postrzegać własne działania jako powodowane chęcią uzyskania nagrody, a nie chęcią wykonywania samej czynności. Jest to zgodne z wyżej wymienioną zasadą kierowania się najpierw w stronę uzasadnień zewnętrznych. Nagrody nie zawsze działają w taki paradoksalny sposób. Decydującym czynnikiem jest treść nagrody. Jeśli informuje ona odbiorcę o osiągnięciach, za które jest nadawana, to jej działanie motywacyjne jest prawidłowe: im większa nagroda, tym bardziej dodatni jej wpływ na lubienie danej czynności i dalszą ochotę do jej wykonywania. Jeśli informuje odbiorcę nie tylko o osiągnięciach, lecz także o powodach jego działania, że podjął je po to, by zyskać nagrodę, to zależność jest następująca: im większa nagroda, tym bardziej ujemny wpływ na lubienie danej czynności i dalszą ochotę jej kontynuowania.
3. Moralność jest taką dziedziną, w której kary za łamanie nakazów są zwykle większe od nagród za ich przestrzeganie. Przestrzeganie nakazów moralnych jest bowiem traktowane jako normalne zachowanie, więc nie zasługuje na większą uwagę. Inaczej jest z łamaniem norm: zachowanie niemoralne słusznie zwraca uwagę i jest obłożone prawnymi sankcjami.

Wnioski do przemyślenia są następujące: tendencja do postrzegania prawości w kategorii obowiązku jest częstsza niż interpretowanie jej jako cnoty. Tymczasem właśnie kategoria obowiązku tworzy pułapkę, która polega na tym, że, z jednej strony, jest oczywiste, iż wsparcie tak istotnych oczekiwań jak prawdziwość i słuszność nauczycielskiego postępowania stabilną kategorią poczucia obowiązku zwiększa szansę ich urzeczywistnienia. Z drugiej strony, widzenie przez nauczyciela własnego postępowania jako powodowanego obowiązkiem zmniejsza radość z prawego postępowania, a w konsekwencji może zmniejszać motywację

wewnętrzną do trwania w nim. Chociaż więc spełnianie obowiązków jest postępowaniem dobrym i społecznie pożytecznym, to jednak zamiana cnoty prawości w obowiązek nie jest pozbawiona zagrożeń. Zwłaszcza w czasach współczesnych, w których rozumienie postępowania zgodnego z sumieniem przeobraziło się nieomal w swoje przeciwieństwo. O ile za człowieka sumienia należy uznać osobę, która postępuje zgodnie z poznawalnym przez wszystkich prawem moralnym, o tyle współcześnie wskazuje się na kogoś, kto odstępuje od ogólnie obowiązujących praw moralnych. Powołanie się na sumienie ma właśnie na celu wykluczenie możliwości oceny przez innych takiego odstępstwa, nawet przez społecznie aprobowany autorytet moralny[66]. W takim kontekście prawość nauczyciela oznaczałaby postępowanie zgodne z jego własną wizją optymalizacji rzeczywistości edukacyjnej, bez możliwości oceny przez instancje zewnętrzne. Skrajnością byłoby uznać, że poza samym nauczycielem nikt nie może wiedzieć, które czyny są niemoralne albo niesłuszne. Z powodzeniem można by przyjąć skrajność z paradoksem, że nawet sam nauczyciel nie jest w stanie tego rozstrzygnąć, nie zna on bowiem długofalowych skutków swojego działania. Nie trudno dostrzec, że pułapka obowiązku stanowi też wychowawcze zagrożenie dla uczniów takiego nauczyciela. W dodatku nie ze względu na nich ten nauczyciel poszukuje słuszności postępowania, lecz ze względu na obowiązek bądź własną korzyść. Tymczasem cnota prawości ma przecież być swoją własną nagrodą, a jeśli nauczycielskie zachowania świadczące o prawości wyrażają coś jeszcze innego, to mogą przestać być postrzegane jako prawe.

Prawość jako cnota chroni nauczyciela przed wpadnięciem w pułapkę obowiązku dlatego, że jest ona sprawnością podmiotu moralnego, który dzięki usprawnieniu rozumu i woli wypracowuje względnie trwałą zdatność do dokonywania określonych czynów. Tymczasem przedstawione powyżej psychologiczne prawidłowości dotyczą takich działań

[66] R. Spaemann: *Czyn a piękne życie*. „Ethos" 1996, nr 33–34, s. 32.

osoby, które nie zostały przez nią samą zainicjowane i nie były poprzedzone procesem podejmowania decyzji[67], co jest niezgodne z charakterystyką cnoty. Zaproponowane ćwiczenie jest zaproszeniem do refleksji nad tym, co może stać się z prawością, jeśli nauczyciel w codziennej praktyce wychowawczej nie będzie traktował jej jako spełnienia siebie, lecz jako spełnienie obowiązku.

Pozytywne konsekwencje prawości nauczyciela są następujące: 1) warunkuje stałość nauczycielskiego bycia w jego moralnym wymiarze: trwanie przy prawdzie i wartościach, przy ich niezmiennej, immanentnej doniosłości; 2) konstytuuje wychowawczy oraz skuteczny charakter nauczycielskiego działania; postępowanie nieprawe nie jest wychowawcze; postępowanie niesłuszne nie jest skuteczne; 3) stanowi o wspólnocie podmiotów uczących, będąc ujednoliconą płaszczyzną oceny ich działania; 4) umożliwia dokonanie wspólnych ustaleń w zakresie programu optymalizacji rzeczywistości edukacyjnej; 5) warunkuje szczerość nauczycielskiego bycia, choć jednocześnie sama wymaga prawdziwości; 6) decyduje o rzetelności i konkretności nauczycielskiego postępowania, przyczyniając się do jego harmonijnej jasności; 7) świadczy o moralnej dojrzałości nauczyciela, prawym sumieniu i wewnętrznej niezależności; 8) usprawnia nauczyciela w dostrzeganiu i poznawaniu wartości, kulturze bycia razem i pracy, byciu przełożonym i podwładnym, roztropnym radzeniu sobie z konfliktami przy poszanowaniu potrzeb innych oraz własnych. Istota oraz zalety cnoty prawości rysują jej następujący wymiar praktyczny: nauczyciel jest świadomy swojej tożsamości, między innymi zawodowej. Wie, że istnieje wzorzec, do którego może się odnieść w sposób nieograniczający jego twórczej wolności. Dlatego życie i praca nie są dla niego wyłącznie pasmem poszukiwań, procesem, w którym nie można by do tej tożsamości dojść. Wartości oraz wynikające z nich zobowiązania stanowią jedną z dróg do niej prowadzących. Ta droga jest sensowna: ma określony cel i kierunek. Wartości

[67] B. Wojciszke: *Psychologia miłości*, s. 163.

wyznaczają bowiem określoną perspektywę, szerszą od horyzontu codziennych zadań, która pozwala widzieć cel, ukierunkowuje i motywuje do słusznego podążania ku niemu. Każdy czyn jest istotny; układa się w sensowną całość z innymi czynami. Każda decyzja zobowiązuje. Nauczyciel żyje „w prawdzie" i na jej fundamencie buduje wzajemne stosunki międzyludzkie[68]. Prawość daje mu pokorną pewność działania, co oznacza usytuowanie tej pewności pomiędzy uległością a zarozumiałością.

Przeciwieństwem cnoty prawości są wady niedomiaru i nadmiaru. Ich nazewnictwo wymaga szczególnej uwagi, ponieważ w tym przypadku nie jest tak, że nieprawość oznacza wyłącznie niemoralność, a nadprawość – wadę. Nieprawość jako wada niedomiaru może występować pod dwiema postaciami: braku prawości oraz braku słuszności. Różnią się one intencją i skutkiem nauczycielskiego postępowania. Wada braku prawości ma miejsce wówczas, gdy nauczyciel nie kieruje się bezinteresownie dobrem ucznia w poczuciu odpowiedzialności za niego. Skutkiem jest działanie niemoralne, czyli niewychowawcze. Natomiast wada braku słuszności ma mniejsze zagrożenie wychowawcze: powoduje nieskuteczność nauczycielskiego działania, ale nie przesądza o jego niemoralnym charakterze; intencje nauczyciela pozostają prawe, lecz skutki jego działania nie są zgodne z celem wychowania[69]. Na wadę niedomiaru prawości można spojrzeć jeszcze z innego punktu widzenia: w zależności od tego, czy jej źródłem jest zarozumiałość czy egoizm[70]. Typowym przykładem wady powodowanej zarozumiałością jest bezczelność. Taki nauczyciel podchodzi do wszystkich i wszystkiego w edukacyjnej rzeczywistości bez zadania sobie trudu dogłębnego zrozumienia osoby czy sprawy. Sądzi, że wszystko wie lepiej, rzeczywistość edukacyjna nie ma przed nim tajemnic, zna prawo i potrafi je zinterpretować stosownie do

[68] A.M. Tchorzewski: *Prawość jako zasadnicza postawa i powinność moralna nauczyciela.* W: *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*. Red. A.M. Tchorzewski. Bydgoszcz 1994, s. 72.

[69] Rozróżnienia nauczycielskich działań moralnych/niemoralnych oraz słusznych/niesłusznych dokonano w rozdziale *Piękno i sens nauczycielskiej pracy.*

[70] Por. D. Hildebrand: *Prawość*, s. 120–121.

sytuacji, nie myląc się, zawsze ma rację, nie popełnia błędów. Przy takim nastawieniu nie ma potrzeby, aby czynił przedmiotem swojej refleksji ogrom wartości, głębię sensów, tajemnicę niepowtarzalności osób, wymowę szczegółów w codziennej praktyce wychowawczej. Jest to nauczyciel na tyle zaślepiony swoją „słusznością" postępowania, że przechodzi obok świata wartości, zupełnie ich nie dostrzegając, co czyni jego spojrzenie na edukacyjną rzeczywistość jednowymiarowym, powierzchownym, pozbawionym głębi. Druga postać nieprawości, powodowana egoizmem, również zamyka nauczyciela na świat wartości, ale to ograniczenie wynika z jego nastawienia na to, co przyniesie mu pożytek. Najwyraźniej dostrzega w edukacyjnej rzeczywistości te elementy, które mają związek z jego bezpośrednim interesem. Wszyscy i wszystko jest w niej środkiem do osiągnięcia egoistycznych celów. Jego praktyka wychowawcza zacieśnia zakres do niego samego, jakby kręcił się w kółko, nigdy nie przekraczając tego ciasnego kręgu. Mimo to nie potrafi dostrzec w sobie tego, co dobre i piękne, bo to wymaga ukierunkowania bycia na prawdę. Nie ma szansy na optymalne doświadczanie, ponieważ postrzega wszystko i wszystkich w jednakowy sposób, raczej zdystansowany i obojętny, zajęty szukaniem tego, co w danej chwili jest mu użyteczne. Nieprawość w każdej postaci łączy to, że nauczyciel pozbawiony jest wewnętrznego wyciszenia. Jego moralne rozkojarzenie, obojętność lub wybiórczość pozbawia go rozumienia prawdziwego sensu zdarzeń i radości nauczycielskiego bycia, a jego uczniów – rozwoju swojej potencjalności w pełnym wymiarze. Nieprawość nie dopuszcza do tego, by w danej sprawie czy sytuacji, a zwłaszcza w człowieku, rozwinęło się to, co stanowi ich właściwą wartość. Jest nietaktownością i niezdolnością do jakichkolwiek poświęceń czy podporządkowania się czemukolwiek lub komukolwiek. Stanowi istotną przeszkodę w organizacji życia społecznego, za którego ład zewnętrzny i wewnętrzny odpowiada przecież nauczyciel. Za wadę nadmiaru można uznać formalizm w postępowaniu nauczyciela: sztywne trzymanie się litery prawa bez uwzględnienia faktu, że obecność drugiego człowieka jest pierwotna wobec ustanowionych

norm i przepisów. Dla nauczyciela formalisty najważniejszy może być program przedmiotu, dyscyplina zajęć, zrealizowanie zaplanowanej ilości materiału w wyznaczonym czasie. Niezależnie od wydarzeń punktem odniesienia jest zawsze ustanowiony przepis. Przykładem nadmiaru prawości jest także bezrefleksyjne wypełnianie poleceń przełożonych, które przybiera postać wady uległości. Wspólną cechę postaci nadmiaru prawości stanowi traktowanie jej wyłącznie w kategorii obowiązku. Nie należy mylić ich z nadprawością, która jest jedną z reguł słusznego postępowania.

Cnota prawości wiąże się z wymiarem głębi nauczycielskiego bycia. O tej głębi stanowi dostrzeganie i poznawanie moralnej wartości tego, co jest w edukacyjnej rzeczywistości oraz domykanie sensu nauczycielskiego bycia, w znaczeniu jedności sensów poszczególnych czynów nauczyciela. Prawość oznacza codzienną troskę o ten sens jako istotny element sensowności życia w ogóle, rozumienie i konstytuowanie sensu przenika bowiem całe życie. Poprzez coraz bogatszy sens odkrywane jest coraz wszechstronniej bogactwo bycia[71]. Jest niemożliwe wydzielenie prawości w obszarze zawodowym, a niepraktykowanie jej w innych obszarach codziennego bycia, przynajmniej w kategorii cnoty, która jest harmonią bycia osoby w różnych sferach jej funkcjonowania.

5.6. Kultura serca – cnota szlachectwa uczuć

Trwanie przy dobru oraz przyjmowanie prawdy konstytuuje więź osobową w relacji wychowawczej. Proces ten przebiega w określonej atmosferze decydującej o psychospołecznych warunkach relacji. Pozytywna atmosfera wychowawcza jest klimatem sprzyjającym kształtowaniu i rozwijaniu potencjalności rozwojowej osób, dlatego podlega świadomemu, celowemu i planowemu kreowaniu. Do istotnych czynników, które ją kształtują, należą więzi uczuciowe. Umiejscawiają one atmosferę

[71] Por. J. Tischner: *Świat ludzkiej nadziei*. Kraków 2005, s. 196.

na kontinuum rozpoczynającym się wyjątkowo korzystnym wychowawczo klimatem (atmosfera o silnych więzach uczuciowych), poprzez stan obojętny (atmosfera pozornie spokojna, oparta na słabych i rozluźnionych więzach uczuciowych), do klimatu zagrożeń rozwojowych, wychowawczych i socjalizacyjnych (atmosfera chłodu uczuciowego, konfliktowa i wroga). Pozytywne warunki psychospołeczne stanowią „tło" nauczycielskich działań: w wymiarze indywidualnym sprzyjają relacjom zaufania, szacunku, życzliwości, doświadczania poczucia wartości, otwartości, tolerancji, motywacji do działań; w wymiarze grupowym sprzyjają współpracy, spójności, akceptacji norm, czyli umacnianiu się grupy i jej znaczenia[72]. Między innymi z tych względów atmosfera wychowawcza postrzegana jest przez samych uczniów jako wartość. W badaniach dotyczących czynników utrudniających indywidualny rozwój w trakcie studiów zła atmosfera zajęła szóste miejsce wśród najczęściej wymienianych czynników, tuż po niskich kompetencjach wykładowców, niedoskonałych programach studiów, wadliwej organizacji studiowania, kolegach oraz niewłaściwym traktowaniu studenta[73]. Atmosfera wychowawcza nie jest elementem stałym ani niezmiennym; to kolejny powód, dla którego powinna stanowić przedmiot profesjonalnego namysłu nauczyciela. Jest ona tym bardziej korzystna, im więcej jest w niej zachowań o pozytywnym zabarwieniu uczuciowym[74]. Konstytuowanie więzi osobowej w relacji wychowawczej wymaga więc od nauczyciela sprawnego zarządzania własnymi stanami uczuciowymi oraz rozumienia uczuć innych osób.

Uczucia biorą udział w moralnym wymiarze nauczycielskiego postępowania przez to, że stanowią pobudkę jego czynów, przyczyniają się do ich przeprowadzenia i wchodzą w zakres wolnego działania[75]. Morali-

[72] Por. K. Jaskot: *Grupy studenckie...*, s. 62.

[73] K. Jaskot: *Świadomość indywidualnego rozwoju studentów w trakcie studiów. Raport z badań*. Szczecin 1994, s. 73.

[74] K. Jaskot: *Grupy studenckie...*, s. 64.

[75] J. Woroniecki: *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, s. 149.

sta wychowania Jacek Woroniecki w zakres uczucia włączył nie tylko poruszenie zmysłowe, ale i wyższe akty chcenia umysłowego, będące afektami duchowymi, jak na przykład miłość bliźniego, różne radości i pragnienia lub smutki dziedziny umysłowej[76]. Szerokiemu zakresowi pojęcia „uczucie" odpowiada też rozszerzone znaczenie terminu „serce". Ma ono wymiar nie tylko fizjologiczny, lecz tradycyjnie upatruje się w nim symbolu i źródła uczuciowości, obejmującej dziedzinę zmysłową, ale pośrednio dotyczącej też życia umysłowego. Serce symbolicznie oznacza to, co w człowieku jest najszlachetniejsze. W analizie etycznej nie można przypisać uczuciom aż tak przemożnego wpływu na postępowanie, ponieważ nie posiadają one usprawnienia kierowania ku wartościom i celom równego sprawności rozumu i woli. Z drugiej strony, brak uwzględnienia ich roli zuboża naturę ludzką, której są istotnym składnikiem. Przekonującym dowodem mogą być próby tłumienia uczuć w życiu codziennym. W ostateczności przecież natura i tak dochodzi do głosu nasilonym wybuchem stłumionych uczuć. Z perspektywy jakości nauczycielskiego bycia zasadne jest więc wyznaczenie uczuciom właściwego miejsca wraz z istotnym podkreśleniem, że jest to sfera podlegająca pracy nad sobą, a proponowanym jej kierunkiem jest rozwijanie uczuć jako cnoty. Cnota **kultury serca** jest sprawnością, która uzdatnia umysł i wolę nauczyciela do harmonijnej współpracy z jego uczuciami jako sferą im podporządkowaną w trwaniu przy dobru oraz przyjmowaniu prawdy. Rezultatem tej regularnej współpracy sfer poddawanych usprawnieniu (rozumu, woli, uczuć) jest to, że nauczyciel może swoim uczuciom zaufać, wiedząc, że dzięki cnocie mają w sobie umiar, który chroni przed skrajnością oraz nieprzewidywalnością reakcji emocjonalnych, niepożądanych w relacji wychowawczej. Kształtowanie uczuć jako cnoty ma ten cel, by władze umysłowe miały wsparcie w sferze uczuciowej. Każde bowiem zamierzenie nauczyciela porusza nie tylko jego wolę, ale i czynniki uczuciowe. Schemat tej współpracy jest następujący: za-

[76] Ibidem, s. 150 i n.

mierzony cel „winien być najpierw woli przedstawiony przez rozum, a ten bez współudziału zmysłów nie jest w stanie nic poznać ani w formie sądu wyrazić. Otóż te pierwiastki zmysłowe drogą wyobraźni działają też na władze uczuciowe i usposabiają je przychylnie lub wrogo do całego przedsięwzięcia [...]. Samopoczucie zmysłowe zawsze jakoś zareaguje na każde nasze przedsięwzięcie i ono to będzie decydować, czy ten cichy akompaniament uczuciowy, który mu będzie towarzyszyć, będzie dodatni czy też ujemny [...]. Więcej jeszcze niż w samym zamierzeniu celu, w wyborze środków i ich wytrwałym przeprowadzeniu widoczny jest ciągły udział czynników zmysłowych [...]. Nawet po osiągnięciu celu władze uczuciowe wciąż są czynne, zachowując niejako swój punkt widzenia i dążąc do zaspokojenia swoich własnych skłonności, które mogą być inne niż skłonności woli”[77]. Ze sferą uczuciową łączy się istotna dla wychowania przesłanka o zróżnicowaniu osób pod względem ich uczuciowego usposobienia. Dla nauczyciela ta przesłanka ma podwójny wymiar: pociąga go do odpowiedzialności za kształtowanie własnych uczuć oraz za sprzyjanie rozwojowi uczuć wychowanków.

Uczucia uwrażliwiają i otwierają na wartości, ale nie są zdolne do urzeczywistnienia pełni aksjologicznej bez udziału rozumu i woli. Same w sobie nie są ani dobre, ani złe. Moralnej wartości nabierają na tyle, na ile zależą od rozumu i woli. Uczucia są moralnie dobre, jeśli przyczyniają się do dobrego działania. Prawa wola podporządkowuje dobru i szczęściu zmysłowe poruszenia. Zła wola ulega nieuporządkowanym uczuciom i je nasila. Uczucia mogą więc być kształtowane jako cnota lub zniekształcone w wadę[78]. Zacność ma miejsce wówczas, gdy nauczyciela kieruje do dobra nie tylko wola, lecz także jego „serce”, czyli dążenie zmysłowe. Istota refleksji nad uczuciem dotyczy tego, jak włączyć je w zakres inteligencji, przywracając kulturę emocjonalnego reagowania oraz troskę w życiu społecznym, czyli kulturę serca i szlachectwo uczuć.

[77] Ibidem, s. 167.

[78] *Katechizm Kościoła Katolickiego*. Poznań 1994, s. 417.

Pojęcia uczucia i emocji są bliskoznaczne, a jednak nie są tożsame. Emocje stanowią system trójskładnikowy, który obejmuje: pobudzenie układu nerwowego, ekspresję mimiczną i pantomimiczną oraz zmiany instrumentalne – doświadczanie uczuć. Te ostatnie stanowią subiektywny, doznaniowy i świadomy składnik emocji[79]. Stany uczuciowe oraz emocjonalne są zatem ze sobą związane, a kultura serca obejmuje sprawność zarządzania jednymi i drugimi, co w języku psychologii nazywane jest inteligencją emocjonalną. Stanowi ona cenne uzupełnienie naukowego spojrzenia na człowieka epoki błyskawicznego przekazywania informacji, w którym prym wiedzie wysoki iloraz inteligencji racjonalnej, szybkie rozumowanie, sztywna logika i zdolności językowe. Na podstawie współczesnych badań można przypisać tym zdolnościom zaledwie 20% szansy osiągnięcia sukcesu przez ich podmiot w życiu osobistym i zawodowym[80]. Pozostałą przestrzeń wypełniają inne zespoły zdolności, między innymi z zakresu emocjonalności. Istnieje korelacja między ilorazem inteligencji racjonalnej i emocjonalnej, ale związek ten jest tak słaby, że oba typy wydają się istnieć niezależnie[81]. Na podstawie psychologicznego portretu osób charakteryzujących się wysokim ilorazem inteligencji racjonalnej można założyć, że nauczyciel reprezentujący ten typ na ogół ma szeroki wachlarz zainteresowań intelektualnych oraz estetycznych. Jest ambitny, odpowiedzialny i uparty. Nie dręczą go niepokoje co do własnej osoby, ale krytycznie, protekcjonalnie i z dystansem (chłodem emocjonalnym) odnosi się do osób i spraw. Natomiast nauczyciel wykazujący wysoką inteligencję emocjonalną ma skłonność do poświęcania swojego czasu i siły na rzecz innych osób i spraw oraz rozpatrywania wszystkiego w kategoriach etycznych. Jest odpowiedzialny, życzliwy i otwarty w relacji interpersonalnej, współczujący i troskliwy. Swoje uczucia wyraża stosownie do miejsca i czasu, nie jest podatny na wybuchy skrajnych uczuć, dobrze radzi sobie ze stresem. Jest zadowolony

[79] S. Konrad, K. Hendl: *Inteligencja emocjonalna*. Katowice 2005, s. 165 i 167.

[80] Por. M. Sehr: *Inteligencja emocjonalna. Testy*. Warszawa 1999, s. 19.

[81] D. Goleman: *Inteligencja emocjonalna*. Poznań 2007, s. 82.

z siebie i innych oraz z rzeczywistości społecznej, w tym edukacyjnej, w której żyje i pracuje. Ta równowaga emocjonalna, charakterystyczna dla kultury serca, sprzyja łatwemu nawiązywaniu oraz harmonijnemu podtrzymywaniu kontaktów interpersonalnych[82]. Są to wyidealizowane wcielenia dwóch typów inteligencji, rozdzielonych teoretycznie dla wskazania specyficznego wymiaru każdego z nich w zachowaniu nauczyciela. W praktyce współwystępują one ze sobą w takiej proporcji, w jakiej nauczyciel cechuje się inteligencją racjonalną i emocjonalną. Psycholodzy wiodą spór o to, czy można wskazane typy inteligencji traktować jako odrębne, czy też uzdolnienia emocjonalne są efektem inteligencji ogólnej[83]. Ponad sporem można bez wątpliwości stwierdzić, że usprawnienia w zakresie trafnego spostrzegania uczuć i emocji u siebie oraz innych osób, adekwatnej ekspresji własnych stanów uczuciowych i emocjonalnych oraz uwzględniania ich w rozumowaniu i działaniu stanowią wymiar osobowości, bez którego trudno wyobrazić sobie nauczycielskie bycie. Współdecyduje on o tym, że nauczyciel pomimo stresu i frustracji pozostaje optymistą, potrafi rozwiązywać konflikty i motywować innych do działania.

W zakresie kultury uczuć istotną rolę odgrywa e m p a t i a. Usprawnia ona nauczyciela poznawczo w spostrzeganiu i rozumieniu przeżyć ucznia, a także emocjonalnie w odpowiadaniu na nie jako współprzeżywanie. Usprawnienie we wzajemnym przenikaniu się procesów poznawczych i emocjonalnych zwiększa szansę na zaistnienie konkretnego działania w rezultacie reakcji empatycznej: pobudzenie emocjonalnej empatii w wyniku rozumienia przeżycia ucznia motywuje do podjęcia przez nauczyciela świadomej decyzji zachowania pomocnego (empatycznego)[84]. Ze względu na motywację podejmowania działania empatia posiada swój wymiar moralny. W przypadku cnoty kultury ser-

[82] Por. ibidem, s. 83.

[83] W. Łosiak: *Psychologia emocji*. Warszawa 2007, s. 191.

[84] Por. E. Wilczek-Rużyczka: *Empatia i jej rozwój u osób pomagających*. Kraków 2002, s. 12.

ca jest nią dobro ucznia, co stanowi o szlachectwie nauczycielskich uczuć. Empatia uwrażliwia nauczyciela na niepowtarzalność każdego ucznia oraz uświadamia możliwość przyjmowania przez niego innej perspektywy i rozumienia danej sytuacji. D e c e n t r a c j a i n t e r p e r s o n a l n a uzdatnia nauczyciela do podejmowania perspektyw innych osób w sytuacji edukacyjnej. Dzięki temu interesy wszystkich stron uczestniczących w sytuacji (ucznia, rodzica, nauczyciela) traktowane są równorzędnie, co sprzyja podejmowaniu decyzji uwzględniających potrzeby tych osób. Wymaga to hierarchizowania perspektyw, interesów i zadań, czyli określenia nadrzędnych wartości w wychowaniu oraz aksjologicznej tożsamości nauczyciela. Stąd usprawnienia w zakresie kultury serca są podrzędne wcześniej scharakteryzowanym właściwym cnotom nauczyciela. Usprawnienia te są zakorzenione w samoświadomości nauczyciela: im bardziej jest otwarty na własne uczucia, tym wprawniej odczytuje uczucia innych osób[85]. K o m u n i k o w a n i e w e r b a l n e i n i e w e r b a l n e usprawnia nauczyciela w wyrażaniu własnych uczuć oraz rozpoznawaniu stanów emocjonalnych ucznia. Skutkuje większą wrażliwością i trafnością spostrzegania interpersonalnego, koniecznych w odczytywaniu czasami niezwykle subtelnych sygnałów. W takiej relacji uczeń przekonuje się, że jego przeżycia spotykają się z empatią, są akceptowane i odwzajemniane przez nauczyciela. Atmosfera wzajemnego emocjonalnego „dostrojenia się" jest istotnym elementem więzi wychowawczej jako przekonujący sygnał sprzyjania: akceptacji i zrozumienia. Kultura serca jest cnotą, która uczestniczy w przejściu od empatii do sprzyjającego działania. W stosunkowo surowej rzeczywistości edukacyjnej ta wrażliwość i troska nabierają szczególnego znaczenia. Istnieją bowiem empiryczne dowody na to, że pozytywne więzi społeczne zwiększają zdolność funkcjonowania i pracy na najwyższym poziomie[86], są więc naturalnym motywatorem działania zarówno nauczycielskiego, jak i uczniowskiego. Istotnym usprawnieniem nauczyciela

[85] Por. D. Goleman: *Inteligencja emocjonalna*, s. 159.

[86] Por. D. Goleman: *Inteligencja społeczna*. Poznań 2007, s. 377.

z zakresu kultury serca jest jego t a k t o w n o ś ć. Stanowi ona jeden z warunków optymalizacji więzi wychowawczej poprzez następujące przejawy: poszanowanie godności osobistej, prywatności i uczuć uczniów; podmiotowe traktowanie uczniów; unikanie zbędnych konfliktów i rozwiązywanie już powstałych; wyrozumiałość nauczyciela wobec uczniów[87]. Nauczyciel taktowny postępuje w taki sposób, by nie pomniejszyć poczucia własnej wartości ucznia, co przybiera konkretną postać w zależności od sytuacji, na przykład powstrzymania się od natrętnych pytań w sytuacji bolesnej dla ucznia albo rodzica, czy też stosownej formy i tonu krytyki tak, by nie przekroczyć granicy poniżania. Takie usposobienie do stosownego zachowania bez względu na okoliczności nadaje taktowności wysoką rangę znaczeniową w kształtowaniu dwupodmiotowych sytuacji edukacyjnych, zapewniających symetryczność relacji nauczyciel – uczeń pomimo różnic kompetencyjnych obu stron.

Badania dotyczące inteligencji emocjonalnej nauczycieli dowiodły, że im wyższy jest jej poziom, tym większe subiektywne znaczenie ma dla nich praca zawodowa, optymistyczna jest ich postawa wobec wyzwań i wymagań zawodowych oraz są bardziej zadowoleni z życia. Im niższy jest poziom inteligencji emocjonalnej, tym większa skłonność do rezygnacji w sytuacji porażki oraz wypalenia zawodowego[88]. Uzasadnia to do stwierdzenia, że cnota kultury serca stanowi istotny zasób antystresowy nauczyciela. Za zasoby takie uznawane są przedmioty, warunki, cechy osobowości i pokłady energii, które są cenione jako potrzebne do przetrwania. Do stresu dochodzi wówczas, gdy istnieje groźba utraty zasobów, następuje faktyczna ich utrata lub zainwestowanie znaczącej ilości zasobów nie przynosi oczekiwanego zysku[89]. Usprawnienia wchodzące w zakres kultury serca pełnią podwójną funkcję w kontekście zawodowego stresu: po pierwsze, zabezpieczają nauczyciela przed jego dozna-

[87] Por. C. Hendryk: *O takcie pedagogicznym nauczycieli akademickich i orientacji podmiotowej studentów.* Szczecin 2000, s. 8–10.

[88] J. Jaskólska, M.A. Basińska: *Inteligencja emocjonalna nauczycieli a typy zachowań i przeżyć w pracy.* „Nowiny Psychologiczne" 2007, nr 1.

[89] S.E. Hobfoll: *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*. Gdańsk 2006, s. 70–71.

waniem (stres obnaża deficyty istniejące w zasobach); po drugie, jeśli stres zaistnieje, warunkują skuteczność radzenia sobie z nim. Jeśli nauczyciel w trudnej dla siebie sytuacji ocenia swoje zasoby jako wystarczające do jej opanowania, to wymagania tej sytuacji spostrzega jako wyzwanie, a stan emocjonalny, który temu towarzyszy, obejmuje emocje przyjemne: zapał, ciekawość, ekscytację. Jeśli zasoby są oceniane jako niewystarczające, sytuacja spostrzegana jest jako zagrożenie, czemu towarzyszą nieprzyjemne stany lęku i niepokoju[90]. Znaczenie kultury serca wzrasta w kontekście badań dotyczących radzenia sobie ze stresem zawodowym. Wykazały one, że nauczycieli odpornych na negatywne skutki doznawania stresu cechują[91]: realistyczne (nieidealistyczne) przekonania zawodowe, postrzeganie trudności w kategorii wyzwania a nie zagrożenia, czerpanie radości z kontaktu z uczniami, lubienie swojego przedmiotu, brak dążenia do spektakularnych osiągnięć dydaktycznych. Badanych nauczycieli wyróżniał stosunkowo długi staż pracy, co dodatkowo przekonuje o tym, że intensywne zaangażowanie w obowiązki nie musi prowadzić do wypalenia zawodowego, o ile towarzyszy temu zaangażowaniu poczucie sensu wykonywanej pracy oraz umiejętne zarządzanie własnymi zasobami, w tym emocjonalnymi. Stres staje się wówczas paradoksalnie sprzymierzeńcem w rozwoju zawodowym.

Doświadczeniem pokrewnym uczuciom i emocjom jest nastrój. Zasadnicza różnica między nimi dotyczy czasu trwania, intensywności oraz zróżnicowania. Nastrój charakteryzuje dłuższy czas trwania, umiarkowane nasilenie i mniejsze zróżnicowanie. Nie musi też mieć uchwytnej przyczyny ani typowych zmian mimicznych[92]. Jest związany przede wszystkim z wrażliwością nauczyciela oraz kierunkiem jego emocjonalnej odpowiedzi na czynniki zewnętrzne, na które bezpośrednio jest mniej podatny. Istnieją trzy możliwości dotyczące ukierunkowania po-

[90] Por. E. Gruszczyńska: *Stres w pracy nauczyciela*. „Psychologia w Szkole" 2005, nr 1, s. 132–133.

[91] Ibidem, s. 136.

[92] W. Łosiak: *Psychologia emocji*, s. 25.

ziomu nastroju[93]: 1) nastawienie ku górze, w kierunku dobrego nastroju nauczyciela; 2) ukierunkowanie ku dołowi, w kierunku złego nastroju; 3) nastawienie oscylujące pomiędzy dwoma biegunami. Poziom nastroju warunkuje sposób postrzegania oraz interpretacji osób, rzeczy i zdarzeń, różnicując go na optymistyczny oraz pesymistyczny[94]. Dobry nastrój wpływa na nastawienie percepcyjne wyzwalające większą odwagę i wiarę w powodzenie podczas układania planów i podejmowania decyzji. Dzieje się tak dlatego, że istnieje związek między nastrojem a pamięcią: będąc w dobrym nastroju, pamięta się raczej o pozytywnych wydarzeniach, wskutek czego w trakcie rozważania argumentów za i przeciw określonemu działaniu, pamięć ukierunkowuje to wyważanie dowodów w stronę pozytywną, czego następstwem może być większa skłonność do zdecydowania się na nieco ryzykowny krok; z tego samego powodu zły nastrój kieruje pamięć ku wydarzeniom przykrym z możliwą konsekwencją podjęcia decyzji lękliwej, nadmiernie ostrożnej[95]. Emocje, nad którymi nauczyciel traci kontrolę, upośledzają jego myślenie, natomiast dobry nastrój zwiększa zdolność elastycznego i złożonego myślenia, ułatwiając tym samym znajdowanie rozwiązań problemów zarówno intelektualnych, jak i interpersonalnych[96]. W trakcie kontaktu nauczyciela z uczniami dochodzi do zjawiska, które można by nazwać „milczącą wymianą nastrojów". Ma ona miejsce podczas każdego kontaktu interpersonalnego, ale na poziomie tak subtelnym, że niemal niedostrzegalnym. Psychologiczny mechanizm tego emocjonalnego zarażania jest następujący: „Nieświadomie imitujemy okazywane przez kogoś emocje poprzez mimowolne, mechaniczne naśladowanie jego mimiki, gestów, tonu głosu i innych niewerbalnych wskaźników uczuć. W wyniku tego naśladowania odtwarzamy w sobie emocje tej osoby [...]. Kiedy widzimy uśmiechniętą albo wykrzywioną złością twarz, to na naszych twarzach,

93 Por. M. Fedeli: *Temperamenty, charaktery, osobowości*. Kraków 2003, s. 128.

94 Ibidem.

95 D. Goleman: *Inteligencja emocjonalna*, s. 143.

96 Ibidem, s. 142.

dzięki drobnym zmianom napięcia mięśni, pokazują się oznaki takiego samego nastroju. Zmiany te wykazują czujniki elektroniczne, bo na ogół nie są dostrzegalne gołym okiem. Podczas interakcji przekaz ten odbywa się od osoby, która silniej wyraża emocje, do tej, która jest bardziej bierna [...]. Ta synchronizacja nastrojów decyduje o tym, czy czujesz, że kontakt jest dobry, czy nie"[97]. Jest to zależność o doniosłych konsekwencjach dla relacji wychowawczej, odzwierciedla bowiem stopień porozumienia nauczyciela i ucznia. Badania przeprowadzone podczas lekcji wykazały, że im silniejsza jest ta synchronia pomiędzy nauczycielem i uczniem, tym większą czują do siebie życzliwość, z tym większym rozmawiają entuzjazmem, zainteresowaniem i zadowoleniem[98]. Dla nauczycielskiej refleksji istotna jest też przesłanka, że emocjonalnej wymianie podlega zarówno nastrój pozytywny, jak i negatywny. Naturalną konsekwencją kultury serca jest usprawnienie nauczyciela w kontrolowaniu wysyłanych sygnałów emocjonalnych oraz doprowadzaniu do emocjonalnej synchronii. Jest to jeden ze wskaźników skuteczności nauczyciela w kontaktach interpersonalnych, gdyż odzwierciedla głębię zaangażowania i porozumienia obu stron. Analiza takiego usprawnienia w kategorii cnoty przypisuje mu pozytywny wymiar moralny. Nadawanie emocjonalnego tonu interakcji jest bowiem w pewnym sensie oznaką dominacji na głęboko ukrytym poziomie. Oznacza przecież kierowanie stanem emocjonalnym ucznia, a nie tylko własnym. Taka dominacja, jak każda inna w wymiarze edukacyjnym, musi mieć wychowawcze uzasadnienie i być rozłączna ze zjawiskiem manipulowania. Tylko wtedy staje się pożądanym i niezbędnym wymiarem wychowawczego oddziaływania. Nauczyciel ma być inteligentny nie tylko *wobec* relacji, w których wykonuje zadania zawodowe, ale przede wszystkim *w nich*. To poszerza zakres jego odpowiedzialności o to, co powstaje w trakcie relacji, czyli o jej skutki. Tak, by przedmiotem refleksji wychowawczej objąć postępowanie także na tym

[97] Ibidem, s. 187–188.

[98] Ibidem, s. 189.

trudno dostrzegalnym, a jednak wyraźnie odczuwanym i przeżywanym poziomie ogólnej atmosfery spotkania. Może ona mieć toksyczny lub dobroczynny wpływ na jego uczestników.

Praktycznym wskazaniem dla nauczyciela jest ćwiczenie pt. „Paleta temperamentów". Temperament to indywidualne właściwości usposobienia, z których powstają wzruszenia uczuciowe. O ile charakter jest stałym usposobieniem w dziedzinie woli, o tyle temperament jest stałym usposobieniem w dziedzinie uczuć[99]. Jest on depozytariuszem takich właściwości, jak na przykład emocjonalność, ogólny poziom nastroju, aktywność, impulsywność. Zaproponowana paleta jest zestawieniem najczęściej wymienianych typów temperamentu z ich charakterystyką uwzględniającą specyficzne cechy. Może być użyteczna w poznaniu swojego temperamentu, co jest nie tylko ciekawe, ale też niezbędne ze względów wychowawczych. Uczucia uczestniczą w życiu moralnym poprzez współpracę z władzami umysłowymi, dlatego nie powinna się ona ograniczać do przygodnych oddziaływań, lecz podlegać świadomemu kształtowaniu. Wymaga to poznania cech typowych dla posiadanego temperamentu, by włączyć je w zakres kultury serca, gdyż zaniedbane mogą stać się wadami. Ćwiczenie jest też użyteczne w poznaniu temperamentu ucznia, co sprzyja planowaniu pracy wychowawczej adekwatnie do rzeczywistej potencjalności ucznia.

[99] J. Woroniecki: *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, s. 178.

Tabela 1. Typy temperamentów

Paleta	Typ temperamentu	Charakterystyka
PALETA 1: Zasób siły życiowej i szybkość jej przejawiania	SANGWINIK	Niewielka siła życiowa przy znacznej szybkości jej przejawów. Stąd jest bardzo ruchliwy, pobudliwy, zmienny. W dziedzinie umysłowej duża pojętność, szybkość orientowania się, ale brak wytrwałości i głębokości. W dziedzinie moralnej duża plastyczność, łatwe uleganie wpływom, ale brak stałości. Jest wymowny, przy czym czuły na oklaski; gotowy zmienić zdanie w trakcie wypowiedzi, byleby je otrzymać; łatwo pochlebia innym. Lubi żartować i opowiadać anegdoty, z których sam pierwszy głośno się śmieje. Szybko wpada w gniew, ale też darowuje i zapomina to drugiej osobie. Może być osobą miłą, radosną i pogodną, rozwiązującą konflikty, utrzymującą jedność grupy, w której uczestniczy, umiejącą pogodzić obowiązki i wypoczynek, albo lekkomyślną, nieszczerą, niesłowną, próżną, a nawet nieobliczalną. Jeśli kłamie, to przez lekkomyślność, upiększa, dodaje, aż nieraz sam potrafi uwierzyć w to, co mówi. Przykłady postaci literackich: Zagłoba (H. Sienkiewicz *Trylogia*), subiekt Mraczewski (Bolesław Prus *Lalka*), Mateusz (W.S. Reymont *Chłopi*)
	CHOLERYK	Duża siła życiowa i szybkość jej przejawów. W samych ruchach widoczny jest duży rozpęd życiowy, który przejawia się dążeniem do celu za wszelką cenę. Mniej bystry umysłowo od sangwinika, ale i mniej zmienny; o wiele wytrwalszy, dochodzi do większych rezultatów. Pod względem moralnym mało ulega wpływom, odznacza się dużą stałością, niełatwo odwraca się od zamierzonego celu. Wypowiada się krótko, tonem rozkazującym, nie dba o oklaski, niechętnie wdaje się w dyskusje, oczekuje przede wszystkim posłuszeństwa. Drwi i szydzi, gdy może tym zaszkodzić przeciwnikowi, ale sam jest mało wrażliwy na żarty. Zawzięty w gniewie i mściwy. Może być skutecznym przywódcą, potrafiącym kierować grupą, albo upartym, bezwzględnym, nadmiernie ambitnym, despotą. Jeśli kłamie, to z wyrachowania, aby osiągnąć zamierzony cel. Przykłady postaci literackich: Skrzetuski (H. Sienkiewicz *Ogniem i mieczem*), Wokulski (Bolesław Prus *Lalka*), Maciej Boryna (W.S. Reymont *Chłopi*)
	MELANCHOLIK	Duża siła życiowa przy małej szybkości przejawów. Widać to w jego ruchach nieraz chwiejnych, niezdecydowanych. Rozwój umysłowy odbywa się powoli, ale osiąga większą głębię; to, co umie, umie gruntownie. Stronę moralną charakteryzuje ta sama powolność, z którą się łączy zamiłowanie do ideałów. W trakcie wypowiedzi chętnie przekonuje, argumentuje, potrafi zanudzić słuchaczy. Ma poczucie humoru, ironizuje, dostrzega nieraz głębsze sprzeczności i śmieszności ludzkie. Łatwo go urazić nawet drobiazgiem; obraża się i to zwykle po jakimś czasie. Najrzadziej można go posądzić o kłamstwo. Może być głębokim myślicielem, wyrozumiałym doradcą, wiernym przyjacielem, albo niezdecydowanym marzycielem, zarozumiałym, podejrzliwym, zazdrosnym. Przykłady postaci literackich: Hamlet (W. Szekspir *Hamlet*), Leon Płoszowski (H. Sienkiewicz *Bez dogmatu*), Antek Boryna (W.S. Reymont *Chłopi*)

	FLEGMA-TYK	Mała siła życiowa i mała szybkość jej przejawów. Ruchy ma powolne, leniwe. Rozwój umysłowy powolny, bez wybitnych cech, zresztą podobnie jak i w dziedzinie moralnej, którą charakteryzuje spokój i jednostajność. Nie lubi długo się wypowiadać ani też, by jego zanudzano długimi mowami. Natomiast lubi sobie kpić, śmiech jest mu wręcz potrzebny jako pewna zaprawa w życiu. Irytują go nawet drobne nieprzyjemności, ale nie wpada w większy gniew. Jeśli kłamie, to dla własnej wygody. Może być cennym i niezawodnym współpracownikiem, wykonującym systematycznie i spokojnie swoje obowiązki, albo egoistą, leniwym, łakomym, zmysłowym. Przykłady postaci literackich: Benet (A. Fredro *Pan Benet*), Jowialski (A. Fredro *Pan Jowialski*)
PALETA 2: Poziom nastroju (tymiczności)	HIPER-FORYCZNY	Posiada strategię oddalania od siebie wszelkich konfliktów. Wyraża swobodnie własne emocje i nie zakłada żadnej maski. Otwiera się swobodnie na dziedzinę wyobraźni, fantazji i marzeń; nie zamyka się w zawężającym realizmie. Wykazuje wyjątkową tolerancję na porażki, ponieważ jest mało zależny od potrzeby akceptacji społecznej i pozyskiwania szacunku dla siebie. Wykazuje niską podatność i wrażliwość na krytykę oraz upomnienia ze strony innych. Nie pogardza możliwością duchowego powrotu do „bycia dzieckiem" z towarzyszącą temu stanowi radością i beztroską. W związku z tym w obliczu pomyślnych wydarzeń reaguje wybuchową radością. W sytuacjach przeciwnych ma ogromną siłę regeneracji i trudno go zniechęcić, zawsze znajdzie pozytywną stronę sytuacji; pełen perspektyw i planów oraz nieustannej potrzeby robienia czegoś. Ma zdolność zarażania innych dobrym nastrojem
	HIPO-FORYCZNY	Znajduje się na przeciwnym biegunie, z przewagą uczucia lęku i nieufności nad nadzieją. Nie jest to stan chwilowego przygnębienia, lecz nieufności odniesionej do życia, postawa przygnębienia i zniechęcenia, która zabarwia każdy czyn i przejaw życia. Niezadowoleniu towarzyszy narzekanie. Szczególna podatność na stres oraz choroby psychosomatyczne. Brak strategii radzenia sobie z przeciwnościami
	DYS-FORYCZNY	To inaczej nastrój zmienny pomiędzy dwoma biegunami tymiczności: dobrym i złym nastrojem. Dotyczy alternatywnych stanów radości i poruszenia, a następnie troski, zaniepokojenia i uczucia zmęczenia. Może doświadczać gorączkowej ekscytacji i intensywnej pracy twórczej bez większych oznak zmęczenia oraz poważnego spadku poziomu nastroju z polaryzacją myśli wokół smutku, nudy i wstrętu. Osoba nerwowa i nadwrażliwa, nawet mało znaczący powód może spowodować zmianę jej nastroju

PALETA 3: Typy morfologiczne	WISCERO-TONIK	Morfologicznie typ endomorficzny: głowa okrągła, szyja krótka i szeroka, ramiona i nogi krótkie, ręce miękkie i tłuste, brzuch większy niż klatka piersiowa, tułów dominuje nad kończynami długością i objętością. Styl życia: lubi wygodę, dobre jedzenie. Cel życia: spokojna satysfakcja. Relacje interpersonalne: ekstrawertyk, towarzyski, tolerancyjny, ceni kontakt z dziećmi i relacje rodzinne. Uczuciowość: spragniony uczuć. Układ nerwowy: reakcje powolne. Reakcja na lęk: potrzebuje innych. Zachowanie i poruszanie się: rozluźniony
	SOMATO-TONIK	Morfologicznie typ mezomorficzny: kwadratowa głowa z wystającymi kośćmi, bardzo umięśniona szyja, długi tułów, masywne ramiona, potężne stopy i silne ręce, klatka piersiowa jest bardziej rozwinięta niż brzuch, układ kostny również dobrze rozwinięty, silna muskulatura, wrażenie szczególnej siły i potęgi fizycznej. Styl życia: lubi przygody, ryzyko i ćwiczenia fizyczne. Cel życia: dominacja i władza. Relacje interpersonalne: ekstrawertyk, wesoły, swobodny, czasem agresywny i konkurujący, preferuje zainteresowania i zajęcia młodzieżowe. Uczuciowość: mało wrażliwy, może być mało współczujący i delikatny. Układ nerwowy: spartańska obojętność na ból, klaustrofobia. Reakcja na lęk: potrzebuje ruchu. Zachowanie i poruszanie się: zdecydowany
	CEREBRO-TONIK	Morfologicznie typ ektomorficzny: głowa trójkątna, z przewagą części czaszkowej nad częścią twarzową, szyja długa i szczupła, tułów krótki i wąski, ramiona i nogi długie, ręce i palce delikatne, brzuch mały i zapadnięty, sprawia wrażenie delikatności i kruchości. Styl życia: lubi intymność. Cel życia: refleksja, myślenie. Relacje interpersonalne: introwertyk, zahamowanie w kontaktach społecznych, preferuje kontakt z osobami dorosłymi. Uczuciowość: kontrolujący swoje uczucia, na pozór surowy i zimny. Układ nerwowy: reakcje szybkie, nadwrażliwość na ból, napięcie umysłowe i lęk. Reakcja na lęk: potrzebuje samotności. Zachowanie i poruszanie się: surowy

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Fedeli: *Temperamenty, charaktery, osobowości.* Kraków 2003; J. Strelau: *Psychologia różnic indywidualnych.* Warszawa 2002; J. Woroniecki: *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1986.

Nie każdy posiada krańcowy typ temperamentu. Może on mieć postać typu pośredniego, którego specyficzne cechy nie będą miały nasilenia równego typom krańcowym. Niemniej w porównaniu z osobami, które tych cech nie mają lub posiadają przeciwne, przybierają one widoczną postać. Na przykład osoba, która nie jest skrajnym melancholikiem, w porównaniu z sangwinikiem dostrzeże u siebie cechy swojego melancholijnego temperamentu. Zatarcie się wyrazistości typu następuje

również w wyniku pożądanej pracy nad sobą w kierunku kształtowania mocnych stron jako cnoty oraz niwelowania wad.

Palety temperamentów można potraktować jako użyteczną pomoc w zidentyfikowaniu charakterystycznych rysów odczuwania, myślenia i działania u siebie lub innych osób. Natomiast nie należy traktować ich jako sposobu etykietowania osób. Są punktem wyjścia, a nie punktem dojścia w poznawaniu osób. To, co jest ważne we wzajemnym poznawaniu i przebywaniu, to szacunek dla tego, co wrodzone i przeżyte oraz afirmacja tego, co może być doskonalone.

Pozytywne konsekwencje kultury serca nauczyciela są następujące: 1) w wymiarze poznawczym oznacza ona wiedzę nauczyciela na temat uczuć oraz komunikowania werbalnego i niewerbalnego; trafność spostrzegania uczuć, wyobrażeń, intencji własnych oraz innych osób; rozumienie perspektywy drugiej osoby; 2) w wymiarze emocjonalnym usprawnia nauczyciela w otwartości i wrażliwości na drugą osobę, wczuwaniu się w sytuację drugiej osoby, kontrolowaniu swoich emocji; 3) w wymiarze behawioralnym usposabia do budowania emocjonalnej więzi, taktownego wyrażania i przyjmowania uczuć, radzenia sobie ze stresem. Może przejawiać się panowaniem nad sobą, regulowaniem nastroju tak, by sprzyjał pozytywnej atmosferze spotkania z uczniem czy też jego rodzicem, motywowaniem do wytrwałości w wysiłkach, optymistycznym postrzeganiem pomimo doznanych niepowodzeń, odkrywaniu sposobów wchodzenia w stan entuzjazmu i wykonywania zadań zawodowych bardziej skutecznie. W każdym przypadku jest mistrzowską umiejętnością ukierunkowania uczuć własnych oraz ucznia ku pożądanemu celowi, a w związku z tym niezbędnym elementem optymalnego doświadczania.

Przeciwieństwem kultury serca są wady niedomiaru i nadmiaru. Niedostateczna kultura serca przyczynia się do problemów intrapersonalnych oraz interpersonalnych. Może przybrać postać nieuporządkowanych uczuć, co skutkuje dezorganizacją reakcji emocjonalnych, polegającą na ich chwiejności lub nieadekwatności do sytuacji. Niestabilność

w takich obszarach jak nastrój, samoocena, poczucie tożsamości czy niemożność opanowania gniewu zaburzają postrzeganie siebie oraz innych osób. Nauczyciel może wówczas doświadczać częściej niepokoju i przygnębienia, mieć poczucie osamotnienia w trudach i braku siły do ich przezwyciężania, mieć problemy z koncentracją, obniżać empatię, unikać lub stwarzać konflikty, zamiast twórczo je rozwiązywać, uciekać się do nieszczerości, mieć skłonność do melancholii i pesymistycznego widzenia rzeczywistości edukacyjnej. Wpływa to niekorzystnie na tworzenie atmosfery wychowawczej, kształtowanie i podtrzymywanie więzi emocjonalnej z uczniami oraz doświadczanie radości, satysfakcji i inspiracji z wymiany emocjonalnej. Do podobnych skutków społecznych prowadzi wada nadmiaru. Skupienie się na emocjonalnych przesłankach spotkania wychowawczego oraz uznanie uczuć za najważniejsze w hierarchii sfer poddawanych usprawnieniu (rozumu, woli, uczuć) powoduje tendencję do nieprzekroczonego indywidualizmu, perfekcjonizmu, sztywności myślenia, uporu w zachowaniu. Towarzysząca tej skrajności nadmierna emocjonalność przejawia się u nauczyciela zwiększoną drażliwością, niepokojem w nowych sytuacjach, utratą spokoju w obliczu sprzeciwu, nadwrażliwością na krytykę, brakiem panowania nad sobą. Sprzyja też niestety wpadnięciu w pułapkę empatii w postaci emocjonalnego wyczerpania, które sprzyja wypaleniu zawodowemu. Odstępstwo od cnoty zarówno w kierunku niedomiaru, jak i nadmiaru przejawia się więc niedoskonałością nauczyciela w zakresie uświadamiania, identyfikowania, różnicowania, nazywania i kierowania własnymi i cudzymi stanami emocjonalnymi, co pozostaje w związku z psychospołecznymi warunkami spotkania edukacyjnego. Ich optymalizacja ze strony nauczyciela jest nieefektywna ze względu na jego „powierzchniową" emocjonalność. Powierzchniowość oznacza płytkość, która może być skutkiem zarówno niedomiaru, jak i nadmiaru reagowania i przeżywania uczuciowego. Różni się ona od emocjonalności „głębinowej", specyficznej dla

kultury serca, w następujących obszarach[100]: 1) sposób przeżywania – emocjonalność powierzchniowa: nadmierne emocjonowanie się (denerwowanie się, zamartwianie, zrzędzenie, histeryzowanie, dramatyzowanie) lub zamykanie się w sobie (przewrażliwienie, cierpiętnictwo), podtrzymywanie emocji myślami i wyobrażeniami; emocjonalność głębinowa: rodzaj spokoju albo rzeczywisty dramat adekwatny do sytuacji; przeżywanie pojawiających się uczuć na bieżąco, odważnie i uważnie, zarówno radosnych, jak i bolesnych; wyrażanie uczuć bez czynienia zarzutów; 2) aktywność – emocjonalność powierzchniowa: szukanie winnego (obwinianie, oskarżanie, osądzanie, krytykowanie siebie i innych, czyhanie na czyjeś błędy, zarzuty, pretensje), niezgoda na fakty (żałowanie, ubolewanie, uskarżanie się, użalanie się nad sobą, oburzanie i gorszenie się), ucieczka przed działaniem (wycofywanie się, unikanie rozwiązań, bierność), manipulowanie innymi; emocjonalność głębinowa: akceptowanie faktów, czerpanie z głębokich uczuć energii do działania, stawianie czoła poważnym problemom i działanie w kierunku ich rozwiązania, poznawanie siebie (swoich motywów, pragnień, przekonań, weryfikowanie ich), wymiana emocjonalna z innymi; 3) odpowiedzialność – emocjonalność powierzchniowa: przerzucanie na innych odpowiedzialności za własny stan emocjonalny; emocjonalność głębinowa: ponoszenie odpowiedzialności za swoje uczucia, myśli, wybory, zachowania, czyny oraz ich skutki; 4) postawa – emocjonalność powierzchniowa: roszczeniowa, nierealistyczne wymagania względem siebie i innych, nieodróżnianie życzeń od prawdziwych potrzeb; emocjonalność głębinowa: dostrzeganie faktów, rozumienie problemów, akceptowanie przemijalności, szacunek dla rzeczywistości; 5) podstawowe nastawienie – emocjonalność powierzchniowa: „muszę się denerwować, bo nigdy nie jest tak, jak być powinno"; emocjonalność głębinowa: „staję twarzą w twarz z rzeczywistością taką, jaką ona jest"; 6) rezultaty – emocjonalność powierzchniowa: osłabienie, blokowanie energii, narastająca ukryta

[100] R. Gut, M. Piegowska, B. Wójcik: *Zarządzanie sobą. Książka o działaniu, myśleniu i odczuwaniu*. Warszawa 2008, s. 191.

agresja, skłonność do wykorzystywania innych lub bycia wykorzystywanym, niepewność siebie, urażliwość; emocjonalność głębinowa: siła emocjonalna, tworzenie czegoś dobrego dla siebie i innych (realizowanie pragnień, podtrzymywanie pozytywnych związków), odwaga, witalność. Braki kultury serca są ograniczeniem i udręką dla samego nauczyciela, ale też dla jego uczniów. Świadczą również o tym, że nauczyciel nie jest świadomy, iż są jego własnym wytworem, a to zamyka dostęp do niezbywalnych osobistych zasobów szlachectwa uczuć.

Nauczyciel, który doświadcza rzeczywistych, głębokich i uporządkowanych uczuć, zyskuje mocny filar nauczycielskiego bycia, który pozwala mu przełożyć uczucia na sensowne i odpowiednie działania wychowawcze. Jego uczniowie doświadczają prawdy jego uczuć oraz odczuwają rezonans prowadzący do poczucia zrozumienia i porozumienia. Przy czym obie strony zachowują rozsądną kontrolę nad sytuacją i wewnętrzną wolność. Towarzyszy im radość wspólnego bycia.

5.7. Poczucie humoru – cnota pogody ducha

Uznanie poczucia humoru za cnotę może się wydać zaskakujące. Tyle że zbytnia powaga, nawet połączona z zacnością, ma w sobie coś niepokojącego, jakiś element złudzenia czy przesady. Humor chroni przed nią, a przez to wzbudza szacunek. Jednak nie należy go stawiać na szczycie nauczycielskich cnót, bo poczucie humoru może posiadać także osoba niemoralna, a bywa, że brakuje go nawet bohaterowi. Harmonijnie z kulturą serca współdecyduje on o psychospołecznych warunkach spotkania wychowawczego, pozostając w bezpośrednim podporządkowaniu kardynalnej cnocie umiarkowania.

Interpretacja humoru wymaga sensownego kontekstu, w którym dopiero może znaleźć uzasadnienie. Poczucie humoru jest tym głębsze, im bardziej sens dotyka najważniejszych sfer życia, wartości, znaczeń,

zachowań, czyli powagi postępowania[101]. Humor nie niszczy tej powagi ani prawdziwości sensu, lecz ją pozytywnie dystansuje i odciąża, pozostawiając niezmienioną rzeczywistość, której dotyczy. Nie jest też źródłem sensu, choć może do niego przybliżać, ani też sens nie jest jego źródłem. Humor powstaje wówczas, gdy sens zawodzi: rodzi się z przejścia z sensu do nonsensu, przybliżając bardziej do jednego lub drugiego i przyjmując w ten sposób jeden z niezliczonych swych odcieni. Francuski filozof, znawca problematyki cnót, umiejscawia go pomiędzy sensem a nonsensem: nadmiar sensu, to jeszcze nie humor, często będzie to ironia; niedomiar – to już nie humor, a tylko absurd[102]. Zauważa też, że odpowiada to typowemu usytuowaniu cnót jako złotego środka: humor nie jest ani powagą, w obliczu której wszystko ma sens, ani pustotą, dla której nic go nie ma. W praktyce oznacza to, że osoba z poczuciem humoru wie kiedy, jak i z czego się śmiać. Śmiech z tego, czego się nienawidzi lub czym się pogardza jest ironią, śmiech z tego, co się szanuje – humorem. Ironia nauczyciela skierowana do ucznia byłaby więc *przeciwko uczniowi*, natomiast humor w ich relacji jest śmiechem z czegoś, ale *z uczniem*. Ironia jest drwiną, a nawet śmiechem walki; jeśli nawet okaże się użyteczna, to jednak bolesna i krzywdząca, gdyż oskarża i potępia. Wielce poważnie nauczyciel musi traktować siebie, by kpić z ucznia – to nawet przeciwieństwo humoru. Ironia niesie pogardę, jest napastliwa i złośliwa, stąd nigdy nie jest szlachetna; humor zawiera przynajmniej minimum sympatii, a nawet przypisuje się mu męstwo, wielkość i wzniosłość, co jest przejawem szlachetności[103]. Odróżnia go to od ironii, ale także od komizmu, a uzasadnia rozpatrywanie w kategorii cnoty.

Podobnie do artysty, osoba z poczuciem humoru głębiej analizuje rzeczywistość: postrzeganie artysty nie zależy tylko od sprawności oka czy ucha, wskazuje się przecież na posiadanie wyjątkowego poczucia piękna; podobnie i humoru rozpatrywanego w kategorii cnoty nie należy

[101] A. Comte-Sponville: *Mały traktat o wielkich cnotach*, s. 208.

[102] Ibidem, s. 207–208 i n.

[103] Por. ibidem, s. 206 i 207.

sprowadzać wyłącznie do sprawności zmysłów. Przedmiotem humoru są zjawiska wychwytywane przez zmysł kierowany umysłem[104]. Znaczy to, że poczucie humoru wymaga refleksyjności, co jest kwestią nie tylko treści, ale przede wszystkim stanu ducha. Zwany jest on p o g o d ą d u c h a i oznacza świadomą optymistyczną dyspozycję dostrzegania dobrych stron spraw, niedramatyzowania sytuacji, przewagi zaufania nad nieufnością i nadziei nad strachem. Osoba taka buduje konstruktywne relacje interpersonalne, a jej optymizm identyfikuje się z odpowiednim wartościowaniem siebie, zrównoważonym zmysłem krytycznym i dojrzałością. Pogoda ducha jest czymś trwalszym od dobrego nastroju: jest wskaźnikiem sposobu bycia osoby w różnych sferach: moralnej, egzystencjalnej, społecznej oraz jej usprawnienia w czynieniu dobra i dostrzeganiu piękna. Cnota **poczucia humoru** jest sprawnością, która uzdatnia umysł i wolę nauczyciela do takiego porządkowania elementów percepowanej rzeczywistości edukacyjnej, które odpowiada pogodzie ducha, warunkującej optimum przeżycia uczuciowego. Cnota poczucia humoru wymaga usprawnienia zarówno intelektualnego, jak i wolicjonalno-emocjonalnego: giętkości, płynności i oryginalności myślenia, zdolności do przyjmowania różnych punktów widzenia, poszukiwania wielorakich zależności między cechami rzeczywistości, dochodzenia do rozwiązania problemu różnymi drogami, zarządzania emocjami. Zachodzi też zależność odwrotna, co można i należy wykorzystać w pracy nad rozwojem własnym oraz uczniów, gdyż kształtowanie poczucia humoru pozytywnie wpływa na twórcze myślenie oraz przyczynia się do pomniejszania intensywności przeżywanych uczuć. Przesłanki psychologiczne przekonują o tym, że poziom wykonywania określonych czynności jest najefektywniejszy wówczas, gdy pobudzenie emocjonalne utrzymuje się w granicach średniej intensywności. Każda czynność ma swoje optimum emocjonalnego pobudzenia, a jego pomniejszenie lub intensyfikacja utrudniają jej wykonanie. Na przykład nadmierne emocjonalne pobudzenie

[104] Por. C. Matusewicz: *Humor, dowcip, wychowanie*. Warszawa 1976, s. 26.

ogranicza postrzeganie bodźców sytuacyjnych, obniża sprawność myślenia, wnikliwość dokonywanych analiz, zmienia sposób mówienia, subtelność gestu[105]. Cnota poczucia humoru nie zastępuje więc samego działania, lecz stwarza dla niego dogodne warunki. Jest to szczególnie widoczne w przypadku napięcia lękowego oraz agresywnego: poczucie humoru nie zlikwiduje lęku ani agresji, ale może przyczynić się do zapobiegania narastaniu napięć lękowych i agresywnych[106]. W praktyce oznacza to, że nauczyciel może na przykład zagaić spotkanie z uczniami lub rodzicami opowiadając jakąś anegdotę, wpływając w ten sposób na ich nastrój oraz opanowanie własnej tremy. Może też rozśmieszyć ucznia rozgniewanego określoną sytuacją poprzez żart tematycznie niezwiązany z sytuacją wywołującą gniew, a tym samym uwolnić go od napięć agresywnych. Odwołanie się do żartu nawiązującego treściowo do sytuacji mogłoby być odebrane przez ucznia jako ironia, wywołując doznanie krzywdzące i bolesne. Nauczycielskie poczucie humoru ma wnieść do atmosfery wychowawczej radość, łagodność, uzasadnioną swobodę, nie zaś pogardę, kpinę czy nienawiść, zresztą atmosfera nie byłaby wtedy wychowawcza. Jest to cnota wyrażająca sposób nauczycielskiego bycia nasycony życzliwością wobec innych osób. Brak takiego nastawienia wyłącza poczucie humoru z zakresu cnoty. Paradoksalnie zatem humor nie jest czymś niepoważnym. Jego znaczenie dla jakości bycia osoby, uwzględniającej także jakość nawiązywanych przez nią relacji interpersonalnych, znalazło uzasadnienie naukowe, skoro wyodrębniono gelotologię (grec. *gelos* – śmiech) jako naukę poznającą zróżnicowane aspekty humoru i śmiechu.

Cnota poczucia humoru jest ściśle związana ze ś m i e c h e m oraz u ś m i e c h e m. Są to specyficzne rodzaje ekspresji, które łączy powiązanie ze stanem ducha i nastawieniem osoby. W przypadku cnoty poczucia humoru jest to wskazanie na pogodę ducha i życzliwe nastawienie,

[105] Por. ibidem, s. 28 i 30.

[106] Eksperymenty na poparcie i uszczegółowienie tej tezy zostały opisane przez Czesława Matusewicza w: ibidem, rozdz. 2.

lecz w oderwaniu od kategorii cnoty zjawiska mogą mieć różny wymiar. Śmiech bywa szczery, ale też fałszywy, bo kierowany ukrytymi intencjami; dobroduszny, ale i sarkastyczny, bo złośliwy, ironiczny, drwiący lub szyderczy przy wrogim nastawieniu osoby; wspierający, gdy dodaje otuchy, ale i zniechęcający, gdy rani; radosny, ale i ponury lub surowy, a nawet okrutny; wreszcie sardoniczny, gdy wyraża ból i gniew śmiejącego się. Podobnie uśmiech, może być łagodnym wyrazem radości, ale też szyderstwa, zawstydzenia czy zakłopotania. Ustępuje on miejsca śmiechowi pod względem siły reakcji, choć wcale nie musi to oznaczać, że jest powodowany słabszymi bodźcami. Forma i nasilenie ekspresji zależą przecież między innymi od temperamentu oraz norm kulturowych. Za istotną różnicę przyjmuje się stopień kontroli wolicjonalnej ze wskazaniem na wyższą świadomą kontrolę nad uśmiechem. Znacznie częściej przypisuje mu się także ekspresję pozytywnego nastawienia osoby w porównaniu ze śmiechem[107]. Niewątpliwie jest to spowodowane między innymi tym, że uśmiech towarzyszy codziennym relacjom, nawet przypadkowym spotkaniom, wręcz jako reguła życia społecznego, na przykład w sytuacjach powitań. Natomiast śmiech pozostaje zarezerwowany na „specjalne" okazje. Interesujące i użyteczne jest badanie przestrzeni edukacyjnej w kontekście wymienionych zjawisk, ponieważ jest ono źródłem istotnej i zarazem nietypowej informacji na temat charakteru relacji nauczyciel – uczeń. Empiryczne wyzwanie w środowisku pedagogów podjęła Maria Dudzikowa, wychodząc z założenia, że rozpoznanie płaszczyzny śmiechu w szkole jest sposobem na przybliżenie prawdy o stosunkach społecznych w klasie szkolnej i organizacyjnej strukturze codziennego funkcjonowania szkoły. Spostrzeżenie autorki jest jednak pesymistyczne: nauczyciele rzadko posługują się humorem i nie potrafią skorzystać z naturalnej skłonności do śmiechu dzieci i młodzieży[108]. Taka sytuacja jest niezadowalająca, ponieważ humor i śmiech

[107] P. Szarota: *Psychologia uśmiechu*. Gdańsk 2006, s. 18.

[108] M. Dudzikowa: *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*. Kraków 1996, s. 18.

potrafią pozytywnie wpływać na funkcjonowanie osób. Wpływ ten doceniono w medycynie, proponując leczenie śmiechem; w psychologii potwierdzono jego oddziaływanie na dobrostan psychiczny człowieka; w pedagogice uznano za środek wychowawczy oraz technikę nauczania. Humorolodzy (badacze humoru) dowiedli badaniami, że ludzie są wręcz stworzeni do śmiechu, a humor i śmiech należy uznać za naturalny stan bycia, wręcz naturalną potrzebę[109]. Śmiech z całego serca, związany z pogodą ducha i poczuciem humoru, nadaje właściwy wymiar w stosunku do siebie oraz innych osób. Sprzyja widzeniu siebie umiejscowionym pomiędzy zbyt wysokim mniemaniem o sobie a zaniżonym szacunkiem dla siebie; pozwala widzieć innych takimi, jakimi są naprawdę, czyli zdobywać prawdziwą wiedzę o sobie i innych osobach[110]. Przeciętny nauczyciel nie wsłuchuje się jednak w uczniowski śmiech ani jego odcienie, a mógłby przez jego pryzmat przyjrzeć się samemu sobie oraz uczniowi i szkole jako instytucji. Byłoby to wartościowe wyzwanie, ponieważ szczery śmiech nie przeczy powadze, ale ją uzupełnia i oczyszcza z dogmatyzmu, rutyny, kategoryczności, elementów strachu czy zastraszenia[111]. Na podstawie empirycznego rozpoznania Maria Dudzikowa wyróżniła następujące typy uczniowskiego śmiechu[112]: 1) śmiech wyszydzający – jest on otwartym wyrazem buntu, sprzeciwu wobec presjom, kodeksom, instytucjom ograniczającym indywidualną wolność czasami do nieznośnego poziomu; najczęstszym jego powodem okazała się być niekompetencja nauczyciela w zakresie wykładanego przedmiotu oraz w organizacji procesu lekcyjnego; na ogół przybiera formę „nie wprost", lecz podśmiewywania się połączonego z sarkastyczną „odzywką"; 2) śmiech wyładowanie – pojawia się w sytuacjach, w których uczniowie

[109] M. Świątkiewicz-Mośny: *O humorze w wychowaniu*. „Auxilium Sociale" 2004, nr 1, s. 128.

[110] V. Albisetti: *Śmiać się całym sercem. Prosta metoda, aby pogodniej żyć*. Kielce 2007, s. 143–144.

[111] Por. M. Dudzikowa: *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, s. 45.

[112] Ibidem, rozdz. 4.

doświadczają lub mogliby doświadczyć negatywnych emocji: nudy, strachu, lęku, smutku, stresu; śmiech stanowi rodzaj mechanizmu obronnego w/przed takimi sytuacjami, emocjonalnie rozładowując negatywne stany uczuciowe; 3) śmiech wspólnotowy – oparty na wspólnocie klasy szkolnej, którą tworzy nie tylko podzielana przez ogół czynność śmiania się, ale przede wszystkim podzielanie powodów śmiechu; jest to śmiech „zaraźliwy", który konstytuuje uczniowskie MY i wyłania pozostałych, o których mówi się ONI; są nimi przede wszystkim nauczyciele, z których wspólnota sobie żartuje, kpi, a nawet szydzi; śmiech wspólnotowy daje poczucie przynależności i bezpieczeństwa, podkreśla swoistość wspólnoty i jej wyższość nad OBCYMI, którzy się nie śmieją; niekiedy do wspólnoty śmiechu włączani są nauczyciele będący rzeczywistym autorytetem; doświadczają tego ci, którzy mają duże poczucie humoru i są z uczniami w relacjach znakomitych pod względem wychowawczym; śmiech wspólnotowy bywa też skierowany przeciwko innym grupom klasowym; 4) śmiech ignoranta – podejmują go uczniowie, którzy nie rozumieją powodu śmiechu, ale uczestniczą w nim, by nie znaleźć się poza wspólnotą; zdarza się, że uczeń jest izolowany przez grupę dlatego, że nie potrafi śmiać się „na zawołanie" (uczniowie inicjujący śmiech są na ogół wysoko w hierarchii klasowej); stosunkowo często się zdarza, że uczeń śmieje się z żartu kolegi, mimo że uważa go za niestosowny; 5) śmiech unikowy – służy jako maska emocjonalna, za którą uczeń skrywa prawdziwe uczucia, na przykład w sytuacji zakłopotania albo chęci odwrócenia uwagi w celu zyskania na czasie; stosowany jest zarówno wobec rówieśników, jak i nauczycieli; 6) śmiech usprawiedliwiający – poprzedza działanie, którego wyniku uczeń nie jest pewny; w ten sposób uczeń toruje sobie drogę do możliwej porażki, pokazując, że nie traktuje sytuacji zbyt poważnie; ten typ śmiechu akceptują rówieśnicy, natomiast nauczyciele traktują go jako „śmiech bezczelny". Warto zauważyć, że materiał empiryczny stał się źródłem wyłonienia przede wszystkim negatywnych typów uczniowskiego śmiechu. Jeśli uznać, że jest to jego osobliwością, to uczniowski śmiech świadczy o klęsce szkol-

nej pracy wychowawczej. Jest ona źródłem doświadczania przez uczniów negatywnej tożsamości jako wspólnoty bycia razem *przeciwko* i *ponad* nauczycielami. Obraz byłby dopełniony, gdyby rozpoznano empirycznie osobliwości śmiechu nauczycielskiego. Prawdopodobne jest przypuszczenie, że mogłoby to być dopełnienie w swojej osobliwości także negatywne. Znajduje ono potwierdzenie w typologii nauczycieli, dokonanej z perspektywy uczniowskiego śmiechu[113]: 1) najliczniejszą grupę (siedem osób na dziesięć) stanowią nauczyciele, *przeciwko którym* śmieją się uczniowie; są oni skoncentrowani na eskalacji i obronie swojej władzy; budzą lęk, strach, nienawiść; śmiech uczniowski rozładowuje u uczniów przeżywane napięcie i jest odwetem za frustrację, dezorganizuje i niszczy porządek władzy; jest sposobem na osiągnięcie przewagi i wyższości przez uczniów; 2) mniej liczną grupę (trzy osoby na dziesięć) tworzą nauczyciele, *z których* śmieją się uczniowie; są oni skoncentrowani na pozorowaniu władzy i bólu z powodu jej utraty; są lekceważeni przez uczniów; śmiech uczniowski jest ich ostatecznym zdemaskowaniem i degradacją; 3) najmniej liczną grupę (jeden na dziesięć) stanowią nauczyciele, *z którymi* uczniowie się śmieją; są oni skoncentrowani na rozwoju ucznia; posługują się humorem w celu stworzenia warunków psychospołecznych sprzyjających wspólnemu byciu nauczyciela i uczniów; wszyscy są po jednej stronie, nie ma walki o władzę i dominację; nauczyciel jest akceptowanym przewodnikiem spotkania; jeśli zdarzają się żarty pod jego adresem, to są one pozbawione agresywności, a nasycone wyrozumiałością dla drobnych potknięć. Nasuwają się następujące wnioski: po pierwsze, szkoła może być „nieludzkim" miejscem zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli; po drugie, poczucie humoru jest „obszarem do zagospodarowania" w wymiarze nauczycielskiej pracy nad samym sobą[114]. Kształtowanie go jako cnoty zmienia osobliwość szkolnego

[113] M. Dudzikowa: *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*. Gdańsk 2007, s. 226.

[114] Por. M. Gordon: *Learning to laugh at ourselves: humor, self-transcendence and the cultivation of moral virtues*. „Educational Theory" 2010, nr 6, s. 735.

śmiechu z negatywnej na pozytywną i współtworzy szansę wychowawczego sukcesu szkoły jako miejsca nie tylko „do przetrwania".

Szkolna praktyka, niejasny status humoru w szkole, niemal stereotypowy stygmat powagi lekcyjnej, analiza zawartości podręczników szkolnych wzbudzają niepokój o zaniechanie przez nauczycieli możliwości uszlachetniania uczniowskiego humoru. W takiej szkole uczeń nie nauczy się odróżniać dobrej satyry od grubiańskiego żartu, dowcipnej riposty od dowcipu trywialnego, drastycznego czy niecenzuralnego[115]. Badania psychologiczne potwierdzają negatywne motywy śmiechu szkolnego[116]: śmiech służy nauczycielom i uczniom przede wszystkim do dokuczania (przyznało to aż 43% badanych), poniżania (41,5%) i manipulacji (33,5%). Tylko co czwarty badany stwierdził, że odwołuje się do humoru, żeby rozładować napięcia, a zaledwie 17%, by stymulować aktywność poznawczą. Życzliwy i szlachetny humor to ewenement w polskiej szkole. Psycholodzy dowiedli, jak znaczącą stratą jest to w wymiarze dydaktycznym i wychowawczym. Anna Radomska, psycholog humoru i śmiechu, przygotowała zestawienie ilustrujące diagnostyczną funkcję humoru, sprzyjającą poznawaniu uczniów przez nauczycieli[117]. Wynika z niego, że jeśli uczeń awersyjnie reaguje na życzliwy humor nauczycielski lub innych osób oraz sam nie inicjuje sytuacji humoru, to jego zachowanie może świadczyć o nadmiernym poziomie: neurotyzmu i depresyjności; sztywności, zahamowania i samokontroli; potrzeby osiągnięć i nastawienia na nie (zbyt silna motywacja nie sprzyja sukcesom). Jeżeli uczeń znajduje upodobanie w poznawczych typach humoru, to jest on wrażliwym introwertykiem, idealistą o refleksyjnym umyśle. Jeśli preferuje humor o treści agresywnej lub seksualnej, to raczej jest pragmatycznym ekstrawertykiem, „twardo stąpającym po ziemi". Tę charakterystykę nauczyciel może wykorzystać także w poznawa-

[115] A. Grochulska: *O dowcipie w podręczniku szkolnym*. W: *Odcienie humoru*. Red. A. Kwiatkowska, S. Dżereń-Głowacka. Piotrków Trybunalski 2008, s. 113.

[116] A. Radomska: *Śmiech wart szkoły*. „Psychologia w Szkole" 2006, nr 2, s. 52.

[117] Ibidem, s. 53.

niu siebie. Dodatkowo, jeśli preferuje konwencjonalne formy żartu – dookreślone, przewidywalne, jednoznaczne – sugeruje to, że jest osobą ceniącą porządek, przestrzega reguł, nie lubi zmian, ryzyka i niepewności. Natomiast bardziej abstrakcyjne formy wybierają osoby tolerujące wieloznaczność i złożoność, o szerokich zainteresowaniach, otwarte na różnorodne doświadczenia, poszukujące i potrzebujące wciąż nowych wyzwań, niezależne w sądach i działaniu oraz krytyczne wobec autorytetów. Autorka zaproponowała też pedagogom szereg wskazań metodycznych, by ich poczucie humoru spełniało pożądaną funkcję w wychowaniu. Konkretyzując, są one następujące[118]: 1) humor należy stosować systematycznie, w trakcie każdego spotkania i zawsze w pozytywnym celu; 2) można go wprowadzać w dowolny etap procesu edukacyjnego, na przykład odpytywanie, wprowadzanie nowych treści, podawanie przykładów, utrwalanie, podsumowanie, zadawanie pracy domowej; 3) humor powinien być tematycznie powiązany z kwestiami poruszanymi na spotkaniu; 4) powinien być dostosowany do intelektualnych możliwości oraz emocjonalnych potrzeb uczniów; humoru abstrakcyjnego nie należy stosować w kontaktach z dziećmi poniżej 11. roku życia, ponieważ będzie dla nich niezrozumiały; dziewczęta preferują intelektualne typy żartów; 5) „dawka" humoru w trakcie spotkania powinna być przemyślana, m.in. powinna zależeć od wieku uczniów: w przypadku szkoły średniej optymalne są 2–3 odwołania humoralne; w pracy z młodszymi wychowankami może być ich więcej; 6) przedmiotem humoru nie mogą być właściwości niezależne od ucznia, których nie może on poddać świadomej kontroli, na przykład fizyczne czy psychiczne ułomności ucznia (wady wymowy, sylwetka, kalectwo, choroby), a także jego zdolności, zainteresowania, światopogląd, sytuacja rodzinna; taki humor wzbudza poczucie upokorzenia i wstydu, obniża samoocenę ucznia oraz może spowodować odrzucenie przez grupę rówieśniczą; traci więc walor wychowawczy. Wskazania metodyczne umożliwiają operacjonalizację

[118] Ibidem, s. 54, 59, 60.

wiedzy teoretycznej. W tym przypadku są tym cenniejsze, że niezmiernie rzadko proponuje się je w skromnej literaturze na temat nauczycielskiego poczucia humoru. Świadczy to o tym, że humor jest nieobecny zarówno w teorii, jak i w praktyce wychowawczej, a jeśli się pojawia, to forma jego praktykowania dyskwalifikuje go jako cnotę, która nie toleruje złości, beznadziejności ani bezradności.

Praktycznym wskazaniem dla nauczyciela jest ćwiczenie pt. „Trening poczucia humoru". Jest proste w wykonaniu, nie zabiera dużo czasu i pozytywnie wpływa na nastrój, który przecież jest zaraźliwy. Polega na przeczytaniu poniższych żartobliwych wypowiedzi i serdecznym pośmianiu się, jeśli znajdą się ku temu powody:

Uczniowie napisali...

- *Kopernik był akrobatą, bo napisał dzieło o obrotach.*
- *Wołodyjowski składał się z małego wzrostu, dowcipu i szabli.*
- *Nad Niemnem słychać było pranie kobiet.*
- *W satyrze „Pijaństwo" ukazane są sceny, z których każda daje powód do upicia się.*
- *Po ślubie Jana Kochanowskiego z Dorotą Podlodowską zaczęły się rodzić fraszki.*
- *Niewolnicy rzymscy byli używani do najcięższych prac, niektórzy jako nauczyciele.*
- *Kiedy Adam Mickiewicz zawiódł się na kobiecie, wtedy wziął się za Pana Tadeusza.*
- *Elementy baśniowe ballad Mickiewicza to wrzaski niewieście w jeziorze.*
- *Osobiście uważam, że „Wesele" napisał Wyspiański.*
- *Matematyka jest to nauka ściśnięta.*
- *Tlen i wodór są gazami bez widoku.*
- *Nauczyciela z chemii mogą zeżreć kwasy i zasady, nie mówiąc już o uczniach.*

Nauczyciele napisali...

- *Kowalska i Jóźwiak nie chcą podać swego nazwiska.*
- *Zjada ściągi po klasówce.*
- *Kradną ze szkolnej kuchni ziemniaki i robią z woźną frytki.*
- *Nie uważa i biega na lekcjach wf.*
- *Nie wiesza się w szatni.*
- *Na wycieczce szkolnej zerkał nieznacznie ku sklepowi z napojami alkoholowymi, gdzie potem dokonał zakupu pamiątek.*
- *Śpiewa na lekcji muzyki.*
- *Wlał wodę do kontaktu w pracowni fizycznej na lekcji plastyki.*
- *Schowany za podręcznikiem fizyki wydaje dźwięki przyprawiające mnie o mdłości.*

* *Uczeń siedzi w ławce i zachowuje się podejrzanie.*
* *Przyszedł w butach do szkoły.*
* *Udaje, że słucha nauczyciela.*

Zebrane humorystyczne fragmenty można wykorzystać jako dobry początek w gromadzeniu innych przyzwoitych i śmiesznych żartów, by następnie wykorzystać je w spotkaniu z uczniami. Terapię śmiechem można też zaproponować w trakcie przerwy w pokoju nauczycielskim. W jednym i drugim przypadku powinna przynieść wyśmienite rezultaty, zwłaszcza w kontraście z plotkowaniem i obgadywaniem. Badania potwierdzają katarktyczną (oczyszczającą) funkcję humoru[119]: śmiech usuwa napięcia, frustrację, znużenie, przywraca równowagę psychiczną; dowiedziono, że przyśpiesza proces zdrowienia, a także zapobiega niektórym chorobom; ruchy mięśni twarzy wywołane śmiechem w naturalny sposób wspomagają krwiobieg, przetaczając krew z jam brzusznych w kierunku serca; dzięki temu naciskowi następuje opróżnienie pęcherzyka żółciowego, ponieważ mięśnie brzucha i przepona silnie się kurczą; dodatkowym skutkiem jest wzmożona oczyszczająca praca jelit; śmiech ułatwia utlenianie krwi i zwiększa produkcję histaminy, która pełni funkcję głównego mediatora procesów zapalnych. Poczucie humoru zwiększa też odporność na stres oraz przeciwdziała wystąpieniu syndromu wypalenia zawodowego. Syndrom ten stwierdzono u niemal połowy grona pedagogicznego: długotrwałe i intensywne kontakty z uczniami zwiększają ryzyko przedmiotowego ich traktowania, niezadowolenia z własnych osiągnięć zawodowych i poczucia emocjonalnego wyczerpania w postaci braku sił i chęci do kontynuowania pracy[120]. Tymczasem poczucie humoru działa ożywczo na umysł oraz nastrój i w ten sposób przeciwdziała monotonii, nudzie i rutynie. W tonie proponowanego ćwiczenia można zażartować, że humor został stworzony specjalnie dla środowiska szkolnego. Ćwiczenie uzyska dodatkowy wa-

[119] M. Świątkiewicz-Mośny: *O humorze w wychowaniu*, s. 128.

[120] A. Radomska: *Śmiech wart szkoły*, s. 55.

lor, jeśli szczególna uwaga zostanie zwrócona na dowcipy o tematyce szkolnej. Śmiać się najpierw z siebie, ale bez nienawiści, albo ze wszystkiego, ale „tylko na tyle, na ile jest się częścią czegoś, że się coś akceptuje”[121] – określa wielkość humoru i jego rzadkość. W tym wymiarze poczucie humoru jest cnotą. Zadziwi ono pozytywnie uczniów oraz kolegów z grona pedagogicznego, zwłaszcza tych z kompleksem zagrożonego autorytetu. Zarazem będzie dla nich właściwym przykładem nauczycielskiego bycia w wymiarze tworzenia psychospołecznych warunków procesu edukacyjnego, pozostających w nierozerwalnym związku z przesłankami filozoficzno-etycznymi, psychologicznymi, socjologicznymi, a nawet biomedycznymi.

Uzupełnieniem-ciekawostką proponowanego ćwiczenia jest informacja o tym, że treningi i kursy terapii śmiechem organizowane są profesjonalnie. Przykładem jest Fundacja „Dr Clown”, która od ponad dziesięciu lat realizuje program terapii śmiechem na terenie Polski. Pracują w niej psycholodzy, pedagodzy i lekarze. W trakcie organizowanych warsztatów można poznać zalety, metody, techniki i formy stosowania śmiechoterapii, nazywanej gelotologią – tak samo, jak nauka o humorze i śmiechu. Natomiast Polskie Towarzystwo Socjologiczne, Uniwersytet Śląski oraz Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania są organizatorami corocznego Międzynarodowego Festiwalu Humoru w Katowicach. Jest on okazją do spotykania się naukowców, którzy przedmiotem swojej refleksji uczynili humor oraz praktyków, którzy w swojej pracy wykorzystują śmiech. Festiwal ma formę konferencji naukowej, w czasie której mają miejsce referaty i wykłady, ale także warsztaty. Dotychczasowe cykliczne katowickie sympozja humorologiczne były pretekstem do wielopłaszczyznowej, interdyscyplinarnej refleksji gelotologicznej nad różnymi przejawami humoru w życiu. Z kolei indyjski doktor Madan Kataria w połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku zaczął organizować w Indiach kluby śmiechu, przeznaczone do prowadzenia grupowych sesji

[121] A. Comte-Sponville: *Mały traktat o wielkich cnotach*, s. 205 i 210.

terapii śmiechem dla dorosłych. Członkowie takich klubów codziennie rano przed pracą spotykają się, najczęściej w parkach, po to, by wspólnie się pośmiać. Podczas takich sesji wykonują różnego rodzaju ćwiczenia oddechowe i rozciągające, śmiejąc się na różne sposoby. Praktyka przekroczyła granice Indii, na świecie istnieje już ponad tysiąc takich klubów śmiechu, między innymi w USA i Europie Zachodniej. Jeszcze inną odmianą treningu poczucia humoru jest obejrzenie komedii lub innego programu, który może rozbawić, zwłaszcza jeśli z określonego powodu udział w grupach zorganizowanych jest niemożliwy. Zresztą może to być powodem do zorganizowania własnej grupy, czyli obejrzenia zabawnej komedii w wyśmienitym towarzystwie. Zaproponowane dowcipy można wykorzystać jako przedłużenie sesji śmiechu po obejrzeniu wybranego programu.

Pozytywne konsekwencje cnoty poczucia humoru nauczyciela są następujące: 1) ułatwia nauczycielowi poznanie ucznia: jego potrzeb, preferencji, cech temperamentalno-osobowościowych; 2) pomaga nauczycielowi obniżyć poziom wewnętrznego napięcia i lęku, na przykład w kontakcie z nową klasą lub grupą rodziców; 3) usprawnia go w radzeniu sobie ze stresem, co skutkuje większą serdecznością i życzliwością wobec innych; 4) przeciwdziała wystąpieniu syndromu wypalenia zawodowego; chroni przed rutyną i nudą; 5) usprawnia nauczyciela w niezłośliwym wyrażaniu krytyki, który zarazem mobilizuje ucznia do zmiany niepożądanego zachowania; 6) sprzyja wypracowaniu wiarygodności przez nauczyciela oraz wzmacnia jego rzeczywisty autorytet; 7) sprzyja szybszemu opanowaniu treści dydaktycznych przez ucznia: kieruje uwagę ucznia na nauczyciela i przekazywane treści, wpływa na szybsze i trwalsze zapamiętywanie, bardziej krytyczną analizę; przykładem jest uczenie reguł ortograficznych czy praw matematycznych i fizycznych z odwołaniem się nauczyciela do humorystycznych rymowanek; 8) sprzyja utrzymywaniu świeżości spojrzenia, zwiększa umiejętność szybkich skojarzeń i elastycznego myślenia, przyczynia się do rozwoju wyobraźni i zdolności twórczych ucznia; 9) sprzyja wypracowaniu przez

uczniów własnego, oryginalnego podejścia do rzeczywistości na podstawie przykładu zachowań nauczycielskich nieskrępowanych konwencją; 10) sprzyja kształtowaniu uczniowskich kompetencji emocjonalnych: wzmacnia emocje pozytywne (optymizm, zaufanie do siebie i własnych możliwości), zapobiega wzrastaniu negatywnych (agresji, lęku, gniewu); sprzyja uczniowskiemu odreagowaniu frustracji, radzeniu sobie ze stresem, a więc także rozwiązywaniu problemów; 11) ułatwia stworzenie i utrzymanie atmosfery sprzyjającej optymalizacji osiągnięć dydaktyczno-wychowawczych: atmosfera pozbawiona nadmiernego dystansu i chłodu, promująca zaufanie, wzajemne respektowanie praw, empatię, tolerancję; 12) poprawia jakość komunikacji; umożliwia skuteczne dyskutowanie, negocjowanie, perswazję, rozwiązywanie konfliktów; 13) sprzyja wzmacnianiu więzi wychowawczej; zwiększa zwartość i spójność grupy. Pozytywne konsekwencje dotyczą więc samego nauczyciela, jego uczniów oraz wzajemnej relacji. Można je ująć w kategorię wychowawczego zysku, ponieważ poczucie humoru jest cnotą nauczyciela jako człowieka inteligentnego i dobrego.

Przeciwieństwem cnoty poczucia humoru są wady niedomiaru i nadmiaru. Brak poczucia humoru nie dyskwalifikuje nauczyciela jako osoby kompetentnej, ale rezygnuje ona z usprawnienia ułatwiającego trwałe zaangażowanie, radzenie sobie z trudnymi sytuacjami oraz skuteczną troskę o jakość relacji interpersonalnych. Brak poczucia humoru, to „brak bystrości, brak swobody, zbytnia nadętość, zbytnia naiwność, zbytnia powaga lub zbytnia napastliwość, tym samym to nieomal [...] brak szlachetności, łagodności, miłosierdzia" – zauważył Andre Comte-Sponville, choć najbardziej zadziwiający może się okazać związek braku poczucia humoru z brakiem pokory, który francuski moralista wyjaśnia następująco: „Kiedy humor jest wierny sobie, wiedzie raczej ku pokorze. Nie ma pychy bez ducha powagi ani – w gruncie rzeczy – ducha powagi bez pychy. Humor osiąga powagę druzgocąc pychę"[122]. Nadmiar poczucia

[122] Ibidem, s. 201 i 204.

humoru może z kolei zbytnio rozluźnić dyscyplinę spotkania, zdezorganizować jego tok, rozpraszać uwagę uczniów oraz ich spoufalać. Ujawnia skrajne reakcje nauczyciela: nadmierny stres albo lekceważenie zadań zawodowych. W każdym z tych przypadków oddala nauczyciela od rzeczywistości autorytetu, czego konsekwencje muszą na co dzień ponosić uczniowie.

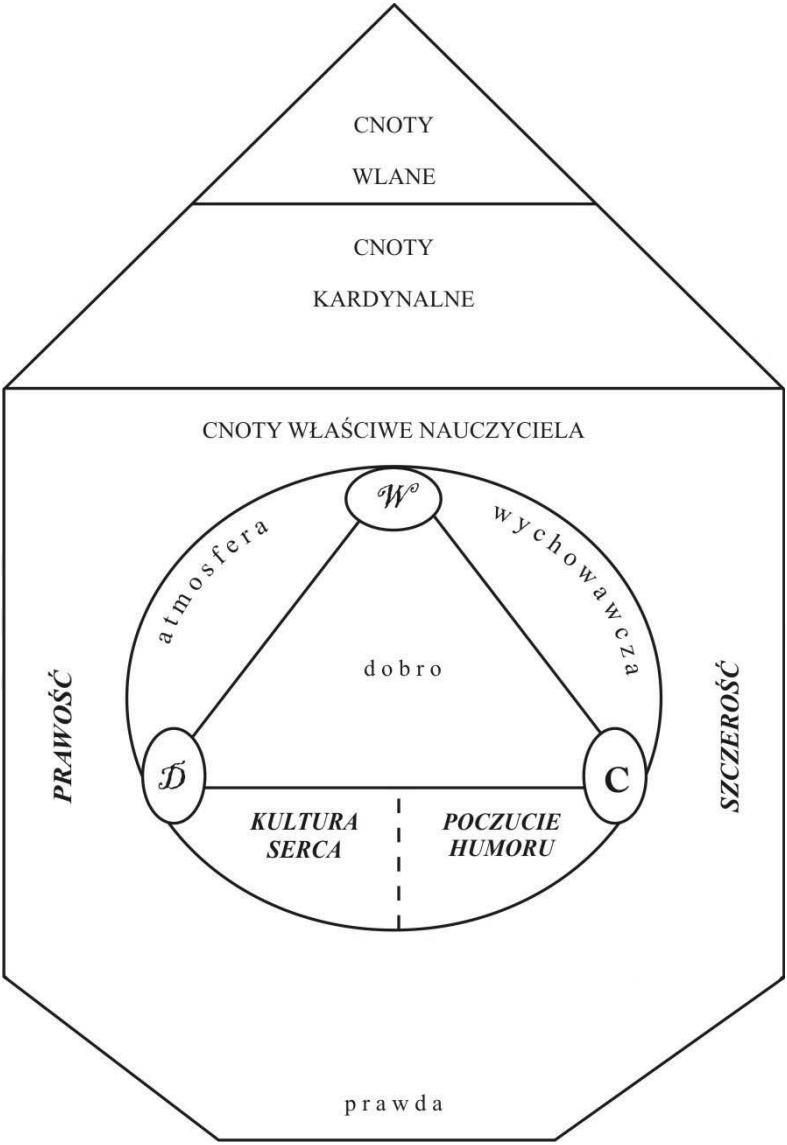
Postrzeganie i analiza poczucia humoru w kategorii cnoty jest stosunkowo rzadko spotykana i stanowi domenę filozofii, jest więc prowadzona na wysokim stopniu ogólności teoretycznej. Synteza aretologiczno-pedeutologiczna jest próbą jej uszczegółowienia w kierunku praktycznej użyteczności wychowawczej.

5.8. Septet aretologiczno-pedeutologiczny

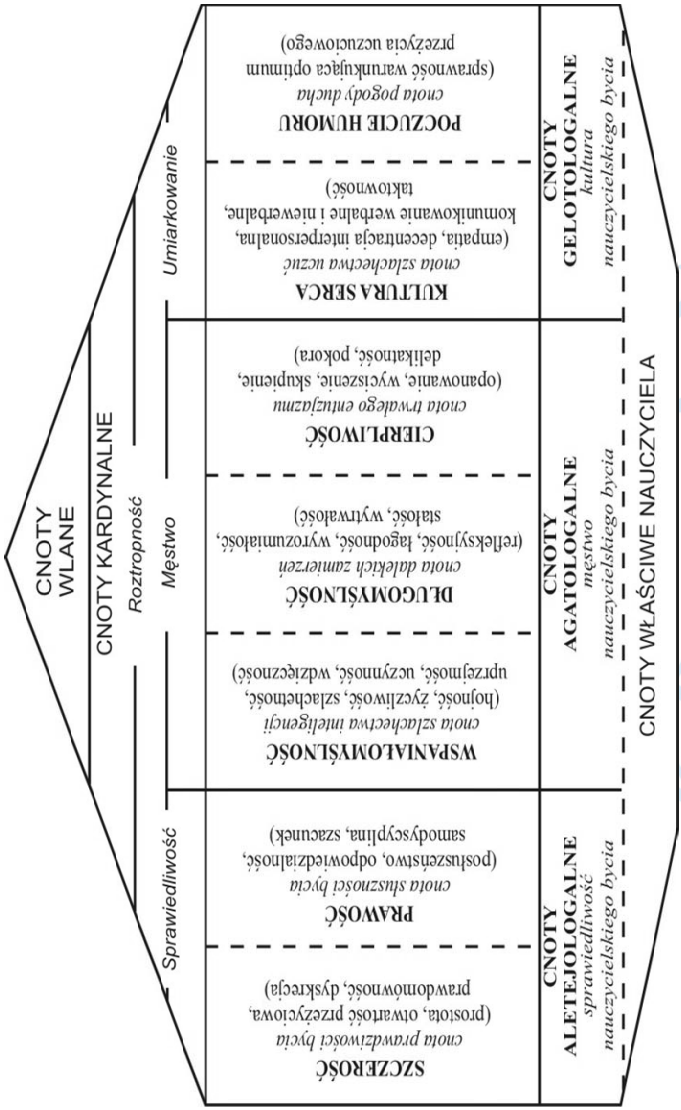
Spotkanie nauczyciela i ucznia odbywa się w horyzoncie dobra i prawdy. Są to przestrzenie doświadczania tych wartości, konstytuujących więź osobową w relacji wychowawczej, ale także ich przeciwieństw niedomiaru i nadmiaru. Można więc przyjąć, że są obszarami ludzkiej siły i niemocy, mądrości i nieudolności, a ich rozmiary zależą od usprawnienia rozumu i woli. Usprawnieniami nauczyciela w horyzoncie dobra są **cnoty agatologalne** (grec. *agathon* – dobro): wspaniałomyślność, cierpliwość i długomyślność. Stanowią one triadę zajmującą centralne miejsce schematu 2 ze względu na trwanie przy dobru, które jest związane z istotą nauczycielstwa i nadaje mu sens. Wspaniałomyślność (*W*) urzeczywistnia się poprzez czyny długomyślne (*D*) i cierpliwe (*C*); nasila je dzięki wzmocnieniu – pragnienia dobra, ale sama bez nich pozostałaby na poziomie dobrych intencji bez gotowości ich realizowania, zwłaszcza w obliczu trudów. Triada agatologiczna pozostaje w ścisłym związku z usprawnieniami nauczyciela w horyzoncie prawdy. Są nimi **cnoty aletejologalne**[123] (grec. *aletheia* – prawda): szczerość i prawość, określają-

[123] Andre Comte-Sponville używa nazwy „cnota alethejogalna", w: ibidem, s. 187.

ce stosunek nauczyciela do wartości moralnych oraz wynikających z nich wymagań. Prawda stanowi aksjologiczny fundament więzi wychowawczej. Triada umiejscowiona jest na schemacie w horyzoncie aletejologicznym, ponieważ miłość prawdy stanowi źródło dobra i wychowania. Urzeczywistnianie prawdy i dobra przez nauczyciela odbywa się w określonej atmosferze, stanowiącej o psychospołecznych warunkach spotkania wychowawczego. Podlegają one świadomemu i celowemu kształtowaniu ze względu na ich wartość i znaczenie w aktualizowaniu potencjalności rozwojowej podmiotów wychowania. Usprawnieniami nauczyciela w tym horyzoncie jego profesjonalnego bycia są **cnoty gelotologalne** (grec. *gelos* – śmiech): kultura serca oraz poczucie humoru. Przenikają one zarówno horyzont agatologiczny, jak i aletejologiczny, uczestnicząc w kształtowaniu więzi wychowawczej. Wszystkie właściwe cnoty nauczyciela są podporządkowane cnotom kardynalnym, co ilustruje schemat 3: cnoty agatologalne – bezpośrednio cnocie męstwa, są więc męstwem nauczycielskiego bycia; cnoty aletejologalne – bezpośrednio cnocie sprawiedliwości, są zatem sprawiedliwością nauczycielskiego bycia; cnoty gelotologalne – bezpośrednio cnocie umiarkowania, wyrażając opanowanie i kulturę nauczycielskiego bycia. Razem ujęte są podporządkowane roztropności, stanowiąc siedem filarów praktycznej mądrości nauczycielskiego bycia.



Schemat 2. Septet aretologiczno-pedeutologiczny (W – wspaniałomyślność, D – długomyślność, C – cierpliwość)
Źródło: opracowanie własne.



Schemat 3. Septet aretologiczno-pedeutologiczny z uszczegółowieniem właściwych cnót nauczyciela

Źródło: opracowanie własne.

Cnoty właściwe nauczyciela stanowią siedem typów zakresowo nierozłącznych i niewyczerpalnych, co zresztą jest specyficzną cechą typologii jako metodologicznego narzędzia porządkującego wyróżniane elementy rzeczywistości. Nierozłączność i niewyczerpalność wskazanych cnót wynika też ze specyfiki zawodu nauczycielskiego (zmienność sytuacji edukacyjnych, złożoność i wielopłaszczyznowość oczekiwań społecznych) oraz prawidłowości kształtowania cnót (integracja cnót). Uszczegółowienie typologii może mieć charakter zewnętrzny (wskazanie kolejnych cnót właściwych) oraz wewnętrzny (wskazanie kolejnych cnót towarzyszących poszczególnym cnotom właściwym). Cnoty właściwe nauczyciela pozostają w harmonii, ale w stosunku podporządkowania, z cnotami kardynalnymi nauczyciela jako człowieka oraz cnotami własnymi, jeśli nauczyciel zechce z nich skorzystać. Septet aretologiczno-pedeutologiczny uwzględnia więc dwa wymiary nauczycielskiego bycia: człowieczeństwo i fachowość zawodową. Rozłączać można je tylko teoretycznie, w praktyce wychowawczej stanowią bowiem nierozdzielną całość: nauczyciel oddziałuje na innych przez to, jakim jest człowiekiem oraz tym, co potrafi dzięki swojej fachowości. W życiu najpierw jest się człowiekiem, a następnie staje się nauczycielem. Stając się nauczycielem, nie przestaje się być człowiekiem.

ZAKOŃCZENIE
MĄDROŚĆ I RADOŚĆ NAUCZYCIELSKIEGO BYCIA

Nauka jest sposobem poznawania i przekształcania rzeczywistości, w której żyje człowiek. Ma ona wymiar zarówno aktywności poznawczej, czyli naukowego procesu poznania, jak i jej rezultatu w postaci naukowej teorii. Teoria jest więc wiedzą naukową wywnioskowaną na podstawie ustalonych faktów i powiązanych z dotychczasowym stanem nauki. Ma na celu wyjaśnienie przyczyn, warunków, okoliczności powstania i rozwoju określonego zjawiska. Teoria cnoty ma charakter interdyscyplinarny. Uchwycenie fenomenu cnoty jako pokazanie jej sensu i pełnego znaczenia wymaga przekroczenia granic między dyscyplinami, a wraz z nim monofonicznego widzenia interpretowanej rzeczywistości. Interdyscyplinarność w przypadku teorii cnoty nie jest modnym słowem, lecz immanentną cechą dociekań naukowych. Taką perspektywę badawczą przyjęto realizując *cel poznawczy* monografii przedłożonej do refleksji. W interpretacji rozumienia i wartości cnoty nauczyciela uwzględniono przesłanki pozapedagogiczne, rozszerzając tradycyjny obszar badawczy pedeutologii, by zaproponować całościową koncepcję wyjaśniającą fenomen bycia całkowitego (bycia w pełni) w nauczycielstwie, ale z podkreśleniem jego specyfiki korelującej ze swoistością nauczycielskiej pracy. Interdyscyplinarność i specjalizacja nie są współcześnie opozycyjnymi, lecz komplementarnymi kanonami badawczymi. Dla teorii cnoty nauczyciela stanowią rzeczywistą i konieczną perspektywę badawczą.

Wartość naukowa pedeutologicznej teorii cnoty tkwi w tym, że przywraca ona zagubiony wymiar nauczycielskiego bycia, który symbolicznie wyrażono metaforycznym znakiem trzciny myślącej, zapożyczo-

nym od Blaise'a Pascala. Trzcina jest rośliną wiotką, ale niełamliwą. Może być symbolem skrajności: małości i słabości oraz wielkości i nieugiętej siły, kruchości i zarazem nieugiętości, wątpienia i pewności, poszukiwania i poznania, ograniczoności i nieskończoności, paradoksalnego łączenia krańcowości, harmonią przeciwieństw. Ta symboliczna natura odzwierciedla fenomen cnoty darzącej – pośrodek między niczym a wszystkim, aksjologiczne maksimum bycia, jego pełnię. Istotne, że w zawodzie pełnym nieprzewidywalności jest ona na miarę możliwości nauczyciela. Nie oznacza to, że jest zjawiskiem łatwym. Jako zaprzeczenie wygody wymyka się tym, którzy praktykują dobro przygodnie lub dla własnej korzyści. Wymaga codziennych starań w relacyjnym byciu nauczyciela, doświadczenia wewnętrznego, indywidualnego i niepowtarzalnego. Cnotę można bez trudu teoretycznie wyznawać, ale trzeba stałości w wysiłku, by włączyć ją w codzienne życie. Cnota darząca jest najprostszą formą najbogatszego aksjologicznie doświadczenia. Jest bogactwem, które nie zasłania nauczyciela i odsłania ucznia.

Punktem wyjścia teorii są fakty i one też są jej docelowym odniesieniem: praktyka kreuje i koryguje teorię. Pedeutologiczna teoria cnoty jest *praktycznie użyteczna* świadomemu kształtowaniu jakości bycia w kierunku optymalności na różnych etapach doskonalenia zawodowego nauczycieli tak, by odczuwać radość bycia i spełnienia: osobistemu kontrolowaniu kierunku zdobywania kwalifikacji zawodowych oraz wzrastania w zawodowej kompetencji. Jego wymiarem staje się mądrość uczestniczenia w dochodzeniu do pełni bycia tych podmiotów wychowania, za które nauczyciel ponosi odpowiedzialność. Radość i mądrość nauczycielskiego bycia sprzyjają urzeczywistnianiu potencjalności rozwojowej ucznia.

Radość bycia nauczycielem wiąże się z wysoką jakością doświadczeń zawodowych. Jest następstwem realizacji celów wychowania, a nie celem samym w sobie. Wymaga świadomego przygotowania poprzez kontrolę wewnętrznych doświadczeń zawodowych tak, by dawały one poczucie sensowności. Radość nauczycielskiego bycia jest bowiem sta-

nem względnie trwałym, obejmującym całość zawodowych działań oraz sięgającym ich głębi. Chociaż potocznie radość utożsamiana jest z uczuciami, to w wymiarze filozoficzno-psychologicznym radość bycia obejmuje także komponent intelektualny: pozytywną ocenę tego, z czego jest się zadowolonym, a więc w przypadku nauczyciela uznawanie wartości działań zawodowych. Doświadczanie radości bycia jest stanem subiektywnym, powstaje jednak w wyniku wzajemnego oddziaływania z warunkami obiektywnymi[1]. Radość jest dokonaniem: doświadcza się jej w procesie rozwoju przybliżającym do celu[2]. Wymaga wewnętrznego wysiłku i skutecznego działania. Jest więc dokonaniem nauczyciela, a nie przygodnością. Zależy od warunków zawodowego działania, ale jeszcze bardziej od reakcji nauczyciela na te warunki. W sposobie bycia, jakim jest cnota darząca, radość jest jego konstytutywnym przymiotem: wewnętrzna moc cnoty daje zewnętrzną łatwość oraz radość działania moralnie dobrego. Radość nauczycielskiego bycia wiąże się zatem z moralnością. Związek ten jest przyczynowy: postępowanie moralnie dobre przyczynia się do radości bycia. Stąd optymalne doświadczenie zawodowe zawsze jest radosnym zaangażowaniem w wykonywanie pracy, nawet jeśli wymaga wyrzeczenia, natomiast błądzenie po obrzeżach zawodu nie pozwala przeżyć głębokiego sensu pracy, angażującego entuzjastycznie. Radość nauczycielskiego bycia jest więc dokonaniem angażującym wszystkie sfery podlegające rozwojowi: rozum, wolę i uczucia. Zacny nauczyciel to ten, który w wyniku rozumowego rozeznania decyzji woli zechciał być dobry. Nie można bowiem być dobrym z konieczności, na przykład wyłącznie na podstawie przepisu roli zawodowej. Dobroć osoby łączy się z jej wolnością: wolność jest sposobem przejawiania się dobra; dobroć człowieka jest sposobem istnienia jego wolności[3]. Jest się

1 E. Fromm: *Niech się stanie człowiek*. Warszawa–Wrocław 2000, s. 142.

2 E. Fromm: *Mieć czy być?* Poznań 2003, s. 189.

3 J. Tischner: *Zrozumieć własną wiarę*. Kraków 2006, s. 43.

dobrym dla kogoś. Cnota jest sposobem bycia nauczyciela w relacji z tymi, wobec których wykonuje zadania zawodowe.

Mądrość nauczycielskiego bycia jest byciem w prawdzie, dobru, pięknie. Nie wymaga ono szczególnego uzasadnienia, ponieważ jest jedyną naturalną, adekwatną do godności ucznia, odpowiedzią na jego obecność. Ma charakter relacyjny: trudno uznać za mądrego nauczyciela, który osiąga przede wszystkim swoje cele i zaspokaja własne pragnienia. Cele, na których zależy osobie mądrej, wiążą się z pomnażaniem dobra wspólnego. Człowiek mądry dąży do znalezienia równowagi między interesami własnymi i innych ludzi[4]. Mądrość nauczycielskiego bycia wymaga jeszcze więcej: priorytetu dobra ucznia wobec dobra własnego – stanu korelującego z najwyższą wartością oraz celami wychowania. W kontekście mądrości bycia można więc rozważać jednocześnie jego wymiar intrapersonalny i interpersonalny, ale specyfiką mądrości nauczycielskiego bycia jest uzasadniona kolejność ich rozważania: użyteczność takiego bycia dla ucznia, a następnie dla umacniania własnego dobrostanu, choć w rzeczywistości wychowawczej profesjonalne zatroskanie dobrem ucznia wymaga uprzedzającej wiedzy i wspaniałomyślności nauczyciela. Dynamizowanie wymiaru relacyjnego jest drogą urzeczywistniania potencjalności rozwojowej ucznia i samospełnienia nauczyciela. Mądrość wiąże się zatem z moralnością: współwystępuje z wartościami, odpowiedzialnością oraz przekroczeniem własnego indywidualizmu. Ten wymiar zdecydowanie sytuuje mądrość ponad inteligencją: inteligentny nauczyciel posiada imponującą wiedzę fachową, wysoką sprawność i szybkość przetwarzania informacji, łatwość dostrzegania abstrakcyjnych związków, ale nauczyciel mądry potrafi właściwie osądzać zjawiska, zwłaszcza w sferze moralnej i społecznej, refleksyjnie przewidywać długofalowe skutki decyzji i działań, zachować umiar pomiędzy pewnością a wątpieniem. Mądrość opiera się na wiedzy, ale nie sprowadza się do niej: implikuje inteligencję, lecz sama inteligencja nie

[4] T. Maruszewski: *Mądrość ukryta i jawna*. „Charaktery" 2006, nr 6, s. 14.

czyni nauczyciela mądrym. Bycie w prawdzie, dobru i pięknie wymaga harmonijnej integracji wszystkich sfer podlegających rozwojowi: umysłu, woli i uczuć. Ich synergia świadczy o dobrej kondycji intelektualnej oraz wolicjonalno-emocjonalnej nauczyciela. Taka „dojrzałość bycia" w pracy zawodowej oznacza, że jej wartość i sens stawiane są przez nauczyciela ponad zysk materialny. Nie wyklucza to aspiracji awansu zawodowego, a wraz z nim uposażenia materialnego, ale daje pierwszeństwo jakości swojego bycia przed ilością posiadania. Toteż troska o jakość wykonywania pracy poprzedza wówczas zabieganie o ilość osiąganych sukcesów. Potwierdzeniem tej „dojrzałości bycia" jest bowiem praca uczciwa i radosna. Stanowi ona nie tylko konieczność w kontynuacji codzienności, ale też potwierdzenie miłości w realiach codzienności. Mądrość i radość nauczycielskiego bycia są przejawem pożądanego ukierunkowania nauczyciela na osobę ucznia oraz uczynienia jego rozwoju priorytetem zawodowych działań, co nazwano w pedeutologicznej teorii cnoty miłością i uzasadniono jako istotę nauczycielskiej pracy. Praca ma wymiar etyczny: poprzez nią „dochodzi się" do drugiego człowieka, a przy okazji do zysku w wymiarze materialnym – nie odwrotnie. Mądry nauczyciel nie pozostawia swojego zawodowego działania w przeciętności. Mądrość bycia to „pójście za skłonnością ku dobru, pójście do kresu, do maksimum swoich możliwości. Zawiera więc w sobie ideę wyśmienitości i pełni, która pociąga za sobą rozwinięcie i wzrost"[5]. Pełnia nauczycielskiego bycia, jego mądrość i radość realizują się w praktyce poprzez korzystanie z potencjału cnoty darzącej. Są warunkiem sprzyjającym doświadczaniu pełni bycia przez ucznia. Nauczycielem jest się zawsze wobec drugiego człowieka, stąd potrzeba i konieczność nieustannego odpowiadania na tę obecność. Jakość tej odpowiedzi jest jakością nauczycielskiego bycia, którą można przyjąć za miarę profesjonalizmu. Jest więc niezbędne dostrzegać w jego zakresie maksymalizm fachowości i człowieczeństwa.

[5] *Mądrość życia*. Red. M. Mróz. Toruń 2003, s. 31.

Negacja cnoty była w historii okresem, lecz nie kresem rozwoju jej teorii. Wpisuje się ona we współczesną epokę adekwatnie do jej doświadczenia niepewności, usytuowania pomiędzy różnymi modelami życia, braku ostatecznych wskazań jak żyć. Naturalistycznemu punktowi widzenia o niedookreśloności człowieka towarzyszy jednak humanistyczne widzenie otwartości na możliwości „tworzenia" siebie, przekraczania siebie, transcendowania siebie. Ta cecha człowieczeństwa potrzebuje szukania sposobów budzenia sił tkwiących w człowieku, by urzeczywistnić jego potencję i sprzyjać radosnemu spełnieniu w powołaniu. Teoria cnoty dotyczy takiego sposobu kreowania wolnej twórczości człowieka, by stanowiła ona rozumną siłę, a nie dramat życia indywidualnego i społecznego. Zagrożeniem podmiotowym i wspólnotowym jest potraktowanie tej wolności bez perspektywy konieczności i ograniczeń, widzenie siebie bez kontekstu bycia wobec drugiego człowieka, niepokorne przekraczanie kresów z nastawieniem „dla siebie". Dla potwierdzenia wolności wystarczy wybierać, dla bycia mądrościowego istotne jest, *co* i *dlaczego* jest wybierane. Bycie bez uświadomionych granic i moralnych wymagań jest zgubnym złudzeniem nieograniczonych możliwości, których rzeczywistość jest taka, że człowiek nie może doświadczyć radosnego spełnienia. Teoria cnoty nie wnosi znienawidzonych przez wyzwolonego współczesnego człowieka zakazów ani nakazów, nie narzuca naśladowania jednego gotowego wzorca życia, nie zniewala. Respektując wolną i twórczą naturę człowieka, przywołuje jedność podmiotu i działania oraz moralną egzemplifikację pytania o to, jak żyć. Zajmuje przestrzeń pomiędzy prawem i wolnością, obowiązkiem i dowolnością, posłuszeństwem i twórczością. Dla współczesnego nauczycielstwa jest proponowaną drogą uniknięcia lub wyjścia ze stanu psychicznej i fizycznej ciężkości, obciążającej ich wykonawców, a pośrednio także społeczeństwo. Proponowana droga pozostawia nauczycielom swobodę poszukiwań i ocen, bo uwzględnia wielość indywidualnych różnic między nimi oraz bogactwo sytuacji, w których działają zawodowo. Jest optymistyczna i realna: zakłada, że każdy nauczyciel może doświadczyć

optymalnego doświadczenia zawodowego. Jest wymagająca i skuteczna: pełni zawodowego bycia doświadcza każdy nauczyciel, który świadomie i odpowiedzialnie poszukuje sensu oraz wartości w sytuacjach, które współtworzy. Jest związana ze szczęśliwością życia: maksymalistyczne realizowanie swoich potencjalnych możliwości w obszarze zawodowym jest częścią urzeczywistniania życiowej potencjalności; radość bycia w zawodzie stanowi element radości życia. Jest perfekcjorystyczna: szczęśliwość nauczyciela sprzyja doświadczaniu szczęśliwości przez ucznia. Cnota nauczyciela ma przecież charakter darzący i jest takim sposobem bycia, który zakłada radość i mądrość nie tylko nauczyciela...

Pozytywne wymiary pedeutologicznej teorii cnoty uzasadniają kontynuację naukowego zainteresowania. Niewyczerpująca sugestia w tym zakresie jest następująca:

1. Pogłębiona analiza septetu aretologiczno-pedeutologicznego. Uszczegółowienie zaproponowanej typologii może mieć charakter zewnętrzny poprzez wskazanie kolejnych cnót właściwych nauczyciela oraz wewnętrzny – poprzez wskazanie kolejnych cnót towarzyszących poszczególnym cnotom właściwym nauczyciela.
2. Praktyczny wymiar poszczególnych cnót właściwych nauczyciela: możliwości a rzeczywistość kształtowania cnót; bariery w ich kształtowaniu; sposoby ich pokonywania; doświadczanie pozytywnych następstw.
3. Empiryczny wymiar cnoty: czy i na ile możliwa jest operacjonalizacja pojęcia cnoty?
4. Opracowanie koncepcji dotyczących poszczególnych cnót nauczyciela przez zespoły interdyscyplinarne na wzór Berlińskiego Paradygmatu Mądrości przygotowanego przez grupę badaczy z Instytutu Maksa Plancka w Berlinie pod kierunkiem profesora Paula Baltesa, który jest jedną z bardziej znanych, stosunkowo często komentowanych oraz empirycznie uzasadnionych koncepcji mądrości.
5. Dyskusja nad pedagogicznymi implikacjami teorii cnót (aretologii) i etyki cnót (modelu etyki) dla praktyki wychowawczej: ich wzajem-

ne związki oraz użyteczność dla kreowania nauczycielstwa jako zawodu XXI stulecia o doniosłym zadaniu rozwijania mocnych stron człowieka i usprawnianiu go w dążeniu do tego, co w życiu najlepsze.

Przedłożona pedeutologiczna teoria cnoty może być rozwijana w zakresie poszczególnych nowożytnych teorii etycznych. Etyka cnót wymagałaby ich zakwestionowania.

Jeśli praktyka dowodzi czegoś zupełnie innego niż teoria, to teoria upada albo jej stosowanie zawęża się do określonych warunków. Pedeutologiczna teoria cnoty, w sensie powszechnej ważności i powszechnego wyzwania, dotyczy nauczyciela każdego czasu, miejsca, światopoglądu. Jej budowanie jest wyrazem troski o jakość nauczycielskiego (mojego) bycia oraz zaproszeniem do trwania w tym zatroskaniu. Nieskończona refleksja jest przełamywaniem milczenia, ucieczką od zapominania o tym, co istotne.

BIBLIOGRAFIA

Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji. Red. U. Ostrowska, Impuls, Kraków 2002

Albisetti V.: *Śmiać się całym sercem. Prosta metoda, aby pogodniej żyć*. Jedność, Kielce 2007

Aleksander Z., Bauman T., Rutkowiak J.: *Etos nauczycielski jako zapoznana problematyka pedeutologiczna.* W: *Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne.* Red. A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, W. Zaczyński. Wydawnictwo UW, Warszawa 1993

Ambaum J.: *Cierpliwość i zaufanie Bogu*. „Communio" 1998, nr 5

Arystoteles: *Etyka eudemejska*. W: *Dzieła wszystkie*, t. 5. PWN, Warszawa 2002

Arystoteles: *Etyka nikomachejska*. W: *Dzieła wszystkie*, t. 5. PWN, Warszawa 2002

Arystoteles: *Etyka wielka*. W: *Dzieła wszystkie*, t. 5. PWN, Warszawa 2002

Arystoteles: *Metafizyka*. W: *Dzieła wszystkie*, t. 2. PWN, Warszawa 2003

Aspekty aksjologiczne w edukacji. Red. U. Ostrowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000

Augustyn, św.: *O wielkości duszy*. W: *Dialogi filozoficzne*. Znak, Kraków 1999

Augustyn, św.: *O wolnej woli*. W: *Dialogi filozoficzne*. Znak, Kraków 1999

Augustyn, św.: *Solilokwia*. W: *Dialogi filozoficzne*. Znak, Kraków 1999

Augustyn, św.: *Wyznania*. Znak, Kraków 1999

Bacigalupe G.: *Is positive psychology only white psychology?* „American Psychologist" 2001, nr 1

Bagrowicz J., Jankowski S.: *Pan, Bóg twój, wychowuje ciebie*. Wydawnictwo UMK, Toruń 2005

Bała M.: *Filozofia w ćwiczeniach*. Bernardinum, Warszawa 2003

Basińska M., Jaskólska J.: *Inteligencja emocjonalna nauczycieli a typy zachowań i przeżyć w pracy*. „Nowiny Psychologiczne" 2007, nr 1

Bauer J.J., McAdams D.P., Sakaeda A.R.: *Interpreting the good life*. „Journal of Personality and Social Psychology" 2005, nr 1

Bauman T.: *Ukryte aspekty edukacji*. W: *Kontestacje pedagogiczne*. Red. B. Śliwerski. Impuls, Kraków 1993

Benedykt XVI, papież: *Spe salvi. O nadziei chrześcijańskiej*. Encyklika, Rzym 30 XI 2007

Bentham J.: *Wprowadzenie do zasad moralności i prawodawstwa*. PWN, Kraków 1958

Bergson H.: *Śmiech. Esej o komizmie*. Wydawnictwo KR, Warszawa 1995

Bernard z Clairvaux, św.: *O stopniach pokory i pychy*. Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1991

Blum R.: *Psychologia pozytywna w praktyce: 6 cnót głównych i 24 siły dające szczęście*. Bauer-Weltbild Media Sp. z o.o., Warszawa 2009

Bocheński J.M.: *Podręcznik mądrości tego świata*. Philed, Kraków 1992

Bocheński J.M.: *Współczesne metody myślenia*. W drodze, Poznań 1993

Bocheński J.M: *Zarys historii filozofii*. Philed, Kraków 1993

Boecjusz: *O pocieszeniu, jakie daje filozofia*. PWN, Warszawa 1962

Boxsel M.: *Encyklopedia głupoty*. W.A.B., Warszawa 2004

Brandt R.: *Etyka. Zagadnienie etyki normatywnej i metaetyki*. PWN, Warszawa 1996

Brückner A.: *Słownik etymologiczny języka polskiego*. WP, Warszawa 2000

Brugues J.L.: *Sztuka trwania*. „Communio" 1990, nr 1

Bruhlmeier A.: *Wokół teorii wychowania Johanna Heinricha Pestalozziego*. Impuls, Kraków 2010

Brzezińska A.: *Społeczna psychologia rozwoju*. Scholar, Warszawa 2004

Buczyńska-Garewicz H.: *Milczenie i mowa filozofii*. IFiS PAN, Warszawa 2003

Carr A.: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*. Zysk i S-ka, Poznań 2009

Carr D.: *Professional and personal values and virtues in education and teaching*. „Oxford Review of Education" 2006, nr 2

Cheneviere L.: *Rozmowy o milczeniu*. Wydawnictwo Karmelitów Bosych, Kraków 2009

Chętkowski D.: *Z budy. Czy spuścić ucznia z łańcucha?* Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004

Chmielewska J.: *Praca nauczycielska jako źródło wartości i dóbr osobistych (z badań nad wartościowaniem pracy nauczyciela).* W: *Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne.* Red. A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, W. Zaczyński. Wydawnictwo UW, Warszawa 1993

Chudy W.: *Drugie śniadanie u Sokratesa*. Sumus, Warszawa 2004

Chudy W.: *Filozofia kłamstwa*. Volumen, Warszawa 2003

Chudy W.: *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2009

Chudy W.: *Prawdomówność słów, czynów i postaw „lekarstwem" na zło społeczne.* Część 2. „Wychowawca" 2006, nr 3

Chudy W.: *Prawdomówność słów, czynów i postaw „lekarstwem" na zło społeczne.* Część 3. „Wychowawca" 2006, nr 4

Chudy W.: *Społeczeństwo zakłamane*. Oficyna Naukowa, Warszawa 2007

Cialdini R.: *Wywieranie wpływu na ludzi*. GWP, Gdańsk 1994

Cnoty kardynalne. Red. M. Mróz. Wyższe Seminarium Duchowne, Toruń 2000

Comte-Sponville A.: *Mały traktat o wielkich cnotach*. Volumen, Warszawa 2000

Crisp R.: *Utilitarianism and the Life of Virtue*. „Philosophical Quarterly" 1992, nr 167

Csikszentmihalyi M.: *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia*. Moderator, Taszów 2005

Csikszentmihalyi M.: *Urok codzienności. Psychologia emocjonalnego przepływu*. CiS, Warszawa 1998

Czapiński J.: *Czy szczęście popłaca? Dobrostan psychiczny jako przyczyna pomyślności życiowej*. W: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka.* Red. J. Czapiński. PWN, Warszawa 2005

Czapiński J.: *Optymiści i ryzykanci. Polskie paradoksy*. W: *Jak Polacy przegrywają. Jak Polacy wygrywają.* Red. M. Drogosz. GWP, Gdańsk 2005

Czapiński J.: *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 1994

Czapiński J.: *Psychologiczne teorie szczęścia*. W: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Red. J. Czapiński. PWN, Warszawa 2005

Czapiński J.: *Szczęście – złudzenie czy konieczność? Cebulowa teoria szczęścia w świetle nowych danych empirycznych.* W: *Złudzenia, które pozwalają żyć*. Red. M. Kofta, T. Szustrowa. PWN, Warszawa 2001

Czerepaniak-Walczak M.: *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Edytor, Toruń 1997

Czykwin E.: *Samoświadomość nauczyciela*. Trans Humana, Białystok 1995

Dawid J.W.: *O duszy nauczycielstwa*. W: *Osobowość nauczyciela*. Oprac. W. Okoń. PZWS, Warszawa 1962

Day Ch.: *Rozwój zawodowy nauczyciela*. GWP, Gdańsk 2004

Derdziuk A.: *Aretologia konsekrowana, czyli cnoty zakonne*. Wydawnictwo Alleluja, Kraków 2003

Derdziuk A.: *Aretologia w podręcznikach moralistów kapucyńskich*. RW KUL, Lublin 2001

Diener E., Diener C.: *Most people are happy*. „Psychological Science" 1996, nr 7

Diener E., Lucas R.E., Oishi S.: *Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia.* W: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Red. J. Czapiński. PWN, Warszawa 2005

Dudzikowa M.: *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*. Impuls, Kraków 1996

Dudzikowa M.: *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*. GWP, Gdańsk 2007

Dumoulin P.: *„Męstwo kobiety w Starym Testamencie".* „Communio" 1999, nr 5

Elzenberg H.: *O różnicy między „pięknem" a „dobrem".* „Przegląd Filozoficzny" 1933, nr 4

Emmanuelle, siostra: *Mam sto lat i chciałabym wam powiedzieć*... Esprit SC, Kraków 2009

Encyklopedia pedagogiczna. Red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993

Eriksen T.H.: *Tyrania chwili*. PIW, Warszawa 2003

Ernst K.: *Szkolne gry uczniów*. WSiP, Warszawa 1991

Etos nauczyciela w jednoczącej się Europie. Red. A.A. Kotusiewicz, Trans Humana, Białystok 2004

Etos pedagogów i edukacji wobec problemów globalizacji. Red. U. Ostrowska, A.M. de Tchorzewski, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Olsztyn–Bydgoszcz 2002

Etyka i charakter. Red. J. Jaśtal, Aureus, Kraków 2004

Fallona C.: *Manner in teaching: A study in observing and interpreting teachers' moral virtues*. „Teaching and Teacher Education" 2000, nr 7

Fedeli M.: *Temperamenty, charaktery, osobowości*. WAM, Kraków 2003

Filek J.: *Pytanie: Jak żyć? Jako podstawowe pytanie etyczne (zarys analizy).* „Studia Filozoficzne" 1990, nr 2–3

Filek J.: *Tęsknota za etyką. Alasdair MacIntyre w poszukiwaniu „porzuconej narzeczonej".* „Kwartalnik Filozoficzny" 1998, nr 1

Frankfurt H.G.: *O prawdzie*. Bela Med, Krosno 2008

Friedman E.T., Schwartz R.M., Haaga D.A.F.: *Are the very happy too happy?* „Journal of Happiness Studies" 2002, nr 3

Fromm E.: *Mieć czy być?* Rebis, Poznań 2003

Fromm E.: *Niech się stanie człowiek*. PWN, Warszawa–Wrocław 2000

Fromm E.: *Ucieczka od wolności*. Czytelnik, Warszawa 2003

Furmanek W.: *Rozumienie wartości pracy a orientacje życiowe człowieka*. „Pedagogika Pracy" 2004, nr 45

Gadacz T.: *O ulotności życia*. Iskry, Warszawa 2008

Galarowicz J.: *Blask godności*. Antyk, Kęty 2005

Galarowicz J.: *Być ziarnem pszenicznym*. Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2006

Galarowicz J.: *W drodze do etyki odpowiedzialności*, t. 2. *Ukryty blask dobra*. Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1998

Galewicz W.: *Analiza dobra*. UJ, Kraków 1988

Galewicz W.: *Fenomenologia dobra w dialogach Platona*. „Etyka" 2002, nr 35

Gardeil A.: *Duch Święty w życiu chrześcijańskim*. Verbum, Kielce 1947

Gaudium et spes. Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym. Sobór Watykański II, Rzym 7 XII 1965

Geier M.: *Z czego śmieją się mądrzy ludzie. Mała filozofia humoru*. Universitas, Kraków 2007

Gibran K.: *Prorok*. Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2004

Goćkowski J.: *Autorytet naukowy a kompetencja w nauce*. „Nauka" 1995, nr 4

Gogacz M.: *Osoba zadaniem pedagogiki*. NAVO, Warszawa 1997

Goleman D.: *Inteligencja emocjonalna*. Media Rodzina, Poznań 2007

Goleman D.: *Inteligencja społeczna*. Rebis, Poznań 2007

Golińska L.: *Pomóż sobie w kontroli własnych emocji*. „Psychologia w Szkole" 2004, nr 4

Gombrowicz W.: *Dziennik 1953–1956*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 1997

Gordon M.: *Learning to laugh at ourselves: Humor, self-transcendence and the cultivation of moral virtues*. „Educational Theory" 2010, nr 6

Góralczyk E.: *Nauczycielem być*... Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2006

Góralczyk P.: *Cierpliwa wytrwałość*. „Communio" 1999, nr 5

Góralczyk P.: *Głód sprawiedliwości*. „Communio" 1990, nr 5

Górnicka J.: *Społeczny sens cnoty*. „Studia Filozoficzne" 1988, nr 12

Górska L.: *Wiedza o wychowaniu. Od różnorodności do jedności*. PTE, Szczecin 2008

Grochulska A.: *O dowcipie w podręczniku szkolnym*. W: *Odcienie humoru*. Red. A. Kwiatkowska, S. Dżereń-Głowacka. Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2008

Grotowski J.: *Teksty z lat 1965–1969. Wybór*. Wiedza o Kulturze, Wrocław 1999

Grun A.: *Książka o sztuce życia*. Jedność, Kielce 2003

Grun A.: *Książka o tęsknocie*. Jedność, Kielce 2005

Grun A.: *Szczęście ciszy*. Jedność, Kielce 2007

Grun A.: *Szczęście skupienia*. Jedność, Kielce 2007

Grun A.: *Szczęście spokoju*. Jedność, Kielce 2007

Grun A.: *Życie i praca – duchowe wyzwanie*. Św. Paweł, Częstochowa 2007

Gruszczyńska E.: *Stres w pracy nauczyciela*. „Psychologia w Szkole" 2005, nr 1

Grygiel S.: *Godność, sprawiedliwość i kultura*. „Communio" 1990, nr 5

Gurycka A.: *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*. PWN, Warszawa 1979

Gut R., Piegowska M., Wójcik B.: *Zarządzanie sobą. Książka o działaniu, myśleniu i odczuwaniu*. Difin, Warszawa 2008

Hegel G.W.F.: *Fenomenologia ducha*. PWN, Warszawa 1963

Heidegger M.: *Cóż po poecie?* W: *Budować, mieszkać, myśleć.* Oprac. K. Michalski. Czytelnik, Warszawa 1977

Heidegger M.: *Czas światoobrazu*. W: *Budować, mieszkać, myśleć*. Oprac. K. Michalski. Czytelnik, Warszawa 1977

Heidegger M.: *List o humaniźmie*. W: *Budować, mieszkać, myśleć*. Oprac. K. Michalski. Czytelnik, Warszawa 1977

Hendryk C.: *O takcie pedagogicznym nauczycieli akademickich i orientacji podmiotowej studentów*. Oficyna Wydawnicza ROKP ZCE, Szczecin 2000

Hessen S.: *Podstawy pedagogiki*. Żak, Warszawa 1997

Hildebrand D.: *Prawość*. „W drodze" 1973, nr 3–4

Hinc M.R.: *Kiedy siedzę, siedzę*... „Pastores" 2007, nr 3

Hobfoll S.E.: *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*. GWP, Gdańsk 2006

Hołub G.: *Wybór należy do ciebie? – Pomiędzy obiektywnym a subiektywnym rozumieniem dobra.* „Cywilizacja" 2004, nr 10

Homplewicz J.: *Etyka pedagogiczna*. Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1996

Hostyński L.: *Wartości utylitarne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998

Hureaux R.: *Niebezpieczna cnota*. „Communio" 1999, nr 5

Hurka Th.: *Perfectionism*. Oxford University Press, New York 1993

Jan Paweł II, papież: *Cnota umiarkowania. Audiencja generalna dn. 22 listopada 1978*. W: *Nauczanie papieskie*, I, 1978 (październik–grudzień). Pallottinum, Poznań–Warszawa 1987

Jan Paweł II, papież: *Dives in Misericordia. O Bożym miłosierdziu*. Encyklika, Rzym 30 XI 1980

Jan Paweł II, papież: *Fides et ratio. Wiara i rozum*. Encyklika, Rzym 14 IX 1998

Jan Paweł II, papież: *Miłość*. New Media Concept, Warszawa 2008

Jan Paweł II, papież: *Nadzieja*. New Media Concept, Warszawa 2008

Jan Paweł II, papież: *Przekroczyć próg nadziei*. RW KUL, Lublin 1994

Janowski A.: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. WSiP, Warszawa 1995

Jaskot K.: *Etyka zawodowa nauczyciela*. W: C. Hendryk, K. Jaskot, I. Jazukiewicz: *Nauczyciel wychowawca*. WOM, Gorzów Wlkp. 1994

Jaskot K.: *Grupy studenckie. Studium pedagogiczne grup dziekańskich*. Wydawnictwo US, Szczecin 1996

Jaskot K.: *Świadomość indywidualnego rozwoju studentów w trakcie studiów. Raport z badań*. Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 1994

Jaśtal J.: *Natura cnoty*. Księgarnia Akademicka, Kraków 2009

Johnson D.W.: *Umiejętności interpersonalne i samorealizacja*. PTP, Warszawa 1985

Kalinowski A.: *Cnota sprawiedliwości – Iustitia*. W: *Cnoty kardynalne*. Red. M. Mróz, Wyższe Seminarium Duchowne, Toruń 2000

Kalka K.: *Od rozumienia do postępowania*. Elbląska WSH, Elbląg 2000

Kalka K.: *Sprawiedliwość i sprawności społeczne*. WSP, Bydgoszcz 1994

Kamiński S.: *Nauka i metoda*. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1998

Kaniowski A.: *Supererogacja. Zagubiony wymiar etyki*. Oficyna Naukowa, Warszawa 1999

Kant I.: *Metafizyczne podstawy nauki o cnocie*. Antyk, Kęty 2005

Kant I.: *Uzasadnienie metafizyki moralności*. PWN, Warszawa 1971

Katechizm Kościoła Katolickiego. Pallottinum, Poznań 1994

Kawka Z.: *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998

Keenan J.: *Cnoty na co dzień*. WAM, Kraków 2003

Keller J.: *Etyka katolicka*, cz. 1. PAX, Warszawa 1957

Kempiński A.M.: *Encyklopedia mitologii ludów indoeuropejskich*. Iskry, Warszawa 2001

Kiełbasa J.: *Kontrowersje wokół umiarkowania: czy tylko ograniczenie?* „Znak" 1997, nr 3

Kiełbasa J.: *Szkic o męstwie*. „Znak" 1995, nr 4

Kiełbasa J.: *Z umiarem o umiarkowaniu*. „Znak" 1996, nr 10

Kiereś B.: *O personalizm w pedagogice: studia i szkice z teorii wychowania*. Fundacja „Servire Veritati" Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2009

Kołakowski L.: *Mini wykłady o maxi sprawach*. Znak, Kraków 2004

Kondycja człowieka współczesnego. Red. Cz. Piecuch. Universitas, Kraków 2006

Konrad S., Hendl K.: *Inteligencja emocjonalna*. Videograf II, Katowice 2005

Korczyński S.: *Obraz nauczyciela w polskiej myśli pedeutologicznej*. WSP, Opole 1992

Kotecki D.: *Owocem zaś ducha jest [...] umiarkowanie*. W: *Mądrość życia*. Red. M. Mróz. Wydawnictwo UMK, Toruń 2003

Kowalska F., św.: *Dzienniczek. Miłosierdzie Boże w duszy mojej*. Wydawnictwo Księży Marianów, Warszawa 1997

Królikowska J.: *Socjologia dobroczynności*. Żak, Warszawa 2004

Krzemiński K.: *Aby wiara opierała się nie na mądrości ludzkiej*... W: *Mądrość życia.* Red. M. Mróz. Wydawnictwo UMK, Toruń 2003

Ksenofont: *Pisma sokratyczne: Obrona Sokratesa*. *Wspomnienia o Sokratesie*. *Uczta*. PWN, Warszawa 1967

Kubiak-Szymborska E., Zając D.: *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania.* Wers, Bydgoszcz 2002

Kulesza W.: *Rola społeczno-zawodowa nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości.* W: *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej*. Red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki. Wydawnictwo WSP ZNP, Warszawa 1997

Kumaniecki K.: *Słownik łacińsko-polski*. PWN, Warszawa 1982

Kwaśnica R.: *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*. W: *Ku pedagogii pogranicza.* Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Wydawnictwo UMK, Toruń 1990

Kwaśnica R.: *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: *Pedagogika*, t. 2. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. PWN, Warszawa 2003

Kwiatkowska H.: *Pedeutologia*. WAiP, Warszawa 2008

Kwiatkowska H.: *Tożsamość nauczycieli*. GWP, Gdańsk 2005

Kwiatkowska H.: *Źródła inspiracji nowego myślenia o edukacji nauczycielskiej*. W: *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej*. Red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki. Wydawnictwo WSP ZNP, Warszawa 1997

Laertios D.: *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*. PWN, Warszawa 1984

Legowicz J.: *O nauczycielu mistrzu samego siebie*. W: *Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne.* Red. A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, W. Zaczyński. Wydawnictwo UW, Warszawa 1993

Leś E.: *Zarys historii dobroczynności oraz filantropii w Polsce*. Prószyński i S-ka, Warszawa 2001

Lewandowski K.: *Bądźcie zawsze gotowi do obrony [...] nadziei, która w was jest*. W: *Mądrość życia*. Red. M. Mróz. Wydawnictwo UMK, Toruń 2003

Libertatis conscientia. Instrukcja o chrześcijańskiej wolności i wyzwoleniu. Kongregacja do Spraw Nauki i Wiary, Rzym, 22 III 1986

Louden R.: *Kant's Virtues*. „Philosophy" 1986, nr 61

Łobocki M.: *Teoria wychowania w zarysie*. Impuls, Kraków 2010

Łosiak W.: *Psychologia emocji*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007

MacIntyre A.: *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*. PWN, Warszawa 1996

MacIntyre A.: *Natura cnót*. „Znak" 1994, nr 8

Mandeville B.: *Bajka o pszczołach*. PWN, Warszawa 1957

Maruszewski T.: *Analiza nauczania z punktu widzenia psychologii społecznej*. W: *Psychologiczne i socjologiczne zagadnienia szkolnictwa wyższego*. Red. L. Leja. Wydawnictwo UAM, Warszawa 1977

Maruszewski T.: *Mądrość ukryta i jawna*. „Charaktery" 2006, nr 6

Maslow A.: *Motywacja i osobowość*. PWN, Warszawa 2006

Maslow A.: *W stronę psychologii istnienia*. Rebis, Poznań 2004

Matusewicz C.: *Humor, dowcip, wychowanie*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1976

Mądrość życia. Red. M. Mróz. Wydawnictwo UMK, Toruń 2003

McCullough M.E., Snyder C.R.: *Classical sources of human strength*. „Journal of Social and Clinical Psychology" 2000, nr 1

Mellibruda J.: *Ja – Ty – My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*. Instytut Psychologii Zdrowia PTP, Warszawa 2003

Michalski K.: *Heidegger*. W: M. Heidegger: *Budować, mieszkać, myśleć*. Czytelnik, Warszawa 1977

Mill J.S.: *Utylitaryzm. O wolności*. PWN, Warszawa 2006

Mistrz Eckhart: *Traktaty*. W drodze, Poznań 1987

Misztal B.: *Trust in Modern Societies*. Polity Press, Cambridge 1996

Mnich Zakonu Kartuzów: *Szkoła ciszy*. Wydawnictwo eSPe, Kraków 2007

Montaigne M.: *Wybór pism pedagogicznych*. PZWS, Warszawa 1948

Motyka M., Mudyń K.: *Kompleks zagrożonego autorytetu a wyuczona nieudolność i aktywność regresyjna*. „Prakseologia" 1984, nr 3–4

Moustakas C.: *Fenomenologiczne metody badań*. Trans Humana, Białystok 2001

Mróz M.: *Cnoty kardynalne*. W: *Mądrość życia*. Red. M. Mróz. Wydawnictwo UMK, Toruń 2003

Mróz M.: *Człowiek w dynamizmie cnoty*. Wyższe Seminarium Duchowne, Toruń 2001

Mróz M.: *Filozofia cnót szansą przezwyciężenia kryzysu wartości*. W: *Cnoty kardynalne*. Red. M. Mróz. Wyższe Seminarium Duchowne, Toruń 2000

Mróz M.: *Mądrość cnót – drogą odzyskania „smaku życia".* W: *Mądrość życia*. Red. M. Mróz. Wydawnictwo UMK, Toruń 2003

Murawska A.: *Towarzyszenie człowiekowi w telefonie zaufania*. W: *Silny potrzebuje słabego.* Red. A. Więcko. Fundacja Dom Rodzinny w Łysogórkach, Szczecin 2009

Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela. Red. A.A. Kotusiewicz, Trans Humana, Białystok 2000, t. 2

Nagórny J.: *Nadzieja chrześcijańska wobec wyzwań współczesności*. W: *Nadzieja chrześcijańska a nadzieje ludzkie.* Red. J. Nagórny, M. Pokrywka. Wydawnictwo KUL, Lublin 2003

Nalaskowski A.: *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*. Impuls, Kraków 2009

Nietzsche F.: *Ecce Homo. Jak się staje, czym się jest*. Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1995

Nietzsche F.: *Ludzkie, arcyludzkie*. Wydawnictwo J. Mortkowicz, Warszawa 1908

Nietzsche F.: *Pisma pozostałe 1876–1889*. Inter Esse, Kraków 1994

Nietzsche F.: *Tako rzecze Zaratustra*. Zysk i S-ka, Poznań 2000

Nietzsche F.: *Wiedza radosna*. Zielona Sowa, Kraków 2003

Nietzsche F.: *Wola mocy*. Wydawnictwo J. Mortkowicz, Warszawa 1910

Norwid C.K.: *Pisma wierszem i prozą*. PIW, Warszawa 1973

Nowak M.: *Podstawy pedagogiki otwartej*. KUL, Lublin 2001

Nowak M.: *Teorie i koncepcje wychowania*. WAiP, Warszawa 2008

Oblicza fenomenologii. Red. P. Mróz, J. Hańderek. Collegium Columbinum, Kraków 2000

Odcienie humoru. Red. A. Kwiatkowska, S. Dżereń-Głowacka. Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2008

Olbrycht K.: *Prawda, dobro, piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002

Olchanowski T.: *Psychologia pychy*. Eneteia, Warszawa 2003

Olejnik S.: *Cnota chrześcijańska*. „Studia Theologica Varsaviensia" 1975, nr 1

Olejnik S.: *Teologia moralna*, t. 3, ATK, Warszawa 1988

O'Neill O.: *Kant after Virtue*. „Inquiry" 1983, nr 26

Ossowska M.: *Motywy postępowania*. KiW, Warszawa 1958

Ossowska M.: *Normy moralne*. PWN, Warszawa 2000

Ossowska M.: *O człowieku, moralności i nauce*. PWN, Warszawa 1983

Ossowska M.: *Podstawy nauki o moralności*. Ossolineum, Wrocław–Warszawa –Kraków 1994

Ossowska M.: *Socjologia moralności*. PWN, Warszawa 1986

Ossowska M.: *Wzór demokraty. Cnoty i wartości*. Daimonion, Lublin 1992

Osten M.: *Lucyferowy pośpiech, czyli Goethe odkrywa zalety powolności*. Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2005

Pańpuch Z.: *Rola cnót w wychowaniu*. „Cywilizacja" 2004, nr 10

Paszkiewicz A.: *Empiryczne implikacje teorii wychowania*. Trans Humana, Białystok 2004

Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne. Red. A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, W. Zaczyński. Wydawnictwo UW, Warszawa 1993

Pence G.: *Teoria cnoty*. W: *Przewodnik po etyce*. Red. P. Singer. KiW, Warszawa 2002

Personalistyczny wymiar filozofii wychowania. Red. A. Szudra, K. Uzar, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009

Pieper J.: *Aktualność cnót kardynalnych*. „Roczniki Filozoficzne" 1976, nr 2

Pieper J.: *O miłości, nadziei i wierze*. W drodze, Poznań 2000

Pilch T.: *Rozważania wokół etyki zawodu nauczyciela-wychowawcy*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1995, nr 3

Piotrowski P.: *Idea rozwoju moralnego w badaniach teorii wychowania*. Centrum Badań Europy Wschodniej, Olsztyn 2010

Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Red. K. Dynarski, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1980

Platon: *Alkibiades I i inne dialogi oraz Definicje*. PWN, Warszawa 1973

Platon: *Eutydem*. PWN, Warszawa 1957

Platon: *Fedon*. W: *Dialogi*. Unia Wydawnicza Verum, Warszawa 2006

Platon: *Obrona Sokratesa*. W: *Dialogi*. Unia Wydawnicza Verum, Warszawa 2006

Platon: *Parmenides. Teajtet*. Antyk, Kęty 2002

Plessner H.: *Pytanie o conditio humana*. PIW, Warszawa 1988

Plessner H.: *Śmiech i płacz. Badania nad granicami ludzkiego zachowania*. Antyk, Kęty 2004

Prince D.: *Wiara z której żyjemy*. Instytut Dereka Prince'a, Lublin 1996

Pring R.: *The Virtues and Vices of an Educational Researcher*. „Journal of Philosophy of Education" 2001, nr 3

Problemy współczesnej pedeutologii. Red. D. Ekiert-Oldroyd, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003

Pronzato A.: *W poszukiwaniu zaginionych cnót. Część 1*. Salwator, Kraków 2005

Przełęcki M.: *Kilka uwag o idei dobroci*. „ Etyka" 2002, nr 35

Przestrzeń edukacyjna: dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne. Red. M. Kowalski, A. Pawlak, A. Famuła-Jurczak. Impuls, Kraków 2010

Przewodnik po etyce. Red. P. Singer. KiW, Warszawa 2002

Psychologia pozytywna. Red. P.A. Linley, S. Joseph. PWN, Warszawa 2007

Radomska A.: *Śmiech wart szkoły*. „Psychologia w Szkole" 2006, nr 2

Rau Z.: *Księga cnót*. Księgarnia Akademicka, Kraków 2006

Reale G.: *Historia filozofii starożytnej*. Wydawnictwo KUL, Lublin 2000

Reykowski J.: *Teoria motywacji a zarządzanie*. PWE, Warszawa 1979

Ridley M.: *O pochodzeniu cnoty*. Rebis, Poznań 2000

Rosik S.: *Sytuacjonizm etyczny a chrześcijańska roztropność. Studium teologiczno-moralne.* Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1986

Roszak P.: *Cnota – dziedzictwo i aktualność*. W: *Cnoty kardynalne*. Red. M. Mróz, Wyższe Seminarium Duchowne, Toruń 2000

Rzeszowski W.: *Aby się nie zagubić*. „Pastores" 2007, nr 3

Scheler M.: *O rehabilitacji cnoty*. „Znak" 1994, nr 8

Schroder R.: *Męstwo obywatelskie*. „Communio" 1995, nr 5

Sehr M.: *Inteligencja emocjonalna. Testy*. Bertelsmann Media, Warszawa 1999

Seligman M.: *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie.* Media Rodzina, Poznań 1993

Seligman M.: *Positive psychology*. W: *The science of optimism and hope*. Red. J.E. Gillham. Templeton Foundation Press, Philadelphia 2000

Seligman M.: *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*. Media Rodzina, Poznań 2005

Seligman M.: *Psychologia pozytywna*. W: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Red. J. Czapiński. PWN, Warszawa 2005

Seneka L.A.: *Dialogi*. Zysk i S-ka, Poznań 1996

Sheldon K.M., King L.: *Why positive psychology is necessary*. „American Psychologist" 2001, nr 3

Sławiński S.: *Wychowywać do posłuszeństwa*. PAX, Warszawa 1994

Słownik filozofii. Red. J. Hartman, Zielona Sowa, Kraków 2004

Słownik grecko-polski, t. 2. Red. Z. Abramowiczówna, PWN, Warszawa 1960

Spaemann R.: *Czyn a piękne życie*. „Ethos" 1996, nr 33–34

Speck O.: *Być nauczycielem*. GWP, Gdańsk 2005

Steel P., Ones D.S.: *Personality and happiness*. „Journal of Personality and Social Psychology" 2002, nr 3

Strasser M.: *The Virtues of Utilitarianism*. „Philosophia" 1990, nr 20

Strelau J.: *Psychologia różnic indywidualnych*. Scholar, Warszawa 2002

Stróżewski W.: *Mała fenomenologia autorytetu*. „Ethos" 1997, nr 37

Szamocki J.: *„Nie bój się…* W: *Mądrość życia*. Red. M. Mróz. Wydawnictwo UMK, Toruń 2003

Szarota P.: *Psychologia uśmiechu*. GWP, Gdańsk 2006

Szewczyk K.: *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*. PWN, Warszawa–Łódź 1998

Szołtysek A.: *Filozofia wychowania*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998

Sztompka P.: *Zaufanie*. Znak, Kraków 2007

Sztompka P.: *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*. W: *Socjologia codzienności.* Red. P. Sztompka i M. Boguni-Borowska. Znak, Kraków 2008

Sztuka nauczania. Szkoła. Red. K. Konarzewski, PWN, Warszawa 1993

Szutta N.: *W kierunku przezwyciężenia schizofreniczności nowożytnych teorii etycznych. Etyka cnót versus aretologia*. „Roczniki Filozoficzne" 2009, nr 2

Szutta N.: *Współczesna etyka cnót*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2007

Ślipko T.: *Zarys etyki ogólnej*. WAM, Kraków 2004

Ślipko T.: *Zarys etyki szczegółowej*. WAM, Kraków 2005

Śliwerski B.: *Istota samowychowania*. „Amicus" 1999, nr 6

Śliwerski B.: *Myśleć jak pedagog*. GWP, Sopot 2010

Śliwerski B.: *Teoretycy wychowania wobec typologii nurtów współczesnej myśli pedagogicznej*. „Studia z Teorii Wychowania" 2010, nr 1

Śliwerski B.: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Impuls, Kraków 2003

Środa M., Śpiewak P.: *Etyka cnót czyli „pióro na kołpaku"*. „Znak" 1992, nr 6

Świątkiewicz-Mośny M.: *O humorze w wychowaniu*. „Auxilium Sociale" 2004, nr 1

Tarnowski K.: *Człowiek i transcendencja*. Znak, Kraków 1995

Tarnowski K.: *Kilka uwag o dobru*. „Etyka" 2002, nr 35

Tarnowski K.: *Wiara i myślenie*. Znak, Kraków 1999

Tatarkiewicz W.: *Dzieje sześciu pojęć*. PWN, Warszawa 2005

Tatarkiewicz W.: *Historia filozofii*. PWN, Warszawa 1995

Tatarkiewicz W.: *O doskonałości*. PWN, Warszawa 1976

Tatarkiewicz W.: *O szczęściu*. PWN, Warszawa 2003

Tatarkiewicz W.: *Parerga*. PWN, Warszawa 1978

Tatarkiewicz W.: *Pisma z etyki i teorii szczęścia*. Wydawnictwo Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1992

Tchorzewski A.M.: *Dyskurs wokół wartości i powinności moralnych nauczyciela*. W: *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*. Red. A.M. Tchorzewski. WSP, Bydgoszcz 1994

Tchorzewski A.M.: *Prawość jako zasadnicza postawa i powinność moralna nauczyciela*. W: *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*. Red. A.M. Tchorzewski. WSP, Bydgoszcz 1994

The Rule of the Ten Pleasures or Ten Virtues of the Blessed Virgin Marry. Red. A.R. Mączyński. Marian Press, Stockbridge 2009

Tillich P.: *Męstwo bycia*. Rebis, Poznań 1994

Tischner J.: *Drogi i bezdroża miłosierdzia*. Wydawnictwo AA, Kraków 2001

Tischner J.: *Etyka solidarności*. Znak, Kraków 2005

Tischner J.: *Filozofia dramatu*. Znak, Kraków 1999

Tischner J.: *Jak żyć?* Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 2000

Tischner J.: *Myślenie w żywiole piękna*. Znak, Kraków 2004

Tischner J.: *Śmierć człowieka*. „Akcent" 1998, nr 3

Tischner J.: *Świat ludzkiej nadziei*. Znak, Kraków 2005

Tischner J.: *Zrozumieć własną wiarę*. Znak, Kraków 2006

Tischner J., Kłoczowski J.A.: *Wobec wartości*. W drodze, Poznań 2001

Tomasz z Akwinu, św.: *Suma teologiczna*, t. 21. *Męstwo 2–2, q. 123–140*. Veritas, Londyn 1962–1986

Tomasz z Akwinu, św.: *Suma teologiczna*, t. 22. *Umiarkowanie 2–2, q. 141–170*. Veritas, Londyn 1962–1986

Tomasz z Akwinu, św.: *Summa contra gentiles*. W drodze, Poznań 2003

Tomasz z Akwinu, św.: *Traktat o Bogu. Summa teologii* I, 1–26. Znak, Kraków 1999

Tomasz z Akwinu, św.: *Traktat o cnotach. Summa teologii* I–II, 49–67. Antyk, Kęty 2006

Tomasz z Akwinu, św.: *Traktat o człowieku. Summa teologii I, 75–89*. Antyk, Kęty 2000

Tomkowski J.: *Historia myśli od starożytności do XX wieku*. Bertelsmann Media, Warszawa 2002

Trigo J.: *Poza prawem, w imię sprawiedliwości. Cnota epikei*. „Communio" 1998, nr 5

Trzebińska E.: *Psychologia pozytywna*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008

Trzebińska E.: *Siła psychiczna: ujęcie doświadczeniowo-analityczne*. „Psychologiczna Jakość Życia" 2004, nr 1

Tyburski W., Wachowiak A., Wiśniewski R.: *Historia filozofii i etyki*. Dom Organizatora, Toruń 2002

Tyrała P.: *Teoria wychowania: bliżej uniwersalnych wartości i realnego życia*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002

Wanat Z.: *Bóg jest miłością*. W: *Mądrość życia*. Red. M. Mróz. Wydawnictwo UMK, Toruń 2003

Wasilewska-Tomczuk J.: *Psychologia humoru*. Wydawnictwo KUL, Lublin 2009

Wieliczko W.W., Diergaj A.W., Karpijewicz D.W.: *Mieżkulturnoje obrazowanie w szkole.* Tiesej, Minsk 2001

Wieliczko W.W., Karpijewicz D.W., Karpijewicz J.F., Kiriluk L.G.: *Innowacyonnyje metody obuczenija.* Miedisont, Minsk 2001

Więcko A.: *Poświęcam się czy korzystam z przywileju? Paradoks siły i słabości*. W: *Silny potrzebuje słabego*. Red. A. Więcko. Fundacja Dom Rodzinny w Łysogórkach, Szczecin 2009

Wilczek-Rużyczka E.: *Empatia i jej rozwój u osób pomagających*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002

Wiśniewski Cz.: *Odnaleźć sens pracy*. „Nowa Szkoła" 1996, nr 4

Włodarski Z.: *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*. WSiP, Warszawa 1992

Wojciszke B.: *Psychologia miłości*. GWP, Gdańsk 2006

Wojtyła K.: *Miłość i odpowiedzialność*. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001

Wojtyła K.: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000

Wojtyła K.: *Rozważania o istocie człowieka*. WAM, Kraków 1999

Wojtyła K.: *W poszukiwaniu podstaw perfekcjoryzmu w etyce*. „Roczniki Filozoficzne" 1957, t. 5, z. 4

Wojtyła K.: *Zagadnienie woli w analizie aktu etycznego*. „Roczniki Filozoficzne" 1957, t. 5, z. 1

Woleński J., Hartman J.: *Wiedza o etyce*. Wydawnictwo Szkolne PWN, Bielsko-Biała 2008

Woroniecki J.: *Długomyślność jako cnota wychowawcy*. „Cywilizacja" 2004, nr 10

Woroniecki J.: *Katolicka etyka wychowawcza*. RW KUL, Lublin 1986

Woronowicz W.: *Dydaktyka wątpienia wobec ignorancji*. W: *Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku.* Red. K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk. Kwadra, Szczecin 2000

Wróbel A.: *Wychowanie a manipulacja*. Impuls, Kraków 2006

Współczesna etyka cnót: możliwości i ograniczenia. Red. N. Szutta, Semper, Warszawa 2010

Wychowanie w kontekście teoretycznym. Red. A.M. Tchorzewski. WSP, Bydgoszcz 1993

Zaczyński W.: *Autonomia i podwładność nauczyciela*. W: *Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne.* Red. A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, W. Zaczyński. Wydawnictwo UW, Warszawa 1993

Zadykowicz T.: *Nadzieja jedności chrześcijan*. W: *Nadzieja chrześcijańska a nadzieje ludzkie.* Red. J. Nagórny, M. Pokrywka. Wydawnictwo KUL, Lublin 2003

Zieleniewska B.: *Dialog we współczesnej edukacji filozoficznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002

Ziembicki I.: *Rozmowy z Chrystusem. Rozważania – cnoty kardynalne*. Wydawnictwo Diecezjalne, Sandomierz 1995

Żechowska B.: *O twórczym rozwoju nauczyciela refleksji kilka*. W: *Twórczy rozwój nauczyciela.* Red. S. Juszczyk. Impuls, Kraków 1996

Żechowska B.: *Teoretyczne orientacje w badaniach nad nauczycielami*. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1981, nr 3

Żygulski K.: *Wspólnota śmiechu. Studium socjologiczne komizmu*. PIW, Warszawa 1976

Netografia

Hajduk R.: *Indywidualizm a życie wspólnotowe*. http:// www.zakony.katolik.pl

Jan Paweł II, papież: *List do artystów*. http://www.opoka.org.pl/biblioteka

Możdżyński P.: *Jerzy Grotowski – w poszukiwaniu inicjacji*. http://www.rodman.most.org.pl

Sumedho A.: *Cierpliwość. Mowa Dhammy wygłoszona w klasztorze Chithurst w sierpniu 1982 roku*. htpp:// www.mahajana.net

WYDAWNICTWO NAUKOWE US

THE PEDEUTOLOGICAL THEORY OF A VIRTUE

Summary

The proposed book is an offer of a new insight into the tutoring as an occupation – a chance to realise the possibility of a permanent fulfillment. Such an approach creates pedeutology of the XXIst century as a branch of knowledge with strong attributes of the teaching profession: its values, reason and beauty. The strong sides of a human are called the virtues. The description *virtue* stands for the central conceptual category of the positive social sciences. The pedeutology of the XXIst century is not only encouraged but also obliged to discover the tutoring virtues scientifically. It is not the proposal of building from the basis this pedagogical subdiscipline. It requires only the change of perspective when regarding the teachers' work: from what is tiring in it, due to the fact that it is changing and unstable into something worthy and cheerful, because crucial and reasonable. It is not an alternative approach proposal, but the approach that fulfills the pedeutological output. ***The cognitive goal*** of the book is presenting the comprehension and the value of a teacher's virtue and emphasising its phenomena which co-relates with the peculiarity of a teacher's work. To realize this goal an interdisciplinary perspective of a scientific reason has been adjusted. Philosophical notions were characterised, showing the way of virtue from a myth to a scientific theory and a differentiation of the last one, theological notions emphasising the terrestial and transcendent dimension and the social notions underlining the relation of a virtue with the realization of the potential of a person and a society. All of the above are connected by a category of development and the sense of happiness of a human being, typical also for the pedeutological theory, however particularly interpreted in its range. The pedeutological theory of a virtue relates the category of development and happiness to the figure of a teacher, presenting his completeness of being in the occuppation which at the same time is being favourable to realising the student's completion. It is connected with the ***practical goal*** of the book which aimed at the service of the presented theory to the continuous change of the teacher's quality of being in the way to its optimum, which is the completion of being. The

change occurs through adjusting the sense to one's experience to feel the happiness of being and completion. The quality of the teacher's being gathers value if the working experience is consciously controlled by a teacher. The pedeutological knowledge has an impressive range, however minor progress considering dealing with own experience.

The book is predestined to every teacher and to every candidate to a teaching profession regardless to their world view or the present range of professional success. It is an invitation to reflect over a good tutoring being which consists of gathering happiness from the performing every day occupational tasks with the use of one's virtues as a worthiness of such a being.

Translated by Irena Kalisz

WYDAWNICTWO NAUKOWE US