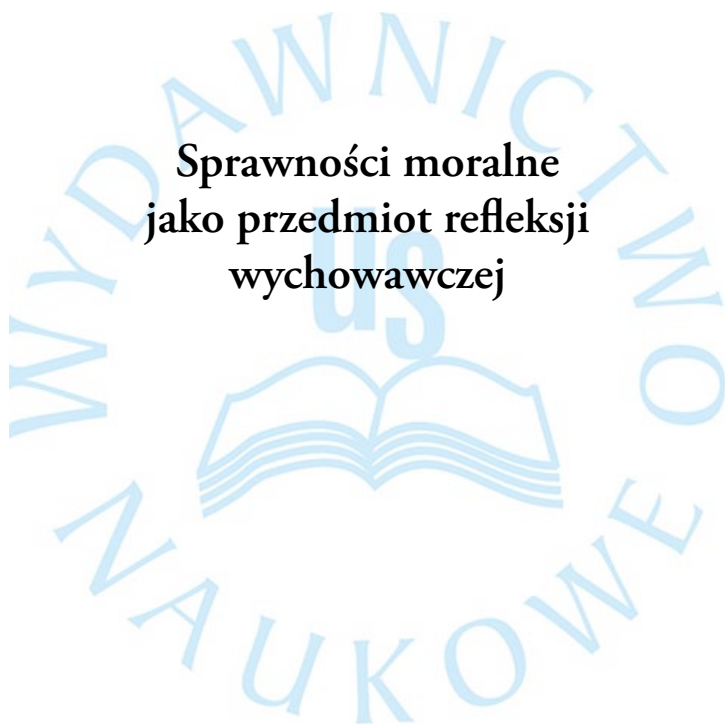


**Sprawności moralne
jako przedmiot refleksji
wychowawczej**





Uniwersytet Szczeciński
ROZPRAWY I STUDIA T. (MXCVII) 1023

**Sprawności moralne
jako przedmiot refleksji
wychowawczej**

Redakcja naukowa
Iwona Jazukiewicz
Ewa Rojewska

Szczecin 2018

Rada Wydawnicza

*Tomasz Bernat, Anna Cedro, Urszula Chęcińska, Małgorzata Makiewicz
Małgorzata Ofiarska, Michał Pluciński, Małgorzata Puc, Andrzej Skrendo
Karol Sroka, Renata Urban, Grzegorz Wejman
Marek Górski – przewodniczący Rady Wydawniczej
Elżbieta Zarzycka – dyrektor Wydawnictwa Naukowego*

Recenzent

dr hab. Maria Czaplicka-Jedlikowska, prof. GSW Milenium

Redakcja

Bernadeta Lekacz

Korekta

Ewelina Piotrowska

Skład komputerowy

Agnieszka Kozioł

Projekt okładki

Paweł Kozioł

Projekt logo

„Sprawności moralne w wychowaniu”

Piotr Kryk

© Copyright by Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2018

ISBN 978-83-7972-212-9

ISSN 0860-2751

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego

Wydanie I. Ark. wyd. 10,0. Ark. druk. 15,5. Format A5.

Spis treści

Wprowadzenie	7
Relacja pomiędzy pojęciem „dyspozycja” (<i>habitus</i>) oraz „cnota” (<i>virtus</i>) w obrębie Traktatu o cnotach św. Tomasza z Akwinu (<i>Summa Theologiae</i> , I-II, Q. 49-70) <i>Michał Mrozek</i>	13
Refleksyjność komponentem mądrości praktycznej <i>Marzena Chrost</i>	33
Czy miarą mądrości może być egoizm? – polemika z „Cnotą egoizmu” Ayn Rand <i>Agnieszka Droś</i>	49
Czy wiedza i niewiedza bolą? <i>Michał Boczek</i>	65
Błąd jako szansa na wzrost mądrości wychowawcy <i>Marek Wójtowicz</i>	85
O wdzięczności z perspektywy interdyscyplinarnej <i>Anna Ziółkowska</i>	101
Filozofia dla dzieci (P4C) jako trening aretologiczny <i>Paweł Walczak</i>	115

Światowe Dni Młodzieży jako wydarzenie kształtujące sprawności moralne młodego pokolenia <i>Marcin Szczodry</i>	133
Pragmatyczna orientacja niemieckiej młodzieży w świetle najnowszych studiów nad młodzieżą Shell <i>Aleksandra Sander</i>	151
Aretologiczno-felicytologiczny aspekt twórczości plastycznej Marka Ivana Rupnika <i>Paweł W. Maciąg</i>	165
Rodzina jako wartość we współczesnym społeczeństwie polskim. Pytania o dietność <i>Jakub Isański</i>	185
Wychowawcze kompetencje rodziny we współczesnym świecie. Dyskurs i praktyka publiczna <i>Agata Kotowska</i>	201
Zamiast zakończenia.....	221
Noty o autorach	223

WPROWADZENIE

Wychowanie jest działaniem złożonym i nieschematycznym. Jego koncepcja wymyka się w praktyce algorytmom działania ze względu na niepowtarzalność sytuacji wychowawczych. Można przyjąć za regułę, że wychowawca znajduje się w sytuacjach wykraczających poza znane schematy, co wymaga nieustannej refleksyjności w planowaniu, realizowaniu i ocenianiu działania. Przedmiotem refleksji wychowawczej warto uczynić między innymi sprawności moralne, które współdecydują o jakości osoby i jej działania. Stanowią więc one pożądaną dyspozycję zarówno wychowawcy, jak i wychowanka.

Sprawności moralne ukierunkowują refleksję w stronę wzrastania w doskonałości. Chociaż jest ona człowiekowi niedostępna, to sam proces podążania w tym kierunku jest jej współtworzeniem. Proces ten wymaga kształtowania rozumu, woli i uczuć w rozeznawaniu, wybieraniu i czynieniu moralnego dobra. Jest „obudowany” wysiłkiem podmiotu sprawności (wychowanka) i zatroskanego wychowawcy. Jest wymaganiem skierowanym do wszystkich środowisk życia, przekształcanych w środowisko wychowawcze człowieka. Ze względu na jego znaczenie kształtowanie sprawności moralnych zostało uczynione przedmiotem refleksji współautorów proponowanej monografii. Jest to spojrzenie interdyscyplinarne, które łączy wychowawczy charakter podjętej refleksji.

Monografię otwiera artykuł prezentujący teologiczne spojrzenie na wybrane aspekty *Traktatu o cnotach* św. Tomasza z Akwinu. W tekście *Relacja pomiędzy pojęciem „dyspozycja” (habitus) oraz „cnota” (virtus) w obrębie „Traktatu o cnotach” św. Tomasza z Akwinu (Summa Theologiae, I-II, Q. 49–70)* Michał Mrozek poddaje wnikliwej analizie tytułowe pojęcia dyspozycji oraz cnoty. Na podstawie tej analizy przedstawiona zostaje relacja pomiędzy ka-

tegoriami *habitus* i *virtus*. Nie są to, jakby się mogło wydawać, rozważania zbędne dla praktyki codziennego funkcjonowania człowieka. Jak pisze Autor, „jasne zdefiniowanie pojęć pomaga w zrozumieniu ich roli w ludzkim działaniu, a tym samym otwiera wiele możliwości ich teoretycznego i praktycznego zastosowania”.

Drugi artykuł to tekst Marzeny Chrost zatytułowany *Refleksyjność komponentem mądrości praktycznej*. Pedagog zaprasza Czytelnika do przemyślenia znaczenia terminu „refleksyjność”, przedstawia poziomy myślenia refleksyjnego oraz dokonuje analizy trzech rodzajów refleksyjności: przed działaniem, w jego trakcie oraz po działaniu. Refleksja jest, jak wskazuje Autorka, ważnym elementem mądrości praktycznej. Za Stanisławem Chrobakiem wskazuje ona, że „mądrość można zdobyć wysiłkiem własnego umysłu i ducha”. Jak to uczynić? Jak stymulować i rozwijać refleksyjność we współczesnych, niesprzyjających jej okolicznościach? Odpowiedź na między innymi te pytania, ważne dla jakości życia współczesnego człowieka, odnajdzie Czytelnik w artykule M. Chrost.

Czy można zasadnie mówić o egoizmie w kontekście mądrości? Autorka kolejnego tekstu, filozof Agnieszka Droś, w artykule *Czy miarą mądrości może być egoizm? – polemika z „Cnotą egoizmu” Ayn Rand* dokonuje wnikliwej analizy tej kwestii. W tytułowym dziele Ayn Rand egoizm przeciwstawiony altruizmowi przedstawiony jest jako fundament etyki, altruizm zaś jako zjawisko negujące człowieka jako wartość samą w sobie. Takie ujęcie problematyki wydaje się co najmniej kontrowersyjne. Jest ono wyrazem między innymi niezgody autorki na tak silnie zauważalną współcześnie niesprawiedliwość społeczną. Choć odpowiedź na tytułowe pytanie wydaje się zrozumiała, warto sięgnąć do tekstu A. Droś. Czytelnik odnajdzie w nim rzetelną i wielowymiarową analizę zbioru esejów poświęconych „cnotcie egoizmu” oraz zachętę do pogłębionej refleksji nad jedynie pozornie oczywistymi kwestiami.

Czwarty artykuł monografii to tekst Michała Bocзка zatytułowany *Czy wiedza i niewiedza bolą?* Autor prowadzi swoje rozważania, poszuku-

jąc odpowiedzi na pytanie, ile trzeba posiąść wiedzy, aby dojść do wniosku o swojej niewiedzy? Refleksje prawnika, ekonomisty i socjologa, snute na kanwie rozważań wielkich filozofów, dotyczą różnorodnych definicji wiedzy, jej związków z wolą człowieka, a nade wszystko relacji pomiędzy wiedzą i niewiedzą, głupotą i mądrością. Artykuł stanowi źródło inspiracji i zaproszenie do podjęcia osobistych refleksji nad powinnościami człowieka odnośnie do jego wiedzy i mądrości.

Mądrość z pewnością jest pożądanym przymiotem wychowawców. Jednak wychowawcy, co naturalne, popełniają w swojej pracy błędy. Marek Wójtowicz w piątym artykule monografii, zatytułowanym *Błąd jako szansa na wzrost mądrości wychowawcy*, pisze na temat możliwości wykorzystywania pewnego rodzaju błędów doświadczanych przez wychowawców w procesie ich osobowego rozwoju. Filozof kieruje uwagę Czytelnika na istotę i rodzaje błędów w wychowaniu, wskazuje ich destrukcyjne następstwa oraz, co szczególnie cenne, drogi konstruktywnego postępowania po popełnieniu przez wychowawcę błędu. Dzięki zawartym w artykule refleksjom Czytelnik ma szansę przybliżyć się do postawy ujętej w myśli „mądry wychowawca po szkodzie”.

O wdzięczności z perspektywy interdyscyplinarnej pisze w szóstym artykule monografii Anna Ziółkowska. Psycholog dokonuje analizy różnorodnych koncepcji wdzięczności oraz wskazuje, w jakim sensie wdzięczność stanowi źródło obowiązków moralnych. Odpowiada również na pytanie o to, w jakich okolicznościach powstaje obowiązek wyrażania wdzięczności. Podjęte przez A. Ziółkowską zagadnienie ma istotne znaczenie w codziennym życiu każdego człowieka. Jak można przeczytać w motcie artykułu: „Wdzięczność nadaje sens naszej przeszłości, przynosi pokój teraźniejszości i tworzy wizję dla przyszłości”. Warto więc przyrzeć się wdzięczności bliżej, a doskonałą ku temu okazją jest lektura artykułu A. Ziółkowskiej.

Síódmy artykuł monografii to tekst Pawła Walczaka zatytułowany *Filozofia dla dzieci (P4C) jako trening aretologiczny*. Pożądane jest wychowywać

dzieci i młodzież do szacunku i mądrości, jednak wielu wychowawców może czuć się niepewnie na drodze kształtowania sprawności moralnych wychowanków. Dla wszystkich zainteresowanych tą kwestią pomoc stanowić może artykuł P. Walczaka, w którym Autor dokonuje prezentacji metodyki dociekań filozoficznych z dziećmi i młodzieżą opisaną w programie *Philosophy for Children* (P4C). Zdaniem Arystotelesa, cnota jest nawykiem. Młodzi ludzie potrzebują treningu aretologicznego, aby na co dzień postępować sprawnie moralnie. Jak zorganizować przestrzeń edukacyjną, która będzie temu sprzyjać? Jak w codziennej praktyce szkolnej wychowywać do mądrości i szacunku? Odpowiedzi na między innymi te pytania Czytelnik odnajdzie w artykule P. Walczaka.

Problematyka rozwoju sprawności moralnych młodzieży kontynuowana jest przez Marcina Szczodrego w kolejnym artykule monografii. W tekście zatytułowanym *Światowe Dni Młodzieży jako wydarzenie kształtujące sprawności moralne młodego pokolenia* Autor poddaje analizie założenia inicjatorów i kontynuatorów tego wyjątkowego w skali całego świata spotkania młodych osób oraz dowodzi, w jaki sposób to międzynarodowe wydarzenie wyzwała w młodzieży potencjał dobra i kreatywności. Krakowskie spotkanie młodzieży z papieżem Franciszkiem w lipcu 2016 roku wywołało ogromne zainteresowanie medialne, a opinie na jego temat miały silnie zróżnicowany charakter. Marcin Szczodry dokonuje interesującej i wnikliwej analizy fenomenu Światowych Dni Młodzieży w kontekście możliwości kształtowania sprawności moralnych młodych osób uczestniczących w tym spotkaniu.

Choć zapewne każdy Czytelnik słyszał o firmie rafinerijnej Shell, która od wielu lat jest obecna na polskim rynku, to z pewnością nie każdy wie o tym, że koncern ten jest główną stroną finansującą badania nad niemiecką młodzieżą (*Shell Jugendstudie*). Program ten stał się przedmiotem zainteresowania Aleksandry Sander w dziesiątym artykule monografii zatytułowanym *Pragmatyczna orientacja niemieckiej młodzieży w świetle najnowszych studiów nad młodzieżą Shell*. Autorka na podstawie wyników 17. edycji tytułowych

badania przeprowadzonych w 2015 roku wskazuje na sposób życia, nastawienie i poglądy młodych Niemców. Istotną wartością artykułu jest ukazanie dynamiki zmian w tych obszarach dzięki porównaniu najnowszych rezultatów badawczych z analogicznymi uzyskanymi w latach wcześniejszych. W artykule odnaleźć można informacje między innymi o tym, jakie są uwarunkowania społeczne i polityczne wzrostu niemieckiej młodzieży oraz co różni współczesnych młodych Niemców od wcześniejszych pokoleń.

Dziesiąty tekst monografii to artykuł Pawła W. Maciaga zatytułowany *Aretologiczno-felicytologiczny aspekt twórczości plastycznej Marka Ivana Rupnika*. Historyk sztuki zaprasza Czytelnika w podróż do świata malarstwa słoweńskiego artysty. Dokonując analizy jego wybranych dzieł, pobudza do refleksji nad kształtowaniem sprawności moralnych oraz drogami do osiągnięcia szczęścia. Jak podkreśla we wstępie Autor artykułu, twórczość M. Rupnika ma walor wychowawczy. Paweł W. Maciąg w malowniczy sposób odkodowuje w swoim tekście przekaz artysty związany z praktykowaniem cnót.

Kolejny artykuł monografii to socjologiczne ujęcie niezwykle ważnego, tak z indywidualnego, jak i społecznego punktu widzenia, zagadnienia. Jakub Isański w tekście *Rodzina jako wartość we współczesnym społeczeństwie polskim. Pytania o dietność* zaprasza Czytelnika do refleksji nad fundamentalnymi zagadnieniami związanymi z życiem rodzinnym. Jak zmienia się definiowanie rodziny? Jaki jest pożądaný, a jaki realizowany w Polsce model rodziny? Jak współczesny styl życia wpływa na dietność Polaków? Jakie będą konsekwencje obecnego stanu rzeczy dla naszej przyszłości? Odpowiedzi na między innymi te pytania wraz z refleksją nad ich związkiem ze sferą wartości Czytelnik odnajdzie w artykule J. Isańskiego.

Problematyka familiologiczna kontynuowana jest w ostatnim tekście monografii zatytułowanym *Wychowawcze kompetencje rodziny we współczesnym świecie. Dyskurs i praktyka publiczna*. Rodzina podlega współcześnie intensywnym przemianom. Doświadcza zjawisk dotąd sobie nieznaných lub występujących w znacznie mniejszej skali. W wyniku

tych procesów stajemy w obliczu konieczności redefinicji wychowania. Dotyczy to zarówno teoretyków wychowania, pedagogów, jak i rodziców i wychowawców. Agata Kotowska w swoim artykule dokonuje interesującej analizy w ujęciu socjologicznym obecnego stanu, jak i zauważanych potrzeb w zakresie wychowawczych kompetencji rodziny.

Usprawnienie moralne wyraża się w chętnym i radosnym podejmowaniu czynów moralnie dobrych, które z kolei przyczyniają się do wzrastania dobroci osoby: „dobro udoskonala byt”¹. Człowiek doskonali się na miarę swoich możliwości poprzez podejmowanie dobrych czynów. Dążeniu do własnej doskonałości moralnej można nadać wartość autoteliczną (samą w sobie) albo potraktować ją jako osobowościowe bogactwo, którym można obdarzać innych. Wychowawczy walor kształtowania sprawności moralnych wyraża się w tym, że trud ten jest podejmowany właśnie z ukierunkowaniem perfekcjonistycznym, a nie perfekcyjnym. Takiej motywacji moralnego doskonalenia życzymy Czytelnikom, Autorom i sobie.

Iwona Jazukiewicz
Ewa Rojewska

¹ K. Wojtyła, *W poszukiwaniu podstaw perfekcjonizmu w etyce*, „Roczniki Filozoficzne” 1957, t. 5, z. 4, s. 307.

Michał Mrozek
Instytut Tomistyczny w Warszawie

**RELACJA POMIĘDZY POJĘCIEM „DYSPOZYCJA”
(*HABITUS*) ORAZ „CNOTA” (*VIRTUS*)
W OBREBIE *TRAKTATU O CNOTACH* ŚWIĘTEGO
TOMASZA Z AKWINU
(*SUMMA THEOLOGIAE*, I-II, Q. 49–70)**

Wprowadzenie

Dla czytelnika *Traktatu o cnotach*¹ może być zaskakujące to, że zanim święty Tomasz przejdzie do omówienia istoty cnoty, tak wiele miejsca daje dyspozycjom (łac. *habitus*). Akwinata poświęca im w *Summie teologii* aż sześć kwestii: od 49 do 54 *Prima Secundae*. W niniejszym artykule oddaję to pojęcie jako „dyspozycja” za przekładem Włodzimierza Galewicza². Główna trudność takiej propozycji wiąże się z koniecznością znalezienia odrębnego słowa dla łacińskiego *dispositio*. Dla uniknięcia tej trudności

¹ Tomasz z Akwinu, św. *Traktat o cnotach. Summa Theologiae I-II*, 49–67, przeł. W. Galewicz, Antyk, Kęty 2006, s. 61 i n. Dalej cytowane jako *Traktat o cnotach*. Tekst łaciński jest wzięty ze strony *Corpus Thomisticum*, redagowanej przez E. Alarcóna; dodane zostały wielkie litery przy osobie Ducha Świętego.

² Por. W. Galewicz, *Wstęp tłumacza*, w: *Traktat o cnotach. Summa Theologiae I-II*, 49–67, przeł. W. Galewicz, Antyk, Kęty 2006, s. 11.

Włodzimierz Galewicz przekłada konsekwentnie *dispositio* jako „usposobienie” lub „jakość usposabiającą”³. Trzeba przyznać, że trudno dobrze oddać w języku polskim tę parę pojęć: *dispositio* oraz *habitus* (oraz ich greckie odpowiedniki w postaci *diathesis* oraz *hexis*). Alternatywą przekładu *habitus* może być propozycja wysunięta już przed stu laty przez dominikanina Jacka Woronieckiego, który proponował słowo „sprawność”. Taki przekład niesie jednak ze sobą inną trudność, którą zauważa Michał Głowala w obszernej monografii *Łatwość działania*. Klasyczna teoria cnót i wad w scholastyce⁴, tę mianowicie, że *habitus* obejmuje także wady. W konsekwencji trzeba czasem mówić o „złych sprawnościach”, co stanowi nie małą niezręczność. Będąc świadomy tej trudności, M. Głowala idzie za propozycją J. Woronieckiego. Jeszcze innym rozwiązaniem mogłoby być spolszczenie habitusu. Takiemu rozwiązaniu można jednak postawić zarzut translatorskiego uniku wobec trudności przekładu za pośrednictwem wprowadzania pojęciowych kalk z języka obcego. Tak więc na potrzeby niniejszego artykułu przyjmujemy rozwiązanie zaproponowane w *Traktacie o cnotach*, czasami posługując się również terminami łacińskimi.

Wspomniana trudność przekładu odzwierciedla głębszy problem dotyczący właściwego zrozumienia istoty tych pojęć, które mają dziś odmiennie znaczenie niż w przeszłości. Na przykład dominikanin Servais Pinckaers już pół wieku temu zwracał uwagę na to, że w większości europejskich języków sprowadzanie *habitus* do *habit* (np. w języku angielskim czy francuskim) prowadzi do głębokich nieporozumień, ponieważ w potocznym znaczeniu *habit* (nawyk) oznacza nieświadomy mechanizm

³ Por. *dispositio* [hasło], w: słownik filozoficzny w Internetowym Serwisie Filozoficznym *Diametros*, <http://www.diametros.iphils.uj.edu.pl/serwis/?l=1&p=tom2&m=83&ii=23&ij=2> (10.04.2017).

⁴ M. Głowala, *Łatwość działania. Klasyczna teoria cnót i wad w scholastyce*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2012, s. 26.

zmniejszający świadomy udział człowieka w danej czynności⁵. W podobnym znaczeniu używa tego pojęcia znany francuski socjolog Pierre Bourdieu⁶. Tym samym, jak zwraca uwagę Céline Cochin, autorka rozprawy doktorskiej na temat dyspozycji u świętego Tomasza, rozpowszechnione znaczenie tego pojęcia znacząco odbiega od jego pierwotnego znaczenia w tradycji odwołującej się do Arystotelesa i Akwinaty⁷.

Z tego tytułu zrozumienie pojęcia *habitus* i jego rola wobec pojęcia *virtus* nie jest bynajmniej czymś oczywistym. Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie znaczenia tej pary pojęć oraz ich relacji do siebie na tle struktury traktatu zawartego w *Summie teologii* w granicach od q. 49 do 70 *Prima Secundae*. Rozpoczniemy od identyfikacji pewnego uproszczo-

⁵ Zob. S. Pinckaers, *La vertu est tout autre chose qu'une habitude*, „Nouvelle Revue Théologique” 1960, nr 82, s. 387–403. W artykule *Capreoluś's Defense of Aquinas. A Medieval Debate about the Virtues and Gifts*, Pinckaers w następujący sposób streszcza ten problem: „The rejection of the doctrine of habitus was tragic, for it led to the loss of the word itself, so much so that we no longer use it in our modern languages to express the human experience signified by habitus. What shall we call the skill acquired by an artisan or an artist, which makes them masters of their art? The ordinary term 'habit' is inadequate and misleading, because it designates a psychic mechanism that tends to diminish the human engagement that such work demands”, w: *The Pinckaers Reader*, red. C. Titus, J. Berkman, The Catholic University of America Press, Washington D.C. 2005, s. 307.

⁶ Pierre Bourdieu charakteryzuje *habitus* jako „un système de dispositions durables et transposables, structure structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre”. *Le sens pratique*, Paris 1980, s. 88–89, cytuję za C. Cochin, *Distinguer les habitus et les vertus, pour une meilleure compréhension de la formation intégrale*, <https://riviste.upra.org/index.php/ao/article/download/1096/829> (18.04.2017), s. 199.

⁷ C. Cochin, *Avant les vertus. Les habitus comme éléments constitutifs de la personnalité morale chez Thomas d'Aquin. Dissertatio ad doctoratum in Facultate philosophiae Pontificii athenaei Regina Apostolorum*, Ateneo Pontificio Regina Apostolorum, Roma 2010, por. *eadem*, *Distinguer les habitus....* s. 187–199.

nego zestawienia ze sobą pojęć dyspozycji i cnoty, aby następnie przyrzeć się uważniej temu, jak święty Tomasz konstruuje traktat dotyczący tego zagadnienia. Zakres kwestii został tutaj poszerzony w stosunku do tego, co możemy znaleźć w traktacie przełożonym przez W. Galewicza, który kończy się na q. 67. Jest to jednak, jak zobaczymy, nieco przedwczesne zamknięcie pewnej strukturalnej całości, do której trzeba zaliczyć także kwestię poświęconą darom Ducha Świętego (q. 68), błogosławieństwom (q. 69) i wreszcie owocom Ducha Świętego (q. 70).

1. Uproszczone zestawienie pojęć

Michał Głowala we wspomnianej monografii zauważa, że niektóre pojęcia moralne wyszły z obiegu w większym stopniu z technicznego słownika filozoficznego niż z mowy potocznej⁸. Dotyczy to szczególnie interesujących nas tutaj pojęć dyspozycji i cnoty, którym – jak już widzieliśmy – można nadawać inne znaczenie, niż miały we wcześniejszej tradycji. Tym większe wyzwanie mogą stanowić dla nas relacje pomiędzy tego rodzaju pojęciami. Zacznijmy więc od ustalenia najprostszego schematu, w jakim można je umieścić. Sam Akwinata w prologu do q. 49 pisze: „teraz pozostaje omówić dyspozycje. Najpierw omówimy je w sposób ogólny, następnie zaś weźmiemy pod uwagę cnoty i wady, i inne tego rodzaju dyspozycje, będące zasadami ludzkich aktów”⁹. Można odnieść wrażenie, że Tomasz dzieli dyspozycje w prosty sposób: na dobre w postaci cnót oraz na złe w znaczeniu wad.

⁸ M. Głowala, *Łatwość działania...*, s. 74.

⁹ I–II, q. 49: „nunc restat de habitibus considerandum. Et primo quidem, in generali; secundo vero, de virtutibus et vitiis, et aliis huiusmodi habitibus, qui sunt humanorum actuum principia”, *Traktat o cnotach...*, s. 61.

- Przyjmując taki podział, otrzymujemy następujący podział traktatu:
- dyspozycje (*habitus*) jako wspólny mianownik dalszych rozważań, q. 49–54,
 - dyspozycje dobre: cnoty, q. 55–70,
 - dyspozycje złe: wady i grzech, q. 71–89.

Jednak taki podział rodzi co najmniej dwie poważne wątpliwości. Pierwsza dotyczy struktury rozważań dotyczących kwestii 55–70, które święty Tomasz charakteryzuje w prologu do q. 55 w następujący sposób: „najpierw należy zająć się dyspozycjami dobrymi, którymi są cnoty oraz pewne inne rzeczy łączące się z nimi, mianowicie dary [Ducha Świętego], błogosławieństwa i owoce”¹⁰. Jakkolwiek bowiem wyraźnie Tomasz dzieli habitusy na dobre i złe, to jednak w przypadku dobrych dyspozycji cnoty nie są elementem ani wyłącznym, ani jedynym. Określenie „cnoty oraz pewne inne rzeczy” (*virtutes et alia*) wskazuje na rozróżnienie cnót oraz darów Ducha Świętego czy błogosławieństw i owoców. Można się domyślać, że Tomasz chce nam powiedzieć na koniec coś istotnego na temat dobrych dyspozycji. Dołączenie tych elementów musi się ściśle wiązać z dobrymi dyspozycjami, zgodnie ze strukturą traktatu. To zaś wyraźnie utrudnia możliwość przyjęcia prostego i wyczerpującego podziału dyspozycji na cnoty i wady, szczególnie że dary Ducha Świętego Akwinata zalicza wprost do dyspozycji.

Druga wątpliwość polega na tym, że święty Tomasz powtarza cały szereg tego samego rodzaju pytań najpierw przy omówieniu dyspozycji, a następnie przy cnotach i wadach. Skoro jego celem było napisanie dzieła unikającego zbędnych powtórek, szczególnie w części moralnej, tym samym musi być jakiś ważny powód, aby osobno rozpatrywać istotę,

¹⁰ I–II, q. 55, prolog: „primo dicendum est de habitibus bonis, qui sunt virtutes et alia eis adiuncta, scilicet dona, beatitudines et fructus; secundo, de habitibus malis, scilicet de vitiis et peccatis”, *Traktat o cnotach...*, s. 117.

podmiot, przyczynę i zróżnicowanie dyspozycji, cnót i wad, jak widać to w następującym zestawieniu:

	dyspozycja (<i>habitus</i>)	sprawność moralna (<i>virtus</i>)	wada (<i>vitium</i>)
istota	q. 49	q. 55	q. 71
podmiot	q. 50	q. 56	q. 74
przyczyna	q. 51	q. 63	q. 75–81
zróżnicowanie	q. 54	q. 57–62	q. 72–73; 88

Gdyby pojęcie dyspozycji przekładało się bezpośrednio na pojęcia cnoty i wady, to tym samym omówienie istoty, podmiotu oraz przyczyny dyspozycji wyczerpywałoby ten typ pytań także w stosunku do cnót i wad. Skoro święty Tomasz wyjaśnia je ponownie, oznacza to, że zachodzi jakaś istotna różnica pomiędzy nimi. Rozbudowana i osobna struktura dotycząca pojęcia *habitus* wskazuje na to, że chodzi o jakiś odrębny element domagający się osobnego potraktowania i tym samym, przechodząc do cnót i wad, istnieje potrzeba dalszych uściśleń. Widać więc wyraźnie, że mimo relatywnej bliskości tych pojęć, odnoszących się do podobnej struktury w ludzkim działaniu, jednak różnią się one między sobą.

2. Dyspozycja a cnota

Aby lepiej uchwycić różnicę pomiędzy pojęciami dyspozycji i cnoty najpierw przypomnimy klasyczny sposób definiowania. Następnie przyjrzymy się, czy zaproponowana koncepcja odpowiada na postawione wyżej trudności dotyczące w głównej mierze struktury omawianego traktatu.

2.1. Klasyczna strategia definiowania

Definiowanie za pomocą najbliższego gatunku (*genus proximus*) i różnicy gatunkowej (*differentia specifica*) nie jest czymś aż tak oczywistym, jak mogłoby się wydawać. Dotyczy to nawet tradycji klasycznej w odniesieniu do Akwinaty i Stagiryty, bowiem dla Arystotelesa definiowanie wiąże się z „wyrażeniem oznaczającym istotę rzeczy”¹¹. Jednak poznawanie istot natrafia z naszej strony na wiele ograniczeń: nie jesteśmy bowiem w stanie wskazać istoty rzeczy jednostkowych, ale raczej istotę jakiegoś gatunku (gr. *eidos*, łac. *species*), określając jej rodzaj (*genos*, *genus*) oraz różnicę gatunkową (*diaphora*, *differentia*)¹². Warto uświadomić sobie to ograniczenie: poznajemy istoty rzeczy jedynie w aspekcie pewnych ogólnych cech porównawczych z innymi bytami. Nie jest to jednak doskonałe poznanie rzeczy jednostkowych, do których nie mamy poznawczego dostępu. Można więc popatrzeć na klasyczną formę definicji w formie *per genus proximum et differentiam specificam* jako na wyraz ludzkich epistemologicznych uwarunkowań, które sprawiają, że opisujemy rzeczy jakby naokoło, to znaczy 1) poprzez zaliczanie ich do najbliższych im klas rzeczy oraz 2) próbując je z tej właśnie grupy w jakiś sposób wyodrębnić. Metoda ta nie sięga więc do bezpośredniego ujęcia samych istot poszczególnych rzeczy, pozwala jednak ustalić trwałe zależności pomiędzy nimi. Szczególnie ważne jest więc określenie najbliższej klasy rzeczy, do której coś można zaliczyć (*genus proximus*), oraz jej cechę wyróżniającą (*differentia specifica*)¹³.

¹¹ *Topiki*, I, 8, w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, przeł. K. Leśniak, t. I, PWN Warszawa 1990, s. 346.

¹² R. Smith, *Aristotle's Logic*, <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/aristotle-logic> (11.04.2017).

¹³ Stagiryta „stworzył zarys metody budowania definicji przez wskazanie najbliższego rodzaju (pojęcia bezpośrednio nadrzędnego) i różnicy gatunkowej (pojęcia będącego przydawką determinującą)”. S. Kamiński, *Definicja*, <http://www.ptta.pl/pef/>

Zastosowanie tego rodzaju strategii definiowania do traktatu o dyspozycjach i cnotach oznacza, że dyspozycja stanowi pojęcie bezpośrednio nadrzędne w stosunku do pojęcia cnoty. Wydaje się to zgodne z bezpośrednio wyrażoną intencją Akwinaty, który komentując definicję cnoty pochodzącą od świętego Augustyna, dokonuje następującego jej uściślenia: „Definicja byłaby jednak trafniejsza, gdyby zamiast jakości (*qualitas*) mówić o dyspozycji (*habitus*), która jest tutaj rodzajem najbliższym (*genus propinquus*)”¹⁴. Święty Tomasz podejmuje oryginalną w swoich czasach próbę stworzenia pełniejszego traktatu omawiającego ten właśnie *genus proximus* dla cnoty, czyli dyspozycji.

W związku z tym Akwinata musi zmierzyć się z zastaną filozoficzną tradycją w zakresie samego pojęcia *habitus*, tym bardziej że w tekstach Arystotelesa i jego komentatorów nie jest to określenie jednoznaczne. Arystoteles w *Kategoriach* w różnych znaczeniach posługuje się tym pojęciem. Wskutek tego Tomasz spotyka się z tym pojęciem w co najmniej w trzech następujących znaczeniach:

1. W kontekście kategorii jakości (*qualitas*).
2. W kontekście kategorii posiadania/stanu (*habitus*)¹⁵.
3. Jako ogólniejsze określenie nadkategorialne (*postpraedicamenta*) oznaczające w ogóle jakąś relację posiadania.

Tym samym staje się jasne, dlaczego Akwinata, świadom wieloznaczności tego terminu, musi dokładnie uściślić, w jakim znaczeniu dyspozycja pełni funkcję najbliższego rodzaju dla sprawności moralnych. To stanowi cel pierwszego artykułu kwestii 49. Tam święty Tomasz doko-

pdf/d/definicia.pdf (27.03.2017). Podstawę dla tej metody znajdujemy już w cytowanych *Topikach*, w klasycznym fragmencie: „Definicja składa się z rodzaju i różnicy”, *Topiki*, I, 8, s. 350.

¹⁴ Q. 55, a. 4: „Esset tamen convenientior definitio, si loco qualitatis habitus poneretur, qui est genus propinquum”. *Traktat o cnotach...*, s. 123.

¹⁵ Por. J. Wojtysiak, *Kategorie. Przegląd stanowisk i zagadnień*, „Studia Metafilozoficzne” 2002, t. II, s. 97.

nuje systematycznego przeglądu różnych znaczeń określenia *habitus* i określa, że chodzi mu o pierwsze z wymienionych wyżej znaczeń: *habitus* w znaczeniu podpadającym pod kategorię jakości (*qualitas*). Akwinata, wieńcząc swoje rozważania, przypomina: „I właśnie w tym sensie używamy teraz wyrazu *habitus*”¹⁶. Możemy dodać: jako definicyjne tło dla cnót i darów Ducha Świętego. Inne znaczenia – jako kategoria posiadania czy stanu czy szersze znaczenie *habitus* – zostały odsiane. W kolejnym i drugim artykule q. 49 Tomasz dokonuje jeszcze dalszego uściślenia, mianowicie że dyspozycja w znaczeniu kategorii jakości może być dalej zaklasyfikowana za Arystotelesem do jednego z czterech jej gatunków. Jest to punkt różnie interpretowany w tradycji komentatorów Arystotelesa. Akwinata referuje i krytycznie odnosi się do Symplicjusza, aby na tej kanwie przedstawić własną propozycję rozumienia gatunków jakości, zaliczając *habitus* do pierwszego z nich (*prima species qualitatis*).

Takie przyporządkowanie cnoty względem dyspozycji jako podkategorii jakości pozwala rozwiązać zasygnalizowane trudności. Po pierwsze, odrębne i wieloznaczne pojęcie *habitus* domaga się osobnego opracowania, szczególnie jeśli ma ono odgrywać rolę najbliższego gatunku (*genus proximus*) w definicji cnoty. Przechodząc do omówienia cnót, darów Ducha Świętego oraz błogosławieństw i owoców, Akwinata może wykorzystać przygotowane wcześniej zaplecze pojęciowe, które pozwala mu wskazać na istotne różnice pomiędzy tymi pojęciami, dokładniej charakteryzując każdy z tych elementów, i w szczególności najwyższe przejawy teologalnego działania. Po drugie, dyspozycja rozumiana jako pierwszy rodzaj jakości jest na tyle pojemna, że może objąć dary Ducha Świętego jako coś odmiennego od cnót, to jest jako odrębny rodzaj dobrych dyspozycji. Obecnie przejdziemy do struktury traktatu dotyczącego dobrych dyspozycji, aby w bardziej szczegółowy sposób zobaczyć poczynione przez Akwinatę rozróżnienia.

¹⁶ Q. 49, a. 1: „Et sic loquimur nunc de habitu”. *Traktat o cnotach...*, s. 63.

2.2. Struktura traktatu o dyspozycjach (do q. 70)

Część dotycząca dyspozycji w ogólności ma przejrzystą strukturę. Święty Tomasz rozpoczyna ich omówienie od istoty (q. 49) i władz, do których się odnoszą, czyli podmiotu (q. 50). Następnie omawia ich powstawanie, rozwój i zanik (q. 51–53) oraz zróżnicowanie (q. 54).

Dalsza część traktatu poświęcona jest poszczególnym dyspozycjom i temu, co się z nimi łączy. Przypomnijmy cytowany już prolog do kwestii 55: „Z kolei musimy omówić poszczególne rodzaje dyspozycji. A ponieważ dyspozycje – jak już widzieliśmy – różnią się między sobą ze względu na dobro i zło, najpierw należy zająć się dyspozycjami dobrymi, którymi są cnoty oraz pewne inne rzeczy łączące się z nimi, mianowicie dary [Ducha Świętego], błogosławieństwa i owoce”¹⁷. Zatem Tomasz dzieli dyspozycje ze względu na dobro i zło, co odpowiada nawet uproszczonemu schematowi *Summy teologii* zarysowanemu powyżej: najpierw będą dyspozycje dobre (q. 55–70), następnie wady i grzechy (q. 71–89). Jednak dalszemu zróżnicowaniu trzeba poddać dyspozycje dobre: najpierw będzie omówienie cnót (q. 55–67), dalej dary Ducha Świętego (q. 68), następnie błogosławieństwa (q. 69) oraz owoce Ducha Świętego (q. 70). W przypadku dyspozycji złych, co ciekawe, Akwinata skupia się bardziej na grzechu niż na dyspozycji jako takiej, jak gdyby chcąc podkreślić, że wyłącznie dobre dyspozycje zasługują na to miano w pełnym tego słowa znaczeniu. Dobro i zło nie stanowią dla Akwinaty przeciwieństw podobnej wartości, lecz obok dobra, które Tomasz utożsamia ontologicznie z bytem, występuje zło, stanowiące zawsze jakiś rodzaj pasożytniczego zakorzenienia w dobru, które zniekształca i wypacza. W tym znaczeniu

¹⁷ I–II, q. 55, prolog: „Et quia habitus, ut dictum est, distinguuntur per bonum et malum, primo dicendum est de habitibus bonis, qui sunt virtutes et alia eis adiuncta, scilicet dona, beatitudines et fructus; secundo, de habitibus malis, scilicet de vitiis et peccatis”. *Traktat o cnotach...*, s. 117.

zło nie istnieje samodzielnie jak dobro, ale zakorzenia się w dobru jako w podmiocie, któremu zawdzięcza swe istnienie.

Po omówieniu cnót Akwinata przechodzi do darów Ducha Świętego. Najpierw odróżnia je od cnót (q. 68, a. 1), a następnie – po refleksji nad ich koniecznością dla zbawienia (a. 2) – zastanawia się nad tym, czy są one dyspozycjami (a. 3). Jak widać z samej kolejności artykułów, pytanie o status darów Ducha Świętego jako dyspozycji należy dla Tomasza do podstawowych kwestii, które trzeba ustalić. Tomasz udziela jednoznacznej odpowiedzi: „Stąd także i dary Ducha Świętego są jakimiś dyspozycjami, dzięki którym człowiek doskonali się w chętnym posłuszeństwie Duchowi Świętemu”¹⁸. Wyjaśnienie Tomasza opiera się na rozbudowanej analogii: dary Ducha Świętego odnoszą się do człowieka względem osoby Ducha Świętego w taki sposób, jak mają się cnoty moralne do władz moralnych względem rozumu. Skoro więc odgrywają analogiczną rolę do sprawności moralnych, są dyspozycjami¹⁹.

Po omówieniu dwu rodzajów dobrych dyspozycji, w postaci cnót (q. 55–67) i darów (q. 68), można byłoby odnieść wrażenie, że analogiczną klasyfikację uzyskamy również w stosunku do błogosławieństw czy owoców Ducha Świętego, skoro należą strukturalnie, jak już widzieliśmy, do traktatu o dobrych dyspozycjach (q. 69 i 70).

Jednakże Akwinata nie zalicza ich do dyspozycji, ale definiuje je w inny sposób. Aby to zrozumieć, warto cofnąć się do struktury antropologicznego traktatu, który Akwinata układa na podstawie rozróżnienia pomiędzy istotą, władzami (*potentia*) i działaniem (*actus*). Warto zwró-

¹⁸ Q. 68, a. 3: „Unde et dona Spiritus Sancti sunt quidam habitus, quibus homo perficitur ad prompte obediendum Spiritui Sancto”. Przekład własny.

¹⁹ *Ibidem*: „Hoc igitur modo dona Spiritus Sancti se habent ad hominem in comparatione ad Spiritum Sanctum, sicut virtutes morales se habent ad vim appetitivam in comparatione ad rationem”.

cić uwagę na niemożliwą do przełożenia grę podstawowych pary pojęć: akt i możność (*potentia-actus*), nałożonych na strukturę antropologiczną człowieka. Człowiek jest w możności działania dzięki władzom (*potentiae*), które uzdolnione przez sprawności (*habitus*) mogą zaowocować działaniem (*actus*).

Na początku traktatu o dyspozycjach Tomasz wyjaśnia: „Po omówieniu czynów i uczuć do rozważenia są zasady ludzkich czynów. (...) Zasadą wewnętrzną jest władza i dyspozycja. Ponieważ zaś o władzach mówiliśmy w pierwszej części, teraz pozostaje omówić dyspozycje”²⁰. Warto zwrócić uwagę na formalne rozróżnienia wprowadzone tutaj przez Akwinatę: czyny ludzkie (*actus*) lub doznania (*passiones*) zostały odróżnione od ich zasad (*principia*). Do tych ostatnich bowiem Tomasz zalicza zarówno ludzkie władze (*potentiae*), jak dyspozycje (*habitus*). Uzyskujemy zatem rozłączne logiczne rozróżnienie pomiędzy zasadami ludzkich czynów (*principia humanorum actuum*) oraz nimi samymi (*actus*). Tego rodzaju rozróżnienia umożliwiają jednoznaczne określenie poziomu orzekania i dokładny opis fenomenów ludzkiego działania.

Nie przeszkadza to jednak pewnej językowej dowolności stosowania tych samych pojęć na różnych poziomach. Tomasz jest świadomy tej wieloznaczności słów, które mogą odnosić się zarówno do konkretnego czynu, jak również do jakiejś sprawności będącej tegoż czynu zasadą. Na przykład „wiera” może odnosić się do konkretnego aktu wiary, jak również do teologicznej cnoty. Jakkolwiek te znaczenia wzajemnie się wiążą i warunkują (niemożliwy jest bowiem akt wiary bez cnoty wiary), to jed-

²⁰ I-II, q. 49, prolog: „Post actus et passiones, considerandum est de principiis humanorum actuum. Et primo, de principiis intrinsicis; secundo, de principiis extrinsecis. Principium autem intrinsecum est potentia et habitus; sed quia de potentiis in prima parte dictum est, nunc restat de habitibus considerandum”. *Traktat o cnotach...*, s. 61.

nak można wyraźnie odróżnić poziom aktu od poziomu umożliwiającego dyspozycji.

Widać tutaj użyteczność filozofii Arystotelesa: umożliwia ona wprowadzenie dodatkowych pojęć antropologicznych, pozwalających Akwinacie dokładniej scharakteryzować teologiczne pojęcia opisane w Piśmie Świętym za pomocą określenia „błogosławieństwa” (por. Mt 5,3–11), jak też „owoce Ducha Świętego” (por. Ga 5,22–23). Wyróżnione poziomy rozważań pomagają najpierw zobaczyć różnicę pomiędzy zasadą czynów oraz nimi samymi. I tak Akwinata wyjaśnia, że określenia „błogosławieństwa” czy „owoce” nie oznaczają dyspozycji w tym znaczeniu, w jakim są nimi cnoty czy dary Ducha Świętego (*habitus*). Tomasz stwierdza, że pojęcia te odsyłają nas do samych czynów (*actus*), nie zaś ich zasad (*principia humanorum actuum*). Mówiąc obrazowo, można porównać to do rozróżnienia pomiędzy drzewem i jego owocami. „Struktura” drzewa (pień i gałęzie) symbolizuje władze duszy (*potentiae*) oraz ich usprawnienia (*habitus*), natomiast owoce oznaczają czyny (*actus*).

Tak więc o ile Akwinata zaliczył cnoty i dary Ducha Świętego do „struktury” drzewa, czyli zasady rodzenia czynów ludzkich, o tyle błogosławieństwa i owoce są po stronie samych czynów, czyli – trzymając się obrazu drzewa – stanowią jego owoce. Tomasz stwierdza: nie ma innych usprawnień niż dary i cnoty, ponieważ doskonałą one człowieka w kompletny i wyczerpujący sposób wedle dwu miar: względem prawa wiecznego – dary Ducha Świętego, natomiast względem rozumu – cnoty²¹. Oznacza to, że zaliczając błogosławieństwa do poziomu czynów (*actus*), należy przyjąć inny sposób myślenia o nich oraz ich charakterystyki. I tak

²¹ I–II, q. 69, a. 1, ad 2: „ratio illa probat quod non sunt alii habitus rectificantes humanam vitam, praeter virtutes et dona”. Tomasz nawiązuje do następującej przesłanki (*ratio*) sformułowanej w ramach drugiego zarzutu: „humanae voluntatis non est nisi duplex regula, scilicet ratio, et lex aeterna, ut supra habitum est. Sed virtutes perficiunt hominem in ordine ad rationem; dona autem in ordine ad legem aeternam Spiritus Sancti”.

Tomasz dookreśla to, co niosą ze sobą pojęcia „owoc” oraz „błogosławieństwo”. Aby jakiś czyn zaliczyć do owoców, potrzebny jest element tego, co końcowe i zadowalające (*ultimum et delectabile*); podczas gdy błogosławieństwa wymagają dodatkowo doskonałości i szczególnej szlachetności (*perfectum et excellens*)²². Błogosławieństwa to coś więcej niż owoce: jednak tym razem nie na zasadzie pojęciowej rozłączności, lecz stopniowania. I tak Tomasz zalicza wszystkie błogosławieństwa do owoców, choć nie wszystkie owoce są błogosławieństwami²³.

Tomasz jednoznacznie określa różne antropologiczne płaszczyzny swoich rozważań, co pozwala na łatwiejsze zrozumienie zarówno całości „antropologicznej anatomii” człowieka, jak również struktury powstawania ludzkiego czynu. I tak pewne elementy stanowią zasadę działania (władze i dyspozycje), podczas gdy inne opisują same działania. O ile Akwinata zalicza dary Ducha Świętego do dyspozycji, o tyle błogosławieństwa i owoce Ducha Świętego przynależą do płaszczyzny czynów. Najwyższym przejawem doskonałego czynu są błogosławieństwa.

Wynikają stąd dwie uwagi dotyczące *Traktatu o cnotach*. Pierwsza dotyczy samego tytułu, który może zawęzić sposób lektury kwestii dotyczących dyspozycji. Tomasz bowiem pisze osobny traktat im poświęcony po to, aby przygotować wspólny mianownik dla dalszych rozważań, obejmujący cnoty i wady, jak też dary Ducha Świętego. *Traktat o cnotach* w sensie ścisłym obejmuje kwestie od 55 do 67 i jest integralną częścią traktatu

²² *Ibidem*: „Nam ad rationem fructus sufficit quod sit aliquid habens rationem ultimi et delectabilis, sed ad rationem beatitudinis, ulterius requiritur quod sit aliquid perfectum et excellens”.

²³ Por. I–II, q. 70, a. 2 *Utrum fructus a beatitudinibus differant*, gdzie św. Tomasz wyjaśnia, że „ad rationem fructus sufficit quod sit aliquid habens rationem ultimi et delectabilis, sed ad rationem beatitudinis, ulterius requiritur quod sit aliquid perfectum et excellens. Unde omnes beatitudines possunt dici fructus, sed non convertitur. Sunt enim fructus quaecumque virtuosa opera, in quibus homo delectatur. Sed beatitudines dicuntur solum perfecta opera, quae etiam, ratione suae perfectionis, magis attribuuntur donis quam virtutibus”.

o dobrych dyspozycjach. Chcąc go więc uzupełnić, najpierw należy dodać pozostałe elementy dotyczące dobrych dyspozycji, to jest dary Ducha Świętego, błogosławieństwa i owoce. Dopiero w drugiej kolejności warto ten traktat uzupełnić wstępem dotyczącym dyspozycji w ogóle, czyli od kwestii 49 do 54. W tym znaczeniu wybór zakresu i tytuł *Traktatu o cnotach* zaproponowany przez W. Galewicza może być mylący, sugerując nietypowy podział traktatu, to znaczy mamy przełożony w całości wstęp zawierający opracowanie dyspozycji, choć nie mamy zwięźczenia rozważań dotyczących dyspozycji dobrych. Mimo tego mankamentu należy z wdzięcznością przyjąć przekład traktatu o dyspozycjach, szczególnie że jest to trudny fragment, który W. Galewicz przełożył w interesujący, zrozumiały oraz konsekwentny sposób. Rola tego traktatu jest nie do przecenienia: stanowi dokładne wyjaśnienie szerszych kategorii, które obejmują i wyjaśniają właściwe miejsce cnót, darów i wad. Warto zarazem podkreślić, że tytuł *Traktat o cnotach* może być o tyle mylący, że czytelnik może stracić poczucie właściwego znaczenia kwestii poświęconych dyspozycjom, jak również może nie widzieć dalszych związków cnót z dyspozycjami i darami Ducha Świętego i tak dalej, które stanowią naturalny ciąg dalszy tego traktatu. Właściwym więc tytułem dla kwestii 49–54 jest *Traktat o dyspozycjach*, podczas gdy dalsza część, q. 55–70, zasługuje na osobny tytuł, w rodzaju: *Dyspozycje dobre: cnoty i dary Ducha Świętego oraz uszczęśliwiające akty błogosławieństw i owoców [Ducha Świętego]*. Dalszy ciąg Tomaszowej syntezy obejmuje już wady i grzech, które stanowią uzupełnienie traktatu o dyspozycjach, tym razem od strony upośledzonego działania (q. 71–89). Uważne prześledzenie struktury traktatu i odzwierciedlenie jej poprzez odpowiednie tytuły kolejnych sekcji stanowią ważny klucz dla właściwego zrozumienia układu i ciągłości myśli Akwinaty.

Druga uwaga dotyczy bezpośrednio pominiętych kwestii tego traktatu (q. 68–70). Dopiero dołączenie ich do traktatu o cnotach daje całości

swoistą teologiczną koronę dopełniającą dzieła w formie omówienia nadprzyrodzonej zasady ludzkich czynów w postaci darów Ducha Świętego oraz najdoskonalszych ludzkich czynów w postaci błogosławieństw i owoców Ducha Świętego. Nawet jeśli Tomasz nie zalicza tych ostatnich dwu pojęć bezpośrednio do dyspozycji, stanowią one istotny element wienńczący rozważania dotyczące dobrych dyspozycji jako drogi do szczęścia stanowiącej główną oś całej moralnej części *Summy teologii*. Bliskość Boga daje szczęście. Nadprzyrodzona doskonałość ludzkich czynów prowadzi do doświadczenia szczęścia błogosławieństw oraz smaku owocnego życia.

Podsumowanie

Odwołanie się do strategii definiowania poprzez najbliższy rodzaj i różnicę gatunkową pozwala popatrzyć całościowo na traktat o dyspozycjach oraz zrozumieć w całości jego strukturę. Pomaga to pojąć relację pomiędzy dyspozycją i cnotą, tym bardziej że łacińskie określenie *habitus* jest wieloznaczne. Tomasz porządkuje różne znaczenia tego określenia i w jednoznaczny sposób dookreśla, o które ze znaczeń dyspozycji mu chodzi – to podpadające pod pierwszy gatunek kategorii jakości. W ten sposób, osiągając jednoznaczne znaczenie określenia *habitus*, Tomasz może z niego uczynić najbliższy rodzaj (*genus proximus*) dla cnót. Całość koncepcji zyskuje dobrze przygotowane narzędzia w postaci różnych poziomów Tomaszowej analizy ludzkiego działania. Umożliwia mu to uściślenie definicji cnoty podanej przez świętego Augustyna: najbliższym gatunkiem dla cnoty jest dyspozycja (*habitus*). Wyjaśnia to również dodatkowy powód dla powtórzenia tych samych zagadnień w odniesieniu do obu pojęć: *habitus-virtus*. Ze względu na lepiej dopracowaną koncepcję dyspozycji i cnoty Tomasz może i chce omówić odrębnie ich istotę, pomiot oraz dalsze zróżnicowania, mając wystarczające narzędzia do tego, aby ująć w ten schemat także dary Ducha Świętego jako odrębną od cnót dyspozycję.

Tomasz nie zalicza natomiast do dyspozycji (*habitus*) błogosławieństw oraz owoców Ducha Świętego, lecz umieszcza je na płaszczyźnie doskonałego działania (*actus*). Dokonuje takiego rozróżnienia na kanwie poczynionych wcześniej ustaleń różnych płaszczyzn antropologicznych pozwalających mu na pojęciowe wyodrębnienie samego czynu (*actus*) od jego zasad (*principia actuum*), na które składają się ludzkie władze oraz ich dyspozycje. Ułatwia to zrozumienie „błogosławieństw” czy „owoców” na tle wielkiej syntezy Akwinaty, pokazującego ludzkie czyny także od strony gradacji doskonałości i bliskości względem celu ostatecznego i pełni szczęścia. Godząc wymogi wiary i rozumu, Tomasz pokazuje powody, dla których nadprzyrodzone działanie człowieka zostaje otoczone przemienionym światłem błogosławionej łaski, stanowiąc o coraz wyraźniejszej i uszczęśliwiającej bliskości Boga. Sposób definiowania teologicznych pojęć u Tomasza jest o tyle wart naszej uwagi, że dzięki ogromnej pracy filozoficznej i antropologicznej pomaga nam wyjść poza poczucie relatywności i rozmycia pojęć, szczególnie w dziedzinie etyki i teologii. Jasne zdefiniowanie pojęć pomaga w zrozumieniu ich roli w ludzkim działaniu, a tym samym otwiera wiele możliwości ich teoretycznego i praktycznego zastosowania.

Bibliografia

- Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, przeł. K. Leśniak, t. I, PWN, Warszawa 1990.
- Cochin C., *Avant les vertus. Les habitus comme éléments constitutifs de la personnalité morale chez Thomas d'Aquin. Dissertatio ad doctoratum in Facultate philosophiae Pontificii athenaei Regina Apostolorum*, Ateneo Pontificio Regina Apostolorum, Roma 2010.
- Cochin C., *Distinguer les habitus et les vertus, pour une meilleure compréhension de la formation intégrale*, <https://riviste.upra.org/index.php/ao/article/download/1096/829> (18.04.2017).

- Dispositio*, <http://www.diametros.iphils.uj.edu.pl/serwis/?l=1&p=tom2&m=83&ii=23&ij=2> (10.04.2017).
- Galewicz W., *Wstęp tłumacza*, w: *Traktat o cnotach. Summa Theologiae I-II*, 49–67, przeł. W. Galewicz, Antyk, Kęty 2006.
- Głowala M., *Łatwość działania. Klasyczna teoria cnót i wad w scholastyce*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2012.
- Kamiński S., *Definicja*, <http://www.ptta.pl/pef/pdf/d/definicja.pdf> (27.03.2017).
- Lafont G., *Structures et méthode dans la Somme Théologique de Saint Thomas d'Aquin*, Cerf, Paris 1961.
- Pinckaers S., *La vertu est tout autre chose qu'une habitude*, „Nouvelle Revue Théologique” 1960, nr 82.
- Pinckaers S., *The Pinckaers Reader*, red. C. Titus, J. Berkman, The Catholic University of America Press, Washington D.C. 2005.
- Smith R., *Aristotle's Logic*, <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/aristotle-logic/> (11.04.2017).
- Teksty łacińskie: *Corpus Thomisticum*, <http://www.corpusthomisticum.org> (11.04.2017), red. E. Alarcón, który wykorzystuje owoce pracy *Comissio Leonina*, instytucji Zakonu Kaznodziejskiego (Dominikanów) zajmującej się krytyczną edycją dzieł Akwinaty, <http://www.commissio-leonina.org> (11.04.2017).
- Tomasz z Akwinu, św. *Traktat o cnotach. Summa Theologiae I-II*, 49–67, przeł. W. Galewicz, Antyk, Kęty 2006.
- Wojtysiak J., *Kategorie. Przegląd stanowisk i zagadnień*, „Studia Metafilozoficzne” 2002, t. II.

THE RELATIONSHIP BETWEEN *HABITUS* AND *VIRTUS*
 WITHIN THE *TREATISE ON GOOD DISPOSITIONS*
 OF ST. THOMAS AQUINAS (*SUMMA THEOLOGAE*, I-II, Q. 49–70)

Summary

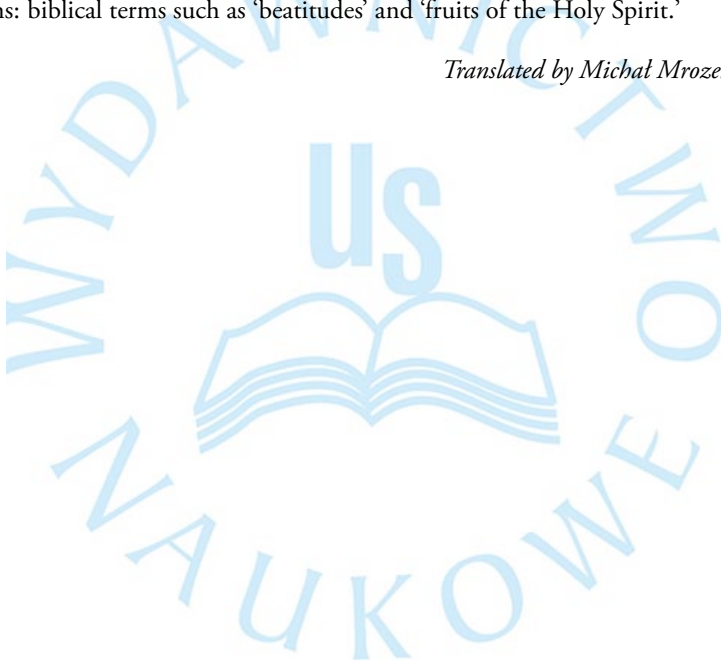
The *Treatise on the Dispositions for Human Acts* is a lesser-known part of the *Summa of Theology* (Ia–IIae, q. 49–54). One of the difficulties in understanding it is discerning the proper meaning of the Latin *habitus*. Authors as diverse as Servais Pinckaers, Céline Cochin or Michał Głowala have noted that we do not have a word in our contemporary languages that expressed exactly the same idea as the Latin term. Moreover, the current use of the word *habit* in French or in English (for instance, by French sociologist Pierre Bourdieu), has given the word a very different connotation for contemporary readers. Thus the idea of *habitus* as ‘disposition’ as well as the relationship of *habitus* to the virtues is not as clear to modern people as one might wish.

The simplest presentation of the relationship between disposition and virtue is this: a disposition is a generic term that includes virtues and vices, but nothing else. Yet an analysis of the structure of the *Treatise on Dispositions* (q. 49–54) and the *Treatise on Good Dispositions* (i.e., q. 55–70) shows that Aquinas constructs this relationship in a much subtler way. Although it is true that Aquinas’s consideration of dispositions prepares the ground for his further presentation of good and bad dispositions, the notion of *habitus* plays a more important role than merely as a common denominator. Rather, *habitus* is the closest genus (*genus proximum*). In order to explain this, Aquinas has to establish the very exact meaning of the term *habitus* on the basis of Aristotle’s *Categories* – a task made more difficult by the fact that Aristotle used *habitus* in equivocal ways. However, thanks to his elaboration of the meaning of the term *habitus*, Aquinas can enumerate the gifts of the Holy Spirit as good dispositions that are in fact distinct from virtues. Aquinas then crowns his treatise with a consideration of the beatitudes and the fruits of the Holy Spirit (q. 69–70). We could expect that he clas-

sify all of these as good habits, but Aquinas explains them in terms of *actus*. That is a significant distinction.

The structure of this treatise shows that the proper understanding of virtue-ethics requires its completion in two directions. First, we must consider its *genus*, i.e., a disposition that belongs to the category of quality. Secondly, we must be aware that virtues cooperate with gifts of the Holy Spirit at the level of principles of human action; the highest level of action can be described by other terms: biblical terms such as ‘beatitudes’ and ‘fruits of the Holy Spirit.’

Translated by Michał Mrozek OP



Marzena Chrost
Akademia Ignatianum w Krakowie

REFLEKSYJNOŚĆ KOMPONENTEM MĄDROŚCI PRAKTYCZNEJ

Wprowadzenie

Współczesny człowiek żyje i pracuje w złożonych, a zarazem kontrolowanych czasach, w których „brakuje miejsca na refleksję dotyczącą sensu jego życia i bycia”¹. Dlatego w tej specyficznej sytuacji, w której działa, potrzebne, a zarazem konieczne jest rozwijanie zdolności do refleksyjności. Z kolei refleksyjność jest konieczna, aby w obliczu różnych zdarzeń człowiek mógł dobrze i mądrze żyć.

Każdemu, aby pięknie żył i dobrze działał, potrzebna jest mądrość. Człowiek rozwija mądrość w ciągu całego swojego życia – stale powinien on wypracowywać i kształtować swój system wartości. Można zatem stwierdzić, iż mądrość człowieka polega na przyjęciu uznanych przez niego kluczowych wartości oraz konsekwentnym kierowaniu się nimi w życiu. Przejawia się ona między innymi w moralnym postępowaniu.

¹ A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, Akademia Ignatianum w Krakowie, WAM, Kraków 2016, s. 177.

„Mądrość można jedynie zdobyć wysiłkiem własnego umysłu i ducha, mierząc się z wyzwaniami”².

Mądrość, która stanowi umiejętność dostosowania środków do wyznaczonych celów, została przez Arystotelesa określona mianem mądrości praktycznej³. Obejmuje ona „dobry namysł, który jest procesem czasochłonnym, rozpoczynającym się już w momencie ustanowienia celu, a dotyczy tego, jak go osiągnąć i za pomocą jakich środków. Celem namysłu jest wybór najłatwiejszych i najpewniejszych, spośród wszystkich możliwych, sposobów zrealizowania zamierzonego celu”⁴. W związku z tym „podstawową funkcją mądrości praktycznej jest zatem wybór odpowiednich środków, umożliwiających osiągnięcie danego celu”⁵.

Jednym z ważnych elementów mądrości praktycznej jest refleksja, dlatego też przedmiotem analizy w tym tekście będzie refleksyjność. W kontekście wyzwań, jakie stawiane są przed współczesnym człowiekiem przez cywilizację techniczną i informacyjną, zaprezentowanie zagadnienia związanego z refleksyjnością i zwrócenie uwagi na potrzebę rozwijania procesu refleksji w odniesieniu do kategorii uczenia się jest bardzo ważne. Dlatego w aspekcie teoretycznym najpierw omówiono zakres znaczeniowy pojęcia „refleksyjność” i przedstawiono poziomy myślenia refleksyjnego, następnie scharakteryzowano trzy rodzaje refleksji: przed działaniem, w trakcie i po działaniu. Ukazano również kwestię stymulowania i rozwijania refleksyjności.

² S. Chrobak, *Mądrość jako wartość wciąż potrzebna wychowaniu*, „Podstawy Edukacji” 2013, nr 6, s. 171.

³ Por. K. Rozmarynowska, *Mądrość praktyczna jako zdolność do realizowania norm moralnych*, w: *Z problematyki norm, zasad i mądrości praktycznej. Studia i rozprawy z etyki normatywnej*, red. P. Duchliński, T. Homa, Akademia Ignatianum w Krakowie, WAM, Kraków 2015, s. 111.

⁴ *Ibidem*, s. 117.

⁵ *Ibidem*, s. 113.

Zakres znaczeniowy pojęcia „refleksyjność”

Refleksyjność jest pojęciem niejednoznacznym i trudnym do zdefiniowania. W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* termin ten nie został opracowany, natomiast zdefiniowano pojęcie refleksji, która jest „podstawową cechą świadomości”⁶, świadomym procesem myślowym i określana jest jako: „czynność umysłu polegająca na ujmowaniu lub tylko uświadamianiu własnych aktów (w tym samej refleksji) w aspekcie ich istnienia, zawartości, struktury i przebiegu”⁷.

Warto zaznaczyć, iż „rozdzielenie między refleksją i refleksyjnością nie jest łatwe i oczywiste ponieważ za tymi terminami kryje się wiele znaczeń, szczególnie wtedy gdy stają się one kategoriami pojęciowymi teorii”⁸. Dlatego należy zauważyć, iż oba te pojęcia – „refleksja” i „refleksyjność” – pochodzą od *reflexio*, *-onis* (odgięcie), jak i *reflecto*, *reflexi* (odbić, odzwierciedlić) czy *refluo*, *refluxi* (płynąć wstecz)⁹. Słowo „refleksja” oznacza „głębszy namysł, zastanowienie; myśl, wniosek będące wynikiem, owocem rozmyślenia, medytacji”¹⁰. Refleksja to także „rodzaj myślenia, którego cechą jest ustawiczny namysł, rozważanie czegoś, dociekanie, ważenie problemu, jego różnych stron”¹¹.

⁶ W. Chudy, *Refleksja* [hasło], w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2006, s. 68–69.

⁷ *Ibidem*, s. 68.

⁸ M. Chrost, *Refleksyjność w wychowaniu. Proces poznawania siebie*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2017, nr 2 (20), s. 135.

⁹ Por. E. Hałas, *Refleksyjność jako zasada i problem teorii społecznej*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 2011, nr 2 (188), s. 192–193.

¹⁰ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989, s. 433.

¹¹ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 64.

Niewątpliwie można stwierdzić, iż osoba, która podejmuje wysiłek myślenia, nabywa zdolności do refleksyjności. W ogólnym znaczeniu termin „refleksyjność” definiowany jest jako „skłonność do refleksji, do zastanawiania się, rozważania, analizowania”¹². Jest to także „zdolność do analizowania uzyskiwanych doświadczeń oraz włączania nowych danych, informacji, wiedzy do posiadanych struktur poznawczych i tworzenia nowych powiązań wiedzy z działaniem”¹³. Często refleksyjność określana jest również jako samorefleksja, autorefleksja, która jest drogą do lepszego samopoznania, a następnie wypracowywania sobie własnego stylu życia, który jest motywem przewodnim tożsamości. Autorefleksja daje również człowiekowi szansę na zrozumienie jedności celów osobistych i zawodowych z celami społecznymi¹⁴.

Należy zatem zauważyć, iż refleksyjność jest aktywnym i świadomym procesem, czynnością umysłu, zdolnością do głębszego zastanowienia się nad czymś, rozmyślenia i rozważania. Połączona jest ona z analizowaniem jakiegoś zdarzenia lub jakiej wypowiedzi, która jest wynikiem danych myśli, po to, aby lepiej zrozumieć samego siebie, drugiego człowieka, jak również zaistniałą sytuację. A jej nieodłącznym elementem jest trud rozumienia, interpretacji poznawanych i doświadczanych zjawisk społecznych¹⁵.

¹² *Refleksyjność* [hasło], w: *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, PWN, Warszawa 1981, s. 32.

¹³ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 502.

¹⁴ Por. W. Dróżka, *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 149.

¹⁵ Por. D. Klus-Stańska, *Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową*, w: *Sapientia et adiumentum. W trosce o rozwój innych*, red. J. Michalski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2006, s. 155–156.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż pojęcie refleksyjności należy do tak zwanych kategorii pulsujących, czyli „pojęć potencjalnie teoriiotwórczych, których znaczenia są ruchome, gdyż podlegają zmianom zależnie od kontekstu, w jakim występują”¹⁶. Refleksyjność postrzegana jest jako krytyczny namysł człowieka nad własnym działaniem, z uwzględnieniem jego kontekstów i reakcji zwrotnych. Zdolność do myślenia refleksyjnego to wynik krytycznego namysłu, podobnie jak i ocena czy podejmowanie decyzji w złożonych i niejednoznacznych sytuacjach życiowych i edukacyjnych. Wymóg refleksyjności oraz poszukiwanie i budowanie wiedzy w działaniu sprawiają, że refleksyjność powinna być podstawowym elementem profesjonalnego działania człowieka.

Poziomy myślenia refleksyjnego

Myślenie refleksyjne jest aktywnością umysłową, która rozwija się przez całe życie człowieka. Kształtuje się już od pierwszych lat życia, w okresie rozwoju inteligencji sensomotorycznej, następnie w okresie wczesnej adolescencji nabiera charakteru operacyjno-formalnego, co przejawia się w dokonywaniu analizy i syntezy oraz wyciąganiu wniosków, a w pełni rozwija się w okresie dorosłości.

Człowiek jest zdolny do refleksyjności na różnym poziomie. Wysoki stopień refleksyjności jest niezbędny do przekształcenia (transformacji) perspektywy myślenia. David Kember wraz z grupą współpracowników opracowali narzędzie do pomiaru refleksyjności¹⁷. Wyróżnili oni cztery

¹⁶ J. Rutkowiak, „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Impuls, Kraków 1995, s. 14.

¹⁷ Zob. D. Kember, D. Leung, A. Jones, A.Y. Loke, *Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking*, „Assessment and Evaluation in Higher Education” 2000, vol. 25, no. 4, s. 381–395. Zdefiniowano cztery poziomy refleksyjności oraz opracowano narzędzie (kwestionariusz) do ich oceny – Budowa

poziomy myślenia refleksyjnego: działania rutynowe, rozumienie, refleksja i refleksja krytyczna.

Pierwszy poziom to działania rutynowe (nawykowe), które występują podczas wykonywania czynności o ściśle określonej procedurze, bez zastanawiania się nad sposobem wykonania tychże czynności. Człowiek działający nawykowo nie podejmuje prób zastanowienia się nad treściami, których się uczy, powtarza to, co przeczytał lub usłyszał. Zdarza się, że nie rozumie i nie potrafi wyjaśnić tego, co napisał. Na poziomie rozumienia osoba podejmuje próbę zrozumienia danego zagadnienia, tematu lub koncepcji. Jednak refleksja jeszcze nie występuje. Różne teorie są rozumiane dosłownie, brakuje odwołań do osobistych doświadczeń i wartości.

Następny poziom refleksji osiągają osoby, które wykazują dokładne zrozumienie treści, których się uczą, oraz zastanawiają się nad tym rozumieniem, a także są w stanie odnosić je do osobistych doświadczeń. Są świadome, czy i jak dalece koncepcje, których się uczą, mogą mieć praktyczne zastosowanie.

Na kolejnym poziomie refleksji krytycznej zakłada się transformację perspektywy poznania. Sposób myślenia oraz funkcjonowanie są regulowane poprzez zestaw przekonań i wartości, które osoba nabyła niemal nieświadomie. Aby zmienić perspektywę myślenia, czyli dokonać jego transformacji, człowiek powinien rozpoznać te przekonania i wartości. Należy zaznaczyć, iż zdolność do krytycznej refleksji jest umiejętnością, której rozwój wymaga czasu. Krytyczna refleksja dostarcza bodźców do uczenia się o charakterze transformacyjnym, które mają zdolność przekształcania

Kwestionariusza do Mierzenia Poziomów Myślenia Refleksyjnego (*Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking*). Polska wersja narzędzia opracowana jest przez Annę Perkowską-Klejman. Zob. A. Perkowska-Klejman, *Cztery poziomy refleksyjności studentów*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” 2014, nr 66 (2), s. 69–78.

ludzkiego życia. Refleksja ta służy trzem zasadniczym celom: kieruje działaniami, daje poczucie spójności w sytuacji zetknięcia się z czymś nowym oraz pozwala ponownie ocenić to, co jest już znane. Dokonując refleksji krytycznej, człowiek kwestionuje istniejące założenia, poglądy, zasady.

Reasumując, człowiek w życiu zdobywa wiele nowych doświadczeń oraz dużo informacji, dlatego w kontekście podejmowanych przez niego działań refleksja krytyczna jest bardzo ważna, bowiem poglądy, przekonania i wartości mogą ulec transformacji. Z kolei brak krytycznej refleksji może spowodować poczucie utraty nadziei na zrozumienie tego, co jest w życiu ważne.

Rodzaje refleksji

Kluczem do refleksji jest wybór odpowiedniej perspektywy analizy własnych doświadczeń i działań. W związku z tym można wyróżnić rodzaje refleksji związane z działaniem, którego dana refleksja dotyczy, a dokładniej z określeniem momentu jej dokonywania w stosunku do czasu działania. Dlatego biorąc pod uwagę to, czy namysł miał miejsce, zanim działanie się rozpoczęło, czy w trakcie działania, czy już po, można wyróżnić trzy rodzaje refleksji: przed działaniem, w trakcie działania i po działaniu.

Refleksja przed działaniem (refleksja dla działania) poprzedza działanie i pozwala je zaplanować. Jest to typ refleksji, która sprowadza się do analizy warunków przyszłego działania, szacowania własnych sił, przewidywania oraz projektowania jego przebiegu¹⁸. Stanowi ona zatem pierwszą próbę zapanowania nad zdarzeniami. Jest ona uzewnętrznieniem wysiłku racjonalizacji dla pojawiających się motywów działania i potrzeb.

¹⁸ Por. K. Polak, *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza, badanie, kształcenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 77–78.

Refleksja w działaniu związana jest z faktem, iż człowiek nie powinien stosować rutynowych sposobów wykonywania działań w poszczególnych sytuacjach. Najpierw musi pomyśleć i szybko zareagować, tak aby przystosować się do zaistniałej sytuacji i osiągnąć wyznaczony cel pracy. Refleksja ta polega na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, „co się dzieje w danej sytuacji”¹⁹. Obejmuje sferę zarówno poznawczą, jak i emocji i woli²⁰. Zdaniem Henryki Kwiatkowskiej refleksja ta „odnosi się do krytycznego namysłu nad myśleniem i nad działaniem, dzięki czemu może doprowadzać do rekonstrukcji przyjętych idei, postaw i sposobów rozumowania”²¹.

Refleksja w działaniu jest „jakby swoistą czujnością występującą w trakcie realizacji czynności pedagogicznych”²² w jej trzech wymiarach: merytorycznym, pedagogicznym i komunikacyjnym. Jest ona bardzo ważna, ponieważ: umożliwia dostosowanie działania do wymogów sytuacji, modyfikuje działanie; przyczynia się do zmiany mentalnych strategii działania, weryfikując je; umożliwia badanie własnej praktyki podczas jej trwania, co przyczynia się do tworzenia wiedzy o konkretnym przypadku.

Refleksja nad działaniem odbywa się po zakończonych czynnościach. Polega ona na tym, że człowiek jeszcze raz „ponownie [rozpatruje] minione zdarzenia, analizując napotymane trudności i sposoby ich pokonania, decydując o kolejnych krokach w toku swojej pracy. Podejmuje refleksje nad tym, jak sam działa, jaki jest obraz jego pracy”²³. Odbywa się ona z pewnym dystansem czasowym, który może być krótszy, czyli zaraz po

¹⁹ *Ibidem*, s. 78.

²⁰ Por. *ibidem*.

²¹ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, s. 69.

²² B. Jodłowska, *Refleksja pedagogiczna jako warunek rozwoju zawodowego i doskonalenia pracy nauczyciela*, w: *Podstawy edukacji*, red. A. Łukawska, Kolegium Nauczycielskie w Krośnie, Krosno 1994, s. 223.

²³ K. Polak, *Indywidualne teorie nauczycieli...*, s. 78.

zakończonych działaniach, lub dłuższy, czyli po upływie pewnego czasu, na przykład dnia, tygodnia. Według H. Kwiatkowskiej istotną przewagą refleksji nad działaniem jest fakt, iż jest ona „dokonywana nad całością działania i nie towarzyszy jej presja czasu”²⁴. Dzięki temu dystansowi czasowemu refleksja będzie bardziej pogłębiona i wszechstronna. Jak zaznacza Bogusława Dorota Gołębnik, „w trakcie «refleksji nad działaniem» dochodzi do sformułowania serii pytań inicjujących próbę interpretacji zaistniałej sytuacji: co się wydarzyło? jak się zachowałam? dlaczego tak postąpiłam?”²⁵.

Refleksja jest procesem osobistym i zindywidualizowanym, niemniej można wyodrębnić pewne jej komponenty, takie jak: samodzielność, aktywność, ciągłość oraz motywacja. Refleksja jest procesem należącym do człowieka i wymagającym samodzielności, gdyż nikt nie może tego zrobić za niego. Uczy ona człowieka odpowiedzialności za podejmowanie działania. Refleksja jest również procesem całkowicie zależnym od człowieka, wymaga osobistego zaangażowania się i zainicjowania procesu, bowiem nie dzieje się ona sama, a inicjatywa do jej podjęcia musi wyjść od osoby. Następnie, aby refleksja mogła spełnić swoją funkcję, powinna być ciągłą, systematyczną, powtarzającą się czynnością, a nie tylko jednorazowym działaniem. Ważnym czynnikiem jest także motywacja, chęć poświęcenia czasu i energii na zastanowienie się, przeanalizowanie i opisanie własnego doświadczenia.

Podsumowując, każdy z omówionych rodzajów refleksji na odpowiednim etapie działania człowieka jest istotny i znaczący. Warto tak-

²⁴ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, s. 70.

²⁵ B.D. Gołębnik, *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania*, w: *Uczenie się metodą projektów*, red. B.D. Gołębnik, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002, s. 17; por. *eadem*, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 202.

że zaznaczyć, że refleksyjność może korzystnie wpływać na efektywność działania w zależności od rodzaju sytuacji i wykonywanych zadań. Pomaga także w dostrzeżeniu i eliminacji własnych błędów, niepowodzeń oraz w modyfikacji własnych działań.

Stymulowanie i rozwijanie refleksyjności

Refleksyjność jest coraz częściej wymagana „we wszystkich dziedzinach życia społecznego, a zwłaszcza w sferze pedagogiki i edukacji”²⁶. Jest nie tylko wyzwaniem, ale i koniecznością, dlatego warto zastanowić się nad tym, co wyzwala, stymuluje refleksyjność, co pomaga w jej rozwijaniu.

Refleksja rozpoczyna się, kiedy człowiek, ucząc się, pracując, napotyka kwestie złożone, na które nie ma prostych i jednoznacznych odpowiedzi. Angażując się, wykorzystuje zatem to, co już wie, czyli własne doświadczenie, pomysły, emocje, aktywnie obserwuje i zastanawia się nad możliwymi rozwiązaniami danego problemu czy też sposobami osiągnięcia wyznaczonego celu. Refleksja jest zatem nieodłącznym elementem uczenia się przez doświadczenie. Dlatego też włączenie elementów refleksji w proces uczenia się i nauczania ma znaczący wpływ na pogłębione uczenie się oraz na zwiększenie samoświadomości. Pomaga ona również człowiekowi odkryć własny potencjał i go rozwijać.

Problematykę refleksyjności poruszył Jack Mezirow²⁷ w modelu transformatywnego uczenia się dorosłych²⁸. Autor stwierdził, że człowiek

²⁶ W. Dróżka, *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 149.

²⁷ Zob. J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.

²⁸ Zob. K. Pleskot-Makulska, *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jacka Mezirowa*, „Rocznik Andragogiczny” 2007, s. 81–96.

może dokonać zmiany w perspektywie własnego myślenia w wyniku refleksji. Sugerował także, iż myślenie refleksyjne jest wskaźnikiem najwyższej dojrzałości i pozwala na rozwój osobistego uczenia się. Uznał, że nadawanie nowego znaczenia doświadczeniom wymaga dogłębnej ich interpretacji. Później te nowe znaczenia są wykorzystywane w procesie podejmowania decyzji.

Refleksyjność można rozwijać w sobie lub w innym człowieku. W procesie tym ważną rolę odgrywa doświadczenie, które może oddziaływać zarówno pozytywnie, jak i negatywnie. W aspekcie pozytywnym może ono sprzyjać inicjowaniu i dynamizowaniu refleksyjności, z kolei w aspekcie negatywnym może hamować i wygaszać refleksyjność, prowadząc do schematyzacji i formalizacji działania²⁹.

Warto zauważyć, że człowiek nabywa mądrość praktyczną, „ucząc się na własnych i cudzych błędach, a także obserwując cudze sukcesy, tzn. skuteczne metody działania. Tego rodzaju doświadczenie będzie jednak użyteczne jedynie pod warunkiem, że zrozumiemy związek, jaki w konkretnym przypadku zachodzi między efektami działania a wybranymi metodami. Nabywanie doświadczenia na podstawie własnych i cudzych przeżyć wymaga więc refleksji, zastanowienia się nad poszczególnymi elementami konkretnych sytuacji i związków, jakie między nimi zachodzą”³⁰. W związku z tym ważne wydaje się również uwzględnienie programów rozwijania różnych aspektów mądrości w edukacji dzieci, młodzieży i osób dorosłych.

Ważne jest, aby człowiek podejmował refleksję nad zdobywanym czy też zdobytym doświadczeniem, a nie tylko nim żył. Niewątpliwie człowieka powinno się uczyć, jak ma myśleć, a nie, co ma myśleć. Dlate-

²⁹ Por. D. Klus-Stańska, *Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli...*, s. 155–156.

³⁰ K. Rozmarynowska, *Mądrość praktyczna...*, s. 114.

go też ważne jest wprowadzanie w procesie edukacji sytuacji, które będą stymulowały rozwijanie myślenia refleksyjnego. Sytuacje problemowe, które będą wymagały odwołania się do własnej wiedzy i doświadczenia, wprowadzania zmian we własnych postawach, również będą pobudzały do ciągłej autorefleksji i samooceny. Nieodłącznym elementem refleksyjności jest także umiejętność odważnego zadawania pytań otwartych i poszukiwanie na nie odpowiedzi.

Reasumując, należy stwierdzić, że refleksyjność jest umiejętnością, której można się nauczyć i ją rozwijać, dlatego tak ważne jest odpowiednie organizowanie procesu uczenia się i nauczania oraz uwzględnianie osobistego i praktycznego doświadczenia każdego człowieka.

Podsumowanie

Każdy człowiek potrzebuje czasu na refleksję oraz autorefleksję. Choć wymaga to wysiłku, to daje wiele korzyści. Podejmowana w sposób systematyczny, sprzyja rozwojowi człowieka. Zwiększa prawdopodobieństwo podejmowania adekwatnych działań, pomaga świadomie i odpowiedzialnie radzić sobie z problemami, zwłaszcza tymi, które dotyczą wartości i uznawanych priorytetów. Pomaga również w stawianiu się świadomym uczestnikiem rzeczywistości, a w sposób szczególny w procesie uczenia się – nauczania. Prowadzi do dostrzeżenia i eliminacji własnych błędów, niepowodzeń oraz modyfikacji własnych działań. Stanowi źródło świadomości, sensu podejmowanych działań oraz poczucia bezpieczeństwa i sprawstwa.

Postawa refleksyjna wymaga więcej niż tylko naśladowania czynności „mistrza”; bazuje przede wszystkim na umiejętności samodzielnej analizy i wyciągania wniosków. Rozwój zdolności analizy własnego postępowania i ciekawość pozwala człowiekowi na świadome i celowe uczenie się, które winno być kierowane własną pracą i życiem, a nie jedynie teoriami,

książkami, gromadzeniem dokumentacji, certyfikatów czy też otrzymywaniem porad ekspertów.

Dokonywanie refleksji jest koniecznością, a jej odrzucenie może niestety zmniejszać szansę rozwoju oraz rodzić niebezpieczeństwo nieosiągnięcia wyznaczonych celów. Refleksyjność jest umiejętnością, która niewątpliwie wymaga doskonalenia, dlatego wiedza o dokonywaniu refleksji, jak również o strategiach jej rozwijania jest niezbędna i ważna.

Bibliografia

- Chrobak S., *Mądrość jako wartość wciąż potrzebna wychowaniu*, „Podstawy Edukacji” 2013, nr 6.
- Chrost M., *Refleksyjność w wychowaniu. Proces poznawania siebie*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2017, nr 2 (20).
- Chudy W., *Refleksja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2006.
- Dróżka W., *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1.
- Gołębniak B.D., *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania*, w: *Uczenie się metodą projektów*, red. B.D. Gołębniak, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.
- Gołębniak B.D., *Nauczanie i uczenie się w klasie*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Hałas E., *Refleksyjność jako zasada i problem teorii społecznej*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 2011, nr 2 (188).
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Jodłowska B., *Refleksja pedagogiczna jako warunek rozwoju zawodowego i doskonalenia pracy nauczyciela*, w: *Podstawy edukacji*, red. A. Łukawska, Kolegium Nauczycielskie w Krośnie, Krosno 1994.

- Kember D., Leung D., Jones A., Loke A.Y., *Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective thinking*, „Assessment and Evaluation in Higher Education” 2000, vol. 25, no. 4.
- Klus-Stańska D., *Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdołności do refleksji nad własną aktywnością zawodową*, w: *Sapientia et adiuumentum. W trosce o rozwój innych*, red. J. Michalski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2006.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.
- Perkowska-Klejman A., *Cztery poziomy refleksyjności studentów*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” 2014, nr 66 (2).
- Pleskot-Makulska K., *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jacka Mezirowa*, „Rocznik Andragogiczny” 2007.
- Polak K., *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza, badanie, kształcenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Refleksyjność*, w: *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, PWN, Warszawa 1981.
- Rozmarynowska K., *Mądrość praktyczna jako zdolność do realizowania norm moralnych*, w: *Z problematyki norm, zasad i mądrości praktycznej. Studia i rozprawy z etyki normatywnej*, red. P. Duchliński, T. Homa, Akademia Ignatianum – WAM, Kraków 2015.
- Rutkowiak J., *„Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji*, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Impuls, Kraków 1995.
- Tchorzewski A.M. de, *Wstęp do teorii wychowania*, Akademia Ignatianum w Krakowie – WAM, Kraków 2016.

REFLECTANCE AS A COMPONENT OF PRACTICAL WISDOM

Summary

Contemporary man lives and works in very complicated and controversial times, which lack the space for reflection concerning the sense of his life and existence³¹. That is why, in a specific situation he functions there is a need and necessity of developing ability for reflectance. What is more, reflectance is necessary so that man could live well and wisely facing varied events.

One of the most important elements of practical wisdom is reflection, therefore, it is the object of analysis in this article is reflectance. In the context of challenges which appear in front of contemporary man by technical and informative civilization, the issues presented in connection with reflectance and paying attention to the need of developing the process of reflection in reference to the category of learning seems very crucial. Thus, in theoretical aspect, first of all, the author of this article has described the meaning range of the notion "reflectance" and depicted the levels of reflective thinking, then characterized three sorts of reflection: by action, in action, and on action. The matters of stimulating and developing reflectance has been shown in this article, as well.

Translated by Maria Szymańska

³¹ A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania...*, s. 177.



Agnieszka Droś
Uniwersytet Zielonogórski

CZY MIARĄ MĄDROŚCI MOŻE BYĆ EGOIZM? – POLEMIKA Z *CNOTĄ EGOIZMU* AYN RAND

Wprowadzenie

Mówienie o egoizmie w kontekście pojęcia mądrości jest tematem interesującym, godnym dłuższej refleksji. Mądrość powszechnie rozumiana jest jako umiejętność stosowania wiedzy w praktyce, podejmowanie przemyślanych decyzji. Zdaje się wykluczać z egoizmem, kojarzonym najczęściej z miłością do samego siebie, egotyzmem, egocentryzmem, bezwzględnym dążeniem do celu, niezależnie od strat, jakie mogą ponieść osoby trzecie. Wydaje się, że nie może być mądry ten, kto skupiony jest wyłącznie na sobie, kto nie potrafi lub nie chce poświęcić się dla kogoś innego, dla kogo ważny jest jedynie interes własny i kto nie chce wyjść poza własne potrzeby. Niemniej podejmowano próby udowodnienia, iż jest zupełnie odwrotnie, starano się dowodzić, że egoizm jest najlepszą drogą nie tylko do osiągnięcia własnego szczęścia, lecz także do utrzymania porządku społecznego. Ayn Rand, budując swoją koncepcję egoizmu racjonalnego, nobilitowała go do miana cnoty.

Podstawowe pojęcia

Rozwinięcie poglądów A. Rand wymaga uprzedniego przedstawienia podstawowych pojęć, których specyficzne rozumienie ma w jej koncepcji kluczowe znaczenie. Są to pojęcia powszechnie znane, być może oczywiste, niemniej należy je przypomnieć.

Mądrość to 1) rozumienie bytu według jego zasad; znajomość drogi do jego rozumienia, zakłada umiejętność rozróżniania faktu i złudzenia. To cnota moralna uzdalniająca człowieka do bycia w prawdzie. Umiejętność ta znamionuje duchowy rozwój człowieka, ujawniana jest stopniowo, a manifestowana w myśli i czynie. 2) Jedna z dianoetycznych cnót, nabytych i trwałych sprawności doskonalących intelekt, różna od cnoty moralnej. 3) Mądrość życiowa charakteryzuje się nabytą umiejętnością życia w sposób bezkonfliktowy, przenikliwy w ocenach i prognozach oraz wyrozumiały dla wad i błędów innych¹.

Platon utożsamiał mądrość z kompletną wiedzą, dzięki której człowiek zdolny jest do podejmowania właściwych decyzji. Z kolei Arystoteles uważał, że sama wiedza nie wystarcza, a człowiek powinien mieć dodatkowo określone zdolności psychiczne. Myśliciele chrześcijańscy wiążą mądrość z miłością do Boga. Augustyn utożsamiał ją z darem, który otrzymują tylko nieliczni, Tomasz z Akwinu uważał, że każdy może ją nabyć dzięki cnotliwemu i pracowitemu życiu. Mądrość bywa błędnie utożsamiana z inteligencją i wiedzą, które mogą być co najwyżej jej elementami składowymi.

Egoizm (łac. *ego* – ja) to określenie postawy życiowej, której jedynym motywem jest szeroko rozumiana korzyść własna; to nieliczenie się z potrzebami, pragnieniami, interesami innych ludzi oraz traktowanie ich jako konkurentów zagrażających osiągnięciu własnych celów. Termin ten użyty został po raz pierwszy w oświeceniowej *Encyklopedii*. Na gruncie

¹ *Mały słownik etyczny*, red. S. Jedynek, Branta, Bydgoszcz 1999, s. 157.

filozofii, szczególnie w czasach nowożytnych, koncepcja natury ludzkiej o celach określonych mianem egoizmu zajmowała szczególną rolę w rozważaniach antropologicznych i etycznych. W pierwszym wypadku egoizm rozumiany był jako główny element znamionujący ludzką naturę, zaś w dziedzinie etyki – podstawowy motyw działania. Jako negatywny punkt wyjścia posłużył do sformułowania pojęcia altruizmu².

Egoizm rozumie się zwykle jako dyspozycję, której przejawem jest czyn egoistyczny, zaś egoista to kogoś, kto jest w tę dyspozycję wyposażony. Maria Ossowska posługuje się terminem egoizmu rozumnego (egoizmu oświeconego). Podaje ona, że w literaturze z zakresu etyki można odnaleźć trzy sposoby pojmowania tego terminu:

- a) spekulacja długodystansowa, która nakazuje rezygnację z pewnej korzyści na rzecz korzyści większych, na przykład świadczenia, które płacimy, zwrócić się pewnego dnia; jest to najprostsza forma omawianego egoizmu;
- b) przekładanie większych własnych dóbr nad cudze mniejsze, kiedy są one ze sobą w konflikcie;
- c) rozumnym egoistą może być ktoś, kogo zakres własnego „ja” rozszerza tak, że coraz więcej cudzych spraw wrasta w jego własne³.

Altruizm (łac. *alter* – drugi) to termin wprowadzony przez Augusta Comte’a, oznaczający bezinteresowną troskę o dobro innych, życzliwość, sympatię względem innych, gotowość do poświęcenia. Altruizm rozumiany jest jako ideał moralny lub też jako postawa wrodzona człowiekowi. Przeciwstawia się mu egoizm⁴.

² *Ibidem*, s. 62–63.

³ M. Ossowska, *Motywy postępowania: z zagadnień psychologii moralności*, Książka i Wiedza, Warszawa 1958, s. 167–168.

⁴ *Mały słownik etyczny...*, s. 11.

Czynu altruistycznego nie popełnia się przypadkowo, musi to być czyn świadomy. Im bliższy jest uczuciowy stosunek między ludźmi, tym trudniej o czyn altruistyczny. Ossowska mówi o altruizmie jako o trwałej dyspozycji do dbania o czyjeś dobro aż do gotowości poświęcenia własnych interesów na rzecz cudzych. Altruistą nie jest tylko osoba, która zawsze i bez wyjątku dba o czyjeś dobro. Wystarczy, aby robiła to ze stałą częstotliwością.

Dla Floriana Znanieckiego altruizmem są wszystkie formy wytworzenia komunii z ludźmi do zniwelowania istniejących między nimi różnic. Wymienia tutaj:

- a) dzielenie się doświadczeniami, na przykład dzielenie się przeżyciami związanymi z konkretnym dziełem sztuki;
- b) dzielenie się postawami – tutaj najistotniejsza jest postawa zajmowana przez inną osobę niż podmiot oceniany, np. podczas pogrzebu, ślubu;
- c) dzielenie się tendencjami aktywności, która ma miejsce we współpracy dla wspólnego celu, na przykład gry i zabawy;
- d) czyny pochodzenia kulturalnego, czyny opiekuńcze w stosunku do słabych i chorych; mają one być tak dokonywane, by zadowolić drugą osobę, choćbyśmy sami uważali, że powinno być inaczej.

Altruizmem nie jest działanie na czyjąś korzyść dla przyjemności, którą można odczuć dzięki pomocy, nie jest nim też „altruizm nałogowy”⁵.

⁵ M Ossowska, *Motywy postępowania...*, s. 197–198.

Racjonalny egoizm Ayn Rand

a) Etyka absolutna

Głównym punktem odniesienia autorki *Cnoty egoizmu* jest porównanie człowieka z innymi organizmami żywymi. A. Rand podejmuje kwestię działania automatycznego i instynktu, które wystarczają do życia roślinom i zwierzętom, natomiast nie człowiekowi, który potrzebuje myślenia racjonalnego (w rozumieniu zaprzeczenia działania irracjonalnego, emocjonalnego) i systemu wartości. Na myśleniu racjonalnym buduje ona tak zwaną etykę absolutną: „Etyka absolutna utrzymuje, że samo życie człowieka jest wzorem wartości, a jego własne życie traktuje jako cel etyczny każdego indywidualnego człowieka”⁶.

Za podstawową zasadę etyki uznaje założenie, iż życie jest celem samym w sobie, a każda żywa istota ludzka stanowi cel sam w sobie, więc nie może być środkiem do celów czy dobrobytu innych, z czego wynika, że osiągnięcie własnego szczęścia jest najwyższym moralnym celem człowieka.

Szczęściem natomiast jest stan świadomości, który wynika z osiągnięcia własnych wartości. Szczęście może dać coś, co jest miarą sukcesu w służbie życia, na przykład produktywna praca. Natomiast destrukcja, sadyzm czy masochizm do szczęścia nie prowadzą, ponieważ służą one za miarę sukcesu w służbie destrukcji człowieka, nie jego życia. „Szczęście nie polega na zaspokajaniu irracjonalnych życzeń, którym ślepo próbujesz folgować. Szczęście to stan niesprzecznej radości, radości pozbawionej kary w postaci winy, radości nie ścierającej się z żadną z twoich wartości i nie działającej na rzecz twojej destrukcji (...). Szczęście jest dostępne jedynie człowiekowi rozumnemu, człowiekowi dążącemu jedynie do ra-

⁶ A. Rand, *Cnota egoizmu*, przeł. J. Łoziński, Zysk i S-ka, Poznań 2015, s. 41.

cjonalnych celów, poszukującemu jedynie racjonalnych wartości i znajdującemu radość jedynie w racjonalnych wartościach⁷.

Życie człowieka powinno opierać się na wartościach, których należy bezwzględnie bronić. A. Rand przywołuje dość kontrowersyjny przykład matki i głodnego dziecka. Jeśli dziecko jest dla matki wartością największą, nie będzie nieracjonalne, jeśli zrezygnuje ona z kupna kapelusza, na którym jej bardzo zależy, a nakarmi swoje dziecko. Jednak jeśli kapelusz stanowi dla niej wartość większą niż dziecko, powinna ona zakupić kapelusz, ponieważ rezygnacja z większej wartości w postaci kapelusza na rzecz mniejszej w postaci dziecka jest nieracjonalne. Tutaj pojawia się kolejna ważna kwestia – wartość jest silnie sprzężona z handlem i wymianą. Autorka posługuje się terminem handlu w znaczeniu znacznie szerszym niż w powszechne. Każdy racjonalny człowiek jest według niej kupcem, a każda dziedzina życia związana jest z handlem. Miłość nie należy się zatem nikomu „za darmo” na przykład z racji więzów krwi. W miłości obowiązuje handel i należy sobie na nią zapracować.

Mówiąc o wartościach, wspomina o trzech kardynalnych wartościach etyki absolutnej, będących instrumentem osiągnięcia celu ostatecznego, jakim jest realizacja własnego życia: rozum, cel i ambicja, którym odpowiadają następujące cnoty: racjonalność, skuteczność (podtrzymuje aktywność umysłu ludzkiego – człowiek nie musi być zależny od otoczenia) i duma (ambicja moralna – przez dążenie do własnej perfekcji nabywamy prawo do przedstawiania się jako wzór wartości).

Według etyki absolutnej dobro ludzkie nie wymaga poświęceń i nie można go osiągnąć, szkodząc komukolwiek. Nie ma konfliktu interesów między ludźmi, którzy nie pragną niezasłużonego, którzy są w swobodnych warunkach handlowych i dają wartość za wartość.

⁷ A. Rand, *Atlas zbuntowany*, przeł. I. Michałowska, Zysk i S-ka, Poznań 2008, s. 1029.

b) Egoizm

Egoizm według autorki *Cnoty egoizmu* jest postawą charakteryzującą człowieka racjonalnego, toteż już we wstępie kładzie nacisk na błędne rozumienie tego pojęcia, skutkujące napiętnowaniem, co w konsekwencji wpływa destruktywnie na kondycję moralną ludzi: „Znaczenie przypisane słowu «egoizm» w popularnym ujęciu jest nie tylko niepoprawne, lecz niesie ono niszczycielski ładunek myślowy odpowiedzialny – bardziej niż jakikolwiek czynnik – za zahamowanie moralnego rozwoju ludzkości. W popularnym znaczeniu słowo «egoizm» jest synonimem «zła»; towarzyszy mu wyobrażenie moralne morderczej bestii depczącej po trupach, by osiągnąć swój cel, brutalna nietroszcząca się o żadną żywą istotę i niebędącego do niczego poza natychmiastowym zaspokojeniem wymysłowych zachcianek⁸.

W dalszych esejach wyklada swoją koncepcję racjonalnego egoizmu, odwołując się głównie do pojęcia altruizmu i przedstawiając jego irracjonalność, a co za tym idzie, destruktywne działanie na człowieka i całe społeczeństwo.

Egoizm zakłada:

- określoną hierarchię wartości wyznaczoną przez własny interes,
- niezgodę na to, by wyższą wartość poświęcić w imię wartości niższej czy czegoś bezwartościowego.

Interes prawdziwego egoisty określa jego rozum, a popadanie w sprzeczność lub działanie na przekór faktom jest autodestrukcyjne, co nie leży w niczym interesie. W interesie człowieka natomiast leży myślenie, wyznaczanie celów ze względu na całą jego wiedzę, wartości i życie. Nie jest zatem dla niego korzystne działanie pod wpływem impulsu, bez rozważenia dalekosiężnych konsekwencji. Zgodne z interesem ludzkim jest życie produktywne, niezgodne zaś jest życie pasożytnicze. Chęć życia

⁸ A. Rand, *Cnota egoizmu...*, s. 8.

zgodnie ze swoją naturą leży w jego interesie, sprzeczna z nim jest chęć życia jak zwierzę (odrzućcenie wartości). Działania egoisty mogą być korzyścią dla innych ludzi, aczkolwiek nie jest to jego pierwotnym i zasadniczym celem.

W *Cnocie egoizmu* A. Rand odnosi się do poglądu, że każdy jest samolubem, komentując: „Ci, którzy powiadają, że «każdy jest samolubem», najczęściej uważają, iż dają tym samym wyraz swojemu cynizmowi i wzgardzie dla ludzi, a tymczasem prawią tym samym gatunkowi ludzkiemu niezаслужony komplement”⁹.

c) Altruizm

Altruizm według A. Rand jest teorią etyczną, traktującą człowieka jako poświęcające się zwierzę. Autorka *Cnoty egoizmu* uważa, że według tej teorii człowiek nie ma prawa do bycia celem samym w sobie, a jego jedynym celem jest samopoświęcenie. Różnice pojawiają się dopiero wtedy, kiedy należy rozstrzygnąć problem, kto ma się poświęcić i dla kogo. W takiej perspektywie celem ostatecznym i wzorem wartości jest według niej śmierć. „Etyka altruizmu zareagowała wytworzeniem obrazu brutala, by skłonić ludzi do przyjęcia dwóch nieludzkich zasad: a) że każde zajęcie się własnym interesem jest złe, niezależnie od tego, czym te interesy są; b) że działania owego brutala leżą rzeczywiście w jego interesie. (...) Altruizm ogłasza, że każde działanie podjęte dla dobra innych jest dobre, a każda akcja dla własnej korzyści – zła. Zatem jedynym kryterium wartości jest beneficjent; jeśli jest nim ktoś inny niż sam sprawca, to wszystko w porządku”¹⁰.

⁹ *Ibidem*, s. 108–109.

¹⁰ *Ibidem*, s. 8–9.

Poświęcenie oznacza rezygnację z czegoś bardziej wartościowego na rzecz mniej wartościowego, co jest sprzeczne z zasadami etyki absolutnej, jest brakiem szacunku do swojej pracy i samego siebie. A. Rand stawia bardzo radykalną tezę, że jeśli społeczeństwo chce dalej istnieć, musi odrzucić moralność altruistyczną. Czy zatem według autorki powinien obowiązywać całkowity zakaz pomocy innym? Nie. Uważa, że nieznanemu należy pomóc, ale tylko w sytuacji krytycznej. Jest to zdarzenie następujące nagle i wbrew woli, a czas jej trwania jest ograniczony. Stwarza ona warunki, w których przetrwanie życia jest niemożliwe (powódź, pożar, trzęsienie ziemi). W tej sytuacji należy pomóc poszkodowanemu, przywrócić normalne warunki do życia. Przez „sytuację normalną” A. Rand rozumie metafizyczną normalność, normalną naturę rzeczy, odpowiadającą ludzkiemu istnieniu (co w jej rozumieniu powinno oznaczać życie zgodne z etyką absolutną): „Jedynie w sytuacjach krytycznych, jeśli jest to w naszej mocy, powinniśmy pomagać obcym. Na przykład człowiek, który ceni ludzkie życie, a znalazł się na tonącym statku, powinien ratować współpasażerów (choć nie za cenę własnego życia). Ale nie znaczy to, że gdy dopłyną do brzegu, człowiek ów ma poświęcić swe wysiłki ratowaniu współpasażerów z ubóstwa, niewiedzy, nerwicy czy innych kłopotów, które mogą im się przytrafić. Nie oznacza to również, że resztę życia ma spędzić, żeglując przez siedem mórz w poszukiwaniu oczekujących ratunku ofiar katastrof morskich”¹¹.

Prawidłową metodą osądu, kiedy należy pomóc danej osobie, jest odniesienie się do własnego racjonalnego interesu i własnej hierarchii wartości. Pieniądze, czas i wysiłek lub też podjęte ryzyko powinny być proporcjonalne do wartości danej osoby i własnego szczęścia. Większe ryzyko podejmie człowiek w stosunku do osoby, którą zna, która jest dla niego wartością, mniejsze – do osoby nieznanemu. Moralnym celem życia każdego człowieka jest osiągnięcie szczęścia, co nie jest równe obo-

¹¹ *Ibidem*, s. 85–86.

jętności. Nie powinien on podporządkowywać swojego szczęścia potrzebom innych, ulżenie ich cierpieniom nie jest jego podstawowym celem, a pomoc, jaką okazuje, ma być wyjątkiem, nie regułą, aktem wspaniałości, a nie obowiązkiem moralnym.

Polemika z *Cnotą egoizmu*

Projektowi etyki absolutnej z pewnością można wiele zarzucić. W pierwszej kolejności należy się odnieść do argumentów przeciwko egoizmowi w ogóle. Problem egoizmu i teorii interesu własnego rozważali między innymi Derek Parfit w *Racjach i osobach*, a także Richard Brandt w *Etyce*. Ten drugi podjął się próby określenia, czy teza egoizmu jest prawdziwa czy fałszywa. Za pomocą argumentacji logicznej i psychologicznej stwierdził, że egoistyczna teoria powinności moralnej jest błędna¹². Joanna Górnicka-Kalinowska zaznacza, że egoizm nie może mieścić się w strukturze etyki, bo przeczy anonimowości i powszechności norm¹³.

Egoizm nie tylko w znaczeniu ogólnym jest pojęciem, z którego zasadnością można polemizować. O ile do przyjęcia jest racjonalny egoizm, o tyle wynikły z niego egoizm etyczny niezgodny jest z tezą, iż zasady moralne powinny regulować autorytarnie konflikty interesów powstające między ludźmi. Działanie w swoim interesie może przynieść korzyść innym osobom, może być neutralne, lecz może również przynieść szkodę. Może zatem dojść do konfliktu interesów, w którym nie ma możliwości rozsądzić, który interes powinien ustąpić¹⁴.

¹² R.B. Brandt, *Etyka. Zagadnienia etyki normatywnej i metaetyki*, przeł. B. Stanosz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 624–635.

¹³ J. Górnicka-Kalinowska, *Tożsamość, wola, działania moralne*, Semper, Warszawa 2012, s. 182–183.

¹⁴ K. Baier, *Egoizm*, w: *Przewodnik po etyce*, red. P. Singer, przeł. W.J. Bober, Książka i Wiedza, Warszawa 1998, s. 242–245.

A. Rand stara się uniknąć tego problemu, powołując się na etykę absolutną. Według autorki, jeśli ludzie będą postępować według swojej hierarchii wartości, jeśli odrzucą instrumentalne traktowanie drugiego człowieka, będą postępowali racjonalnie, a każda sytuacja zostanie potraktowana jako swego rodzaju gra, w której zwycięża najlepszy, wtedy da się uniknąć wszystkich konfliktów. Jeśli dwoje ludzi stara się o tę samą pracę i otrzyma ją ten, kto bardziej na nią zasługuje (z racji wykształcenia czy stażu pracy), nie nastąpił konflikt interesów. Wygrał lepszy, a drugi powinien poszukać pracy na odpowiednim dla siebie stanowisku. Trudno jednak uwierzyć, aby możliwe było, by między ludźmi nigdy nie zachodziły konflikty interesów. A. Rand nie poświęca tej kwestii zbyt wiele miejsca. Niestety podany powyżej przykład starania się o miejsce pracy wyjaśnia jej zdaniem wszystko, co jednak jest błędne.

Jedną z kwestii, które najbardziej mogą zdziwić czytelnika *Cnoty egoizmu*, jest zbudowanie etyki absolutnej na przekonaniu, że każdy jest w stanie osiągnąć niezależność finansową (każdy posiada jakieś umiejętności, które może wykorzystać w celach zarobkowych). Istnienie takiego społeczeństwa, jak to ukazuje A. Rand, nie jest możliwe, chyba że jego członkowie będą chorzy, biedni, skazani na śmierć z braku pomocy ze strony obcych ludzi. Bo czy aby na pewno każdy posiada umiejętność, która pozwoli mu się utrzymać? A. Rand pomija ten aspekt, odpowiada, że jeśli ktoś chce działać altruistycznie, nikt mu tego nie zabroni, a każdy ma prawo do własnych decyzji. Niemniej altruizm pozostaje w jej opinii irracjonalny, jest wyrazem poświęcenia własnych wartości i uderzeniem we własną godność. Mamy tutaj do czynienia ze swoistym paradoksem. A. Rand głosi, że człowiek racjonalny jest przeciwny zwierzęciu pozbawionemu systemu wartości. Doprowadza to do sytuacji, w której osoby chore, niepełnosprawne zostają skazane na pastwę losu i pozostawione

na śmierć. Są to słabe ogniwa, chore jednostki, których śmierć przyczyni się do poprawienia się kondycji stada i uczyni je silniejszym.

Kwestia odczłowieczenia człowieka dotyczy również uczuć i altruizmu. Choć ciężko sprzeczać się z twierdzeniem, że racjonalność powinna mieć pierwszeństwo, a każda motywacja emocjonalna powinna być poddana gruntownej analizie, trudno uwierzyć, aby człowiek mógł stać się istotą totalnie racjonalną i nigdy nie kierować się emocjami. Doświadczenie pokazuje, że człowiek postępuje nieracjonalnie, czasami dokonując również czynów na własną szkodę. W *Atlasie zbuntowanym*, na którym *Cnota egoizmu* bazuje i do którego się odnosi, przedstawione są dwie skrajne sytuacje ludzi racjonalnych, kierujących się jej etyką (ludzi ambitnych, zaradczych, silnych) i ludzi irracjonalnych, marnujących majątki, doprowadzających państwo do upadku. W powieści można dostrzec obraz socjalizmu jako zła prowadzącego do wyniszczenia Ameryki. Altruizm rozleniwia ludzi, którzy nie chcą już starać się o lepsze życie własnymi siłami, zdając się na łaskę innych, w szczególności racjonalnych kupców. Autorka doprowadziła altruizm do skrajnej postaci, tworząc z niego narzędzie zagłady zachłannych, głupich ludzi, a zupełnie pominęła pozytywne aspekty postawy altruistycznej, których nie da się zakwestionować. Dla autorki jest on jednoznaczny, negatywny i irracjonalny. W swoim zbiorze esejów autorka wypowiada się na temat altruizmu w kontekście powieści. Wydaje się jednak, że choć *Atlas zbuntowany* jest dziełem filozoficznym zawierającym główne myśli autorki, opracowanie teoretyczne w postaci *Cnoty egoizmu* winno być wolne od tak skrajnych obrazów, które sprawdzają się jedynie w obrębie literatury.

Od pojęcia altruizmu należy przejść do pojęcia interesu własnego. Według Ericha Fromma współczesne pojęcie interesu własnego jest mieszaniną pojęć Lutra i Kalwina z jednej strony, zaś z drugiej postępowych myślicieli nawiązujących do Spinozy. Współczesny człowiek, choć żyje zgodnie z zasadą samowyrzeczenia, myśli jednak w kategoriach interesu

własnego. Problem nie leży w tym, że ludzie zbyt mocno troszczą się o interes własny, lecz w tym, że zbyt mało zajmują się swoim prawdziwym Ja, przez co nie potrafią określić, co tak naprawdę leży w obrębie ich interesu własnego. Według niego ludzie nie są wcale zbyt egoistyczni, oni nie kochają samych siebie¹⁵.

Wobec powyższego trudno też mówić tutaj o egoizmie oświeconym. A. Rand odrzuca spekulację długodystansową, nie dając przyzwolenia na rezygnację ze swoich wartości w żadnej sytuacji. Najbardziej klasyczny przykład w postaci płacenia świadczeń nie może mieć racji bytu, ponieważ A. Rand, przedstawiana jako reprezentantka libertarianizmu, negowała celowość płacenia świadczeń na rzecz państwa. Drugi sposób wymieniony przez M. Ossowską dotyczy przekładania swoich większych dóbr nad mniejsze dobra cudze, jeśli są one ze sobą konflikcie. W projekcie autorki *Cnoty egoizmu* konflikty nie mają jednak prawa występować, więc sposób ten nie powinien mieć możliwości spełnienia. Trudno również mówić o egoizmie oświeconym w kontekście rozszerzenia swojego „ja” do tego stopnia, że sprawy własne obejmą sprawy innych osób. Lektura *Cnoty egoizmu* i *Atlasu zbuntowanego* daje obraz ludzkości jako osób zatomi-zowanych, indywidualnych jednostek skupionych na swoich osobistych wartościach. Przestrzeganie zasad etyki absolutnej, bycie człowiekiem racjonalnym ma w jakiś niesprecyzowany bliżej sposób sprawić, że te pojedyncze indywidualności stworzą jedno spójne społeczeństwo. Biorąc pod uwagę fakt, że nie ma możliwości, by konflikty i konieczność dokonywania wyborów nie występowały, wizja ta również nie ma prawa się ziścić.

¹⁵ E. Fromm, *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, przeł. R. Saciuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Wrocław 1994, s. 112–116.

Podsumowanie

Poglądy A. Rand budziły i dalej budzą dużą kontrowersję. Podstawowe błędy popełnione przez autorkę to założenie jednowymiarowości i jednakowości natury człowieka i uzależnienie bycia człowiekiem od zdolności kierowania się rozumem. Dla autorki *Atlasu zbuntowanego* myślenie racjonalne nie jest jednym ze składników człowieczeństwa. Racjonalność jest synonimem człowieczeństwa. Przy takich założeniach trudno jest mówić o egoizmie jako mierze mądrości, choć według samej autorki z pewnością na takie miano jej projekt by zasłużył. A. Rand popełnia wiele błędów, krótko ucinając problem konfliktów, omawiając go tylko skrajnie. Kwestie powinności moralnych wobec społeczeństwa uważa za chorobę, w jej czarno-białej wizji altruizm może doprowadzić jedynie do destrukcji. Trudno uwierzyć w to, że przedstawiany przez nią świat miałby prawo realnie istnieć, jeśli już, to raczej tylko na kartach jej kolejnej powieści.

Choć etyce absolutnej można wiele zarzucić, to A. Rand zwraca uwagę na bardzo istotne problemy polityczne i społeczne. Projekt jej jest reakcją na niesprawiedliwość, na sytuację polityczno-społeczno-ekonomiczną, z którą zetknęła się, mieszkając w Rosji. Jest to propozycja stworzenia innego, lepszego świata niż ten, w którym autorka się wychowała. Nie sposób zaprzeczyć istotności racjonalnego myślenia i przestrzegania własnego systemu wartości, który nie jest konkursem zachcianek. Stanowczo piętnuje strach przed oceną działań osób trzecich, prowadzący do zacieraania się różnic między dobrem a złem.

Wyraźne ukierunkowanie kapitalistyczne nie pozostało wolne od etyki absolutnej. A. Rand lansuje kapitalizm wolny od wyzysku, instrumentalnego traktowania człowieka, nakierowany na rozwój przemysłu i nauki. Autorka uwalnia się od mitów związanych z biznesem, stawiając na piedestale pieniądź nie jako wartość samą w sobie, a jako wytwór ludz-

kiego umysłu. Postuluje akt nieposłuszeństwa nie jako czynnik niszczący i zrywający więzi ludzkie, lecz jako czynnik twórczy, doprowadzający do pozytywnych zmian, łamiący zasady utrzymujące świat w stagnacji.

Bibliografia

- Baier K., *Egoizm*, w: *Przewodnik po etyce*, red. P. Singer, przeł. W.J. Bober, Książka i Wiedza, Warszawa 1998.
- Brandt R.B., *Etyka. Zagadnienia etyki normatywnej i metaetyki*, przeł. B. Stanosz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Fromm E., *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, przeł. R. Saciuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Wrocław 1994.
- Górnicka-Kalinowska J., *Tożsamość, wola, działania moralne*, Semper, Warszawa 2012.
- Mały słownik etyczny*, red. S. Jedynak, Branta, Bydgoszcz 1999.
- Ossowska M., *Motywy postępowania: z zagadnień psychologii moralności*, Książka i Wiedza, Warszawa 1958.
- Rand A., *Atlas zbuntowany*, przeł. I. Michałowska, Zysk i S-ka, Poznań 2008.
- Rand A., *Cnota egoizmu*, przeł. J. Łoziński, Zysk i S-ka, Poznań 2015.

IF EGOISM CAN BE MEASURE OF WISDOM? – POLEMIC OF THE VIRTUE OF SELFISHNESS: A NEW CONCEPT OF EGOISM BY AYN RAND

Summary

The Virtue of Selfishness: A New Concept of Egoism Ayn Rand is collection of essays, which the author attempted to overthrow the universal, negative understanding of selfishness. Egoism has been portrayed as a necessary condition for human life, as a rational entity with a system of values that must be absolutely

defended. The opposite of selfishness and the denial of humanity is altruism, which denies man as a value in itself. Rand creates the objectivist ethics, trying to build a system so that human will not treat it instrumentally and thus prevent conflicts. The author's project is not feasible. Rand poses a false assumption assuming the one-dimensionality and uniformity of human nature, omits important questions about the fate of people incapable of work, creates a black and white vision in which social obligations are considered a disease destructive to man as a value. Due to the numerous defects that occur in Rand's ethics, and because egoism can not serve as the foundation of ethics at all, the author's proposal can not serve as a measure of wisdom.

Translated by Agnieszka Droś



Michał Boczek
Uniwersytet SWPS
Uniwersytet Jagielloński

CZY WIEDZA I NIEWIEDZA BOLA?

Wprowadzenie

Istnieje wiele definicji terminu „wiedza”. Według jednej z nich, funkcjonującej w użyciu powszechnym, wiedza to „ogół wiarygodnych informacji o rzeczywistości wraz z umiejętnością ich wykorzystywania”¹. Informacja (łac. *informatio* – przedstawienie, wizerunek; *informare* – kształtować, przedstawiać) to termin interdyscyplinarny, dotyczy relacji pewnych obiektów i właściwości, a jej istotą jest zmniejszanie niepewności i nieokreślenia².

Wyróżnia się dwa podstawowe punkty widzenia obiegu informacji: rodzaj obiektywny i subiektywny³, o różnicy podobnej jak między inte-

¹ *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 6, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

² K. Szaniawski, hasło: *Informacja*, w: *Filozofia a nauka*, red. M. Izewska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1987, s. 244; G. Lissowski, hasło: *Informacja*, w: *Wielka encyklopedia powszechna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 126.

³ E. Kowalczyk, *O istocie informacji*, Wydawnictwa Komunikacji i Łączności, Warszawa 1981, s. 18; M. Mazur, *Jakościowa teoria informacji*, WNT, Warszawa 1970, s. 70.

lektem i inteligencją (intelekt jest postacią czystą, a inteligencja zawiera ludzkie ego). W ujęciu literackim inteligencja i intelekt traktowane są jako synonimy. Z bardziej szczegółowych badań wynika, że są to pojęcia odrębne, choć bliskoznaczne⁴. Według definicji legalnej inteligencja⁵ to zdolność właściwa tylko ludzkiemu umysłowi, to zdrowy rozsądek rozdzielający właściwe od niewłaściwego, to rozważa w dokonywaniu wyborów i podejmowaniu decyzji, zdolność przewidywania skutków, zależna od samej jednostki i od jej *ego*, decydującego o tym, czy decyzja jest subiektywna, czy obiektywna. Im większa wyrazistość i apodyktyczność cechuje *ego*, tym decyzja staje się bardziej subiektywna. Działanie intelektualisty opiera się na czynniku osobistym, na subiektywnym *ego*. Człowiek inteligentny nie oznacza tego samego co intelektualista. Inteligent nie wychodzi poza umysł, intelektualista zawsze.

Za klasyczną definicję wiedzy przyjmowane są myśli Platona zawarte w dialogu *Teajtet*, w którym Sokrates w rozmowie z Teajtetem dochodzi do wniosku, że wiedza to prawdziwe, uzasadnione przekonanie. Wyróżnione zostają trzy jej elementy: przekonania (sądy w sensie logicznym), uzasadnienie (przekonanie jest uzasadnione), prawdziwość (przekonanie jest prawdziwe)⁶.

Arystoteles wprowadza podział na wiedzę teoretyczną i wiedzę praktyczną, wiedzę o charakterze propozycjonalnym i habitualnym. Zdaniem filozofa wiedza *a priori* jest niezależna od zmysłów i dotyczy prawd „absolutnych” lub uniwersalnych, na przykład praw logiki czy matematyki.

⁴ M. Dernałowicz, *Adam Mickiewicz*, Wiedza Powszechna PWN, Warszawa 1985; J.W. Dawid, *O intuicji w mistyce, filozofii i sztuce*, Gebethner i Wolf, Warszawa 1913, s. 41 i n.

⁵ *Inteligencja*, w: *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, <http://sjpd.pwn.pl/haslo/inteligencja/> (27.08.2018); E. Nęcka, *Inteligencja: Struktura – geneza – funkcje*, Gdańsk 2003, s. 21.

⁶ W. Witwicki, *Platona Teajtet*, PWN, Warszawa 1936, s. 177 i n.; G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. 2, KUL, Lublin 2001, s. 28.

Z kolei wiedza *a posteriori* jest nabyta za pośrednictwem zmysłów i jej prawdziwość może być obalona poprzez kolejne obserwacje.

Kartezjusz przyjmuje, że świat działa zgodnie z wiedzą, która człowiekowi jest wrodzona. Chodzi o to, że struktura świata jest uporządkowana (spójna) i wiedza, dzięki swej logicznej strukturze, informuje o tym porządku; świat jest inteligibilny (racjonalnie uporządkowany i poznawalny). W tekście *Zasad filozofii* mówi o wyprowadzaniu poznanych zasad, twierdząc jednocześnie, że pełna, nieskończona wiedza analityczna o wszelkiej rzeczywistości, stanowiąca niedościgły ideał dla poznania człowieka, znajduje się w umyśle Boga. Człowiek dysponuje częściową wiedzą aprioryczną/analityczną i wiedzą aposterioryczną/syntetyczną, która jedynie do pewnego stopnia jest możliwa do przekształcenia w wiedzę aprioryczną/analityczną⁷.

Według Johna Locke'a dysponujemy dwojakiego rodzaju wiedzą: wiedzą zmysłową na temat istnienia i własności różnych substancji w świecie fizycznym oraz wiedzą demonstratywną na temat relacji między ideami⁸.

Kantowski spór (*a priori*) czterech stanowisk – empiryzmu skrajnego, umiarkowanego, racjonalnego i aprioryzmu przedstawia sądy syntetyczne, rodzaj wiedzy opisującej ogół doświadczeń zmysłowych i ich uogólnienie. Ważne w teorii Kanta jest to, że sądy syntetyczne *a priori* są niezależne od doświadczenia⁹.

Pomimo wielu zgodności i podobieństw filozofowie nie są jednomyślni co do tego, jak poprawnie weryfikować wiedzę, czyli zawartość

⁷ M. Kuniński, *Kartezjusz i Sartre o fałszu, prawdzie i wolności*, w: *Persefona, czyli dwie strony rzeczywistości*, red. M. Cieśla-Korytowska, M. Sokalska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 361–376.

⁸ J. Locke, *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*, przeł. B.J. Gawecki, ks. 4, PWN, Warszawa 1955, s. 202–250.

⁹ R. Ingarden, *Poznanie a priori u Kanta a poznanie a priori u Husserla*, w: *idem, U podstaw teorii poznania*, PWN, Warszawa 1971, s. 246–264; O. Höffe, *Immanuel Kant*, przeł. A.M. Kaniowski, PWN, Warszawa 1994, s. 89 i n.

umysłu – spostrzeżenia, teorie, przekonania, sądy, z rzeczywistością. Wielu za podstawę rozumowania uznaje dedukcję, aksjomaty i indukcję¹⁰. Są również tacy, którzy tradycyjną definicję wiedzy Platona określają jako paradoks Gettier¹¹. Problem Gettier¹¹ to problem ustalenia koniecznych i wystarczających warunków, jakie muszą spełniać przekonania, żeby można je było uznać za wiedzę. Według Edmunda Gettier¹¹ warunki tak zwanej klasycznej definicji wiedzy są niewystarczające. Być uzasadnione i prawdziwe, choć intuicyjnie, nie wydaje się dobrym przykładem wiedzy.

Każdy człowiek ma prawo do wyrażania własnych poglądów, opinii i sympatii, choć bez wiedzy ich treść nie przedstawia żadnej wartości. Człowiek z wyobraźnią może stworzyć rzeczy piękne, ale bez odpowiedniej wiedzy – najwyżej doskonałe. Im mniej człowiek wie, tym łatwiej mu żyć. Wiedza daje mu wolność, ale jednocześnie go unieszczęśliwia. Przeciwnieństwem wiedzy jest niewiedza, która wbrew pozorom nie jest w życiu człowieka bytem niepożądanym. Łatwiej ustalić na podstawie posiadanej wiedzy zakres swojej niewiedzy aniżeli odwrotnie. Według słownika języka polskiego niewiedza to brak wiedzy, wykształcenia, nieznajomość jakiejś dziedziny wiedzy. Synonimami niewiedzy są: ignorancja, nieznajomość, niedouczenie, zacofanie, nieuctwo, ograniczoność, ciemniactwo, ciemnota, wsteczniactwo i brak wiedzy. Wśród ludzi istnieją tacy, którym tylko wydaje się, że dysponują wiedzą. Siłą ich przekazu nie jest świadomość używanych perswazyjno-manipulacyjnych technik, a leżąca po stronie odbiorców niewiedza, brak zdolności weryfikacji informacji. Nie da się zdobyć sławy i poszanowania wśród ludzi w stanie niewiedzy, trzeba

¹⁰ W. Werner, *David Hume i problem rzeczywistości historycznej*, w: *Wzorce postrzegania rzeczywistości w nauce i społeczeństwie*, red. B. Płonka-Syroka, DiG, Warszawa 2008, s. 31–40; K. Popper, *Wiedza obiektywna*, PWN, Warszawa 1992, s. 37 i n.

¹¹ E.L. Gettier, *Czy uzasadnione i prawdziwe przekonanie jest wiedzą?*, przeł. J. Hartman, J. Rabus, t. 1, Principia, Kraków 2011, s. 93–96; *Essays on Knowledge and Justification*, red. G. Pappas, M. Swain, Cornell University Press, Ithaca 1978, s. 37 i n.

z całych sił starać się o zdobycie fachowej wiedzy w dziedzinie, w której prowadzi się działalność¹².

Niewielu przyzna się do niewiedzy, do tego, że brakuje im rozumu. Kartezjusz zauważa, że na pytanie: „Czy ci brakuje rozumu?” każdy na ogół odpowie: „Nie, nie brakuje mi rozumu. Mam go w sam raz”. Z tego wyprowadza wniosek, że wszyscy mają tyle samo rozumu. Z głupotą jest podobnie – gdyby kogoś spytać, czy jest niemądry lub jest idiotą, to każdy odpowie, że nie jest. Jeśli do tego dodać inne przewrotne założenie, że niemądrzy i idioci nie są świadomi swej niemądrości i zidiocenia, wniosek może być tylko taki, że wcale niewykluczone, że wszyscy w pewnym sensie są niemądrzy i są idiotami. Głupotę ujawniają wypowiedzi – dopiero, gdy ktoś coś powie lub napisze, można go zaliczyć do kategorii niewiedzących. Kategoria ta jest umowna, ponieważ każdemu zdarza się powiedzieć głupstwo, a niekiedy też z ust niemądrego można usłyszeć genialną myśl. Płyne stąd wniosek, iż wiedza i niewiedza się nie wykluczają. Paradoksalność sytuacji przedstawia Erazm z Rotterdamu, pisząc w liście-apologii: „a jak głupotę zrobiłem mądrą, tak niedorzeczność rozsądną, a szaleństwo rozumnym”. Zło ma pobudzać do wysiłków, aby to zło usunąć. Śmiechem można obalić to, czego nie pokonałoby się żadnym argumentem. Jako przedmiot drwiny i szyderstwa zło traci w pewnej mierze władzę nad ludzkim umysłem¹³. Na temat wiedzy wypowiedział się L. Kołakowski: „cokolwiek wiesz i umiesz, pamiętaj o tym, że jesteś ignorantem i że wiedza twoja, jakkolwiek byłaby rozległa, nie sięga tego, co najważniejsze, gdyż prawdziwa mądrość na tym polega”¹⁴. Ostatnie słowa Jezusa: „Ojczy, przebac im, bo nie wiedzą, co czynią” (Łk 23,34),

¹² S. Jedynak, *Mała encyklopedia filozofii*, Branta, Bydgoszcz 1997, s. 176.

¹³ Erazm z Rotterdamu, *Pochwała głupoty*, przeł. E. Jędrkiewicz, Unia Wydawnicza Verum, Warszawa 2001, s. 39.

¹⁴ L. Kołakowski, *Światopogląd i życie codzienne*, PIW, Warszawa 1957, s. 53.

które wypowiedział przed śmiercią, do dziś wydają się ważne, dla wielu może najważniejsze, ponadczasowe¹⁵.

Wiedzą i nauką człowieka jest sam człowiek. Ludzki umysł osiąga doskonałość dzięki wiedzy o tym, co jest wiedzą i niewiedzą, i co w świecie jest dobre, a co złe. Wiedza człowieka to zaledwie kropla w oceanie. Tyle posiadamy wiedzy, ile jej u nas sprawdzono. Mądrość to zbiór osobowości, wiedzy i samokontroli, a głupota to ich deficyt.

Wiedza a wola

Zestawiając ze sobą cechy mądrości i głupoty, nie można pominąć powiązania wiedzy człowieka z jego wolą. Ponieważ mądrość to przeciwieństwo głupoty, należy wcześniej wyjaśnić, czym jest mądrość człowieka.

Według Sokratesa ludzka mądrość (*antropine sophia*) zawiera się w naturze człowieka, w specyfice określenia natury ludzkiej istoty. Człowiekiem jest dusza człowieka (*psyche*), będąca świadomym ja, intelektualną i moralną osobowością. Troska o siebie to troska o duszę, a nie o ciało. Taką koncepcję duszy za Sokratesem przyjęła kultura Zachodu i w wielu obszarach wydaje się ona do dziś aktualna.

Przez naturę człowieka Sokrates rozumiał jego duszę, natomiast przez *areté* to, co pozwala duszy być dobrą, czyli taką, jaka powinna być ze swej natury. Uprawianie *areté* udoskonala duszę, stanowi pełne urzeczywistnienie duchowego ja, osiągnięcie celu właściwego i godnego człowieka, a przez to pomaga w uzyskaniu szczęścia. Cnota z kolei jest wiedzą, czyli mądrością, a także poznaniem¹⁶. Poznanie czyni duszę taką, jaką być powinna, dlatego jest ono najwyższą wartością dla człowieka.

¹⁵ Sedm posledních slov Krista na kříži v hudbě. *Historická perspektiva a téma v díle Pavla Nováka-Zemka*. Bakalářská diplomová práce, Masarykova univerzita, Brno 2015.

¹⁶ *W kręgu dobra i zła*, red. E. Podrez, Medium, Warszawa 1993, s. 19.

W swych wywodach Sokrates odwraca skalę wartości. Wartości związane z ciałem, takie jak życie, zdrowie, tężyzna fizyczna, piękno lub wartości odnoszące się do zewnętrznej strony człowieka, czyli na przykład bogactwo, władza i sława, zostają przesunięte na dalszy plan. Utożsamienie człowieka z duszą ustawia ją wyżej w hierarchii wartości i powoduje wyeksponowanie wartości wewnętrznych, związanych z wiedzą, która je w sobie łączy. Tradycyjne wartości według tego filozofa były dobrami, o ile zostały dobrze użyte, a to zależało od poznania i wiedzy. Każda cnota jest odmianą mądrości, bo nie byłaby cnotą. Sokrates nie utożsamiał dobra z pożytkiem. Etyka Sokratejska nie jest utylitarystyczna, to wiedza i poznanie wyznacza to, co jest pożytkiem. Sokratejska dbałość o duszę przejawia się poprzez dialog, czyli *logos*, który za pomocą pytań i odpowiedzi aktywnie angażuje nauczyciela i ucznia we wspólne poszukiwanie mądrości – prawdy. Tak więc „długą mowę” zastępuje dialog, czyli „krótka mowa”¹⁷.

Sokratejskie postrzeganie człowieka sprowadza się do wyodrębnienia wiedzy jako wymiaru intelektu i jego praktycznego charakteru. Wadę filozof ten redukuje do niewiedzy, którą uważał za przyczynę złego postępowania człowieka. Sokrates nie zakładał, że zło można czynić dobrowolnie i nieświadomie, twierdził natomiast, że każdy, kto wie, co powinien czynić, będzie to czynić. Sokratejski sposób postrzegania człowieka w sferze intelektualnej nie odbiega znacznie od teraźniejszych teorii, pozostawiając wiele otwartych pytań. Pomimo interdyscyplinarności wiedzy postać człowieka nadal stanowi zagadkę, co potwierdzają przypadki jego zachowania, które trudno przypisać którejś z teorii.

Znacznym wkład naukowy w poznanie człowieka, jego intelektu i woli wniósł święty Tomasz z Akwinu, który wyodrębniał trzy podstawowe składowe człowieka: wolę, rozum i uczucie. Traktował je jako współdzia-

¹⁷ G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, KUL, Lublin 1994, s. 134.

łające i współzależne i nie dopuszczał możliwości uznania pierwszeństwa którejs z nich, na przykład woli nad intelektem. Składniki te wzajemnie się przeplatają i powinny tworzyć harmonię i się uzupełniać. Za niewiedzę Akwinata czyni odpowiedzialnym trzy źródła. Wyszczególnia niewiedzę jako niedomaganie poznawcze, sytuuje winę w uczuciach powodujących w człowieku słabość, przekładającą się na niestosowanie się do znanej mu wiedzy lub na błędne rozumowanie, a także wini przewrotność woli, która przyjmuje postać złości¹⁸.

Pomimo występujących między Sokratesem a Akwinatą różnic obydwoj akcentują doniosłość rozumu człowieka jako bytu intelektualnego zdolnego postępować racjonalnie.

Wola człowieka jako ważny element bytności, wyrażana poprzez wiedzę i czucie, stawia zasadnicze pytanie: dlaczego człowiek wie i czuje to, co wie i czuje? Wydawałoby się, że ludzki umysł ma niesamowite zdolności adaptacyjne, lubi wypierać oraz przekształcać wspomnienia dotyczące wiedzy, emocji i uczuć po fakcie. To nie do końca prawda, ponieważ wiedza o empatii jest niewielka, podobnie jak wciąż nie wiadomo dużo o tym, jak działa mózg człowieka.

Człowiek bardziej akceptuje osoby z własnej grupy aniżeli z zewnątrz. W zależności od posiadanej wiedzy, stopnia empatii i rodzaju doświadczenia jest bardziej lub mniej wyrozumiały i empatyczny w stosunku do ludzi z zewnątrz. Pojawienie się negatywnego odruchu wobec drugiego człowieka wymaga zatrzymania się na chwilę i zastanowienia się, jakie jest jego źródło. Czy gdyby w tym samym miejscu znalazł się ktoś bliski, reakcja byłaby podobna? Dlaczego pojawiają się takie myśli i odczucia? Aby podjąć próbę znalezienia na te pytania odpowiedzi, po-

¹⁸ P. Belina-Prażmowska-Kryńska, *Sokratejska idea niewiedzy jako źródło zła moralnego a etyka św. Tomasza z Akwinu – analiza porównawcza*, <https://apd.uksw.edu.pl/diplomas/16649> (10.10.2017).

trzebna jest nie tylko interdyscyplinarna wiedza, ale również rozbudowana empatia¹⁹.

Sokrates nie starał się być niczym nauczycielem. Uważał, że nauczanie nie może polegać wyłącznie na przekazywaniu wiedzy, powinno być natomiast procesem wspólnego docierania do prawdy. Nauczyciel musi umiejętnie kierować ucznia, pomagać mu uświadomić sobie zawartość i treść własnej duszy, gdyż stamtąd pochodzi wiedza. Sokrates twierdził, że prawdziwa wiedza pochodzi z głębi, a pierwszym krokiem w poznaniu powinno być samopoznanie. Człowiek sam tworzy wiedzę, dzięki swojemu rozumowi potrafi przetworzyć i zrozumieć informacje odbierane ze świata zewnętrznego. Prawdziwe poznanie oraz odkrycie wiedzy, która jest prawdziwa i pewna, musi mieć swoje źródło we wnętrzu człowieka. Dochodzenie do prawdy ma być samodzielne, żadne prawdy nie mogą zostać narzucone przez innych. Płyńcie stąd wniosek, że prawdą nie jest to, co mówi się w radiu, telewizji, pisze w internecie czy gazetach, a to, co sam człowiek uznaje za prawdę.

Zgodnie z Kantowską ideą poznania istnieje konieczność tłumaczenia swojej wiedzy i swoich teorii za pomocą przesłanek bezwzględnie pewnych, czyli zdolnych uczynić posiadaną wiedzę przynajmniej wysoce prawdopodobną. W ocenie Bertranda Russella człowiek nie jest w stanie ustanowić prawdy dekretem, z czego wynika, że prawdzie należy ulec, że jest ona ponad ludzkim autorytetem²⁰.

¹⁹ E. Aronson, G. Wieczorkowska, *Kontrola naszych myśli i uczuć*, Santorski, Warszawa 2001, s. 61.

²⁰ I. Kant, *Religion Within the Limits of Pure Reason*, Harvard University, 1794, rozdz. 4, cz. 2, par. 1.

Wiedza i niewiedza

W życiu codziennym stosowanie potocznych określeń, że ktoś jest mądry, a ktoś inny głupi, nie łączy się z rozważaniami, czym jest mądrość, a czym głupota. Gdyby tuż po dokonaniu osądu zapytać osądzających, dlaczego w ich ocenie poddany próbie człowiek postąpił mądrze lub głupio, z pewnością nie padłaby jedna odpowiedź. Każdy z oceniających stosuje inne kryteria oceny badanego przedmiotu, związanej z nim wypowiedzi, inne standardy akceptacji i negacji. To, co dla jednego jest mądre, dla drugiego niekoniecznie.

W powszechnym rozumieniu mądrość to znajomość tego, co w rzeczywistości i w życiu człowieka najistotniejsze, najgłębsze i najcenniejsze. W ujęciu słownikowym mądrość to głębokość rozumu, zrozumienie celu życia i celowości świata, umiejętność stosowania rozumu i wiedzy do osiągnięcia zamierzonych celów, znajomość ludzi, rzeczy i świata; doświadczenie życiowe; jasność i przenikliwość umysłu. Mądry człowiek to ten, który odznacza się mądrością, to człowiek rozsądny, rozumny, roztropny, doświadczony, znający świat i ludzi, przebiegły, chytry, szczerwany i wyrachowany. Mądrzeć to nabierać rozumu, rozwijać władze rozumu. Z kolei głupi to człowiek niemądry, nierozsądny, bezmyślny, ograniczony, nierozgarnięty, nierozumny²¹. Istotą mądrości jest prawda – w jak najczystszej postaci – kształtująca człowieka w obszarze postrzegania świata, związanych z nim wartości, jego postępowania wobec innych. Można powiedzieć, że wiedza powoduje wzrost znajomości dostępnej rozumowi prawdy, którą poznaje się całym sobą, także duszą. Dlatego o mądrości człowieka świadczą jego pozytywne działania i jego czyny.

Ludzkiej mądrości nie można mylić z ludzką wiedzą, która może dotyczyć zarówno prawdy, jak i nieprawdy, czyli posiadanych przez człowieka danych, które wskutek rozumowego przetworzenia, poddaniu ich

²¹ *Słownik języka polskiego*, Wyd. M. Arcta, Warszawa 1983.

selekcji, stają się prawdą lub nieprawdą. Różnicę pomiędzy mądrością a wiedzą dobrze widać na tle ich przeciwieństw.

Kartezjańska doktryna *veracitas dei* mówi, że intelektualna intuicja człowieka nie może być omylna, ponieważ Bóg jest prawdomówny i nie chce go oszukiwać. Według tej teorii ludzka wiedza i intelekt są źródłem poznania z tej racji, że Bóg stanowi źródło wiedzy. Doktryna ta ma odległą historię, bez trudu można wyprowadzać ją co najmniej od Homera i Hezjoda. Poprzez wiedzę człowiek może poznawać, a zatem może być wolny i pragmatyczny²².

Przeciwieństwem wiedzy jest niewiedza. Stan ten nikogo nie hańbi. Nie istnieje człowiek, który wie wszystko. Z różnych powodów, także z lenistwa, ludzie nie obciążają się balastem niepotrzebnej w ich mniemaniu wiedzy. Często brak podstawowej wiedzy ujawnia się po fakcie, wtedy na skutek nieodpowiedniej decyzji niewiedza zaczyna boleć. Dostrzega się wówczas wagę i wartość wiedzy, rozszerza się postrzeganie niedostępnej przestrzeni, która decyduje o statusie, a nawet o bycie. Każdy człowiek, bez względu na wykonywany zawód, zajmowane miejsce w rodzinie czy społeczeństwie, jest naturalnie zobowiązany do posiadania pewnej wiedzy – dobrze, aby była to wiedza właściwa i szeroka. Wiedza to jeden z podstawowych atrybutów człowieka, im jest ona większa, tym większa szansa trafności decyzji i pewności jej podjęcia. Mądrość to stan pożądany przez większość osób, a wielu ludzi twierdzi, że go osiągnęło. O prawdzie takiego osądu świadczą uzyskiwane przez te osoby efekty. Można zadać sobie pytanie, czy ludzie sami siebie okłamują, czy też może świadomie stwarzają pozory w celu zaskarżenia sobie uznania innych. Z pewnością występują takie przypadki, lecz głównym ich powodem wydaje się brak świadomości nieposiadania wiedzy. Horyzontalna wiedza to wiedza „na

²² K.R. Popper, *O źródłach wiedzy i niewiedzy*, Koło Naukowe Filozofów UMCS, Lublin 1980, s. 37 i n.

plus” i „na minus” – aby właściwie pojąć rozmiar przyswojonej wiedzy, należy poznać jej przeciwieństwo, czyli stan niewiedzy.

Głupota – przeciwieństwo mądrości – zawsze jest natomiast czymś moralnie nagannym, nieuzyskującym społecznej aprobaty. Głupoty nie należy mylić z dysfunkcją na tle umysłowym, a także z niskim ilorazem inteligencji, jak również z brakiem wykształcenia. Czysta postać głupoty przejawia się w braku wrażliwości na to, co najważniejsze, w przechodzeniu obok ważnych i znaczących kwestii – i to z różnych pobudek, chociażby z bojaźni, braku świadomości czy z pychy. Cechą człowieka mądrego jest świadomość prawdy i jej wymiaru, poszanowanie innego człowieka, także – a może przede wszystkim – słabszego, mniej inteligentnego i mniej zaradnego życiowo, zagubionego, nieradzącego sobie z wyzwaniem życia. Natomiast dla głupoty charakterystyczna jest odwrotność tych cech, czyli brak szacunku dla prawdy, pogardliwy stosunek do bliźnich, nieczułość na los drugiego człowieka, brak wrażliwości i obojętność, egocentryzm, popędliwe ukierunkowanie materialistyczne w myśl zasady „cel uświęca środki”. Głupota przeszkadza w poszukiwaniu prawdy. Zakłóca jej poznawanie niczym hałaśliwy i przemądrzały osobnik cechujący się pewnością siebie i grubiaństwem. Zwrócił na to uwagę Dietrich Bonhoeffer, twierdząc, że „głupotę przezwyciężyć może akt wyzwolenia, a nie akt pouczenia”²³.

Wbrew temu, co mogłoby się wydawać, niewiedza nie jest zwykłym brakiem wiedzy, nie jest dziełem przypadku. To zjawisko wieloczynnościowego zaniechania i oddziaływania sił zewnętrznych zatruwających umysł i wpajających nawyk sprzeciwiania się wiedzy.

W dyskursie nad mądrością i głupotą warto zastanowić się nad ich wzajemną relacją. W przypadku człowieka mądrego wiedza jest nieustannie pogłębiana i wzbogacana. Z kolei wiedza człowieka głupiego utrudnia

²³ J. Salij, *Eseje tomistyczne*, W Drodze, Poznań 1998, s. 116.

mu wyzbycie się głupoty. Wiedza dla głupiego jest jak kula u nogi, która przeszkadza w kroczeniu naprzód i cofnięciu się. Człowiek głupi, posiadając wiedzę, nie potrafi z niej skorzystać, nie wie też, że to się opłaca. Jednak jak podkreślił Witold Gombrowicz – głupota jest siostrą rozumu, ale najlepiej nie rozwija się w obecności „dziewiczej ignorancji”, lecz „na gruncie uprawnym siódmym potem doktorów i profesorów”²⁴. Najbardziej absurdalne teorie, i to dotyczące różnych obszarów życia człowieka, nie wywodzą się od tych, którzy zajmują się tylko sprawami codziennymi. Każdy absurd jest tyle wart, ile warte są dowody na jego poparcie, a te w tym przypadku często dopasowywane są na siłę. Czy takie zachowanie można nazwać mądrym, czy może głupim? Odpowiedź wydaje się prosta: tam, gdzie występuje prawda, zrozumie ją i głupi, a tam, gdzie jest absurd, także mądry ma wątpliwości.

Wiem, że nic nie wiem

Łatwiej dokonać oceny posiadanej wiedzy, niż na podstawie tej wiedzy określić rozmiar swojej niewiedzy. Czy inspiracją przyszłych ludzkich zmagających jest posiadana wiedza, czy świadomość jej niepełności? Podkreślenia wymaga interdyscyplinarna złożoność tego pytania, stanowiąca istotę ludzkiego postępowania lub zaniechania. Zdobywanie wiedzy porównać można do aktu jedzenia – w miarę jedzenia apetyt wzrasta, jednakże pod warunkiem, że jedzenie smakuje, a nie szkodzi – podobnie w przypadku zdobywania wiedzy, jej głód narasta, gdy ona inspiruje i pcha naprzód.

Nie każdy człowiek, ucząc się, zdaje sobie sprawę i analizuje fakt przyswajania przez siebie wiedzy. W ustaleniu przyczyny takiego stanu rzeczy pomagają studia rozważań jednego z ojców tej materii – Sokratesa.

²⁴ W. Gombrowicz, *Dziennik*, t. 1, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1997, s. 291.

Sokrates jest autorem dwóch znanych sentencji: „cnota jest wiedzą” oraz „wiem, że nic nie wiem”. Nauka systematycznie podejmuje próby wyjaśnienia, czy te filozoficzne myśli są ze sobą zgodne, czy są sprzeczne²⁵. W swoich wywodach Sokrates okazuje przekonanie, że o postępowaniu ludzkim decyduje wiedza. Twierdzi, iż mądrość człowieka polega na świadomości własnej niewiedzy zestawionej z posiadaną wiedzą. Ta myślowa konstrukcja pokazuje pewien pojęciowy schemat połączonych ze sobą trzech intelektualnych wymiarów: świadomości, posiadanej wiedzy i stopnia niewiedzy, do którego określenia prowadzą dwa pierwsze²⁶.

Mimo umiejętności prowadzenia tak dogłębnych rozważań Sokrates nie postrzegał siebie jako człowieka mądrego, co nie oznacza też, że uważał się za głupca. Jak mawiał: „nie łąda to mądrość, wiedzieć, że się czegoś nie wie”. Mędrzec potrafi dojść to tego, że czegoś nie wie, podczas gdy inni ludzie nie są w stanie tego zrozumieć, nie zdają sobie z tego sprawy lub nie uznają tego za ważne²⁷. Sokrates miał świadomość, że jego wiedza w porównaniu z ogromem świata, jego mądrością i niewyjaśnionymi tajemnicami jest niczym²⁸.

Sposób postrzegania świata przez Sokratesa charakteryzowało właśnie to, że był mędrcelem nie przez sumę faktów, lecz przez sumę wiedzy pozwalającą mu odkrywać jej brak. W taki właśnie sposób był oceniany przez Platona, jako osobnik poszukujący mądrzejszego od siebie²⁹. Nie jest zatem zaskoczeniem, że wnioski, do których doszedł Sokrates, stały się

²⁵ A. Gottlieb, *Sokrates*, przeł. K. Łapiński, S. Żuławski, Fundacja Aletheia, Warszawa 1998, s. 34.

²⁶ J. Legowicz, *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu*, PWN, Warszawa 1986, s. 53 i n.

²⁷ G. Reale, *Historia filozofii starożytnej...*, s. 134.

²⁸ E. von Aster, *Historia filozofii*, PWN, Warszawa 1969, s. 111 i n.

²⁹ Platon, *Obrona Sokratesa*, przeł. W. Witwicki, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1994–2002, s. 69–74.

uniwersalnym przedmiotem dociekań naukowców. Wydaje się natomiast dziwne, że Sokratejskie maksymy nie dostały powszechnego uznania w nowożytnym świecie. Podobnie rzecz ma się z religią chrześcijańską – ludzie nie wierzą, ale nie potrafią wskazać alternatywy. Dla wielu osób tych kilka słów Sokratesa nie znaczy nic, a dla nielicznych jest wszystkim.

Sokrates jako prawy człowiek chciał wskazać ludziom, jak powinno się żyć i jak doznać w życiu szczęścia. Jego największym szczęściem była zdolność nauczania innych. Dzięki jego filozofii powstały nowe szkoły, rozwinęły się nowe kierunki nieocenionych dla ludzkości filozoficznych rozważań. Sokrates odkrył różnicę pomiędzy autorytatywnością i autorytaryzmem w wychowaniu i nauce. Uważał, iż autorytatywność jest wiedzą wypełnioną troską o dobro, które nie czyni krzywdy, a autorytaryzm jest chciwością wiedzy szukającej otepiałości, która zrobi wszystko dla rozwoju, nawet za cenę sprzeniewierzenia się dobru. Z założenia obydwa pojęcia mają na celu uszczęśliwienie ludzi, choć dominujący obecnie jest autorytaryzm. Świat obrał kierunek udowadniania prawdziwości praw fizycznych. Czas pokaże, czy jest on słuszny.

Jak każdy filozof Sokrates miał swoją wizję i swoje poglądy, z którymi można się zgodzić lub nie, ale trudno zaprzeczyć, że był jednocześnie człowiekiem mądrym i głupim. Tym, który wie, i tym, który nie wie. Podczas swojego procesu rzekł do sędziów: „jeśli mnie skazecie, to niełatwo znajdziecie takiego drugiego”. Można z tego wnioskować, że zarówno wiedza, jak i niewiedza bolą. Bolą tego, który wie, że nie wiedzą inni, i boli tych, którzy nie wiedzą i decydują, mając świadomość, iż ten, kogo sądzą, wie, że oni nie wiedzą, a sądzą.

Przedstawiony przykład Sokratesa potwierdza istnienie stanów wiedzy i niewiedzy, mądrości i głupoty, a także wynikającego z tych pojęć porównywalnego bólu. Toteż odpowiedź na pytanie, czy wiedza i niewiedza bolą, może być tylko twierdząca. Pozostaje pytanie, czy lepiej

być mędrce, czy głupcem, na które każdy sam powinien udzielić sobie odpowiedzi.

Podsumowanie

Wiedza i niewiedza są wpisane w byt każdego człowieka, bez względu na to, jak postrzega on rzeczywistość. Zarówno mądrość, jak i głupota same z siebie nie stanowią samodzielnej recepty na życie i nie rozwiązują wszystkich ludzkich spraw, natomiast rozwój człowieka nie byłby bez wiedzy i niewiedzy możliwy. Niewielu ludzi zastanawia się nad sposobem swojego postępowania, często działając mechanicznie, impulsywnie, na wzór innych. Na postawione w artykule pytanie „Czy wiedza i niewiedza bolą?” należy odpowiedzieć, że boli w obydwu postaciach. Zarówno tego, który wie, ile nie wie, jak i tego, który nie wie, bo nie wie tyle, ile powinien. Człowiek ma prawo do wyboru kierunku swojego postępowania, do uczestnictwa we wszelkich zachodzących procesach społecznych, aczkolwiek jego przydatność określona jest głównie poziomem jego wiedzy oraz świadomością niewiedzy. Światły człowiek to człowiek mądry, ale czy taki model jest obecnie ludzkości potrzebny?

Za wzór nowoczesnego społeczeństwa uznawane jest takie społeczeństwo obywatelskie, w którym podobny jest poziom wiedzy tych, którzy oczekują, i tych, którzy obiecują i decydują. Każda dysproporcja w tym zakresie boli przeważnie tych, którzy oczekują, którzy nie są w stanie ocenić, czego oczekują i czy jest to możliwe do realizacji przez tych, którym wszystko jest obojętne, wreszcie tych, którzy wiedzą, że inni nie wiedzą, ale niewiele mogą. To, co można zrobić, sprowadza się głównie do zaniechania idei ostatecznych źródeł wiedzy i do przyjęcia tezy, że wszelkie poznanie wiedzy lub jej brak jest ludzkie i obejmuje błędy, marzenia i nadzieje.

Prawda może być poza zasięgiem człowieka, ale ma on możliwość poszukiwania jej drogą prób i błędów, choć raczej przez pryzmat wiedzy, a nie niewiedzy. Jeśli przyjąć, że poza obszarem ludzkiej wiedzy nie istnieje żaden autorytet, to przy założeniu, że krytycyzm zdolny jest wnikać w to, co nieznanne, bez obaw można wyznawać pogląd, iż każda prawda przekracza autorytet ludzki. Przy czym wówczas nie można mówić o obiektywnych wzorcach, o krytyce przypuszczeń, o zmierzaniu ku nieznanemu, a także o poszukiwaniu wiedzy. Dobrze byłoby, aby każdy człowiek zgodnie z Sokratejską myślą podążał „do wiedzy poprzez niewiedzę”. Człowieczeństwo nie jest stanem, w którym przychodzi się na świat, to godność, którą trzeba zdobyć³⁰. Najmądrzejszym jest ten, kto potrafi przyznać się, że wie, iż nie wie. Między wiedzą a niewiedzą rozpościera się pas niepewności. Należy pamiętać, iż wiedzę buduje się na podstawach niewiedzy, z kolei wiara zawieszona jest na doznaniach, przez które człowiek poznaje wiele potrzebnych mu prawd pod warunkiem, że chce je poznawać, wie, o co w nich chodzi, ich działaniu chce się poddać i dzielić się nimi z innymi.

Bibliografia

- Aronson E., Wieczorkowska G., *Kontrola naszych myśli i uczuć*, Santorski, Warszawa 2001.
- Aster E. von, *Historia filozofii*, PWN, Warszawa 1969.
- Belina-Prażmowska-Kryńska P., *Sokratejska idea niewiedzy jako źródło zła moralnego a etyka św. Tomasza z Akwinu – analiza porównawcza*, <https://apd.uksw.edu.pl/diplomas/16649/> (10.10.2017).
- Bruller J., *Zwierzęta niezwierzęta (Les Animaux dénaturés)*, przeł. J. Rogoziński, PIW, Warszawa 1952.

³⁰ J. Bruller, *Zwierzęta niezwierzęta (Les Animaux dénaturés)*, przeł. J. Rogoziński, PIW, Warszawa 1952.

- Dawid J.W., *O intuicji w mistyce, filozofii i sztuce*, Gebethner i Wolf, Warszawa 1913.
- Dernałowicz M., *Adam Mickiewicz*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985.
- Erazm z Rotterdamu, *Pochwała głupoty*, przeł. E. Jędrkiewicz, Unia Wydawnicza Verum, Warszawa 2001.
- Essays on Knowledge and Justification*, red. G. Pappas, M. Swain, Cornell University Press, Ithaca 1978.
- Gettier E.L., *Czy uzasadnione i prawdziwe przekonanie jest wiedzą?*, przeł. J. Hartman, J. Rabus, t. 1, Principia, Kraków 2011.
- Gombrowicz W., *Dziennik*, t. 1, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1997.
- Gottlieb A., *Sokrates*, przeł. K. Łapiński, S. Żuławski, Fundacja Aletheia, Warszawa 1998.
- Höffe O., *Immanuel Kant*, przeł. A.M. Kaniowski, PWN, Warszawa 1994.
- Ingarden R., *Poznanie a priori u Kanta a poznanie a priori u Husserla*, w: *idem, U podstaw teorii poznania*, PWN, Warszawa 1971.
- Inteligencja*, w: *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, <http://sjpd.pwn.pl/haslo/inteligencja/> (27.08.2018)
- Jedynak S., *Mała encyklopedia filozofii*, Branta, Bydgoszcz 1997.
- Kant I., *Religion Within the Limits of Pure Reason*, Harvard University 1794.
- Kołąkowski L., *Światopogląd i życie codzienne*, PIW, Warszawa 1957.
- Kowalczyk E., *O istocie informacji*, Wydawnictwa Komunikacji i Łączności, Warszawa 1981.
- Kuniński M., *Kartezjusz i Sartre o fałszu, prawdzie i wolności*, w: *Persefona, czyli dwie strony rzeczywistości*, red. M. Cieśla-Korytowska, M. Sokalska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Legowicz J., *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu*, PWN, Warszawa 1986.
- Lissowski G., hasło: *Informacja*, w: *Wielka encyklopedia powszechna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Locke J., *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*, przeł. B.J. Gawecki, PWN, Warszawa 1955.
- Mazur M., *Jakościowa teoria informacji*, WNT, Warszawa 1970.
- Nęcka E., *Inteligencja: Struktura – geneza – funkcje*, GWP, Gdańsk 2003.

- Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 6, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Platon, *Obrona Sokratesa*, przeł. W. Witwicki, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1994–2002.
- W kręgu dobra i zła*, red. E. Podrez, Medium, Warszawa 1993.
- Popper K., *Wiedza obiektywna*, PWN, Warszawa 1992.
- Popper K.R., *O źródłach wiedzy i niewiedzy*, Koło Naukowe Filozofów UMCS, Lublin 1980.
- Reale G., *Historia filozofii starożytnej*, t. 1, KUL, Lublin 1994.
- Reale G., *Historia filozofii starożytnej*, t. 2, KUL, Lublin 2001.
- Salij J., *Eseje tomistyczne*, W Drodze, Poznań 1998.
- Sedm posledních slov Krista na kříži v hudbě. *Historická perspektiva a téma v díle Pavla Nováka-Zemka*. Bakalářská diplomová práce, Masarykova univerzita, Brno 2015.
- Słownik języka polskiego*, Wyd. M. Arcta, Warszawa 1983.
- Szaniawski K., hasło: *Informacja*, w: *Filozofia a nauka*, red. M. Izewska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1987.
- Werner W., *David Hume i problem rzeczywistości historycznej*, w: *Wzorce postrzegania rzeczywistości w nauce i społeczeństwie*, red. B. Płonka-Syroka, DiG, Warszawa 2008.
- Witwicki W., *Platona Teajtet*, Antyk, Kąty 2002.

ARE YOU KNOWING KNOWLEDGE AND WILL INVOLVE?

Summary

Just like wisdom is the opposite of stupidity, faith is the opposite of disbelief, faithfulness is the opposite of infidelity and the naivety is the opposite of consideration, knowledge stands in opposition to the state of ignorance. A wise man is not the one who declares, but the one whose deeds confirm that. Human's knowledge costs a lot although it is paid much more for the ignorance. It is not

a shame not to know, but it is a shame not to deepen your knowledge. A wise man is able to pass on an organ, wealth or a thing, but not necessarily the knowledge, because what a wise man sometimes wants to pass on, for the recipient sounds like stupidity.

Contrary to a popular claim “learn and you will have a better life” the less people know the easier it is to live. For one man, wisdom gives freedom, for the other it makes him unhappy. A lot depends on the level of knowledge awareness and ignorance. It is much easier for a human to understand someone of a similar level of knowledge, and it is more difficult to understand someone with both higher and lower level of it. Knowledge and ignorance hurt the same provided that one is conscious of both of them. A necessary condition for becoming aware of one’s knowledge is to get to know the level of own ignorance. The direction of author’s inquiries in this article asks a question how much knowledge one needs to obtain to be aware of own ignorance.

Translated by Agata Kotucka

Marek Wójtowicz
Uniwersytet Śląski w Katowicach

BŁĄD JAKO SZANSA NA WZROST MĄDROŚCI WYCHOWAWCY

Wprowadzenie

Jednym z najważniejszych i najczęściej postulowanych przymiotów wychowawcy jest mądrość. Przypisuje się ją wielu wybitnym pedagogom, takim jak święty Jan Bosko czy Janusz Korczak. Traktuje się w tym wypadku mądrość jako synonim osobowej dojrzałości, która – jak się wydaje – ogrywa decydującą rolę w pomyślnym przebiegu procesu wychowawczego, w tym zwłaszcza we właściwym rozwiązywaniu wielu trudnych problemów, jakie niesie ze sobą relacja z wychowankiem. Elementem trojski o wzrost kompetencji pedagogicznych powinny więc stać się działania ukierunkowane nie tylko na podwyższenie poziomu wiedzy i umiejętności wychowawczych, ale także – co jest o wiele trudniejsze – na rozwój mądrości wychowawcy.

Zasadniczym zagadnieniem objętym refleksją w niniejszym tekście jest możliwość wykorzystania błędów wychowawczych, a ściślej rzecz uj-

mując: pewnego ich rodzaju, w procesie osobowego rozwoju pedagoga¹. Rozważona zostanie zatem możliwość i konieczne warunki słuszności zdania „Mądry wychowawca po szkodzie” – modyfikacji znanego polskiego przysłowia.

Błąd w wychowaniu według Antoniny Guryckiej

Spośród polskich pedagogów badaniem problematyki błędu wychowawczego w sposób najbardziej systematyczny zajmowała się Antonina Gurycka. W pracy *Błąd w wychowaniu* sporo miejsca poświęciła na samo zdefiniowanie analizowanego zagadnienia. Ostatecznie A. Gurycka nie proponuje precyzyjnego określenia i tylko stwierdza, że istotą błędu wychowawczego jest „zaburzenie lub (i) zerwanie interakcji wychowawczej”². Tę krótką definicję opatruje jednak szerszymi komentarzami. Przede wszystkim cechą prawidłowej interakcji wychowawczej jest współdziałanie jej uczestników i to ono właśnie ulega deformacji. Niepożądanym skutkiem jest zaś zwykle dążenie jednej z osób (wychowawcy albo wychowanka) do zdominowania drugiej³.

Najobszerniejszy z komentarzy A. Guryckiej słusznie dotyczy kwestii szkodliwości błędu w wychowaniu. Polska pedagog wykazuje, bazując na własnej koncepcji procesu wychowawczego, że nie ma prostej zależności między jakością relacji wychowawczej a skutecznością wychowania. Błąd wychowawcy niekoniecznie wpływa na obniżenie tej skuteczności, a zatem nie zawsze jest szkodliwy. Dzieje się tak dlatego, że zazwyczaj nie

¹ Pojęcia pedagoga i wychowawcy obejmują przede wszystkim osoby profesjonalnie uczestniczące w procesie wychowania. Zaproponowane rozważania dotyczą także szerszego rozumienia tych pojęć, a więc obejmującego na przykład rodziców.

² A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 38.

³ Por. *ibidem*, s. 12–14, 38.

można w jednoznaczny sposób powiązać błędne działania wychowawczego z jego niekorzystnymi następstwami dla rozwoju wychowanka⁴. W dalszych partiach niniejszego tekstu pojawi się argumentacja za zależnością przeciwną, za tym, że błędy wychowawcy mogą wyrzucić pożądany wpływ na proces wychowania.

A. Gurycka zwraca uwagę na dwie ważne cechy błędu wychowawczego. Jednym z nich jest jego względność. Konkretnie działania wychowawcy (zwłaszcza te niejednoznacznie oceniane: stosowanie kar, zachęcanie do rywalizacji, zgoda na zwracanie się przez dziecko do dorosłego po imieniu) w danej sytuacji, w odniesieniu do danego wychowanka, mogą, ale nie muszą, okazać się błędami. Drugą cechą jest nieświadomość błędzącego wychowawcy. Wynika ona zwykle z tego, że w trudnej, finalnie skutkującej błędem sytuacji wychowawczej dochodzą do głosu silne emocje, które zaburzają sprawne funkcjonowanie procesów poznawczych. Skoro tak, to błąd w wychowaniu należy uznać za działanie nieintencjonalne⁵.

Rodzaje błędów wychowawcy

Przedmiotem dalszych rozważań będzie zatem nieintencjonalne działanie wychowawcy, które niekorzystnie wpływa na jego relację z wychowankiem. Warto przy tym jeszcze jedną kwestię, ponownie za A. Gurycką⁶, doprecyzować. Otóż błąd wychowawczy należy różnicować z błędem dydaktycznym (rzeczowym). Ten ostatni zasadniczo związany jest z procesem nauczania i polega na przekazywaniu uczniowi, który zawsze jest zarazem wychowankiem, nieprawdziwej bądź tendencyjnie niekompletnej wiedzy o rzeczywistości.

⁴ Por. *ibidem*, s. 14–20.

⁵ Por. *ibidem*, s. 20–35.

⁶ Por. *ibidem*, s. 8.

Błędy wychowawcze należy podzielić na dwa rodzaje. Pierwszy z nich można nazwać błędami systemowymi. Przede wszystkim wynikają one z braku stosownych kompetencji pedagogicznych. Wychowawca nie ma wiedzy i/lub umiejętności niezbędnych do prawidłowego ukształtowania kontaktu z wychowankiem. W takim przypadku trudno się w dziwić, że wychowawca popełnia błędy – na przykład formułuje nierealistyczne oczekiwania, stosuje wadliwe wzory komunikowania się, nadużywa kar, ośmiesza i zawstydza, unika okazji do pogłębienia więzi wychowawczej. Przy tym nie jest on zazwyczaj świadomy potencjalnej szkodliwości swoich działań, a niejednokrotnie bezkrytycznie uznaje je za w pełni adekwatne. Błędy tego typu bezwzględnie należy identyfikować i w miarę możliwości eliminować. Troszczyć się zatem trzeba o staranne i permanentne kształcenie pedagogów, pedagogizację rodziców czy działania społeczne, w szczególności medialne, ukierunkowane na podnoszenie kultury wychowawczej społeczeństwa.

Błędy systemowe mogą być również rezultatem braku, pomimo posiadanych przez niego kompetencji, należytego zaangażowania wychowawcy w podejmowane działania. Charakterystycznym zjawiskiem jest w takiej sytuacji wypalenie zawodowe, które w profesjach pedagoga i pracownika socjalnego jest „najważniejszą przyczyną niepodjęcia pracy w tym zawodzie po ukończeniu studiów lub zmiany zawodu”⁷. Należy dodać, że przed decyzją o zmianie profesji wypalony wychowawca popełnia zwykle mnóstwo błędów. Również i w tym przypadku konieczne jest podjęcie zdecydowanych działań ukierunkowanych na powstrzymanie tego niebezpiecznego zjawiska⁸.

Drugi rodzaj błędów wychowawczych cechuje się przygodnością. Dotyczy on wychowawcy, którego postawa jest zasadniczo właściwa –

⁷ J. Fengler, *Pomaganie mężczy. Wypalenie w pracy zawodowej*, przeł. K. Pietruszewski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, s. 103.

⁸ Por. *ibidem*, s. 146–185.

tworzy on z wychowankami silne więzi, dostarcza im pozytywnych doświadczeń, realizuje zamierzone cele, angażuje się w podejmowane działania. Można założyć – niewykluczone, że grzesząc przy tym nadmiernym optymizmem – iż ten typ relacji wychowawczej jest bardzo powszechny. Zdarzające się wówczas błędy mają charakter przypadkowy. Nie wynikają one z nieprawidłowo ukształtowanego stosunku do wychowanka, lecz ze splotu pewnych okoliczności, które doprowadzają do niewłaściwego działania wychowawcy, takiego jak krzyk, wyzwisko, niesprawiedliwa decyzja, czasowe zerwanie kontaktu (obrażenie się), uległość kaprysom wychowanka.

Właśnie jedynie błędy przygodne będą przedmiotem dalszej analizy. Warto więc przybliżyć wspomniane już okoliczności, które przyczyniają się do zaistnienia tychże błędów. Mogą one wynikać bądź z często obiektywnej trudności sytuacji: zagrożenia bezpieczeństwa wychowanka, jego prowokującego konflikt zachowania, przewlekłego problemu z utrzymaniem dyscypliny w grupie, bądź z cech osobowości wychowawcy, na przykład jego cholerycznego temperamentu lub nadmiernego poziomu lęku, bądź z jego aktualnego stanu emocjonalnego (obniżony nastrój, przemęczenie, stres). Zwykle czynniki te występują łącznie.

Celem rozpoczynającej się w tym miejscu argumentacji jest uzasadnienie następującej tezy: „Przygodne błędy są w wychowaniu nieuniknione, ale zarazem mogą one przynieść także korzystne skutki, w tym zwiększenie mądrości (dojrzałości osobowej) wychowawcy”. Najpierw trzeba wniknąć w sytuację, w której znajduje się pedagog po popełnieniu błędu wychowawczego. Zakłada się, że czyn ten nie ma charakteru intencjonalnego – nie wynika z przemyślanej decyzji osoby, ale raczej jest instynktowny, automatyczny i w konsekwencji nie stanowi wykroczenia czy przestępstwa⁹. Świadomość dokonania niewłaściwego wyboru działania

⁹ Por. A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu...*, s. 32–35.

wychowawczego przychodzi zwykle *post factum*. Należy więc prześledzić, jakie przeżycia, myśli i czyny wychowawcy są typowymi następstwami uświadomienia sobie popełnienia błędu.

Destrukcyjne następstwa popełnienia błędu

Świadomość popełnienia błędu wychowawczego jest trudnym doświadczeniem. Dotyczy bowiem zazwyczaj sfery działań (rodzina, praca zawodowa), której człowiek nadaje tak wysoką wartość, że trudno jest mu się pogodzić z jakimikolwiek niepowodzeniami. Dzieje się tak szczególnie w pierwszych miesiącach i latach aktywności wychowawczej, gdy niedoświadczeni pedagodzy stawiają sobie niebotyczne, nierealistyczne wymagania („Muszę być idealnym, bezbłędnym rodzicem/nauczycielem”). Popełniony błąd jest wówczas w tak wielkim dysonansie z formułowanymi wobec siebie oczekiwaniami, że dalsze postępowanie wychowawcy zwykle wynika z działania mechanizmów obronnych osobowości. Potrafią one doraźnie obniżyć dyskomfort psychiczny, ale z natury swej nie służą konstruktywnemu zaradzeniu trudnej sytuacji¹⁰.

Jednym z działań tego typu jest próba przekonania samego siebie oraz innych (w tym wychowanków), że żaden błąd nie został popełniony. Wychowawca może udawać, że w ogóle nie doszło do żadnego wyjątkowego zdarzenia i nie ma potrzeby zmiany normalnego biegu spraw, aby w pewien sposób odnieść się do swojego, jednak wyraźnie – gdyż zakładamy przygodność – niestandardowego zachowania. Taka reakcja ma charakter mniej lub bardziej świadomego wyparcia, którego skutki w dłuższej perspektywie czasowej są dla psychiki niekorzystne – zwykle wiążą się z rozwojem lęku¹¹.

¹⁰ Por. J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, PIW, Warszawa 1980, s. 131.

¹¹ Por. H.J. Grzegółowska-Klarkowska, *Mechanizmy obronne osobowości*, PWN, Warszawa 1986, s. 58–59.

Inną niekonstruktywną reakcją na popełniony błąd jest nadmierne, nierealistyczne poczucie winy połączone z surowym osądem samego siebie. Pedagog ocenia swoje postępowanie jako absolutnie niedopuszczalne, karygodne. Jeśli pracuje on na stanowisku wychowawcy, to niejednokrotnie, zarzucając sobie całkowity brak kompetencji i nieprofesjonalizm, w ogóle podważa sensowność dalszego wykonywania wyuczonego zawodu. Takiej sytuacji towarzyszą nieprzyjemne stany emocjonalne (wyrzuty sumienia, silny wstyd, obniżony nastrój) i procesy kognitywne (destrukcyjny monolog wewnętrzny, niska samoocena, pesymizm).

Prawdopodobnie jednak najczęściej wychowawca podejmuje aktywność mającą na celu zakwestionowanie kwalifikacji jego czynu jako błędu. Aktywność ta może przyjąć formę racjonalizacji, czyli mających jedynie pozory prawdziwości wyjaśnień, w świetle których komentowane działanie wychowawcze okazuje się przemyślane i adekwatne. Na przykład, jeśli wychowawca pochwopnie wyznaczył dziecku dotkliwą, niewspółmierną do przewinienia karę, to tłumaczy się, że było to jedyne dostępne mu rozwiązanie, że chciał ostrzec także innych wychowanków, że jest pewny skuteczności podjętej decyzji. Równie częsty mechanizm obronny stanowi projekcja: „proces przypisywania innym własnych nieakceptowanych i nieuświadamianych cech, motywów, emocji”¹². Pedagog wskazuje „prawdziwą” przyczynę popełnionego błędu: prowokacja wychowanków, pomyłka innego wychowawcy, wadliwe funkcjonowanie instytucji edukacyjnych.

Warto omówić jeszcze jedno niekonstruktywne następstwo popełnienia błędu. Wychowawca – który przynajmniej częściowo uświadomił sobie niestosowność swojego postępowania, a zwłaszcza wtedy, gdy całkowicie i przesadnie obwinił siebie – może ukierunkować się na destrukcyjną odmianę perfekcjonizmu. Polega ona na ciągłym podtrzymy-

¹² *Ibidem*, s. 155–156.

waniu wspomnianych już idealistycznych, niemożliwych do spełnienia wymagań. Wówczas pedagog obiecuje sobie, a niekiedy i innym, że za wszelką cenę nie dopuści do powtórzenia się błędu. Bywa, że podejmuje postanowienia z góry skazane na niepowodzenie, takie jak: „Nigdy już się nie zdenerwuję”, „Nigdy nie podniosę głosu”, „Zawsze będę doskonale przygotowany”. Można wyróżnić wiele niepożądanych skutków pedagogicznego niezdrowego perfekcjonizmu, który skazuje wychowawcę na ciągłą restrykcyjną samokontrolę, odbierającą kontaktowi z wychowankiem walor naturalności i spontaniczności. Wcale nie zmniejsza się przy tym ryzyko popełnienia kolejnego błędu, który staje się wówczas jeszcze bardziej bolesnym doświadczeniem. Jeśli perfekcjonista zareaguje dalszym zaostrzeniem stawianych sobie wymagań, to tworzy się niebezpieczny mechanizm błędnego koła. Omawiana postawa bez wątpienia negatywnie wpływa także na wychowanka, który bezwiednie, na zasadzie modelowania, przejmując neurotycznego typu perfekcjonistyczne funkcjonowanie wychowawcy (sztywność zachowań, skłonność do dominiowania w relacjach międzyludzkich, surowa samoocena)¹³.

Konstruktywne postępowanie po popełnieniu błędu wychowawczego

Przedstawione do tej pory następstwa błędu wychowawczego są, jak zresztą należało się tego spodziewać, niekorzystne zarówno dla wychowanka, jak i dla samego pedagoga. Jeśli opis sytuacji błędu w wychowaniu miałby wyłącznie taki charakter, to należałoby zakończyć analizę postulatem dokonywania wszelkich starań, aby w kontakcie z wychowankiem do żadnych błędów nie dochodziło. Rzeczywistość pedagogiczna

¹³ Por. R. Winter, *W pułapce perfekcjonizmu. Prosta droga do porażki*, przeł. J. Pe-try-Mroczkowska, WAM, Kraków 2013, s. 27–28.

jest jednak bardziej skomplikowana. Błędy wychowawcy, a dokładniej: jego potencjalnie konstruktywne postępowanie w odpowiedzi na ich pojawienie się, mogą okazać się bowiem korzystnym elementem całości procesu wychowania. Do tak pomyślnego przebiegu zdarzeń konieczne jest jednak spełnienie określonych warunków.

Przed wszystkim popełnienie błędu nie powinno być dla pedagoga zaskoczeniem. Obserwacja rzeczywistości wychowawczej ukazuje jednak, że jest inaczej – wielu, a może nawet większość wychowawców nie bierze pod uwagę możliwości uchybienia standardom pedagogicznym, a ich zaistnienie wywołuje silne nieprzyjemne emocje i natychmiastowe uruchomienie omówionych wcześniej mechanizmów obronnych. Co jest tego przyczyną? Na to niełatwe pytanie można zaproponować dwie odpowiedzi. Po pierwsze, kształcenie pedagogów ma w przeważającej mierze charakter normatywny i wyidealizowany. Przyszły nauczyciel bądź wychowawca poznaje raczej cele, wzorce i ideały niż faktyczną, pełną niedoskonałości rzeczywistość wychowania. Po drugie, wielu pedagogów ma silnie ugruntowane, skądinąd słuszne, przekonanie o konieczności bycia dla dziecka autorytetem i zarazem, co już mniej roztropne, o wynikającym z tego wymogu własnej nieskazitelności, bezbłędności.

Dojrzała postawa wychowawcy mieści w sobie świadomość możliwości błędzenia. Podstawą takiego sposobu myślenia jest realistyczna koncepcja natury ludzkiej, która zakłada fundamentalne ograniczenia osoby¹⁴. Jeśli uznajemy immanentnie zawartą w człowieku niedoskonałość poznawczą i moralną, to nietrudno wydedukować z niej pewność zaistnienia uchybień we wszelkich jego działaniach, w tym także wychowawczych, które należą przecież do grupy działań najbardziej wymagają-

¹⁴ Jednoznacznie przedstawia to antropologia chrześcijańska: „Na skutek grzechu pierwotnego natura ludzka została osłabiona w swoich władzach, poddana niewiedzy, cierpieniu i panowaniu śmierci; jest ona skłonna do grzechu”, *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Pallottinum, Poznań 1994, s. 418.

cych. Powstała w czasach starożytnych sentencja: *Errare humanum est* nie straciła nic ze swojej aktualności.

Pierwszym krokiem wychowawcy, który dopuścił się błędu, powinno być zatem, pomimo działania psychologicznych mechanizmów zakłócających adekwatne rozpoznanie zaistniałej sytuacji, uświadomienie sobie tego faktu. W realizacji tego celu bardzo pomaga umiejętność oraz stałe praktykowanie refleksyjnego odniesienia do własnych działań wychowawczych. Szczególnie godną polecenia praktykę pedagoga stanowi analiza tych zdarzeń, które zaburzyły bądź mogły zaburzyć prawidłową relację z wychowankiem. Jeszcze skuteczniejszym sposobem wzrostu świadomości swoich braków warsztatowych i ewentualnie popełnianych błędów jest dla pedagoga poddanie się regularnej superwizji. Doświadczony specjalista potrafi bowiem pomóc w trafnej diagnozie mocnych i słabych stron prowadzonych działań wychowawczych, w tym zidentyfikować pojawiające się błędy¹⁵.

Wychowawcę, który już wie, że popełnił błąd, czeka jeszcze jedno niełatwe zadanie. Musi powstrzymać się przed narzucającymi się jedynie emocjonalnymi, nieprzemyślanymi reakcjami. Wówczas dopiero może on zastosować wobec wychowanka jedno z racjonalnych, zwykle zresztą całkiem prostych i zgodnych z elementarnymi normami życia społecznego działań. Najczęściej będzie to przyznanie się do niewłaściwego czynu i stosowne przeprosiny, a nierzadko także korekta niepożądanych konsekwencji błędu, na przykład unieważnienie albo zmiana pochopnie podjętej decyzji.

Postępujący tak wychowawca osiąga coś znacznie więcej niż przywrócenie w relacji wychowawczej stanu wyjściowego, to jest sprzed po-

¹⁵ Regularne poddawanie się superwizji jest w naszym kraju coraz częstszym zjawiskiem wśród psychoterapeutów, pracowników pomocy społecznej, a nawet lekarzy. Symptomatyczny jest niemal całkowity brak korzystania z superwizji przez nauczycieli.

pełnienia błędu. Wychowanek doświadcza czegoś bardzo cennego – jest świadkiem konstruktywnego sposobu rozwiązania trudnej sytuacji. Można mieć nadzieję, że będzie sięgał do tego modelu postępowania, gdy i jemu przytrafią się błędy w relacjach międzyosobowych¹⁶. Ponadto jest tu pewna analogia do sytuacji konfliktowych pomiędzy bliskimi sobie ludźmi. Pomysłne rozwiązanie sporu czyni łączące ich psychologiczne więzi silniejsze niż przed zaistnieniem konfliktu¹⁷. Pedagog, który odważy się przyznać do błędu, wcale nie traci tak cennej w wychowaniu pozycji autorytetu; przeciwnie – zyskuje większy szacunek. Dzieje się tak między innymi dlatego, że wychowanek intuicyjnie odkrywa w nim wzrost przymiotu szczególnie w relacjach międzyludzkich cenionego: mądrości.

Mądrość błędzącego wychowawcy

Należy przybliżyć związek między opisanymi właśnie adekwatnymi działaniami w obliczu popełnionego błędu wychowawczego a rozwojem mądrości wychowawcy. Podstawą tej analizy będzie znana koncepcja sformułowana przez polskiego psychologa Zbigniewa Pietrasińskiego. Odrzucił on wszelkie proste określenia mądrości na rzecz utożsamienia jej z posiada-

¹⁶ Jedną z rad Roberta Stenberga kierowanych do nauczycieli brzmi następująco: „Bądź wzorem do naśladowania mądrości, ponieważ to, co robisz jest ważniejsze od tego, co mówisz. Mądrość jest czynnością zależną od działań i mądre działania muszą zostać zademonstrowane”, cyt. za: E. Miśkowiec, *Mądry nauczyciel – mądry uczeń. W poszukiwaniu mądrości w wychowaniu*, w: *Mądrość w wychowaniu – wychowanie do mądrości*, red. M. Drożdż, Biblos, Tarnów 2016, s. 184. Natomiast Zbigniew Pietrasiński stwierdza: „Dzieci naśladowują znaczące, bliskie im osoby dorosłe i dlatego mając mądrych rodziców, mają większe szanse uczenia się postępować w sposób mądry”, Z. Pietrasiński, *Rozwój człowieka dorosłego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990, s. 166–167.

¹⁷ Por. Th. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, przeł. A. Makowska, E. Sujak, PAX, Warszawa 1991, s. 193–194; E. Sujak, *Matężństwo pielęgnowane*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1991, s. 94.

niem przez człowieka wieloaspektowej kultury poznawczej. Pośród różnych jej komponentów niektóre w bardzo wyraźny sposób wiążą się z omawianą sytuacją właściwego radzenia sobie z popełnionym błędem.

Często stwierdza się związek o charakterze pozytywnej korelacji między mądrością a wiekiem człowieka. Jednym z czynników potencjalnie pogłębiających dojrzałość osobową jest bowiem liczba przeżytych doświadczeń, zwłaszcza tych istotnych, dotyczących najważniejszych życiowych spraw. Koniecznym warunkiem jest jednak należyta interpretacja tych sytuacji, gdyż tylko wtedy może nastąpić rozwój mądrości. Innymi słowy, niezbędna jest autorefleksja (*automonitoring*)¹⁸. Przedstawiony model radzenia sobie z błędem wychowawczym element ten bez wątpienia zawiera – uświadomienie sobie popełnionej niedoskonałości wymaga uważnej analizy własnego postępowania.

Świadomość błędu skutkuje również wzrostem samopoznania, które jest kolejnym wymiarem mądrości. Rzetelne śledzenie własnych czynów daje podstawę do trafnej wiedzy o samym sobie. „Dla rozwoju osobowości są potrzebne trudności, a realistyczne ich rozwiązywanie, jako napotkanych w życiu problemów, jest jedną z dróg do dojrzałości”¹⁹. Analiza popełnianych błędów umożliwia lepsze poznanie zarówno ograniczeń, jak i silnych stron funkcjonowania w roli wychowawcy. Między innymi pozwala to unikać jednego z największych zagrożeń dojrzałości osobowej – myślenia życzeniowego²⁰. W sytuacji pedagoga oznacza to wystrzeganie się niedojrzałego idealizowania przebiegu procesu wychowawczego oraz odparcia pokusy niezdrowego, opartego na fałszywych przesłankach perfekcjonizmu.

¹⁸ Por. Z. Pietrasiński, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Scholar, Warszawa 2001, s. 147–153.

¹⁹ Z. Chlewiński, *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, W Drodze, Poznań 1991, s. 33.

²⁰ „Myślenie życzeniowe jest stałą cechą zagorzałych fanatyków. Ale bodaj każdy ulega mu przejściowo i bierze wtedy rozbrat z mądrością”, Z. Pietrasiński, *Mądrość, czyli świetne...*, s. 25.

Wreszcie ważnym elementem konstruktywnego poradzenia sobie z sytuacją błędu jest dążenie do stanu, w którym o postępowaniu wychowawcy w większym stopniu decydują racje rozumowe niż aktualnie przeżywane doznania i emocje. Chociaż bowiem niektóre stany uczuciowe – takie, jak ciekawość czy empatia – sprzyjają rozwojowi mądrości²¹, to dojrzały człowiek z zasady powinien umieć rozpoznawać przejawy swojej emocjonalności i nie dopuszczać, by to ona była głównym czynnikiem decydującym o podejmowanych działaniach. Ten postulat zawarty jest także w popularnej obecnie koncepcji inteligencji emocjonalnej²².

Podsumowanie

Przeprowadzone rozważania miały na celu wykazanie rozwojowego potencjału tkwiącego w jakże powszechnej sytuacji błędu wychowawczego. Pedagog, który postępuje w niej właściwie, może stać się mądrzejszym człowiekiem, zwłaszcza przez wzrost konkretnych, nieocenionych dla rozwoju osobowego faktorów: nawyku systematycznej autorefleksji, trafnej samowiedzy, odporności na działanie mechanizmów obronnych osobowości, radzenia sobie z trudnymi emocjami.

Jeśli przedstawiona analiza jest przekonująca i adekwatnie oddaje rzeczywistość następstw błędu w wychowaniu, to narzuca się pytanie o możliwość wykorzystania tych analiz w procesie podnoszenia jakości działań pedagogicznych. Rozstrzygnięcie tej kwestii prawdopodobnie możliwe byłoby dopiero po przełożeniu teoretycznych treści na płaszczyznę praktycznych działań. Można by tego dokonać, konstruując program szkoleniowy dla pedagogów lub rodziców składający się z wykładów oraz

²¹ Por. *ibidem*, s. 73–74.

²² Wśród pięciu wymiarów inteligencji emocjonalnej wyróżnia się znajomość własnych emocji oraz kierowanie emocjami, por. D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, przeł. A. Jankowski, Media Rodzina of Poznań, Poznań 1997, s. 80–81.

zajęć warsztatowych przekazujących wiedzę i umiejętności dotyczące błędu wychowawczego. Staranna ewaluacja takiego programu pozwoliłaby zweryfikować zarówno naukową wartość zaprezentowanej w niniejszym tekście argumentacji, jak i możliwość ewentualnego wykorzystania jej w praktyce wychowawczej.

Bibliografia

- Chlewiński Z., *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, W Drodze, Poznań 1991.
- Fengler J., *Pomaganie mężczyznom. Wypalenie w pracy zawodowej*, przeł. K. Pietruszewski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, przeł. A. Jankowski, Media Rodzina of Poznań, Poznań 1997.
- Gordon Th., *Wychowanie bez porażek*, przeł. A. Makowska, E. Sujak, PAX, Warszawa 1991.
- Grzegółowska-Klarkowska H.J., *Mechanizmy obronne osobowości*, PWN, Warszawa 1986.
- Gurycka A., *Błąd w wychowaniu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Katechizm Kościoła Katolickiego, Pallottinum, Poznań 1994.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, PIW, Warszawa 1980.
- Miśkowiec E., *Mądry nauczyciel – mądry uczeń. W poszukiwaniu mądrości w wychowaniu*, w: *Mądrość w wychowaniu – wychowanie do mądrości*, red. M. Drożdż, Biblos, Tarnów 2016.
- Pietrasiniński Z., *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Scholar, Warszawa 2001.
- Pietrasiniński Z., *Rozwój człowieka dorosłego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990.
- Sujak E., *Matężństwo pielęgowane*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1991.
- Winter R., *W pułapce perfekcjonizmu. Prosta droga do porażki*, przeł. J. Petry-Mroczkowska, WAM, Kraków 2013.

MISTAKE AS AN OPPORTUNITY FOR A GROWTH
OF EDUCATOR'S WISDOM

Summary

An educational mistake is an issue which is undertaken relatively rarely in pedagogical research, although it is a permanent element of an educational process. Some kind of mistakes which are made by educators are discussed in the article. These mistakes could seriously harm appropriate pedagogical relationship but they could also create an opportunity to deepen it. Since mistakes are inevitable the crucial issue is what the educator's behaviour should be like upon the occurrence of mistakes. Incorrect strategies are presented at first – they are the results of personality defense mechanisms. A constructive educator's reaction to mistakes not only minimizes their harmfulness but the situation itself becomes even beneficial from the pedagogical point of view. The educator who properly reacts to his own mistakes develops at the same time his personal maturity – he becomes a wiser man and educator.

Translated by Marek Wójtowicz



Anna Ziółkowska
Uniwersytet Jagielloński

O WDZIĘCZNOŚCI Z PERSPEKTYWY INTERDYSCYPLINARNEJ

*Wdzięczność nadaje sens naszej przeszłości,
przynosi pokój teraźniejszości i tworzy wizję dla przyszłości*

(Melody Beattie, Bryan Young¹)

Wprowadzenie.

Wybrane niefilozoficzne koncepcje wdzięczności

Psychologowie zainteresowani są zagadnieniem wdzięczności, traktując je przede wszystkim jako emocję² i zjawisko kulturowe³. W pytaniach formułowanych w ramach tego podejścia badawczego autorzy usiłują

¹ G. Bryan Young, *Gratitude*, „Canadian Journal of Neurological Sciences/Journal Canadien des Sciences Neurologiques” 2013, vol. 40, issue 2.

² A. Ben-Ze’ev, *The Subtlety of Emotions*, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA 2000; P. Ekman, *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*, Owl Books, New York 2001; B.L. Fredrickson, *Gratitude, Like Other Positive Emotions, Broadens and Builds*, w: *The Psychology of Gratitude*, red. R.A. Emmons, M.E. McCullough, Oxford University Press, New York 2004.

³ A.E. Komter, *The Anatomy of Gratitude, Social Solidarity and the Gift*, Universiteit Utrecht, Utrecht 2009.

rozstrzygnąć, czy wdzięczność jest emocją pozytywną, czy stanowi fundament relacji międzyludzkich oraz czy za jej pomocą można wyjaśnić związki między duchowością człowieka a jego dążeniem do spełnienia i osiągnięcia szeroko rozumianego dobrostanu (ang. *well-being*).

Istotny wkład w rozumienie pojęcia wdzięczności ma bez wątpienia Richard S. Lazarus, który zauważa, że wdzięczność jest emocją empatyczną właściwą tylko ludziom i nie daje się jej przypisać – jak chcą niektórzy – innym gatunkom zwierząt⁴. Podstawą jego przekonania jest założenie, że wdzięczność ma swoje korzenie w umiejętności empatycznego współodczuwania z innymi, co jest charakterystyczne dla gatunku ludzkiego. R.S. Lazarus – jako przedstawiciel poznawczych teorii emocji – zakłada, że każda emocja (w tym wdzięczność) charakteryzuje się swoim podstawowym tematem relacyjnym, którego treścią może być albo poczucie szkody i związane z tym zaburzenie homeostazy jednostki, albo świadomość korzyści i związane z nią dobre samopoczucie⁵. Należy dodać, że wspomniana tutaj treść tematu relacyjnego uwarunkowana jest i zależy od jakości relacji jednostki z jej otoczeniem. Jak twierdzi R.S. Lazarus korzyści i zyski prowadzą do powstawania emocji pozytywnych, zaś zagrożenie i szkody powodują emocje negatywne. Znajomość tematu relacyjnego, jego zdaniem, jest niezwykle istotna, ponieważ pozwala na odróżnienie danej emocji od innych oraz pomaga w interpretacji zdarzeń przeżywanych przez jednostkę. To z kolei umożliwia zrozumienie ich znaczenia dla szeroko pojętego dobrostanu osoby. W przypadku emocji takiej jak wdzięczność, jako podstawowy temat relacyjny jawi się rozpozna-

⁴ R.S. Lazarus, *Emotion and Adaptation*, Oxford University Press, New York 1991; R.S. Lazarus, B.N. Lazarus, *Passion and Reason: Making Sense of Our Emotions*, Oxford University Press, New York 1994; R.S. Lazarus, *Relational Meaning and Discrete Emotions*, w: *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research*, red. K.R. Scherer, Oxford University Press, New York 2001.

⁵ R.S. Lazarus, *Emotion and Adaptation...*

nie i docenienie altruistycznego gestu, który doświadczany jest wówczas, kiedy jednostka potrafi z empatią przyjąć i dostrzec wysiłek ofiarodawcy.

Niektórzy psychologowie zwracają uwagę na funkcjonalny charakter wdzięczności⁶. Na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych dowodzą, że wdzięczność może służyć jednostce w trzech wymiarach: jako barometr moralny, jako motyw (stymuluje osobę otrzymującą dobro do działania prospołecznego) i jako wzmacniacz (utrwała dobroczynne postawy u dobroczyńcy).

Zjawisko wdzięczności rozpatrywane w wymiarze pierwszym, czyli jako barometr moralny, pełni funkcję informacyjną, ponieważ wskazuje na pojawiającą się formę interakcji społecznej. Owa interakcja obejmuje przyczynienie się dobroczyńcy do pojawienia się dobrostanu obdarowanego za pomocą daru o charakterze materialnym, emocjonalnym czy duchowym. Zdaniem badaczy reprezentujących omawiany nurt ludzie odczuwają wdzięczność wówczas, gdy otrzymują wyjątkowo cenne i pożądane przez nich dobro. Należy zaznaczyć, iż ofiarowane dobro winno wiązać się z wysokim wysiłkiem lub kosztem poniesionym przez darczyńcę, wydatek na rzecz obdarowanego powinien mieć charakter intencjonalny (wolicjonalny), a nie przypadkowy i co najważniejsze, ofiarowany dar winien być bezinteresowny.

Rozpatrując wdzięczność poprzez pryzmat drugiego wymiaru (motywator), należy zwrócić uwagę na jej stymulujący do działań prospołecznych charakter. Badania przeprowadzone przez Michaela E. McCullougha i współpracowników pozwalają stwierdzić, że jednostki doświadczające uczucia wdzięczności są nie tylko bardziej skłonne do zachowań prospołecznych wobec swoich darczyńców (co wydaje się dość oczywiste), ale

⁶ M.E. McCullough, S.D. Kilpatrick, R.A. Emmons, D. Larson, *Is Gratitude a Moral Affect?*, „Psychological Bulletin” 2001, no. 127; A. Ortony, G.L. Clore, A. Collins, *The Cognitive Structure of Emotion*, Cambridge University Press, Cambridge 1988.

także wobec innych osób⁷. Co więcej, są gotowe powstrzymywać się wobec nich od zachowań destrukcyjnych czy krzywdzących.

Trzeci ze wspomnianych wcześniej wymiarów dotyczy wzmacniającej roli wdzięczności. Oznacza to, że wdzięczność okazana ofiarodawcy utwierdza w nim samym dobroczynne zachowania. Okazuje się, że darczyńcy, którym obdarowani podziękowali za pomoc, przysługę czy jakiś dar, byli bardziej skłonni wyświadczać innym dobro niż ci, którzy zostali pozbawieni tego gestu. A zatem chętniej i częściej wchodzimy w rolę darczyńcy, jeśli nasz gest dobroci zostaje zauważony i doceniony.

Antropolodzy kulturowi analizują obecność wdzięczności w rozmaitych społecznościach zamieszkujących obszary pod różną szerokością geograficzną. Wysiłki badawcze skierowane są tu przede wszystkim na analizę zasad dotyczących wzajemnego obdarowywania się, przysług czy świadczenia wymiany. Podkreśla się dominującą w wielu kulturach tonację emocjonalną o charakterze kooperatywnym i egalitarnym, zwraca się uwagę na społeczne porównania „ja” z innymi, zwłaszcza tymi wywodzącymi się z odmiennych kulturowo środowisk. Wdzięczność, która przypisywana jest do rodziny emocji złożonych, prowadzi do pragnienia odwzajemnienia. Podobnie jak empatia, współczucie czy litość – które to emocje Adam Smith nazywał „sentymentami moralnymi”⁸ – wdzięczność nie tylko ma swój przedmiot, ale ustanawia zarazem relację, która zawiera przyjacielskość i zobowiązanie na przyszłość. Uważa się, że wdzięczność odgrywa w życiu ludzkim podstawową rolę, ponieważ jest ona prototypem wymiany – zjawiska uniwersalnego w społeczeństwach ludzkich.

Zainteresowania badawcze socjobiologów w zakresie zjawiska wdzięczności ukierunkowane są na identyfikację interesującego związku, który daje się dostrzec pomiędzy wdzięcznością a altruizmem. Badana jest tu zatem

⁷ M.E. McCullough, S.D. Kilpatrick, R.A. Emmons, D. Larson, *Is gratitude...*

⁸ K. Oatley, J.M. Jenkins, *Zrozumieć emocje*, przeł. J. Radzicki, J. Suchecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

natura współdziałania między jednostkami przy uwzględnieniu korzyści ewolucyjnych, jakie niewątpliwie z niej wypływają. Badacze reprezentujący ten nurt podkreślają, iż z ewolucyjnego punktu widzenia życie ludzkie opiera się na informacjach i wykorzystywaniu ich w planowaniu działania⁹. Podkreślają, że emocje bazują są na uwarunkowanych genetycznie mechanizmach, które z kolei okazują się wrażliwe na powtarzające się w środowisku wydarzenia informacyjne. Owa powtarzalność umożliwia przystosowanie i zmiany genetyczne, które ostatecznie stały się wyposażeniem jednostek w ich relacjach ze światem zarówno społecznym, jak i fizycznym. John Tooby i Leda Cosmides dokonali zestawienia rozmaitych emocji (w tym wdzięczności), opisując je poprzez pryzmat relacji i powtarzającej się sytuacji. I tak wdzięczność rozpatrywana jest tu poprzez współpracę (kategoria relacji) oraz wymianę (kategoria powtarzającej się sytuacji)¹⁰.

Wdzięczność jako źródło obowiązków moralnych

Jednym z wymiarów rozumienia wdzięczności są jej aspekty moralne. W tym sensie wdzięczność ma charakter relacyjny, ponieważ dotyczy zależności między obdarowanym (tym, wobec którego wyświadczona jest przysługa lub szerzej, jakieś dobro) a darczyńcą (tym, który wyświadcza przysługę lub obdarowuje dobrem). Mówiąc o relacji między obdarowanym (a zatem w pewien sposób zobowiązanym do wdzięczności) a darczyńcą, często używa się określenia „bycia komuś zobowiązanym” czy posiadania „długu wdzięczności”. Z drugiej strony pojawia się także rozumienie wdzięczności w kategorii odpowiedniego jej okazania czy też wyrażenia przez osobę obdarowaną. Można także umiejętność bycia wdzięcznym traktować w kategoriach zalet personalnych jednostki, przeciwstawiając ową cechę byciu niewdzięcznikiem.

⁹ J. Tooby, L. Cosmides, *The Past Explains the Present: Emotional Adaptations and The Structure of Ancestral Environments*, „Ethology and Sociobiology” 1990, no. 11.

¹⁰ *Ibidem*.

Rozważania wokół zagadnienia wdzięczności prowadzone na gruncie filozoficznym skupiają się na czterech podejściach. Pierwsze z nich łączy wdzięczność z pojęciem sprawiedliwości i zasadą wzajemności, co skutkuje przyjęciem założenia, że istotą relacji wdzięczności jest istnienie długu i obowiązek jego spłaty. Po wtóre, wdzięczność łączona jest z dobroczynnością i dobrą wolą, co sprawia, że rozważania koncentrują się na osobach połączonych relacją wdzięczności, ich motywach i działaniach. Po trzecie, wdzięczność może być traktowana jako wzajemne okazywanie sobie miłości i szacunku (przez Spinozę np. wdzięczność rozumiana jest jako pragnienie okazania miłości osobie, która kierując się analogicznym uczuciem, zrobiła dla nas coś dobrego). Po czwarte, wdzięczność bywa wiązana z darem i przysługą. To ostatnie podejście silnie nawiązuje do teorii strukturalistycznej w antropologii, według której nie istnieją dary całkowicie bezinteresowne, a sama instytucja daru wspierana jest przez zasadę „daję, abys dał”. Zauważyć należy, że sam akt podarowania tworzy wyjątkową relację między obdarowanym a darczyńcą, a owa relacja ma charakter zarówno społeczny, jak i duchowy.

W przestrzeni filozofii moralności możliwa staje się identyfikacja trzech sposobów pojmowania zjawiska wdzięczności. Po pierwsze, wdzięczność może się jawić jako obowiązek spłaty długu, który ciąży na osobie obdarowanej przez darczyńcę¹¹, po wtóre, jako odpowiednia emocja, a ściślej reakcja emocjonalna rozumiana jako naturalna odpowiedź na dobrą wolę okazaną przez inną osobę¹² i wreszcie jako cnota rozpatrywana w kategoriach cechy charakteru¹³.

¹¹ W.D. Ross, *The Right and The Good*, Clarendon Press, Oxford 1967; R. Price, *A Review of the Principal Questions in Morals w Deontology*, red. S. Darwall, Blackwell Publishing, Oxford 2007.

¹² F. Berger, *Gratitude*, Tempel University Press, Philadelphia 1993.

¹³ Ch.H. Wellman, *Gratitude as a Virtue*, „Pacific Philosophical Quarterly” 1999, vol. 80.

Pojęcie wdzięczności z perspektywy teorii długu

Zwolennicy tego podejścia przyjmują, że wyświadczenie pewnego dobra jawi się jako źródło powstania obowiązku spłaty¹⁴. Nawiązują tym samym do etyki Immanuela Kanta, który wyraźnie mówi o obowiązku odwdzięczenia się w sytuacji otrzymania jakiegoś dobra¹⁵. Wykładnią jest tu zasada wzajemności, która nakazuje jednostce odpłacenie za otrzymane dobra. Trzeba jednak pamiętać, że wdzięczność jest relacją wyjątkową z uwagi na fakt, że o jej wzbudzeniu decydują dobra wola i troska o drugiego człowieka, a nie pobudki egoistyczne. Dlatego też niespłacenie długu wdzięczności traktowane byłoby tu jako poważne uchybienie moralne.

Teoria długu, jakkolwiek użyteczna w analizowaniu pojęcia wdzięczności, niesie ze sobą pewne trudności. Problematiczną kwestią, jak się wydaje, jest rozumienie obowiązku spłaty długu. Niektórzy badacze (np. D. Lyons) wskazują na wyjątkowość i osobliwość długu wdzięczności, stwierdzając zarazem, że nie można go traktować inaczej niż jako rodzaj wymogu obyczajowego. A zatem powinność spłaty długu istnieje, ale nie jest ona traktowana jako poważny obowiązek moralny.

Okazuje się, że to nie jedyna trudność, którą napotykamy, rozważając zagadnienie wdzięczności z perspektywy długu. Jak się wydaje, sporo wątpliwości i niejasności wzbudza forma spłaty. Można przyjąć, że okazanie wdzięczności powinno być odpowiednie wobec otrzymanego dobra, ale co wobec tego oznaczać miałyby owa adekwatność? Intuicyjnie przeczuwamy, że okazanie wdzięczności nie może być zbyt małe, ale zarazem na zbyt duże. W przypadku tego ostatniego byłoby nie tylko spłatą długu (za otrzymane wcześniej dobro), ale wiązałoby się z zaciągnięciem nowego (kolejny obowiązek spłaty długu), tym razem po stronie wcześniejszego darczyńcy. A zatem odwdzięczenie się w sposób wielokrotnie cenniejszy

¹⁴ W.D. Ross, *The Right...*; R. Price, *A Review of the Principal Questions...*

¹⁵ I. Kant, *Lectures on Ethics*, Harper & Row, New York 1963.

stałoby się źródłem nowego zobowiązania. Wydaje się, że nie sposób wyznaczyć jakichś ogólnych, powszechnie obowiązujących zasad określenia formy spłaty. Pozostaje nam więc za każdym razem odwoływać się do indywidualnego poczucia przyzwoitości i adekwatności.

Kolejną kwestią wzbudzającą wątpliwość jest pytanie, czy dług wdzięczności może być ostatecznie spłacony, ale z drugiej strony nie do zaakceptowania wydaje się przekonanie, że nigdy on nie wygasa. Zdrowy rozsądek każe uznać, że odwdziężenie się – jeśli tylko przybierze odpowiednią formę – zwalnia z obowiązku. Należy tutaj dodać, że odpowiednie odwdziężenie się nie znosi całkowicie relacji między obdarowanym a jego darczyńcą. Wynika to z faktu, że jeśli kiedykolwiek w przeszłości osoby te okazały sobie troskę i szacunek stają się w pewien sposób ze sobą związane. Jak twierdzi Fred Berger, wdzięczność ustanawia tu relację wspólnoty moralnej¹⁶.

Pojęcie wdzięczności z perspektywy reakcji emocjonalnej

Niektórzy badacze, na przykład wspomniany wyżej F. Berger¹⁷, uważają, że okazanie wdzięczności bazuje na przekonaniach, postawach i uczuciach jednostki, dlatego też niemożliwe jest analizowanie tego zjawiska bez uwzględnienia sfery psychologicznej. W ramach prezentowanego nurtu zakłada się, że wdzięczność jest odpowiednią reakcją emocjonalną na otrzymane od darczyńcy dobro. Owa odpowiedniość opisywana jest nie tylko jako docenienie daru, ale także okazanie szacunku i dobrej woli dla bezinteresownego gestu darczyńcy. Fred Berger zwraca uwagę na fakt obecności trzech warunków, które są niezbędne do uznania okaza-

¹⁶ F. Berger, *Gratitude...*

¹⁷ *Ibidem*.

nia wdzięczności jako działania szczerego i adekwatnego¹⁸. Po pierwsze, wymaga się, aby obdarowany okazał i rozpoznał wartość gestu darczyńcy (podjętego przez wzgląd na dobrostan obdarowanego). Drugi warunek obejmuje sytuację, kiedy obdarowany okazuje, że nie traktuje zachowania darczyńcy w kategoriach polepszenia przez niego własnej sytuacji. Ostatni opisywany przez F. Bergera warunek dotyczy relacji moralnej wspólnoty. Owa moralna wspólnota, zawierająca uznanie i szacunek, zostaje zawiązana i jest podtrzymywana. Można więc powiedzieć za F. Bergerem, że wyrażenie wdzięczności jest reakcją na dobrą wolę okazaną przez drugą osobę. Zakłada się tu szczerłość intencji i bezinteresowność darczyńcy, a zarazem podkreśla, że wartość doświadczonego przez odbiorcę dobra jest przez niego zauważona i doceniona. To wszystko sprawia, że wyrażenie wdzięczności nie ogranicza się tylko do zakomunikowania swoich emocji (słowa, gesty) drugiej osobie, ale obejmuje także zachowanie odpowiadające uczuciom. Należy zauważyć, że wyrażenie szacunku i troski dla drugiego człowieka leży u fundamentu poprawnych relacji międzyludzkich i sprzyja wzmocnieniu szeroko pojętych więzi społecznych.

Wdzięczność z perspektywy cnoty

Christopher Wellman, jeden z propagatorów omawianego podejścia, twierdzi, że nie istnieje obowiązek wdzięczności¹⁹. Nie zaprzecza on co prawda temu, że wdzięczność jest moralnie istotna, ale twierdzi, że lepszym rozwiązaniem jest traktowanie jej jako cnoty aniżeli źródła obowiązków. Stąd wypływa przekonanie, że wobec jednostki „niewdzięcznej” nie można podnosić zarzutu, iż nie wypełniła ona swoich obowiązków. Co więcej, z brakiem wdzięczności nie należy wiązać jakichkolwiek sankcji

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Ch.H. Wellman, *Gratitude...*

(absurdalne w tym rozumieniu byłoby zaangażowanie na przykład wymiaru sprawiedliwości w wyegzekwowanie obowiązku wdzięczności czy ukaranie „niewdzięcznej” jednostki przez członków jej społeczności).

Kiedy powstaje obowiązek wyrażenia wdzięczności?

Jak wspomniano wcześniej, wdzięczność, obejmująca relację obdarowanego i darczyńcy, opiera się na wzajemnych uczuciach. Ta wyjątkowa relacja musi spełniać pewne warunki, by uznać, że mamy do czynienia z więzią moralną. Po pierwsze, ważne jest, by doświadczone przez obdarowanego dobro miało dla niego istotne znaczenie. Trzeba pamiętać, że nie każda korzyść otrzymana od innej osoby wiąże się z koniecznością okazania wdzięczności (czym innym jest wyrażenie wdzięczności za uratowanie życia, a czym innym podziękowanie za przytrzymanie drzwi wejściowych, co może być traktowane jako kurtuazyjny, uprzejmy gest ze strony „darczyńcy”). Po wtóre, istotne jest, by darczyńca podjął pewien wysiłek, wyświadczając dobro innej osobie. Może się to wiązać na przykład z podjęciem działania ryzykownego, z jakimś poświęceniem czy stratą. Niektórzy badacze utrzymują, że na wdzięczność ze strony obdarowanego zasługuje także nieudana próba wyświadczenia mu dobra²⁰. Trzeci warunek powstania obowiązku wyrażenia wdzięczności zakłada, że darczyńca musi mieć odpowiednie powody, dla których wyświadcza dobro. W takim rozumieniu okazanie wdzięczności przez obdarowanego jest traktowane jako jego odpowiedź na dobrą wolę, troskę czy chęć udzielenia pomocy przez darczyńcę. Warto pamiętać, że zachowanie darczyńcy powinno być przede wszystkim intencjonalne, a więc wynikać z jego woli (wyklucza to wszystkie okoliczności i sytuacje, kiedy zachowanie na rzecz wywołania dobrostanu drugiego człowieka jest tylko przypadkową

²⁰ F. Berger, *Gratitude...*

konsekwencją jego działań). Udział wolnej woli darczyńcy w powstaniu obowiązku wyrażenia wdzięczności zakłada, że owo działanie musi być swobodne, czyli dobro nie może być wyświadczone pod jakimkolwiek przymusem. Niezwykle ważną rolę odgrywają powody i przyczyny, dla których darczyńca podejmuje się wyświadczyć dobro innej osobie. Nie mogą być one naganne czy nieuczciwe. Z tego też powodu działanie ze względu na własne korzyści pod pretekstem wyświadczenia dobra komuś innemu nie zobowiązuje obdarowanego do bycia wdzięcznym i okazania owej wdzięczności.

Podsumowanie

Różne wątki dotyczące pojęcia wdzięczności podjęte w niniejszym artykule z całą pewnością nie wyczerpują mnogości zagadnień współtowarzyszących. Jednym z nich jest pytanie o istnienie prawa obdarowanego do okazania wdzięczności swojemu darczyńcy. Wiąże się to z rozstrzygnięciem kwestii, czy darczyńca zawsze powinien przyjąć podziękowanie, czy też ma prawo do odmowy uznania wyrazów wdzięczności (np. w sytuacji, kiedy sądzi, że nie zrobił „nic wielkiego”). Osobnym do rozważenia zagadnieniem jest obecność wdzięczności w wymiarze intrapersonalnym i jej fundamentalna, jak się wydaje, rola w budowaniu dobrostanu jednostki. Konieczne wobec takiej perspektywy jest wypełnienie luki teoretycznej obecnej dziś w literaturze, która nie znajduje należytego miejsca dla zjawiska wdzięczności, a o niej samej wspomina jako o „zapomnianej emocji”²¹.

²¹ R.A. Emmons, M.E. McCullough, J.A. Tsang, *The Assessment of Gratitude*, w: *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures*, red. S.J. Lopez, C.R. Snyder, American Psychological Association, Washington D.C. 2003.

Bibliografia

- Ben-Ze'ev A., *The Subtlety of Emotions*, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA 2000.
- Berger F., *Gratitude*, Tempel University Press, Philadelphia 1993.
- Bryan Young G., *Gratitude*, „Canadian Journal of Neurological Sciences/Journal Canadien des Sciences Neurologiques” 2013, vol. 40, issue 2.
- Ekman P., *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*, Owl Books, New York 2001.
- Emmons R.A., McCullough M.E., Tsang J.A., *The Assessment of Gratitude*, w: *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures*, red. S.J. Lopez, C.R. Snyder, American Psychological Association, Washington D.C. 2003.
- Fredrickson B.L., *Gratitude, Like Other Positive Emotions, Broadens and Builds*, w: *The Psychology of Gratitude*, red. R.A. Emmons, M.E. McCullough, Oxford University Press, New York 2004.
- Kant I., *Lectures on Ethics*, Harper & Row, New York 1963.
- Komter A.E., *The Anatomy of Gratitude, Social Solidarity and the Gift*, Universiteit Utrecht, Utrecht 2009.
- Lazarus R.S., *Emotion and Adaptation*, Oxford University Press, New York 1991.
- Lazarus R.S., Lazarus B.N., *Passion and Reason: Making Sense of Our Emotions*, Oxford University Press, New York 1994.
- Lazarus R.S., *Relational Meaning and Discrete Emotions*, w: *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research*, red. K.R. Scherer, Oxford University Press, New York 2001.
- McCullough M.E., Kilpatrick S.D., Emmons R.A., Larson D., *Is Gratitude a Moral Affect?*, „Psychological Bulletin” 2001, no. 127.
- Oatley K., Jenkins J.M., *Zrozumieć emocje*, przeł. J. Radzicki, J. Suchecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Ortony A., Clore G.L., Collins A., *The Cognitive Structure of Emotion*, Cambridge University Press, Cambridge 1988.

- Price R., *A Review of the Principal Questions in Morals*, w: *Deontology*, red. S. Darwall, Blackwell Publishing, Oxford 2007.
- Ross W.D., *The Right and The Good*, Clarendon Press, Oxford 1967; R. Price, *A Review of the Principal Questions in Morals*, w: *Deontology*, red. S. Darwall, Blackwell Publishing, Oxford 2007.
- Tooby J., Cosmides L., *The Past Explains the Present: Emotional Adaptations and The Structure of Ancestral Environments*, „Ethology and Sociobiology” 1990, no. 11.
- Wellman Ch.H., *Gratitude as a Virtue*, „Pacific Philosophical Quarterly” 1999, vol. 80.

THE CONCEPT OF GRATITUDE FROM THE INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVE

Summary

The concept of gratitude is complex and multi-dimensional one, and for this reason attempts to describe it have been undertaken from the perspective of multiple academic disciplines (Rusk, Vella-Brodrick, Waters). For centuries, the idea of gratitude has attracted the attention of philosophers (Kant, Smith, McConnell, Moran), theologians (Camenisch); more recently it became an object of interest to psychologists (Lazarus, Cullough, sociologists (Heider, Kemper) and to cultural anthropologists. It can therefore be concluded that efforts directed towards conceptualising and describing gratitude are of inter-disciplinary nature. It should be noted, however, that this concept is sometimes portrayed slightly differently in the context of the afore-mentioned academic fields which tend to emphasise selected aspects of gratitude. Thus, within the framework of moral philosophy, gratitude is perceived as a source of moral obligations (Weiss, Roberts, McConnell, Moran). In Christian theology it is sometimes regarded as one of the cardinal virtues which, in addition to faith, hope and charity, presents itself as a primary connecting link between God and man (Camenisch). Psychologists consider gratitude to be an emotional reaction (Berger, Ekman),

a pro-social motivator (Emmons) or a phenomenon necessary for perceiving human existence as a gift (Maslow, Chow, Rosalind). Sociologists, just as cultural anthropologists, are primarily interested in the social dimension of gratitude, regarding it as a regulator of interpersonal relationships, and stressing its normative dimension (Wierzbicka, Oatley, Jenkins, Thoits).

This paper is an attempt to present the characteristics of gratitude, on one hand, from the perspective of selected philosophical concepts, and on the other hand, from the perspective of moral philosophy.

Translated by Grzegorz Mysiński



Paweł Walczak

Uniwersytet Zielonogórski

FILOZOFIA DLA DZIECI (P4C) JAKO TRENING ARETOLOGICZNY

Poetą jest człowiek, który się bardzo weseli i bardzo martwi, łatwo się gniewa i mocno kocha – który silnie czuje, wzrusza się i współczuje. I takie są dzieci. A filozofem jest człowiek, który bardzo się zastanawia i chce koniecznie wiedzieć, jak wszystko jest naprawdę. I znów takie są dzieci
(Janusz Korczak¹)

Wprowadzenie

Nabywanie sprawności moralnych wymaga praktyki, wdrożenia i ćwiczeń. Arystoteles podkreśla, że cnota jest czymś, czego nie można opanować jedynie teoretycznie, jest nawykiem, który pozyskujemy, działając w sposób moralny. W *Etyce nikomachejskiej* czytamy: „Więc cnoty nie stają się udziałem naszym ani dzięki naturze, ani wbrew naturze, lecz z natury jesteśmy tylko zdolni do ich nabywania, a rozwijamy je w sobie dzięki przyzwyczajeniu. (...) Tych bowiem rzeczy, których trzeba się nauczyć, by je wykonywać, tych uczymy się właśnie przez ich wykonywanie; tak np. budowniczowie kształcą się budując domy, a cytryści – grając

¹ J. Korczak, *Prawidła życia*, Wyd. J. Mortkowiczowa, Warszawa–Kraków 1930, s. 141.

na cytrze. Tak samo stajemy się sprawiedliwi, postępując sprawiedliwie, umiarkowani przez postępowanie umiarkowane, mężni przez mężne zachowywanie się”².

Rozważając zagadnienie cnoty w kontekście edukacji, w której ogólny postulat wychowania do sprawności moralnych domaga się swojej operacjonalizacji w postaci konkretnych celów i metod wychowania, należy rozważyć możliwość organizacji takiej przestrzeni edukacyjnej, w której możliwe staje się kształtowanie pożądanych sprawności. Wychowanie do sprawności moralnych winno zatem przyjąć formę swoistego treningu aretologicznego, które stwarza warunki do praktykowania określonych postaw, modelowania zachowań, ćwiczenia umiejętności w taki sposób, by przyjęły one u uczniów postać stałych dyspozycji.

W niniejszym artykule prezentuję metodykę dociekań filozoficznych z dziećmi i młodzieżą opisaną w programie „Filozofia dla dzieci” („Philosophy for Children” – P4C). W moim przekonaniu propozycja ta może stać się doskonałym narzędziem treningu aretologicznego w szkole, na wszystkich poziomach edukacji. Założenia programu P4C, oparte na grupowym wspólnym wysiłku w formułowaniu problemów i poszukiwaniu prawdy, mogą być istotnym wsparciem w wychowaniu do mądrości i szacunku.

Powstanie metody P4C

Program *Filozofia dla dzieci* powstał jako odpowiedź na kryzys edukacji szkolnej, która według diagnozy twórcy programu Matthew Lipmana (1921–2010) nie wspiera uczniów w rozwoju fundamentalnych dla funkcjonowania we współczesnym demokratycznym świecie umie-

² Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, przeł. D. Gromska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, II 1103a 23–1103b.

jętności krytycznego myślenia oraz umiejętności społecznych. M. Lipman, amerykański filozof, który w połowie lat sześćdziesiątych pracował na Uniwersytecie Columbia, zauważył, że jego studenci mają poważne problemy z rozumowaniem logicznym i myśleniem krytycznym. Doszedł do wniosku, że studenci nie są dostatecznie przygotowani do sensownego przyswojenia tradycji filozoficznej oraz logiki, funkcjonują bowiem w systemie, który wyrabia u nich złe nawyki i ogranicza ich naturalną skłonność do dociekań. Szkoła preferuje myślenie odtwórcze, wtórne, kładzie nacisk na umiejętności związane z zapamiętywaniem informacji i odtwarzaniem poznanych treści, zaniedbując przy tym element rozumowania, swobodnego zapytywania i odkrywania wiedzy. Szkoła zdaje się zupełnie ignorować fakt, że człowiek nie potrzebuje jedynie informacji, ale przede wszystkim szuka sensu, chce świat i siebie samego zrozumieć. Zakłada się, że zadaniem szkoły jest przekazanie informacji – resztę każdy wykona sam. Pozostawia się więc ucznia samego bez odpowiednich narzędzi refleksji i bez wsparcia. W efekcie wszystkie zaangażowane strony – uczniowie, nauczyciele oraz rodzice – doświadczają rozczarowania, zniechęcenia i narastającej frustracji. W jednej z najważniejszych książek Lipman pisał: „proces kształcenia powinien być nastawiony na rozumienie i racjonalność. Dzieci domagają się sensu, rozumienia, możliwości i odkrywania znaczeń. Rodzice żądają racjonalności edukacji. Obecne procesy kształcenia przynoszą jednym i drugim jedynie rozczarowanie, ponieważ ani nie ćwiczą one u dzieci zdolności angażowania się w efektywne rozumowania, ani nie tworzą szkolnych doświadczeń w ścisłym związku z kontekstem – co umożliwiałoby dzieciom odkrywanie bogactych i fascynujących znaczeń”³.

Doświadczenie pracy ze studentami zainspirowało M. Lipmana do głębszego zainteresowania się edukacją. Chcąc zaradzić problemom swoich

³ M. Lipman, A.M. Sharp, E.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, CODN, Warszawa 1997, s. 29.

studentów, zaczął eksperymentować z metodami nauczania filozofii i logiki. Przede wszystkim chciał dać okazję uczestnikom zajęć do doświadczenia filozofowania, a nie tylko do zapoznawania się z tradycją filozoficzną. Wkrótce doszedł do wniosku, że wyrabianie umiejętności rozumowania należy rozpocząć na wcześniejszych etapach edukacji. Tak powoli rodził się u niego pomysł skonstruowania programu edukacyjnego, który finalnie nabrał kształtu „Filozofii dla dzieci”. W 1969 roku napisał pierwszą powieść *Harry's Stottelmeier Discovery* będącą podstawą programu dociekań filozoficznych dla uczniów w wieku 11–12 lat. Wówczas podzielał jeszcze powszechnie uznawaną Piagetańską koncepcję stadiów rozwoju intelektualnego dzieci, która ma fundamentalne znaczenie dla konstruowanych systemów edukacji. Z czasem M. Lipman stał się jednym z czołowych krytyków Piageta i postulowała naukę filozofowania już od najwcześniejszych etapów edukacji.

W 1972 roku M. Lipman opuszcza Uniwersytet Columbia i obejmuje profesurę w Montclair State College University, gdzie kieruje zespołem badaczy pracujących nad rozwojem idei dociekań filozoficznych z dziećmi i tworzeniem programu „Filozofii dla dzieci”. W 1974 roku powołują Instytut Rozwoju Filozofii dla Dzieci (Institute for the Advancement of Philosophy for Children – IAPC), którego zadaniem jest rozwój i propagowanie programu P4C, szkolenie nauczycieli, prowadzenie i wspieranie badań naukowych oraz ewaluacji programu. W ramach IAPC Lipman wraz ze współpracownikami opracowują program P4C na wszystkie poziomy edukacji, wydają liczne publikacje naukowe i metodyczne poświęcone zagadnieniom związanym z dociekaniem, od 1979 roku wydają czasopismo „Thinking: The Journal of Philosophy for Children”, będące najważniejszym naukowym periodykiem dotyczącym filozofii dla dzieci.

Lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte to czas rozwoju programu, w którym powstają kolejne części i materiały edukacyjne, czas prowadzenia badań i ewaluacji, które zaowocowały rosnącym zainteresowaniem metodyką dociekań w Stanach Zjednoczonych. W 1990 roku telewizja

BBC wyemitowała film dokumentalny *Socrates for Six-Year-Olds*, który prezentował idee M. Lipmana i jego współpracowników i pokazywał funkcjonowanie programu w lokalnych szkołach w New Jersey. Film zrobił ogromne wrażenie na pedagogach i naukowcach z całego świata i spowodował zainteresowanie programem w wielu krajach. W 1992 roku w Wielkiej Brytanii powstaje organizacja pod nazwą Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education (SAPERE), której celem jest propagowanie i rozwój P4C w Wielkiej Brytanii. Podobne organizacje funkcjonują w innych krajach w Europie i na świecie, na przykład w Australii, Nowej Zelandii, RPA, Brazylii.

Zarys metody P4C

Metodyka programu opiera się na dwóch filarach: stałej strukturze zajęć oraz idei wspólnoty dociekającej. Stały model zajęć uwzględnia naturalny proces filozofowania, który przebiega od zdziwienia, które jest reakcją na jakieś doświadczenie, poprzez pytanie zrodzone pod wpływem tej impresji, potem następuje próba sformułowania odpowiedzi, pomysł na rozwiązanie problemu i komunikowanie tej odpowiedzi innym. Kolejnym etapem jest poszukiwanie argumentów oraz przyjęcie krytyki, ważenie racji przeciwnych. Podstawowy model dociekań filozoficznych zakłada etapy pisane poniżej.

Bodziec (stimulus)

Zajęcia zaczynają się od zaaranżowanej przez nauczyciela sytuacji edukacyjnej, której celem jest wzbudzenie w uczniach pewnych wrażeń, które mają stać się impulsem do refleksji. Według pomysłu M. Lipmana mają to być opowieści, których wspólna lektura staje się załącznikiem docie-

kań. M. Lipman wraz ze współpracownikami z IAPC opracowali zestaw powieści na każdy etap edukacji wraz z podręcznikami metodycznymi dla nauczyciela. Powieści są opracowane w ten sposób, że poszczególne fragmenty są przypisane do kolejnych lekcji. Całość tworzy spójny program obejmujący podstawowe dziedziny filozofii i kształtujące całe spektrum umiejętności filozoficznych. W różnych odmianach P4C, które powstały poza IAPC, a były inspirowane pomysłem M. Lipmana, powieści te zastępowano innymi materiałami. Za bodziec do dyskusji może mu służyć wiersz lub opowiadanie zaczerpnięte z literatury, film, obraz lub jakieś ćwiczenie lub wykonana wspólnie zabawa.

Tabela 1. Zestaw powieści filozoficznych do programu „Philosophy for Children” IAPC

Wiek	Powieść	Podręcznik metodyczny	Zagadnienia filozoficzne	Obszar edukacji
3–6	<i>Doll's Hospital</i>	<i>Making Sense of My World</i>	Kształtowanie pojęć	Podstawowe pojęcia – co to jest prawda, dobro, rzeczywistość, piękno
6–7	<i>Elfie</i>	<i>Getting our Thoughts Together</i>	Rozważania o myśleniu	Odkrywanie doświadczenia
7–8	<i>Kio and Gus</i>	<i>Wondering at the World</i>	Rozważania o przyrodzie	Edukacja środowiskowa
8–10	<i>Pixie</i>	<i>Looking for Meaning</i>	Rozważania o języku	Język i nauka (sztuka?)
10–12	<i>Nous</i>	<i>Deciding What To Do</i>	Rozważania o etyce	Edukacja moralna
12–14	<i>Harry Stottelmeier's Discovery</i>	<i>Philosophical Inquiry</i>	Podstawowe umiejętności rozumowania	Myślenie i logika
14–15	<i>Lisa</i>	<i>Ethical Inquiry</i>	Rozważania o etyce	Edukacja moralna
16+	<i>Suki</i>	<i>Writing: How and Why</i>	Rozważania o języku	Pisanie i czytanie (literatura)
16+	<i>Mark</i>	<i>Social Inquiry</i>	Rozważania o społeczeństwie	Edukacja społeczna

Formułowanie pytania

Następnym etapem dociekań jest formułowanie pytań. Po prezentacji stimulusa następuje chwila ciszy, która jest czasem na zastanowienie. Potem uczestnicy zaczynają rozmowę o tym, jakie myśli, skojarzenia czy problemy pojawiły się w ich głowach. Ostatecznie te pomysły zostają spisane w formie pytań. W ten sposób powstaje lista pytań.

Wybór pytania do dyskusji

Kolejnym etapem jest wybór pytania do dyskusji. Po chwili zastanowienia dokonuje się wyboru przez głosowanie najciekawszego dla grupy pytania, na które będą się starali odpowiedzieć uczestnicy dociekań.

Dialog

Pierwszym etapem dyskusji jest zbieranie pomysłów odpowiedzi na pytanie. Potem pomysły te są poddawane krytycznej analizie. Ważne są argumenty za i przeciw oraz wyjaśnianie wszelkie wieloznaczności i niejasności.

Podsumowanie

Ten etap stanowi swoistą metadyskusję. Uczestnicy starają się przyrzec przebiegowi rozumowania, zebrać jeszcze raz argumenty, które padały w trakcie rozmowy, uświadomić sobie, czego się nauczyli lub co sobie uświadomili podczas tych dociekań.

Drugim filarem metody P4C jest wspólnota dociekająca. Ideę wspólnoty dociekającej M. Lipman rozwijał, inspirując się koncepcjami

pragmatyków, w szczególności Johna Deweya i Charlesa Peirce'a⁴. Fundamentalną zasadą metody dociekań filozoficznych jest zamiana klasy we wspólnotę dociekającą. Owa wspólnota – według M. Lipmana – powinna być przestrzenią pedagogiczną, w której „uczniowie słuchają się nawzajem z szacunkiem, budują swoje pomysły, opierając się na ideach innych; są dla siebie nawzajem wyzwaniem do wskazania podstaw dla nieuzasadnionych opinii, pomagają sobie nawzajem w wyciąganiu wniosków z tego, co zostało powiedziane i w poszukiwaniu ukrytych założeń. Wspólnota dociekająca stara się raczej podążać za prowadzoną refleksją, niż poruszać się w ramach określonej dyscypliny”⁵.

W metodyce programu P4C zamiana klasy we wspólnotę dociekającą polega na zastosowaniu pewnych procedur wynikających ze struktury zajęć. Warunkiem koniecznym jest zmiana przestrzeni klasowej: uczniowie wraz z nauczycielem siadają w kręgu, co umożliwia wszystkim równy dostęp do uczestnictwa w dociekaniach. Według M. Lipmana wspólnotę dociekającą cechują między innymi:

1. Otwartość – każdy może być uczestnikiem dyskusji, nikt (niczyj głos) nie może być z dyskusji wykluczony.
2. Zaangażowanie – każdy uczestnik może wziąć czynny udział w dyskusji, ale nie jest zobowiązany do wypowiadania się, motywacją do wypowiedzi powinna być szczerą chęć zaangażowania się w dociekanie wynikająca z zainteresowania omawianym problemem.
3. Wspólne poznanie – we wspólnocie dociekającej osobista refleksja zostaje „uzewnętrzniona” i rozkłada się na członków grupy: ktoś zadaje pytanie, ktoś wpada na pomysł odpowiedzi, ktoś inny podsu-

⁴ Zob. H. Juuso, *Child, Philosophy and Education. Discussing the Intellectual Sources of Philosophy for Children*, „Acta Universitatis Ouluensis – E Scientiae Rerum Socialium” 2007, no. 91, s. 75.

⁵ M. Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge 2003, s. 20–21 (przeł. P. Walczak).

- wa argumenty, a jeszcze ktoś inny odsłania założenia. W ten sposób uczestnicy doświadczają wspólnego myślenia (*distributive thinking*).
4. Bezpośrednie relacje – dociekania są wspierane przez bezpośredniość relacji członków wspólnoty. Ma to znaczenie przy poszukiwaniu rozumienia pojęć, gdyż bezpośrednia obecność (twarzą w twarz), możliwość kontaktu wzrokowego z osobą wypowiadającą się sprzyja lepszemu zrozumieniu jego wypowiedzi.
 5. Poszukiwanie znaczenia – dynamika wspólnoty dociekającej charakteryzuje się naturalną otwartością dzieci na owe znaczenia. M. Lipman stwierdza wręcz, że dzieci są „zachłanne” na rozumienie, stąd wspólnota dociekająca szuka rozumienia i znaczeń z taką samą uporczywością. Jak „oddziały intensywnej terapii w szpitalach podtrzymują pacjentów przy życiu”⁶.
 6. Rozważanie – czyli „ważenie” alternatywnych rozwiązań przez badanie założeń, przesłanek i argumentacji. M. Lipman takie rozważanie przeciwstawia debatowaniu: w dociekaniach uczestnik nie musi zachęcać innych do przyjęcia jego przekonań, podczas gdy w uczestnicy debaty nie muszą sami uznawać poglądów, do których próbują przekonać innych.
 7. Obiektywność – dociekanie powinno być prowadzone w sposób bezstronny i otwarty, powinno dążyć do zgody wynikającej z rozważenia wielu możliwości.
 8. Myślenie dla siebie – dążenie do szanowania zdania innych i inspirowania się we własnym myśleniu pomysłami innych przy równoczesnym podkreślaniu znaczenia własnego zaangażowania w proces dociekań i unikalności indywidualnej myśli.

⁶ *Ibidem*, s. 69 (przeł. P. Walczak).

9. Procedura poddawania krytyce – problematyzacja, krytyka i przyjęcie krytyki jako procedura dociekania, konieczna weryfikacja idei i koncepcji, możliwa do realizacji bez negatywnych emocji i niechęci.

Wspólnota dociekająca w istotny sposób zmienia rolę nauczyciela. Do jego głównych zadań należy czuwanie nad przebiegiem komunikacji w grupie, wspieranie dociekania, udział w dialogu w charakterze współuczestnika-badacza. Nauczyciel ma również za zadanie wesprzeć dzieci uczestniczące w dialogu w formułowaniu myśli przez umiejętne – niezakłócające toku myślenia – poprawianie wypowiedzi, zachęcanie do powtarzania cudzych kwestii własnymi słowami czy do poszukiwania przykładu ilustrującego i wyjaśniającego wypowiedzane sądy.

Ewaluacja metody P4C

W zamyśle twórców metoda ta miała wesprzeć system edukacji w kształtowaniu umiejętności związanych z krytycznym i kreatywnym myśleniem, komunikacją i argumentacją. Od samego początku M. Lipman wraz ze współpracownikami byli zainteresowani ewaluacją programu. Początkowo uwaga badaczy była skupiona głównie na kompetencjach kognitywnych, takich jak myślenie logiczne, rozumowanie, czytanie, formułowanie problemów, argumentacja, samoocena i tym podobne. W roku 1983 naukowcy w IAPC przy współpracy z Educational Testing Service w New Jersey opracowali narzędzie badawcze – New Jersey Test of Reasoning Skills (NJTRS), test badający umiejętności w zakresie tych kompetencji, które w sposób szczególny są kształtowane w czasie dociekań filozoficznych. Było to więc narzędzie przeznaczone do ewaluacji programu P4C. IAPC wraz z ETS przeprowadzili duże badania w latach 1993–1994 oraz w 2002 roku. Od tamtej pory test NJTRS był wielokrotnie stosowany w rozmaitych badaniach efektywności programu P4C na całym świecie. Według badaczy z Uniwersytetu w Madrycie, którzy

podjęli się metaanalizy dotychczasowych badań wpływu P4C na rozwój dzieci, na całym świecie przeprowadzono dotąd ponad 100 rozmaitych prób, których celem był pomiar efektywności programu⁷. Oprócz testu NJTRS częstym narzędziem pomiaru ilościowego były standaryzowane testy szkolne będące w użyciu systemów edukacji w poszczególnych krajach.

Oprócz badań nad rozwojem kompetencji poznawczych pojawiły się również projekty mierzące znaczenie uczestnictwa w zajęciach P4C dla rozwoju umiejętności społecznych, rozwoju emocjonalnego i współpracy. W tych badaniach najczęstszymi narzędziami pomiaru były rozmaite testy psychologiczne i osobowościowe, a także coraz częściej używane narzędzia badań jakościowych: analiza zapisu video, obserwacja, ankiety i kwestionariusze, wywiady.

W 2013 roku naukowcy z Durham University pod kierownictwem Stephena Gorarda zrealizowali jedno z największych jak dotąd badań nad efektywnością P4C⁸. Głównym celem było sprawdzenie, czy roczne regularne zajęcia prowadzone metodą P4C mogą prowadzić uczniów na poziomie nauczania Year 4 (8–9 lat) oraz Year 5 (9–10 lat) do polepszenia osiągnięć w dziedzinie umiejętności matematycznych, czytaniu i pisaniu, a także w umiejętnościach poznawczych mierzonych w testach CAT (*Cognitive Abilities Test*). Spośród 48 szkół biorących udział 22 szkoły tworzyły grupę eksperymentalną, 26 szkół – grupę kontrolną. Ogółem

⁷ F. García Moriyón, I. Rebollo, R. Colom, *Evaluating Philosophy with Children: A Meta-Analysis*, „Thinking. The Journal of Philosophy for Children” 2005, vol. 17, issue 4, s. 14–22. Zob. też F. García Moriyón, E. Cebas Tudela, *What We Know About Research in Philosophy with Children*, <https://philoenfant.org/2015/10/30/resume-de-103-recherches-en-philosophie-pour-les-enfants/> (15.12.2016); S. Trickey, K.J. Topping, *Philosophy for Children: A Systematic Review*, „Research Papers in Education” 2004, no. 75(3), s. 365–380.

⁸ S. Gorard, N. Siddiqui, B. Huat See, *Philosophy for Children. Evaluation Report and Executive Summary*, School of Education, Durham University, Durham 2015.

w eksperymencie wzięło udział ponad 3000 uczniów. W grupach eksperymentalnych przez 12 miesięcy prowadzono regularne zajęcia P4C w wymiarze 1 godziny tygodniowo. W eksperymencie założono pomiar efektów za pomocą dwóch testów. Pierwszym z nich jest standardowy test Key Stage 2, który służy do pomiarów postępów uczniów w umiejętnościach matematycznych, czytaniu i pisaniu. Drugim testem użytym w badaniu jest Cognitive Abilities Test. Założono dwa pomiary: pretest przed rozpoczęciem zajęć P4C (grudzień 2012 roku) oraz posttest po zakończeniu zajęć (styczeń 2014 roku).

Eksperyment wykazał, że P4C miało pozytywny wpływ na lepsze osiągnięcia uczniów. Testy KS2 dowiodły, że uczniowie uczestniczący w zajęciach P4C wyprzedzali uczniów odbywających normalne lekcje w postępach w zakresie czytania i matematyki średnio o 2 miesiące. Równocześnie nie było dowodów na poprawę w zakresie pisania, co raczej nie jest zaskakujące, jeśli uwzględnić charakter tych zajęć. Autorzy badania podkreślają, że P4C miał największy pozytywny wpływ na wyniki uczniów pochodzących ze środowisk będących w gorszej sytuacji ekonomicznej.

Wyniki CAT odsłaniają bardziej złożone rezultaty. Tu badane umiejętności są ujmowane w 4 kategoriach: umiejętności werbalne, pozawerbalne, myślenia ilościowego i przestrzennego. Biorąc pod uwagę średnie wyniki w eksperymencie, ujawniono pozytywny wpływ na umiejętności werbalne, nie odnotowano znaczących pozytywnych zmian w pozostałych kategoriach, przy czym u uczniów starszych (9–10 lat) zaobserwowano przyrost osiągnięć we wszystkich kategoriach.

Drugim interesującym projektem badawczym realizowanym przez naukowców z Durham University było badanie, z którego raport ukazał się w lutym 2017 roku⁹. Badanie w całości poświęcone było wykazaniu wpływu dociekań filozoficznych na rozwój kompetencji niekognityw-

⁹ N. Siddiqui, S. Gorard, B. Huat See, *Non-cognitive Impacts of Philosophy for Children. Project Report*, School of Education, Durham University, Durham 2017.

nych, takich jak umiejętności społeczno-komunikacyjne, umiejętności współpracy czy empatia. W projekcie wzięły udział 42 szkoły z różnych regionów Anglii, z czego 16 szkół stanowiło grupę eksperymentalną, 26 szkół grupę kontrolną. W sumie badaniami objęto 2722 uczniów. W grupach eksperymentalnych uczniowie z klas Years 4 i Years 5 brali udział w zajęciach P4C w wymiarze 1 godziny tygodniowo przez 18 miesięcy, od stycznia 2014 roku do czerwca 2016 roku. W szkołach kontrolnych uczniowie realizowali normalny program szkolny. Zajęcia były prowadzone według programu opracowanego przez SAPERE. Przed rozpoczęciem interwencji przeprowadzono badanie pretest, które powtórzono po zakończeniu interwencji. W takich samych odstępach czasowych powtórzono badania w grupach kontrolnych. Na potrzeby badania skonstruowano specjalny test obrazujący poziom umiejętności społecznych, emocjonalnych, zdolność do współpracy i empatii. Test składał się z listy stwierdzeń, uczniowie mieli za zadanie określić stopień swojej zgody z danym stwierdzeniem w dziesięciostopniowej skali. Badanie uzupełniono o winiety, w których uczniowie zapoznawali się z pewną historią i mieli określić warianty reakcji. Ten wybór łączył się z koniecznością podjęcia decyzji z uwzględnieniem empatii, odpowiedzialności społecznej i sposobu rozumienia procedur demokratycznych.

Najlepszy pozytywny efekt uczestnictwa w zajęciach P4C naukowcy zaobserwowali w obszarze umiejętności komunikacyjnych i społecznych oraz gotowości do współpracy. W tych kategoriach kompetencji efekt był na poziomie statystycznie znaczącym. Mniejsze różnice natomiast ujawniono w odniesieniu do poziomu empatii. Równocześnie badacze odnotowali znacząco większy przyrost badanych kompetencji u uczniów pochodzących z gorzej sytuowanych środowisk. Ogólna konkluzja z badań jest taka, że interwencja dostarcza pewnych dowodów na pozytywny wpływ programu dociekań filozoficznych na kształtowanie pewnych umiejętności społecznych i emocjonalnych.

Podsumowanie

Prezentowane wyniki badań dostarczają dowodów na to, że program dociekań filozoficznych z dziećmi i młodzieżą może być dobrym narzędziem kształtowania i doskonalenia umiejętności związanych z rozwojem intelektualnym oraz społeczno-emocjonalnym. Metodyka dociekań filozoficznych może znaleźć szczególne zastosowanie we wspieraniu rozwoju sprawności moralnych i intelektualnych, zwłaszcza w zakresie mądrości i szacunku. Elementy swoistego treningu aretologicznego metody P4C związane są z formą dociekań, której podstawą jest dialog. Fundamentalnym elementem konstytuującym wspólnotę dociekającą jest dialog, który stanowi podstawową formę komunikacji we wspólnocie.

Pierwowzorem dialogu we wspólnocie dociekającej jest dialog sokratejski. Jak zauważa Aldona Pobjewska, „nie każda wymiana poglądów jest dialogiem. Do jego zaistnienia niezbędne staje się spełnienie kilku warunków. Jeden z nich stanowi postawa pokory, tzn. pozbycie się fałszywej pewności, przekonania, że posiada się wiedzę, że się wie”¹⁰. Praktykowanie dialogu we wspólnocie dociekającej kształtuje świadomość własnej niewiedzy, będącą podstawą postawy mądrościowej w klasycznym znaczeniu. Mądrościowy charakter dialogu w P4C ujawnia się w celu dociekań, którym jest odkrycie prawdy: „bezpośredni cel dialogu stanowi prawda. Również konieczną i jedyną motywacją uczestnictwa w nim jest dążenie do prawdy, któremu winno ponadto towarzyszyć przekonanie o skuteczności (wyłącznieści?) dialogu jako drogi do tej prawdy prowadzącej”¹¹.

Aldona Pobjewska odróżnia klasycznie rozumiany dialog intelektualny od dyskusji. Dialog od dyskusji różni cel, warunki wyjściowe, tok

¹⁰ A. Pobjewska, *O dialogu (w kontekście edukacji)*, w: *Od twórczości do podmiotowości*, red. M.K. Stasiak, L. Frydzińska-Świątczak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2005, s. 38.

¹¹ A. Pobjewska, *Dialog w metodzie sokratejskiej i na zajęciach warsztatowych z filozofii*, „Edukacja Filozoficzna” 2011, vol. 52, s. 128.

przebiegu oraz efekt¹². O ile celem dialogu jest prawda, o tyle w dyskusji chodzi o indywidualny interes uczestników. Nastawienie na prawdę wyraża się w gotowości do zmiany stanowiska i otwartości na nowe poglądy, w dyskusji natomiast, zmiana poglądu jest raczej oznaką słabości, celem jest tu bowiem przekonanie innych do własnego zdania. Punktem wyjścia dialogu jest dobrowolność uczestnictwa stron dialogu, nastawienie na współpracę i zaangażowanie, a nade wszystko zaufanie i wzajemny szacunek, ufundowany na przekonaniu o równości wszystkich uczestniczących w dialogu i poczuciu własnej wartości. W dyskusji przeważa nastawienie do obrony swoich interesów i poglądów, stąd postawa nieufności, rywalizacji i eksponowania własnych racji. Dialog przebiega w atmosferze współpracy, porozumienia, wzajemnego słuchania z uwzględnieniem autentyczności i szczerości rozmówców, gdzie jedynym probierzem są rozum i racjonalne, logiczne i powszechnie uznawane kryteria kwalifikacji sądów. W dyskusji używa się socjotechniki i strategii służących zwycięstwu, a nie odkryciu prawdy, nad logiką góruje retoryka i argumenty pozaracjonalne.

Widać zatem, że dialog prowadzony we wspólnocie dociekającej jest przestrzenią kształtowania postawy mądrości i szacunku u uczestników zajęć. Zamiana klasy we wspólnotę dociekającą wymaga od nauczyciela modyfikacji dotychczasowego spojrzenia na swoją rolę w klasie i wejścia w innego rodzaju relacje z dziećmi. Chodzi o autentyczną wspólnotę z dziećmi, której celem jest wspólnie poszukiwanie odpowiedzi na dziecięce pytania. Jak słusznie zauważa Anna Łagodzka „model dociekania (...) został pomyślany tak, żeby uczniowie nie tylko podejmowali jakiś filozoficzny namysł i go komunikowali, ale żeby dzieci badały pytania i filozoficzne wątki tworzone przez dzieci, a nie poddawały namysłowi twierdzenia bądź pytania podsunięte przez nauczyciela. Są to dialogi sku-

¹² Zob. *ibidem*, s. 40–41.

pione na zagadnieniach zgłaszanych przez uczniów, ich pytaniach i ich odpowiedziach, prowadzone na forum, jakim staje się klasa szkolna”¹³. Z tej perspektywy dociekania filozoficzne stają się szansą i zaproszeniem dorosłych do wspianiałej przygody intelektualnej przeżytej razem ze swoimi uczniami, której efektem może być wspólne wzrastanie w mądrości i wzajemnym szacunku.

Bibliografia

- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, przeł. D. Gromska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- García Moriyón F., E. Cebas Tudela, *What We Know About Research in Philosophy with Children*, <https://philoenfant.org/2015/10/30/resume-de-103-recherches-en-philosophie-pour-les-enfants> (15.12.2016).
- García Moriyón F., Rebollo I., Colom R., *Evaluating Philosophy with Children: A Meta-Analysis*, „Thinking. The Journal of Philosophy for Children” 2005, vol. 17, issue 4.
- Gorard S., Siddiqui N., Huat See B., *Philosophy for Children. Evaluation Report and Executive Summary*, School of Education, Durham University, Durham 2015.
- Juuso H., *Child, Philosophy and Education. Discussing the Intellectual Sources of Philosophy for Children*, „Acta Universitatis Ouluensis – E Scientiae Rerum Socialium” 2007, no. 91.
- Korczak J., *Prawidła życia*, Wyd. J. Mortkowiczowa, Warszawa–Kraków 1930.
- Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S., *Filozofia w szkole*, CODN, Warszawa 1997.
- Lipman M., *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge 2003.

¹³ A. Łagodzka, *Dyskusja dialogiczna – filozofia dzieciństwa i filozofia dorosłych*, „Analiza i Egzystencja” 2014, nr 25, s. 108.

- Łagodzka A., *Dyskusja dialogiczna – filozofia dzieciństwa i filozofia dorosłych*, „Analiza i Egzystencja” 2014, nr 25.
- Pobojewska A., *Dialog w metodzie sokratejskiej i na zajęciach warsztatowych z filozofii*, „Edukacja Filozoficzna” 2011, vol. 52.
- Pobojewska A., *O dialogu (w kontekście edukacji)*, w: *Od twórczości do podmiotowości*, red. M.K. Stasiak, L. Frydzińska-Świątczak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2005.
- Siddiqui N., Gorard S., Huat See B., *Non-cognitive Impacts of Philosophy for Children. Project Report*, School of Education, Durham University, Durham 2017.
- Trickey S., Topping K.J., *Philosophy for Children: A Systematic Review*, „Research Papers in Education” 2004, no. 75(3).

PHILOSOPHY FOR CHILDREN (P4C) AS ARETOLOGICAL TRAINING

Summary

The Philosophy for Children program (P4C) was created as an attempt to remedy the problems of education, which does not sufficiently support children in developing their thinking and reasoning. At the beginning of the 70s in the US a complete program was created, including methodology, lesson plans and materials for each class, textbooks for teachers, a program based on the idea of natural children's dispositions of thinking, problematizing the experience and inquiring. The author of the P4C program Matthew Lipman (1922–2010) assumed that the main purpose of the method is to support children in acquiring skills of independent thinking, develop reasoning moral thinking and social skills. Together with colleagues in 1974 he founded the Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), which operates at Montclair State University. At the end of the seventies IAPC has developed a test used to evaluate the program philosophizing with children – New Jersey Test of Reasoning Skills (NJTRS), which became a research tool in the experiments carried out at that

time in the US by Lipman and his colleagues. The results of those experiments have provided extensive evidence of a positive impact of P4C on the cognitive and social development of children.

P4C approach is based on the classic meaning of philosophy, where philosophizing goes through some phases: from astonishment which leads to questioning, through proposing answers and communicating it to others, to justify the acceptance of criticism. Based on these natural stages of philosophical methodology P4C assumes that the inquiry is usually carried out according to the scheme: presentation of stimulus (text, image or exercise which is inspiration to questioning) – question making – question choosing – discussion – review. An important element of the P4C is to change the paradigm of communication in education, which consists in the transformation of the group into a “community of inquiry”. Currently the movement of P4C is very popular and widely used in education in such countries as the United States, Great Britain, Australia and New Zealand, Spain, Brazil and many other around the world. There were conducted numerous research projects confirming the positive impact of P4C on intellectual and social development of children.

Translated by Paweł Walczak

Marcin Szczodry
Uniwersytet Szczeciński

ŚWIATOWE DNI MŁODZIEŻY JAKO WYDARZENIE KSZTAŁTUJĄCE SPRAWNOŚCI MORALNE MŁODEGO POKOLENIA

Wprowadzenie

Światowe Dni Młodzieży (ŚDM) Kraków 2016 przeszły do historii jako wydarzenie, które w niespokojnych czasach (zagrożenie terrorystyczne, obawy o bezpieczeństwo uczestników), zgromadziło setki tysięcy młodych ludzi¹, którzy w radosnej atmosferze świętowali Jubileusz Miłości z następcą świętego Piotra, papieżem Franciszkiem. ŚDM jako religijne spotkanie tak wielkiej liczby osób zasługuje na pogłębioną analizę naukową, przede wszystkim od strony teologicznej i pastoralnej, jak również socjologicznej, kulturowej, religioznawczej czy medialnej. W niniejszym opracowaniu podjęto temat ŚDM jako wydarzenia, które ma kształtować sprawności moralne młodzieży. Czy jest tak w istocie? Czy założenia inicjatorów i organizatorów ŚDM rzeczywiście sprawdzają się w środowisku współczesnej młodzieży? Aby odpowiedzieć na te pytania,

¹ Według danych organizatorów na niedzielnej Mszy św. kończącej ŚDM w Krakowie 31 lipca 2016 r. zgromadziło się ok. 2 mln pielgrzymów.

należy najpierw przedstawić w ogólnym zarysie genezę ŚDM (1), następnie ukazać ŚDM jako drogę formacji kształtującą sprawności moralne młodzieży (2) oraz sprawdzić, czy uczestnictwo w ŚDM (3) oraz zaangażowanie w wolontariat (4) wywarło wpływ na postawy i duchowość młodych ludzi.

Geneza Światowych Dni Młodzieży

Z inicjatywą ustanowienia Światowych Dni Młodzieży wyszedł papież Jan Paweł II. Był to wyraz jego troski o młode pokolenie chrześcijan. Jako długoletni duszpasterz młodzieży i studentów dobrze rozumiał potrzeby duchowe młodych ludzi. Towarzyszył im jako ksiądz, jako profesor, jako biskup i w końcu jako papież². Od samego początku pontyfikatu spotkania z młodzieżą stały się stałym punktem w programie pielgrzymek zagranicznych, odwiedzin różnych diecezji na terenie Włoch, jak i wizytacji w rzymskich parafiach.

13 marca 1983 roku papież otworzył młodzieżowe Centrum San Lorenzo w pobliżu Watykanu. Dwa tygodnie później podczas inauguracji Roku Świętego Nadzwyczajnego Jubileuszu Odkupienia młodzież z tegoż Centrum ofiarowała papieżowi prosty drewniany krzyż, który stał się symbolem Roku Świętego. Gdy obchody jubileuszowe zmierzały do końca, 22 kwietnia 1984 roku Jan Paweł II zwrócił krzyż młodzieży, by ta poniosła go na cały świat jako znak Odkupienia i świadectwo swojej wiary. W ten sposób pierwszy znak – symbol przyszłych ŚDM – stał się „własnością” młodzieży oraz „sztandarem”, pod którym będą spotykać się kolejne pokolenia młodych ludzi.

² Zob. duszpasterski portret Karola Wojtyły, w: E. Gołębek, *Duchowy portret młodzieży w ujęciu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, w: *Młodzież nadzieją Kościoła i świata*, red. L. Balter i in., Pallottinum, Poznań 2008, s. 315–319.

Kolejna okazja do zwołania młodzieży na spotkanie z papieżem nadarzyła się bardzo szybko – rok 1985 został ogłoszony przez ONZ Międzynarodowym Rokiem Młodzieży. Jan Paweł II zaprosił z tej okazji młodych do Rzymu oraz wystosował do nich specjalny list³. Wspomniane wydarzenia zainspirowały Ojca Świętego do cyklicznych spotkań z młodymi. Pierwszy „oficjalny” Światowy Dzień Młodzieży odbył się w wymiarze diecezjalnym w Niedzielę Palmową 1986 roku w Rzymie. Nawiązując do początków ŚDM, Jan Paweł II stwierdził: „Nikt nie wymyślił Światowych Dni Młodzieży. Oni sami je stworzyli. Takie Dni, takie spotkania stały się odtąd potrzebą młodzieży na wszystkich miejscach świata. Niejednokrotnie są one dla duszpasterzy, a także dla Biskupów wielkim zaskoczeniem (...). Światowe Dni Młodzieży stały się wielkim i fascynującym świadectwem, jakie młodzież daje o sobie, stały się potężnym środkiem ewangelizacji. Jest bowiem w młodych ludziach olbrzymi potencjał dobra i twórczych możliwości”⁴.

Do roku 2016 odbyło się 31 Światowych Dni Młodzieży, spośród których 13 miało wymiar międzynarodowy (rok 1987 – Buenos Aires, Argentyna; 1989 – Santiago de Compostela, Hiszpania; 1991 – Częstochowa, Polska; 1993 – Denver, USA; 1995 – Manila, Filipiny; 1997 – Paryż, Francja; 2000 – Rzym, Włochy; 2002 – Toronto, Kanada; 2005 – Kolonia, Niemcy; 2008 – Sydney, Australia; 2011 – Madryt, Hiszpania; 2013 – Rio de Janeiro, Brazylia; 2016 – Kraków, Polska)⁵. Ośmiu spotkaniom przewodniczył papież Jan Paweł II, w trzech brał udział papież Benedykt XVI, na dwóch ostatnich był obecny papież Franciszek.

³ Jan Paweł II, *List do młodych całego świata* Parati semper z okazji Międzynarodowego Roku Młodzieży, Rzym 1985.

⁴ Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, RW KUL, Lublin 1995, s. 108.

⁵ Por. K. Pawlina, *World Youth Day. From John Paul II to Francis*, „Warszawskie Studia Teologiczne” 2016, nr 29/2, s. 201–202; T. Borutka, *Historia Światowych Dni Młodzieży i ich znaczenie w życiu Kościoła*, „Bielsko-Żywieckie Studia Teologiczne” 2016, t. 17, s. 14–16.

Światowe Dni Młodzieży jako droga formacji kształtująca sprawności moralne młodzieży

W jaki sposób wyzwolić w młodych „olbrzymi potencjał dobra i twórczych możliwości”? Czy rzeczywiście ŚDM są wydarzeniem kształtującym sprawności moralne młodego pokolenia?⁶

Światowe Dni Młodzieży miały początkowo charakter jednorazowego wydarzenia, ale ich inicjator Jan Paweł II bardzo szybko dostrzegł głębszy wymiar tych spotkań. W *Orędziu do Młodych* z okazji V ŚDM w 1990 roku napisał: „Światowy Dzień jest nie tylko świętem, ale także poważnym duchowym zadaniem. Aby był on owocny, potrzebne jest przygotowanie się doń pod kierunkiem pasterzy w diecezjach i w parafiach, w stowarzyszeniach, ruchach i kościelnych wspólnotach młodzieżowych”⁷. Jego następca, papież Benedykt, w przemówieniu do kardynałów Kurii Rzymskiej (22 grudnia 2008 roku) zauważył, że „Światowe Dni Młodzieży nie ograniczają się tylko do jednego tygodnia”, kiedy są zauważalne w mediach i opisywane jako spektakularne zwołanie młodych katolików pod przewodnictwem papieża. Nim dojdzie do takiego spotkania, trzeba odbyć długą drogę zewnętrzną i wewnętrzną⁸. Można więc powiedzieć, że Światowe Dni Młodzieży w wymiarze międzynarodowym to ukoronowanie pewnej drogi duchowej, pewnego procesu formacyjnego, a zarazem początek nowego etapu – czasu owocowania oraz wytyczania nowych celów i zadań. Prawdą jest, iż ŚDM „to przede wszystkim

⁶ Mówiąc o sprawnościach moralnych, rozumiemy je jako habitualne skłonności do działania dobrowolnego, którym towarzyszy pewna łatwość i umiejętność spełniania czynu w praktyce (por. E. Cofreces, R. García de Haro, *Teologia moralna fundamentalna*, przeł. A. Liduchowska, M, Kraków 2004, s. 389).

⁷ Jan Paweł II, *Orędzie do młodych całego świata z okazji V Światowego Dnia Młodzieży*, „L'Osservatore Romano” (wydanie polskie) 1989, nr 10–11, s. 32.

⁸ Por. Benedykt XVI, *Wydarzenia minionego roku wskazują drogę ku przyszłości*, „L'Osservatore Romano” (wydanie polskie) 2009, nr 2, s. 10.

przestrzeń ducha, w której dokonują się niezwykle sprawy między Bogiem a człowiekiem. ŚDM to zaproszenie młodych całego świata do odkrycia miejsca, czasu oraz osób i instytucji, które pomagają im spotkać Jezusa. Jest to niezwykle czas i przestrzeń, w których młody człowiek może odkryć wymiar Kościoła powszechnego⁹, błędem jest jednak oceniać Światowe Dni Młodzieży jedynie z perspektywy jednorazowej akcji, która odbywa się co 2–3 lata z udziałem papieża w różnych częściach świata, w atrakcyjnych turystycznie miejscach¹⁰. Nie taki jest cel, który przyświeca temu wydarzeniu; nie tak patrzą na Światowe Dni Młodzieży kolejni papieże, którzy zwołują młodzież, aby doświadczyła ona piękna bycia częścią wspólnoty Kościoła oraz usłyszała Dobrą Nowinę o Bogu, który ma dla niej wspaniały plan i posyła ją z konkretną misją.

W tym szerszym kontekście można więc mówić o ŚDM jako wydarzeniu kształtującym sprawności moralne młodych ludzi. Kilkuniedniowe wydarzenie jest momentem naznaczonym dużą dawką emocji i wrażeń; jest czymś, co „zapala” młodych do działania, do zaangażowania się. Tych kilka dni nie jest jednak w stanie wyrobić sprawności w sensie stałej dyspozycji. Taką sprawność nabywa się w procesie formacji, który trwa w okresie przygotowawczym do wydarzenia centralnego, jak również po tym spotkaniu, gdy młodzi wracają do swoich domów.

Osią programu formacyjnego są doroczne orędzia Ojca Świętego, które wyznaczają szlak przygotowań dla młodych katolików na całym świecie. Ponad trzydziestoletnia historia Światowych Dni Młodzieży pozwala postawić tezę, że powstał swoisty „katechizm dla młodzieży”, na który składają się orędzia, homilie, katechezy i inne przemówienia

⁹ M. Sadowska, Światowe Dni Młodzieży – Opatrznościowe wydarzenia dla Kościoła i świata, w: *Z młodzieżą do Chrystusa*, red. H. Tomasik, Siedlce 2007, s. 161.

¹⁰ Por. M. Szczodry, *Program formacyjny polskiej młodzieży w kontekście przygotowań do Światowych Dni Młodzieży Kraków 2016*, „Studia Paradyskie” 2016, nr 26, s. 219–220.

papieży skierowane do ludzi młodych¹¹. Poszczególne grupy, wspólnoty adaptują nauczanie papieża do swoich lokalnych warunków i proponują młodzieży konkretną drogę formacji.

W jaki sposób polska młodzież przygotowywała się do ŚDM w Krakowie? Niewątpliwie miejscami, gdzie odbywała się stała formacja młodzieży, były różnego rodzaju grupy, wspólnoty, ruchy religijne, duszpasterstwa (np. Ruch Światło-Życie, Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży, Droga Neokatechumenalna, Odnowa w Duchu Świętym, duszpasterstwa akademickie i młodzieżowe, nieformalne grupy młodzieżowe działające przy parafii itp.). Oprócz tego Krajowe Duszpasterstwo Młodzieży opracowało trzyletni program formacyjny, który można było zastosować zarówno w pracy z grupami młodzieży, które nie miały ściśle określonego charakteru, mogły stanowić również pomoc i wzbogacenie w pracy formacyjnej z młodzieżą w ściśle określonych grupach i wspólnotach¹².

Istotnym elementem duchowych przygotowań do ŚDM było zaproponowanie młodzieży bardzo konkretnej formy czynienia miłosierdzia. Propozycja ta wpisywała się w apel papieża Franciszka, który ogłaszając Jubileusz Miłosierdzia, pisał: „Jest moim gorącym życzeniem, aby chrześcijanie przemysłili podczas Jubileuszu uczynki miłosierdzia względem ciała i względem ducha. Będzie to sposobem na obudzenie naszego su-

¹¹ Por. R. Boccardo, Światowe Dni Młodzieży, w: *Młodzież nadzieją Kościoła i świata*, red. L. Balter i in., Pallottinum, Poznań 2008, s. 467–468. Charakter swojego „katechizmu” dla młodych ma zbiór przemówień papieża Jana Pawła II do młodzieży wydany przez Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów: *Podręcznik pokolenia JP2. Ojcowskie słowo do młodych świata, Polski i Łednicy*, red. H. Koźmińska, Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów, Poznań 2008.

¹² Por. M. Szczodry, *Program formacyjny...*, s. 222–228. Programy na poszczególne lata przygotowań do ŚDM Kraków 2016 to: *Cz@t ze Słowem! Przygotowania duchowe do ŚDM 2016 w Krakowie*, Krajowe Duszpasterstwo Młodzieży, Warszawa 2013; *Serce 2.0. Przygotowania duchowe do ŚDM 2016 w Krakowie*, Krajowe Duszpasterstwo Młodzieży, Warszawa 2015; *Deo Profil. Przygotowania duchowe do ŚDM 2016 w Krakowie*, Krajowe Duszpasterstwo Młodzieży, Warszawa 2015.

mienia, często uśpionego w obliczu dramatu ubóstwa, a także umożliwi nam coraz głębsze wejście w serce Ewangelii, gdzie ubodzy są uprzywielejewani dla Bożego miłosierdzia”¹³. Spośród ogólnopolskich inicjatyw, w które zaangażowała się młodzież, należy wymienić: projekt Młodzi Misjonarze Miłosierdzia, akcję Bilet dla Brata, projekt L4¹⁴.

Wpływ uczestnictwa w ŚDM na postawy i duchowość młodych ludzi

Kim byli uczestnicy ŚDM w Krakowie? Jakimi motywacjami kierowali się, wybierając się na spotkanie z papieżem oraz z młodzieżą reprezentującą cały świat? Czy to wydarzenie zmieniło ich na tyle, że można mówić o wpływie uczestnictwa w ŚDM na postawy i duchowość młodych ludzi? Z pomocą przychodzą badania przeprowadzone na uczestnikach ŚDM przez Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego, Narodowe Centrum Kultury oraz Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego¹⁵. Pokazują one przekrój młodego pokolenia, które wzięło udział w krakowskim spotkaniu, jak również udzielają odpowiedzi (oczywiście niekompletnej i fragmentarycznej) na pytanie, jaki jest wpływ uczestnictwa w ŚDM na postawy, przekonania, podejmowane decyzje przez młodych ludzi?

¹³ Franciszek, *Misericordiae Vultus*. Bulla ogłaszająca Nadzwyczajny Jubileusz Miłosierdzia, „L'Osservatore Romano” (wydanie polskie) 2015, nr 5, s. 4–15.

¹⁴ Por. M. Szczodry, *Program formacyjny...*, s. 230–233.

¹⁵ *Odbiór Światowych Dni Młodzieży i jego kulturowe konteksty. Raport z badania uczestników Światowych Dni Młodzieży Kraków 2016*, Narodowe Centrum Kultury, Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego, Warszawa 2016; W. Sadłoń, *Etapy socjalizacji religijnej i elementy postaw religijnych uczestników Światowych Dni Młodzieży w 2016 r.*, Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego, Warszawa 2016; S. Mandes, *Oczekiwania i doświadczenia młodych Polaków przed i po Światowych Dniach Młodzieży w Krakowie. Raport z ankiety internetowej*, Warszawa 2016; *idem, Młodzi Polacy przed Światowymi Dniami Młodzieży w Krakowie. Raport z wywiadów pogłębionych z młodymi katolikami*, Warszawa 2016.

Z badania wynika, że niemal wszyscy zarejestrowani uczestnicy ŚDM to osoby wierzące (95%). Jedynie 4,4% zadeklarowało, że nie jest pewna swojej wiary. 0,4% stwierdziło, że jest niewierząca. Wśród polskich badanych odsetki te wynosiły kolejno 97,7%, 3,1% i 0,3%¹⁶. Wśród różnych oczekiwań związanych z ŚDM przeważały oczekiwania doświadczeń religijnych: pragnienie doświadczenia obecności Boga (68,5%), chęć zobaczenia i wysłuchania papieża Franciszka (55%), pragnienie poczucia jedności z ludźmi o tych samych wartościach (43%)¹⁷. Zdecydowana większość zarejestrowanych uczestników ŚDM to osoby regularnie praktykujące (88,6%). Polscy badani na tle rówieśników z innych krajów częściej deklarowali praktyki religijne zarówno wspólnotowe, jak i indywidualne (96,2%). Uczestnicy częściej również zaświadczaali, że codzienna modlitwa jest obecna w ich życiu (81% Polaków i 66% ogółu). Pod względem treści modlitwy (intencji, która towarzyszy modlitwie) zaobserwowano znaczną różnicę, jeśli chodzi o kwestie społeczne: Polacy na tle innych narodowości znaczenie rzadziej uwzględniają w swoich modlitwach intencje o pokój, sprawiedliwość, zmniejszenie ubóstwa (87,7% ogółu do 78,9% Polaków)¹⁸. Pod względem poglądów moralnych badani w większości zgadzają się z nauczaniem Kościoła, co na tle ich rówieśników każe wnioskować, że uczestnikami ŚDM była młodzież, która przeszła pewną drogę formacji i identyfikuje się z wiarą oraz wypływającymi z niej wskazaniem moralnymi. Należy jednak zaznaczyć, że poszczególne treści nauczania moralnego są przyjmowane przez młodzież w różnym stopniu. Największą akceptacją cieszy się sprzeciw Kościoła względem kary śmierci oraz aborcji (kolejno 85,8% i 82,6% ogółu badanych). Nieco mniej badanych zgadza się z nauczaniem Kościoła co do eutanazji

¹⁶ Por. W. Sadłoń, *Etapy socjalizacji religijnej...*, s. 11.

¹⁷ Por. S. Mandes, *Oczekiwania i doświadczenia...*, s. 12.

¹⁸ Por. W. Sadłoń, *Etapy socjalizacji religijnej...*, s. 14–15.

i małżeństw homoseksualnych (77,3% i 77,1% ogółu badanych). Najmniejszą akceptacją cieszy się celibat księży oraz czystość przedmałżeńska (66,1% i 62,5% ogółu badanych). Badani z Polski znacznie częściej akceptują nauczanie moralne Kościoła, jedynym znaczącym wyjątkiem jest kwestia kary śmierci (sprzeciw wobec kary śmierci wyraziło 85,8% ogółu badanych oraz 78,7% Polaków)¹⁹.

Z przeprowadzonych badań wynika, że wspólnota religijna zajmuje szczególne miejsce w życiu religijnym uczestników ŚDM. 72% spośród nich wskazuje, że należy do małej grupy religijnej, wśród Polaków odsetek jest mniejszy (60%), choć należałoby w tym widzieć efekt kraju-gospodarza ŚDM, który polega na tym, iż młodzież z zagranicy przyjeżdża głównie w grupach zorganizowanych przez konkretne wspólnoty i często jest ich członkiem, natomiast młodzież z kraju goszczącego ŚDM ma większą łatwość w zorganizowaniu przyjazdu w grupach mniej sformalizowanych. 42% badanych przynależących do wspólnot religijnych podejmuje w ramach swojej wspólnoty działalność ewangelizacyjną, zaś 38,9% działalność charytatywną. Wśród polskich badanych odsetki te są niższe, kolejno o -2,7 i -2 punkty procentowe²⁰.

W świetle przeprowadzonych badań można stwierdzić, iż dla młodzieży uczestniczącej w ŚDM były one głębokim doświadczeniem religijnym, które wywarło znaczny wpływ na ich życie osobiste, postawy i przekonania. Odpowiadając na pytanie: „Czy udział w ŚDM zmienił Twój stosunek do Twojej wiary?”, młodzież po doświadczeniu ŚDM akcentowała gotowość dawania większego świadectwa (52,7%) oraz gotowości do bardziej aktywnego, publicznego okazywania swojej wiary (40,1%). 38,2% uczestników zadeklarowało, że lepiej potrafi teraz odczytać różne aspekty swojej wiary. Odpowiadając na pytanie: „Czy uważasz, że w wy-

¹⁹ Por. *ibidem*, s. 18.

²⁰ Por. *ibidem*, s. 21, 27.

niku udziału w ŚDM Twoja wiara będzie miała większy wpływ na to, co robisz w życiu codziennym?”, 55,8% badanych odpowiedziało, że wiara będzie miała większy wpływ lub znacznie większy wpływ (17,5%) w podejmowaniu codziennych wyborów²¹. Znacznie słabszy wpływ miał udział w ŚDM na zmiany w poglądach na moralność (szczególnie w kwestiach kwalifikowanych jako relatywizm moralny)²².

Wpływ zaangażowania w wolontariat podczas Dni w Diecezji (DwD) oraz w trakcie ŚDM na postawy i duchowość młodych ludzi

Szczególą i wyróżniającą się grupą młodzieży, która uczestniczyła w ŚDM, byli wolontariusze, którzy jednocześnie uczestniczyli i współorganizowali to wydarzenie. Forma ich zaangażowania była bardzo różna: od wolontariatu długoterminowego (osoby zdecydowane zaangażować się na kilka miesięcy przy organizacji ŚDM w Krakowie), poprzez zwyczajny wolontariat w trakcie trwania ŚDM, jak również wolontariat związany z przygotowaniem Dni w Diecezji – etapu poprzedzającego wydarzenia centralne w Krakowie.

Przeprowadzone wśród wolontariuszy badania pokazują, że wolontariat przy DwD i ŚDM był dla młodych zajęciem nie tylko atrakcyjnym w sensie zewnętrznym (pozwalał wyjechać z domu, zawrzeć nowe znajomości, był przygodą i okazją do nauczania się nowych rzeczy), ale też przeżywanym jako wydarzenie bardzo wartościowe, dające poczucie sensu i spełnienia²³. Dla wielu osób, szczególnie młodszych, była to pierw-

²¹ Por. S. Mandes, *Oczekiwania i doświadczenia...*, s. 23–25.

²² Por. *Odbiór Światowych Dni Młodzieży...*, s. 46.

²³ M. Rogaczewska, *Młodzi wolontariusze podczas Dni w Diecezjach i Światowych Dni Młodzieży w 2016 roku. Raport z wywiadów fokusowych z młodymi wolontariuszami ŚDM*, Warszawa 2016.

sza okazja do sprawdzenia się w nowych okolicznościach i w nowych zadaniach, takich jak: działanie w sferze publicznej, konieczność uruchomienia zachowań przedsiębiorczych, wykazanie się autonomią działania. Dzięki temu badana młodzież miała możliwość dokonania autorefleksji i autodiagnozy swoich mocnych i słabych stron. Wielu uczestników badań deklaroowało bardzo konkretnie, jakiego rodzaju umiejętności profesjonalne, „twarde” i „miękkie”, pomogły im rozwinąć zaangażowanie w przygotowania i organizację Dni w Diecezjach oraz wydarzeń centralnych w Krakowie. Można wśród nich wymienić rozmaite umiejętności przywódcze, przedsiębiorcze, projektowe, komunikacyjne, językowe, technologiczne, artystyczne, dotyczące przemawiania publicznego, związane z zarządzaniem czasem, ludźmi, wdrażaniem procedur bezpieczeństwa, pierwszą pomocą²⁴.

Wolontariat pozwolił zakwestionować lub zweryfikować pewne stereotypy, które przed ŚDM były czasami bezkrytycznie przyjmowane przez badanych wolontariuszy. Zmiana przekonań dotyczyła takich spraw, jak postrzeganie siebie samego, innych grup oraz narodowości. Spotkanie z młodymi z różnych stron świata, poznanie ich kultury i tradycji pozwoliło zrewidować poglądy na ich temat, było impulsem do zajęcia postawy otwartości oraz empatii względem gości. Także uproszczony obraz polskiej młodzieży uległ przeobrażeniu: patrząc na jej zaangażowanie w przygotowania do ŚDM, wielu dorosłych zmieniło zdanie o tej grupie społecznej, do tej pory postrzeganej jako słabo zaangażowana, skupiona na sobie, uzależniona od cyfrowych gadżetów, wsobna i bez zdolności społecznych²⁵.

Dla wielu respondentów, którzy oceniali uczestnictwo w wolontariacie w perspektywie całego życia, było to jedno z tych doświadczeń, które

²⁴ Por. *ibidem*, s. 32–33.

²⁵ Por. *ibidem*, s. 5, 35.

może okazać się przemieniające i kluczowe dla ich przyszłości. Daje bowiem człowiekowi swoiste poczucie mocy, pewności siebie, przeświadczenie, że może być autonomiczny oraz że może stanowić o sobie i wybierać samodzielnie wartości²⁶. Sugestywne są wypowiedzi młodych wolontariuszy, którzy dokonują oceny swojego działania podczas ŚDM: „Myślę, że wiele osób zaskoczyliśmy tym właśnie, jak podchodzimy do sprawy wiary, tym, jak podchodzimy do sprawy wolontariatu, że bierzemy to na poważnie, że właśnie takie osoby w młodym wieku 17, 16 lat potrafią zaangażować się w coś do końca, poświęcić się czemuś, jakiejś sprawie, a nie odłożyć to jakoś na boczne tory, tylko właśnie wziąć sprawy w swoje ręce, zrobić coś własnego, no i doprowadzić to do końca”. Inny wolontariusz podsumował: „Udało nam się coś udowodnić, że jednak jest w nas wielka siła, jest w nas wielki potencjał, no i daliśmy radę właśnie do końca doprowadzić i wiele osób było zdziwionych tym, jak nam się to udało dobrze i sprawnie przeprowadzić”²⁷.

Fenomen wolontariatu podczas DwD i ŚDM pokazuje, że „młodzi niejako instynktownie wyczuwają, iż swego człowieczeństwa nie mogą oprzeć na wartościach ulotnych, jakie proponuje im «kultura powierzchowności», lecz na trwałych. A najtrwalsze, bo wieczne wartości proponuje Chrystus”²⁸.

²⁶ Por. *ibidem*, s. 36.

²⁷ Por. *ibidem*, s. 2.

²⁸ P. Sokołowski, *Chrystocentryzm młodości w Orędziach Jana Pawła, Benedykta XVI i Franciszka na Światowe Dni Młodzieży*, „Ateneum Kapłańskie” 2016, nr 644, s. 47.

Podsumowanie

ŚDM w Krakowie były odczytywane jako szansa dla Kościoła, aby z przesłaniem Ewangelii dotrzeć do kolejnego pokolenia młodych ludzi. Z nadzieją oczekiwano na to wydarzenie, głównie w Polsce²⁹. ŚDM rzeczywiście uruchomiły wielki potencjał dobra i kreatywności wśród młodych ludzi. Należy jednak pamiętać, iż istnieje pilna konieczność oczyszczania tego doświadczenia, które stało się udziałem młodzieży podczas ŚDM. Było to przede wszystkim doświadczenie wiary i jako takie musi być stale ukierunkowywane na tajemnicę Boga i na Ewangelię, konfrontowane z potrzebami dnia dzisiejszego i wyzwaniem na przyszłość, zarówno w porządku duchowym, jak i czysto ludzkim oraz społecznym³⁰.

Gdzie tkwi źródło sukcesu ŚDM? Można wskazać na kilka czynników: „Przede wszystkim Światowy Dzień Młodzieży ma swoje podłoże, które czyni zeń wydarzenie cielesne i materialne. Wzbudza w ludziach młodych głębokie odczucia *humanum*, które w dobie zaawansowanej technologii bywają często przesłonięte. Uczestnicy urzeczywistniają faktycznie coś w rodzaju powrotnej podróży do źródła życia chrześcijańskiego, przebywając w ten sposób w ramach wspólnoty uczniów drogę miłości i przyjaźni, modlitwy i kontemplacji. Wielu spośród nich zakosztowało po raz pierwszy mądrości chrześcijańskiego humanizmu”³¹. Istnieje również swoistego rodzaju pedagogia tych dni, którą doceniają młodzi ludzie: jest to czas uroczystej celebracji wiary, żywej liturgii, zwartych pouczeń, ale także intensywny moment komunii oraz odkrycia Kościoła powszechnego; okazja

²⁹ Por. S. Biały, *La fede in Gesù Cristo in luce dell'insegnamento del Papa Francesco durante GMG in Rio de Janeiro*, „Studia Teologiczne” 2013, nr 31, s. 214–216; A. Wiech, Światowe Dni Młodzieży w Krakowie nadzieją Kościoła, „Warszawskie Studia Pastoralne” 2016, nr 1, s. 21–23.

³⁰ Por. R. Boccardo, Światowe Dni Młodzieży..., s. 472.

³¹ J.F. Stafford, *Młody Kościół z młodymi*, w: *Młodzież nadzieją Kościoła i świata*, red. L. Balter i in., Pallottinum, Poznań 2008, s. 176.

do ubogających spotkań i otwarcia się na świat. Światowe Dni Młodzieży stają się propozycją i bodźcem do życia chrześcijańskiego³². Ważny jest styl, w jakim Ojciec Święty zwracał się do młodych: „Papież niczego w swoich homiliach nie narzuca. Jego metoda to podpowiedzi, sugestie, rady i wskazania. Mówił motywacyjnie i refleksyjnie. Przekonywał młodych ludzi, aby zastanowili się nad sobą. W jego przepowiadaniu nie było moralizatorstwa. Najpierw rozpościerał przed słuchaczami wizję Boga – jaki On jest. Dopiero z tej fascynacji dobrocią i miłosierdziem Boga mogą rodzić się postawy moralne. Pokazywał, co jest piękne, a co ma tylko pozory piękna”³³.

Przyglądając się młodym uczestnikom ŚDM, można ich scharakteryzować jako ludzi w drodze, patrzących w przyszłość i odznaczających się godną podziwu zdolnością dopasowywania się do czegoś nowego: „interesuje ich przeszłość; ale jednak po to, by ją kontynuować lub poprawiać, a przy tym zawsze ją przewyższać, a nie skupiać się wyłącznie na jej chwalebnym lub ganiennym”³⁴. Aby entuzjazm, który stał się udziałem tysięcy młodych podczas krakowskiego spotkania, nie zanikł, ale przerodził się w pragnienie stałej formacji, trzeba towarzyszyć młodzieży w miejscach, gdzie na co dzień żyje, uczy się, pracuje. Tylko wtedy owoce ŚDM staną się rzeczywiście „sprawnościami”, a „era młodzieżowa” przetrwa w Kościele³⁵. Potrzeba więc pomysłu, jaką formę ma przybrać to towarzyszenie. Problem ten otwiera perspektywę na dalsze, pogłębione badania i propozycje duszpasterskie.

³² Por. F. Kohn, Światowe Dni Młodzieży w Paryżu. Olbrzymie zaskoczenie postawą młodzieży francuskiej, w: *Młodzież nadzieją Kościoła i świata*, red. L. Balter i in., Pallottinum, Poznań 2008, s. 302.

³³ K. Pawlina, *Wyzwania pastoralne po Światowych Dniach Młodzieży*, „Warszawskie Studia Teologiczne” 2016, nr 29/4, s. 113–114.

³⁴ E. Martinez Albes, *Młodzi Benedykta XVI: Światowe Dni Młodzieży w Kolonii*, w: *Młodzież nadzieją Kościoła i świata*, red. L. Balter i in., Pallottinum, Poznań 2008, s. 8.

³⁵ Por. J.K. Przybyłowski, *Era młodzieżowa w Kościele trwa*, „Warszawskie Studia Teologiczne” 2016, nr 29/4, s. 16.

Bibliografia

- Benedykt XVI, *Wydarzenia minionego roku wskazują drogę ku przyszłości*, „L'Osservatore Romano” (wydanie polskie) 2009, nr 2.
- Biały S., *La fede in Gesù Cristo in luce dell'insegnamento del Papa Francesco durante la GMG in Rio de Janeiro*, „Studia Teologiczne” 2013, nr 31.
- Boccardo R., Światowe Dni Młodzieży, w: *Młodzież nadzieją Kościoła i świata*, red. L. Balter i in., Pallottinum, Poznań 2008.
- Borutka T., *Historia Światowych Dni Młodzieży i ich znaczenie w życiu Kościoła*, „Bielsko-Żywieckie Studia Teologiczne” 2016, t. 17.
- Cófreces E., García de Haro R., *Teologia moralna fundamentalna*, przeł. A. Liduchowska, M. Kraków 2004, s. 389.
- Cz@t ze Słowem! Przygotowania duchowe do ŚDM 2016 w Krakowie*, Krajowe Duszpasterstwo Młodzieży, Warszawa 2013.
- Deo Profli. Przygotowania duchowe do ŚDM 2016 w Krakowie*, Krajowe Duszpasterstwo Młodzieży, Warszawa 2015.
- Franciszek, *Misericordiae Vultus*. Bulla ogłaszająca Nadzwyczajny Jubileusz Miłosierdzia, „L'Osservatore Romano” (wydanie polskie) 2015, nr 5.
- Gołąbek E., *Duchowy portret młodzieży w ujęciu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, w: *Młodzież nadzieją Kościoła i świata*, red. L. Balter i in., Pallottinum, Poznań 2008.
- Jan Paweł II, *List do młodych całego świata Parati semper z okazji Międzynarodowego Roku Młodzieży*, Rzym 1985.
- Jan Paweł II, *Ogędzie do młodych całego świata z okazji V Światowego Dnia Młodzieży*, „L'Osservatore Romano” (wydanie polskie) 1989, nr 10–11.
- Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, RW KUL, Lublin 1995.
- Kohn F., *Światowe Dni Młodzieży w Paryżu. Olbrzymie zaskoczenie postawą młodzieży francuskiej*, w: *Młodzież nadzieją Kościoła i świata*, red. L. Balter i in., Pallottinum, Poznań 2008.
- Mandes S., *Młodzi Polacy przed Światowymi Dniami Młodzieży w Krakowie. Raport z wywiadów pogłębionych z młodymi katolikami*, Warszawa 2016.

- Mandes S., *Oczekiwania i doświadczenia młodych Polaków przed i po Światowych Dniach Młodzieży w Krakowie. Raport z ankiety internetowej*, Warszawa 2016.
- Martinez Albes E., *Młodzi Benedykta XVI: Światowe Dni Młodzieży w Kolonii, w: Młodzież nadzieją Kościoła i świata*, red. L. Balter i in., Pallottinum, Poznań 2008.
- Odbiór Światowych Dni Młodzieży i jego kulturowe konteksty. Raport z badania uczestników Światowych Dni Młodzieży Kraków 2016*, Narodowe Centrum Kultury, Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego, Warszawa 2016.
- Pawlina K., *World Youth Day. From John Paul II to Francis*, „Warszawskie Studia Teologiczne” 2016, nr 29/2.
- Pawlina K., *Wyzwania pastoralne po Światowych Dniach Młodzieży*, „Warszawskie Studia Teologiczne” 2016, nr 29/4.
- Podręcznik pokolenia JP2. Ojcowskie słowo do młodych świata, Polski i Łednicy*, red. H. Koźmińska, Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów, Poznań 2008.
- Przybyłowski J.K., *Era młodzieżowa w Kościele trwa*, „Warszawskie Studia Teologiczne” 2016, nr 29/4.
- Rogaczewska M., *Młodzi wolontariusze podczas Dni w Diecezjach i Światowych Dni Młodzieży w 2016 roku. Raport z wywiadów fokusowych z młodymi wolontariuszami ŚDM*, Warszawa 2016.
- Sadłoń W., *Etapy socjalizacji religijnej i elementy postaw religijnych uczestników Światowych Dni Młodzieży w 2016 r.*, Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego, Warszawa 2016.
- Sadowska M., *Światowe Dni Młodzieży – Opatrznościowe wydarzenia dla Kościoła i świata*, w: *Z młodzieżą do Chrystusa*, red. H. Tomasik, Siedlce 2007.
- Serce 2.0. Przygotowania duchowe do ŚDM 2016 w Krakowie*, Krajowe Duszpasterstwo Młodzieży, Warszawa 2015.
- Sokołowski P., *Chrystocentryzm młodości w Orędziach Jana Pawła, Benedykta XVI i Franciszka na Światowe Dni Młodzieży*, „Ateneum Kapłańskie” 2016, nr 644, s. 47.
- Stafford J.F., *Młody Kościół z młodymi*, w: *Młodzież nadzieją Kościoła i świata*, red. L. Balter i in., Pallottinum, Poznań 2008.

- Szczodry M., *Program formacyjny polskiej młodzieży w kontekście przygotowań do Światowych Dni Młodzieży Kraków 2016*, „Studia Paradyskie” 2016, nr 26.
- Wiech A., *Światowe Dni Młodzieży w Krakowie nadzieją Kościoła*, „Warszawskie Studia Pastoralne” 2016, nr 1.

THE WORLD YOUTH DAYS AS AN EVENT SHAPING MORAL SKILLS OF THE YOUNGER GENERATION

Summary

The article brings up the subject of the World Youth Days as an event shaping moral skills of the younger generation. By analyzing the assumptions of initiators and continuators of the WYD it may be concluded that the event serves as a formation program that goes far beyond the pattern of a few-day-long international gathering. Based on the results of questionnaires filled by participants of the WYD, we may state that the latter release a great potential for goodness and creativity among young people. There is, however, a strong need for a wise and consistent accompanying the youth so that the enthusiasm and results of the World Youth Days could be sustained following the event and that thanks to a steady formation process they could be transformed into permanent skills, shaping the character and personality of a young person.

Translated by Małgorzata Juskiewicz



Aleksandra Sander
Uniwersytet Szczeciński

PRAGMATYCZNA ORIENTACJA NIEMIECKIEJ MŁODZIEŻY W ŚWIELE NAJNOWSZYCH STUDIÓW NAD MŁODZIEŻĄ SHELL

Wprowadzenie

Firma Shell funkcjonuje na niemieckim rynku rafineryjnym od 1902 roku¹. Jednak prowadzenie stacji benzynowych i sprzedaż paliwa, gazu oraz innych produktów petrochemicznych nie jest jedynym celem funkcjonowania tej spółki holdingowej. Stała się ona bowiem główną stroną finansującą badania nad niemiecką młodzieżą (*Shell Jugendstudie*).

Pierwsze wyniki badań nad młodzieżą zostały opublikowane w 1953 roku². Stanowiły one efekt współpracy firmy z ekspertami, a celem stało się poznanie świata duchowego niemieckiej młodzieży, ich nastawień, oczekiwań, nastrojów. Z pewnością jest to wyjątkowe i bardzo cenione przedsięwzięcie, gdyż przyjęło ono postać badań podłużnych,

¹ <http://www.shell.de/ueber-uns/who-we-are.html> (10.03.2017).

² http://www.shell.de/ueber-uns/die-shell-jugendstudie/multimediale-inhalte/_jcr_content/par/expandablelist_643445253/expandablesection.stream/1456210165334/d0f5d09f09c6142df03cc804f0fb389c2d39e167115aa86c57276d240cca4f5f/flyer-zur-shell-jugendstudie-2015-auf-deutsch.pdf, s. 2 (10.03.2017).

w których starano się na przestrzeni dłuższego czasu³ rozpoznać zmiany w sposobie życia, nastawieniu, poglądach ówczesnego młodego pokolenia Niemców. Przyczynkiem był swoisty głód wiedzy na temat duchowego świata niemieckiej młodzieży, która urodziła się bądź dojrzewała w okresie po drugiej wojnie światowej. Dążono do rozpoznania, w jaki sposób młodzi Niemcy starają się sprostać ówczesnym wymaganiom, jak się zachowują, jakie mają nastawienia i mentalność grupową⁴.

W niniejszym opracowaniu przywołano badania 17 studiów na młodzieżą Shell oraz ukazano najistotniejsze wyniki najnowszych badań z 2015 roku⁵. Na zakończenie scharakteryzowano pragmatyczną orientację badanych, która dotyczyć będzie wyników z lat 2002, 2006, 2010 oraz 2015.

Metodologia studiów nad młodzieżą Shell

W aktualnych, już 17., badaniach nad młodzieżą (*17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015*) postawiono sobie za cel poznawczy rozpoznanie, pod wpływem jakich uwarunkowań (społecznych i politycznych) wzrasta

³ Obecnie opublikowano siedemnastą edycję studiów pt. *17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015*.

⁴ http://www.shell.de/ueber-uns/die-shell-jugendstudie/multimediale-inhalte/_jcr_content/par/expandablelist_643445253/expandablesection.stream/1456210165334/d0f5d09f09c6142df03cc804f0fb389c2d39e167115aa86c57276d240cca4f5f/flyer-zur-shell-jugendstudie-2015-auf-deutsch.pdf, s. 2 (10.03.2017).

⁵ O różnych aspektach badań nad młodzieżą Shell pisałam również w: *Młodzi Niemcy w perspektywie badawczej – 50 lat badań nad młodzieżą Shell*, w: *Młodzi w XXI wieku*, red. E. Jackowska, B. Kromolicka, Print Group Daniel Krzanowski, Szczecin 2010, s. 89–97; *Młodzi Niemcy w społeczeństwie obywatelskim w świetle badań Shell*, w: *Edukacja obywatelska dorosłych a społeczeństwo obywatelskie*, red. D. Gierszewski, H.A. Kretek, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu, Racibórz 2015, s. 63–71; *Rodzina w opinii młodych Niemców (w kontekście badań Shell)*, w: *Rodzina w pracy socjalnej – aktualne wyzwania i rozwiązania*, red. T. Biernat, J.A. Malinowski, K.M. Wasilewska-Ostrowska, Akapit, Toruń 2015, s. 315–325.

współczesna niemiecka młodzież. Starano się również udzielić odpowiedzi na pytanie, jaki ukształtował się typ osobowości oraz co różni współczesnych młodych ludzi od poprzednich generacji⁶. Badania miały charakter reprezentatywny i objęły 2558 respondentów w wieku od 12 do 25 roku życia (roczniki 1990–2003) zamieszkujących zarówno „stare”, jak i „nowe” landy. Wywiady z respondentami dotyczyły ich sytuacji życiowej, postaw i orientacji (wywiady realizowali pracownicy TNS Infratest). Prowadzono wywiad standaryzowany, który trwał od początku stycznia do połowy marca 2015 roku. Badania ilościowe uzupełniono jakościowym wywiadem pogłębionym (trwającym od dwóch do trzech godzin), do którego wytypowano 21 badanych wspomnianej wyżej grupy wiekowej⁷.

Badania dotyczyły tematyki zarówno istotnej dla samej młodzieży, jak przykładowo wykształcenie i przyszła praca zawodowa czy posiadanie rodziny, jak i ważkiej dla rozwoju społeczeństwa obywatelskiego (na przykład: zainteresowanie polityką, priorytety dotyczące życia społecznego respondentów, dyskryminacja, korzystanie z mechanizmów demokracji). Przykładowe wyspy tematyczne 17. studiów Shell to⁸:

- kształcenie jako podstawa życia w przyszłości/dorosłości,
- znaczenie posiadania rodziny i dzieci jako podstawy szczęścia,
- oczekiwania w stosunku do przyszłej aktywności zawodowej,
- kształtowanie czasu wolnego,
- korzystanie z internetu,
- uczestnictwo w życiu politycznym i orientacje polityczne młodych,

⁶ http://www.shell.de/ueber-uns/die-shell-jugendstudie/multimediale-inhalte/_jcr_content/par/expandablelist_643445253/expandablesection.stream/1456210165334/d0f5d09f09c6142df03cc804f0fb389c2d39e167115aa86c57276d240cca4f5f/flyer-zur-shell-jugendstudie-2015-auf-deutsch.pdf, s. 2 (10.03.2017).

⁷ <https://www.schau-hin.info/news/artikel/17-shell-jugendstudie-online-aber-misstrauisch.html> (20.03.2017).

⁸ <http://www.ljbw.de/files/shell-jugendstudie-2015-zusammenfassung-de.pdf> (30.03.2017).

- stosunek do aktualnych wydarzeń na arenie międzynarodowej, zagrożenie terroryzmem,
- tolerancja wobec innych (na tle aktualnego kryzysu migracyjnego), kwestie dyskryminacji,
- zaangażowanie społeczne respondentów na rzecz innych,
- postrzeganie znaczenia Niemiec na arenie międzynarodowej,
- świat wartości młodych Niemców, ich stosunek do tradycyjnych wartości,
- stosunek do transcendencji i religijność.

Tradycyjnie respondentów podzielono na pięć warstw społecznych⁹. Podział ten przyjęto już w 2002 roku, w 14. studiach nad młodzieżą Shell. Wówczas po raz pierwszy zastosowano kryterium podziału na poszczególne warstwy społeczne ze względu na, po pierwsze, poziom wykształcenia w rodzinie pochodzenia, po drugie, posiadane przez rodzinę pochodzenia zasoby materialne. Do klasy wyższej przyporządkowano 13% respondentów, do wyższej warstwy klasy średniej – 25%. Główny człon biorących udział w badaniach to przedstawiciele klasy średniej, która jest reprezentowana przez 29% badanych. Dolną warstwę klasy średniej stanowiło 22% respondentów. Najniższą warstwę społeczną reprezentowało 11% badanych.

Poniżej zaprezentowano wybrane wyniki ukazujące opinie badanej młodzieży na uprzednio wspomniane tematy.

⁹ *Ibidem*, s. 14.

Wykształcenie jako szansa na dobrą przyszłość a rodzina jako bezpieczna przystań

Jak podkreślają autorzy najnowszych studiów Shell, w Niemczech, jak w żadnym innym europejskim kraju, powodzenia dydaktyczne są mocno zależne od pochodzenia społecznego ucznia¹⁰. Również sukces szkolny, czyli ukończenie szkoły z dobrym świadectwem, stanowi bazę do podjęcia przygotowania zawodowego i – w przyszłości – wykonywania pracy zarobkowej. Młodzi Niemcy widzą potrzebę zdobycia wykształcenia jako istotnej sposobności do realizacji własnych celów życiowych¹¹. Czy to pozytywne nastawienie do wykształcenia znajdzie swoje odniesienie w ocenie własnych szans na rynku pracy? Większość badanych twierdzi, że w przyszłości będzie mogła realizować się w życiu zawodowym. Tak uważa 82% badanych studentów i 78% uczniów kształcących się zawodowo¹². 46% badanych z niższych warstw społecznych nie jest pewna swoich możliwości w zakresie autokreacji własnej perspektywy zawodowej. Jeżeli chodzi o oczekiwania w stosunku do przyszłego życia zawodowego, to wśród badanych dominuje potrzeba zapewnienia poczucia bezpieczeństwa (95% badanych deklaruje chęć posiadania pewnej pracy)¹³.

Jak zatem autorzy studiów klasyfikują respondentów ze względu na ich orientacje zawodowe? Zespół badaczy wyodrębnił cztery typy tej orientacji¹⁴:

- startujący/zaczynający karierę,
- idealisci,
- twardo stąpający po ziemi,
- zdystansowani.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Ibidem*, s. 15.

¹² *Ibidem*, s. 14.

¹³ *Ibidem*, s. 16.

¹⁴ *Ibidem*, s. 17.

Pierwsza grupa respondentów (startujący) oczekuje od życia zawodowego tego, aby zarówno dawało im zadowolenie, jak i przynosiło wymierne korzyści. Zdaniem badanych powinna istnieć możliwość planowania jego przebiegu; ale i nie bez znaczenia pozostaje możliwość robienia kariery. Startujący uważają, że praca powinna „dopasowywać się” do życia. Jest to najliczniejsza grupa respondentów (37%).

Kolejną grupę tworzą twardo stąpający po ziemi (27%). Dla nich ważne są korzyści, jakie ma przynieść wykonywana praca zawodowa. Twardo stąpający po ziemi chcą robić karierę i chcą ją planować. Oczekują również tego, aby praca, w pewnym zakresie, dopasowywała się do wymogów życia prywatnego. Ta grupa nie oczekuje, aby jej życie zawodowe dawało jej poczucie spełnienia.

Idealiści, w przeciwieństwie do twardo stąpających po ziemi, oczekują, aby ich życie zawodowe dawało im poczucie spełnienia, czyli praca powinna być aktywnością, która ma sens. Przy czym możliwość planowania życia zawodowego, jak i orientacja na robienie kariery nie są dla nich pierwszoplanowe. Dla „idealistów” ważniejszy jest aspekt społeczny, czyli praca na rzecz innych lub współpraca z innymi. Do tej grupy zaliczono 18% respondentów.

Zdystansowani to grupa o umiarkowanym poziomie oczekiwań w stosunku do życia zawodowego. Nie oczekują, aby przyniosło ono ani wielkich korzyści, ani wyjątkowego poczucia spełnienia się. Dla zdystansowanych nie jest również szczególnie istotna orientacja na karierę czy oczekiwanie, aby praca dostosowywała się do życia, czy też to, aby można było ją racjonalnie planować. Tę grupę tworzy, tak samo jak w przypadku idealistów, 18% respondentów.

Zdaniem respondentów rodzina nadal zajmuje istotne miejsce w świecie wartości młodzieży. Jednak posiadanie rodziny nie jest nieodzownym warunkiem poczucia własnego szczęścia. 63% respondentów uważa, że posiadanie własnej rodziny jest niezbędne do tego, aby czuć się

szczęśliwym. Jest to istotny, bo o 13 punktów procentowych w porównaniu do poprzednich lat, spadek pozycji, jaką zajmuje rodzina na skali wartości badanych (w 2010 r. 76% badanych uważało, że do tego, aby czuć się szczęśliwym, należy mieć rodzinę)¹⁵. Również opinie na temat własnej płodności jako warunku osiągnięcia szczęścia, w porównaniu do roku 2010, uległy zmianie. W 2015 roku 41% respondentów uważało posiadanie dzieci jako rudymmentarny warunek osiągnięcia osobistego szczęścia, zaś w roku 2010 twierdziło tak 43% badanych (spadek o dwa punkty procentowe)¹⁶. W konsekwencji scharakteryzowanych wyżej tendencji spadkowych również zmianie uległy deklaracje respondentów w stosunku do chęci posiadania dzieci (tabela 1).

Tabela 1. Deklaracje dotyczące chęci posiadania w przyszłości własnego potomstwa pozyskane w ramach 14., 15., 16., 17. studiów nad młodzieżą Shell (dane wyrażone w %)

Rok realizacji badania	2002	2006	2010	2015
Deklaracje dotyczące chęci posiadania w przyszłości dzieci	67	62	69	64

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://www.ljbw.de/files/shell-jugendstudie-2015-zusammenfassung-de.pdf>, s. 15 (31.03.2017).

Można zauważyć (tab. 1), że w stosunku do studiów z 2010 roku, w roku realizacji badań 17. studiów Shell chęć posiadania potomstwa została zadeklarowała przez mniejszą liczbę badanych (spadek o pięć punktów procentowych).

¹⁵ *Ibidem*, s. 15.

¹⁶ *Ibidem*.

Pragmatyzm niemieckiej młodzieży w świetle badań na młodzieżą Shell

W 17. studiach Shell starano się ukazać ewentualne zmiany postaw niemieckiej młodzieży¹⁷. Czy zatem pragmatyczne orientacje badanych uległy istotnym przemianom?

Młodzież 2002. 14. studia Shell

Młodzież została określona jako pragmatyczna i nieideologiczna. Młodzi Niemcy starali się odnaleźć własne miejsce w społeczeństwie i optymistycznie oceniali możliwość jego zdobycia. Badacze zauważyli zmianę w świecie wartości. Stwierdzono odejście od wartości postmarialistycznych (czyli takich, które związane były z samourzeczywistnieniem czy też korzystaniem z życia) i zauważono swoistą syntezę tej orientacji z raczej tradycyjnymi wartościami (jak dobrobyt, pracowitość, porządek, poczucie bezpieczeństwa).

Młodzież 2006. 15. studia Shell

Badacze zaobserwowali utrzymywanie się pragmatycznej orientacji wśród młodych niemieckich respondentów oraz jednocześnie zwiększenie się poziomu lęku i niepewności związanego z przyszłością. Zaobserwowano obawę, czy młodzi będą w stanie osiągnąć taką pozycję społeczną, jaką zamierzali i czy będą mogli tak żyć, jak by tego chcieli.

¹⁷ http://www.shell.de/ueber-uns/die-shell-jugendstudie/multimediale-inhalte/_jcr_content/par/expandablelist_643445253/expandablesection.stream/1456210165334/d0f5d09f09c6142df03cc804f0fb389c2d39e167115aa86c57276d240cca4f5f/flyer-zur-shell-jugendstudie-2015-auf-deutsch.pdf, s. 2–3 (10.03.2017).

Młodzież 2010. 16. studia Shell

Nadal jako podstawowa dominuje orientacja pragmatyczna. Zaznacza się jednak spadek poczucia niepokoju i presji społecznej. Młodzież staje się bardziej optymistyczna i tak też spogląda w swoją przyszłość. Pojawia się specyficzny mariaż pomiędzy orientacją na wyniki i poszukiwaniem własnych szans awansu a społecznym zaangażowaniem. Młodzi respondenci interesują się nie tylko własnym życiem i najbliższym otoczeniem społecznym, ale coraz mocniej zaznacza się ich zaangażowanie polityczne.

Młodzież 2015. 17. studia Shell

W okresie realizacji 17. badań Shell niemiecką młodzież w dalszym ciągu charakteryzuje orientacja pragmatyczna. Obejmuje ona nastawienie do szkoły i zawodu, rodziny i kręgu przyjacielskiego. Młodzi ludzie dopasowują się do warunków, w których żyją. Starają się dopasować do norm społecznych w zakresie własnych osiągnięć (orientacja na sukces), ale i dążą do stworzenia trwałych, satysfakcjonujących stosunki z innymi. Chcą zatem czuć się bezpiecznie i mieć dobre relacje z innymi. Angażują się społecznie nie tylko do pomocy bliskim, ale i na rzecz spraw innych ludzi. Interesują się tematami istotnymi społecznie. Chcą brać udział w przemianach społecznych. Młodzi Niemcy są prorodzinni, ale chcą móc lepiej łączyć życie rodzinne z zawodowym i czasem wolnym (*Work-Life-Balance*). Od życia zawodowego oczekują stabilności zatrudnienia oraz tego, aby można byłoby się samodzielnie utrzymać z uzyskiwanych zarobków. Przyszły zawód powinien stanowić samodzielnie wykonywaną, sensowną oraz społecznie pożyteczną działalność.

Młodzi Niemcy są chętni do podejmowania eksperymentów. Ich wysiłki nie koncentrują się tylko i wyłącznie na odniesieniu sukcesu. Są raczej

idealistyczni: chcą coś zmienić, chcą działać i nie boją się ryzyka, dlatego badacze *Shell* ukuli nazwę: generacja wyłomów (*Generation im Aufbruch*).

Według Klaus Hurrelmannsa, jednego z autorów najnowszych studiów *Shell*, obecnie mamy do czynienia z generacją R. Generacja *relaxed* charakteryzuje się niskim poziomem stresu¹⁸. Młodzi mają znowu czas oraz zastanawiają się nad życiem i społeczeństwem. Generacja R pojawia się po generacji X i Y (generacja X – generacja rozczarowanych, pozbawiona celów i ambicji; generacja Y – generacja ludzi pragmatycznych, egoistycznych, apolitycznych). W roku 2015 46% respondentów określiło się jako osoby zainteresowane, względnie mocno zainteresowane, polityką (w roku 2002 zainteresowanych polityką było 34% respondentów)¹⁹. Według 17. studiów nad młodzieżą, jeżeli chodzi o przyszłość, badani są optymistycznie nastawieni i oceniają ją pozytywnie (52% respondentów, a nawet 62% badanych widzi swoją przyszłość w różowych barwach). Jest to widoczna zmiana *in plus* w porównaniu do badań z lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku.

Podsumowanie

Założeniem badaczy było nie tylko poznanie nastawień, nastrojów, sposobów myślenia niemieckiej młodzieży, wyznaczonych okresem realizacji kolejnej edycji studiów. Starano się również dostarczyć inspiracji do działań w obszarze środowiska społecznego i polityki na rzecz tej grupy wiekowej.

¹⁸ <https://www.welt.de/politik/deutschland/article147582990/Jugendforscher-ruft-Generation-R-aus.html> (10.03.2017).

¹⁹ *Ibidem*.

Na zakończenie należy nadmienić, że w 17. studiach badaniami objęto młodzież, która wzrastała już zjednoczonych Niemczech²⁰. Istotne dla współczesnej historii Niemiec fakty, takie jak upadek muru berlińskiego czy zimną wojnę, zna jedynie z opowiadań rodziców czy też dziadków²¹. Jednak uwarunkowania, w jakich wzrasta ta generacja badanych, nie są wolne od kryzysów. Należałoby tu wspomnieć najnowsze – kryzys migracyjny i zagrożenie atakami terrorystycznymi. Pomimo to młodzi Niemcy są nadal optymistami (pozytywne nastawienie do życia zaczęło dominować w badaniach z 2006 oraz z 2010 r.). W 2015 roku nadal 61% badanych optymistycznie patrzy w swoją przyszłość²². To nastawienie nie jest dzielone jednakowo przez wszystkich respondentów, jak w badaniach z 2010 roku, gdzie pozycja społeczna rodziny badanego istotnie wpływała na fakt dzielenia optymistycznego nastawienia do własnej przyszłości. Trzy czwarte badanych, których rodziny pochodziły z wyższej warstwy społecznej, pozytywnie oceniało swoją przyszłość; podobne dodatnie nastawienie do swojej przyszłości dzieliła jedna trzecia badanych, których rodziny pochodziły z gorzej usytuowanej warstwy społecznej.

Niemiecka młodzież pomimo kryzysu ekonomicznego i migracyjnego oraz zwiększonego ryzyka zamachów terrorystycznych optymistycznie oceniała również perspektywę rozwoju społecznego (zob. tabela 2).

²⁰ *Deutsche Wiedervereinigung* (zjednoczenie Niemiec) miało miejsce 3 października 1990 roku. Wówczas połączyła się Niemiecka Republika Demokratyczna, obszar Berlina Zachodniego do zasięgu obowiązywania ustawy zasadniczej dla Federalnej Republiki Niemiec.

²¹ http://www.shell.de/ueber-uns/die-shell-jugendstudie/multimediale-inhalte/_jcr_content/par/expandablelist_643445253/expandablesection.stream/1456210165334/d0f5d09f09c6142df03cc804f0fb389c2d39e167115aa86c57276d240cca4f5f/flyer-zur-shell-jugendstudie-2015-auf-deutsch.pdf, s. 2 (20.03.2017).

²² *Ibidem*, s. 3.

Tabela 2. Deklaracje dotyczące optymistycznej oceny rozwoju społecznego w 15., 16., 17. studiach nad młodzieżą Shell (dane wyrażone w %)

Rok realizacji badania	2006	2010	2015
Optymiści	44	46	52

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://www.ljbw.de/files/shell-jugendstudie-2015-zusammenfassung-de.pdf>, s. 14 (30.03.2017).

Jak można zobaczyć w tabeli 2, widoczny jest wzrost optymistycznych opinii dotyczących przyszłości społeczeństwa i jego rozwoju. Są to dane, które powinny cieszyć zarówno polityków, jak i pedagogów. Polityków, gdyż trend optymizmu, który odnotowano w badaniach z 2006 roku, nie tylko utrzymuje się, ale i sukcesywnie wzrasta, co stanowi jeden z zasadniczych gwarantów podejmowania wysiłku w zakresie budowania jakości życia oraz tworzenia postępu społecznego. Pedagogów, ponieważ optymistyczne oceny własnej sytuacji życiowej i pozytywna ocena własnych szans życiowych należą do grupy istotnych czynników ochronnych, które uruchamiają mechanizmy pozytywnej adaptacji oraz umożliwiają prawidłowy rozwój jednostki.

Bibliografia

- <http://www.ljbw.de/files/shell-jugendstudie-2015-zusammenfassung-de.pdf> (30.03.2017).
- http://www.shell.de/ueber-uns/die-shell-jugendstudie/multimediale-inhalte/_jcr_content/par/expandablelist_643445253/expandablesection.stream/1456210165334/d0f5d09f09c6142df03cc804f0fb389c2d39e-167115aa86c57276d240cca4f5f/flyer-zur-shell-jugendstudie-2015-auf-deutsch.pdf (10.03.2017).
- <http://www.shell.de/ueber-uns/who-we-are.html> (10.03.2017).

<https://www.schau-hin.info/news/artikel/17-shell-jugendstudie-online-aber-misstrauisch.html> (20.03.2017).

<https://www.welt.de/politik/deutschland/article147582990/Jugendforscher-ruft-Generation-R-aus.html> (10.03.2017).

Sander A., *Młodzi Niemcy w perspektywie badawczej – 50 lat badań nad młodzieżą Shell*, w: *Młodzież w XXI wieku*, red. E. Jackowska, B. Kromolicka, Print Group Daniel Krzanowski, Szczecin 2010.

Sander A., *Młodzi Niemcy w społeczeństwie obywatelskim w świetle badań Shell*, w: *Edukacja obywatelska dorosłych a społeczeństwo obywatelskie*, red. D. Gierszewski, H.A. Kretek, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu, Racibórz 2015.

Sander A., *Rodzina w opinii młodych Niemców (w kontekście badań Shell)*, w: *Rodzina w pracy socjalnej – aktualne wyzwania i rozwiązania*, red. T. Biernat, J.A. Malinowski, K.M. Wasilewska-Ostrowska, Akapit, Toruń 2015.

PRAGMATIC ORIENTATION OF GERMAN YOUTH IN THE LIGHT OF THE LATEST YOUTH STUDIES SHELL

Summary

The study looked at the study of 17 young people studying Shell and showed the most recent results from the latest research from 2015. We are currently dealing with the “R generation”. The “relaxed” generation is characterized by a low level of stress. Young people have time again and they reflect on life and society. Generation R appears after Generation X and Y. Contemporary German youth, despite the economic and migration crisis, and the increased risk of terrorist attacks, are also characterized by a high level of positive attitudes towards life and a future perspective of social development.

Translated by Aleksandra Sander



Paweł W. Maciąg

Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach

ARETOLOGICZNO-FELICYTOLOGICZNY ASPEKT TWÓRCZOŚCI PLASTYCZNEJ MARKA IVANA RUPNIKA

Wprowadzenie

Człowiek tworzy sztukę. Sztuka równocześnie wyraża i współtworzy człowieka. „Człowiek snuje refleksje na temat swojej sztuki, a one z kolei pogłębiają jego wiedzę, nie tylko przecież o tym, co stworzył, ale i o tym, jak rósł i dojrzewa w tym procesie sam twórca. Człowiek wreszcie wzbo-
gaca, także i dzięki swej sztuce, wizje i sposoby życia, kształtuje własne społeczeństwo”¹.

Pracowite, bogate i głęboko osadzone w duchowości chrześcijańskiej życie Marka Ivana Rupnika sprawia, że nie można obok jego twórczości przejść obojętnie. Życie pełne codziennych radości i smutków podczas studiów artystycznych w rzymskiej Akademii Sztuk Pięknych, studiów teologicznych i pracy z zespołem Centro Aletti. Życie bez reszty wypełnione sztuką. Jest w twórczości M.I. Rupnika miejsce zarówno na malarstwo sztalugowe, pełne ekspresji, jak i na pociągające artystę najbardziej malarstwo monumentalne, związane ściśle z architekturą. Nieobce

¹ I. Wojnar, *Estetyczna samowiedza człowieka*, PWN, Warszawa 1982, s. 5.

oprócz sztuki jest mu pisarstwo, ściśle związane z duchowością. Warto pamiętać, że teologia duchowości znalazła w sztuce swego potężnego sojusznika. Życie i pisma wielu świętych pokazują, że sztuka była i jest uważana za wielką pomoc w modlitwie i pobożności, nie mniej także w praktykowaniu cnót². Śmiało można postawić tezę, że odnajduje się zarówno w kompozycjach M.I. Rupnika, jak i w jego pisarstwie znamiona aretologii i felicytologii. Jest to twórczość zakorzeniona w biblijnych tekstach źródłowych. Nie dziwi więc, że artysta z predylekcją językiem plastycznym mówi o Bogu, nie zapominając o człowieku.

W sensie aretologicznym sztuka M.I. Rupnika – po pierwsze – opowiada o roli miłości i przyjaźni w życiu człowieka; po drugie – przypomina o sprawnościach, cnotach i wadach, a więc wychowuje. W świetle aretologii wychowanie polega na społecznej aktualizacji cnót w człowieku. Cnoty nie tylko usprawniają człowieka w kluczowych sferach jego działalności kulturowej, lecz także przemieniając go, czynią go szlachetnym i dobrym³.

² „Ignacy Loyola nie tylko posługiwał się obrazami, by pomóc sobie w medytacji tajemnic z życia Jezusa, ale prosił swego konfratra Hieronima Nadala, by zilustrował książkę ewangelicznych medytacji i w ten sposób pomógł młodemu jezuitom w praktykowaniu kompozycji sceny. W historii można wskazać wielkie postaci Kościoła katolickiego, dla których święte wizerunki okazały się bardzo pomocne. Św. Teresa z Ávili posługiwała się nimi podczas modlitwy, szczególnie na pierwszych stopniach swego duchowego życia. Sama też polecała wspólnotom zakonnym konkretne obrazy Chrystusa, Matki Bożej i ulubionych świętych, ponieważ – według niej – pomagały wielbić Boga. Teresa uzałała się nad dewocyjnym zubożeniem, spowodowanym usuwaniem przez luteranów świętych wizerunków z kościołów. Jak podają świadectwa z procesu beatyfikacyjnego i kanonizacyjnego hiszpańskiej mistyczki, wpadała ona często w ekstazy właśnie wówczas, kiedy patrzyła na święte obrazy. Nereusz życzył sobie, by kościół «Chiesa Nuova» w Rzymie służył do medytacji, a on sam nieświadomie wpadł w ekstazę, kiedy w Kaplicy Nawiedzenia tej świątyni kontemlował obraz ołtarzowy Federico Barocciego”, T. Dzidek, *Funkcje sztuki w teologii*, WAM, Kraków 2013, s. 150–151.

³ P. Maciąg, *Cogitationis poenam nemo patitur? O kształtowaniu sprawności moralnych przez sztukę*, w: *Kształtowanie sprawności moralnych*, red. A. Jazukiewicz, I. Ja-

Natomiast jeśli chodzi o aspekt felicytologiczny, jego sztuka przypomina prawdy ewangeliczne, które podpowiadają, jak żyć, aby być szczęśliwym i nie popaść w stan nieszczęścia. Tym, co uderza w kompozycjach słoweńskiego artysty, jest bezpośrednia więź, która zostaje nawiązana pomiędzy widzami a scenami biblijnymi. Owa więź buduje aretologiczno-felicytologiczną sferę dobra, prawdy i piękna⁴. Zdaje się, że M.I. Rupnik zrozumiał dobrze słowa, które skierował przed laty Jan Paweł II do artystów: „Społeczeństwo potrzebuje bowiem artystów, podobnie jak potrzebuje naukowców i techników, pracowników fizycznych i umysłowych, świadków wiary, nauczycieli, ojców i matek, którzy zabezpieczają wzrastanie człowieka i rozwój społeczeństwa poprzez ową wzniosłą formę sztuki, jaką jest *sztuka wychowania*”⁵. Niewątpliwie jego twórczość wpisuje się w ten cel, bo aktualizuje życie moralne, zachęca do refleksji nad jego wartością.

zukiewicz, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2017, s. 219.

⁴ „Pytania o piękno, wolność, dobro należą oczywiście do kategorii odwiecznych pytań o wartości, zadawanych w ramach poszukiwań ich wspólnej wykładni. Jednak wartości etyczne, mimo starań wielu pokoleń, nie stały się tożsame z wartościami estetycznymi. Piękno może być mirażem, skrywać zło lub fałsz, a sama kreacja nierzadko bywa związana z udręką i cierpieniem. Jednak jako takie (piękno samo w sobie) jest kategorią wciąż pożądaną, mimo zmiennych kryteriów, dyktowanych gustami epoki czy artystycznym fermentem”, W. Zaniewski, *Dokąd zmierza współczesna sztuka?*, Novae Res – Wydawnictwo Innowacyjne, Gdynia 2014, s. 118.

⁵ Jan Paweł II, *List do artystów*, w: *Jan Paweł II do artystów. Artyści do Jana Pawła II*, red. B. Drożdż-Żytyńska i in., Gaudium, Lublin 2006, s. 35.

Zakodowana aretologia

Trwałym pierwiastkiem ludzkości, odpowiadającym pierwiastkowi formy w sztuce, jest estetyczna wrażliwość człowieka⁶. Nie mniej istotna (o ile nie bardziej) jest wrażliwość, którą można by określić mianem aretologicznej, związanej z praktykowaniem cnót. Cnota jest habitualną i trwałą dyspozycją do czynienia dobra. Pozwala ona człowiekowi nie tylko wypełniać dobre czyny, ale także dawać z siebie to, co najlepsze.

Cnoty teologalne, kardynalne i heroiczne – zdaje się, że w mozaikach M.I. Rupnika są zakodowane wszystkie. Oczywiście, to nie kompozycje plastyczne M.I. Rupnika są cnotami, ale to one zachęcają do ich praktykowania, cnoty moralne zdobywa się bowiem wysiłkiem człowieka. Język plastyczny służy więc i temu celowi, a przede wszystkim uczy szacunku do wartości⁷.

Kompozycje mozaikowe M.I. Rupnika, które znajdują się w dolnym kościele świętego Ojca Pio z Pietrelciny w San Giovanni Rotondo, symultanicznie, w sposób enigmatyczny oraz symboliczny⁸ zachęcają do

⁶ „Oczywiście ta wrażliwość jest statyczna. Czynnikiem zmiennym zaś jest rozumienie, które człowiek buduje z abstrakcji swoich wrażeń zmysłowych, swojego życia intelektualnego, któremu właśnie zawdzięczamy zmienne elementy w sztuce, to znaczy ekspresję, wyraz”, H. Read, *Sens sztuki*, przeł. K. Tarnowska-Konarek, Wiedza Powszechna, Warszawa 1994, s. 11.

⁷ Problematyka aksjologiczna przewija się przez całą europejską myśl filozoficzną, od Sokratesa po XXI w. Warto wspomnieć, że Grecy wymieniali trzy kategorie wartości: dobro utożsamiane z wartościami moralnymi, prawdę utożsamianą z wartościami poznawczymi, intelektualnymi, teoretycznymi i piękno utożsamiane z wartościami estetycznymi poezja, muzyka, sztuka itp. Zob. J. Zimny, *Aksjologia drogą prawdy i szczęścia*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Stalowa Wola 2015, s. 5.

⁸ Pojęcie symbolu wpisuje się w wizję świata jako rzeczywistości tajemniczej, nie-możliwej do wyrażenia słowami, w której człowiek szuka tego, co do niego podobne, a zarazem, co umożliwia mu własne spełnienie. U podstaw tej wizji tkwi neoplatonizm, chrześcijaństwo oraz hermetyzm. Więcej na temat fundamentu symbolicznego myślenia pisze T. Dzidek, *Funkcje sztuki...*, s. 57–58.

praktykowania cnót kardynalnych: męstwa, roztropności, sprawiedliwości, umiarkowania. Mozaiki te skupiają uwagę człowieka, pobudzają jego refleksję i inspirują działanie. Mozaika przedstawiająca Chrystusa kuszonego na pustyni mobilizuje do praktyki cnoty męstwa. Męstwo zapewnia wytrwałość w trudnościach i stałość w dążeniu do dobra. Artysta, przedstawiając postać Chrystusa z rozwiniętym pergaminem, pokazuje, że cnota męstwa, którą się odznaczał, umacnia decyzję opierania się pokusom i przezwycięzania przeszkód. Poprzez ukazanie rozwiniętego pergaminu z cytatem biblijnym artysta chce powiedzieć, że pomocą będą teksty z Pisma Świętego. Symboliczna tarcza chroni przed pokusami – jest tarczą Słowa Bożego. Należy zwrócić uwagę, że Chrystus wyciąga prawą dłoń w stronę nieba, jakby chciał wskazać, że wsparcie w praktykowaniu cnoty męstwa przychodzi z góry. Niezwykle ważna w tej kompozycji jest postać Szatana, który jest symbolem zła. W Nowym Testamencie pozycja Szatana – przeciwnika Boga i nieprzyjaciela rodzaju ludzkiego – jest pozycją wroga. W tym kontekście duchowa walka samego Chrystusa skłania do zajęcia postawy oporu wobec przeciwnika, a poprzez to ujawnia się sposobność praktykowania cnoty męstwa.

Zachętę do korzystania z cnoty umiarkowania, chociaż nie w tak bezpośredni sposób, jak cnoty męstwa, znajdziemy w kompozycji ukazującej Chrystusa, który przebacza kobiecie cudzołożnej. Jeśli umiarkowanie jest cnotą moralną, która pozwala opanować dążenie do przyjemności i zapewnia równowagę w używaniu dóbr stworzonych, a także panowanie woli nad popędami, to scena ta, choć nieco „zakodowana” w gestach i barwach, właśnie to ukazuje. Jest ona odzwierciedleniem tekstu z Ewangelii Świętego Jana, gdzie czytamy: „Jezus natomiast udał się na Górę Oliwną, ale o brzasku zjawił się znów w świątyni. Cały lud schodził się do Niego, a On usiadłszy nauczał ich. Wówczas uczeni w Piśmie i faryzeusze przyprowadzili do Niego kobietę, którą pochwyciono na cudzołóstwie, a postawiwszy ją pośrodku, powiedzieli do Niego: «Nauczycielu,

tę kobietę dopiero pochwyciono na cudzołóstwie. W Prawie Mojżesz nakazał nam takie kamienować. A Ty co mówisz?» Mówili to wystawiając Go na próbę, aby mieli o co Go oskarżyć. Lecz Jezus nachyliwszy się pisał palcem po ziemi. A kiedy w dalszym ciągu Go pytali, podniósł się i rzekł do nich: «Kto z was jest bez grzechu, niech pierwszy rzuci na nią kamień». I powtórnie nachyliwszy się pisał na ziemi. Kiedy to usłyszeli, wszyscy jeden po drugim zaczęli odchodzić, poczynając od starszych, aż do ostatnich. Pozostał tylko Jezus i kobieta, stojąca na środku. Wówczas Jezus podniósłszy się rzekł do niej: «Kobieto, gdzież oni są? Nikt cię nie potępił?» A ona odrzekła: «Nikt, Panie!» Rzekł do niej Jezus: «I Ja ciebie nie potępiam. – Idź, a od tej chwili już nie grzesz!» (J 8,1–11).

M.I. Rupnik znakomicie podkreśla aspekt chęci powrotu owej kobiety do praktykowania cnoty umiarkowania w jej życiu. Jezus znał przecież życie kobiety i wiedział, że to, co może ją uratować, to praktyka cnoty umiarkowania, bo ta cnota pozwala opanować dążenie do przyjemności, w tym do przyjemności ciała. Artysta chce językiem plastycznym przypomnieć, że godność ciała ludzkiego nie osiąga swej pełni tu na ziemi, bo jest to jedynie nędzne, ziemskie i grzeszne ciało, które zostanie przemienione w ciało chwalebne⁹. Ciało więc w realizacjach artystycznych M.I. Rupnika, podobnie jak w średniowieczu, jest świątynią ducha¹⁰. W spojrzeniu kobiety cudzołożnej można odkryć jej chęć zmiany życia. Pragnienie bycia innym wyrasta z doświadczenia własnej cielesności. Ciało ogranicza

⁹ Por. *Słownik teologii biblijnej*, red. X.L. Dufour, przeł. K. Romaniuk, Pallottinum, Poznań 1990, s. 146.

¹⁰ Warto przypomnieć, że charakterystyczna dla estetyki średniowiecza zasada wyższości piękna duchowego determinowała również wymagania w zakresie urody ludzkiej. Był to ideał podporządkowany wartościom duchowym, pozaziemskim, rzeczywistość materialna była w stosunku do nich bytem hierarchicznie niższym. W tej sytuacji ciało człowieka, jego wygląd zewnętrzny taktowane jest jako „świątynia ducha”. Zob. A. Kuczyńska, *Piękno. Mit i rzeczywistość*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977, s. 119.

człowieka, ale z drugiej strony – co wydaje się paradoksem – jest ono tworzywem, które pozwala wychodzić poza jego determinizm. Ciało jest też ekspresją duszy, wyraża ono radość, smutek, skrucę, ból. W tym przypadku wyraża ogromne zaufanie względem Chrystusa. Niewiasta nie zakrywa sobie oczu, nie patrzy ani na ziemię, ani gdzieś w dal, ale bezpośrednio na oblicze Pana, bo czuje, że jej przeszłe życie zostało przez Niego zapomniane, przebaczone. Jego spojrzenie zaś jest spojrzeniem pełnym miłości, a przez to eksponowaniem cnoty teologalnej. „Miłość ożywia i inspiruje praktykowanie wszystkich cnót. Jest ona więzią doskonałości (Kol 3,14); jest formą cnót, wyraża je i porządkuje między sobą; jest źródłem i celem ich chrześcijańskiego praktykowania” (KKK 1827)¹¹.

W tej kompozycji ujawnia się też felicytologiczny charakter przesłania Jezusa skierowanego do kobiety, które możemy sparafrazować w słowach: chcesz być szczęśliwa – nie grzesz więcej! Artysta ukazał w tej scenie pełnej pokoju i zrozumienia prawdę, że człowiek jest szczęśliwy, kiedy tchnie pogodą ducha, kiedy umie docenić i kochać siebie takim, jakim jest; kiedy potrafi właściwie ocenić i mądrze używać tego, co posiada; ale nade wszystko, kiedy żyje w harmonii i pokoju z samym sobą, z przyrodą, z innymi ludźmi i z Bogiem. Ta harmonia została właśnie w tym momencie spotkania Chrystusa z kobietą przywrócona. Dla M.I. Rupnika najważniejsze jest to spotkanie i eksponuje on felicytologiczny aspekt, bo w języku biblijnym „szczęśliwy” znaczy „błogosławiony”. Błogosławieństwo zaś jest uczuciem totalnego i ostatecznego zadowolenia z życia, które można osiągnąć jedynie dzięki pełnej komunii z Bogiem. Każdy człowiek, który przychodzi na ten świat, szuka swojego spełnienia i kiedy je osiąga, doświadcza czegoś, co normalnie nazywa „szczęściem”. Człowiek najpełniej realizuje się, kiedy kocha i jest kochany. Nic poza miłością nie jest w stanie uczynić człowieka szczęśliwym. Oto kobieta została obdarzo-

¹¹ *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Św. Wojciech, Poznań 2012, s. 428.

na przez samego Chrystusa nie tylko miłością, ale i miłosierdziem. Zdaje się, że M.I. Rupnik językiem plastycznym dobrze tę prawdę uwypuklił, a przy tym swoją dość frapującą z punktu artystycznego sceną podkreślił aspekt religijny w doświadczeniu estetycznym¹². Przywracając człowiekowi wizję religijną, przywracamy mu horyzont nadziei¹³. Kompozycja ta niewątpliwie wzrusza człowieka, szczególnie wierzącego, a przez to wpisuje się pośrednio w definicję sztuki polskiego filozofa Władysława Tatarkiewicza¹⁴.

Z kolei spotkanie Zmartwychwstałego z uczniami jest sceną, która ma utwierdzać i wzmacniać wiarę w Chrystusa. Wiara jest cnotą teologalną, dzięki której człowiek wierzy w Boga i w to wszystko, co On powiedział i objawił. „Cała rzeczywistość jako stworzona przez Boga podtrzymującego świat w istnieniu, wypełniającego go od wewnątrz swoją miłością, jest zarazem przeznaczona do uczestnictwa w ofierze Chrystusa i przemiany u kresu dziejów, by stać się niebem nowym i ziemią nową”¹⁵. Zmartwychwstanie jest utwierdzeniem wiary, jej wzmocnieniem, potężnym wsparciem.

¹² „Dla zrozumienia religijnego aspektu doświadczenia estetycznego warto przypomnieć, w jaki sposób estetyka dookreśla aksjologiczne konteksty w pojawianiu się dzieła sztuki. Zwraca się tutaj uwagę przede wszystkim na dzieło sztuki jako podmiot jakości artystycznych i estetycznych, których urzeczywistnienie wynika z jego struktury i dotyczy kategorii związanych np. z pojęciem harmonii”, R. Ciesielski, *Estetyka w doświadczeniu religijnym*, w: *Religia, nauka, kultura*, red. Z. Drozdowicz, S. Sztajer, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011, s. 84.

¹³ P. Poupard, *Pomiędzy barbarzyństwem i nadzieją*, przeł. A. Pilorz, w: *Sacrum i kultura. Chrześcijańskie korzenie przyszłości*, red. R. Rubinkiewicz, S. Zięba, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000, s. 24.

¹⁴ Według W. Tatarkiewicza sztuka jest „odtworzeniem rzeczy bądź konstruowaniem form, bądź wyrażaniem przeżyć – jeśli wytwór tego odtwarzania, konstruowania, wyrażania jest zdolny zachwycać bądź wzruszać, bądź wstrząsać”, W. Tatarkiewicz, *Droga przez estetykę*, Arkady, Warszawa 1972, s. 23.

¹⁵ R. Rogozińska, *W stronę Golgoty. Inspiracje pasyjne w sztuce polskiej w latach 1970–1999*, Św. Wojciech, Poznań 2002, s. 115.

Postać Zmartwychwstałego jest dominantą tej sceny, w której artysta chce podkreślić, że to Syn Boży jest tym, w którego wierzą apostołowie, a gest ukazania ran jest gestem ubogacającym wiarę, że On jest realnością. Mozaika ta wzmacnia także wiarę baczego obserwatora, bo wiara w zmartwychwstanie jest decydująca. „Człowiek wierzący, budujący swój optymizm na fundamentalnym dla wiary fakcie zmartwychwstania Chrystusa – najpewniej może osiągnąć nie pesymistyczny czy optymistyczny, ale realistyczny stosunek do rzeczywistości i jej problemów, widzieć je z całą ostrością, bez żadnych zawoalowań”¹⁶. Niewątpliwie mozaika ta wpływa na sferę duchową wierzącego, a wiara z kolei zapewnia wewnętrzną równowagę ducha, uobecnia pokój Chrystusowy w sercu, daje poczucie pewności i niezawodności podstawowej prawdy, jaką jest działanie samego Boga. Obecność samego Chrystusa wzmacnia wiarę człowieka, który permanentnie musi dokonywać wyborów. Aby wierzyć, potrzebne jest jakieś źródło wewnętrzne, a może ono pochodzić jedynie od Boga – od Chrystusa, który zmartwychwstał; potrzebne jest wewnętrzne światło, które usposabia umysł do opowiedzenia się za objawionymi przez Boga prawdami. Moc tę i cnotę daje życie zakodowane w Nim.

Pierwiastek aretologiczny wskazujący na nadzieję odnajdziemy w innej, niezwykle frapującej i oryginalnej kompozycji słoweńskiego artysty, a mianowicie w scenie pobytu Jezusa w domu Marii i Marty w Betanii. Ewangelista pisze: „Na sześć dni przed Paschą Jezus przybył do Betanii, gdzie mieszkał Łazarz, którego Jezus wskrzesił z martwych. Urządzono tam dla Niego ucztę. Marta posługiwała, a Łazarz był jednym z zasiadających z Nim przy stole. Maria zaś wzięła funt szlachetnego i drogocennego olejku nardowego i namaściła Jezusowi nogi, a włosami swymi je otarła. A dom napełnił się wonią olejku. Na to rzekł Judasz Iskariota, jeden

¹⁶ *Raport o stanie wiary. Rozmowa Vittorio Messoriego przeprowadzona w 1984 roku z ks. kardynałem Josephem Ratzingerem – prefektem Kongregacji Nauki Wiary – obecnie papieżem Benedyktem XVI*, Michalineum, Marki 2005, s. 12.

z uczniów Jego, ten, który Go miał wydać: «Czemu to nie sprzedano tego olejku za trzysta denarów i nie rozdano ich ubogim?» Powiedział zaś to nie dlatego, jakoby dbał o biednych, ale ponieważ był złodziejem, i mając trzos wykraść to, co składano. Na to Jezus powiedział: «Zostaw ją! Przechowała to, aby [Mnie namaścić] na dzień mojego pogrzebu. Bo ubogich zawsze macie u siebie, ale Mnie nie zawsze macie» (J 12,1–8).

Marko Ivan Rupnik nie ogranicza się do przedstawienia tego, co podaje tekst biblijny. Istotną postacią dla artysty jest Łazarz. Jego obecność nie jest przypadkowa. Łazarz, który został już wskrzeszony z martwych, zaświadcza, że to, co miało być żałobnym spotkaniem, zostało przemienione w celebrację święta życia. Artysta więc podkreśla aspekt chrześcijańskiej nadziei na zmartwychwstanie. Aby to zrozumieć, należy spojrzeć na oczy Łazarza. Przy czym pamiętać trzeba, że Bóg stworzył cudowne dzieło – oczy, będące organem przyjmowania światła i wszystkich obrazów świata zewnętrznego, a najważniejszym przeznaczeniem oczu jest widzenie i oglądanie, dlatego są położone powyżej wszystkich innych organów zmysłowych i mają być dla człowieka przewodnikiem na wszystkich jego drogach i we wszystkich jego poczynaniach. Oczy są symbolem ludzkich aktów duchowych¹⁷. Spojrzenie Łazarza jest utkwione na obliczu Chrystusa. Zdaje się, że słoweński artysta ewidentnie podkreśla *passus* z Ewangelii Świętego Jana (J 6,40), który mówi: „To bowiem jest wolą Ojca mego, aby każdy, kto widzi Syna i wierzy w Niego, miał życie wieczne”. Co więcej, Łazarz ubrany jest w szatę koloru białego, który jest wyrazem radości i świętecznego nastroju¹⁸. Jest to nawiązanie także do nadziei odrodzenia do nowego życia poprzez chrzest, a więc przejścia z ciemności śmierci, aby kroczyć w świetle życia.

¹⁷ D. Forstner, *Świat symboliki chrześcijańskiej*, przeł. W. Zakrzewska, P. Pachciarek, R. Turzyński, PAX, Warszawa 1990, s. 348.

¹⁸ *Ibidem*, s. 115.

Jednak za Łazarzem, przy tym samym stole, siedzi inna postać – Judasz. Człowiek ten mocno przyciska do piersi sakiewkę z pieniędzmi, nie jest w stanie świętować uczt życia. Dla Judasza priorytetem był pieniądź, a nie miłość Zbawiciela¹⁹. W aspekcie aretologicznym więc zostaje w tej kompozycji ukazana trzecia cnota teologalna – miłość. Praktykowanie życia moralnego ożywianego przez miłość daje chrześcijaninowi duchową wolność dzieci Bożych²⁰. Niestety zostaje jej pozbawiony Judasz. Dlatego łatwo zrozumieć, że oblicza bohaterów tej sceny, oprócz Judasza, odznaczają się nadzwyczajnym spokojem i uduchowieniem. Poprzez ten wybór Judasz traci nadzieję na dalszą przyjaźń z Bogiem. Wyklucza się z kręgu przyjaciół Jezusa, a przez to traci nadzieję. Semantyczna głębia kompozycji przybiera na sile, gdy weźmie się pod uwagę złożoną symbolikę ryby, którą trzyma na tacy Marta. Oznaczenie Chrystusa symbolem ryby dają początkowe litery w języku greckim imienia „Jezus Chrystus, Syn Boży, Zbawiciel”²¹. W tym przypadku Marta wyznaje wiarę w realnego Jezusa Chrystusa. Treści głębokiej wiary skonfrontowano tutaj z dramatem egzystencjalnym, jakim jest zdrada Mistrza. Miłość i jej zaprzeczenie współlistnieją w tej kompozycji. Trzeba podkreślić, że M.I. Rupnik

¹⁹ Zdradził Jezusa, wydając go Wysokiej Radzie za cenę trzydziestu srebrników. Pierwotny Kościół czyn jego tłumaczył chciwością, brakiem wiary czy też wpływem szatana. Por. H. Langkammer, *Słownik biblijny*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1984, s. 81–82.

²⁰ *Katechizm Kościoła Katolickiego...*, p. 1828, s. 428.

²¹ Spojrzenie w starożytność wskazuje, że symbol ryby nie jest jakimś wytworem chrześcijaństwa, a tylko przejęciem istniejącego motywu, któremu nadano tylko inne znaczenie. Starożytnej ofierze z ryb przeciwstawiano eucharystyczne misterium *ichtis*, „rybie umarłych” – „rybę żyjących”. Chrześcijanie nazywali bowiem siebie – w przeciwieństwie do pogan – „żywymi”; niechrześcijanin jest umarły, chrześcijanin – żyjący, ponieważ mocą chrztu i Chleba eucharystycznego ma życie Boże łaski uświęcającej, którego nie zabija śmierć cielesna. Napis w języku greckim „ryba żyjąca” wypisano na jednym z chrześcijańskich grobów odkrytych w Rzymie, na Wzgórzu Watykańskim. Zob. D. Forstner, *Świat symboliki...*, s. 298–299.

– jak rzadko który z artystów – przedstawiając tę scenę, umieszcza w niej Judasza, jakby chciał podkreślić szacunek wobec osoby. Judasz, chociaż interesuje się pieniądzem i niebawem zdradzi, zasługuje na szacunek, bo jest człowiekiem. Dezaprobata zaś należy obdarzyć jego czyn. Dlatego M.I. Rupnik w tle umieszcza pasmo czerni. Judasz jawi się jako ten, który sam wykluczył się z grona obdarzonych zaufaniem i miłością, jest niejako zaprzeczeniem człowieka żyjącego według cnót. Mozaika staje się przez to formą przestrogi przed zaniechaniem takiego życia. Rupnik, umieszczając osoby, które były najbliższe Chrystusa, chce powiedzieć, że samo przebywanie nie wystarczy, liczy się wewnętrzny, duchowy wybór. Wyboru tego pomagają dokonać cnoty. Cnoty teologalne, które kształtują, pobudzają i charakteryzują działanie moralne chrześcijanina, kształtują i ożywiają wszystkie cnoty moralne²². Niewątpliwie w mozaikach słoweńskiego artysty są one zakodowane w bardziej lub mniej enigmatyczny sposób, aczkolwiek ich systematyczne czytanie lub kontemplacja skłaniają do ich praktykowania.

Tajemnica obserwacji

Analizując kolejne dzieło M.I. Rupnika, warto przywołać uwagę Władysława Strzemińskiego: „O widzeniu rzeczywistości decyduje nie biologiczny odbiór doznań wzrokowych, lecz współpraca widzenia i myśli – historycznie uwarunkowany rozwój świadomości widzenia. Nie abstrakcyjna próżnia widzenia, «normalnego», lecz historyczny, narastający konkret świadomości wzrokowej. (...) Poznajemy świat nie przez to, że go tylko widzimy, lecz przez to, że myślimy i poznajemy, co mówi nam

²² „Cnoty te są wszczepione przez Boga w dusze wiernych, by uzdolnić ich do działania jako dzieci Boże i do zasługiwania na życie wieczne. Stanowią rękojmnię obecności i działania Ducha Świętego we władzach człowieka”, *Katechizm Kościoła Katolickiego...*, p. 1813, s. 425.

każde z doznań wzrokowych, jaki fragment wiedzy o świecie wnosi oko – słowem, przez analizę doznań wzrokowych, ich uogólnienie i ponowne sprawdzenie”²³. Uwaga ta uświadamia nam, że w procesie oglądania dzieł sztuki nie to jest ważne, co mechanicznie chwyta oko, lecz to, co człowiek uświadamia sobie ze swego widzenia²⁴.

Spójrzmy więc na kolejną kompozycję M.I. Rupnika, która przedstawia Chrystusa ukrzyżowanego. Baczny obserwator szybko się zorientuje, że nie jest to Chrystus umarły. Sylwetka Chrystusa jest wyprostowana, ręce są szeroko rozpostarte, nie dźwigają ciężaru ciała, nie są napięte. Ciało Chrystusa nie wiśi, ale stoi, wręcz króluje z krzyża. Sytuacja pozbawiona jest znamion dramatyczności. Twarz Zbawiciela jest spokojna, nie ma na niej napięcia i cierpienia. Rzec można, że aspekt cierpienia jest całkowicie zdominowany przez spokój i skupienie Zbawiciela, który już przeżywa doświadczenie triumfu i zmartwychwstania. Wizerunek Chrystusa nie ma nic z typu krucyfiksów „spazmatycznych”²⁵. Marko Ivan Rupnik w scenie Ukrzyżowania „zakodował” obraz przyszłej nadziei na powstanie z martwych, a przez to po raz kolejny zauważamy, że aspekt aretologiczny w jego twórczości jest stale obecny. Postać ukrzyżowanego, a jednocześnie żywego Chrystusa tchnie nadzieją, nie ma nic z pesymizmu czy katastrofizmu, ale przeniknięty jest promieniami nadziei. Dla podkreślenia

²³ W. Strzemiński, *Teoria widzenia*, Muzeum Sztuki, Łódź 2016, s. 53.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Tzw. krucyfiksy „spazmatyczne” odznaczały się ładunkiem fizycznego cierpienia. Znaki męczeństwa są wyraźnie zaznaczone, a w miejscach ran na dłoniach, stopach, boku i czole figur Chrystusa wykwitwały strużki krwi. Czasami dołączone były ślady rzymskich biczów rozsiane po całym ciele. Mięśnie są ścignięte, wywołując spazmy, niewspółmiernie wyeksponowane żebra kreślą obraz klatki piersiowej, brzuch jest ściśnięty, usta na wpół otwarte, twarz napięta, żyły na rękach i nogach są realistycznie zaakcentowane. Ramiona nie są już rozpięte na krzyżu w kształcie litery T, lecz wydłużone, tworząc kształt litery Y, by podkreślić ciężenie wycieńczonego ciała. Zob. A. Tradigo, *Człowiek krzyża*, przeł. K. Stopa i in., Jedność, Kielce 2013, s. 92.

aspektu przyszłej chwały i nieśmiertelności słoweński artysta za krzyżem umieszcza pasmo złotego koloru.

Aspekty aretologiczne i felicytologiczne odnajdziemy także w kompozycji, która ukazuje świętego Franciszka całującego trędowatego. Scena ta jest niezwykle wzruszająca. Słoweński malarz przedstawił świętego Franciszka w postawie stojącej. Jedną dłonią trzyma trędowatego za rękę, a drugą obejmuje go czule za ramię. Przedstawiony święty ma szeroko otwarte oczy, krótką brodę oraz wyciętą tonsurę. Przypomnieć trzeba, że w społeczeństwie średniowiecznym trędowaty traktowany był z pogardą. Nawet święty Franciszek miał awersję do takich ludzi. Wymowny jest zatem gest ucałowania. Pocałować prosto w usta człowieka chorego na trąd w średniowieczu znaczyło powiedzieć mu: „Jesteś mi równy”. Mariko Ivan Rupnik ogranicza się do pocałunku ciała chorego, które przed chwilą zostało odsłonięte. Niewątpliwie taka forma przedstawienia ma wpływać na regenerację kultury, patrzenia na człowieka wyobcowanego, wykluczonego czy ujmowanego jako „Inny”²⁶. Ma zmienić myślenie człowieka XXI wieku na temat ludzi z różnych powodów wykluczonych. Nie zapominajmy, że w każdym czasie i w każdym społeczeństwie istniały, istnieją i będą istnieć określone zasady zachowań, postaw, wyznawanych wartości, ideałów, obyczajów, według których żyły, żyją i żyć będą poszczególne jednostki oraz grupy ludzkie²⁷. Zdarza się jednak, że nawet w tak określonych środowiskach społecznych pojawia się osoba (osoby)

²⁶ „Jedną z wielkich trudności regeneracji naszej kultury polega na tym, że ma ona następować tylko w procesach wewnętrznych, nie zaś również w zewnętrznym biegu zdarzeń. Tym samym zostaje wyeliminowane pożądane oddziaływanie między tym, co duchowe, i tym, co materialne”, A. Żywczok, *Aksjologia odkrycia naukowego – studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 243.

²⁷ J. Żychlińska, [wprowadzenie], w: *Inny, obcy, potwór. Kulturowo-społeczne aspekty odmienności przez wieki*, red. J. Żychlińska, A. Głowacka-Penczyńska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2016, s. 9.

różniąca się od innych, zachowująca się i postępująca inaczej, wyglądająca inaczej, stojąca bardzo wyraźnie w opozycji do świata i jego oczekiwań. Zdaje się, że słoweński artysta dobrze rozumie złożoną, wielokulturową sytuację ludzkości XXI wieku. Język plastyczny posłużył mu, aby propagować chrześcijański personalizm, a także hasła równego traktowania. Za trafne należy uznać przedstawienie trędowatego jako owiniętego w całun, podobnie jak Łazarz czy Jezus²⁸. Czyn Franciszka „wzbudził” życie w trędowatym, dotychczas lekceważonym i unikany z powodu choroby. M.I. Rupnik podkreśla w ten sposób aspekt wykluczenia społecznego, a z drugiej strony wskazuje na szacunek dla każdej istoty ludzkiej. Nie należy zapominać, że w tradycyjnej ikonografii święty Franciszek był przedstawiany w brązowym habicie, przepasany sznurem z trzema węzłami, które przypominają o ślubach ubóstwa, czystości i posłuszeństwa, lecz głównym atrybutem tego świętego są stygmaty²⁹. Marko Ivan Rupnik wybiera dosyć proste, lecz symboliczne rozwiązanie. Najważniejszy jednak jest gest, który czyni Franciszka. Gest świętego sprawił, że życie trędowatego nabrało sensu. Od tego momentu chory poczuł się człowiekiem szczęśliwym. Słoweński artysta wskazuje więc na wartość wzajemnego poszanowania, tolerancji i akceptacji, które związane są z permanentnym aktualizowaniem cnót.

²⁸ W sztuce chrześcijańskiej atrybut św. Józefa z Arymatei, który po ukrzyżowaniu umieścił ciało Chrystusa w swoim nowym grobie. Por. J. Hall, *Leksykon symboli sztuki Wschodu i Zachodu*, przeł. J. Zaus, B. Baran, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1997, s. 180.

²⁹ Zob. F. Lanzi, G. Lanzi, *Jak rozpoznać świętych i patronów w sztuce i wyobrażeniach ludowych*, przeł. M. Dutkiewicz-Litwiniuk, Jedność, Kielce 2004, s. 155.

Podsumowanie

Sztuka jest narzędziem doskonalenia świata, środkiem eliminacji braków. Choć porusza się w sferze celów partykularnych, to jest wkalkulowana w osiągnięcie celu ostatecznego, celu określonego przez religię³⁰. Sztuka M.I. Rupnika, która jest sztuką religijną, uczestniczy w realizacji celu zarysowanego przez religię – dobra. Słoweński artysta jest przekonany, że o wartości dzieła nie decyduje jedynie wrodzony talent czy wykształcenie artysty, lecz w pierwszej mierze siła i pełnia przeżycia, bez których wszelka lekkość ręki czy też ostrość spojrzenia nic nie wskórają. Dalekie od wizji M.I. Rupnika są zatem słowa, które przed wiekami napisał święty Tomasz z Akwinu: „Wartość sztuki leży nie w samym artyście, lecz raczej w wytworze, ponieważ sztuka jest prawidłowym pojęciem o rzeczy wytworzonej: czynność bowiem kształtująca zewnętrzną materię nie doskonalili twórcy, lecz wytwór. Sztuka nie wymaga, by artysta dobrze postępował, lecz by tworzył dobre dzieło”³¹. Słoweński jezuita zakotwiczył proces twórczy w głębinach duchowości chrześcijańskiej i jej aksjologii, w dokonaniach najwybitniejszych artystów bizantyjskich i teologów sztuki.

„Artyści szukają nowych znaczeń, nowego sensu sztuki, a jednocześnie wciąż wiodą dialog z tradycją, dialog pełen szacunku, to znów gniewny, lecz wręcz pełen obelg” – pisał w przedostatniej dekadzie XX wieku Andrzej Osęka³². Zdaje się, że M.I. Rupnik jest artystą, którego dialog z tradycją naznaczony jest ogromną estymą. Kompozycje solidnie przemyślane teologicznie, nasiąknięte symboliką, znaczeniem barw i gestów, a nade wszystko wprowadzające w tereny aksjologicznej głębi. Nie powinno to dziwić, zwłaszcza że słoweński artysta był pod silnym wpływem

³⁰ Zob. H. Kiereś, *Sztuka w kulturze*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2013, s. 194.

³¹ Cyt. za: W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki*, t. 2, Arkady, Warszawa 1989, s. 233.

³² A. Osęka, *Spojrzenie na sztukę*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1987, s. 265.

myśli Sergiusza Bułgakowa³³. Omówiony z częściowym zastosowaniem hermeneutyki³⁴ aspekt aretologiczno-felicytologiczny wybranych mozaik M.I. Rupnika udowadnia, że sztuka służy kształtowaniu postaw moralnych, przekazywaniu mądrości zakodowanej w biblijnych źródłach, a nade wszystko uczy szacunku do tych wartości, które są niezmiennie od wieków, pomimo zmienności i płynności różnych nurtów ideologicznych.

Bibliografia

D'Alleva A., *Metody i historie sztuki*, przeł. E. Jedlińska, J. Jedliński, Universitas, Kraków 2005.

Bułgakow S., *Prawosławie. Zarys nauki Kościoła Prawosławnego*, przeł. H. Paprocki, Formica, Białystok–Warszawa 1992.

³³ Sergiusz Bułgakow (1871–1944). Jego ojciec był duchownym prawosławnym, którego śladami Sergiusz pragnął pójść, poświęcając się służbie Bożej. Jednak jako alumn przeżył poważny kryzys wiary i porzucił szkołę teologiczną. Skończył studia prawnicze na Uniwersytecie Moskiewskim. W 1910 r. obronił rozprawę doktorską. Po młodzieńczej fascynacji marksizmem, w 1905 r. definitywnie powrócił na łono Kościoła. Od 1918 r. był duchownym. W 1925 r. został aresztowany i zmuszony do opuszczenia Rosji; zamieszkał w Paryżu i od tego czasu był profesorem teologii w Instytucie św. Sergiusza, a od 1931 r. rektorem tej uczelni. Pozostawił po sobie bogatą spuściznę z zakresu filozofii, ekonomii i teologii. Na temat ikony Bułgakow pisał w książce *Prawosławie. Zarys nauki Kościoła Prawosławnego*, przeł. H. Paprocki, Formica, Białystok–Warszawa 1992.

³⁴ Hermeneutyka skupia się na teorii i praktyce interpretacji. Pamiętać trzeba, że początkowo rozwijała się jako nurt filozofii i teologii, ściśle związany z interpretacją Biblii. Hermeneutycy uważali, że wszystkie biblijne przypowieści – jakkolwiek wydają się mieć różny charakter – były inspirowane przez Boga i dlatego, właściwie zinterpretowane, przekazują prawdy i nauki moralne. Uczeń ci zajmowali się badaniami nad gramatyką i frazeologią, starając się umiejscowić biblijne przypowieści w kontekście historycznym. Zob. A. D'Alleva, *Metody i historie sztuki*, przeł. E. Jedlińska, J. Jedliński, Universitas, Kraków 2005, s. 152.

- Ciesielski R., *Estetyka w doświadczeniu religijnym*, w: *Religia, nauka, kultura*, red. Z. Drozdowicz, S. Sztajer, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011.
- Dzidek T., *Funkcje sztuki w teologii*, WAM, Kraków 2013.
- Forstner D., *Świat symboliki chrześcijańskiej*, przeł. W. Zakrzewska, P. Pachciarek, R. Turzyński, PAX, Warszawa 1990.
- Hall J., *Leksykon symboli sztuki Wschodu i Zachodu*, przeł. J. Zaus, B. Baran, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1997.
- Inny, obcy, potwór. *Kulturowo-społeczne aspekty odmienności przez wieki*, red. J. Żychlińska, A. Głowacka-Penczyńska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2016.
- Jan Paweł II, *List do artystów*, w: *Jan Paweł II do artystów. Artyści do Jana Pawła II*, red. B. Drożdż-Żytyńska i in., Gaudium, Lublin 2006.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*, Św. Wojciech, Poznań 2012.
- Kiereś H., *Sztuka w kulturze*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2013.
- Kuczyńska A., *Piękno. Mit i rzeczywistość*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977.
- Langkammer H., *Słownik biblijny*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1984.
- Lanzi F., Lanzi G., *Jak rozpoznać świętych i patronów w sztuce i wyobrażeniach ludowych*, przeł. M. Dutkiewicz-Litwiniuk, Jedność, Kielce 2004.
- Maciąg P., *Cogitationis poenam nemo patitur? O kształtowaniu sprawności moralnych przez sztukę*, w: *Kształtowanie sprawności moralnych*, red. A. Jazukiewicz, I. Jazukiewicz, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2017.
- Oseka A., *Spojrzenie na sztukę*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1987.
- Poupard P., *Pomiędzy barbarzyństwem i nadzieją*, przeł. A. Pilorz, w: *Sacrum i kultura. Chrześcijańskie korzenie przyszłości*, red. R. Rubinkiewicz, S. Zięba, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000.
- Raport o stanie wiary. Rozmowa Vittorio Messoriego przeprowadzona w 1984 roku z ks. kardynałem Josephem Ratzingerem – prefektem Kongregacji Nauki Wiary – obecnie papieżem Benedyktem XVI*, Michalineum, Marki 2005.

- Read H., *Sens sztuki*, przeł. K. Tarnowska-Konarek, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990.
- Rogozińska R., *W stronę Golgoty. Inspiracje pasyjne w sztuce polskiej w latach 1970–1999*, Św. Wojciech, Poznań 2002.
- Słownik teologii biblijnej*, red. X.L. Dufour, przeł. K. Romaniuk, Pallottinum, Poznań 1994.
- Strzemiński W., *Teoria widzenia*, Muzeum Sztuki, Łódź 2016.
- Tatarkiewicz W., *Droga przez estetykę*, Arkady, Warszawa 1972.
- Tatarkiewicz W., *Historia estetyki*, t. 2, Arkady, Warszawa 1989.
- Tradigo A., *Człowiek krzyża*, przeł. K. Stopa i in., Jedność, Kielce 2013.
- Wojnar I., *Estetyczna samowiedza człowieka*, PWN, Warszawa 1982.
- Zaniewski W., *Dokąd zmierza współczesna sztuka?*, Novae Res – Wydawnictwo Innowacyjne, Gdynia 2014.
- Zimny J., *Aksjologia drogą prawdy i szczęścia*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Stalowa Wola 2015.
- Żywczok A., *Aksjologia odkrycia naukowego – studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.

WORKS OF VISUAL ART BY MARKO IVAN RUPNIK FROM THE ASPECT OF ARETOLOGY AND PHILOSOPHY OF HAPPINESS

Summary

Man creates art. Art expresses man, and at the same time takes part in the making of man. Man contemplates his art, and then improves – also by means of his art – the views and ways of living; shapes own society. The author discusses Marko Ivan Rupnik's works while emphasising the fact that his artistic creation consists of highly expressive painting on canvas, and, above all, the monumental form of painting preferred by the artist which is strictly connected with architecture. He puts forward a bold thesis stating that both in Rupnik's paintings and in his texts one can trace signs of aretology and the philosophy of happiness. His

works are rooted in biblical source texts. Therefore, it is not surprising that the artist has a predilection for speaking of God with the use of visual imagery, and without forgetting man. In the aretological sense, the works created by Rupnik are, first of all, about the role of love and friendship in life, but they also remind one about skills, virtues and vices, and hence – educate. From the perspective of aretology, education consists of the social actualisation of virtues in people. Virtues, apart from teaching man skills in the crucial domains of his cultural activities, lead him to becoming noble and good by transforming him.

As far as the philosophy of happiness is concerned, Rupnik's art reminds one of evangelical truths which contain hints on how to live so as to be happy without falling into unhappiness. A striking feature of the Slovenian artist's works is the straightforward bond established between the observer and the biblical scenes. This bond creates a sphere of goodness, truth and beauty, as defined by aretology and the philosophy of happiness. Art is a tool for improving the world, a medium for eliminating flaws. Although it belongs to the domain of particular goals, it is also taken into account in achieving the ultimate goal – the goal defined by religion. Marko Rupnik's art, which is religious art, participates in the attainment of a goal outlined by religion, namely goodness. The Slovenian artist is convinced that the value of a work of art is not determined only by the artist's natural talent or training, but it is primarily determined by his or her strength and completeness of experience, without which a light hand or acute eye will be of no avail. The aretological and philosophy-of-happiness aspect of selected Marko Ivan Rupnik's mosaics discussed by the author, with the partial application of hermeneutics, proves that art serves the purpose of shaping moral attitudes, conveying wisdom encoded in biblical sources, and, above all, teaching reverence for the values which have remained unchanged for centuries, despite the changeability and volatility of various ideological streams.

Translated by Ewa Jachacz

Jakub Isański

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

RODZINA JAKO WARTOŚĆ WE WSPÓŁCZESNYM SPOŁECZEŃSTWIE POLSKIM. PYTANIA O DZIETNOŚĆ

Wprowadzenie

Celem artykułu jest przedstawienie wybranych zagadnień związanych z przemianami wokół współczesnej definicji rodziny oraz rozdźwięku między pożądanym a realizowanym modelem rodziny, wpływu współczesnych stylów życia na zmniejszające się wskaźniki dotyczące dietności, a także możliwe konsekwencje zachodzących na tym polu procesów dla przyszłości Polski.

Rodzina, niezależnie od wysokiej pozycji w hierarchii wartości Polaków, jest bardzo istotnym elementem struktury społecznej, wpływa na jej zdolność do reprodukcji oraz kierunek i zakres przemian, jakie zachodzą na tym polu. W ostatnich latach szczególnie często toczono dyskusje dotyczące bardzo niskiej dietności w naszym kraju. W tym przypadku chodzi nie tylko o konsekwencje ekonomiczne, ale także o zmianę, która dokonuje się w życiu społecznym. W rodzinie jak w soczewce skupiają się zarówno skutki zachodzących we współczesnej kulturze i gospodarce

przemian, jak i przyczyny ich dalszego nasilania się w przyszłości. Malejąca liczba dzieci w przeciętnej polskiej rodzinie wynika ze zmieniającego się modelu rodziny oraz trudnej sytuacji gospodarczej w Polsce. W dalszej przyszłości z kolei oznacza pogłębiający się spadek liczby ludności, niekorzystne zmiany na rynku pracy i utrwalanie modelu rodziny, w której jest co najwyżej jedno dziecko¹.

Rodzina jako wartość

Analizę zagadnień związanych z dzietnością zaczynam od kilku uwag dotyczących rodziny, ponieważ jest ona tą częścią struktury społecznej, która jest bezpośrednio związana z posiadaniem i wychowywaniem dzieci. „Szczęście rodzinne jest najważniejsze” – z tym zdaniem zgodziło się niemal 80% Polaków pytanym przez ankierów Centrum Badania Opinii Społecznej w 2013 roku². Dopiero na dalszych miejscach wybierane jest grono przyjaciół (42%), szacunek innych ludzi (także 42%) czy też dobrobyt i bogactwo (wybierane przez 13% respondentów).

Problem preferowanej liczby dzieci poruszany jest w ostatnim czasie głównie poprzez odniesienie do bardzo niskiego poziomu dzietności, który w Polsce od wielu już lat nie zapewnia zastępowalności pokoleń, a w przyszłości grozi dalszą depopulacją naszego kraju, mimo wprowadzonego w 2016 roku programu 500+ czy też innych form wspierania rodzin z dziećmi, jak choćby ulgi podatkowe. Konsekwencje niskiej dzietności dla gospodarki będą miały bardzo poważne konsekwencje. Wśród skutków tych za opublikowanym przez Narodowy Bank Polski raporcie

¹ Jak piszę dalej, obecnie w Polsce niemal połowa rodzin – zawartych formalnie związków małżeńskich – ma jedno dziecko lub nie ma wcale dzieci.

² Warto także wspomnieć, że odpowiedź tę częściej wybierają kobiety (84%) niż mężczyźni (71%), por. R. Boguszewski, *Rodzina – jej współczesne znaczenie i rozumienie*, BS/33/2013, cbos.pl (1.12.2017).

o rynku pracy w Polsce³ wymienić można bariery dla rozwoju gospodarki związane z brakiem wystarczającej liczby rąk do pracy, co skutecznie utrudni rozwój gospodarczy Polski już w najbliższej przyszłości. Co warto także podkreślić, już w 2017 roku niedobór liczby pracowników w naszej gospodarce był tak duży, że nie zrekompensowała go znaczna liczba migrantów zarobkowych przyjeżdżających do Polski ze Wschodu.

Można zapytać, skąd ta niechęć do urodzenia i wychowania dzieci we współczesnym społeczeństwie polskim. Zmiany zachodzące w zakresie prokreacyjnej funkcji rodziny⁴ wydają się jednym z elementów zmiany w zakresie stylów życia, z jaką mamy do czynienia we współczesnej kulturze⁵. W tym miejscu nie brakuje gotowych odpowiedzi, często też głos w tej sprawie zabierają politycy, zazwyczaj prezentując gotowe rozwiązania tego coraz bardziej palącego problemu. Analizując zagadnienia dotyczące aktualnego poziomu dzietności, skupiam się na aspektach społecznych, podejmując próbę ich opisu, a także odnoszę się do prognoz i wyjaśnień dostępnych w literaturze przedmiotu.

³ Por. *Kwartalny raport o rynku pracy w IV kw. 2016 r., Nr 01/17 (marzec 2017 r.)*, red. K. Saczuk, P. Strzelecki, R. Wyszynski, J. Tyrowicz, Biuro Przedsiębiorstw, Gospodarstw Domowych i Rynków Instytut Ekonomiczny, Warszawa 2017, s. 26.

⁴ Prokreacyjna funkcja rodziny jest jedną z ujmowanych w definicji Z. Tyski i A. Wachowiak, *Podstawowe pojęcia i zagadnienia socjologii rodziny*, Wydawnictwo Akademii Rolniczej, Poznań 1997; por. także M.A. Michalski, *Rozkład rodziny a upadek cywilizacji zachodniej – korelacja, przesąd czy zbieg okoliczności?*, w: *Małżeństwo, rodzina, rodzicielstwo. Przemiany we współczesnej Polsce*, red. D. Gizicka, Wydawnictwo KUL, Lublin 2016.

⁵ Styl życia definiuję za Z. Golką: „Styl życia obejmuje cechy i zachowania jednostek czy grup, które są ich swoistym wyborem wynikającym tak z motywów osobistych, jak i społecznych”. Dalej autor podaje też obszary życia codziennego, w jakich realizowany jest styl życia: poziom i charakter konsumpcji, wygląd zewnętrzny, urządzenie mieszkania, sposób spędzania wolnego czasu, wzory życia rodzinnego, charakter kontaktów społecznych, zachowania związane z higieną, ochroną zdrowia, rekreacją, poziom i charakter uczestnictwa w kulturze, uznawane wartości; M. Golka, *Socjologia kultury*, Scholar, Warszawa 2007, s. 192–193.

Na desygnat definicji rodziny jako bytu składającego się z rodziców i ich biologicznych dzieci wskazało 99% respondentów w badaniu na próbie ogólnopolskiej z 2013 roku⁶. Rzadziej wybierane były odpowiedzi „matka lub ojciec samotnie wychowujący dzieci” (91% wskazań), „osoby pozostające w związku nieformalnym (konkubiniacie) wychowujące dzieci z tego związku” (78% wskazań) czy „matka/ojciec z dziećmi i konkubent/konkubina” (67% wskazań). Zdecydowanie mniej, bo 1/3, respondentów uznało „nieformalny związek bez dzieci” za rodzinę. Zauważyć należy jednak także wzrost poparcia dla tej formy życia rodzinnego z 26% z 2006 roku do wspomnianych 33% w 2013 roku⁷.

Jak stwierdza autor przywołanego raportu, „szerszemu rozumieniu tego pojęcia [rodziny – przyp. J.I.] sprzyja wiek 25 do 34 lat, bycie rozwiedzionym, zamieszkiwanie w dużym mieście, wyższe wykształcenie, przynależność do kadry kierowniczej i specjalistów wyższego szczebla, praca na stanowisku administracyjno-biurowym lub prowadzenie własnej działalności gospodarczej, a ponadto uzyskiwanie najwyższych dochodów w przeliczeniu na osobę w gospodarstwie domowym, nieuczestniczenie w praktykach religijnych”⁸. Odpowiedzi te należy także uzupełnić o deklaracje respondentów dotyczące statusu ich własnego związku. I tak, w „małej rodzinie składającej się z rodziców i dzieci” żyło w 2013 roku 45% respondentów (5 lat wcześniej odpowiedź tę wybrało 50%), w „dużej rodzinie wielopokoleniowej” – 21%, „samotnie” – 12% (wzrost o 3 punkty procentowe w porównaniu z odpowiedziami 5 lat wcześniej), w „małżeństwie bez dzieci” – 12% (także w tym zakresie widoczny jest wzrost o 3 punkty procentowe w porównaniu z odpowiedziami z 2008 roku, warto także dodać, że jedynie 4% respondentów zaznacza, że w ta-

⁶ Za: R. Boguszewski, *Rodzina...*, s. 5–11.

⁷ *Ibidem*, s. 6.

⁸ *Ibidem*, s. 8.

kim typie związku „chciało by żyć”)⁹. Rozdźwięk pomiędzy realizowaną a preferowaną formą życia rodzinnego widoczny jest także we wskazaniach dotyczących „dużej rodziny wielopokoleniowej (dziadkowie, rodzice, dzieci)”, w której żyje wspomniane już 21% respondentów, podczas gdy chciało by żyć więcej, bo 29%. „Mała rodzina składająca się z rodziców i dzieci” to rzeczywistość 45% respondentów wobec 55%, które chciało by żyć w takiej rodzinie. W tabeli 1 przedstawione są odpowiedzi dotyczące preferowanej formy życia rodzinnego osób żyjących w różnych typach związków.

Przedstawione dane deklaratywne można uzupełnić liczbami z badań realizowanych na poziomie ponadnarodowym. W liczbach bezwzględnych według danych Eurostat¹⁰ w Polsce jest obecnie 16,5 mln osób żyjących w związkach i 2,5 mln rodziców samotnie wychowujących co najmniej jedno dziecko.

Przedstawione dane wskazują na zainteresowanie Polaków takimi formami życia rodzinnego, w których biologiczni rodzice wychowują swoje dzieci, nierzadko też przy wsparciu własnych rodziców. Na przestrzeni ostatnich lat nie tylko znacząco zmalała dzietność, ale spada też liczba zawieranych małżeństw przy jednoczesnym wzroście liczby rozwodów. W 2012 roku obok 204 tys. zawartych małżeństw sądy orzekły prawie 65 tys. rozwodów, przy czym należy zauważyć, że systematycznemu spadkowi liczby zawieranych małżeństw towarzyszy w ostatnich latach równie systematyczny wzrost liczby rozwodów¹¹. Co więcej, w związku z rosnącą liczbą związków nieformalnych, w których rodzą się i wychowują dzieci,

⁹ *Ibidem*, s. 9–11.

¹⁰ <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/setupDownloads.do> (1.12.2017).

¹¹ Warto zaznaczyć, że spadek liczby zawieranych małżeństw został zahamowany pod koniec pierwszej dekady XXI wieku i wzrósł z poziomu 191,9 tys. w 2002 roku do 257,7 w 2008, jednak już w kolejnych latach ponownie spadł do poziomu 180,4 tys. w 2013 roku. Trendowi temu towarzyszył wzrost liczby rozwodów z poziomu 42,7 tys. w 2000 roku do 71,7 tys. w 2006, a od tego czasu utrzymuje się na pozio-

Tabela 1. Realizowany a preferowany model rodziny
(odpowiedzi w procentach)

Niezależnie od tego, w jakiego typu związku żyje Pan(i) obecnie, jaką formę życia uznał(a)by Pan(i) dla siebie za najlepszą? Czy chciał(a)by Pan(i) żyć:								
Jaka jest Pan(i) sytuacja, czy obecnie żyje Pan(i):	samotnie	w dużej rodzinie wielopokoleniowej	w małej rodzinie składającej się z rodziców i dzieci	w małżeństwie bez dzieci	sam(a), wychowując dziecko lub dzieci	w związku partnerskim z osobą odmiennej płci	w innej formie	trudno powiedzieć
samotnie	21	19	38	5	1	8	1	7
w dużej rodzinie wielopokoleniowej	1	72	23	1	0	2	0	1
w małej rodzinie składającej się z rodziców i dzieci	1	16	79	1	0	2	0	1
w małżeństwie bez dzieci	2	17	55	20	0	4	1	1
sam(a), wychowując dziecko lub dzieci	0	20	50	0	25	5	0	0
w związku partnerskim z osobą odmiennej płci	2	18	37	7	0	34	2	0
w innej formie	4	38	31	8	0	8	7	4

Źródło: R. Boguszewski, *Rodzina – jej współczesne znaczenie i rozumienie*, BS/33/2013, cbos.pl (1.12.2017), s. 12.

samo pojęcie rodziny ulega przemianom, a skupianie się wyłącznie na liczbie rozwodów nie daje szansy dostrzeżenia głębokości i wieloaspektywności tych przemian.

mie ok. 64–66 tys.; wszystkie dane za: *Prognoza ludności na lata 2014–2050*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2014, s. 43 i n.

Dzietność kiedyś i dzisiaj. Prognozy na przyszłość

Przy okazji zachodzących przemian często pojawia się także pytanie, czy dzieci są jedynie ekonomicznym kosztem, a ich wychowanie związane jest z nakładami, jakie muszą ponosić rodzice na ich utrzymanie i wykształcenie – właśnie argument ekonomiczny zazwyczaj podnoszony jest na pierwszym miejscu przy rozmowach o powodach niskiego wskaźnika dzietności w Polsce. Często dodaje się także argumenty o społecznych konsekwencjach tego stanu rzeczy. Można powiedzieć, że dzieci już dawno przestały być wyłącznie prywatną sprawą rodziców, stając się ważnym elementem wpływającym na politykę narodową¹². Według prognoz Głównego Urzędu Statystycznego z 2014 roku¹³ współczynnik dzietności dla Polski powinien nieznacznie wzrosnąć z 1,24 w roku 2014 do 1,32 w 2020 i 1,43 w 2030 roku, nadal jednak nie ma szans, aby osiągnął on poziom gwarantujący prostą zastępowalność pokoleń czy też powrócił do wartości z początku lat osiemdziesiątych XX wieku, gdy utrzymywał się na wysokim poziomie 2,41. Co więcej, we wspomnianym dokumencie wymieniono szereg warunków owego wzrostu: wyraźną poprawę sytuacji na rynku pracy dla osób młodych, następnie: rozwój gospodarczy i zmiany w systemie podatkowym, poprawę sytuacji materialnej gospodarstw domowych, poprawę sytuacji na rynku mieszkań oraz dostępności żłobków i przedszkoli. O ile poprawa sytuacji na rynku pracy w pierwszych miesiącach roku 2017 jest widoczna dość wyraźnie, o tyle zmiany w zakresie liczby dzieci i postrzegania ich miejsca w rodzinie, chociaż mają za-

¹² Wśród działań podejmowanych na tym polu można wspomnieć choćby *Założenia polityki ludnościowej Polski 2013*, wskazujący zadania państwa w zakresie „umacniania wartości rodziny i dziecka”, zwłaszcza wśród młodego pokolenia. Innym dokumentem akcentującym znaczenie polityki prorodzinnej w państwie jest *Dobry klimat dla rodziny. Program polityki rodzinnej Prezydenta RP z 2014 roku*, za: *Prognoza ludności na lata 2014–2050...*

¹³ Za: *ibidem*, s. 34.

sadnicze znaczenie dla utrwalania tych trendów w dłuższej perspektywie czasu, to zachodzą znacznie wolniej. Rozpowszechniony i afirmowany w danym społeczeństwie model rodziny, także w kontekście socjalizacji i transmisji kultury gospodarczej¹⁴, ma bardzo duże znaczenie.

Dzietność w Polsce, jak już wspomniałem, systematycznie maleje od przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku. Według danych ONZ z 2013 roku liczba urodzeń dzieci w Polsce w poszczególnych kohortach wiekowych zmieniała się następująco: u kobiet w wieku 20–24 lata spadła z 1445 tysięcy w latach 1975–1980 do poziomu 458 tysięcy w latach 2005–2010, u kobiet w wieku 25–29 lat w tych samych przedziałach czasu spadła z 1029 tysięcy do 740 tysięcy, z kolei w przedziale wiekowym 30–34 wzrosła nieznacznie z 405 tysięcy do 478 tysięcy, a w przedziale wiekowym 35–39 lat ze 154 tysięcy do 161 tysięcy. Co ciekawe, mimo nieznacznego wzrostu liczby urodzeń w przedziale między 30. a 39. rokiem życia, liczba urodzeń wśród kobiet powyżej 40. roku życia także spadła, z 47 tysięcy do 31 tysięcy w przedziale 40–44, i z 4 do 1 tysiąca u kobiet powyżej 45. roku życia¹⁵. Według danych GUS maleje różnica pomiędzy dzietnością w miastach i na wsi: w 1990 roku wynosiła odpowiednio 2,54 i 1,78, by w 2013 roku spaść do poziomu 1,37 na wsi i 1,18 w miastach¹⁶. Warto w tym miejscu także wspomnieć o wieku, w jakim kobiety rodzą swoje pierwsze dzieci. W przypadku pierwszego dziecka według danych Głównego Urzędu Statystycznego z 2014 roku wiek ten wynosił 29,5 dla kobiet mieszkających w miastach i 28,5 dla kobiet mieszkających na wsi; według prognoz do roku 2070 przewidywany

¹⁴ Por. M. Michalski, *Znaczenie rodziny dla międzypokoleniowej transmisji kultury gospodarczej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2014.

¹⁵ Wszystkie dane za: *United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2013). World Population Prospects: The 2012 Revision*, http://esa.un.org/unpd/wpp/publications/Files/WPP2012_HIGHLIGHTS.pdf (1.10.2015).

¹⁶ Za: *Prognoza ludności na lata 2014–2050...*, s. 36.

jest dalszy jego wzrost do, odpowiednio, 31–32 lat dla mieszkanki miast i 30,5–31,5 dla kobiet mieszkających na wsi.

Autorzy wspomnianego już raportu, pisząc o „uwarunkowaniach społeczno-ekonomicznych zmian płodności w Polsce”, podają dwa wyjaśnienia: zmieniającą się sytuację na rynku pracy, który ewoluuje w stronę nacisku na konkurencyjność i stały rozwój, nie gwarantując pracy wszystkim chętnym, a także obciążenie rodziny funkcjami, które wcześniej spoczywały na aparacie państwowym – od opieki socjalnej oraz systemu zabezpieczeń i świadczeń, do dostępu do służby zdrowia¹⁷ i „czynniki światopoglądowe”.

Dzielnosc a współczesne modele rodziny

W definicji rodziny Francisa Fukuyamy możemy przeczytać: „rodzina była podstawową jednostką produkcyjną, wytwarzającą nie tylko pożywienie, ale również wiele artykułów gospodarstwa domowego. Rodzina zajmowała się edukacją swoich dzieci, opiekowała starymi ludźmi (...). Z czasem rodzina przestała wykonywać prawie wszystkie te funkcje. Najpierw mężczyźni zaczęli szukać zatrudnienia poza domem, w fabrykach i biurach, a potem kobiety poszły ich śladem; dzieci posyłano do szkół publicznych; babcię czy dziadka umieszczano w domu starców (...). W połowie XX stulecia rodzina została zredukowana do dwupokoleniowego nuklearnego rdzenia, a jej specyfika została ograniczona do prokreacji”¹⁸.

Warto w tym miejscu wspomnieć definicję rodziny zaproponowaną przez Mirosławę Marody i Annę Gizę-Poleszczuk, które piszą o „rodzinie elementarnej” jako triadzie złożonej z matki, ojca i dziecka, podkreślając ów skład jako konieczny warunek reprodukcji¹⁹. Warto także dodać, że

¹⁷ *Ibidem*, s. 47.

¹⁸ F. Fukuyama, *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, przeł. H. Komorowska, K. Dorosz, Świat Książki, Warszawa 2000.

¹⁹ M. Michalski, *Znaczenie rodziny...*, s. 36

według danych GUS znacznie wzrósł w ostatnich latach odsetek urodzin pozamażeńskich – z 6,21% w 1990 do 23,4% w 2013 roku. Autorzy raportu dodają jednak informację, że wspomniane 23% dotyczy poczęć w kohabitacjach, a wskaźnik samych urodzeń wynosi 14% w związku z zawieraniem ślubu przez pary, które spodziewają się dziecka.

Interesujące są także dane dotyczące preferowanej liczby dzieci. Również w tym przypadku widać rozbieżności pomiędzy posiadaną a preferowaną ich liczbą podobnie, jak w przypadku wspominanych wcześniej form życia rodzinnego. Chociaż jedynie 3% respondentów (w przedziale wiekowym od 18. do 65. roku życia) deklaruje, że nie chciałoby mieć dzieci, to faktycznie nie ma dzieci 27%. Podobnie w przypadku jednego dziecka – 7% respondentów deklaruje, że chciałoby mieć tylko jedno dziecko, podczas gdy 20% jest w takiej sytuacji. 31% ma dwoje dzieci, a 49% uznaje tę liczbą za najbardziej pożądaną, natomiast troje dzieci ma 13% respondentów, a 26% deklaruje, że chciałoby je mieć. Więcej niż troje dzieci to rzadkość, ma je 10% respondentów i podobny odsetek deklaruje, że chciałby tyle mieć²⁰. W tabeli przedstawiono odpowiedzi osób mających i niemających dzieci w porównaniu z ich deklaracjami dotyczącymi preferowanej liczby dzieci.

Tabela 2. Posiadana a preferowana liczba dzieci (odpowiedzi w procentach)

Ile dzieci Pan(i) ma lub miał(a)?	Niezależnie od tego, jaki jest Pana(i) stan cywilny, w jakim jest Pan(i) wieku, a także czy ma Pan(i) dzieci, czy też nie, proszę powiedzieć, ile dzieci chciał(a)by Pan(i) mieć w swoim życiu?							
	żadnego	jedno	dwoje	troje	czworo	pięcioro lub więcej	tylko, ile się zdarzy	trudno powiedzieć
1	2	3	4	5	6	7	8	9
żadnego	7	12	47	22	2	2	2	6
jedno	2	19	58	16	1	0	1	3
dwoje	3	2	70	17	3	2	2	1

²⁰ R. Boguszewski, *Rodzina...*, s. 12–15,

1	2	3	4	5	6	7	8	9
troje	5	1	15	69	4	0	5	1
czworo	0	0	11	6	69	3	6	5
pięcioro lub więcej	0	0	8	16	8	52	12	4

Źródło: R. Boguszewski, *Rodzina – jej współczesne znaczenie i rozumienie*, BS/33/2013, cbos.pl (1.12.2017), s. 15.

Powyższe dane mogą dostarczyć informacji w dyskusji na temat malejącej liczby ludności w Polsce, nie dają jednak szansy odpowiedzi na pytania o przyczyny tego stanu. Również dane z innego komunikatu, o postawach prokreacyjnych kobiet w Polsce, pokazują skalę tego problemu²¹.

Podsumowanie

Przedstawione wyżej przykłady składają się na obraz znaczącej zmiany w sferze realizowanego modelu rodziny, która dokonuje się w ostatnich latach, a której końcowym efektem jest coraz mniejsza liczba urodzeń, a także związane z tym zmiany dotyczące zakładania rodziny czy też wchodzenia w związki. Jej efekty wykraczają poza zasięg życia jednego pokolenia i wpłatają się w społeczno-demograficzne procesy zachodzące w krajach rozwiniętych na całym świecie. Niska dzietność w Polsce jest raczej regułą niż wyjątkiem w skali świata – na 224 państwa Polska z „surowym współczynnikiem urodzeń” określającym liczbę urodzeń żywych na 100 osób w 2015 roku była na 200. miejscu z wynikiem 9,74. Warto jednak dodać, że pierwszy kraj europejski, Turcja, pojawiła się w tym zestawieniu na 118. miejscu²².

²¹ M. Omyła-Rudzka, *Postawy prokreacyjne kobiet*, BS/29/2013, cbos.pl (1.12.2017); por. także: K. Kowalczyk, *Potrzeby prokreacyjne oraz preferowany i realizowany model rodziny*, BS/61/2012, cbos.pl (1.12.2017).

²² <https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/rankorder/2054rank.html#pl> (1.12.2017).

Podjęmowana przez mnie problematyka jest nie tylko ważna, ale i bardzo rozległa tematycznie. W niniejszej publikacji nie znalazły się inne ważne wątki, jak przemiany wokół małżeństwa i związków pozamałżeńskich, a także osób żyjących samotnie, zagadnienia związane ze sztucznymi technikami wspomaganie rozrodu oraz towarzyszącymi im wyzwaniami prawnymi i moralnymi. Chociaż całościowa diagnoza tego stanu wykracza poza ramy tego opracowania, z pewnością można zauważyć, że w literaturze przedmiotu dominuje obraz nieodwracalności przemian w zakresie dzietności²³ oraz rodzących się wówczas wyzwań, głównie w sferze ekonomii. Z socjologicznej perspektywy należy także pamiętać o zmianach społecznych – coraz mniejsza liczba dzieci w kolejnych pokoleniach sprzyja utrwalaniu takiego modelu w społeczeństwie. Przedstawiane dane z badań socjologicznych pokazują także rosnący rozdźwięk pomiędzy stanem rzeczywistym (realizowanymi modelami rodziny, dzietności) we współczesnym społeczeństwie polskim a aspiracjami tak w zakresie liczby posiadanych dzieci, jak i modelu rodziny. Na drugim biegunie zjawiska dzietności mamy sytuację związaną z wielodzietnością. Niezmiernie symptomatyczny wydaje się tutaj fakt, że jako wielodzietne traktowane są współcześnie rodziny już z trójką dzieci, a pojawiające się w ostatnich latach w Polsce różne wersje „karty dużej rodziny”²⁴ być może

²³ Przy czym niekoniecznie stan ten interpretowany jest jako niepożądany. Wielu apologetów nurtu feministycznego zwraca uwagę na dobrodziejstwa bezdzietności z wyboru wśród kobiet i krytykuje stygmatyzowanie tych, które „nie chcą być Matką Polką”, por. np. A. Młodawska, *Tradycyjna polska stygmatyzacja czy ponowoczesne neoliberalne wykluczenie? Analiza internetowego dyskursu kobiecej bezdzietności*, w: *Pożegnanie z Matką Polką? Dyskursy, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce*, red. R.E. Hryciuk, E. Korolczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.

²⁴ Na przykład rodzinom wielodzietnym mieszkającym w Poznaniu w 2015 r. oferowano trzy niezależne Karty Dużej Rodziny: ogólnopolską [por. <https://rodzina.gov.pl/duza-rodzina/karta-duzej-rodziny> (1.12.2017)], wielkopolską [por.

spowodują zwiększenie popularności takiego modelu rodziny i przyczynią się do zmiany aktualnego stanu.

Odnosząc zagadnienia dzietności do sfery wartości dodam jeszcze, że jesteśmy zapewne świadkami kolejnej zmiany definicji rodziny. Zmiana ta dokonuje się już nie tylko na poziomie składu jej dorosłych członków, stopnia sformalizowania ich związku czy też płci, ale przede wszystkim w zakresie stosunku do dzieci. To właśnie pojawiające się w rodzinie dzieci sprzyjają trwałości związku pomiędzy dorosłymi, a w skali społecznej gwarantują pojawianie się kolejnych pokoleń. W ostatnich latach szereg czynników sprzyja zniechęcaniu do zaciągania tego najbardziej długofalowego zobowiązania, jakim są dzieci. Jedynie połowa rodzin w Polsce ma więcej niż jedno dziecko, rodziny z jednym dzieckiem lub bezdzielne stanowią drugą połowę. Trudno nie wspomnieć w tym kontekście o społecznych konsekwencjach tego modelu rodziny. Bez wątpienia szacunek należy się wszystkim rodzinom, nie można jednak nie zauważyć, że rodziny wielodzietne w większym stopniu ponoszą ciężar wychowania i wykształcenia przyszłego pokolenia. Wspomniane zmiany w zakresie stylu życia, w których umieścić można niekoniecznie dzieci jako element życia rodzinnego, wynikają zapewne w dużym stopniu z traktowania ich jako zagrożenia dla dotychczas realizowanego stylu życia.

Swoistym ograniczeniem dla liczby posiadanych w rodzinie dzieci jest także biologia – przedstawione w tekście dane dotyczące urodzeń dzieci przez kobiety w poszczególnych kohortach wiekowych pokazują znaczący spadek urodzeń w grupach powyżej 40. roku życia. Wobec tego, że zdecydowana większość dzieci rodzi się w rodzinach małżeństw sformalizowanych, a wiek zawierania małżeństwa, podobnie jak wiek urodzenia pierwszego dziecka, coraz bardziej przesuwają się, na urodzenie dzieci pozostaje coraz mniej czasu. Paradoksalnie więc mimo wydłużającej się

średniej długości życia, coraz lepszego poziomu opieki zdrowotnej na oddziałach ginekologiczno-położniczych (mierzonego choćby coraz niższymi wskaźnikami śmiertelności noworodków), maleją także wskaźniki dotyczące dzietności. Nie poprawia ich także wzrastający poziom życia w wymiarze materialnym czy niski poziom bezrobocia. Wydaje się, że zasadniczą przyczyną jest właśnie współczesny styl życia, w którym rozwój, samorealizacja czy też sukces osiąga się własną ciężką pracą, która jawi się jako bardziej atrakcyjna od wielodzietnej rodziny. I tutaj pojawia się kolejny paradoks zauważony przez jedną z pracujących w hospicjum osób: przed śmiercią nikt nie żałuje, że nie spędzał więcej czasu w pracy, ale wszyscy żałują, że nie poświęcili więcej czasu rodzinie.

Bibliografia

- Boguszewski R., *Rodzina – jej współczesne znaczenie i rozumienie*, BS/33/2013, cbos.pl (1.12.2017).
- Fukuyama F., *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, przeł. H. Komorowska, K. Dorosz, Świat Książki, Warszawa 2000.
- Golka M., *Socjologia kultury*, Scholar, Warszawa 2007.
- <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/setupDownloads.do> (1.12.2017).
- <http://www.poznan.pl/krd/> (1.12.2017).
- <http://www.rops.poznan.pl/program-wielkopolska-karta-rodziny-1.html> (1.12.2017).
- <https://rodzina.gov.pl/duza-rodzina/karta-duzej-rodziny> (1.12.2017).
- <https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/rankorder/2054rank.html#pl> (1.12.2017).
- Kowalczuk K., *Potrzeby prokreacyjne oraz preferowany i realizowany model rodziny*, BS/61/2012, cbos.pl (1.12.2017).
- Kwartalny raport o rynku pracy w IV kw. 2016 r., Nr 01/17 (marzec 2017 r.)*, red. K. Saczuk, P. Strzelecki, R. Wyszynski, J. Tyrowicz, Biuro Przedsiębiorstw, Gospodarstw Domowych i Rynków Instytut Ekonomiczny, Warszawa 2017.

- Michalski M., *Znaczenie rodziny dla międzypokoleniowej transmisji kultury gospodarczej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2014.
- Michalski M.A., *Rozkład rodziny a upadek cywilizacji zachodniej – korelacja, przesąd czy zbieg okoliczności?*, w: *Matżeństwo, rodzina, rodzicielstwo. Przemiany we współczesnej Polsce*, red. D. Gizicka, Wydawnictwo KUL, Lublin 2016.
- Młodawska A., *Tradycyjna polska stygmatyzacja czy ponowoczesne neoliberalne wykluczenie? Analiza internetowego dyskursu kobiecej bezdzietności*, w: *Pożegnanie z Matką Polką? Dyskursy, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce*, red. R.E. Hryciuk, E. Korolczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
- Omyła-Rudzka M., *Postawy prokreacyjne kobiet*, BS/29/2013, cbos.pl (1.12.2017).
- Prognoza ludności na lata 2014–2050*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2014.
- Tysza Z., Wachowiak A., *Podstawowe pojęcia i zagadnienia socjologii rodziny*, Wydawnictwo Akademii Rolniczej, Poznań 1997.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2013). *World Population Prospects: The 2012 Revision*, http://esa.un.org/unpd/wpp/publications/Files/WPP2012_HIGHLIGHTS.pdf (1.10.2015).

SOCIAL ASPECTS OF THE ISSUES OF CONTEMPORARY FERTILITY RATES

Summary

The subject of my interest is the problem of fertility and its socially and legally defined forms including the number of children, as well as the number of children in the family, age of birth of the first child by women and other social factors affecting the desire to have children by young people in Poland. On this occasion I'm going to compare historical data on fertility and assess the possible

consequences of current fertility rates in the future. This topic can be an opportunity to look at the transformations of contemporary culture and social life at the same time bringing one of the most important consequences of contemporary social life, which is childlessness.

Translated by Jakub Isański



Agata Kotowska
Uniwersytet Rzeszowski

WYCHOWAWCZE KOMPETENCJE RODZINY WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE. DYSKURS I PRAKTYKA PUBLICZNA

Wprowadzenie

Twierdzenie, że rodzina jest fundamentem życia społecznego, jest tak mocno zakorzenionym toposem, punktem wyjścia wszelkich debat o społeczeństwie, że brzmi niemal jak truizm. Rozważanie kwestii związanych z rodziną w tym właśnie kontekście wymaga jednak, co należy podkreślić, poczucia szczególnej odpowiedzialności i intelektualnej uczciwości. Tylko takie podejście zagwarantuje tworzenie optymalnych warunków do jej funkcjonowania, trafne zdiagnozowanie zagrożeń, podjęcie skutecznych środków zaradczych zmierzających do ich usunięcia lub osłabienia, minimalizacji społecznych kosztów. Tkanka rodzinna, mająca wprawdzie potencjał samozachowawczy, jest wszakże dość czuła czy niemal bezbronna wobec godzących w nią zjawisk makrospołecznych, na przykład tych z obszaru ekonomii, ale też wywołanych¹ bądź katalizowanych

¹ Dla przykładu niekorzystne zmiany w uprawnieniach socjalnych kobiet uchwalone w Polsce w 2001 r. (skrócenie urlopu macierzyńskiego o 10 tygodni, likwidacja

politycznie. Niewątpliwy wpływ na kształt i perspektywy rodziny wywierają zwiększająca się labilność postaw, postępujący indywidualizm oraz funkcjonowanie w ramach społeczeństwa informacyjnego, którego fundamentem są media. Opinie o omnipotencji mediów i widocznej podatności społeczeństw na ich wpływ należą do powszechnie podzielanych wśród specjalistycznych gremiów, również znaczna część samych odbiorców skłonna się z nimi zgodzić. Posiadanie wiedzy na ten temat nie jest jednak równoznaczne ze zmniejszeniem skali oddziaływania na audytoria. Więcej – może je w pewnym sensie rozszerzyć – co przejawia się w tak zwanym efekcie osoby trzeciej². Bazując na znajomości funkcjonowania mediów, przecenia się wówczas własną „odporność” wobec technik perswazyjnych i manipulacyjnych, co skutkuje utratą czujności w odbiorze przekazów i może paradoksalnie doprowadzić do zwiększonego wpływu prezentowanych treści na jednostkę. Gros treści proponowanych przez popkulturę, których nośnikiem są media, nie propaguje wartości sprzyjających budowaniu czy zacieśnianiu więzi rodzinnych, nie skłania do samodzielnego myślenia, krytycznej oceny rzeczywistości. Nierzadką praktyką jest natomiast kwestionowanie podmiotowości człowieka, odwracanie znaczenia fundamentalnych pojęć. Stąd też coraz częściej wskazywana przez specjalistów pilna potrzeba wprowadzenia do procesu

zasiłku porodowego, obniżenie składki emerytalnej opłacanej przez budżet państwa za osoby na urlopach wychowawczych, obniżenie zasiłku dla rodzin wielodzietnych, likwidacja dodatków rodzinnych) negatywnie wpłynęły na gotowość do posiadania potomstwa. Zwiększenie pomocy dla samotnych matek (w tym bezrobotnych) wywołało plagę fikcyjnych rozwodów. Zob. https://ekai.pl/forum-kobiet-polskich-rzadzacy-ignoruja-glos-kobiet/http://biurose.sejm.gov.pl/teksty_pdf_01/i-773.pdf (10.05.2017).

² M. Iłowiecki, *Krzywe zwierciadło. O manipulacji w mediach*, Gaudium, Lublin 2009, s. 88–89.

edukacyjnego/wychowawczego pedagogiki mass mediów³ odpowiadającej na wyzwania współczesnego życia.

Uwzględniając spory definicyjne wokół pojęcia rodziny (które toczą się, jak zauważa B. Szacka, na gruncie naukowym, w potocznym odczuciu zdefiniowanie rodziny nie nastrocza bowiem trudności⁴) zaznaczyć należy, że obszarem niniejszej refleksji jest rodzina w ujęciu klasycznym, a więc rodzice z dziećmi, gdyż to ich właśnie dotyczy proces wychowania, zaś charakterystyką rodziców są między innymi ich kompetencje wychowawcze.

Konstrukcja każdej roli społecznej – w tym roli rodzica i dziecka – zakłada występowanie zachowań nakazanych, zakazanych i tak zwanego marginesu swobody⁵. Zachowania nakazane i zakazane funkcjonują w formie spenalizowanej oraz zwyczajowej – jako praktyka społeczna jasno je określająca i poddająca ocenie ich realizację. Margines swobody również jest w części regulowany przepisami prawa, ale też przypisywany przez społeczeństwo w sposób utarty, rutynowy. W niniejszej refleksji dotyczącej społecznej roli rodzica oraz zakresu jego władztwa/uprawnień wychowawczych *clou* stanowi kształt „marginesu swobody”, czyli tych kompetencji, które nie są/nie powinny być regulowane przez czynniki zewnętrzne, z których głównym jest państwo. Do rozważenia pozostają w tym kontekście dwie wiążące się z pojęciem władzy rodzicielskiej kwestie: prawo rodziców do autonomicznego kształtowania systemu normatywnego, światopoglądu potomstwa oraz ich kompetencje w relacji z dziećmi, co dotyczy możliwości obierania konkretnych modeli i metod wychowawczych.

³ Zob. np. A. Lepa, *Pedagogika mass mediów*, Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1998.

⁴ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008, s. 378.

⁵ *Ibidem*, s. 149.

Kilka uwag o wychowaniu

Proces wychowania – należący do zasadniczych zadań rodziny – odbywa się również w trakcie edukacji instytucjonalnej, a więc podczas socjalizacji wtórnej. Procesy edukacyjne nie mogą funkcjonować w oderwaniu od procesów wychowawczych i odwrotnie. Są współwystępujące. Zbigniew Kwieciński w przedmowie do podręcznika z zakresu pedagogiki pisał: „Jeżeli używamy szeroko rozumianego pojęcia «edukacja» – to (...) włączamy do zakresu tego pojęcia wszelkie zorganizowane czynności nauczania, uczenia się i wychowania na wszystkich szczeblach: od państwa do organicznych instytucji prowadzących te działania zarówno bezpośrednio (np. rodzina, sąsiedztwo, rówieśnicy, przedszkole, szkoła, uniwersytet (...)), jak i pośrednio (np. rząd, parlament, ministerstwo, instytucje zarządzania, oceniania, kontroli czy też treści i formy masowego przekazu informacji i kultury”⁶. Właśnie podczas socjalizacji wtórnej następuje nakładanie się na siebie działań państwa i działań rodziców. Zagadnienie tu podnoszone nie dotyczy sytuacji, kiedy to „nakładanie” zachodzi w formie dosłownej, a więc treści przekazywane w rodzinie pokrywają się z tymi, które lansuje państwo. Nie chodzi również o okoliczność, kiedy idee rozpowszechniane w procesie edukacji czy w komunikacji publicznej mają charakter komplementarny, kiedy państwo ze względu na swoje zadania i specyfikę wdraża lub rozwija zagadnienia nieobecne lub słabo artykułowane w rodzinie. Również sytuacja niezgodności występujących między myśleniem instytucjonalnym a myśleniem rodziców, ale mieszczących się w ramach danego paradygmatu lub w ramach paradygmatów „przyległych”, niekonkurujących ze sobą, nie jest przedmiotem refleksji. Przeciwnie, skoncentrowano się na sytuacjach, kiedy owe treści są rozbieżne, pozostają w konflikcie. Dotyczy to w gruncie rzeczy kształcenia ak-

⁶ *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 11–12.

sjologicznego, które ogniskuje się wokół pomocy w „uzyskaniu wiedzy o wartościach i wartościowaniu oraz rozwoju struktur i procesów odpowiadających za: umiejętność rozpoznawania sytuacji wyboru, podejmowanie decyzji o przyjęciu postawy wartościującej, wybór celów i środków związanych z określonymi wartościami oraz gotowość do podejmowania i umiejętność realizowania odpowiadających tym wartościom działań”⁷.

Czego dotyczy wychowanie? Co obejmuje? Podstawową kwestią wymagającą zaznaczenia jest ideał wychowania, jego cel i kształt. Ideał wychowania w systemach pedagogicznych ulegał przeobrażeniom odpowiadającym ogólnemu klimatowi kulturowemu i intelektualnemu czasów, w których był formułowany. Na przełomie XIX i XX wieku inaczej był postrzegany w ramach pedagogiki pragmatystycznej⁸, inaczej w pedagogice esencjalizmu⁹. Właśnie pedagogika pragmatystyczna stała się w pierwszej połowie XX wieku niezwykle atrakcyjna w Europie ze względu na swoją kompletność – stanowiła zamknięty system pedagogiczny, w odróżnieniu do fragmentaryczności europejskich teorii wychowania¹⁰. Fasadę ówczesnej myśli pedagogicznej stanowiły: woluntaryzm z irracjonalizmem (antyintelektualizm), indywidualizm, naturalizm, liberalizm¹¹. Jak zauważa Stanisław Nalaskowski, przebrzmiały dominujące niegdyś hasła jak autorytet, władza, siła. Ich miejsce zastąpiły wolność, odpowiedzialność i godność¹² jako nowe idee i wartości, węzłowe wytyczne

⁷ K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002, s. 88.

⁸ Bazującej na pragmatyzmie amerykańskim, związanym z działalnością Ch.S. Peirce’a, W. Jamesa, J. Deweya.

⁹ S. Nalaskowski, *O ideale wychowania i celach kształcenia*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 18–22.

¹⁰ *Ibidem*, s. 23–24.

¹¹ *Ibidem*, s. 24–27.

¹² *Ibidem*, s. 41–50.

współczesnego świata. W ich kontekście formułowane są i rozpatrywane aktualne koncepcje wychowania.

Potrzeba wypracowania nowego ideału wychowania zaowocowała mnogością podejść teoretycznych i praktycznych. W naukach o wychowaniu ścierają się dzisiaj i formułują różne poglądy na temat samej idei, paradygmatów wychowania, tym samym na temat roli rodzica/wychowawcy oraz warunków funkcjonowania dziecka/wychowanka. Ze względu na coraz częściej zaznaczające się fundamentalne różnice w poglądach na ten temat dyskusje między interlokutorami przybierają charakter żywiołowy i eksplozywny, niekiedy, przy całkowitej wzajemnej negacji wynikającej z odmienności podstaw światopoglądowych, okazują się w ogóle niemożliwe. Bazując na obserwacji dyskursu społecznego z pewnością nie można powiedzieć, że prezentowane w tym zakresie poglądy przybierają postać *continuum* – od totalnej władzy rodzica po jej gruntowny brak – postulat wychowania autorytarnego (przypominający sytuację stosowania w komunikacji wyłącznie ograniczonego kodu językowego wyróżnionego przez B. Bernsteina¹³) nie znajduje bowiem w debacie publicznej kontynuatorów. Do najbardziej reprezentatywnych należą z jednej strony opinie o zasadności wychowania w oparciu o autorytet rodziców, wyznaczanie granic z położeniem wyraźnego akcentu na podmiotowość dziecka i rozwijanie jego kreatywności¹⁴ oraz wzajemne poszanowanie. Z drugiej

¹³ B. Bernstein, *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980.

¹⁴ Wagę twórczości w wychowaniu podkreślił m.in. A. Nalaskowski. Wskazywał, że zastana przez podmiot rzeczywistość mająca wobec niego charakter zewnętrzny jest spetryfikowana, a proces twórczy ją depetryfikuje, ma moc wyzwolenia z narzuconych ram, pozwala być sobą w swoim świecie. Zasadniczą kwestią w rozpatrywaniu tematu zdolności (nie zaś uzdolnień) twórczych, potencjału twórczego człowieka lub też twórczych predyspozycji jest różnienie między myśleniem konwergencyjnym a dywergencyjnym. Pierwsze z nich charakteryzuje się operowaniem pojęciem „powinieniem”, „muszę”, drugie zaś „mogę” lub „mogę nie” (robić czegoś).

strony funkcjonuje przekonanie o słuszności pozostawienia wychowankowi pełnej swobody w poznawaniu świata i jego praw oraz ograniczania władzy rodzicielskiej, aż do prób niemal całkowitego odejścia od tego pojęcia (jak to ma miejsce m.in. w społeczeństwie szwedzkim¹⁵ czy pozostałych krajach skandynawskich, ale też w niektórych krajach zachodniej Europy, USA, Kanadzie, Nowej Zelandii).

Między rolą rodziny a oddziaływaniem wychowawczym państwa

Doniosłość roli państwa w kształtowaniu obywateli dostrzegano już w starożytności i kontynuowano tę myśl w następnych stuleciach. Zygmunt Mysłakowski w 1935 roku pisał: „Państwo, o ile nie ugrzęzło w martwocie i rutynie, przedstawia niegraniczone prawie możliwości dla twórczości społecznej jednostek i grup. (...) Państwo jest więc nie tylko jednostką przymusu, ale i narzędziem uspołecznienia”¹⁶. Uwzględniając specyfikę państwa, jego prawo i obowiązek organizacji życia społeczne-

Zob. A. Nałaskowski, *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998, s. 16–17.

¹⁵ Szwedzkie prawo daje możliwość bardzo daleko idącej ingerencji państwa w życie rodziny, a dzieci traktowane są jako dobro narodowe, nad którym kuratelę sprawuje społeczeństwo. Wielokrotnie opisywano fatalne w skutkach implikacje powyższego systemu dla rodzin. Mówi o tym m.in. Ruby Harrold-Claesson, prezes Skandynawskiego Komitetu Praw Człowieka ds. Ochrony Praw Rodziny, zob. <http://www.cbn.com/cbnnews/world/2012/december/swedish-appeals-court-ends-parental-rights/?mobile=false> (4.05.2017); <http://www.nkmr.org/pl/> (6.05.2017); <http://www.fronda.pl/a/system-ideologia-biznes-dlaczego-w-szwecji-niszczy-sie-rodziny,6542.html> (5.05.2017); <http://www.nzcpr.com/test-post-31/#more-62> (6.05.2017), zob. też: broszura opublikowana przez MSZ RP: *Prawa dziecka w Szwecji. Broszura informacyjna o specyfice szwedzkiego podejścia do obrony praw dziecka w Szwecji*, <http://www.sztokholm.msz.gov.pl/resource/fe751ee2-236b-4b4d-9150-3d7850c1ac36:JCR> (6.05.2017).

¹⁶ Z. Mysłakowski, *Państwo a wychowanie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1935, s. 42.

go, niepokoić może fakt wchodzenia przez nie w rolę niebędące polem jego działania. Nawet pobieżna analiza regulacji prawnych w poszczególnych społeczeństwach prowadzi do konstatacji, że zjawisko systemowego kwestionowania władzy rodzicielskiej, ekspansji interwencyjnych uprawnień instytucji państwowych występuje coraz częściej. Następuje zarazem eskalacja problemów związanych z powyższą tendencją. Dotyczy to nie tylko zarzutów o dyskryminację rodziców z powodów etnicznych, nadgorliwości instytucji kontrolnych czy też nieobiektywnej oceny sytuacji w rodzinach emigrantów, ale też stronnictwo organów państwowych w rozpatrywaniu spraw rodzin mieszanych pozostających w konflikcie lub rozpadających się. Wielokrotnie krytykowano praktykę automatycznego odbierania praw do opieki z prawami rodzicielskimi własnemu rodzicom obcego pochodzenia bez rozeznania sytuacji, uwzględnienia dobra dziecka. Właśnie pochopność decyzji odebrania dzieci rodzicom, a więc rażąca nieadekwatność zastosowanych środków do budzących zastrzeżenia urzędników okoliczności w większości interwencji, jest kwestią wywołującą największe kontrowersje. Ważna jest również, jak uczą studia wielu przypadków, faktyczna nieodwołalność decyzji państwa – praktyka orzecznicza (wyroki niemal zawsze na niekorzyść powództwa przeciwko aparatowi państwowemu) sprawia, że możliwość dochodzenia swoich praw na drodze sądowej występuje jedynie formalnie. Zmieniają się ponadto definicje problemu w rodzinie. Wiąże się to nie tylko ze znacznym rozszerzeniem katalogu sytuacji problematycznych, ale przede wszystkim ze zmianą sposobu ich kwalifikacji (czyli określenia, co jest normą, a co poza nią wykracza). Opisywany stan rzeczy dobrze ilustruje prawodawstwo szwedzkie z kuriozalnymi, zdaniem wielu komentatorów, zapisami, będące niejako wyznacznikiem kierunku zmian w tym zakresie dla innych społeczeństw.

Jednoznaczne opowiedzenie się przez państwo po stronie wartości wzbudzających kontrowersje w warstwie komunikacji publicznej naj-

częściej motywowane jest dobrem ogółu lub określonych, słabszych jego części. Od przyjętych wytycznych nie odstępuje się nawet wówczas, kiedy praktyka społeczna wskazuje na ich oczywiste fiasko i szkodliwość. Wiele takich rozwiązań dotyczy rodziny. Zofia Frączek pisze: „Wśród reformatorów i myślicieli widoczne były głosy lekceważące rolę rodziny i przypisujące o wiele większe znaczenie zakładom opiekuńczo-wychowawczym. Sądzono, że rodzina do zadań wychowawczych jest przygotowana bardzo słabo i domagano się jak najszybszego przejęcia wychowania przez instytucje. Obecnie wśród najwybitniejszych znawców przedmiotu uznanie dla wychowania w rodzinie stało się powszechne. Słusznie (...) podkreśla się, że rodzice są głównym wychowawcami. (...) instytucje i inne osoby (...) mają wyłącznie charakter pomocniczy”¹⁷. Powyższa konstatacja nie zawsze znajduje jednak odzwierciedlenie w praktyce. Wskazać można wiele przykładów odmawiania rodzinie prawa do samodzielności, podważania jej fundamentalnych funkcji. Warto przy tym zauważyć, że nadmierna instytucjonalizacja procesu wychowania może być również – jak uczy historia – oznaką totalności systemu.

Zasadnicze pytanie, które nasuwa się w kontekście dotychczasowych rozważań, dotyczy przyczyn obserwowalnej zmiany paradygmatu definiowania i postrzegania rodziny, zwłaszcza roli rodziców, ich obowiązków i uprawnień wychowawczych. Wydaje się, że fundamentalną kwestią, przyczyną owych przeobrażeń jest głębokie umocowanie się we współczesnym świecie doktryny postmodernistycznej. Poglądy mieszczące się w jej ramach – mimo politycznej i medialnej ofensywy – napotykać jednocześnie sprzeciw, niekiedy zdecydowanie manifestowany, bazują bowiem na założeniach odbiegających od dotychczasowego rozumienia i tłumaczenia świata oraz wynikającej z nich praktyki społecznej. Antagoniści postmodernistycznych twierdzeń traktują je nie tylko jako wprowadzane, po-

¹⁷ Z. Frączek, *Pokoleniowe przemiany społecznej świadomości wartości rodziny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2011, s. 62.

chodzące z zewnątrz i nieprzystające do rzeczywistości, ale ją wypaczające, karykaturalne, semantycznie puste, choć syntaktycznie poprawne¹⁸. Hannah Arendt w traktacie o totalitaryzmie stwierdziła: „Propaganda ruchu totalitarnego służy również do uwolnienia myśli od doświadczenia i rzeczywistości”¹⁹. Uwolnienie myśli od doświadczenia i rzeczywistości jest w istocie głównym rysem postmodernizmu i zasadniczą przyczyną jego krytyki. Postmoderniści negują dążenie modernistycznych z genezy nauk społecznych do, jak twierdzą, „odkrycia uniwersalnej racjonalności dostarczającej obiektywnych, wolnych od wartości standardów”²⁰, odrzucają wszelkie uniwersalistyczne pretensje modernistycznej rzeczywistości, odrzucają też dążenie do prawdy, wszak czyni ona za punkt odniesienia wszystkie negowane kategorie – logikę, rozum, racjonalność²¹. Implementacja założeń mających ideowe podłoże w tym właśnie światopoglądzie stanowi genezę omawianego tu zagadnienia.

W analizie, a zwłaszcza krytyce postmodernizmu, przytoczono wiele argumentów stanowiących próbę wyjaśnienia wspomnianego sprzeciwu wobec związanego z nim sposobu myślenia oraz treści z niego wypływających. Zbyszko Melosik zwraca uwagę między innymi na odrzucenie koncepcji racjonalnego, uporządkowanego, naukowego poznania świata: „Unikatowość postmodernistycznej krytyki współczesnej teorii społecznej wynika z faktu, że kwestionuje się tu koncepcję nauki podzielaną

¹⁸ Zob. A. Gregosiewicz, *Jak powstaje popyt na pseudomedycynę?*, „Służba Zdrowia” 2011, nr 9–16 (4010–4017), s. 52.

¹⁹ H. Arendt, *Korzenie totalitaryzmu*, Łośgraf, Warszawa 2012, s. 659.

²⁰ S. Seidman, *The End of Sociological Theory: The Postmodern Hope*, „Sociological Theory” 1991, no. 2, s. 132–133, cyt. za: Z. Melosik, *Pedagogika postmodernizmu*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 452.

²¹ P.M. Rosenau, *Post-modernism and the Social Sciences. Inroads and Intrusions*, Princeton 1992, s. 81; S. Best, D. Kellner, *Postmodern Theory. Critical Interrogations*, New York 1991, s. 67, cyt. za: Z. Melosik, *Pedagogika...*, s. 454.

przez wszystkie dotychczasowe szkoły i paradygmaty. Postmoderniści odrzucają ideę, że nauka sama w sobie jest „uprzywilejowaną formą rozumu lub pośrednikiem prawdy. Odrzuca się też przekonanie o prymacie wiedzy naukowej, ideę nauki wolnej od wartości oraz praktyczne i moralne znaczenie nauki”²². Naturalną konsekwencją takiego nastawienia jest próba organizowania edukacji w sposób odmienny niż proponowano to w dyskursie modernistycznym. Modernizm zakładał neutralność i ponadhistoryczność wiedzy szkolnej, a nauczyciela – ze względu na posiadany autorytet wynikający z jego przymiotów intelektualnych (mądrości) oraz moralnych – plasował w hierarchii ponad uczniami²³. W postmodernizmie wiedza utraciła swój uniwersalizm, przestała być porządkująca i homogeniczna. Postmodernistycznego nauczyciela pozbawiono podstaw do twierdzenia, że przekazuje wiedzę ogólną i neutralną, wyposażono zaś w świadomość, iż jest ona przeniknięta jego własną konstrukcją społeczną. Przyjmując za punkt wyjścia twierdzenie, że nie ma „jednej wiedzy” (ponadhistorycznej i uniwersalnej), przyjęto tym samym za podstawę, że każda wiedza jest uzasadniona. W efekcie, jak pisze Z. Melosik, ta właśnie postmodernistyczna „polityka prawdy” uprawomocnia się w kulturze masowej, bowiem w postmodernizmie nie istnieje hierarchiczne rozróżnienie kultury „wyższej” i „niższej”²⁴. Teoria postmodernistyczna kwestionuje również ideę cywilizacyjnego rozwoju oraz „generalnego postępu ludzkości”, których podstawą są wszystkie projekty emancypacyjne: wolność, równość, sprawiedliwość, postęp, demokracja, autonomia²⁵. Wypowiedzi postmodernistów sprzyjają formułowaniu konkluzji o kwestionowaniu przez postmodernizm działań zorientowanych na wy-

²² Z. Melosik, *Pedagogika...*, s. 452.

²³ *Ibidem*, s. 457.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ *Ibidem*, s. 458.

zwolenie oraz starań intelektualistów na rzecz utworzenia sprawiedliwszej organizacji społecznej²⁶.

Niepokojący jest w związku z tym fakt rozpowszechniania się w praktyce edukacyjnej i wychowawczej podejścia traktującego je jako sztukę, co zwalnia z badania efektywności. Teorii wyjściowej często w ogóle się nie szuka i nie formułuje, ponieważ ogranicza się ona do enigmatycznej, choć pewnie przekonującej dla wielu osób deklaracji „pracy nad sobą” i „oparcia o dobre doświadczenie”²⁷. Jeśli w postmodernizmie każdy może mieć swoją prawdę i wszystkie są równorzędne, to nic dziwnego, że w duchu owego relatywizmu „pseudonaukowa «wiedza» jest przyjmowana z całkowitą powagą”²⁸, co dynamizuje „ucieczkę od rozumu i zwykłego, oczyszczonego z ideologii racjonalnego myślenia”²⁹. Odrzuca się tym samym zasadność jakiegokolwiek krytyki, a dowodem skuteczności ma być doświadczenie praktyków (ich subiektywna niezwyfikowana ocena), nie zaś badania naukowe³⁰. Do symptomatycznych należy przy tym niezgoda na krytykę i modyfikację, która występuje również wtedy, gdy w sposób niepodważalny wskazuje się negatywne konsekwencje przyjętych rozwiązań.

Renesans aksjologii edukacyjnej, który obserwowano w Polsce po 1989 roku, ogniskował się, przynajmniej w początkowym okresie, na „przywracaniu autentyczności wartościom w edukacji i wychowaniu, dążeniu do odczytywania wartości uniwersalnych silnie zakorzenionych

²⁶ P. Lather, *Getting Smart. Feminist Research and Pedagogy With/In the Postmodern*, New York 1991, s. 4, cyt. za: Z. Melosik, *Pedagogika...*, s. 459.

²⁷ T. Garstka, *Psychopedagogiczne mity. Jak zachować naukowy sceptycyzm w edukacji i wychowaniu*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016, s. 28.

²⁸ *Ibidem*, s. 41.

²⁹ A. Gregosiewicz, *Jak powstaje popyt...*, s. 52.

³⁰ T. Garstka, *Psychopedagogiczne...*, s. 30.

w tradycji humanistycznej, w doświadczeniu ludzkości”³¹. Akcentowano zwłaszcza kwestie godnego życia, praw człowieka oraz jego podmiotowości. Nastawienie postmodernistyczne nie było wówczas reprezentowane. Obecnie w polskiej edukacji, przechodzącej zdaniem wielu obserwatorów wielopłaszczyznowy kryzys, coraz bardziej widoczne są wpływy postmodernizmu i neoliberalizmu.

Ciągle jednak nie brakuje głosów o uniwersalnych wartościach oraz konieczności bazowania na wspólnych, ugruntowanych kulturowo pryncypjach jako zasadzie, podstawie edukacji. Za ilustrację owej tendencji może posłużyć stanowisko S. Nalaskowskiego wskazującego ważne argumenty na rzecz wychowania realistyczno-idealistycznego³², takiego, które uwzględni perspektywę humanistyczną, nie obierze kursu dyktowanego wyłącznie ekonomią. Nie można, jak twierdzi, „ograniczyć się do pierwiastków realistycznych”, w procesie kształcenia należy uwzględnić również „misję dziejową i kulturalną, jaką spełnia naród”³³. Do kultywowania idei wolności pozytywnej („wolność do”) niezbędna jest otwartość kształcenia i wychowania³⁴.

Także Z. Frączek postuluje o „wychowanie do wartości”³⁵, czyli zwrot ku kształceniu humanistycznemu, docenieniu wagi humanistyki dla ca-

³¹ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Żak, Warszawa 1997, s. 23.

³² S. Nalaskowski, *Humanizm i podmiotowość w wychowaniu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002, s. 35.

³³ *Ibidem*, s. 38.

³⁴ S. Nalaskowski, *O ideale...*, s. 43.

³⁵ Uniwersalne humanistyczne wartości odpowiadające za właściwą aksjologiczną podstawę ludzkiej tożsamości to według Z. Frączek m.in.: życie, zdrowie, wolność, godność człowieka, sprawiedliwość, odpowiedzialność, tolerancja, miłość, dobro, pracowitość, troska o rodzinę, autorytet, zob. Z. Frączek, *Człowiek w społeczeństwie globalnym – wychowanie do wartości wciąż aktualne*, w: *Kultura, przemiany, edukacja. Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne*, red. K. Szmyd, A. Garbarz,

łościowego, pogłębionego kształtowania następnych pokoleń³⁶. Kształtowanie się postaw prospołecznych nie może mieć miejsca poza rodziną, poza wartościami: „Kryzys demokracji liberalnych pokazuje także, że człowiek osamotniony, bez pomocy wartości czy innych ludzi, nie jest w stanie być sprawiedliwym w znaczeniu klasycznego rozumienia cnoty sprawiedliwości, a nie jedynie zaspokajania swoich roszczeń i żądań”³⁷.

Rozważając kwestię wychowania do wartości, Katarzyna Olbrycht zwraca uwagę, że począwszy od lat osiemdziesiątych³⁸ zaznaczyła się na zachodzie krytyka dotycząca efektów rozpowszechnionego tam paradygmatu kształcenia aksjologicznego. Bazuje on na bezstronności wychowawcy, co miałyby dzięki dyskusji w grupie, ścieraniu się postaw wobec pojawiających się dylematów, pomóc w samodzielnym zrozumieniu i ostatecznym skryształizowaniu własnych poglądów u podopiecznego. Jednakże wskazane założenia niekoniecznie znajdowały odzwierciedlenie w praktyce. Ich krytycy podkreślali potwierdzoną przez badania nikłą efektywność tego modelu, lansowanie relatywizmu moralnego, sztuczną neutralność nauczyciela, zagubienie wychowanków oraz widoczną skłonność do przyjmowania przez nich postaw konformistycznych. Wobec powyższego proponuje się powrót do wyraźnie zaznaczonej roli nauczyciela, który wskazałby granice między wartościami moralnymi a ich antytezami (prawdą a kłamstwem, dobrem a złem, pięknem a brzydotą), prezentując

Z. Frączek, B. Skoczyńska-Prokopowicz, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2014, s. 39.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ A. Machowski, *Rola rodziny i społeczności lokalnych w kształtowaniu cnoty sprawiedliwości według św. Tomasza z Akwinu*, w: *Nadzieja i sprawiedliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2014, s. 218.

³⁸ Zob. A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Zysk i S-ka, Poznań 2012.

jednocześnie sprecyzowany światopogląd i uzasadniając go bez narzucania innym³⁹.

Jako reprezentatywną reakcję krytyków lansowania tak zwanych antypedagogicznych modeli wychowania można potraktować wypowiedź Stanisława Sławińskiego, który stwierdził: „powrócić musi do naszej świadomości i praktyki wychowawczej rozumienie, że póki dziecko ma zbyt mało doświadczenia i wiedzy o życiu, póki musi być przez kogoś wychowywane. (...) Funkcja decyzyjna opiekunów i wychowawców jest ogromnie ważna, a postulat partnerskiego wychowania, o ile zaciera istotę funkcji decyzyjnej rodziców i nauczycieli, jest niebezpieczną pomyłką. Tę pomyłkę trzeba sprostować”⁴⁰.

Podsumowanie

Prawo rodziców do wychowywania dzieci według światopoglądu jest w Polsce gwarantowane przez ustawę zasadniczą. Zapisy konstytucyjne⁴¹ stanowią dla rodziców rękojmię, że władza publiczna nie będzie narzucała im konkretnego modelu wychowania ani weryfikowała jego realizacji. Mają oni prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnym światopoglą-

³⁹ K. Olbrycht, *Prawda, dobro...*, s. 122.

⁴⁰ S. Sławiński, *Podmiotowość dziecka w nauczaniu i wychowaniu*, w: *Wychowanie – potrzeba dziecka – zadanie domu i szkoły*, red. E. Ozimek, Oficyna Współczesna, Poznań 1999, s. 35.

⁴¹ W Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej w art. 48, ust.1 stwierdzono: „Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie ze swoimi przekonaniami. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania”. Ponadto w art. 53, ust. 3 dodano: „Rodzice mają prawo do wychowania i nauczania moralnego i religijnego zgodnie ze swoimi przekonaniami”, <http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm> (10.05.2017). Kodeks rodzinny i opiekuńczy w art. 96 § 1 stanowi m.in.: „Rodzice wychowują dziecko pozostające pod ich władzą rodzicielską i kierują nim”, <http://kodeks.wirt.pl/ustawy/kodeks-rodzinny-i-opiekunczy?prawo=KRIO> (29.04.2017).

dem w całej jego rozciągłości. I rzeczywiście, próby wkroczenia państwa w powyższe kompetencje spotykały się dotychczas ze społeczną reakcją.

Rodzina nie tylko znajduje się obecnie w kryzysie wynikającym ze specyfiki współczesnego życia, ale musi się również mierzyć z próbami redefinicji kompetencji rodziców względem posiadanego potomstwa. Uwzględniając fundamentalne znaczenie środowiska rodzinnego dla kształtowania jednostki, należy dołożyć starań, by inicjatywy kierowane w stronę rodziny zabezpieczały przede wszystkim jej funkcjonowanie jako małej, autonomicznej grupy społecznej z wszystkimi tego konsekwencjami. Działania rewizyjne i wszelki nieuzasadniony interwencjonizm niosą ze sobą istotne ryzyko. Rodzina powinna być swego rodzaju enklawą, obszarem chronionym i, o ile wypełnia większość swoich podstawowych funkcji, względnie niezależnym od państwa. Wówczas ma bowiem przestrzeń niezbędną do rozwoju, spontanicznego, naturalnego kształtowania więzi, zaspokojenia różnorodnych potrzeb swoich członków w sposób dla nich najwłaściwszy.

Bibliografia

- Arendt H., *Korzenie totalitaryzmu*, Łośgraf, Warszawa 2012.
- Bernstein B., *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980.
- Bloom A., *Umysł zamknięty. O tym jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Zys i S-ka, Poznań 2012.
- Frączek Z., *Człowiek w społeczeństwie globalnym – wychowanie do wartości wciąż aktualne*, w: *Kultura, przemiany, edukacja. Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne*, red. K. Szmyd, A. Garbarz, Z. Frączek, B. Skoczyńska-Prokopowicz, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2014.

- Frączek Z., *Pokoleniowe przemiany społecznej świadomości wartości rodziny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2011.
- Garstka T., *Psychopedagogiczne mity. Jak zachować naukowy sceptycyzm w edukacji i wychowaniu*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- Gregosiewicz A., *Jak powstaje popyt na pseudomedycynę?*, „Służba Zdrowia” 2011, nr 9–16 (4010–4017).
- <http://kodeks.wirt.pl/ustawy/kodeks-rodzinny-i-opiekunczy?prawo=KRIO> (29.04.2017).
- <http://www.cbn.com/cbnnews/world/2012/december/swedish-appeals-court-ends-parental-rights?mobile=false> (4.05.2017).
- <http://www.fronda.pl/a/system-ideologia-biznes-dlaczego-w-szwecji-niszczy-sie-rodziny,6542.html> (5.05.2017).
- <http://www.nkmr.org/pl> (6.05.2017).
- <http://www.nzcpr.com/test-post-31/#more-62> (6.05.2017).
- <http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm> (10.05.2017).
- https://ekai.pl/forum-kobiet-polskich-rzadzacy-ignoruja-glos-kobiet/http://biurose.sejm.gov.pl/teksty_pdf_01/i-773.pdf (10.05.2017).
- Hołowiecki M., *Krzywe zwierciadło. O manipulacji w mediach*, Gaudium, Lublin 2009.
- Lepa A., *Pedagogika mass mediów*, Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1998.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Żak, Warszawa 1997.
- Machowski A., *Rola rodziny i społeczności lokalnych w kształtowaniu cnoty sprawiedliwości według św. Tomasza z Akwinu*, w: *Nadzieja i sprawiedliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2014.
- Melosik Z., *Pedagogika postmodernizmu*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Mysłakowski Z., *Państwo a wychowanie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1935.

- Nalaskowski A., *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Nalaskowski S., *Humanizm i podmiotowość w wychowaniu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002.
- Nalaskowski S., *O ideale wychowania i celach kształcenia*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.
- Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Prawa dziecka w Szwecji. Broszura informacyjna o specyfice szwedzkiego podejścia do obrony praw dziecka w Szwecji*, <http://www.sztokholm.msz.gov.pl/resource/fe751eee-236b-4b4d-9150-3d7850c1ac36:JCR> (6.05.2017).
- Ślawiński S., *Podmiotowość dziecka w nauczaniu i wychowaniu*, w: *Wychowanie – potrzeba dziecka – zadanie domu i szkoły*, red. E. Ozimek, Oficyna Współczesna, Poznań 1999.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.

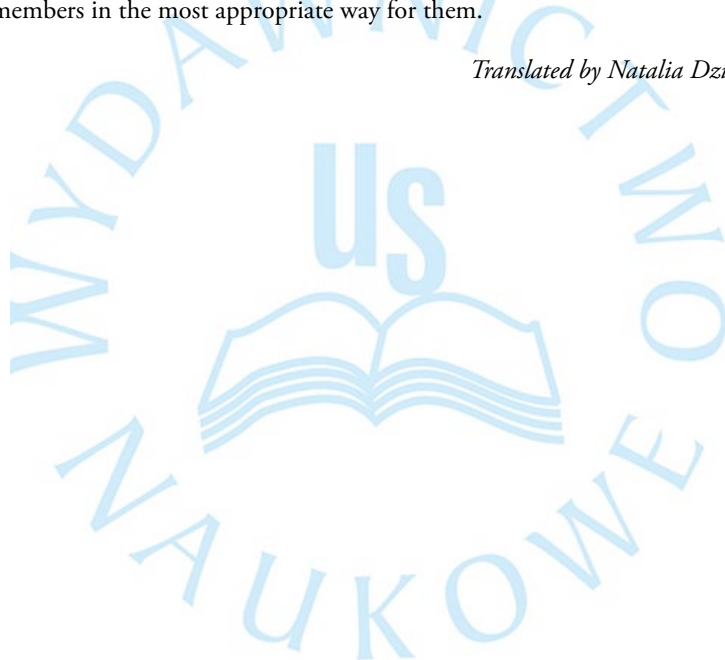
EDUCATIONAL COMPETENCES OF FAMILY IN THE MODERN WORLD. PUBLIC DISCOURSE AND PRACTICE

Summary

In the debate about the condition of modern families opinions about their crisis are often articulated. It results not only from labor migration, the need to work for a woman, the disintegration of multigenerational families, or the increase in institutional care for children. It is also vitally important to try (in some cases already) to deepen its definition and to increase the appropriation of parental powers by the state. The definition of the problem in the family is also changing. It involves not only a considerable extension of the catalog of problematic situations, but above all a change in the way they are classified.

The current analysis of public discourse on this topic and the implementation of adopted solutions in social life were taken into consideration. The main premise of the article is the position that the initiatives directed towards the family should primarily preserve its functioning as a small, autonomous social group. The family should be a kind of enclave and, as long as it fulfills most of its basic functions, the area is independent from the state. Then it has the space necessary for development, natural formation of bonds, fulfillment of the diverse needs of its members in the most appropriate way for them.

Translated by Natalia Dziejczak





ZAMIAST ZAKOŃCZENIA...

Kiedy uczeń zadaje pytanie Mistrzowi, zawsze otrzymuje odповідź...

Mistrz był zwolennikiem zarówno wiedzy, jak i mądrości. Zapytany o to przez ucznia, rzekł:

- Wiedzę zdobywa się przez czytanie książek i słuchanie wykładów.
- A mądrość? – zapytał uczeń
- Przez czytanie książki, którą jest każdy z nas.

A po chwili namysłu dodał:

– Nie jest to wcale łatwe zadanie, bo każda chwila dnia przynosi nowe wydanie tej książki.

Następnego dnia uczeń zapytał:

– W jaki sposób mogę stać się wielkim i szanowanym człowiekiem, takim jak ty?

– Dlaczego pragniesz być wielkim człowiekiem? – zapytał Mistrz –
Być człowiekiem jest już wystarczająco wielkim osiągnięciem¹.

Można rzec:

mądrość szacunku i szacunek dla mądrości...

¹ Por. A. de Mello, *Minuta mądrości*, WAM, Kraków 1996, s. 197 i 85.



NOTY O AUTORACH

Michał Boczek – doktor nauk prawnych, ekonomista, socjolog, energetyk, w uzupełnieniu – psychologia sądowa-operacyjno-sledcza, prawo dowodowe w zakresie kryminalistyki i medycyny sądowej, filozofia i etyka dla nauczycieli. Zainteresowania badawcze: badania z dziedziny prawa, ekonomii, socjologii, filozofii i psychologii, w szczególności prawa karnego, rodzinnego, skarbowego i podatkowego oraz cywilnego pod kątem świadomości prawnej, socjologii i filozofii prawa.

Marzena Chrost – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydział Pedagogiczny, Instytut Nauk o Wychowaniu, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania, zastępca dyrektora Instytutu Nauk o Wychowaniu ds. Studenckich. Zainteresowania badawcze: metodologia badań społecznych, diagnoza pedagogiczna, kształtowanie kompetencji społecznych.

Agnieszka Droś – magister filozofii, Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Filozofii. Zainteresowania badawcze: etyka, egoizm.

Jakub Isański – doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie socjologii, adiunkt w Zakładzie Socjologii Kultury i Cywilizacji Współczesnej Instytutu Socjologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zainteresowania badawcze: migracje, współczesne społeczeństwo polskie i przemiany współczesnej kultury.

Agata Kotowska – doktor nauk społecznych w zakresie socjologii, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Socjologiczno-Historyczny, Zakład Polityki Społecznej i Pracy Socjalnej. Zainteresowania badawcze: socjologia zmiany społecznej, socjologia konsumpcji, komunikacja społeczna, inżynieria społeczna.

Paweł W. Maciag – ksiądz katolicki, doktor nauk humanistycznych, historyk sztuki, adiunkt w Zakładzie Teorii i Historii Sztuki Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach. Zainteresowania badawcze: historia sztuki, literatura, etyka.

Michał Mrozek – ksiądz katolicki, doktor nauk teologicznych, wicedyrektor Instytutu Tomistycznego w Warszawie. Zainteresowania badawcze: teologia moralna fundamentalna w ujęciu świętego Tomasza z Akwinu.

Aleksandra Sander – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej Instytutu Pedagogiki Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania badawcze: profilaktyka społeczna, praca socjalna w szkole.

Marcin Szczodry – ksiądz katolicki, doktor nauk teologicznych, adiunkt w Katedrze Teologii Moralnej i Duchowości Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania badawcze: teologia moralna, bioetyka początków życia, moralność młodzieży, personalizm.

Paweł Walczak – doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii, adiunkt w Instytucie Filozofii Uniwersytetu Zielonogórskiego. Zainteresowania badawcze: etyka, filozofia człowieka, dydaktyka filozofii, *children studies* i filozofia dzieciństwa.

Marek Wójtowicz – doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie filozofii; Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Teologiczny, Katedra Nauk o Rodzinie. Zainteresowania badawcze: filozofia Boga, antropologia filozoficzna, psychologia religii, teoria wychowania.

Anna Ziółkowska – doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii, adiunkt w Zakładzie Psychologii Pracy i Organizacji Instytutu Psychologii Stosowanej na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zainteresowania badawcze: rozwój człowieka ze szczególnym uwzględnieniem jego rozwoju moralnego i funkcjonowania w świecie społecznym, rozwój człowieka w kontekście jego rodziny, teorie psychologiczne dotyczące funkcjonowania rodziny, zaburzeń więzi i komunikacji interpersonalnej, wpływ relacji rodzinnych na zachowanie się jednostki, jej pozycję i rolę w rodzinie i poza nią, to znaczy w szerszym kontekście społecznym, struktury komunikacji i strategii wewnątrzrodzinnych ze szczególnym uwzględnieniem położenia jednostki w rodzinie dysfunkcyjnej.





Komitety Nauk Pedagogicznych PAN jest samorządną reprezentacją nauk pedagogicznych, służącą integrowaniu uczonych z całego kraju, wchodzącą w skład I Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN.

Czasopisma Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN lub zespołów Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN:

Rocznik Pedagogiczny

www.staff.amu.edu.pl/~pedszkol/rocznik_pedagogiczny

Studia Pedagogiczne

www.spedagogiczne.ptp-pl.org

Studia z Teorii Wychowania

<http://wydawnictwo.chat.edu.pl/studia-z-teorii-wychowania/>

Pedagogika Społeczna

<http://pedagogikaspoleczna.com/o-kwartalniku>

Resocjalizacja Polska

<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/rocznik-resocjalizacja-polska.html>

Biuletyn Historii Wychowania

<http://www.historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html>

Przegląd Pedagogiczny

<http://www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/>

Adres:

Komitety Nauk Pedagogicznych PAN

Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego

ul. Pomorska 46/48

91-408 Łódź

www.knped.pan.pl