

**Mądrość
jako sprawność moralna
w wychowaniu**





Uniwersytet Szczeciński
ROZPRAWY I STUDIA T. (MXCVI) 1022

**Mądrość
jako sprawność moralna
w wychowaniu**

Redakcja naukowa
Iwona Jazukiewicz

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. Krzysztof Kalka, prof. PWSZ im. Stanisława Staszica w Pile

Redakcja

Bernadeta Lekacz

Korekta

Anna Ciciak

Skład komputerowy

Agnieszka Kozioł

Projekt okładki

Paweł Kozioł

Projekt logo

„Sprawności moralne w wychowaniu”

Piotr Kryk

© Copyright by Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2018

ISBN 978-83-7972-202-0

ISSN 0860-2751

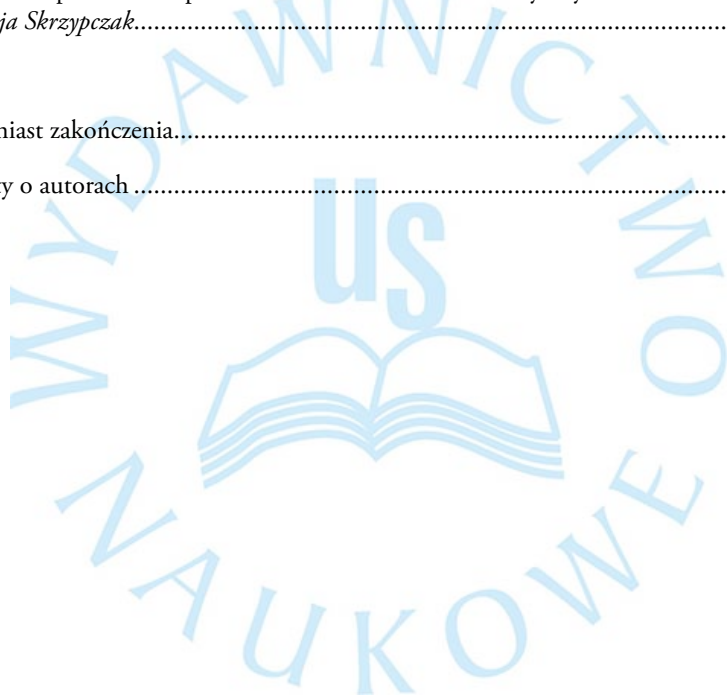
Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego

Wydanie I. Ark. wyd. 11,0. Ark. druk. 16,5. Format A5.

Spis treści

Wprowadzenie	7
Mądrość – dar, cnota, wartość, sprawność <i>Andrzej M. de Tchorzewski</i>	15
Mądrość jako zapomniana wartość edukacyjna w nabywaniu kompetencji biograficznej <i>Alina Rymio</i>	39
Mądrość Karola Mazurkiewicza w dyskusji na temat wychowania seksualnego w okresie międzywojennym <i>Kazimierz Skoczylas</i>	65
Mądrość jako droga do szczęścia – implikacje filozoficzne <i>Aneta Kamińska</i>	95
Mądrość praktyczna w tradycji neoarystotelesowskiej <i>Paweł Kaźmierczak</i>	113
„Niech twój dom będzie miejscem spotkań mędrców” (mAwoł 1,4). Mądrościowy charakter edukacji na przykładzie traktatu Miszny Pirke Awot – podejście socjoretoryczne <i>Piotr Goniszewski</i>	127
Mądrość w służbie integralnego rozwoju człowieka <i>Janusz Mólka</i>	151
Mądrość życiowa a wielopokoleniowość <i>Renata Królikiewicz</i>	173
Mądrość w hierarchii wartości studentów w świetle badań empirycznych <i>Agnieszka Kulik, Ewelina Frańczyk</i>	187

Czy przyszli nauczyciele podążają ku mądrości? <i>Marcin Fankanowski</i>	207
Internetowe oblicze mądrości rodzicielskiej <i>Katarzyna Mozgawa</i>	225
Bezpieczeństwo ontologiczne na pograniczu aksjologicznym. Mądrość praktyczna w procesie uwspólniania znaczeń wartości kolektywnych <i>Alicja Skrzypczak</i>	243
Zamiast zakończenia.....	259
Noty o autorach.....	261



WPROWADZENIE

W społeczeństwie wiedzy pochwała mądrości ma szczególne znaczenie. Człowiek zafascynowany sobą i swoimi możliwościami zatracą pokorę, która jest cechą mądrości. Wystawia mądrość na niebezpieczeństwa: zastępuje mądrość inteligencją, myli ją z kultem wiedzy, zrównuje z przeciętnością, a nawet kojarzy z głupotą („mądrość głupiego”). Tymczasem mądrość staje ponad wiedzą i inteligencją, bo wymaga prawdy, piękna i dobra, bez których funkcjonują głupota i przeciętność. Wychowanie mądrego człowieka wymaga więc harmonii i integralności jego sfer rozwojowych, z uwzględnieniem moralnych aspektów wzrastania i funkcjonowania.

Jak rozumieć mądrość? Za Sokratesem, że polega ona na rozeznaniu co do dobra i zła? Czy jak Lucjusz Anneusz Seneka, że jest doskonałym lub do najwyższego stanu doprowadzonym rozumem? Jak Cynceron, który określił ją jako znajomość spraw boskich i ludzkich? A może słuszniej za świętym Augustynem jako właściwą miarę duszy? Czy jak Kartezjusz, że jest umiejętnością trafnego posługiwania się rozumem i czynienia tego, co najlepsze? Jak Gottfried Wilhelm Leibniz jako wiedzę, która uczy osiągać szczęście? Czy przyjąć, że jest ona jak dla Dawida Hume’a rzadko osiągalnym szczytem wiedzy albo dla Giambattisty Vica umiejętnością używania rzeczy zgodnie z naturą? Immanuel Kant określił ją jako zrzeczność w wyborze środków do własnego najwyższego dobra, a Max Scheler jako umiejętność bezpośredniego poznawania wartości¹.

¹ Por. T. Gadacz, *Pochwała mądrości*, <http://www.iuw.edu.pl/o-madrosi.html> (12.11.2016).

Gdzie należy szukać mądrości? Platon twierdził, że to filozofia jest umiłowaniem mądrości. Pedagogowie wskazują na wychowanie jako mądrość miłości. Teologowie głoszą, że mądrość jest darem od Boga... Czy w takim razie osoba niewierząca może być mądra?

Kto jest mądry? Mądry jest ten, który umie każdorazowo określić, „gdzie przebiega granica między życiem zaangażowanym w materialność a otwarciem się na duchowość, gdzie ograniczyć miłość na rzecz sprawiedliwości lub sprawiedliwość na rzecz miłości, wolność na rzecz odpowiedzialności lub odpowiedzialność na rzecz wolności, relacje społeczne na rzecz samotności lub samotność na rzecz relacji (...). A określić ją nie jest łatwo, gdyż za każdym razem leży ona gdzie indziej. Droga do tak rozumianej mądrości jest długa. Wymaga wychowania i doświadczenia. Żyjemy zbyt krótko, by móc nabyć właściwego doświadczenia, a przez to mądrości rozpoznania. Dlatego tak ważną rolę odgrywają dzieła kultury, szczególnie dzieła literackie, poetyckie, filozoficzne”².

Przedłożona monografia jest utworem sprzyjającym nabywaniu mądrości rozpoznania. Przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych poszukują rozumienia i źródła mądrości oraz jej inklinacji praktycznych, zapraszając Czytelnika do refleksji nad tymi zagadnieniami. Wspólną płaszczyzną penetracji naukowej jest odniesienie mądrości do kategorii cnoty, czyli takiego usprawnienia człowieka, które wyraża prawość osoby i jej działania. Refleksję rozpoczyna tekst doświadczonego pedagoga Andrzeja M. de Tchorzewskiego pod tytułem *Mądrość – dar, cnota, wartość, sprawność*. Autor postawił istotne pytania o naturę mądrości i jej znaczenie w rozwoju człowieka. Pytania te dotyczą źródeł mądrości i drogi dochodzenia do niej. Zapytał więc o to, czy mądrość jest darem i od kogo pochodzącym, czy mądrość jest cnotą i dlaczego nią jest, jakie jest jej miejsce jako wartości w systemie aksjologicznym poszczególnych ludzi

² *Ibidem*.

oraz czy mądrość można traktować w kategoriach sprawności etycznych człowieka? Rozważając mądrość w kategorii cnoty, Autor wskazał ją jako cel i zadanie pedagogiczne. Zaprosił do przeanalizowania jej związków z innymi cnotami: roztropnością, pokorą, cierpliwością i męstwem.

Alina Rynio, z wykształceni teolog, psycholog i pedagog, w artykule pod tytułem *Mądrość jako zapomniana wartość edukacyjna w nabywaniu kompetencji biograficznej* odwołała się do dwóch koncepcji mądrości. Pierwsza to ujęcie integralne mądrości według koncepcji Jana Pawła II. Mądrość ukazana jest w niej zarówno jako przymiot Boga, jak i cnota moralna. Druga to ujęcie wyrosłe na gruncie psychologii według koncepcji Zbigniewa Pietraśńskiego. Mądrość jest tu rozumiana jako przymiot umysłu, który wymaga inteligencji, jednak do niej się nie sprowadza. Istotą mądrości jest przyswojona i wypraktykowana przez osobę ogólna kultura poznawcza, na którą składa się szereg umiejętności. Autorka zaprosiła także do refleksji dotyczącej związku mądrego wychowania z prawdą, dobrem, dojrzałą osobowością i religijnością. Na kanwie tych rozważań scharakteryzowana została kompetencja biograficzna, rozumiana jako umiejętność współtworzenia przez osobę własnego życia i rozwoju oraz wspomagania rozwoju innych.

Teolog Kazimierz Skoczylas przygotował refleksje pod tytułem *Mądrość Karola Mazurkiewicza w dyskusji na temat wychowania seksualnego w okresie międzywojennym*. Kontekst życia społecznego przełomu XIX i XX wieku oraz charakterystyka głównych nurtów wychowania seksualnego w okresie międzywojennym w Polsce są przesłanką ku temu, by przedstawić poglądy księdza profesora Karola Mazurkiewicza. Duchowny przedstawił całościową koncepcję wychowania chrześcijańskiego, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki wychowania seksualnego. Jego mądrość ujawniała się w wykorzystaniu wiedzy pedagogicznej do przedstawienia pozytywnego wychowania seksualnego zgodnego z nauczaniem Kościoła. Karol Mazurkiewicz uwypuklił, że seksualność jest

integralną częścią ludzkiej osobowości i powinna być kształtowana z uwzględnieniem oddziaływań wychowawczych. Podkreślił, że konsekwentna współpraca wszystkich środowisk wychowanych w zakresie tego wychowania przyczyni się do kształtowania dojrzałych osobowości. Przywołanie koncepcji Karola Mazurkiewicza można potraktować jako zaproszenie do korzystania ze skarbcza mądrości, w którym znajdują się zarówno klasyczne, jak i nowe teorie pedagogiczne.

Pedagog Aneta Kamińska z powodzeniem zrealizowała cel artykułu pod tytułem *Mądrość jako droga do szczęścia – implikacje filozoficzne*. Uczyniła nim przedstawienie poglądów tych filozofów, którzy wskazywali na związki mądrości ze szczęściem człowieka. Autorka dokonała tej analizy w sposób porównawczy, co zachęca Czytelnika do własnych analiz i przemyśleń dotyczących zależności między mądrością i szczęściem, tym bardziej że przywołani filozofowie nie byli w tym zakresie zgodni. Autorka wzięła pod uwagę poglądy głównie filozofów starożytnych i średniowiecznych. Są wśród nich: Sokrates, Platon, Arystoteles, Demokryt, Plutarch, Arystyp, Epikur, święty Franciszek z Asyżu, święty Augustyn, Cynceron, Seneka, Boecjusz. Została poddana analizie między innymi demokrytejska eutymia – pierwowzór eudajmonologii, arystypowa teoria hedonizmu i szkoła cyrenajska, „pogoda ducha” Plutarcha, epikurejska ataraksja – pochwała życia w roztropnym pokoju ducha, arystotelesowska doktryna środka. Istotną przesłanką dla pedagogów jest zgodność przywołanych filozofów w tym, że potrzeba własnej aktywności człowieka na drodze do szczęścia, w tym poprzez mądrość, ponieważ nikt nie jest w stanie ofiarować szczęścia i mądrości, a jedynie inspirować do ich poszukiwań.

Filozoficzną refleksję nad mądrością podjął także Paweł Kaźmierczak w artykule pod tytułem *Mądrość praktyczna w tradycji neoarystotelesowskiej*. Skoncentrował uwagę Czytelnika na tytułowym pojęciu praktycznej mądrości. Stanowi ono istotny element arystotelesowskiej koncepcji cnót, ale też przeżywa – zdaniem Autora artykułu – swoisty renesans w neoary-

stotelesowskiej etyce cnót. W artykule przedstawiona została interpretacja mądrości praktycznej według Arystotelesa oraz według świętego Tomasza z Akwinu. Zaprezentowane zostało też stanowisko neoarystotelizmu wobec ekspresywizmu w kwestii mądrości praktycznej. W opinii filozofa Pawła Kaźmierczaka pojęcie mądrości praktycznej powinno być przedmiotem profesjonalnego namysłu zarówno jako istotny wymiar etyki pedagogicznej, jak i cel wychowania oraz samowychowania dzieci i dorosłych.

Teolog Piotr Goniszewski zaprosił do ciekawej interpretacji traktatu Miszny, który koncentruje się na zagadnieniach etycznych. W artykule pod tytułem „*Niech twój dom będzie miejscem spotkań mędrców*” (*mAwt 1,4*). *Mądrościowy charakter edukacji na przykładzie traktatu Miszny Pirke Awot – podejście socjoretoryczne* Autor podjął próbę ukazania mądrościowego charakteru procesu nauczania w tytułowym traktacie. Analiza źródłowego tekstu została przeprowadzona za pomocą metody socjoretorycznej Vernon Kay Robbinsa. Charakterystyka metody jest wartością dodaną artykułu, a przeprowadzona analiza traktatu – przykładem jej zastosowania. Dzięki temu podejściu do tekstu źródłowego Czytelnik ma wgląd w świat rabinicznej wspólnoty, złożonej z mędrców i ich uczniów, wspólnie studiujących i debatujących nad Torą, objawioną Mojżeszowi na Synaju. Zadaniem mędrców było przekazać uczniom posiadaną wiedzę i doświadczenia życiowe. W tym celu mędrcy cytowali święte pisma Izraela, opowiadając różnego rodzaju przysłowia, porównania i anegdoty. Miały one cel dydaktyczny: poznać i praktykować mądrość Tory.

Pedagog Janusz Mółka w artykule pod tytułem *Mądrość w służbie integralnego rozwoju człowieka* przedstawił znaczenie mądrości w wychowaniu na konkretnym przykładzie. Przedmiotem zainteresowań uczynił funkcjonowanie Bursy Szkół Średnich w Krakowie. Wskazał działania pedagogów bursy wspierające integralny i holistyczny rozwój wychowanków. Scharakteryzował początki działalności bursy, sięgające pierwszej połowy XX wieku, ale ze wskazaniem głównych założeń i celów wycho-

wawczych, realizowanych współcześnie. Obejmują one między innymi organizowanie czasu poza zajęciami szkolnymi dla młodzieży przebywającej w bursie. Placówka pokazana została jako przyjazne środowisko wychowawcze, sprzyjające odkrywaniu zdolności i kształtowaniu sprawności moralnych, między innymi mądrości wychowanka, która najpierw wymaga mądrości wychowawcy.

Pedagog Renata Królikiewicz zaprosiła do refleksji nad relacjami pomiędzy seniorami i młodym pokoleniem na podstawie artykułu pod tytułem *Mądrość życiowa a wielopokoleniowość*. Autorka zastanawia się, czy możliwe jest spotkanie i dialog pokoleń pomimo marginalizacji osób starszych i kultu młodości. Przywołała w tym celu konteksty teoretyczne i empiryczne do rozważań o tym, czym jest mądrość i czy w XXI wieku seniorzy nadal są dla młodego pokolenia źródłem mądrości. Wskazała przestrzenie, w których może dochodzić do spotkań międzypokoleniowych. Scharakteryzowała politykę prosenioralną w miastach, przywołując konkretne inicjatywy z tego zakresu. Mają one przełamywać stereotypy i stwarzać szansę na wymianę wiedzy i umiejętności oraz wzajemne wspieranie się starszych i młodszych. Na podstawie takich projektów Autorka artykułu skutecznie przekonuje, że seniorzy mogą być nauczycielami, doradcami i partnerami dla młodych ludzi, ale też uczyć się nowych umiejętności od młodego pokolenia.

Wątek empiryczny w rozważaniach nad mądrością podjęły także Autorki tekstu pod tytułem *Mądrość w hierarchii wartości studentów w świetle badań empirycznych* – psycholog i pedagog Agnieszka Kulik oraz studentka psychologii Ewelina Frańczyk. Celem artykułu uczyniły określenie pozycji mądrości w hierarchii wartości młodych osób oraz zwrócenie uwagi na różne podejścia do mądrości w zależności od płci badanych osób. Badania przeprowadzono wśród 174 studentów. Do badania użyto listy wartości osobistych Z. Zygfryda Juczyńskiego. Przedstawione wyniki zaskakująco wskazują, że mądrość jest słabo cenioną wartością przez studentów, przy

czym bardziej istotną w grupie młodych mężczyzn. Autorki podjęły się dyskusji wyników, która może skłaniać Czytelnika do wyciągnięcia refleksyjnych wniosków istotnych dla teorii i praktyki wychowania.

Spojrzenie psychologa można poznać także w artykule pod tytułem *Czy ku mądrości podążają przyszli nauczyciele?* autorstwa Marcina Fankanowskiego. Artykuł ma charakter empiryczny. Badania zostały przeprowadzone wśród 143 studentów. Narzędziem badawczym był Kwestionariusz Orientacji Sapiencjalnej (KOS), skonstruowany na podstawie Kwestionariusza Etyk Bogdana Wojciszke i Wiesława Baryły, mierzący stopień wiary osób badanych w każdy z pięciu kodów etycznych: Etyki Dobra Powszechnego, Etyki Autonomii, Etyki Kolektywizmu, Etyki Godności, Etyki Produktyności. Na podstawie otrzymanych wyników Autor scharakteryzował zorientowanie na mądrość tej części młodego pokolenia, która przygotowuje się do zawodu nauczyciela. Najważniejszą prawidłowością jest ustalenie, że zorientowanie studentów na mądrość jest tym wyższe, im wyższy jest stopień ich zaawansowania w edukacji akademickiej oraz doświadczenia życiowego.

Katarzyna Mozgawa, studentka studiów nauk o rodzinie, podjęła się nietypowej interpretacji tematu w artykule pod tytułem *Internetowe oblicze mądrości rodzicielskiej*. Przedmiotem Jej zainteresowania stały się blogi parentingowe oraz ich udział w kreowaniu wizerunku mądrego rodzica. Przesłanką teoretyczną rozumienia mądrości przez Autorkę artykułu jest koncepcja Zbigniewa Pietrasinśkiego oraz Wiesława Grudzewskiego i Ireny Hejduk, czyli połączenie wiedzy, umiejętności dostrzegania i rozwiązywania życiowych problemów, dojrzałej osobowości, intuicji i doświadczenia. W związku z tym, że w internecie znajduje się wiele blogów parentingowych, Autorka artykułu scharakteryzowała pięć spośród nich, kierując się przy wyborze internetowym rankingiem popularności *Najbardziej wpływowych blogerów* Jasona Hunta. Na blogach tych Autorka poszukiwała przejawów tego, co przyjęła za definicję mądrości. Warto

zapoznać się z konkluzją badaczki, skoro blogi mają udział w kreowaniu wizerunku rodzica. Czy jest on mądrościowy?

Rozważania monograficzne kończy interesujący tekst filozofa Alicji Skrzypczak pod tytułem *Bezpieczeństwo ontologiczne na pograniczu aksjologicznym. Mądrość praktyczna w procesie u wspólniania znaczeń wartości kolektywnych*. Autorka zwróciła uwagę na poczucie bezpieczeństwa ontologicznego, traktując je jako czynnik stabilizujący tożsamość człowieka w warunkach ciągłego redefiniowania wartości. Za podstawę do podjęcia działań na rzecz tej stabilizacji przyjęła mądrość praktyczną – arystotelesowską *phronesis*. Rozpatrzyła jej status jako sprawności, kompetencji moralnej oraz metody poszukiwania ideału życia autentycznego. Zdaniem Autorki mądrość nie musi prowadzić do prawdy, ale do racjonalnego wykorzystywania zasobów intelektualnych, emocjonalnych i materialnych wspólnoty, do której należy dana osoba. Niezwykle ciekawie Autorka przedstawiła ideę mądrości kolektywnej jako nowej zapowiedzi wartości nadrzędnej w procesie komunikowania interpersonalnego i integracyjnego.

Droga do mądrości jest długa. Wymaga kształcenia i wychowania, wiedzy i doświadczenia. Dlaczego warto zainteresować siebie i innych mądrością? Znaczący filozof człowieka Tadeusz Gadacz zauważył, że „żyjemy w czasach, w których głupota jako pospolitość stała się normą”³. Przedłożona monografia jest motywującym zaproszeniem do zainteresowania się mądrością. Wzrastania w mądrości i sprzyjania mądrościowemu byciu innych życzę Czytelnikom, Autorom i sobie.

Iwona Jazukiewicz

³ *Ibidem*.

Andrzej M. de Tchorzewski

Akademia Ignatianum

MĄDROŚĆ – DAR, CNOTA, WARTOŚĆ, SPRAWNOŚĆ

Najmądrzejszy jest ten, kto jest świadom ubóstwa swojej wiedzy

(Sokrates)

Wprowadzenie

Mądrość jest terminem, którym od najdawniejszych czasów posługują się filozofowie dociekający w swych rozważaniach, jakimi szczególnymi właściwościami winien charakteryzować się człowiek. O mądrości człowieka mówili i pisali starożytni filozofowie różnych kultur i orientacji światopoglądowych, których myśli ludzkość poznawała i analizowała przez wieki, dookreślając treść i zakres terminu oraz konstruując na ich podstawie różne zasady mądrości.

Semantyczna analiza znaczenia terminu „mądrość” nie jest prosta. Każdy, kto podejmuje się próby jego zdefiniowania, jest skazany na intuicję. Słowo to we wszystkich językach należy do terminów wymagających zdefiniowania. Z reguły nadaje się mu znaczenie treściowo-zakresowe przez konstruowanie definicji regulujących¹, sprawozdawczych², projek-

¹ Dostosowuje się je do znaczenia zastanego wyrażenia terminu „mądrość”.

² Zmierzą do uchwycenia zastanego wyrażenia terminu „mądrość”.

tujących³ lub definicji perswazyjnych⁴. Na ogół w każdym z podanych typów definicji pojęcia „mądrość” mamy do czynienia z różnymi kontekstami znaczeniowymi, czyli na różne sposoby jest ono opisywane, wyjaśniane i interpretowane. Tak dzieje się od najdawniejszych czasów, kiedy termin ten wszedł na stałe do języka filozofii, jak również stał się słowem powszechnie używanym, a nie rzadko również nadużywanym. „Mądrość” weszła także do języka nauk pedagogicznych. Przykładem może być książka Kazimierza Szewczyka zatytułowana *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*⁵.

Warto postawić sobie kilka ważnych pytań o naturę mądrości i jej znaczenie w całościowym procesie rozwoju człowieka. Pytania te dotyczą źródeł mądrości, jak i drogi dochodzenia do niej, gdyż jako taka winna stać się pożądanym atrybutem człowieka. Pytamy więc o to, czy mądrość jest darem i od kogo pochodzącym, czy mądrość jest cnotą i dlaczego nią jest, jakie jest miejsce wartości w systemie aksjologicznym poszczególnych ludzi oraz czy mądrość można traktować w kategoriach sprawności etycznych człowieka?

Powyższe pytania nie wyczerpują całej palety innych pytań, dzięki którym można dochodzić do określenia istoty mądrości i jej znaczenia w życiu każdej osoby. Co więcej, poszukiwanie odpowiedzi na nie nie ma na celu ich znalezienia, a jedynie ma służyć refleksji, na podstawie której możliwe będzie dalsze formułowanie pytań o mądrość. Zdanie sobie z nich sprawy może okazać się przydatne wszystkim tym, którzy uczestnicząc w procesie wychowania i edukacji, nie ograniczają się do używania

³ Nadają terminowi „mądrość” nowe znaczenie, nie krępując się jego znaczeniem zastanym.

⁴ Ukazujące termin „mądrość” za pomocą języka emocjonalnego, ekspresyjnego bądź oceniającego.

⁵ K. Szewczyk, *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.

terminu „mądrość” jako sloganu (np. ten jest mądrym uczeniem, mam mądre dzieci), ale uznają mądrość jako cel i zadanie pedagogiczne.

Natura lub/i Bóg źródłem mądrości. Istota mądrości

Już w najodleglejszych czasach uważano, że mądrość jest darem, w który człowiek został wyposażony. Jeśli uznamy to założenie za prawdziwe, to zrodzi się pytanie, od kogo ten dar pochodzi. Poszukując odpowiedzi, współczesny pedagog nie może przejść obojętnie wobec ważnych źródeł, które ukształtowały zręby cywilizacji i kultury europejskiej oraz wygenerowały obraz człowieka. Są nimi zarówno poglądy filozofów starożytności zawarte w różnych dziełach, jak i myśl judeochrześcijańska, co znajduje swoje pełne odzwierciedlenie w Torze, jak i w Starym i Nowym Testamencie. Ten nieco uproszczony schemat pozwala wyodrębnić dwie orientacje odnoszące się do mądrości jako daru, który człowiek otrzymuje od Natury lub od Boga będącego Stwórcą świata i człowieka.

Analiza dziejów starożytnej myśli filozoficznej ukazuje mądrość w wymiarze racjonalistycznym, to znaczy jako rozumowo uzasadniane poglądy na właściwości przypisane każdemu człowiekowi.

Nie sposób nie wspomnieć o żyjących w Helladzie siedmiu mędracach. Diogenes Laertios nazywał ich mężami oświeconymi, czyli ludźmi bardzo mądrymi, uczonymi, myślicielami bądź filozofami, którzy zasłynęli pouczeniami mądrościowymi wynikającymi z ich oglądu świata i człowieka. Według Platona (428–346 przed Chr.) byli nimi:

- Tales z Miletu („Trudno jest poznać samego siebie”),
- Solon Ateńczyk („Nic ponad miarę: naucz się sztuki rządzenia, ucząc się być posłusznym”),
- Pittakos („Nie mów tego, co zamierzasz uczynić, bowiem w wypadku niepowodzenia zostaniesz wyśmiany”),

- Bias z Prieny („Słuchaj wiele, przyjmuj coś, przekonany, a nie zmuszony do tego”),
- Kleobulos z Lindos („Umiar najlepszy: w powodzeniu nie być wyniosłym, gdy się jest w niedostatku, nie poniżać się”),
- Chilon ze Sparty („Niech twój język nie wyprzedza myśli”),
- Myzon z Chene.

Przytoczone krótkie sentencje wspomnianych filozofów uznawane były od zawsze za mądrości życiowe, którymi winien kierować się człowiek zawsze i we wszystkich okolicznościach. Ich celem było skłanianie ludzi do myślenia racjonalnie rozumnego i zastanawiania się nad własnym postępowaniem⁶. Toteż można powiedzieć, że źródłem mądrości filozofów było postrzeżenie i ocena życia ludzi w ówczesnym świecie.

Arystoteles (384–322 przed Chr.) w swym dziele zatytułowanym *Zachęta do filozofii* powiada: „mądrość (...) jest tym, co pojawia się na końcu w duszy (widzimy bowiem, że jest to ostatnia zdolność, która powstaje w ludziach, i z tego powodu starość rości sobie pretensję do tej jedynej z dobrych rzeczy) – wobec tego pewna forma mądrości jest z natury naszym celem, a ćwiczenie się w niej jest ostateczną czynnością, ze względu na którą powstaliśmy. (...) mądrość jest dobrem samym w sobie, nawet gdyby z niej nic pożytecznego nie wynikało dla ludzkiego życia”⁷. Filozof ten uważał, że „[n]ic nie jest godniejsze wyboru niż mądrość, którą nazywamy zdolnością najwyższego czynnika w nas”⁸. Dalej powiada: „Bo rozum jest w nas Bogiem (powiedział to Hermotimos czy Anaksagoras), a życie śmiertelne obejmuje część samego boga”⁹. Wreszcie znajdujemy

⁶ Przykłady zaczerpnięto z: J. Legowicz, *Zarys historii filozofii*, WP, Warszawa 1976, s. 49.

⁷ Arystoteles, *Zachęta do filozofii. Fizyka*, przeł. K. Leśniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 17, 23.

⁸ *Ibidem*, s. 29.

⁹ *Ibidem*, s. 38.

i takie stwierdzenie u Arystotelesa: „najprzedniejszy ze wszystkich istot żywych jest oczywiście człowiek; jasne jest przeto, że powstał z natury i podług natury”¹⁰.

Trudno Arystotelesa uznać za filozofa, który wierzy w transcendentnego Boga Osobowego, chociaż w swych rozważaniach filozoficznych identyfikuje Naturę i Boga symbolizujących ład i porządek.

Można zatem przyjąć za starożytnymi filozofami pogląd, że człowiek jako najdoskonalszy byt Natury został przez nią wyposażony także w intelekt, którego nie posiadają istoty pozaludzkie. Człowiek doskonali ją na różne sposoby i osiąga jej różne poziomy. Najwyższy poziom można określić mądrością, która jest nie czym innym, jak charakterystyczną dyspozycją ludzką sprowadzającą się do trzech wymiarów: rozumowego poznania, generowania decyzji oraz podejmowania działań. Tak się dzieje za sprawą Natury, której częścią jest każdy człowiek. Dodajmy jednak, że nikt nie rodzi się mądry, lecz się nim staje¹¹ w wyniku usilnej pracy nad rozwojem swojej intelektualności i doświadczenia. Fundamentem mądrości człowieka jest zatem poznawcze osvajanie świata, które przyjmuje postać wiedzy ludzkiej, zarówno osobistej, jak i zbiorowej. Wiedza ma służyć poszukiwaniu prawdy, której kryterium jest skuteczne jej zastosowanie w praktyce.

Z kolei Pismo Święte, uznawane za źródło Objawienia Bożego, zawiera określone prawdy religijno-moralne. Ma ono charakter racjonalistyczno-praktycystyczny, o czym świadczy treść poszczególnych ksiąg, a zwłaszcza te, które nazywa się księgami nauczycielskimi (dydaktycznymi)¹². Ich zadaniem jest głoszenie wielkości Boga, Jego potęgi i dobro-

¹⁰ *Ibidem*, s. 16.

¹¹ Łacińska sentencja brzmi: *Nem onascitur sapiens, sed fit*.

¹² Na przykład do ksiąg nauczycielskich Starego Testamentu zalicza się Księgi Jona, Psalmów, Przysłów, Pieśni nad Pieśniami, Mądrości i Eklezjastyka.

ci. To zachęta do cnotliwego życia i przestrzeżenie przed popełnianiem grzechów.

Stary Testament zawiera wiele pouczeń i refleksji mądrościowych dotyczących początków i ostatecznego przeznaczenia człowieka. Na szczególną uwagę zasługują dwie księgi: Mądrości (Mądrość Salomona)¹³ oraz Mądrość Syracha (Eklezjastyk)¹⁴.

W Księdze Mądrości mowa jest o istocie mądrości, jej doniosłości i drodze do jej osiągnięcia, a także o mądrości w dziejach ludzkości i w historii Izraela. Doskonałość i potęga mądrości ukazana jest w niej jako coś, co pochodzi od Boga, który jest Duchem. Czytamy między innymi: „Mądrość jest Duchem, który miłuje człowieka / lecz nie folguje bluźniercy z powodu ust jego, / gdyż Bóg jest świadkiem jego nerek / i stróżem prawdziwym jego serca, / i Tym, który słyszy jego mowę” (Mdr 1,6)¹⁵. Salomon, któremu przypisywano autorstwo tej księgi, powiada dalej: „Wspaniała i niewiedząca jest mądrość / i łatwo ją dostrzegają ci, co ją miłują, / a znajdują ci, którzy jej szukają” (Mdr 6,13). I jeszcze jeden ważny cytat: „Jej [mądrości] początkiem najbardziej prawdziwym / jest pragnienie tego, by być pouczanym. Pożądanie zaś pouczania jest umiłowaniem [mądrości], / a miłość jest zachowaniem jej praw, / troska zaś o prawa zapewnia niezniszczalność. A niezniszczalność sprawia, że jest się blisko Boga” (Mdr 6,18–20). Salomon jednoznacznie wskazuje na źródło

¹³ Trzecia część Księgi Mądrości ukazuje historię różnorodnych przejawów mądrości Bożej w dziejach Izraela i całej ludzkości (10–19,22).

¹⁴ Księga Mądrość Syracha ma charakter zbioru pouczeń zwłaszcza ludzi młodych, na których czekają w życiu różne trudności. Zawarte w niej refleksje mądrościowe dotyczą początków i ostatecznego przeznaczenia człowieka. Znajdują się w niej przykłady życia mężów mądrych, bogobojnych i godnych naśladowania.

¹⁵ Wszystkie cytaty z Księgi Mądrości i Księgi Syracha pochodzą z: *Pisma Świętego Starego i Nowego Testamentu*, Wydawnictwo M, Kraków 2015 w przekładzie z języków oryginalnych opracował bp. K. Romaniuk, edycja limitowana A.D. MMXVI.

mądrości. Jest nim sam Bóg, który swoją mądrością ustanowił człowieka, aby panował nad stworzeniami przez Niego stworzonymi (por. Mdr 9,2).

Na Boga jako źródło mądrości wskazuje w sposób jednoznaczny Mądrość Syracha. Autor na samym jej początku powiada: „Wszelka mądrość pochodzi od Pana, / który ją posiada od wieków. Ziarna piasku w morzu albo krople deszczu / czy wreszcie dni wieczności – któż to zdoła zliczyć? Wysokość niebios albo ziemi rozległość / czy wreszcie głębokość otchłani – któż to zdoła zmierzyć? A przecież przed tym wszystkim już była mądrość, / rozumność wszystko przenikająca, istniejąca od wieków. Któż zdoła dotrzeć do korzeni mądrości / i kto zbadał jej dokonania? Jeden jest tylko mądry i straszny: / Pan – gdy zasiada na swoim tronie. To on ją stworzył, przejrzał i przeliczył, / a potem ukazał we wszystkich swych dziełach. Każdemu stworzeniu udzielił mądrości; / obdarzył nią wszystkich, którzy się go boją” (Syr 1,1–10).

Obie omawiane księgi powstały najprawdopodobniej na przełomie II i I wieku przed Chrystusem. Zawierają one naukę o zaplanowanej pierwotnie dla człowieka nieśmiertelności, o wszechwiedzy, sprawiedliwości, wszechmocy i miłosierdziu jako przymiotach Boga, który jednak przede wszystkim jest uosobieniem mądrości¹⁶.

Do Księgi Mądrości nawiązuje Nowy Testament. Przykładem jest List świętego Pawła do Rzymian, w którym znajdujemy *Hymn na cześć zbawczej mądrości Boga*¹⁷.

Z kolei święty Augustyn z Hippony (354–430 po Chr.) w *Modlitwie* zapisanej w dziele zatytułowanym *Soliloquia* zwraca się do Boga słowami: „Ojczy mądrości (...) Tyś jest, Boże, Mądrością, w Tobie i dzięki Tobie, i przez Ciebie mądre jest wszystko, co jest mądre; O jedno błagam Two-

¹⁶ Do obu ksiąg Starego Testamentu nawiązuje Nowy Testament zwłaszcza w różnych pouczeniach moralnych.

¹⁷ Zob. Rz 11, 33.

ją dobroć najwyższą: (...) rozkaż, abym był uczniem Twojej mądrości”¹⁸. Z modlitwy tej wynika, że jednym z przymiotów rozumu Bożego jest mądrość.

Blisko tysiąc lat później święty Tomasz z Akwinu (1224/25–1274) powiada, że „mądrość wydaje sądy o wszystkim oraz porządkuje, ponieważ rozważa najwyższe przyczyny”¹⁹.

Skoro więc przymiotami rozumu Bożego jest mądrość, a Bóg jest Stwórcą człowieka na obraz własnej Osoby, to tym samym obdarował go mądrością. Innymi słowy, można powiedzieć, że mądrość jest darem Bożym, którym swobodnie rozporządzać może jedynie jego Dawca.

Pozostawiając na uboczu poszukiwania dotyczące mądrości w kolejnych epokach historycznych, spróbujmy znaleźć odpowiedź na pytanie: Czym tak na prawdę jest/ może być mądrość? Josef Ratzinger – Benedykt XVI, papież senior, na to pytania odpowiada następująco: „Mądrość jest uczestnictwem w Boskim sposobie widzenia i oceny rzeczy zgodnie z rzeczywistością. (...) Poznanie spraw i rzeczy z perspektywy Boskiej zakłada pewne warunki. (...) Nie może ono nastąpić bez wspólnoty z Bogiem i dlatego też nie jest owo najgłębsze i ostateczne poznanie jedynie sprawą intelektu. Poznanie sięgające istoty rzeczy musi być ściśle i nierozłącznie związane z życiem. Najgłębszemu poznaniu towarzyszyć musi czystość własnego «ja», czystość gwarantująca niesprzedajność myśli. Czystość duchową warunkuje proces otwarcia się i zgody na przyjęcie Łaski. Na tym tle wydaje się rzeczą zrozumiałą, dlaczego tak często ludzie bardzo proszą

¹⁸ Augustyn, św., *Soliloquia i inne dialogi o duszy*, przeł. A. Świderkówna, ks. L. Kuc, D. Turkowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 14–19.

¹⁹ „Sapientia – iudicat de omnibus, et ordinat, quia considerat altissimas causas”. Cyt. za A. Andrzejuk, *Słownik terminów. Św. Tomasz z Akwinu. Suma teologiczna*, NAVO, Warszawa 1998, s. 248.

są głęboko mądrzy w sprawach zasadniczych i dlatego tak wręcz niewiarogodną ślepotą odznaczają się intelektualiści”²⁰.

W poglądach filozoficznych, zarówno tych z najodleglejszych czasów, jak i współczesnych, oraz w monoteizmie judeochrześcijańskim ze wszystkimi jego odmianami, które kształtowały się przez wieki, podkreśla się niepoślednią rolę mądrości, która przybliży człowieka do poznania Natury i Boga. Natura i/lub Bóg w obu tych orientacjach filozoficzno-światopoglądowych są uznawane za źródło mądrości człowieka. Idąc tym tropem myślenia, można dojść do wniosku, że dzięki mądrości człowiek wie lub dowiaduje się, co należy czynić, jak postępować, czego unikać, wyzrekać się, z czym walczyć. Stanisław Kamiński tezę tę pogłębia, mówiąc, „że mądrość jest uzasadnionym i ostatecznie dogłębnym zrozumieniem sensu świata i życia, i dzięki temu przyjmowaniem najwłaściwszej postawy życiowej”²¹. Natomiast Klemens Szaniawski twierdzi, że mądrość nie jest tylko problemem intelektu, ale także charakteru człowieka. Wyróżnia on trzy trwałe dyspozycje będące nieodłącznym warunkiem mądrości. Zalicza do nich:

- a) umiejętność zgadzania się na to, co nieuniknione (należyta proporcja sprzeciwu wobec rzeczywistości i rezygnacji);
- b) wyobraźnię otwartą na innych ludzi, na ich odmienność (usilne dążenie do ich zrozumienia);
- c) dystans wobec samych siebie (trzeba umieć popatrzeć na siebie tak, jak patrzy się na obce nam rzeczy, jesteśmy bowiem tylko jedną z wielu rzeczy na świecie)²².

²⁰ J. Ratzinger, *Służyć prawdzie*, Księgarnia Św. Wojciecha, Wrocław 1986, s. 211.

²¹ S. Kamiński, *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1992, s. 27.

²² Por. K. Szaniawski, *O nauce, rozumowaniu i wartościach*, PWN, Warszawa 1994, s. 5.

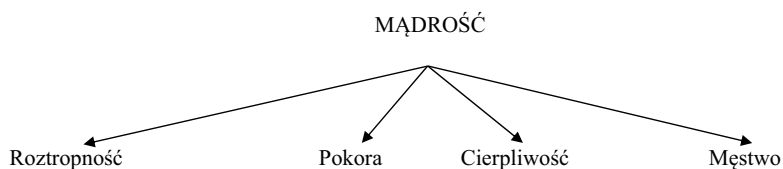
Powyższa, chociaż z konieczności ograniczona do podstawowego minimum, analiza dwóch odmiennych stanowisk dotyczących źródeł mądrości, prowadzi nas ku pewnemu wymiarowi pedagogii, który zawsze wskazuje na potrzebę kierowania się w procesie wychowawczym cnotami, wartościami i sprawnościami, zwłaszcza w obszarze moralności człowieka.

Mądrość rozumiana jako cnota

Termin „cnota” oznacza pewien postulat, pewną ideę, określającą przymioty człowieka, dzięki którym jego życie może stawać się doskonałe²³. Słowo „cnota” w języku nauk o wychowaniu i edukacji niesie przesłanie i wskazuje, ku czemu podmiot wychowujący winien kierować wychowanka. Cnota mądrości jest dyrektywą ukazującą, jak ważne jest rozumne poznawanie sensu ludzkiej egzystencji i zapanowanie nad własnym życiem, ale również obrazuje usprawnienie człowieka do poznania Boga i wejścia z Nim w relacje osobowe²⁴. Cnota mądrości jako dyrektywa postępowania ukierunkowuje człowieka na działania rozumne i zgodne z jego wolną wolą. A zatem chroni go przed jej przeciwnością, którą jest głupota wyrażająca się absurdalnym i nielogicznym myśleniem poznawczym i postępowaniem. Dlatego cnotę mądrości można uznać za jedną z najważniejszych cnót, która wchodząc w relacje z innymi cnotami, wskazuje drogę doskonalenia się człowieka. Przyjrzyjmy się zatem relacjom mądrości z niektórymi cnotami, dzięki którym nabiera ona większego znaczenia. Należą do nich w pierwszej kolejności: roztropność, pokora, cierpliwość oraz męstwo.

²³ Pełną analizę terminu „cnota”, jego historii, treści i zakresu czytelnik znajdzie w pracy I. Jazukiewicz pt. *Pedeutologiczna teoria cnoty*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2012.

²⁴ Por. T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, WAM, Kraków 2002, s. 401.



Rysunek 1. Relacja mądrości z wybranymi cnotami

Źródło: opracowanie własne.

Przykładowo wymienione cnoty wskazują drogę człowiekowi w doskonaleniu siebie i chronią go przed niebezpiecznymi bezdrożami, na jakie jest narażony w swoim postępowaniu. Ich związek z mądrością jest oczywisty.

Roztropność, którą niełatwo zdefiniować, jako cnota wiąże się z rozsądkiem, czyli z koniecznością rozumowego ujmowania spraw i wydawania trafnych sądów. Cnota ta wskazuje na potrzebę bycia ostrożnym, rozważnym, powściągliwym, zaś nade wszystko na konieczność wypracowania umiejętności przewidywania, dalekowzroczności i zdolności perspektywicznego oceniania sytuacji. Roztropność jest zachętą człowieka do poznawczej dociekliwości, krytycyzmu, racjonalności oraz uczciwości²⁵. Rodzi się zatem pytanie: czy takie podejście do relacji, która zachodzi pomiędzy mądrością a roztropnością, nie powoduje, że mamy do czynienia z mądrością roztropną i z roztropnością mądrą?

Cnocie mądrości zawsze towarzyszy pokora. Łacińska sentencja głosi: *Nemo mortalium omnibus horis sapit*²⁶. Oznacza to, że mądrości nie można utożsamiać z erudycją. Mądrość niekiedy graniczy z pychą i nakazuje

²⁵ Na ten temat szerzej piszę w: A.M. de Tchorzewski, *Sprawności moralne jako wyraz świadomości wychowawczej i kultury pedagogicznej*, w: *Sprawności moralne*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2013, s. 19–22.

²⁶ Nikt z ludzi nie jest mądry w każdej godzinie.

człowiekowi mądryemu cofnąć się do zwyczajności. Jednakże mądrości obca jest pycha, która uwyrażnia się w przecenianiu wiedzy. Pokora nie jest przejawem ślepego podporządkowania się wiedzy, lecz chroni przed przemądrzałością. Pokora samodyscyplinuje mądrość.

Należy także dostrzec szczególne relacje, które zachodzą pomiędzy mądrością a cierpliwością. Od czasów starożytnych znane jest powiedzenie, że nie nabędzie mądrości, kto nie ma cierpliwości²⁷. Wiedzą o tym najlepiej rodzice i nauczyciele. Cnota cierpliwości zwraca się ku wytrwałości i opanowaniu. Cierpliwość oznacza czekanie nierządkiem w ciszy, a nawet w milczeniu. Cierpliwość oznacza upór, a nawet nieustępliwość, chociaż nierządkiem także ustępliwość w dochodzeniu do mądrości²⁸.

Mądrość wymaga męstwa, czyli odwagi i dzielności. Są one warunkiem dochodzenia do prawdy poznawczej²⁹, która jest podstawą i fundamentem mądrości. Ksiądz Józef Tischner mówił, że „każdy człowiek ma prawo do prawdy, zaś prawda wymaga od człowieka określonej z góry postawy – postawy obiektywizmu, bezstronności, gotowości do wymierzania absolutnej sprawiedliwości widzianemu światu bez względu na cenę”³⁰. Prawda więc jest cechą poznania. Przypomnijmy, że antyczne rozumienie mądrości oznaczało intuicyjną znajomość praw świata. Współcześnie mądrość odczytuje się jako rozumienie problemów innych ludzi. Rozróżnienie prawdy i mądrości nie uwalnia tej drugiej od kierowania się odwagą i dzielnością zwłaszcza przez tych, dla których ma być ona atrybutem.

Dodajmy na koniec tych rozważań, że mądrość buduje dobroć, czyli najprostszą formę dobroci. To od niej zaczyna się uważność i uczciwość w myśleniu, z których mądrość nabywa swoją siłę i znaczenie.

²⁷ Łacińska sentencja brzmi w oryginale: *Nemo sapiens, nisi patiens*.

²⁸ Por. A.M. de Tchorzewski, *Sprawności moralne...*, s. 22–25.

²⁹ Prawda poznawcza, czyli prawdziwość, którą Tomasz Akwinata nazywa w *Sumie teologicznej* „*veritas*”.

³⁰ Cytuję z pamięci.

Miejsce mądrości w przestrzeni aksjologicznej człowieka

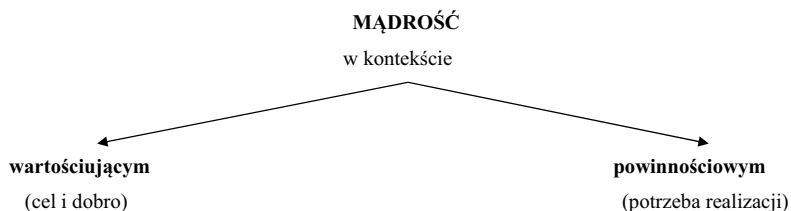
Cnota mądrości staje się wartością, kiedy stanowi dla człowieka rozumnie uporządkowany ład wolnego działania ludzkiego zmierzającego do pomnażania i rozwinięcia doskonałości człowieka jako osoby. Warunkiem uznania mądrości za wartość jest konieczność rozpoznania przez człowieka jej istoty i sensu oraz uświadomienia sobie jej roli i znaczenia, jakie ma ona we wszystkich obszarach jego egzystencji. Mądrość jako wartość uwyrażnia się w postaci niezbywalnego elementu ludzkiego wymiaru intelektualnego, moralnego, społecznego, religijnego, ale również estetycznego czy też fizycznego. Obok takich wartości, jak wiedza, erudycja, rozsądek, niezależność myślenia, poznawcza dociekliwość, mądrość należy do zbioru wartości intelektualnych. Jednakże ze względu na swoją istotę i sposób istnienia wiąże się ona z takimi wartościami moralnymi, jak dobro, miłość, uczciwość, prawość, wierność, godność, tolerancja, sprawiedliwość, odpowiedzialność, wolność, czyste sumienie i niezależność. Nieobce mądrości są wartości estetyczne, a wśród nich: piękno, zachwyty, podziw, wrażliwość, czy sztuka. Istnieje także relacja pomiędzy mądrością a wartościami religijnymi, na co wskazuje doświadczanie Boga jako Mądrości, który jest wartością absolutną. Dążenie do świętości, czyli heroicznego kierowania się prawdą i dobrem, wymaga jak najbardziej odniesienia się do mądrości. I wreszcie wartości biotyczne, którymi człowiek kieruje się, troszcząc się o własne życie, zdrowie, a nawet kondycję fizyczną i higienę, wymagają zachowań i postaw mądrościowej.

W każdym z tych obszarów mądrość jest czynnikiem wspomagającym w sposób istotny rozwój ukierunkowany na doskonalenie człowieka jako osoby we wszystkich wspomnianych wymiarach. Dzięki mądrości człowiek wyraża swoją umiejętność odróżniania tego, co prawdziwe, od tego, co fałszywe, tego, co dobre i słuszne, od tego, co złe i niesłuszne, tego, co piękne i godne podziwu, od brzydoty i koniecznie odrzucone. Mądrość

zatem opiera się na osobistym doświadczeniu życiowym i doświadczaniu życia. Mówimy wówczas o mądrości życiowej, do której człowiek odwołuje się w zmaganiach z codziennością.

W aksjologii, będącej ogólną teorią wartości, dokonuje się ich podziału według różnych kryteriów, tworząc klasyfikacje za pomocą rozmaitych kryteriów. Mądrość sytuuje się wśród nich jako dynamiczna i otwarta wartość, która zajmuje poczesne miejsce we wszystkich możliwych jej podziałach i rodzajach. Mądrość jako wartość uwyrażnia się poprzez rozsądek, dociekliwość poznawczą, krytycyzm i racjonalność. To one przyczyniają się do budowania hierarchii wartości i kształtowania indywidualnych bądź wspólnotowych systemów aksjologicznych. Mądrość jest nie tylko zbiorem uporządkowanej i koniecznej wiedzy. Jest w niej wiele miejsca dla twórczości i inicjatywy każdego człowieka. Bytowa struktura mądrości wiąże się z wiedzą, doświadczeniem, odpowiedzialnością i wolnością człowieka.

Mądrość odzwierciedla się w wyjątkowości wiedzy człowieka, dzięki której oswaja on świat i rozpoznaje sens swojej egzystencji w kontekście własnego życia. Mądrość jest wartością także dlatego, że dzięki niej człowiek potrafi określać priorytety życiowe ulegające zmianie i mogące wywoływać konflikty, które mądrość stara się rozwiązywać. Mądrość to także odpowiedzialność za dawanie świadectwa swoim życiem, to pełnia duchowej wolności. Wreszcie można przyjąć jako dewizę sentencję łacińską, która głosi: *sapiens ipse fingit fortunam sibi* (mądry sam kształtuje sobie los). W procesie kształtowania własnego losu ważne są cele, które podmiot wychowujący (rodzic, nauczyciel) stawia przed wychowankiem. Cele te mają swoje źródło w wartościach, zaś mądrości należy przypisać najwyższą rangę. Wszystkie one znajdują swoje podstawy w świadomości pedagogów, od których należy oczekiwać, iż kierując się mądrością, będą w sposób odpowiedzialny dokonywali ich właściwej operacjonalizacji. Dlatego mądrość należy postrzegać w dwóch zasadniczych kontekstach.



Rysunek 2. Mądrość w kontekście wartościującym i powinnościowym

Źródło: opracowanie własne.

Wychowywać to znaczy kierować drugiego człowieka ku mądrości. Dzięki temu uczy się on poznawać i oceniać świat oraz samego siebie, uczy się ludzkiego bytu. Mądrość jako wartość stanowi cel działań wychowawczych, tym samym należy ją traktować jako dobro, które służy rozwojowi człowieka. Przyjęcie takiego założenia wskazuje na wymiar powinnościowy mądrości, co oznacza, że w działaniach pedagogicznych należy zmierzać do wspomagania wychowanka w dążeniu do osiągnięcia mądrości. Dzięki niej jest on świadom konieczności stawiania sobie pytań o to: kim jest, kim może być, kim powinien być? Pyta także o swoje miejsce w świecie i rolę, jaką w nim odgrywa. Nieobca będzie mu refleksja odnosząca się do własnego współudziału we współtworzeniu świata, do którego przynależy. Mądrość zatem można pojmować jako wartość autoteliczną.

Mądry pedagog to taki rodzic/nauczyciel/wychowawca/katecheta, który stawia sobie ustawicznie pytanie, jakim wartościom nadać prymat w procesie wychowania? Które z nich służą na konkretnym etapie życia wychowanka jego rozwojowi? Pojawi się także w jego świadomości pytanie – niejako kontrolne – które można ująć w następujący sposób: czy cel, który wybieram, jest właściwy i czemu ma on tak naprawdę służyć? Innymi

słowy, mądrymu pedagogowi zawsze towarzyszy refleksja aksjologiczna, gdyż to ona warunkuje jakość procesu wychowawczego.

Mądrość jako zasadniczy element systemu sprawności człowieka

Przez sprawność można rozumieć stałą gotowością człowieka umożliwiającą wykorzystywanie jego wielorakich możliwości. Mądrość jest szczególnym typem sprawności, która ma charakter wybitnie intelektualny, czyli wymaga sprawności wysiłku rozumu ludzkiego, gdyż nikt sam z siebie nie jest dostatecznie mądry, ale jest także kwestią dyspozycji psychicznych człowieka. Idzie tu o szczególnie rodzaj dyspozycji, która służy obserwacji swojego umysłu. Obserwacja ta może nauczyć człowieka umiejętności zgadzania się na to, co nieuniknione, może być drogą otwarcia się na innych ludzi i ich zrozumienia oraz – to, co najważniejsze – pozwolić na wypracowanie sposobów poznawania siebie i nabierania do siebie dystansu. Tales z Miletu wiedział, że trudno jest poznać samego siebie. Proces poznawania samego siebie jest fundamentem mądrości każdego człowieka.

Mądrość rozumiana jako sprawność to kwestia kierowania się nią. Do takiej sprawności dochodzi się dzięki umiejętności korzystania z wiedzy pomagającej zrozumieć sens świata i własnego życia. Zatem powszechnie uznaje się mądrość za zbiór wiedzy o świecie i ludziach, umiejętność jej stosowania, to, co się wie, a nawet umie³¹. Niekoniecznie idzie ona w parze z uczonością.

Sprawność, którą wyraża mądrość, jest uwarunkowana pewnymi dyspozycjami człowieka. Mądrość to przede wszystkim trafny sąd na temat pokierowania własnym życiem³².

³¹ Por. *Mały słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, PWN, Warszawa 1993, s. 426.

³² B. Kaja, *Psychologia wspomaganie rozwoju. Zrozumieć świat życia człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010, s. 118.

Takie rozumienie mądrości prowadzi do wniosku, że jest ona szczególnym typem sprawności, która ma charakter wyraźnie intelektualny, czyli wymaga sprawności wysiłku rozumu ludzkiego, gdyż nikt sam z siebie nie jest dostatecznie mądry. Człowiek nabywa mądrość wraz ze rozumieniem świata, określeniem swojego miejsca w nim i rozpoznawaniem sensu własnego życia. Ma to swoje przełożenie w stosunku jednostki do samej siebie, w całokształcie relacji między Ja i Ty, w relacjach między poszczególnymi jednostkami a wspólnotą, do której należy oraz w relacjach osoby ze światem przyrody. Jednym z naczelných zadań, jakie stawiają sobie ludzie jest, zdaniem K. Szewczyka, wychowanie człowieka mądrego³³. Autor ten sprowadza wychowanie człowieka mądrego do wymiaru etycznego i moralnych aspektów relacji podmiotów: wychowujący–wychowywany.

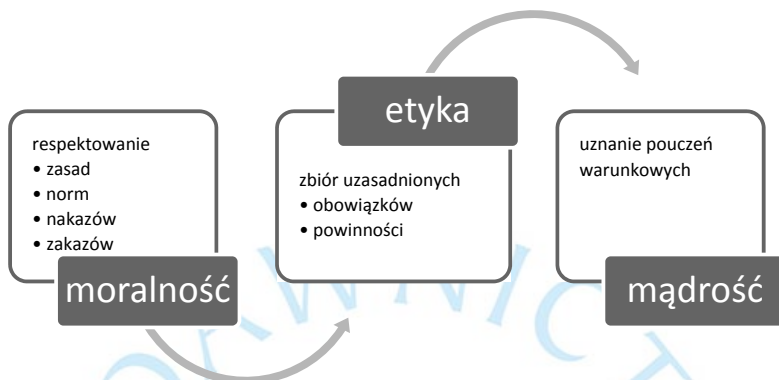
Józef Bocheński z kolei uważa, że „mądrość jest technologią dobrego życia”³⁴. A skoro tak, to zapewne wymaga ona od człowieka wysiłku intelektualnego, który przebiega różnymi drogami i na różne sposoby. Zdaniem tego filozofa mądrość nie zawsze i niekoniecznie musi iść w parze z moralnością i etyką, a co więcej, niekiedy ich normy mogą być nawet sprzeczne z pouczeniami mądrości. Relacje, jakie zachodzą pomiędzy nimi, przedstawia rysunek 3.

Moralność odwołuje się do określonych zasad, norm, nakazów i zakazów, które bezwzględnie obowiązują. Natomiast mądrość jest zespołem pouczeń warunkowych, których przestrzeganie nie ma charakteru obligatoryjnego. Z kolei etyka, chociaż ściśle powiązana z moralnością, jest zbiorem nie nakazów, ale zdań, które odpowiadają na pytania typu: „(a) Dlaczego jest obowiązkiem ratować tonące dziecko? (b) Dlaczego nie wolno podrzynać własnej matce gardła? (c) Co znaczy *być obowiązkiem*?”³⁵.

³³ Por. K. Szewczyk, *Wychować człowieka mądrego...*

³⁴ J. Bocheński, *Podręcznik mądrości tego świata*, PHILED, Kraków 1994, s. 107.

³⁵ *Ibidem*, s. 101.



Rysunek 3. Między moralnością, etyką a mądrością

Źródło: opracowanie własne.

Tego typu pytania pojawiają się jako wynik refleksji nad sądami moralnymi. I chociaż należy dostrzegać związek pomiędzy moralnością, etyką i mądrością, to ta ostatnia może być uznana także za sprawność intelektualną, wywiedzioną z racjonalnej zasady podstawowej, którą J. Bocheński nazywa „pierwszym przykazaniem”. Brzmi ono następująco: „Postępuj tak, abyś długo żył i dobrze ci się powodziło”³⁶.

To pouczenie jest fundamentem i drogą osiągnięcia sprawnej mądrości, a więc takiej, która potwierdza rozumienie świata i samego siebie. Jakość takiego postępowania zależna jest od sprawności intelektu i charakteru człowieka. Autor *Podręcznika mądrości tego świata* skonstruował zestaw przykazań, które przekonują o tym, że mądrość może mieć charakter sprawnościowy:

- „Dbaj przede wszystkim o twoje życie i zdrowie (...).
- Używaj życia (...).
- Rządź swoim życiem (...).

³⁶ *Ibidem*, s. 21.

- Bądź roztropny (...).
- Zachowaj we wszystkim umiar (...).
- Powziętą decyzję wykonaj mocno i wytrwale (...).
- Żyj dla swojego dzieła (...).
- Uważaj twój stosunek do innych ludzi za nadzwyczaj ważny dla twojego życia (...).
- Bądź ostrożny w stosunkach z innymi ludźmi (...).
- Nie zajmuj się innym człowiekiem wyjąwszy gdy:
 - (1) może być ci pożyteczny albo dla ciebie niebezpieczny,
 - (2) możesz mu pomóc,
 - (3) jesteś za niego odpowiedzialny (...).
- Dawaj innym możliwie mało informacji o sobie (...).
- Wyjąwszy gdy chodzi o przyjaciół i bliskich unikaj poufałości (...).
- Dbaj o życzliwość ludzi (...).
- Postępuj tak, abys był uważany za człowieka, na którym można polegać (...).
- Bądź umiarkowanie solidarny z grupą, do której należysz³⁷.

J. Bocheński ukazuje w swoim zestawie „przykazań” pewne wskazania, które w gruncie rzeczy są sprawnościami mądrościowymi doskonalącymi i usprawniającymi życie człowieka. Sprawności mądrościowe mają zatem znamiona dogłębności i praktyczności. Potwierdzają one w ten sposób zrozumienie sensu świata i życia przez konkretną osobę.

Sprawności mądrościowe nabywa się nie tylko dzięki wiedzy i doświadczeniu osobistemu, ale także w wyniku prawidłowo kierowanym procesom pedagogicznym. Wysiłek pedagogów (rodziców i nauczycieli) polega na wspomaganianiu wychowanków w rozumieniu pouczeń mądrościowych oraz w ich samodzielnym dochodzeniu do nich. Na etapie ich „wydobywania” świadczą one o kształtowaniu się indywidualnej koncep-

³⁷ *Ibidem*, s. 120–128.

cji życia każdego wychowanka. Pouczenia mądrościowe, chociaż mają charakter warunkowy, to jednak odzwierciedlają rozwijający się system opinii i przekonań o życiu każdego młodego człowieka. Przez nie ujawnia się jego wiedza o życiu, o wartościach, jakimi kieruje się w relacjach z innymi i samym sobą. Zawarte są w nich, niekiedy ukryte przed innymi, zwłaszcza dorosłymi, osobiste i bardzo zindywidualizowane cele życiowe, a być może nawet programy realizacji tych celów. Idzie także o to, aby przyjmowane z zewnątrz pouczenia mądrościowe bądź te, które wychowanek sam definiuje, były przez nich samych dobrze rozpoznane, czyli aby im towarzyszyło poznanie rozumiejące i wyjaśniające. Jeśli te warunki zostaną przynajmniej w jakimś stopniu spełnione, wówczas można powiedzieć, że wychowanek nabył pewną sprawność mądrościową, zaś zwerbalizowane pouczenia nie będą pospolitymi sloganami, którymi często posługują się młodzi ludzie.

Podsumowanie

Nie ulega wątpliwości, że mądrość życiową osiąga człowiek dzięki codziennym obserwacjom i nabywanemu doświadczeniu, które odgrywają istotną rolę w próbie rozumienia świata i samego siebie. Efektem tego procesu jest to, że człowiek postrzega świat w dwóch wymiarach: świat doskonały i niedoskonały, świat dobry i zły, świat przyjazny i nieprzyjazny. Człowiek zdaje sobie sprawę z owego paradoksu, co powoduje, że jest on niejako „zawieszony” pomiędzy te dwa sprzeczne ze sobą obrazy świata. Dlatego poszukuje rozwiązań w zasadach moralnych i kodeksach etycznych. Mają one być swoistym bezpiecznikiem w układaniu się człowieka ze światem realnym, czyli zewnętrznym. Leszek Kołakowski powiada, że „pragnienie kodeksu jest próbą identyfikacji własnego życia moralnego z porządkiem transcendentnym; jest produktem lęku przed sytuacją zmuszającą do decyzji, a więc w ostateczności, lęku przed własnym ist-

nieniem jako różnym od reszty świata”³⁸. Tymczasem człowiek zgodnie ze swoją naturą zmierza do osiągnięcia harmonii zewnętrznego świata ze światem wewnętrznym, czyli z samym sobą. Podstawą tej harmonii jest mądrość, którą kształtuje w sobie przez całe własne życie. Służyć temu mogą pouczenia mądrościowe formułowane i przekazywane z pokolenia na pokolenie, jak i osobiste, indywidualne, kształtujące przeświadczenia jednostkowe³⁹. Przeświadczenia te werbalizowane przez człowieka stają się wyrazem jego mądrości oraz sprawności mądrościowych.

Bibliografia

- Andrzejuk A., *Słownik terminów. Św. Tomasz z Akwinu. Suma teologiczna*, NAVO, Warszawa 1998.
- Arystoteles, *Zachęta do filozofii. Fizyka*, przeł. K. Leśniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Augustyn, św. *Soliloquia i inne dialogi o duszy*, przeł. A. Świderkówna, ks. L. Kuc, D. Turkowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Bocheński J., *Podręcznik mądrości tego świata*, PHILED, Kraków 1994.
- Habermas J., *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, przeł. M. Łukasiewicz, Universitas, Kraków 2000.
- Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*, przeł. A.M. Kaniowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Jazukiewicz I., *Pedeutologiczna teoria cnoty*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2012.
- Kaja B., *Psychologia wspomaganie rozwoju. Zrozumieć świat życia człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.

³⁸ L. Kołakowski, *Kultura i fetysz*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 177.

³⁹ Por. J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, przeł. A.M. Kaniowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

- Kamiński S., *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1992.
- Kołąkowski L., *Kultura i fetysz*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Legowicz J., *Zarys historii filozofii*, WP, Warszawa 1976.
- Mały słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, PWN, Warszawa 1993.
- Mysłiciele – o wychowaniu*, red. Cz. Kupisiewicz, I. Wojnar, Polska Oficyna Wydawnicza BGW, Warszawa 1996.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, w przekładzie z języków oryginalnych opracował bp. K. Romaniuk, edycja limitowana, Wydawnictwo M, Kraków 2015.
- Platon, *Uczta; Polityka; Sofista; Eutyfron*, przeł. W. Witwicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Ratzinger J., *Służyć prawdzie*, Księgarnia Św. Wojciecha, Wrocław 1986.
- Szaniawski K., *O nauce, rozumowaniu i wartościach*, PWN, Warszawa 1994.
- Szewczyk K., *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Ślipko T., *Zarys etyki ogólnej*, WAM, Kraków 2002.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 1, 2, 3, PWN, Warszawa 1990.
- de Tchorzewski A.M., *Cnoty, wartości i sprawności moralne kategoriami języka nauk pedagogicznych*, w: *Sprawności moralne a wartości*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2017.
- de Tchorzewski A.M., *Męstwo jako cnota i sprawność moralna elementem formacji pedagoga*, w: *Męstwo i długomyślność jako sprawności moralne w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2015.
- de Tchorzewski A.M., *Sprawności moralne jako wyraz świadomości wychowawczej i kultury pedagogicznej*, w: *Sprawności moralne*, red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2013.

THE WISDOM – GIFT, VIRTUE, VALUE, EFFICIENCY**Summary**

The first part of the article is an attempt to find the answer to whether bravery is a gift of nature or of God. This is the analysis of the views of selected ancient Greek philosophers and texts of the Old Testament, including the Book of Wisdom and the Book of Syracuse. Also referring to the views of the most prominent theologian of the turn of the XX and XXI century, J. Ratzinger and two Polish philosophers, K. Szaniawski and S. Kamiński. Without finding a definite answer to the question, later in this text an attempt was made to describe wisdom as virtue, value, and moral efficiency. The concept of wisdom in these three categories is accompanied by pedagogical reflection. The purpose and task of education is to show the man wisdom as something that appears to be an idea that educates him about his intellectuality, that he should know and understood.

The fulfillment of this condition enables educators to incorporate into reflection of the process of upbringing wisdom as a value which in some sense is autotelic. Because wisdom comes into relationship with prudence, humility, patience, and courage. They are treated together to become an important element in shaping the efficiency of wisdom. These, together with the rules, norms, moral proscriptions, and regulations, and the collection of informed duties and ethical obligations, may be the source of recognized conditional messages reflecting the moral efficiency of man.

Translated by Aneta Kamińska



Alina Rynio

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

MĄDROŚĆ JAKO ZAPOMNIANA WARTOŚĆ EDUKACYJNA W NABYWANIU KOMPETENCJI BIOGRAFICZNEJ

Wprowadzenie

Z literatury przedmiotu wynika, że mądrość stanowi przede wszystkim kategorię filozoficzną. *Sapientia* oznacza wrodzoną bądź nabytą zdolność, która wskazuje człowiekowi właściwy kierunek życia, ale oznacza też postawę doskonalącą intelektualną naturę osoby ludzkiej w poszukiwaniu i umiłowaniu tego, co prawdziwie dobre (por. *Konstytucja dogmatyczna o Kościele Lumen gentium* p. 15). Jej definicje kształtowały się na gruncie kolejnych koncepcji człowieka i świata. Zgodnie z arystotelesowskim podziałem filozofii na teoretyczną i praktyczną mądrość jest utożsamiana z najwyższym stopniem teoretycznej wiedzy o ostatecznych pryncypiach wszelkich bytów, bądź uważana za cnotę intelektu, która mając na względzie ogólny cel ludzkiego życia, rozpoznaje w konkretnych sytuacjach dobro zbliżające do tego celu¹. Niektórzy widzą w niej

¹ T. Zadykowicz, *Mądrość*, w: Jan Paweł II, *Encyklopedia nauczania moralnego*, red. J. Nagórny, K. Jeżyńska, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2005, s. 305.

umiejętność podporządkowania trafnie rozpoznanych zasad (św. Tomasz z Akwinu). Często jest sprowadzana do roztropności, rozsądku, rozwagi (np. I. Kant). Niekiedy bywa kojarzona z zaradnością i zdolnością przystosowania się do różnych warunków². Według Sokratesa polegała ona rozeznaniu co do dobra i zła, a dla Seneki była doskonałym, do najwyższego stanu doprowadzonym rozumem. Cyceron określił ją jako znajomość spraw boskich i ludzkich, zaś święty Augustyn jako właściwą miarę duszy. Dla Kartezjusza była umiejętnością trafnego posługiwania się rozumem i czynienia tego, co najlepsze, a dla Dawida Hume'a rzadko osiągalnym szczytem wiedzy. Immanuel Kant określił ją jako zręczność w wyborze środków do własnego najwyższego dobra, a Max Scheler jako umiejętność bezpośredniego poznawania wartości³.

Zdaniem Ewy Miśkowiec mądrość jest zdolnością wrodzoną lub nabytą, która wskazuje człowiekowi właściwy kierunek i pomaga zapewnić sobie pomyślność, a nawet szczęście⁴. Nie pokrywa się ze szczegółową wiedzą, choć zakłada ją w takim stopniu, w jakim jest ona potrzebna w konkretnych okolicznościach. Można powiedzieć, że pozwala ona człowiekowi dobrze kierować swoim życiem i pomaga mu zapewnić sobie pomyślność, powodzenie, a nawet szczęście. Źródłami mądrości będą zatem: doświadczenie osobiste, obserwacja zachowania ludzi, obserwacja prawidłowości przyrody. Nie dziwi zatem, że zdobywa się ją poprzez obcowanie z ludźmi, uczestnictwo w różnych sytuacjach i sprawach życiowych, czerpanie z cudzych doświadczeń. Ta niejednoznaczność pojęciowa stanowi trudność dla określenia jej na gruncie pedagogicznym, zwłaszcza

² *Ibidem*.

³ T. Gogacz, *O zmienności życia*, Iskry, Warszawa 2013, s. 10.

⁴ E. Maćkowiak, *Mądry nauczyciel, mądry uczeń. W poszukiwaniu mądrości w wychowaniu*, w: *Mądrość w wychowaniu – wychowanie do mądrości*, red. M. Drożdż, Biblos, Tarnów 2016, s. 174.

w jej ujęciu praktycznym. Droga do tak rozumianej mądrości jest długa, wymaga wychowania i doświadczenia.

Integralne ujęcie mądrości w ujęciu Jana Pawła II

Podjmując rozważania na temat mądrości jako zapomnianej wartości edukacyjnej w nabywaniu kompetencji biograficznej, chciałabym w sposób szczególny odwołać się do koncepcji mądrości świętego Jana Pawła II i Zbigniewa Pietraśińskiego. Pierwsza ukazuje mądrość zarówno jako przymiot Boga, jak i cnotę moralną. Jan Paweł II „[z]a zdecydowanie niewystarczające uznaje takie rozumienie mądrości, które sprowadza ją do usprawniania intelektu i dlatego w swoim nauczaniu ukazuje mądrość chrześcijańską jako dziedzictwo ukazywane przez Objawienie, a zarazem jako postawę moralną, która pobudza wierzących w Chrystusa do tego, aby starali się ujmować w jednej żywotnej syntezie sprawy i przedsięwzięcia ludzkie wraz z religijnymi, pod których kierunkiem wszystkie one zespala się wzajemnie w jedną całość na chwałę Bożą i ku pełnej doskonałości człowieka, obejmującej dobra ciała, jak i duszy (por. *Konstytucja apostolska «Sapientia christiana» 1*)”⁵. Odwołując się do przekazu biblijnego, a zwłaszcza do ksiąg mądrościowych, papież ukazuje mądrość Bożą jako tajemniczy Boży plan, który znajduje się u początków stworzenia i zbawienia. „W tym sensie mądrość jest wieczna. Jest ona światłem, które wszystko oświeca; słowem, które objawia; siłą miłości, która zspala Boga z Jego stworzeniem i Jego Ludem”⁶. W przekonaniu Jana Pawła II wyrazem mądrości Boga jest Jego Opatrzność, a Boża mądrość jest pełna miłości i współczucia, zaś w świecie stworzonym, a zwłaszcza w dziejach człowieka, wszystko jest poddane tej niezgłębionej Miłości Boga. Cyto-

⁵ T. Zadykowicz, *Mądrość...*, s. 306.

⁶ *Ibidem*.

wany Tadeusz Zadykowicz zauważa, iż „Jan Paweł II podkreśla, że miłość Boża ukazywana jest w Starym Testamencie nie jako pojęcie abstrakcyjne, ale jako pochodząca od Boga osoba: od początku jest ona Bogiem, sama istnieje w relacji do świata stworzonego, którym zarządza i kieruje. Jako upersonalizowany symbol Bożego planu, Mądrość jest figurą zażyłej komunii z Bogiem. Wyraża też wymóg dawania osobistej odpowiedzi miłości”⁷. Stąd – jak słusznie zauważa autor cytowanego opracowania – „Mądrość jawi się jako oblubienica, towarzyszka życia. Wiedzona głęboką miłością zaprasza ona człowieka do komunii z sobą, a więc do komunii z żywym Bogiem. Owa starotestamentowa mądrość jest stworzeniem, a równocześnie posiada właściwości, które stawiają ją ponad wszystkim, co stworzone”⁸. Potwierdza to dogłębna analiza mądrościowej literatury Starego Testamentu pióra księdza Stanisława Potockiego zatytułowana *Rady mądrości*⁹.

Z przepowiadania Jana Pawła II wynika też, iż mądrość postawiona w Starym Testamencie na równi ze słowem Bożym i z Objawieniem w Nowym Testamencie utożsamia się z Jezusem – Słowem, które ciałem się stało i zamieszkało między nami (J 1,14). Co więcej, to On zaprasza na ucztę swojego słowa i swojego ciała, zaś mądrość pochodząca od Boga nadaje Jezusowi szczególny autorytet.

T. Zadykowicz słusznie zauważa, iż „Jan Paweł II w obdarowaniu człowieka mądrością zwraca uwagę na rolę Ducha Świętego (Por. FR 44)”. Jego zdaniem odbłaskiem stwórczej mądrości Boga w człowieku jest pierwotne zrozumienie istoty dobra i zła. W nauczaniu Jana Pawła II mądrość Boża ustanawia dobro jako odwieczne prawo i każe człowieczej

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*

⁹ Por. S. Potocki, *Rady mądrości. Przewodnik po mądrościowej literaturze Starego Testamentu*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1993.

istocie zmierzać do jej celu (por. VS 72)¹⁰. Co więcej, mądrość człowieka jako uczestnictwo w mądrości Bożej polega na wolnym i radosnym posłuszeństwie Bożemu prawu. Zaś na płaszczyźnie ludzkiej egzystencji mądrość wyraża pragnienie człowieka takiego uporządkowania własnych doświadczeń i wiedzy, aby pozwoliły one pokierować swoim życiem w sposób najbardziej korzystny i rozumny. Poszukiwanie mądrości nie odbywa się jednak nigdy w oderwaniu się od wiary w Boga (por. FR 16), ponieważ tylko w Bogu zamieszkuje doskonała Mądrość. Dlatego „bojaźń Boga” uważana jest za „podstawę”, „treść” i „szkołę” prawdziwej mądrości. Mądrość ludzka w ujęciu tym jest odbiciem Mądrości Bożej i chcąc taką pozostać, winna wejść w przymierze z Mądrością Bożą, którą jest sam Chrystus (por. FC 10). Wiara w Jezusa, Mądrość Bożą, prowadzi do „pełnego poznania” woli Boga (por. Kol 1,9–10)¹¹.

T. Zadykowicz zwraca także uwagę, iż Jan Paweł II, odwołując się do tekstów biblijnych, ukazuje ludzką mądrość jako ściśle związaną z prawdą i miłością. Przywołując p. 16 *Fides et ratio*, mędrcom określa człowieka, „który miłuje prawdę i szuka jej”¹². Jego zdaniem mądrość nie może być jednak utożsamiona z samym pragnieniem poznania, choć to poznanie jest czymś istotnym. „Mądrość ma wielorakie cechy i spełnia funkcje tradycyjnie przypisywane Duchowi Bożemu, *Duchowi Mądrości i Rozumu*. Rolą mądrości jest pomoc w poznawaniu woli Bożej. Mądrość przybierająca cechy osoby jest duchem, który wszystko wie i objawia ludziom Boże zamysły; duchem, który nie toleruje zła; duchem, który wszystkich chce doprowadzić do zbawienia; jest duchem miłości, który pragnie życia; duchem, którego zbawienna obecność wypełnia cały świat”¹³.

¹⁰ T. Zadykowicz, *Mądrość...*, s. 307.

¹¹ *Ibidem*.

¹² *Ibidem*

¹³ *Ibidem*, s. 307.

Nie dziwi zatem, że tak rozumianą prawdziwą mądrość Jan Paweł II odróżnia od zwykłej mądrości życiowej, mądrości ludów odnoszącej się do rozmaitych wymiarów egzystencji; indywidualnej, rodzinnej, społecznej i politycznej, a przede wszystkim od mądrości pozornych bądź niepełnych zbudowanych na ludzkich argumentach. Mądrość czysto ludzka często sprowadza się do wiedzy o tym, jak dobrze żyć (por. RMi 11). W kontekście analiz nad naturą mądrości papież mówi też o Maryi jako „Stolicy mądrości”, ponieważ zaprasza Ona do przyjęcia tej Mądrości, jaką jest sam Jezus Chrystus, i wskazuje na rolę ludzi starszych w rodzinach, którzy przez swoje doświadczenie mogą spełnić rolę inspiratora mądrości dla młodych i dla przyszłości (por. FC 27).

Mądrość jako wyposażenie umysłu umożliwiające stopniową kulturę poznawczą

Z kolei koncepcja mądrości Z. Pietrasińskiego wyrosła na gruncie psychologii. Mądrość jest tu rozumiana jako przymiot umysłu, który wymaga inteligencji, jednak się do niej nie sprowadza. Opiera się na wiedzy, ale jest obca ludziom o wiedzy książkowej. Sednem mądrości jest tu przyswojona i wypraktykowana przez jednostkę ogólna kultura poznawcza, na którą składają się między innymi: krytyczny stosunek do posiadanej wiedzy, ujmowanie spraw w szerokim kontekście, patrzenie z wielu perspektyw, szukanie uwarunkowań i uzasadnień, przewidywanie konsekwencji, unikanie myślenia życzeniowego, szukanie dobrego poinformowania, refleksyjność¹⁴. Wiedza ma tu jednak wymiar praktyczny, jest nabyta w znacznej mierze w rezultacie osobistych doświadczeń i refleksji. Na wiedzy jest też oparta umiejętność oceny i trafnego

¹⁴ Z. Pietrasiński, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Scholar, Warszawa 2001.

rozwiązywania problemów, ale wiąże się ona ze zdolnością głębokiego, wielostronnego, przewidyującego myślenia. Z. Pietrański uważa też, że głównym sprawdzianem mądrości są trafne sądy w takich sprawach życiowych, które częstokroć mają charakter niepowtarzalny i dlatego brak dla nich gotowych recept. Ujmując rzecz najbardziej lapidarnie, można powiedzieć, że zdaniem omawianego autora mądrość wymaga znajomości ludzi i życia, przewidywania własnych i cudzych czynów, podejmowania decyzji w sytuacjach niepewności, umiejętności radzenia innym w ważnej potrzebie¹⁵.

Związek mądrego wychowania z prawdą, dobrem, dojrzałą osobowością i religijnością

Mając na uwadze temat niniejszego opracowania, warto zauważyć, iż podejmowanie opartego na prawdzie, dobru i religii mądrego wychowania jest niezbędne, aby współczesny człowiek, zagrożony w urzeczywistnianiu siebie poprzez wielorakie wpływy ponowoczesnej antykultury, uczył się w pełni żyć, to znaczy, „racjonalnie myśleć, mądrze kochać i solidnie pracować”¹⁶. Teoria wychowania zawiera interesujące i sprawdzone przez pokolenia systemy wychowania oparte na prawdzie, dobru i religii. Wystarczy w tym miejscu przywołać system prewencyjny świętego Jana Bosko, świętej siostry Urszuli Ledóchowskiej, błogosławionej Marceliny Darowskiej czy błogosławionego Bronisława Markiewicza, nie mówiąc o zakonnych systemach szkolnych czy koncepcji wychowawczej Romano Guardiniego, Stefana Kunowskiego, Wojciecha Chudego, Wolfganga

¹⁵ Z. Pietrański, *Rozwój człowieka dorosłego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990, s. 142–143.

¹⁶ J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, WN PAT, Kraków 2007, s. 9–11, zob. także M. Dziewiecki, *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Jedność, Kielce 2002, s. 14 i n.

Brezinki czy Teresy Kukołowicz. Nie miejsce i czas, aby przywołane systemy szczegółowo analizować. Dlatego sygnalizując istniejący problem, przejdę do konkluzji. Nie ulega wątpliwości, iż wychowywanie do prawdziwej mądrości jest wielką sztuką, której można i trzeba się uczyć. Konieczne jest zdobywanie w tej dziedzinie określonej wiedzy, obejmującej aspekt zarówno teoretyczny, jak i metodyczny. Wielką korzyść przynosi czerpanie z wiedzy, doświadczenia oraz przykładu mistrzów w tej dziedzinie. Dzięki podejmowaniu na co dzień rzetelnego wychowania do mądrości zdobywa się w tym zakresie i doskonali swoje umiejętności oraz gromadzi zasób własnego doświadczenia.

Kompetencja biograficzna

Mając na uwadze drugie słowo kluczowe zawarte w podjętym przeze mnie temacie, jakim jest kompetencja biograficzna, na użytek niniejszych analiz rozumiem przez nie umiejętność współtworzenia przez jednostkę własnego życia i rozwoju oraz wspomagania rozwoju innych w sposób bardziej systematyczny. Jest to wiedza i myślenie, jak również umiejętność kierowania życiem. Nie wszystkich można jej nauczyć. Kompetencja biograficzna to pewna odmiana mądrości, jest dla każdego inna, wyraża specyficzne potrzeby, warunki życia i doświadczenia. Zwiększa szansę na osiągnięcie lub utrzymanie określonej jakości życia. Wyraża się w samodzielnych sądach, lecz także w poszukiwaniu rady i pomocy u innych. Zakłada trud samowychowania i formacji.

Mądrość wobec „niszczącej siły ego”

W tym miejscu wobec rażącej siły mediów wydaje się zasadne zestawienie postulatów mądrego wychowania z tym, co Witold Kołodziejczyk

– członek e-Redakcji Edunews.pl – pisze w ostatnim ze swoich artykułów na temat „niszczącej siły ego”¹⁷. W artykule tym zwraca uwagę na fakt, iż „[r]ywalizacja, konkurowanie, wzajemne porównywanie się to efekt sztucznego budowania w szkołach i domach ego naszych uczniów. Chęć ciągłego wyścigu, udowadnianie swojej wielkości i przekonanie o własnej niezwykłości sprawiają, że wojny, bitwy i słowne pojedynki, jak też wszechobecny hejt i mowa nienawiści, to efekt rozbuchanego ego. Jego destrukcyjna i często niszcząca siła sprawiają, że wychowujemy nieszczęśliwe, sfrustrowane, cyniczne, często też zgorzkniałe i reaktywne społeczeństwo”¹⁸.

Słusznie przestrzega przed pokusą uniformizmu. Pisze: „Nie ma dwóch identycznych osób. Nie ma w przyrodzie dwóch identycznych drzew, kwiatów i zwierząt. Świat jest pełen różnorodności. A w naszych szkołach zachowujemy się tak, jakby wszyscy byli jednakowi, mieli takie same potrzeby, możliwości, talenty i chcieli realizować identyczne scenariusze życia. Ich treścią mają być społeczne oczekiwania obowiązkowego – bez względu na skutki – sukcesu, dążenie do wymyślonych ideałów, nieustannym pragnieniem konkurowania i potrzebą dogonienia innych”¹⁹.

Zaznacza też, iż „w szkołach nie ma miejsca na budowanie osobistego szczęścia, poznawanie siebie i spełnienie własnych marzeń. Niestety, szkoła tę umiejętność skutecznie zabija, gdy porównuje uczniów, nieustannie ocenia, gdy zmusza do rywalizacji i stawia innych za wzór do naśladowania. Nie ma w niej miejsca na realizowanie osobistych pasji i na poszukiwanie odpowiedzi na najważniejsze pytania: kim jestem, co jest dla mnie ważne, jakie są moje wartości i skąd biorą się indywidualne przekonania. Cały czas ważniejsze jest to, kim chcieliby widzieć swoje dzieci i uczniów rodzice i na-

¹⁷ W. Kołodziejczyk, *Niszcząca siła ego*, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/3780-niszczaca-sila-ego> (6.03.20117).

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ibidem*.

uczyciel, niż to, co stanowi istotę ich osobistych marzeń i silnych stron. Nie analizujemy przekonań i nie mamy świadomości, które służą im, a które ograniczają. W szkole pytania te są nieobecne. Uznawane są za niepoważne, niepotrzebne i nieważne. Są niezrozumiałe nie tylko dla nauczycieli, ale także uczniów, rodziców i oświatowych decydentów²⁰.

Zdaniem cytowanego autora „[s]zkoła z obecnym sposobem funkcjonowania nie rozwija, ale cały czas utrwała tradycyjny podział na tych, co już osiągnęli sukces, i tych, którzy mają przed sobą długą drogę bez jakiegokolwiek gwarancji jego osiągnięcia. Szkoła z taką misją przestaje być nam potrzebna. Dziś bardziej od zmiany organizacji środowiska edukacyjnego, programów nauczania i nowych narzędzi, potrzebujemy zmiany podejścia do rozwoju ucznia – jako kogoś wyjątkowego, niepowtarzalnego, z własnymi pragnieniami i marzeniami”. Przywoływany autor jest zdania, iż „[d]opóki nie przestaniemy koncentrować się na budowaniu w nich niszczącej siły ego, a w to miejsce nie zajmiemy się pomaganiem im w poznawaniu samych siebie, to zmiany będą pozorne i nie będą miały jakiegokolwiek znaczenia”. Proponuje aby „[z]amiast kultury strachu, rywalizacji i wyścigu w zaspakajaniu osobistych interesów, potrzebujemy szkoły, która pozwoli każdemu czuć radość i satysfakcję z możliwości odkrywania i rozwijania własnych talentów”. Jego zdaniem „[t]ylko w ten sposób zbudujemy kulturę współpracy, współzależności i proaktywności. Kulturę, która odwołuje się do indywidualnego potencjału. Tylko w takich szkołach rozwijają się autentyczne talenty i pielęgnuje w uczniach ich marzenia. To w nich przygotowuje się odpowiedzialnych, samodzielnych z poczuciem własnej wartości i spójnych wewnętrznie obywateli. Szczęśliwych i spełnionych ludzi, którzy wiedzą, kim są i co służy ich osobistemu rozwojowi²¹”.

²⁰ *Ibidem.*

²¹ *Ibidem.*

Autor cytowanej publikacji stwierdza też: „Nasze ego od narodzin pompowane jest społecznymi oczekiwaniami, projekcjami naszych rodziców, a potem nauczycieli. Coraz większe ego to wynik reklam, które przekonują, że możemy stać się zupełnie kimś innym, niż jesteśmy. Możemy wszystko, możemy być każdym. To prosty mechanizm do uruchomienia nieustającej rywalizacji i dążenia do celu bez względu na konsekwencje i koszty psychiczne. To sprawia, że zamiast koncentrować się na budowaniu siebie, zaczynamy się ścigać – kto szybciej, lepiej i więcej. Prawdziwe ja nie potrzebuje zewnętrznego potwierdzenia naszej wyjątkowości i sukcesów, ale ciągłego rozwoju – tego wszystkiego, co buduje wewnętrzną siłę. Rozwoju potencjału i wewnętrznej mocy. Wystarczy to odkryć, aby wyzwolić się z kolejnych wymyślonych pragnień, które kreuje współczesny świat i zacząć podążać za swoimi – nie cudzymi – wyobrażeniami o własnym życiu”²².

Prawdziwa zmiana zewnętrznego świata – zdaniem W. Kołodziejczyka – z czym trudno polemizować, wynika z rzeczywistej przemiany wewnętrznej. A o tym decydują nasze przekonania. One z kolei tworzą warunki do rozwoju lub hamowania umiejętności ciągłego wzrostu i wiedzy o sobie samym. Nigdy nie jest inaczej. Prawdą jest, że jak pisze cytowany autor: „Sukces jest tylko wtedy, kiedy udaje nam się realizować nasze, w pełni uświadomione pragnienia. Stajemy się nieszczęśliwi, gdy zamiast naszego scenariusza realizujemy społeczne oczekiwania, scenariusze rodziców i sztucznie kreowane przez współczesny świat reklamy. Sukces to proces, a nie kolejny etap, który chcemy osiągnąć na naszej drabinie kariery, Sukces to ciągły rozwój naszych talentów. W przeciwnym razie uczy my rywalizacji, walki nieustannego porównywania z innymi. Znajdujemy się pod ciągłym naciskiem społeczeństwa i jego oczekiwań. Lepiej, więcej, wyżej. Kariera, sukces i zwycięstwo nad innymi. Mamy

²² *Ibidem.*

być kimś. Rodzice i nauczyciele cały czas przekonują nas, że nie jesteśmy doskonali. Filozofia funkcjonowania dzisiejszej szkoły skoncentrowana jest nie na rozwijaniu tego, co stanowi o sile pojedynczych uczniów, ale na koncentracji na brakach i słabych stronach. W szkołach nadal funkcjonuje kultura strachu, rywalizacji, ale też bezskutecznym i ciągłym upominaniu się o uwagę innych, udowadnianiu, że potrafimy, że wiemy, że już umiemy, że jesteśmy coś warci”.

Zdaniem cytowanego autora choć trudno się z tym do końca zgodzić: „Świat dzisiejszej edukacji zbudowany jest na pielęgnowaniu niszczącej siły ego. W ten sposób szkoła ma kontrolę nad innymi – ich zachowaniami, reakcjami i emocjami. Skupia się na rozwoju osobowości, a nie charakteru i nawyków, które powinny służyć osobistemu rozwojowi. Gdy rozwijamy charakter, a nie osobowość, ujawniają się prawdziwe cechy. To efekt wyznawanych przez nas pryncypiów, wartości, zasad i przekonań. Wmawianie uczniom, żeby dążyli do ideałów, to dla nich informacja, że nie są dostatecznie dobrzy. Ideał wywołuje w nich opór, lęk, niepokój i wewnętrzne napięcie. Czują się gorsi. Dlatego dopóki nie przestaniemy rozbudzać ich ego i karmić ciągłymi, często niemożliwymi oczekiwaniami i wymaganiami, dopóty nie będzie okazji, czasu i miejsca na odkrywanie ich osobistej siły”²³. Według cytowanego autora „jest to jedyny, naturalny sposób, który może sprawić, że zaczną działać na najwyższym poziomie własnych możliwości w dążeniu do realizacji marzeń. I tylko wówczas poczują się, że następuje prawdziwy rozwój. Tym właśnie jest samoświadomość – wynik znajomości własnych marzeń i celów. Gdy uczniowie to odkryją, znika zazdrość, potrzeba konfrontacji z innymi. Wtedy najważniejszym jest nasz wewnętrzny rozwój, stawanie się z każdym dniem lepszym niż było się jeszcze wczoraj. Nie lepszym od innych, ale lepszym

²³ *Ibidem.*

od samego siebie. To rywalizacja z samym sobą²⁴. Tym zaś, co „pozbawia nas przerośniętego ego, jest samoświadomość. Wtedy znika niszczące nas ego. Nie ma rywalizacji, ścigania się z innymi i wzajemnego porównywania. Znamy siebie, swoją wartość, wiemy kim naprawdę jesteśmy, ale też wiemy, co dla nas jest naprawdę ważne i na czym zależy nam w życiu”²⁵.

Przyznając w wielu aspektach rację cytowanemu autorowi, na koniec przywołam zgłaszana wcześniej wątpliwość. Skoro uczniowie z natury są dobrzy, to dlaczego tkwi w nich „niszcząca siła ego” i potrzebują wychowania? Trudno też zgodzić się i przyjąć, że za zaistniały stan rzeczy winę ponoszą ideały i kształtowanie osobowości. Moja wątpliwość dotycząca tej kwestii bierze się stąd, że wychowanie pozbawione ideałów (piękna, prawdy, dobra), wzorów i osób znaczących, a rozwijające jedynie własne pragnienia zmierza donikąd, zaś rozwijając jedynie charakter, jak to postuluje autor cytowanego artykułu, ostatecznie rozwijamy osobowość, której charakter (oprócz, wartości, temperamentu, potrzeb) jest częścią składową. Zatem problem „niszczącej siły ego” zdaje się tkwić gdzie indziej niż tego chcieli zwolennicy szanowanej przez autora i także przeze mnie psychologii humanistycznej z Carlem Rogersem na czele, o czym już w latach osiemdziesiątych przekonali się pedagodzy amerykańscy, którzy w dobrej wierze, ale bez oczekiwanych efektów, co potwierdziły badania, próbowali przenieść założenia rogeriańskie na poziom edukacji.

Wewnętrzne i zewnętrzne przeszkody mądrego wychowania

Mając na uwadze temat mojego przedłożenia, warto choćby tylko sygnałnie pochylić się nad wewnętrznymi i zewnętrznymi przeszkodami

²⁴ *Ibidem.*

²⁵ *Ibidem.*

mądrym wychowaniu. Nie czas i miejsce, aby je szczegółowo opisywać, więc ograniczę się jedynie do ich przywołania. Przeszkodami tymi są:

- a) eksplozja infantylizmu i wielorakiej niedojrzałości;
- b) prowadzący do wyjąłowania duchowego brak wychowania, samowychowania i ascezy;
- c) kontestacja chrześcijaństwa i wychowania chrześcijańskiego;
- d) zaniedbywanie praktyk religijnych i dyskurs publiczny zawierający „nie” dla wartości ogólnoludzkich i chrześcijańskich;
- e) ideologia obojętności religijnej (zanik świadomości religijnej) i zanik praktyk religijnych;
- f) cynizm zsekularyzowanej kultury i natarczywość biurokratycznych czasów;
- g) mglista ideologia wolności i deaksjologizacja;
- h) mediatyzacja i skandalizacja życia;
- i) lansowanie obojętności i bestialstwa;
- j) słabość ludzkiej woli, pospolite lenistwo i „bezwysiłkowe” życie uczniów;
- k) alienacja i publiczne hołdowanie głupocie;
- l) życie poza dobrem i złem.

Sprzymierzeńcy mądrym wychowania

Z kolei sprzymierzeńcami mądrym wychowania są:

- a) prawość charakteru, uczciwość, prostolinijność, sprawiedliwość, wierność, religijność, pozytywna postawa wobec obowiązków i powinności, aktywność w poznawaniu ludzi i zjawisk, wprowadzanie w świat wartości;
- b) posiadanie przewodników, mistrzów i dobrych nauczycieli (wszak młodzi nie od dziś wołają o mistrzów życia);

- c) nawiązywanie do starożytnych tradycji doskonalenia umysłu w imię sztuki życia i czerpanie z dorobku współczesnej psychologii i pedagogii mądrości; na marginesie dodam, iż warto zapoznać się z twórcami własnych szkół, w których wspieranie rozwoju mądrości było fragmentem szerszego programu nauki życia zgodnego z określoną filozofią, etyką, tradycją; mówiąc o twórcach szkół mam na uwadze Konfucjusza (551–479 p.n.e.) i Epikteta (ok. 50 – ok. 130), dla którego wszystkie przeżycia, nawet bolesne i odrażające, mogą nieść pożytek; szkoły te wykształciły ponad 3000 uczniów; oprócz nich godni poznania są mędracy, którzy oddziaływali na współczesnych poprzez swoje dzieła. Jednym z nich jest Seneka, innym Michel de Montaigne (1533–1592), jeszcze innym był François de La Rochefoucauld (1613–1680) – aż po współczesnego doradcę i teoretyka organizacji Petera Druckera urodzonego w 1909 roku;
- d) miłość dzieci i młodzieży; wrażliwość na ich potrzeby; rozumność, wiara i dobroć;
- e) asystencja w stylu świętego Jana Bosko;
- f) tworzenie właściwego „projektu życia” i „nowa świadomość” nauczycielska;
- g) bogactwo życiowych doświadczeń i przyswojenie sobie dorobku pokoleń;
- h) umiejętność unikania błędów i doskonalenie swojego zachowania;
- i) wykorzystanie wiedzy zawartej w literaturze, co umożliwi łatwe przechodzenie od teorii do praktyki, wysoka kultura poznawcza manifestująca się w tym, że człowiek, który jest jej nosicielem, ma krytyczny stosunek do własnej wiedzy, szuka uzasadnień, dowodów, bada opinie, patrzy na sprawy z wielu perspektyw, przewiduje konsekwencje;

- j) budowanie solidarności międzyludzkiej i życie w środowisku bogatym w wartości (rodzina, szkoła, parafia, nieformalne grupy odniesienia);
- k) dyrektywy postępowania stosowane odpowiednio do kontekstu i obserwacja życia z perspektywy doraźnej i biograficznej;
- l) radzenie sobie z nieprzewidywalnością przyszłości i umiejętność unikania błędów i wykorzystywanie pomyslnych splotów okoliczności;
- m)refleksyjność i uczenie się z „księgi życia” własnych i cudzych doświadczeń;
- n) permanentna formacja wychowawców i uczestnictwo w życiu wspólnotowym.

Wnioski i konstatacje

Przedstawione powyżej refleksje mogą stanowić pewien merytoryczny zasób informacji zarówno dla osób podejmujących mądre wychowanie, jak również tych, którzy pomagają w tej czynności innym. Podejmowanie rzeczywistej (a nie pozornej, fasadowej) pracy nad osiągnięciem mądrości i wychowaniem do mądrości wymaga określonych kompetencji. Należą do nich: znajomość teorii mądrego i dobrego wychowania oraz metodyki związanej z autoformacją. Oprócz tego konieczne jest również podjęcie decyzji o świadomym, celowym i mądrym wychowywaniu. Realizacja tej decyzji wymaga stosowania właściwych metod i środków. Nie wystarczy więc jedynie naturalne, głęboko wpisane w naturę ludzką spontaniczne pragnienie dążenia do mądrości, dobra, prawdy, samorozwoju, samorealizacji czy też spełnienia siebie. Jako aktywność świadoma i celowa wychowanie do mądrości wymaga także właściwego planowania, systematyczności, jak również ewaluacji. Jego swoista hermeneutyka wymaga ponadto, stałej czujności i gotowości, aby wciąż na nowo, a zara-

zem coraz głębiej uczyć się siebie, innych, a od innych uczyć się świata. Pamiętać przy tym należy, że mądre wychowanie mające na celu nabycie kompetencji biograficznej to praca nad sobą, ale nie tylko z samym sobą. Jest to także współpraca z innymi. Na co dzień ważna jest stała gotowość uczenia się, uczenia się od innych, uczenia się ze zdarzeń, stałego uczenia się świata i samego siebie dzięki innym i umiejętności wykorzystywania swojej codzienności dla wzrastania w mądrości i roztropności. Chcąc, aby to miało miejsce, potrzebna jest stała gotowość do wchodzenia w siebie, a także wychodzenia do innych i do świata, co dokonuje się poprzez pokorę i kroczenie drogami prawdy, a dla wierzących – co umożliwi urzeczywistnianie w swoim życiu niezgłębionego zamysłu Stwórcy i Odkupiciela. Można więc w odniesieniu do mądrego i dobrego wychowania przytoczyć maksymę, która mówi, że sama „teoria bez praktyki jest marstwa”, natomiast „praktyka bez teorii jest ślepa”.

Nabywanie tak ważnej kompetencji i umiejętności władania sobą, jaką jest mądre wychowanie, powinno dokonywać się najpierw w rodzinnym domu, a następnie w szkole i w działalności pozaszkolnej. Przygotowanie dziecka do mądrego wychowania przez rodziców i szkolnych wychowawców postuluje wielu autorów katolickich, stąd potrzeba ich znajomości. Wszak pozostawione przez nich wskazania są godne poznania i popularyzacji ze względu na ich aktualność i ponadczasowość. Jeśli dziecko, a potem młody człowiek czy człowiek na późniejszych etapach rozwoju nie będzie nabywał kompetencji biograficznej, ucząc się dzień po dniu, jak czynić sobie poddaną ziemię własnego człowieczeństwa, to nie będzie właściwie przygotowany do życia w każdym wymiarze i bycia z innymi.

Jednak czynienie sobie ziemi poddaną, w najbardziej podstawowym znaczeniu, czyli uprawa własnego człowieczeństwa poprzez samowychowanie, w szczególności dla człowieka ochrzczonego jest możliwe tylko wtedy, gdy człowiek uwierzy, że otrzymał od Boga – wraz z Jego łaską –

podstawowy dar i zadanie, jakim jest jego własne życie oraz świat, w którym przyszło mu żyć. Żyjący współcześnie człowiek pod wpływem mentalności świata, w którą jest zanurzony, często usiłuje zerwać życiodajną dla siebie więź z prawdą, dobrem, pięknem i świętością, a tym samym skazuje samego siebie na prowadzącą do anarchii dyktaturę subiektywizmu swoich pragnień, marzeń i roszczeń. Pozostaje jednak niezmiennie miłowany przez Boga, chociaż nie uświadamia sobie, że to Jego miłości najbardziej potrzebuje i pragnie. Bóg-Stwórca, zawsze pełen miłosierdzia, także dziś zaprasza każdego człowieka do współpracy z Nim w budowaniu kultury najbardziej godnej miana kultury ludzkiej, czyli w istocie cywilizacji miłości. Kultura ta ma swój początek we wnętrzu człowieka i kształtuje się najpierw w jego własnej świadomości, odpowiadając na potrzebę budowania „kultury serca” stojącej w opozycji do jakże ponurej „kultury śmierci”. W tym sensie każdy człowiek jest (nieustannie) twórcą kultury (lub antykultury), najpierw w swoim świecie wewnętrznym, a następnie w świecie zewnętrznym.

Mając na uwadze powyższą prawidłowość, jak również i to, że podstawowym narzędziem wychowawczego oddziaływania jest osobisty przykład wychowawcy, przytoczę wypowiedź pewnej współczesnej młodej nauczycielki. Dzieli się ona swoją refleksją na temat zasadności podejmowania problematyki związanej z mądrym wychowaniem opartym na pracy nad sobą: „jestem przekonana, że tematyka dobrego wychowania jest antidotum na ból tego świata. Być może jeszcze nieodkrytym antidotum, ale wiemy, że wartości pociągają i jestem pełna nadziei, że wrócą czasy, kiedy wychowanie będzie wychowaniem, rodzina będzie pierwszym środowiskiem wychowania, a szkoła nie tylko będzie kształcić, ale i wychowywać”.

Kolejnym ważnym spostrzeżeniem jest zauważenie, iż mądre wychowanie w ujęciu katolickim ma charakter relacyjny i nosi znamiona wymiaru przymierza z Bogiem i z drugim człowiekiem, charakteryzuje

się ukierunkowaniem na odkrywanie i urzeczywistnianie Bożego zamysłu wobec każdej konkretnej osoby, dla Niego jedynej. Pociąga za sobą samowychowanie, które ma aspiracje perfekcyjistyczne i motywowane jest potrzebą udzielenia odpowiedzi miłości na Dar, a źródłem jego mocy jest wspomniana więź z Bogiem. Ponadto prowadzi ono do odnajdywania siebie w bezinteresownym darze z siebie i uzdalnia do odkrywania i przyjmowania daru drugiego człowieka i otaczającego świata.

Tak rozumiane wychowanie stanowi całościowy proces dokonujący się w swoistej logice hermeneutycznej. Są w niego wpisane także doświadczenia własnych granic i niepowodzeń w pracy nad sobą, z czym wiąże się konieczność zaakceptowania pewnych uwarunkowań, słabości swojej osobowości, które jednak nie determinują postaw, lecz stanowią jakby stałe wyzwanie wychowawcze. Ponadto w wychowaniu człowieka mądrego potrzebne jest towarzyszenie drugiej osoby, obecność formalnego lub nieformalnego wychowawcy. Jednak u podstaw procesu bycia wychowawcą samego siebie leży fakt, że człowiek jako osoba zdolny jest do doświadczenia samego siebie, poznania siebie, pracy nad sobą, kierowania sobą, decydowania o sobie i otaczającym świecie oraz do aktywnego uczestnictwa w przemianach, które zachodzą w nim i wokół niego. Aktywność osoby w zakresie samowychowania polega na samopoznaniu i nabywaniu wolności woli. Proces ten jest silnie związany z obecnością i działaniem innych osób, a w ujęciu chrześcijańskim – także Osób Boskich: Ojca, Syna i Ducha Świętego, o czym nauczał Jan Paweł II.

Niewątpliwie pedagogiczny dorobek przywołanych pedagogów i myślicieli stanowi cenne dziedzictwo w znaczeniu daru i zaproszenia do odważnego i wytrwałego „budowania swojej biografii”, do wznoszenia jej zgodnie z Bożym zamysłem miłości. W przekonaniu pedagogów i myślicieli katolickich podstawowym czynnikiem persogennym (osobowościowym, duchowym) mądrego wychowania jest miłość, ponieważ powoduje ona i wspomaga rozwój wszelkich pozytywnych właściwości,

zarówno osobowościowych, jak i osobowych. Jej doświadczenie stanowi siłę wzmacniającą, wydobywającą to, co najbardziej wartościowe w człowieku. Wypełniając osobę, już przez ten sam fakt podnosi jej bytowanie na wyższy poziom, czyniąc je bogatszym i trwalszym. Dopiero w wyborach motywowanych autentyczną miłością nabywanie kompetencji biograficznych osiąga swój najwyższy stopień. Ponadto, pedagodzy katoliccy zwracają szczególną uwagę na to, że miłość jest nie tylko podstawowym czynnikiem warunkującym pracę nad sobą, ale również jej najgłębszym celem i sensem życia. Podkreślają, że miłość do Boga, bliźniego i do samego siebie stanowi pełnię moralno-religijnej doskonałości, świętości. Chodzi tu o postawę miłości, która uzdalnia do bezinteresowności i ofiary na wzór Chrystusa, ponieważ czerpie duchową moc ze spotkania z Bogiem w sanktuarium sumienia. Bez głębszego kontaktu z tym wewnętrznym źródłem swojej duszy człowiek nie jest w stanie wychowywać siebie zgodnie z odwiecznym Bożym zamysłem wobec własnej osoby.

Zasygnalizowane analizy uświadamiają też, że podejmowanie pracy nad sobą w celu osiągnięcia kompetencji biograficznej wyrażającej się w mądrości samostanowienia i samoopanowania wymaga, oprócz koniecznej motywacji i znajomości celów, także znajomości dróg, które do nich prowadzą. Z kolei samowychowanie w ujęciu katolickim cechuje się pluralizmem metodycznym.

Godne zauważenia jest też i to, że jeśli czynnik osobowościowy odgrywa zasadnicze znaczenie w podejmowaniu samowychowania, to kierowanie jakością swojego życia, integralnie rozumianym własnym rozwojem, powinno prowadzić do nabywania kompetencji biograficznej, czyli w istocie mądrości. Moim zdaniem kompetencja biograficzna jako mądrość, do której powinno prowadzić samowychowanie, stanowi najcenniejsze bogactwo, a nawet – w perspektywie wiary religijnej – odzwierciedlenie działania Boga w historii człowieczeństwa każdego ochrzczonego, a także w historii tych, wraz z którymi i dla których konkretny człowiek żyje.

Podsumowanie

Podsumowując to, co zostało powiedziane powyżej, warto zauważyć, iż oparte na samowychowaniu, mądre wychowanie stanowi jedno z ważniejszych zadań wychowawczych i istotny wymiar współpracy człowieka z Bogiem. Udział człowieka w tej współpracy jest w istocie uzdalnianiem swej natury do przyjmowania łaski, przez którą sam Bóg pragnie go wewnętrznie przemieniać i wychowywać, zgodnie z odwiecznym zamysłem Swojej miłości. W kontekście wychowawcy, jakim każdy z nas jest sam dla siebie, warto zauważyć, że mądre wychowanie i samowychowanie uzdalnia do stawania się kimś, kto jest również w jakiś sposób posłany do innych. Posłany jako świadek wartości, solidarnie będący wraz z innymi w drodze do pełni człowieczeństwa. Dlatego należy zwrócić uwagę na potrzebę tworzenia programów budzenia i rozwijania mądrego wychowania i pracy nad sobą jako nad istotną wartość i sensem wychowania, pamiętając o potrzebie przykładu wychowawcy, odpowiedniej atmosferze tworzącej modę na samowychowanie, odpowiednich i atrakcyjnych metodach i formach pracy samowychowawczej czy ukazywaniu wzorów postępowania.

Przywołane propozycje mądrego wychowania pokazują, że warto promować samowychowanie rozumiane jako nabywanie kompetencji biograficznej, jak i tych, którzy prezentują taką postawę, rozumiejąc, czym jest mądre wychowanie, a angażując się we własny rozwój, uczą tego innych, czyniąc w ten sposób najpierw samych siebie lepszymi, co nie jest bez znaczenia dla jakości świata, który także staje się lepszy i bardziej ludzki.

Pomimo że założony cel badawczy, jakim była próba odpowiedzi na szereg pytań związanych z rozumieniem mądrości i mądrym wychowaniem ujmowanym jako proces nabywania kompetencji pisania własnej biografii, zasygnalizował problem zawarty w temacie, to wydaje się, iż

dokonana analiza, wypełniając istniejącą lukę, nie jest jeszcze wystarczająco kompletna. Jest więc słuszne, aby temat niniejszego opracowania, stanowiąc ważny i nadal aktualny obszar badawczy wychodzący naprzeciw potrzebom zarówno konkretnego człowieka, jak i oczekiwaniom społecznym, był przedmiotem dalszej eksploracji. Żywię nadzieję, że pobieżnie przywołane koncepcje katolickiego mądrego wychowania ze względu na swe wyraźne przesłanie ideowe, integralność, podmiotowość, związek z kulturą, otwartość na transcendencję, moralność, wymiar społeczny i ekumeniczny staną się inspiracją dla pedagogów, katechetów, formatorów, instruktorów, rodziców, a także samej młodzieży. Jestem przekonana, że dzieła mądrego wychowania człowieka nie dokona się za pomocą samych instytucji czy pomocy środków organizacyjno-materialnych, choćby najlepszych. Wszędzie potrzebny jest człowiek duchowo dojrzały, kierujący się moralnym autorytetem wynikającym z prawdziwości zasad i zgodności z nimi jego czynów. Zaś duchowo dojrzały człowiek to ten, który zasługuje na miano w pełni wychowanego, czyli zdolnego wychować samego siebie i innych. Dlatego nie ulega wątpliwości, że istnieje pilna potrzeba lansowania takiego wychowania, które prowadzić będzie do nabywania kompetencji biograficznej i pozwoli, aby człowiek poprzez nie stawał się – jak nas tego uczył święty Jan Paweł II – bardziej człowiekiem i ażeby również umiał bardziej „być” nie tylko „z drugimi”, ale także i „dla drugich”.

Mając na uwadze pedagogiczne implikacje przywołanych koncepcji mądrości i mądrego wychowania, należy podkreślić, że pedagodzy i myśliciele wielokrotnie ukazują komplementarność dojrzałości osobowej i religijnej, stanowiącej zarazem dojrzałość chrześcijańską²⁶. Ponadto przekazują aktualne bądź też ponadczasowe treści o charakterze teore-

²⁶ Por. *Mądrość w wychowaniu – wychowanie do mądrości*, red. M. Drożdż, Biblos, Tarnów 2016; J. Mastalski, J. Siewiora, *Formacja wychowawców w kontekście przemian cywilizacyjnych*, Homo Dei, Kraków 2017.

tycznym, jak i praktycznym (metodyka) odnoszące się do pracy nad sobą. Mogą one stanowić rzeczywistą pomoc we właściwym rozumieniu oraz podejmowaniu mądrego wychowania chrześcijańskiego.

Przywołani w niniejszym opracowaniu myśliciele, mając na uwadze zespół wewnętrznych i zewnętrznych czynności podejmowanych przez osobę w celu pozytywnej zmiany samego siebie, przekazują treści kanonu wartości właściwych pedagogice chrześcijańskiej w jej katolickim wydaniu, który stanowi prawda, dobro, piękno i świętość. W przekonaniu wielu współczesnych pedagogów, traktujących wychowanie jako pomoc życiową (m.in.: N.H. Ilgiewicz, T. Kukołowicz, V. Brezinka, I. Szewczak, ks. J. Mastalski, ks. M. Drózdź) konieczny jest dziś powrót do oparcia mądrego wychowania na sprawdzonych wzorach i normach moralnych. Dlatego istnieje nieodzowność powrotu do osiągnięć katolickiej myśli pedagogicznej, pedagogiki klasycznej, zachowywania tradycji wspólnych ideałów i modeli życia, aby móc kształtować właściwe postawy wobec wartości etyczno-moralnych i je urzeczywistniać na drodze nabywania kompetencji pisania własnej biografii w codziennych sytuacjach życiowych. Pedagogika klasyczna, która kształtowała się od starożytności, pytając o istotę i strukturę człowieka, jest szczególnie ważna i potrzebna w złożonej i skrajnie niestabilizowanej ponowoczesnej rzeczywistości wychowawczej, ponieważ u podstaw tej pedagogiki znajduje się obraz człowieka oparty na arystotelesowskiej koncepcji realistycznej. Z niej wyrasta pedagogika personalistyczna, która buduje swoją myśl na fundamencie personalistycznej, integralnej wizji osoby ludzkiej, także w jej odniesieniu do Boga, drugiego człowieka i samego siebie. Uwzględnia samowychowanie i podmiotowość, która objawia się między innymi w autorefleksji, kierowaniu swoim postępowaniem, podejmowaniu decyzji względem własnej osoby, dobrowolnym dążeniu do przezwyciężenia własnych słabości i wad oraz rozwijaniu zdolności i innych walorów osobowych.

Bibliografia

- Dziewiecki M., *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Jedność, Kielce 2002.
- Gogacz T., *O zmienności życia*, Iskry, Warszawa 2013.
- Jan Paweł II, *Familiaris consortio – Posynodalna adhortacja apostolska o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym*, 22 września 1981.
- Jan Paweł II, *Fides et ratio* Encyklika „*O relacji między wiarą a rozumem*”, 14 września 1998.
- Jan Paweł II, *Redemptoris missio – Encyklika „O stałej aktualności postania misyjnego Kościoła*”, 7 grudnia 1990.
- Jan Paweł II, *Sapientia christiana – Konstytucja apostolska „O uniwersytetach i wydziałach kościelnych*”, 15 sierpnia 1990.
- Jan Paweł II, *Veritatis splendor*. Encyklika „*O podstawowych problemach nauczania moralnego Kościoła*”, 6 sierpnia 1993.
- Kołodziejczyk W., *Niszcząca siła ego*, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/3780-niszczaca-sila-ego> (6.03.20117).
- Mačkowiak E., *Mądry nauczyciel, mądry uczeń. W poszukiwaniu mądrości w wychowaniu*, w: *Mądrość w wychowaniu – wychowanie do mądrości*, red. M. Drożdż, Biblos, Tarnów 2016.
- Mastalski J., *Samotność globalnego nastolatka*, WN PAT, Kraków 2007.
- Mastalski J., Siewiora J., *Formacja wychowawców w kontekście przemian cywilizacyjnych*, Homo Dei, Kraków 2017.
- 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.
- Potocki S., *Rady mądrości. Przewodnik po mądrościowej literaturze Starego Testamentu*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1993.
- Zadykowicz T., *Mądrość*, w: Jan Paweł II, *Encyklopedia nauczania moralnego*, red. J. Nagórny, K. Jeżyna, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2005.

WISDOM AS A FORGOTTEN LEARNING VALUE IN BIOGRAPHICAL COMPETENCE ACQUISITION

Summary

The subject of the study suggests that wisdom and competence of writing a personal biography are pedagogical categories. They involve education pointing to the direction in which it should follow as well as they set the pathway followed by autonomous procedures of a pupil in the process of acquiring the competence to write their biography optimally. The publication exposes the upbringing to wisdom as a value that abuts the normative character that accents the moral directives in the self-improvement of the educator and a pupil. Author points to the importance of self-education especially in terms of intellectual education and hence the need for more and more common practice, which plays a significant role in the life and development of every person, especially in adolescence and early adulthood. This activity is irreplaceable and allows for full maturity in all dimensions of personality. Harmonious transition from childhood to adolescence and further into adulthood requires work on self and conscious management of individuals' over their thinking and behaviour, accompanied by self-control of his or her own behaviour in order to achieve a more or less tangible personal pattern, gaining a profession, achieving Independence and implementation, in order to take responsibility, first of all, for self-development, getting rid of negative traits as well as acquiring new skills and attitudes. The publication has also revealed the complementarity of the personal and religious maturity such as Christian maturity. It provides current or timeless content and theoretical as well as practical statements (methodology) relating to work on oneself. They may provide real help in the right understanding, the wise and truth-based, good and beautiful person's education. It is marked by the prudence of life of both educators and pupils.

Translated by Agata Sowińska



Kazimierz Skoczylas

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

**MĄDROŚĆ KAROLA MAZURKIEWICZA
W DYSKUSJI NA TEMAT WYCHOWANIA SEKSUALNEGO
W OKRESIE MIĘDZYWOJENNYM**

Wprowadzenie

Mądrość jest pojęciem znanym w pedagogice i teologii. Jest ona określana w różny sposób. Już w starożytności przyjmowano, że filozofia jest umiłowaniem mądrości. Sokrates, jak zauważa Stanisław Chrobak, sądził, że mądrość występuje łącznie z innymi cnotami i uzdalnia człowieka do trafnego rozpoznawania sposobu dobrego lub szczęśliwego życia. Mądrość wymaga też wiedzy, która daje podstawę do trafnego sądu przy podejmowaniu decyzji. Dzięki niej człowiek wie, jak należy żyć w danych okolicznościach¹. Jest ona też zdolnością stosowania wiedzy w życiu. To cnota, którą trzeba rozwijać.

Dziś dostrzega się również w wychowaniu wartość mądrości. Podkreśla się, że mądry wychowawca wprowadza wychowanka w świat wartości.

¹ Por. S. Chrobak, *Mądrość jako wartość wciąż potrzebna w wychowaniu*, w: *Podstawy edukacji. Sfera wartości i zasad – konstruowanie podmiotu*, red. A. Gofron, K. Motyl, Impuls, Kraków 2013, s. 173.

Na drodze do mądrości szczególne znaczenie ma kształcenie. Kształcenie to, jak zauważa Tadeusz Gadacz, musi dokonywać się poprzez przekaz kulturowy, gdyż to wielkie dzieła kultury europejskiej, wielkie wzorce moralne odślaniają sens człowieczeństwa i sens życia. Kształcenie jest zatem wewnętrzną formacją, kształtowaniem humanitaryzmu. Jest ono procesem przyswajania i uwewnętrzniania. To wymaga osobistego udziału w kulturze, przeżywania jej, czytania wielkich dzieł literackich, co stoi w sprzeczności ze współczesną cywilizacją techniczną, która wprowadza całą gamę ułatwień. Rozleniwia człowieka, który nie wkłada już dostatecznie wiele wysiłku w przyswojenie, przeczytanie książek, przemyślenia, przyswojenie wiedzy. Refleksja wymaga dużego wysiłku i nakładu pracy. To powoduje, zauważa T. Gadacz, że rozwój cywilizacji technicznej nie idzie w parze z odpowiedzialnością i mądrością². W społeczeństwie informacyjnym akcentuje się informację. Podkreśla się gromadzenie zbiorów informacji. Choć to wszystko jest ważne, to jeszcze nie stanowi wiedzy. Nie jest to wiedza nawet wtedy, gdy zostaje uogólniona i mówi się o zbiorach informacji. Nie jest to wiedza, bo nawet gdyby dotyczyła wielkich zbiorów przedmiotów nie tworzy sensownej wizji świata, nie odpowiada na pytanie „dlaczego”. Gromadzenie informacji za pomocą nowych technologii wiąże się z przekonaniem technokratów, że wszystkie problemy człowieka mogą zostać rozwiązane przez stosowanie innowacyjnych rozwiązań. Tymczasem wiele twierdzeń technokratów przyjmuje postać konstatacji, które ludzkość powinna przyjąć i zaakceptować bez wahania. Tymczasem humanistyka stawia pytania, czy słuszne są te aksjomaty technokratów. Przez to otwiera ona coraz to nowe horyzonty, uwalnia ludzi od dyktatury technokratów i stopniowo kształtuje postawę mądrościową³.

² Por. T. Gadacz, *Pochwała mądrości*, <http://www.iumw.pl/o-madrosoci/articles/wyklad-prof-gadacz.html> (10.01.2016), s. 6–8.

³ Por. E. Chmielecka, *Informacja, wiedza, mądrość. Co społeczeństwo wiedzy cenić powinno*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2004, nr 1, s. 7–18.

Mądrość potrzebna jest w pracy naukowej. Wydaje się, że taką postawę mądrościową przejawiał ksiądz profesor Karol Mazurkiewicz z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu w trakcie prowadzonej w Polsce dyskusji na temat wychowania seksualnego w okresie międzywojennym.

K. Mazurkiewicz urodził się w 1881 roku w Wielkopolsce. Księdzem został w 1910 roku. Jako kapłan pracował w Inowrocławiu, Bydgoszczy i Poznaniu. Obok pracy duszpasterskiej interesował się nauką. W 1916 roku został członkiem rzeczywistym Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk. W 1919 roku podjął studia na nowo organizującym się uniwersytecie w Poznaniu na Wydziale Pedagogiki. W 1922 roku uzyskał doktorat z pedagogiki, a następnie zaczął przygotowywać rozprawę habilitacyjną. W 1925 roku uzyskał stopień doktora habilitowanego na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie. W 1926 roku rozpoczął wykłady z pedagogiki w Seminarium Duchownym w Poznaniu i Akademii Handlowej. Wykładał historię wychowania i dydaktykę. Angażował się na arenie ogólnopolskiej, był członkiem Komisji Historyczno-Pedagogicznej do badania dziejów szkolnictwa w Polsce oraz Rady Pedagogicznej przy Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Sprawował funkcję wizytatora nauki religii w seminariach nauczycielskich i szkołach powszechnych Poznania. W czasie wojny został aresztowany przez Niemców 6 października 1941 roku. Więziony najpierw w Poznaniu, a potem przetransportowany do Dachau, gdzie został stracony w komorze gazowej 14 października 1942 roku⁴.

Trzeba podkreślić, że choć zasadniczym przedmiotem jego zainteresowania była historia wychowania, to jednak podejmował też inną problematykę pedagogiczną. Wiele uwagi poświęcił problematyce wychowania seksualnego. W okresie międzywojennym prowadzona była w Polsce bardzo intensywna dyskusja na ten temat przez przedstawicieli

⁴ Por. *Karol Mazurkiewicz*, w: *Słownik katechetów polskich XX wieku*, red. R. Czełakowski, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2003, s. 158–159.

różnych nurtów pedagogicznych. Dyskusja ta miała też bardzo wyrazisty kontekst. K. Mazurkiewicz współprzeżywał to wszystko, co działo się w tym czasie na terenach polskich pod zaborem i już w wolnej Polsce.

Życie społeczne przełomu XIX i XX wieku

K. Mazurkiewicz urodził się w epoce po powstaniu styczniowym. W tym czasie w zaborze pruskim, do którego należała Wielkopolska, dokonywały się procesy uprzemysłowienia, migracji, rozrastania się miast przemysłowych. Za tym szły różne zmiany. Dla ludności polskiej na tym terenie sytuacja ta była szansą i ograniczeniem. Z jednej strony Polacy byli ograniczani w swoich prawach, władze pruskie starały się zdominować ekonomicznie miejscową ludność. Antypolska polityka pruska przybrała najostrejszy charakter po 1862 roku, kiedy na czele rządu pruskiego na prawie trzydzieści lat stanął kanclerz Otto von Bismarck. Pod jego przewodnictwem, po zwycięskiej wojnie nad Francją i Austrią, doszło do zjednoczenia Niemiec i utworzenia II Rzeszy, na czele której stanął król Prus ogłoszony cesarzem. Kanclerz dążył do całkowitej germanizacji terenów podbitych i likwidacji polskości. Obok akcji antypolskiej wszczął akcję antykatolicką. Uważał, że Kościół katolicki, niekontrolowany przez władze pruskie, jest ostoją polskości⁵. Kościół spotkały różne szykany, czego przejawem jest historia arcybiskupa Ledóchowskiego. Ograniczano posługiwanie się językiem polskim i dążono do skasowania zakonów.

W roku 1823 w Księstwie Poznańskim została przeprowadzona reforma uwłaszczeniowa. Spowodowało to usamodzielnienie się wielu gospodarstw chłopskich i rozwój przemysłu. Ludność polska uznała, że najskuteczniejszym sposobem obrony interesów narodowych zagrożonych

⁵ A. Dybkowska, J. Żaryn, *Polskie dzieje od czasów najdawniejszych do współczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 197–198.

germanizacją będą nie spiski i akcje zbrojne, ale działalność zmierzająca do podniesienia poziomu gospodarczego i kulturalnego społeczeństwa oraz umiejętności jego samoorganizowania się⁶. Powstały wówczas sieci bibliotek, Towarzystwo Naukowej Pomocy dla umożliwienia zdobycia wykształcenia młodzieży niezamożnej i księgarnie oraz czytelnie ludowe⁷.

Największą rolę odgrywało w ówczesnym społeczeństwie ziemianstwo. Wśród jego części obserwowano niezdolność do sprostania wymogom pruskiej polityki. Wiele majątków ziemskich zbankrutowało. Ziemie z upadających gospodarstw ziemiańskich przejęli Niemcy. Prawdopodobnie w Wielkopolsce z racji tak zwanych rugów zajęto 260 tysięcy morgów ziemi. Na obszarze całego Księstwa Polskiego zajęto w ten sposób około jednego miliona morgów ziemi⁸. Jednocześnie stopniowo dojrzywała świadomość konieczności podejmowania obrony. W tym celu społeczeństwo coraz bardziej się organizowało pod wodzą wybitnych ziemian. Dużą rolę w tym ruchu samoobrony odegrali właściciele Kórnika, którzy zwłaszcza za czasów Władysława Zamojskiego zgromadzili fundusze i kupowali bankrutujące majątki ziemskie, aby nie przeszły w ręce niemieckie. Oni też stwarzali szanse nabywania tej ziemi przez Polaków. Rolę ostoji polskości odgrywał też między innymi Bazar Poznański.

Z drugiej strony rosnąca konkurencja niemiecka mobilizowała społeczeństwo Wielkopolski do korzystania z możliwości, jakie stwarza egzystencja w państwie pruskim. Młodzież studiowała na uniwersytetach i politechnikach niemieckich, a potem zdobytą tam wiedzę przenosiła na teren Wielkopolski i wykorzystywała w pracy dla Polski. Znajomość języka niemieckiego pozwalała też coraz lepiej organizować się na tym terenie. Przedstawiciele polskiego społeczeństwa byli wybierani do pru-

⁶ *Ibidem*, s. 183.

⁷ *Ibidem*, s. 183–184.

⁸ Por. A. Jezierski, C. Leszczyńska, *Historia gospodarcza Polski*, Key Text, Warszawa 2003, s. 169–171.

skiego parlamentu, gdzie zacięcie bronili praw Polaków. Wytrwałością w obronie polskich interesów szczególnie wstąpił się poseł Władysław Niegolewski (1819–1885), który wytrwale głosił hasło, że Polak ma prawo do wolności. Jego orężem było doskonałe wykształcenie prawnicze, które zdobył na Uniwersytecie w Bonn, i obroniony tam w 1845 roku doktorat z prawa⁹.

Ziemiaństwo wielkopolskie organizowało się w licznych stowarzyszeniach powołanych dla celów kulturalnych i gospodarczych, można wymienić tu między innymi Towarzystwo Łowcze, Towarzystwo Myśliwskie Wielkopolskiego Księstwa Poznańskiego¹⁰, które współdziałało z Towarzystwem Przyjaciół Nauk w Poznaniu, ofiarując swoje liczne zbiory¹¹, promowało kulturę fizyczną, należąc do klubów towarzysko-sportowych. Ziemianie byli członkami Towarzystwa ku Ulepszaniu Hodowli Koni, Bydła i Owiec¹², uczestniczyli w pracach Towarzystwa Rolniczego Poznańsko-Szamotulskiego, Towarzystwa Włociańskiego, Towarzystwa Agronomicznego¹³, założyli spółkę akcyjną Bazar, która prowadziła w Poznaniu działalność gospodarczą oraz Hotel Bazar, i była miejscem spotkań tej grupy. W tym miejscu odbywały się różne spotkania kulturalne. Był to punkt integracji środowisk wielkopolskich, umacniania więzi i podtrzymywania więzów solidarności pomiędzy ziemianami oraz miejsce wymiany myśli politycznej.

Na przełomie XIX i XX wieku widoczna była także aktywność kobiet wielkopolskich, a szczególnie ziemianek. Szczególne zasługi miała w tym zakresie Maria Kleniewska¹⁴, która w 1895 roku założyła koło ziemianek,

⁹ Por. A. Kwilecki, *Ziemiaństwo wielkopolskie*, Pax, Warszawa 1998, s. 319–320.

¹⁰ *Ibidem*, s. 220–222.

¹¹ *Ibidem*, s. 77–98.

¹² *Ibidem*, s. 125–126.

¹³ *Ibidem*, s. 265.

¹⁴ Por. E. Kostrzewska, *Kilka uwag na temat Szadkowskiego Koła Zjednoczonych Ziemianek na początku XX wieku*, „Biuletyn Szadkowski” 2007, nr 7, s. 126–131.

w 1907 roku przekształcone w Stowarzyszenie Zjednoczonych Ziemianek¹⁵. Miało ono też oddział wielkopolski noszący nazwę Towarzystwo Ziemianek Wielkopolskich. Oddziały organizacji funkcjonowały w każdym powiecie, przez co ich praca miała szerszy zakres. Towarzystwo Ziemianek Wielkopolskich podejmowało pracę społeczną na wsi, kształtując świadomość narodową kobiet wiejskich, a także wspomagając szpitale, przytulki, sierocińce, zakładając koła Czerwonego Krzyża, prowadząc kursy oświatowe na wsi, zakładając szkoły i czytelnie polskich książek. W jego ramach powołano Wielkopolskie Stowarzyszenie Włościanek, które w pierwszym trzydziestoleciu XX wieku liczyło w terenie ponad 100 kół. Troszczyły się one o wychowanie narodowe i religijne. Współdziałały z organizacjami kościelnymi, czego przejawem było to, że w roku 1920 ziemianki ofiarowały siostrze Urszuli Ledóchowskiej Dom Wychowawczy dla Sierot w Otorowie w powiecie szamotulskim¹⁶. Zakres ich aktywności rozszerzał się do 1929 roku.

Wielkie Księstwo Poznańskie jako kraj rolniczy zaopatrywało Prusy w żywność. Reforma uwłaszczeniowa przeprowadzona została w interesie panującej klasy właścicieli ziemskich. Powstał ustrój rolny, dający zdecydowaną przewagę wielkim gospodarstwom. Pruska droga do kapitalizmu zorganizowała ustrój zdolny do dużej wydajności za cenę pauperyzacji wielu tysięcy rodzin chłopskich¹⁷. Rozwój rynku rolnego miał poważny wpływ na poprawę sytuacji przemysłu w miastach, gdyż zwiększał zbyt artykułów przemysłowych. Rozwarstwienie ludności wiejskiej powodo-

¹⁵ G. Kowalska, *Stowarzyszenie Zjednoczonych Ziemianek*, <http://kobietynawsi.pl/Stowarzyszenie-Zjednoczonych-Ziemianek> (1.10.2016).

¹⁶ W. Chłapowska, *Towarzystwo Ziemianek Wielkopolskich*, w: *Pawilon Ziemianek i Włościanek na Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu w 1929 r.*, Komitet Pawilonu Ziemianek i Włościanek na P.W.K. w Poznaniu, Warszawa 1930, s. 100–109.

¹⁷ J. Łukasiewicz, *Drogi rozwoju rolnictwa na ziemiach polskich*, w: *Polska XIX wieku. Państwo, społeczeństwo, kultura*, red. S. Kieniewicz, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977, s. 19.

wało odpływ do miast chłopów, którzy nie stali się gospodarzami i zasilali szeregi proletariatu miejskiego.

W końcu XIX wieku zaobserwować można w każdym zaborze natężenie procesu emancypacji ekonomicznej pojedynczych gospodarstw rolnych. Łatwiejsze stało się organizowanie pracy w ramach jednej rodziny. Niemal równocześnie zacieśniały się związki gospodarstw rolnych z rynkiem. Wzrosła liczba prac rolnych wykonywanych za pomocą maszyn i narzędzi rolnych¹⁸. Szybka ekspansja tanich wyrobów przemysłowych sprawiała, że coraz więcej rzeczy opłacało się kupić, zamiast wykonywać we własnym zakresie ogromnym nakładem pracy. Zaczęto ograniczać uprawę lnu na rzecz powrotu do hodowli owiec. Kobiety szyły, używając materiałów fabrycznych, coraz częstsza w użyciu była maszyna do szycia¹⁹. Wzrastające zapotrzebowanie na towary pochodzące spoza gospodarstw rolnych wymagało zwiększenia dochodów gotówkowych. Zmieniano strukturę gospodarstw, by uczynić je bardziej wydajnymi. Rozwinięto produkcję mleczarską i wprowadzono nowe uprawy²⁰.

Część biednej ludności przenosiła się do rozwijających się miast albo też pochłaniana była przez otwierający się rynek pracy w gospodarstwach rolnych na terenie Niemiec. Miejscowe ziemiaństwo było niezadowolone z powodu tej migracji i narastającego problemu braku rąk do pracy w polskich gospodarstwach ziemiańskich²¹. Ponadto druga połowa XIX

¹⁸ Symbolem takich zmian w gospodarstwie może być zastąpienie przy zbiorach zbóż sierpa kosą. Zob. W. Mędrzecki, *Praca kobiety w chłopskim gospodarstwie rodzinnym między uwłaszczeniem a wybuchem II wojny*, w: *Kobieta i praca wiek XIX i XX*, red. A. Żarnowska, A. Szwarz, DiG, Warszawa 2000, s. 183.

¹⁹ K. Hermanowicz-Nowak, *Odzież*, w: *Etnografia Polski. Przemiany kultury ludowej*, t. 1, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976, s. 381–383.

²⁰ Zob. W. Chmielecki, *Urządzenie gospodarstw małych*, Warszawa 1927.

²¹ Por. S. Borowiak, *Jak zatrzymać robotnika na wsi? Ziemiańskie wielkopolskie wobec emigracji robotników rolnych do okręgów przemysłowych Rzeszy niemieckiej na przełomie XIX i XX wieku*, „Studia z Historii Społeczno-Gospodarczej” 2010, t. 8, s. 197–201.

wieku to czas migracji do Stanów Zjednoczonych Ameryki²². Część ludności wiejskiej z poznańskiego wyjeżdżała od lat 70. XIX wieku w głąb Niemiec, do Nadrenii i Westfalii, Saksonii, Meklemburgii. Od lat 90. XIX wieku do 1910 roku w Zagłębiu Ruhry liczba Polaków zwiększa się z 20 tys. do niemal pół miliona. Wyjeżdżających jest tak dużo, że we wsiach wielkopolskich pozostają najczęściej tylko starsi. Inna grupa społeczna z Wielkopolski, także mniej zamożna, kieruje się ku spółdzielczości. Pod wpływem trendu rozwijającego się na terenie Niemiec także Polacy pod wodzą księdza Piotra Wawrzyniaka budują spółdzielczość polską, która ułatwia konkurencję z Niemcami. Dzięki temu mogą zachować niezależność²³.

Zmiany społeczne wywołują skutki pożądane, jak i niepożądane. Poważnym problemem społecznym na dawnych ziemiach polskich stała się prostytucja. Parały się tym zajęciem często kobiety, które pracowały w mieście jako robotnice albo służba w domach²⁴. Im mniejsze były możliwości znalezienia pracy, tym częstsze było uleganie pokusie zajmowania się nierządem. Problemem prostytucji na terenach polskich zajmowała się nie tylko władza administracyjna zmierzająca do jej ograniczenia i kontrolowania, ale także środowisko lekarskie i społecznicy, którzy chcieli pomagać kobietom cierpiącym z powodu jej skutków. Wdrażano także działania prewencyjne mające na celu edukowanie o zgubnym wpływie prostytucji oraz zwiększanie świadomości potrzeby wychowania seksualnego wśród nowych pokoleń i tworzenie nowych koncepcji wychowania.

Spółczesność tolerowała prostytucję, bo bardzo mocno zakorzenione było przekonanie, że jeśli mężczyzna przez dłuższy czas nie podejmuje współżycia, to ma to negatywny wpływ na jego zdrowie psychiczne. To

²² *Ibidem*, s. 199.

²³ Por. W. Berkan, *Ks. Patron Wawrzyniak w moich wspomnieniach*, Poznań brw.

²⁴ J. Sikorska-Kulesza, *Zło tolerowane. Prostytucja w Królestwie Polskim w XIX wieku*, Mada, Warszawa 2004, s. 299–294.

przekonanie było podzielane także przez część środowiska lekarskiego i legło u podstaw organizowania tak zwanego systemu reglamentacyjnego prostytucji. Warunki dopuszczenia prostytucji były ściśle określone przez prawo. Wyznaczano miejsca, gdzie mężczyźni mogli zaspokajać swoje potrzeby. Były nimi domy publiczne. Prostytutki były rejestrowane i tylko takie mogły świadczyć te usługi. Zobowiązano je do regularnego badania, tylko zdrowe mogły pracować. Ten system upowszechnił się na zachodzie, także w Wielkopolsce, oraz na terenie Królestwa Polskiego. Najczęściej pozwalano na istnienie domów publicznych obok jednostek wojskowych. Gdy na skutek korzystania z usług domów publicznych nasilały się przypadki zachorowań na choroby weneryczne, zastrzano przepisy i częstotliwość kontroli prostytutek.

Oprócz prostytucji tolerowanej przez prawo istniała prostytucja nielegalna, o skali tego zjawiska mówią dane przytoczone przez Jolantę Sikorską. Podaje ona, że w Królestwie Polskim w 1841 roku liczba kobiet arestowanych za nielegalną prostytucję wynosiła 4285 osób²⁵. Na pozostałych ziemiach polskich działo się podobnie. W drugiej połowie XIX wieku widoczne stają się zjawiska towarzyszące prostytucji. Wymienia się oprócz sutenerów wiele kategorii osób, które uczestniczą w organizacji tego procederu. Zaczyna się mówić o „handlu żywym towarem”. Tym pojęciem określano kobiety werbowane przez różnych agentów do tej działalności. W związku z migracjami w Europie, jak też do Ameryki Północnej i Południowej narasta handel ludźmi. Mówi się, że Węgry i Galicja są doskonałym zapleczem tego zjawiska w Europie i Ameryce Południowej. Pod koniec XIX wieku polska prasa pisze o 10–12 tysiącach kobiet przemycających przez granicę z terenów polskich do Ameryki Południowej,

²⁵ *Ibidem*, s. 132.

Europy i Rosji. Warszawa należała do miejsc corocznych zjazdów handlarzy żywym towarem operujących w Europie Wschodniej²⁶.

Wiele problemów w zakresie szybko wzrastającej aktywności seksualnej powodowały też migracje, które obejmowały teren Europy. Świadectwem tego są pamiętniki emigrantów, które to zjawisko ilustrują²⁷.

Nasilające się zjawisko prostytucji niosło ze sobą wiele negatywnych konsekwencji. Osoby prostytuujące się miały trudności z życiem osobistym, z życiem rodzinnym, często musiały równocześnie wychowywać dzieci, były roznośicielkami chorób wenerycznych. Skala tego zjawiska była ogromna. Równocześnie społecznie najbardziej boleśnie skutków swojej słabości doświadczała kobieta i ona była karana. Społeczeństwo tolerowało prostytucję, a tym samym pozostawiało bez konsekwencji tych, którzy z niej korzystają.

Najdotkliwymi następstwami prostytucji były choroby weneryczne. Jak podaje Aneta Bołdyrew, w 1910 roku w samym tylko Królestwie Kongresowym zanotowano 61,5 tys. zachorowań na te choroby zarówno wśród prostytutek, jak i ich klientów. Od 1903 roku liczba zachorowań niemal się podwoiła, bowiem w 1903 roku odnotowano niemal 38 tysięcy zachorowań²⁸. Ogromna skala tego zjawiska skłaniała publicystów po szukania jego przyczyn. Podkreślano za teorią Lombroso pewne skłonności biologiczne, inni wskazywali na czynniki ekonomiczne, przede wszystkim ubóstwo, akcentowano też migracje, wykorzystywanie seksualne przez majstrów w fabryce w zamian za przyjęcie do pracy czy pełnienie ról służących. Ubóstwo i wykluczenie społeczne popychało do prostytucji

²⁶ *Ibidem*, s. 142–149.

²⁷ Por. W.L. Thomas, F. Znaniecki, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, t. 3: *Pamiętnik imigranta*, przeł. S. Helsztyński, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1976, s. 200–224.

²⁸ Por. A. Bołdyrew, *Społeczeństwo Królestwa Polskiego wobec patologii społecznych w latach 1864–1914*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, s. 147.

„nieślubne matki”, niekiedy też rodziny zmuszały do prostytucji nieletnie dzieci. Przyczyną prostytucji było też zwiększenie się liczby mężczyzn korzystających z prostytucji. Według ówczesnych badań wśród chłopców do 17. roku życia na początku XX wieku 75% przyznawało się do kontaktów seksualnych. Często osoba, która zachowywała powściągliwość seksualną, była wyśmiewana. W tamtych warunkach bardzo często nie brano odpowiedzialności za los kobiety świadczącej usługi seksualne. Za takie zachowanie młodych mężczyzn i kobiet odpowiedzialność przypisywano w wielu środowiskach patologicznie erotycznym powieściom oraz niewłaściwemu wychowaniu moralnemu obu płci. Zjawisko prostytucji było też powodem wielu innych niekorzystnych zjawisk społecznych, jak ubóstwo, alkoholizm, brak pracy czy bezdomność.

W dyskusjach na przełomie XIX i XX wieku zwracano uwagę nie tylko na skutki zdrowotne, ale także społeczne. W środowisku lekarskim akcentowano, że mężczyzna korzystający z prostytucji zarazi chorobą weneryczną swoją żonę, a to może wywoływać u kobiet bezpłodność, a u ciężarnych chorych na syfilis może dochodzić do poronień, porodów przedwczesnych i martwych. Także matka mogła zarazić dziecko w okresie prenatalnym kiłą wrodzoną, co u dziecka mogło ujawnić się zaraz po porodzie albo po kilku latach²⁹. Na przełomie XIX i XX wieku na skutek działalności aktywistek ruchu kobiecego, pedagogów, lekarzy, działaczy społecznych i oświatowych zaczęto dostrzegać obyczajowe i wychowawcze konsekwencje prostytucji³⁰.

Dostrzeganie przez wiele środowisk skutków prostytucji prowadziło do konieczności znalezienia środków zaradczych. Taką szansę widziano w wychowaniu seksualnym. Podczas procesu wychowania mocno akcentowano konieczność wstrzemięźliwości seksualnej. Postulaty wychowa-

²⁹ *Ibidem*, s. 152–162.

³⁰ *Ibidem*, s. 166.

nia seksualnego, niekiedy nazywanego uświadomieniem, były najczęściej formułowane przez lekarzy, środowiska pedagogiczne, ruch feministyczny i środowiska katolickie. Idea wychowania seksualnego coraz wyraźniej była akcentowana w pierwszych dwóch dziesięcioleciach XX wieku. Wychowanie to było traktowane jako integralny wymiar rozwoju całej osobowości. Różnice ideologiczne przyczyniały się też do akcentowania różnych dróg dojścia do tego celu.

Szczególnie istotny był głos środowiska lekarskiego. Podkreślano potrzebę realizacji tego wychowania w szkole. Miało się ono odbywać w formie pogadanek dla młodzieży głoszonych przez lekarzy. Pedagodzy wykorzystywali publikacje naukowe oraz pisali różnego rodzaju poradniki wydawane w skali masowej, które ułatwiały dotarcie tej wiedzy do młodzieży (I. Moszczeńska).

Wiele uwagi temu wychowaniu poświęciło także środowisko katolickie. W ówczesnej prasie katolickiej pisano o nim dość ogólnie. Podkreślano konieczność wychowania w rodzinie, ograniczenia rozmiaru prostytucji, walki z jej przyczynami. W prasie katolickiej zalecano zachowanie ostrożności w tym zakresie, przestrzegając, iż „uświadamianie w kwestyach seksualnych w protestanckich szkołach Niemiec i Szwajcaryi nie tylko sprawy nie polepszyło, lecz wydało skutki jak najgorsze”³¹. Podkreślano też, że całe społeczeństwo powinno się troszczyć o stan młodzieży. Wypracowane postawy wobec wychowania seksualnego były punktem odniesienia społeczeństwa po pierwszej wojnie światowej. Były to zasady wychowania w duchu zasad moralnych. Słabością tej koncepcji wychowania było to, że nie obejmowano nią ówczesnych środowisk elitarnych³².

Kolejnym zjawiskiem, które charakteryzuje społeczeństwo przełomu wieków, jest zwiększająca się liczba porzucanych dzieci, najczęściej nowo-

³¹ Ginwiłł, *Odpowiedź na ankietę. Prądy odrodzeńcze*, „Prąd” 1912, nr 7, s. 261.

³² Por. A. Bołdyrew, *Spoleczeństwo Królestwa Polskiego...*, s. 192–204.

rodków, oraz dzieciobójstwo. Ówczesna prasa pełna jest informacji o porzuconych dzieciach, a ich nadmiar sprawiał, że niemal nikogo już one nie poruszały. Częstym zjawiskiem jest porzucanie dzieci w dużych środowiskach, w rozrastających się szybko osiedlach robotniczych. Jak podaje A. Bołdyrew, w Szpitalu Dzieciątka Jezus w Warszawie liczba tak zwanych podrzutków wahała się latach 1860–1871 między 5885 a 12 155, zaś w latach 1889–1904 między 6501 a 7186³³. W Szpitalu Dzieciątka Jezus przysparzono porzucone dzieci z niemal całego terenu Królestwa Polskiego.

Niektóre matki, które nie były w stanie wychować swoich dzieci, posuwały się nawet do dzieciobójstwa. W Królestwie Polskim pod koniec XIX wieku odnotowano każdego roku około 100 zabójstw nowo narodzonych. To silnie poruszało opinię publiczną. W odpowiedzi w dużych środowiskach, jak Warszawa czy Łódź, zaczęto tworzyć instytucje wspomagające kobiety rodzące, żyjące w bardzo trudnych warunkach. Były to zazwyczaj przytulki położnicze. W 1911 roku odnotowano 36 takich przytułków. Jak wynika z ustaleń A. Bołdyrew, na początku XX wieku w tych instytucjach rodziło się już około 10% dzieci. Zapewniały one lepszą opiekę dla rodzącej w czasie porodu i położu i doprowadziły do stopniowego zmniejszenia liczby zabójstw nowo narodzonych³⁴. Z tym problemem łączy się zjawisko aborcji. Pisano o nim, ale nie ma danych, które pozwalają oszacować skalę zjawiska. Opublikowane wypowiedzi pozwalają przypuszczać, że skala takiego zabijania dzieci była duża.³⁵

³³ *Ibidem*, s. 245.

³⁴ *Ibidem*, s. 237–239.

³⁵ *Ibidem*.

Główne nurty wychowania seksualnego w okresie międzywojennym w Polsce

Zjawiska związane z prostytutką i jej skutkami obecne były także w rzeczywistości społecznej po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 roku. Trwało w opinii społecznej przekonanie, że tylko przez wychowanie seksualne można zaradzić istniejącym problemom. W tym czasie najsilniej zaznaczały się trzy nurty: koncepcja wychowania eugenicznego, koncepcje przedstawiane przez socjalistów i koncepcje katolickie.

Eugenicy zwracali uwagę na warunki pogarszające lub poprawiające cechy dziedziczne rasy. Ukształtowała się eugenika negatywna i eugenika pozytywna. W eugenice negatywnej akcentowano, że pewne zjawiska społeczne mają negatywny wpływ na rozwój rasy. Dlatego podkreślano konieczność zmniejszenia liczby osobników upośledzonych przez eliminację chorych umysłowo, alkoholików czy też stosowanie segregacji bądź sterylizacji. Eugenika pozytywna starała się dostrzegać wszystkie warunki sprzyjające rozwojowi człowieka. Przejawiało się to poprzez szkolenia i wykłady oraz prowadzenie badań na temat dziedziczności i realizowanie wychowania biologicznego uwzględniającego różnice uzdolnień. Eugenicy zapobiegawczy dążyli do wyeliminowania negatywnych cech procesu rozmnażania oraz wychowania w duchu eugenicznym³⁶. Istotne znaczenie miało powołanie w 1923 roku Polskiego Towarzystwa Eugenicznego, które postawiło sobie zadanie zwiększenia tężyzny fizycznej, umysłowej i moralnej narodu polskiego oraz spotęgowanie jego odporności i sił twórczych. Chciano tego dokonać przez prowadzenie badań na temat dziedziczenia i przyczyn osłabienia sił twórczych oraz obmyślenie i szenie sposobów zwalczania nierządu, a także wpływanie na podniesienie

³⁶ Por. M. Babik, *Polskie koncepcje wychowania seksualnego w latach 1900–1939*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum–WAM, Kraków 2010, s. 148.

poziomu etycznego w dziedzinie seksualnej wśród młodzieży płci męskiej i żeńskiej³⁷.

W działalności praktycznej eugenicy skupiali się na promowaniu zasad zdrowego życia i ochrony przed chorobami, zwłaszcza wenerycznymi. Pod koniec lat 20. coraz mocniej akcentowana była w wypowiedziach tego środowiska zasada sztucznej regulacji poczęć. Wielu publicystów ze środowiska lekarskiego skupiało się na zagadnieniu uświadczenia. Na ten temat wypowiadali się G. Bychowski³⁸, S. Bogadanowicz³⁹, T. Męczkowska⁴⁰, L. Wernic⁴¹. Wskazywali oni, że celem powinno być pomaganie w rozwoju cech, które są istotne w życiu rodziny. Uświadczenie powinno obejmować zapoznanie z fizjologią narządów oraz ukazać możliwości kształtowania popędu. Uświadczenie realizowane wśród starszej młodzieży powinno pomóc w ocenie przeżyć seksualnych i nauczyć łączenia ich z uczuciami, a także wprowadzać w problematykę seksualną, która pojawia się w życiu rodziny. Autorzy podkreślają też rolę szkoły w tym zakresie. Zdawali sobie sprawę, że to rodzice w pierwszej kolejności powinni wprowadzić dziecko w problematykę wychowania seksualnego, jednak ogólny poziom wiedzy rodziców w środowiskach wiejskich i robotniczych był na tyle niski, że nie było szans na odpowiednie wypełnienie tego obowiązku. Stąd rola szkoły jest w tym zakresie niezastąpiona⁴².

³⁷ *Ze Statutu Polskiego Towarzystwa Eugenicznego*, „Zagadnienia Rasy” 1923, nr 7, s. 10–11.

³⁸ G. Bychowski, *Zagadnienia wychowania seksualnego*, „Zagadnienia Rasy” 1930, R. 12, nr 9, s. 44.

³⁹ S. Bogadanowicz, *Zagadnienia wychowania seksualnego młodzieży szkolnej*, „Zagadnienia Rasy” 1930, R. 12, nr 9, s. 46–53.

⁴⁰ T. Męczkowska, *Wychowanie seksualne dzieci i młodzieży*, „Zagadnienia Rasy” 1934, R. 16, nr 2, s. 123–158.

⁴¹ L. Wernic, *Rola eugeniki w wychowaniu*, „Zagadnienia Rasy” 1934, R. 18, nr 2, s. 145–159.

⁴² Por. M. Babik, *Polskie koncepcje wychowania seksualnego...*, s. 161–166.

Drugim środowiskiem piszącym o wychowaniu seksualnym byli socjaliści. Podzielali oni niektóre poglądy eugeników. Socjalistów cechował pozytywny stosunek do aborcji, antykoncepcji, sterylizacji i rozwodów. Eugenicy dopuszczali aborcję, antykoncepcję i sterylizację ze względu na dobro rasy rozumiane jako zapewnienie możliwości rozrodu tylko jednostkom najlepszym i najzdrowszym, tymczasem socjaliści aborcję, eutanazję, sterylizację i rozwody traktowali jako proces prowadzący do wyzwolenia kobiety spod nieszczęść na nią spadających. Pozostawali pod wpływem ideologicznym rewolucji bolszewickiej i starali się upowszechnić te poglądy w Polsce. Podkreślali, że zapewnienie każdej jednostce pracy oraz przejęcie opieki nad dzieckiem przez państwo usunie widmo biedy powodowanej przez nadmierny przyrost naturalny oraz doprowadzi do likwidacji wielu patologii, jak prostytutcja⁴³. W ich działaniu wpisuje się też pozytywne nastawienie wobec antykoncepcji. Stąd środowiska socjalistyczne w Polsce przejawiały dużą aktywność w promowaniu środków antykoncepcyjnych i to one dorowadziły do utworzenia w Polsce pierwszej poradni regulacji urodzeń. Głównym ideologiem takich działań był doktor Henryk Kłuszyński, który opublikował między innymi książkę *Regulacja urodzeń. Rzecz o świadomym macierzyństwie*⁴⁴. Podobnie wypowiadali się lekarze M. Hodann⁴⁵ i M. Hirschfeld⁴⁶.

Problematyka wychowania seksualnego była obecna również w środowisku katolickim. Szczególne znaczenie miało wydanie przez Stolicę Apostolską dwóch dokumentów. Papież Pius XI 31 grudnia 1929 roku opublikował encyklikę *Divini illius magistri – O chrześcijańskim wycho-*

⁴³ Por. F. Halle, *Kobieta w Rosji Sowieckiej*, M. Fruchtman, Warszawa 1934, s. 79.

⁴⁴ Por. H. Kłuszyński, *Regulacja urodzeń. Rzecz o świadomym macierzyństwie*, Księgarnia Robotnicza, Warszawa 1932, s. 4–28.

⁴⁵ M. Hodann, *Poradnictwo seksualne*, Udziałowa Spółka Wydawnicza, Kraków 1935.

⁴⁶ M. Hirschfeld, *Zapobieganie ciąży. Środki i metody*, skł. gł. Księg. Lwowska, Lwów 1933.

waniu młodzieży, a 31 grudnia 1930 roku *Casti connubi – O małżeństwie chrześcijańskim*. Autorzy katoliccy, ksiądz S. Podoleński oraz ksiądz J. Urban, bronili zasad wychowania chrześcijańskiego w odniesieniu do ludzkiej seksualności jeszcze przed wydaniem dokumentów przez papieża. S. Podoleński opowiadał się za potrzebą uświadomienia seksualnego dzieci. Podkreślał, że powinno odbyć się to naturalnie, czyli w rodzinie. Gdy dziecko przejawia ciekawość, skąd się wzięło, rodzice, a przede wszystkim matka powinna mu odpowiedzieć w sposób dla niego zrozumiały. Podkreślał, że seksualność jest dziełem Boga, przez które człowiek uczestniczy w boskim akcie stworzenia. Na straży porządku w tej sferze stoi cnota czystości. Ona pomaga panować nad swoim ciałem. S. Podoleński mówił też o wychowaniu do czystości. To pojęcie uznaje za bardziej trafne niż wychowanie seksualne. Aby wychowanie do czystości było właściwe, rodzice już przed narodzeniem dziecka powinni zadbać o swoje zdrowie i wysoki poziom życia moralnego. To wychowanie wymaga jego zdaniem, aby rodzice uczyli swoje dziecko wstydlivości. Rodzice powinni chronić swoje dzieci przed złym wpływem środowiska w tej dziedzinie. Jeśli dziecko uległo w tym zakresie złemu wpływowi, to powinni je pozyskać przez postępowanie nacechowane miłością. Dziecko w tej sytuacji należy traktować raczej jak chorego, którego trzeba starać się wyleczyć. Podkreśla on, że rodzice powinni młodemu człowiekowi dostarczyć wiedzy. Dlatego potrzebne jest uświadomienie. Powinni to uczynić przede wszystkim rodzice, gdy oni tego nie będą potrafili uczynić, dopiero wtedy powinna uczynić to szkoła⁴⁷. Natomiast J. Urban stara się pokazać sprzeczność między kontrolą urodzeń a podstawami nauki katolickiej. Tym samym podejmuje dyskusję ze środowiskiem eugenicznym i socjalistycznym⁴⁸.

⁴⁷ Por. S. Podoleński, *Podręcznik pedagogiczny. Wskazówki dla rodziców i wychowawców*, Wydawnictwo Ks. Jezuitów, Kraków 1921, s. 83–88.

⁴⁸ Por. J. Urban, *O zdrowie moralne w naszych rodzinach*, „Przegląd Powszechny” 1922, t. 153–154, s. 428.

Dokumenty Stolicy Apostolskiej były wsparciem dla późniejszych pisarzy katolickich. Uwypukliły one, że sprzeczna z nauką Kościoła jest antykoncepcja. W encyklice *O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży* akcentowano, że w zakresie wychowania chrześcijańskiego Kościół nie jest przeciw uświadomieniu, ale podkreśla, że powinno się to czynić z największą ostrożnością. Wskazano też, że naturalizm, który bardzo eksponuje ludzką seksualność, naraza młodzież mającą słabą wolę na złe zachowania. Dokumenty te zwiększyły zainteresowanie się tą problematyką wśród pisarzy katolickich. Wypowiadali się o tym ksiądz Z. Kozubski⁴⁹, ksiądz H. Weryński⁵⁰ oraz ksiądz K. Mazurkiewicz⁵¹.

Poglądy Karola Mazurkiewicza

Poglądy K. Mazurkiewicza trzeba widzieć w kontekście problemu prostytucji oraz w nurtów podejmujących dyskusję na temat wychowania seksualnego. Autor ten, uczestnicząc w życiu akademickim, świadom był problemów trapiących polskie społeczeństwo. Znał nauczanie Kościoła i dysponował wiedzą pedagogiczną. Czerpiąc z nich, wypracował pozytywną koncepcję wychowania seksualnego, która obejmowała niemal wszystkie sfery osobowości. Jego koncepcja dojrzewała w kontakcie ze światem akademickim, z duszpasterstwem i w zetknięciu z problemami polskiej edukacji oraz trudnościami obecnymi w dużym środowisku, jakim był Poznań. Zanim wydał pierwszą książkę – *Kwestia seksualna w wychowaniu*, prowadził w 1930 roku wykłady dla nauczycieli szkół śred-

⁴⁹ Por. Z. Kozubski, *Podstawy etyki płciowej*, J. Domagalski i Z. Frączkowski, Warszawa 1939.

⁵⁰ Por. H. Weryński, *Na progu uświadomienia. Wskazówki dla matek i wychowawców*, Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań 1930.

⁵¹ Por. K. Mazurkiewicz, *Kwestia seksualna w wychowaniu*, Surma, Poznań 1931.

nich⁵². Uzasadniając podjęcie tematu wychowania seksualnego w książce, zauważa, że literatura o problemie seksualnym stale rośnie, a „na Zachodzie zwołuje się zjazdy pedagogiczne, nawet osobne wielkie kongresy (...). Słowem problem seksualny wybija się dziś więcej, niż kiedykolwiek na czoło zadań wychowawczych, wymaga żywej uwagi i troski. I my, wychowawcy polscy, nie możemy pozostać w tyle poza innymi narodami”⁵³.

Autor, mając w świadomości różne postawy społeczne i trudności z traktowaniem seksualności, zauważa: „Popęd płciowy nie jest więc z natury, sam w sobie, czemś złem, zdrożnym, grzesznym, poniżającym godność człowieka, ale owszem, jest potencją dodatnią, bo potrzebną człowiekowi do załatwienia ważnych życiowych funkcji. (...) Płciowość stworzył Bóg, tak samo jak inne popędy, razem z naturą ludzką. Zatem i wszelkie poruszenia i dążenia popędu płciowego dobre są, o ile pobudzają człowieka do zgodnych z naturą i przewidzianą wolą poczynić”⁵⁴.

Charakteryzując naturę popędu zauważa, że jest on w „większej mierze zależnym od bodźców zmysłowych”⁵⁵, a człowiek ma większe trudności do zapanowania nad tą sferą osobowości. Jednak „sama natura, która wszczepiła wychowankowi tak potężne popędy, ona też czuwa nad tem, aby one nie działały niszcząco, jak niczem niepowstrzymane huragany, ale daje wychowankowi możność opanowania ich, wyposażając go w odpowiednie odporne środki, które kierowane i wzmacniane ręką pedagogiczną, pozwalają, mimo wszelkie trudności, dojrzeć popędowi płciowemu w spokoju”⁵⁶. W popędzie seksualnym dostrzega on obecność erosa i seksusa. Eros jest tęsknotą za pięknem i dobrem. Zawiera

⁵² *Ibidem*, s. 5.

⁵³ *Ibidem*, s. 8.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 18.

⁵⁵ *Ibidem*, s. 21.

⁵⁶ *Ibidem*, s. 22.

się w nim pragnienie „by kogoś kochać i być kochanym”⁵⁷. W tym pojęciu jest obecne również pragnienie zaspokojenia żądz cielesnych, czyli seksus. „Eros i seksus zwykle się przenikają, tak jak przenikają się i łączą w jedno dusza i ciało”⁵⁸.

Z natury tego popędu wynika, że zabiegi wychowania płciowego dotyczyć muszą ciała i duszy wychowanka. Problemu seksualnego, jak zauważa K. Mazurkiewicz nie można traktować w oderwaniu od całości wpływów wychowawczych, uważać go za osobną cząstkę. Problem ten jest związany z całokształtem zadań wychowawczych. Dopiero jednolity wpływ wszystkich czynników wychowawczych zapewnia dobre wychowanie⁵⁹. W wychowaniu popędu seksualnego można korzystać ze środków negatywnych i pozytywnych. Środki negatywne chronią wychowanka przed wszystkim, co mogłoby go zgorszyć lub niekorzystnie oddziaływać na jego rozwój płciowy. Środki pozytywne oddziałują wzmacniająco na siły psychofizyczne i odporność ducha, aby umiał on walczyć z niepożądanymi zachciankami zmysłowymi⁶⁰.

Profilaktyczna ochrona popędu seksualnego wymaga, aby zmysły wychowanka nie były podrażnione niepotrzebnymi obrazami. Nie powinien poznawać on zbyt wcześnie i niepotrzebnie wiadomości z dziedziny płciowości, których jego organizm jeszcze nie może znieść. Autor akcentuje, że „dobry przykład rodziców i otoczenia jest nieodzownym warunkiem prawidłowego rozwoju płciowego wychowanka”. Oznacza to z ich strony ochronę przed zgorszeniem przez słowo czyny lub obrazy. Taka profilaktyka jest też potrzebna w szkole⁶¹.

⁵⁷ *Ibidem*, s. 17.

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ *Ibidem*, s. 23.

⁶⁰ *Ibidem*, s. 24.

⁶¹ *Ibidem*, s. 26–31.

W pozytywnym oddziaływaniu na popęd seksualny wykorzystuje się, zdaniem K. Mazurkiewicza wychowanie fizyczne oraz wychowanie religijno-moralne. Wychowanie fizyczne pomaga pielęgnować sprawność i karność ciała. Przyczynia się do prawidłowego rozwoju popędu, a pośrednio do łatwiejszego jego opanowania. Dzieci i młodzież uczestniczący w wychowaniu fizycznym uprawiają sporty, wydatkują energię i są mniej narażeni na pokusy zmysłowości. Wychowanie fizyczne potęgujące dzielność ciała wzmacnia pośrednio także dzielność ducha. Uczy wytrwałości w dążeniu do celu, dyscypliny w postępowaniu sportowym, hartuje wolę, uczy odwagi i siły ducha. Musi ono być jednak podporządkowane wychowaniu humanistycznemu i nie powinno być celem samym w sobie⁶².

Wychowanie religijno-moralne oznacza tu wychowanie oparte na wierze katolickiej. Nie wystarczy moralność oparta na naturalizmie czy filozofii moralności. Moralność katolicka uświadamia, że „grzech pierwotny (...) wolę ludzką pod względem moralnym nadpsuł i osłabił”. Jego skutkiem jest brak harmonii w naturze ludzkiej. Dzięki łasce Bożej człowiek może zapanować nad naturą. Także opanowanie popędów i namiętności jest zwycięstwem nad naturą. Do tego potrzebne są nadnaturalne środki, które daje nam religia. W wierze człowiek znajduje motywy uzdalniające go do przekraczania siebie, do wyrzeczenia. Przyświeca mu bowiem nadzieja nagrody wiecznej. Religia pobudza do poświeceń i ofiar, do bezinteresownej miłości. Chrystus „gwarantuje duszy dopływ energii ze sfery nadnaturalnej i tyle inercji woli, że człowiek w najcięższych chwilach pokusy może odnieść zwycięstwo”⁶³. W wychowaniu seksualnym nie wolno zatem poprzestawać na podawaniu wychowankowi motywów naturalnych, trzeba umacniać go w wierze w świat nadprzyrodzony. Trzeba kształtować zachowania przyczyniające się do czystości serca. Na-

⁶² *Ibidem*, s. 33–34.

⁶³ *Ibidem*, s. 45.

leży jednocześnie rozwijać cnoty wstrzemięźliwości i męstwa. Nie lękajmy się wymagać od nich rozumnych aktów ascetycznych. Wskazujmy im wciąż wyższe cele idee i ideały. Trzeba mieć odwagę, by mówić młodzieży o konieczności przewyciężenia siebie. Ważną pomoc stanowią tu motywy nadprzyrodzone. Pomocą mogą być słowa Zbawiciela: „Kto chce być uczniem moim, niech się zaprze samego siebie, niech weźmie krzyż swój i niech Mnie naśladuje” (Mt 16,24). Trzeba wyrabiać w wychowankach poczucie obowiązku. Zaniedbanie podtrzymania dziecka przy obowiązku lub niekaranie go, gdy na to zasłuży, utwierdza je w lekkomyślności i samowoli. Dlatego w wychowaniu konieczna jest konsekwencja i karność, „słowem ton wychowania nie powinien być surowy, ale też niemiękki i słaby. Tak brutalny przymus, jak i wybijały indywidualizm są pedagogicznymi błędami. Prowadzić należy młodzież według powiedzenia Montaigna – ostrą łagodnością”⁶⁴. „Jak żołnierzy, przeznaczonych na bój, wychowuje się w ostrym regulaminie koszar i obozu, tak i młodź naszą, przygotowującą się do twardej walki życia, prowadzić winna ręka konsekwentna i męska”⁶⁵.

K. Mazurkiewicz wskazuje w tym wychowaniu także pozytywne środki bezpośrednie. Pierwszym z nich jest pielęgnowanie uczucia wstydlivosti. Wstyd jest zazwyczaj reakcją na ujawnienie jakiegoś wymiaru osoby, który wskazuje na jej małą wartość. Istota wstydu polega na uczuciu z tego powodu, że jakaś ukryta bardzo osobista cecha zostaje ujawniona wbrew naszej woli. Do takich właściwości należą też sprawy seksualne. Ujawnienie ich najbardziej zawstydza i niepokoi. Uczucie wstydlivosti wypływa z głębin instynktu samozachowawczego. „Jest ono jakby anio-

⁶⁴ *Ibidem*, s. 60.

⁶⁵ *Ibidem*, s. 60–61.

łem stróżem czystości”⁶⁶. To wymaga pielęgnowania tego uczucia i zapobiegania sytuacjom, które prowadzą do jego zniszczenia.

Wychowanie seksualne powinno prowadzić do opanowania siebie. Dokonuje się to drogą substytucji i drogą sublimacji. Substytucja polega na wypieraniu nieodpowiednich treści i na zastępowaniu ich innymi odpowiednimi, szlachetnymi. Z tego wynika, że bodźce erotyczne należy oddalać od wychowanka, zważać na to, by ich działanie ograniczyć do minimum. Wychowawca, na ile to możliwe, powinien bodźce seksualne usuwać ze świadomości oraz nie pozwalać, aby one tam się pojawiały. W ten sposób wychowawca ułatwia dziecku panowanie nad sobą i chroni je przed trudnościami spowodowanymi bodźcami zmysłowymi.

K. Mazurkiewicz przedstawia całościową koncepcję wychowania chrześcijańskiego⁶⁷. W tym obszarze umieszcza też problematykę wychowania seksualnego. Zwraca uwagę na różne trudności, które pojawiają się w zakresie wychowania seksualnego. Ukazuje te trudności jako wpisane w proces wychowania i często z nim powiązane. Szeroko omawia trudności pojawiające się w osiąganiu prawdy, dobra, piękna, trudności w wychowaniu seksualnym i trudności w wychowaniu religijnym. Gdy mówi o trudnościach w wychowaniu seksualnym, dość szeroko charakteryzuje środki wychowania seksualnego już wcześniej omówione. Wspomina także o uświadomieniu płciowym. Człowiek ma prawo do tego uświadomienia. Musi ono jednak być dostosowane do poziomu rozwoju i przejawianego przez wychowanka zainteresowania. Jego zdaniem do realizacji tego zadania powołani są przede wszystkim rodzice. Gdy młoda osoba jest w środowisku wychowawczym, stopniowo dołączają się także nauczyciele i duchowni. Jednak ci ostatni zawsze powinni zachować ostrożność. Przestrzega przed uświadamianiem całej grupy czy klasy, bo proces roz-

⁶⁶ *Ibidem*, s. 63.

⁶⁷ Por. K. Mazurkiewicz, *Wychowanie w świetle chrześcijańskiej prawdy*, Seminarium Zagraniczne, Potulice 1937.

woju seksualnego jest indywidualny i nie każdy wychowanek jest dojrzały do jego przyjęcia. Zbyt szeroko i swobodnie przeprowadzona edukacja w tym zakresie może zamiast pożytku przynieść szkodę⁶⁸.

Podsumowanie

K. Mazurkiewicz wniósł poważny wkład w wypracowanie pozytywnej koncepcji wychowania chrześcijańskiego przedstawionej z perspektywy chrześcijańskiej. Zaakcentował, że popęd seksualny jest dobrem danym człowiekowi przez Boga. Jest on wpisany w osobowość człowieka. Jako naturalna potencjalność ludzkiej natury wraz z innymi wymiarami osobowości powinien być ochraniaany i trzeba stworzyć warunki do jego dojrzewania. Jego koncepcja wyróżnia się dojrzałością i pozytywnym odniesieniem do człowieka. Jego praca wpisuje się w wysiłek polskich pedagogów, lekarzy i duchownym tworzących koncepcję tego wychowania w warunkach powstającego państwa polskiego. Ten zaproponowany przez niego pozytywny wymiar wychowania seksualnego jest znakiem przewyższania trudności w rozwoju osobowym i społecznym wielu członków polskiego społeczeństwa, spowodowanych zarówno przez prostytucję, jak i patologie z nią związane i szeroko rozpowszechnione na terenach polskich jeszcze w XIX wieku. Mądrość tego profesora polega nie tylko na wypracowaniu pozytywnej koncepcji, ale także na upowszechnianiu jej wśród nauczycieli zarówno świeckich, jak i duchownych studiujących w poznańskich uczelniach. Kierując się mądrością, swoje poglądy upowszechniał drukiem i przez to poszerzał wpływ tej pozytywnej koncepcji wychowania na jeszcze szersze środowiska. Była ona dobrze znana wśród polskich duchownych katolickich dzięki publikacjom w czasopiśmie teologicznych.

⁶⁸ *Ibidem*, s. 207–232.

Bibliografia

- Babik M., *Polskie koncepcje wychowania seksualnego w latach 1900–1939*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum–WAM, Kraków 2010.
- Berkan W., *Ks. Patron Wawrzyniak w moich wspomnieniach*, Poznań brw.
- Bogadanowicz S., *Zagadnienia wychowania seksualnego młodzieży szkolnej*, „Zagadnienia Rasy” 1930, R. 12, nr 9.
- Bołdyrew A., *Spółczesność Królestwa Polskiego wobec patologii społecznych w latach 1864–1914*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.
- Borowiak S., *Jak zatrzymać robotnika na wsi? Ziemianie wielkopolscy wobec emigracji robotników rolnych do okręgów przemysłowych Rzeszy niemieckiej na przełomie XIX i XX wieku*, „Studia z Historii Społeczno-Gospodarczej” 2010, t. 8.
- Bychowski G., *Zagadnienia wychowania seksualnego*, „Zagadnienia Rasy” 1930, R. 12, nr 9.
- Chłapowska W., *Towarzystwo Ziemianek Wielkopolskich*, w: *Pawilon Ziemianek i Włościanek na Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu w 1929 r.*, Komitet Pawilonu Ziemianek i Włościanek na P.W.K. w Poznaniu, Warszawa 1930.
- Chmielecka E., *Informacja, wiedza, mądrość. Co społeczeństwo wiedzy cenić powinno*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2004, nr 1.
- Chmielecki W., *Urządzenie gospodarstw małych*, Warszawa 1927.
- Chrobak S., *Mądrość jako wartość wciąż potrzebna w wychowaniu*, w: *Podstawy edukacji. Sfera wartości i zasad – konstruowanie podmiotu*, red. A. Gofron, K. Motyl, Impuls, Kraków 2013.
- Dybkowska A., Żaryn J., *Polskie dzieje od czasów najdawniejszych do współczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Gadacz T., *Pochwała mądrości*, <http://www.iumw.pl/o-madrosci/articles/wyklad-prof-gadacz.html> (10.01.2016).
- Ginwiłł, *Odpowiedź na ankietę. Prądy odrodzeńcze*, „Prąd” 1912, nr 7.
- Halle F., *Kobieta w Rosji Sowieckiej*, M. Fruchtmann, Warszawa 1934.

- Hermanowicz-Nowak K., *Odzież*, w: *Etnografia Polski. Przemiany kultury ludowej*, t. 1, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976.
- Hirschfeld M., *Zapobieganie ciąży. Środki i metody*, skł. gł. Księg. Lwowska, Lwów 1933.
- Hodann M., *Poradnictwo seksualne*, Udziałowa Spółka Wydawnicza, Kraków 1935.
- Jezierski A., Leszczyńska C., *Historia gospodarcza Polski*, Key Text, Warszawa 2003.
- Karol Mazurkiewicz, w: *Słownik katechetyków polskich XX wieku*, red. R. Czekalski, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2003.
- Kłuszyński H., *Regulacja urodzeń. Rzecz o świadomym macierzyństwie*, Księgarnia Robotnicza, Warszawa 1932.
- Kostrzewska E., *Kilka uwag na temat Szadkowskiego Koła Zjednoczonych Ziemianek na początku XX wieku*, „Biuletyn Szadkowski” 2007, nr 7.
- Kowalska G., *Stowarzyszenie Zjednoczonych Ziemianek*, <http://kobietynawsi.pl/Stowarzyszenie-Zjednoczonych-Ziemianek> (1.10.2016).
- Kozubski Z., *Podstawy etyki płciowej*, J. Domagalski i Z. Frączkowski, Warszawa 1939.
- Kwilecki A., *Ziemiaństwo wielkopolskie*, Pax, Warszawa 1998.
- Łukasiewicz J., *Drogi rozwoju rolnictwa na ziemiach polskich*, w: *Polska XIX wieku. Państwo, społeczeństwo, kultura*, red. S. Kieniewicz, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977.
- Mazurkiewicz K., *Kwestia seksualna w wychowaniu*, Surma, Poznań 1931.
- Mazurkiewicz K., *Pedagogika wobec kwestii seksualnej*, „Ateneum Kapłańskie” 1931, t. 28, z. 3.
- Mazurkiewicz K., *Wychowanie w świetle chrześcijańskiej prawdy*, Seminarium Zagraniczne, Potulice 1937.
- Męczkowska T., *Wychowanie seksualne dzieci i młodzieży „Zagadnienia Rasy”* 1934, R. 16, nr 2.
- Mędrzecki W., *Praca kobiety w chłopskim gospodarstwie rodzinnym między uwłaszczeniem a wybuchem II wojny*, w: *Kobieta i praca wiek XIX i XX*, red. A. Żarowska, A. Szwarc, DiG, Warszawa 2000.

- Podoleński S., *Podręcznik pedagogiczny. Wskazówki dla rodziców i wychowawców*, Wydawnictwo Ks. Jezuitów, Kraków 1921.
- Sikorska-Kulesza J., *Zło tolerowane. Prostyucja w Królestwie Polskim w XIX wieku*, Mada, Warszawa 2004.
- Thomas W.L., Znaniecki F., *Chłop polski w Europie i Ameryce*, t. 3: *Pamiętnik imigranta*, przeł. S. Helsztyński, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1976.
- Urban J., *O zdrowie moralne w naszych rodzinach*, „Przegląd Powszechny” 1922, t. 153–154.
- Wernic L., *Rola eugeniki w wychowaniu*, „Zagadnienia Rasy” 1934, R. 18, nr 2.
- Weryński H., *Na progu uświadomienia. Wskazówki dla matek i wychowawców*, Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań 1930.
- Ze Statutu Polskiego Towarzystwa Eugenicznego*, „Zagadnienia Rasy” 1923, nr 7.

WISDOM OF KAROL MAZURKIEWICZ
IN THE DISCUSSION ON SEXUAL EDUCATION
DURING THE INTERWAR PERIOD

Summary

Sexual education in Poland in the interwar period was shaped under the influence of family education, the impact of the Church, the various ideological currents and wider and wider impact of the school. The fate of Polish society cannot also be neglected. The effects of the processes taking place in the interwar period can also be seen in Polish society at the turn of the century. On the one hand, the development of industry and the gradual transformation of the social structure takes place. On the other hand, the weakest part of the population is affected by poverty, lack of job, the need to emigrate to work to the United States and other major industrial centres of Western Europe.

Then the laxity of the customs increases, and prostitution and venereal diseases expand. All the factors weakened vital forces of the society. The awareness of

the need to fight against social pathologies and prevention of those pathologies through appropriate sex education increases in all social backgrounds. All the ideological backgrounds of Polish society see it as a chance to overcome the pathology of the sexual behavior. Some educational groups were afraid of a wider impact of sexual education at schools and treated this range of education as a taboo.

The priest professor Karol Mazurkiewicz presented a positive concept of sexual education referring to pedagogical knowledge and teaching of the Church. It was appreciated in many groups of the society. He emphasized that sexuality is an integral part of human personality and should be developed through educational measures. He stressed that the consequent cooperation of all educational backgrounds (groups) in the field of this education will contribute to the formation of mature personalities. He conveyed his views not only to the clergy, but also to teachers. His educational ideas became increasingly familiar to wider audience thanks to his scientific publications. His wisdom was shown in the use of pedagogical knowledge to present the positive sexual education consistent with the teaching of the Church. He did not focus on polemics, but on the transferring this concept to future generations of Poznań students and to Polish theologians. He also offered advice to the ministerial circles responsible for education.

Translated by Iwona Jerzmanowska



Aneta Kamińska

Akademia Ignatianum w Krakowie

MĄDROŚĆ JAKO DROGA DO SZCZĘŚCIA – IMPLIKACJE FILOZOFICZNE

Wprowadzenie

Cywilizacja XXI wieku, nazywana neoutylitarną, jest zdominowana przez konsumpcjonizm. Możemy zaobserwować kryzys wartości i mądrości pojmowanej jako głęboka wiedza płynąca między innymi z doświadczenia, które zostało przemyślane i właściwie zrozumiane. Obecnie bardziej ceni się inteligencję, która jest często potocznie kojarzona ze sprytem i szybkością myślenia, co pomaga wyprzedzić innych w wyścigu szczurów – więcej zarobić, szybciej się dorobić, obejść pewne niewygodne prawa i obowiązki czy osiągnąć władzę nad innymi ludźmi, aby poczuć się lepszym, szybszym, skuteczniejszym. Tymczasem mądrość, o czym wiedzieli na przestrzeni dziejów różni filozofowie i myśliciele, może prowadzić do afirmacji życia i do poszukiwanego przez wszystkich głębszego i trwalszego szczęścia, nieopartego na zewnętrznych okolicznościach, często zmiennych i nietrwałych. Z drugiej jednak strony przez niektórych szczęście i jego zewnętrzna oznaka – radość życia – jest

błędnie pojmowane jako egocentryzm. Jednakże jakości te mają znaczenie rozwojowe, emancypacyjne, a przede wszystkim wychowawcze¹.

Szczęście w literaturze przedmiotu

Rozumienie szczęścia i mądrości jest w literaturze przedmiotu bardzo różne, dlatego też należy te pojęcia wytłumaczyć i w miarę możliwości uściślić na potrzeby niniejszego artykułu.

Rozpatrywane pojęcie szczęścia wymaga uwzględnienia tego wszystkiego, co dla ludzi jest cenne, wartościowe i pożądane. Różnorodne cele – źródła radości są niezliczone, dla wielu osób inne, a nawet czasami przeciwstawne. Trudno jest zatem zestawić, a tym bardziej ocenić czy wyłonić jedno główne pojęcie szczęścia, unikając przy tym pewnej arbitralności. Jednakże wielu osobom kojarzy się ono z pomyślnością czy eudajmonią².

Idea eudajmonistyczna została centralną ideą w starożytnej Grecji, skąd została przejęta przez filozofię rzymską wraz z całym dziedzictwem kultury helleńskiej. Filozofowie greccy poszukiwali początków pojęcia szczęścia. Jeszcze w dobie przedfilozoficznej można odszukać pojęcia pokrewne, takie jak „dobry los” czy przyjemność rozumiana jako dodatnie przeżycia wewnętrzne lub pomyślność – dodatnie warunki życia zewnętrzne³. Słowo „eudajmonia” niełatwo przetłumaczyć. Niektórzy przekładają je jako „rozkwit” lub „sukces”. To coś więcej niż przyjemność, nie ma też nic wspólnego z chwilowym dobrym samopoczuciem. Jest czymś bardziej obiektywnym⁴. Według Tadeusza Czeżowskiego szczęście to „rozcią-

¹ A. Żywczok, *Ku afirmacji życia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2001, s. 121.

² N. White, *Filozofia szczęścia od Platona do Skindera. Myśl filozoficzna*, przeł. M. Chojnacki, WAM, Kraków 2008, s. 7.

³ W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, PWN, Warszawa 1990.

⁴ N. Warburton, *Krótką historia filozofii*, RM, Warszawa 2016, s. 19.

gnięty w czasie dobrostan psychiczny związany ze spełnieniem najwyżej ocenianych przez daną osobę celów, z zaspokojeniem jej podstawowych pragnień. Jeżeli stan ten jest też silnie zabarwiony uczuciowo – mówimy o uczuciu szczęśliwości. Szczęście to dodatni bilans życia (zadowolenie z całości życia)⁵.

Władysław Tatarkiewicz wyróżnia pewne rodzaje szczęścia, ale nie opisuje konkretnych jego stanów⁶. Szczęście obiektywnie (*fortuna*) to na przykład ocalenie z katastrofy lub wygrana na loterii. Szczęście subiektywnie (*felicitas*) jest wówczas, gdy dana osoba czuje się szczęśliwa, doznaje uczuć dodatnich, związanych z przekonaniem, że układ warunków zewnętrznych, w których żyje, odpowiada jej potrzebom i dążeniom. Szczęśliwość jest zatem ideałem, granicą, do której zbliża się ktoś tym bardziej, im wszechstronniej realizuje swoje dążenia⁷.

Autorka niniejszego artykułu nawiązuje tu także do takich terminów, jak radość i radość życia. Pierwszy z nich oznacza podstawową emocję (ewentualnie nastrój) o pozytywnej walencji, steniczną, czyli zwiększającą gotowość do działania, od zadowolenia różniącą się jedynie większą intensywnością i krótszym czasem trwania. Jej obserwowalnym przejawem są między innymi podskoki, reakcje wokaliczne (m.in. śmiech, piski, okrzyki), ożywiona mimika (m.in. uśmiech) i pantomimika (m.in. uściśki, klaskanie w dłonie). Antonimem szczęścia jest smutek⁸.

Natomiast radość życia to postawa egzystencjalna charakteryzująca się apologetycznym stosunkiem do procesu życia, jego specyfiki i jakości.

⁵ T. Czeżowski, *Filozofia na rozdrożu*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2009, s. 34.

⁶ W. Tatarkiewicz, *O szczęściu...*, s. 58–59.

⁷ T. Czeżowski, *O szczęściu...*, w: *idem, Odczyty filozoficzne*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Toruń 1969, s. 168.

⁸ W. Łosiak, *Psychologia emocji*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 52.

Jest ona rezultatem odczucia jedności człowieka z „wszechżyciem” i woli podtrzymania aprobatywnej relacji z innymi bytami. Jej synonim to cieszenie się życiem⁹.

Szczęście i mądrość w rozumieniu poszczególnych filozofów

Autorka w swoich rozważaniach nad szczęściem płynącym z mądrości wzięła pod uwagę poglądy filozofów starożytnych i średniowiecznych, takich jak: Sokrates, Platon, Arystoteles, Demokryt, Arystyp, Epikur, święty Franciszek z Asyżu, Arystyp, święty Augustyn, Cynceron, Seneka, Boencjusz i Plotyn. Została poddana analizie przede wszystkim demokrytejska *eutymia* – pierwowzór eudajmonologii, arystypowa teoria hedonizmu i szkoła cyrenajska, „pogoda ducha” Plutarcha, epikurejska ataraksja – pochwała życia w roztropnym pokoju ducha i arystotelesowska doktryna środka. Ich wybór jest podyktowany faktem, że właśnie ci filozofowie zajmowali się szczęściem w kontekście mądrości.

Sokrates (żyjący ok. 2400 lat temu) łączył szczęście z cnotą, cnotę zaś z wiedzą i pożytkiem. Wyznawał pogląd nazywany intelektualizmem etycznym. Według tego filozofa najważniejszym dobrem dla człowieka jest doskonałość jego duszy, dlatego troska o swoją duszę jest głównym zadaniem każdego człowieka¹⁰. Całe swoje życie poświęcił przypomnieniu wszystkim konkretnym ludziom, z którymi się spotykał i zadawał im „trudne” pytania, jak bardzo błądzą ci, którzy zabiegają o różne dobra materialne, a zaniedbują własną duszę, mimo że to, co charakteryzuje człowieka, dotyczy przede wszystkim duszy, nie ciała. Dusza – w jego przekonaniu – ma znacznie większą wartość niż ciało, czyli człowiekiem

⁹ A. Żywczok, *Ku afirmacji życia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2001, s. 3.

¹⁰ K. Wieczorek, *Podstawy filozofii dla uczniów i studentów*, Videograf, Chorzów 2012, s. 116–117.

naprawdę szczęśliwym według Sokratesa jest ten, kto nie zaniedbuje troski o wartości duchowe, czyli doskonałość swej duszy. Warunkiem osiągnięcia tej doskonałości jest poznanie samego siebie, czyli zdobycie odpowiedniej wiedzy¹¹. Zatem szczęście należy budować na fundamencie wartości związanej z wiedzą. Nie mówił Sokrates bezpośrednio o mądrości, nie używał tego słowa, ale mówił o wiedzy, która bezpośrednio dotyczy danego człowieka, a w szczególności jego duszy. Bycie osobą moralną i dobrą pozwala na szczęśliwe życie. Doceniał on umysł – intelekt jako „narzędzie” do zdobywania prawdy o sobie i świecie, które pozwala nabyć mądrość.

Platon (427–347 r. p.n.e.) w *Goriaszu* i w *Państwie* dostrzegł różnorodność podejść ludzi do szczęścia. Szczęście wiązał z realizacją celów wytyczonych sobie przez poszczególne osoby, także z realizacją ich pragnień. Jego zdaniem szczęście polega na tym, żeby zdobywać wszystko to, czego człowiek chce i potrzebuje¹². Platon twierdzi, że w rzeczywistości ludzie stają zazwyczaj przed mnogością pragnień¹³, co może wprowadzać pewien chaos i prowadzić do niemożności wyboru odpowiednich celów w odpowiednim czasie, a w konsekwencji do poczucia braku szczęścia. Platon uważał, że szczęście jest harmonią owych celów. W swoim opisie „człowieka całkowicie dobrego” w *Państwie* przedstawia harmonię duszy bądź osobowości ludzkiej: „Człowiek nie pozwala, żeby którykolwiek z czynników robił mu w duszy to, co do niego nie należy, ani żeby spełniał kilka różnych funkcji na raz. Taki człowiek urządzi sobie gospodarstwo wewnętrzne, jak się należy, panuje sam nad sobą, utrzymuje we własnym wnętrzu ład, jest dla samego siebie przyjacielem”¹⁴. Filozof ten uważał, że jeśli ktoś przeżywa konflikt celów, to dzieje się tak dlatego, że jego rozum

¹¹ J. Sieroń, *Pojęcie szczęścia i przyjaźni w literaturze i filozofii starożytnej*, Ognome, Katowice 2005, s. 14.

¹² N. White, *Filozofia szczęścia...*, s. 14.

¹³ *Ibidem*, s. 15.

¹⁴ *Ibidem*, s. 16.

nie zapanował dostatecznie nad osobowością. Rozum nie był w stanie zapanować nad życiowymi pragnieniami i uporządkować je, czyli nie wykonuje on swoich naturalnych zadań oraz nie ma klarownego, spójnego wyobrażenia harmonii wszystkich pragnień, do których ta osoba powinna dążyć. Jest to porażka rozumu, pewien rodzaj bezrozumności¹⁵. Można stwierdzić zatem, że rozum jest narzędziem do osiągnięcia szczęścia. Jest on potrzebny do dokonywania właściwych wyborów. Ponadto Platon uważał, że wszelka wiedza, którą człowiek posiadał, jest bezużyteczna, jeśli nie czyni człowieka szczęśliwym¹⁶. Można z tego wnioskować, że posiadanie wiedzy nie jest równoznaczne ze szczęściem. Dopiero wtedy, gdy jednostka podejmuje wysiłek życia zgodnego z najwyższym dobrem jako pierwowzorem – „najwyższą ideą dobra”, jest ona w pełni szczęśliwa¹⁷.

Arystoteles (384–322 r. p.n.e.) twierdził, że szczęście to „dobro człowieka” oraz że każdy do niego dąży tylko i wyłącznie przez wzgląd na siebie samego. Filozof ten uważał, że „każdy, kto może żyć według własnego wyboru, zakłada jakiś cel dla pięknego życia: albo zaszczyty, albo sławę, albo bogactwo, albo kulturę, i, na ten cel mając oczy zwrócone, spełnia każdy czyn (...) brak podporządkowania życia określonej celowi jest dowodem wielkiej beżmyślności”¹⁸. Ponadto szczęście, według Arystotelesa, niewiele ma wspólnego z krótkotrwałą przyjemnością i wymaga ono dłuższego życia, przez co dzieci nie mogą być szczęśliwe, gdyż żyją zbyt krótko¹⁹. Filozof ten uważał, że z naturą człowieka najlepiej współbrzmie działanie rozumne – możliwość rozumowania i myślenia o tym, co należy robić. To odróżnia ludzi od zwierząt. Wnioskował, że najlepszym sposobem na życie jest używanie rozumu. Pojawia się zatem pytanie, czy czło-

¹⁵ *Ibidem*, s. 25–26.

¹⁶ A. Żywczok, *Ku afirmacji życia...*, s. 130–131.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ N. White, *Filozofia szczęścia...*, s. 10 i 19.

¹⁹ N. Warburton, *Krótką historią filozofii...*, s. 17.

wiek może zwiększyć szansę na swoje szczęście? Arystoteles twierdzi, że aby zwiększyć swoje szanse na eudajmonię, osoba musi rozwijać w sobie dobry charakter, musi kontrolować swoje emocje, gdyż jest to droga do słusznego postępowania. Po części jest to kwestia wychowania, bo najlepiej rozwijać w sobie dobre nawyki, ćwicząc je od dziecka. Jeśli fortuna będzie osobie sprzyjała – to tym lepiej²⁰. Obecnie arystotelesowskie podejście do etyki budzi zainteresowanie nie tylko historyków filozofii. Wielu współczesnych filozofów uważa, że miał on słuszność, przykładając wagę do rozwijania cnót i że jego pogląd na szczęście był właściwy i inspirujący. Uważają oni, że zamiast potęgować przyjemności powinniśmy starać się być lepszymi ludźmi i robić, co należy. To właśnie czyni życie szczęśliwszym²¹.

Arystoteles uznawał, że szczęściem jest posiadanie tego, co dla danej osoby jest najcenniejsze. Zatem mądrość daje szczęście osobie, która ją posiada, ale tylko wtedy, gdy uznaje ją za najwyższą wartość. Kontynuował on, iż tylko rozmaite dobra mogą człowiekowi dać szczęście, wymieniał urodę (człowiek, aby był szczęśliwy, nie może być bardzo szpetny), zdrowie, dobre pochodzenie, atencję innych ludzi, w tym bliskich (brak samotności). Nie wystarczą same dobra najwyższe²². Grecy uważali szczęście za dar bóstw, natomiast Arystoteles, podobnie jak Demokryt, twierdził, że szczęście zależy od samego człowieka, nie jest mu ono dane z zewnątrz i na zawsze²³. Ponadto sama wiedza, jaką posiada człowiek, nie wystarczy, należy jeszcze, w tym dzięki niej, działać (*praxis*) w sposób właściwy. Odpowiednie działanie bowiem wzmacnia możliwości życiowe. Przynależenie do takiego ludzkiego działania i zarazem szczęśliwości

²⁰ *Ibidem*, s. 20.

²¹ *Ibidem*, s. 21.

²² W. Tatarkiewicz, *O szczęściu...*, s. 63–64.

²³ Arystoteles, *Zachęta do filozofii. Fizyka*, przeł. K. Leśniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 29.

stanowi cnotliwość (*arete*). Owa *arete* nie jest jedynie zdolnością przeżywania szczęścia, ale *heksis*, czyli stanem, nawykiem, trwałą dyspozycją i sprawnością woli do określonego działania – *ktesis*. *Ktesis* – wzmacniana w rezultacie ćwiczeń duchowych i w procesie wychowania – może osiągnąć *ethos*, czyli cnotliwą zaletę²⁴.

Podsumowując myśli powyżej przedstawionych filozofów, należy stwierdzić, że obaj – zarówno Platon, jak i Arystoteles – podkreślali wagę rozumu na drodze do zdobycia przez jednostkę szczęścia. Według Arystotelesa człowiek powinien używać rozumu, aby w ogóle umieć postawić sobie życiowe cele, których osiągnięcie prowadzi do szczęścia. Natomiast Platon twierdził, że ludzie posiadają wielość celów, często sprzecznych ze sobą, zatem muszą posługiwać się rozumem, po to aby w sposób harmonijny wybrać odpowiednie cele i ich realizację w danym momencie czy etapie życia. Żaden z filozofów nie używa pojęcia mądrości w kontekście osiągania szczęścia.

Demokryt (ok. 460–370 r. p.n.e.) twierdził, że szczęście człowieka zasadza się na przeżywaniu przez niego pewnych stanów przyjemności²⁵. Był on jednym z pierwszych wśród tych filozofów, którzy pojęcia szczęścia i szczęśliwego życia człowieka umieścili w centrum swoich rozważań. Jako jeden z pierwszych założył, że życie szczęśliwe nie zależy od warunków zewnętrznych, między innymi od pomyślnego losu, lecz jest subiektywnie odczuwanym stanem wewnętrznym. Narzędziem do uzyskania tego stanu był rozum. Zdaniem tego filozofa źródłem przyjemności powinny być „rozkosze umysłowe”, które w przeciwieństwie do przyjemności zmysłowych mają w sobie nieśmiertelny pierwiastek. Szczęście daje „bogactwo umysłu”. Zadowolenie, czyli cnota szczytowa, jest u tego filozofa określana jako dobre poczucie, dobry stan duszy – *eutyμία*, stan

²⁴ W. Tatarkiewicz, *O szczęściu...*, s. 64–65.

²⁵ T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, WAM, Kraków 1894, s. 79.

harmonii, „proporcji”, spokoju, dający się najpełniej opisać przenośnie przez porównanie z ciszą morską²⁶.

Według Demokryta najwyższym celem jest pogoda ducha – równowaga wewnętrzna, czyli harmonia „umysłu” i „serca”, połączenie wiedzy etycznej i sprawności czynnej, a sposobem utrzymania owej równowagi jest czerpanie przyjemności, ale nie ze śmiertelnych źródeł, gdyż te dają radość krótkotrwałą. Analizując drogi osiągnięcia szczęścia w traktatach: *O pogodzie ducha* i *O dobrym samopoczuciu*, zapisał: „Rozumny umysł czerpie sam z siebie swoje radosne przeżycia”²⁷. Jak twierdzi Sykstus Empiryk, Demokryt modlił się, żeby „trafiały do niego szczęśliwe obrazy, a mijały złe. W tym celu każdy smutek odrętwiałej duszy należy wypędzać rozumowaniem”²⁸.

Podsumowując, Demokryt twierdził, iż tylko wewnętrzne cnoty, jak prawość, dobro, mądrość, dają człowiekowi szczęście, mimo że zewnętrzne okoliczności w pewnym stopniu mogą się przyczynić do szczęścia – na przykład wtedy, gdy człowiek posiada umiarkowaną ilość dóbr materialnych, którymi się cieszy. Nade wszystko podkreślał on rolę umysłu w osiągnięciu szczęścia. Proponował w sposób prosty i praktyczny pewnego rodzaju „trening umysłu” w celu uzyskania szczęścia. Współcześnie nazwalibyśmy to skupieniem się na pozytywnych myślach, po to aby doznawać pozytywnych wrażeń umysłowych. Zdaniem Demokryta ludzie nieszczęśliwi sami tworzą swoje nieszczęście poprzez błędne myślenie – niepanowanie nad negatywnymi myślami oraz odczuwanie zazdrości, nienawiści, samozakłamania, próżności i chciwości.

W przeciwieństwie do Demokryta Arystyp (ok. 435–366 p.n.e.) uważał, że szczęście nie jest oparte na mądrości, a jedynie na przeżywa-

²⁶ W. Tatarkiewicz, *O szczęściu...*, s. 60–61.

²⁷ J. Legowicz, *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu*, PWN, Warszawa 1986, s. 107.

²⁸ *Ibidem*.

niu wszelkich przyjemności, których człowiek nie powinien sobie odmawiać. Uważał też, że jedynie życie chwilą obecną jest przyjemne i dobre – wyznawał zasadę *carpe diem*. Dopiero uczniowie rozbudowali jego teorię o powinność przestrzegania cnoty i dążenia do mądrości. Twierdzili oni, iż ludzie mądrzejsi są na ogół szczęśliwsi. Stwierdzenie to skłania do studiów nad mądrością życia, a przede wszystkim do takiego jej praktykowania, która staje się udziałem nie tylko pojedynczego człowieka, ale całych pokoleń²⁹. Stoicy uważali, że celem moralnego życia jest właśnie szczęście. Jest się szczęśliwym, żyjąc w zgodzie z samym sobą oraz naturą. Miarą zaś tego, „co z natury” pozostaje, jest rozum. Człowiek osiąga szczęście, jeśli w życiu kieruje się najwyższą normą – normą rozumu³⁰.

Szkoła epikurejska na czele z Epikurem prezentuje inne podejście do mądrości i szczęścia niż pozostałe typy hedonizmu, między innymi dość proste ujęcie hedonizmu przez Arystypa. Epikur twierdził, że umysł jest potrzebny człowiekowi do tworzenia poczucia szczęścia, gdyż potrafi on czerpać przyjemność z przeszłości i przyszłości, podczas gdy ciało z teraźniejszości. Uważał także, że nie ma życia przyjemnego, które nie byłoby rozumne, w tym moralnie podniosłe, umiarkowane, rozważne i sprawiedliwe. Takie jakości miał życiu nadać umysł. Za pomocą umysłu jednostka może także kierować przeżyciami i panować nad zmysłami – może ona usuwać bolesne, a zatrzymywać przyjemne i radosne. Dlatego ten filozof za najważniejszą z cnót uważa mądrość albo roztropność (*phronesis*), która stanowi źródło wszystkich innych cnót. Ona także wskazuje właściwą, bo zgodną z prawem natury, drogę szczęścia. Mędrzec to ten, który ma wolę życia rozumnie szczęśliwego. Ponadto, przyjaźń jest jednym z największych dóbr, którymi obdarza nas nasza mądrość³¹.

²⁹ D. Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, przeł. I. Krońska, K. Leśniak, W. Olszewski, B. Kupis, PWN, Warszawa 1988, s. 127.

³⁰ *Ibidem*, s. 134.

³¹ W. Tatarkiewicz, *O szczęściu...*, s. 508–510.

Święty Franciszek z Asyżu (1181/82–1226) za szczęście uważał życie w zgodzie z naturą i wszystkimi otaczającymi człowieka istotami. Pomały w tym zaufanie do ludzi, zadowolenie z życia i wszelkie przejawy wdzięczności za dar istnienia, żywe, proste i spontaniczne afirmowanie człowieka, które wynikałoby z racjonalnych pobudek lub byłoby związane z okolicznościami jego życia. Święty Franciszek z Asyżu nie mówił wprost o mądrości i o tym, co stanowi jej istotę. Jednakże, można mniemać, że w jego opinii mądrość jest związana z umiejętnością odczuwania i wyrażania szacunku do natury i wszystkich istot, które żyją i odczuwają³². Przykład włoskiego świętego dostarcza współczesnemu człowiekowi wzorów harmonijnego zrównania się z zresztą świata, jak gdyby zwierzęta, rośliny, nawet niektóre przedmioty były braćmi człowieka. Świętego można uznać za patrona ochrony przyrody i działań związanych z przeciwdziałaniem wykroczeniom przeciwko niej, a także rozwijaniu działalności sprzyjających twórczym i symbiotycznym relacjom człowieka z naturą³³.

Święty Augustyn (354–430 r.) na czele swojego systemu stawia ideę eudajmonii, którą ujmuje obiektywnie, czyli nie jako stan osobistego przeżywania szczęścia, lecz jako najwyższe dobro, pozostające w relacji do woli ludzkiej, dobro wyzwalające wolę i mobilizujące jej aktywność, w pełni udoskonalające i uszczęśliwiające człowieka³⁴. Świętemu Augustynowi jako metafizykowi chodziło o zrozumienie, na czym polega prawdziwe szczęście (cel teoretyczny), którego przeżywana radość jawiła się jako najbardziej upragniony przejaw (cel praktyczny). Głęboko doświadczana i przeżywana radość – to co współczesnym językiem moglibyśmy określić jako fenomen radości – domagała się więc ukazania jej metafizycznego

³² A. Żywczok, *Ku afirmacji życia...*, s. 141.

³³ *Ibidem*, s. 143.

³⁴ S. Olejnik, *Eudajmonizm. Studium nad podstawami etyki*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1958, s. 104 i 152.

fundamentu³⁵. Tym fundamentem była według niego szczęśliwość, czyli życie szczęśliwe. Natomiast filozofia – pojmowana zgodnie ze swą etymologią jako umiłowanie mądrości – miała do tej szczęśliwości doprowadzić. Dla zrozumienia augustynizmu niezmiernie ważny jest fakt, że mądrość, przedmiot filozofii, była w nim zawsze złączona ze szczęśliwością. Święty Augustyn szukał takiego dobra, którego posiadanie zaspokaja wszystkie pragnienia i w następstwie przynosi ukojenie³⁶.

Cycon (ok. 106–43 r. p.n.e.) przedstawił swoją koncepcję szczęścia głównie w trzech traktatach: *O najwyzszym dobru i zlu*, *Rozmowy tuskulańskie* i *O powinnościach*. Filozof ten uważał, że człowiek powinien budować swoje szczęście na fundamencie cnoty i wiedzy, gdyż wtedy może przezwyciężyć ból i ewentualne, nawet wzmożone cierpienie. Filozofia jako umiłowanie mądrości i poszukiwanie prawdy jest do osiągnięcia szczęścia bardzo potrzebna, gdyż pozwala również na uzyskanie i utrzymanie równowagi duchowej. Ponadto uważał on, że chore i nieszczęśliwe są dusze osób nierozumnych. Lekarstwem na choroby duszy jest ćwiczenie się w byciu osobą kierującą się cnotami. Człowieka szczęśliwego Cycon charakteryzuje w następujący sposób: jest on radosny, zadowolony, opanowany, wytrwały, wolny od niepokoju duszy, nie martwi się przykrościami, nie załamuje się pod wpływem strachu ani nie pała żądzą, pragnąc czegoś gorąco³⁷.

Według Seneki (3 r. p.n.e. – 65 r. n.e.) do szczęścia człowiekowi potrzebne są rzeczy niezbędne, z których potrafi się cieszyć, doceniać je, gdyż uważa, że jemu wystarczają – myśląc w ten sposób, nie jest człowiekiem ubogim, wręcz przeciwnie – jest bogaty, gdyż zachowuje pogodę

³⁵ Augustyn, św., *Soliloquia i inne dialogi*, przeł. A. Świderkówna, L. Kuc, D. Turkowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 14–19.

³⁶ *Fenomen radości*, red. A. Grzegorzczak, J. Grad, P. Szkudlarek, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2007, s. 79.

³⁷ J. Sieroń, *Pojęcie szczęścia...*, s. 75–78.

ducha i jest zadowolony. Człowiek szczęśliwy według tego filozofa ceni cechy osobowe człowieka, a nie stan jego posiadania. Poważną przeszkodą w osiągnięciu szczęścia może być strach przed śmiercią. Trzeba starać się o panowanie nad swoim lękiem, który może zatruwać życie. Najszcześniejszym panem samego siebie jest ten, kto wygląda jutra bez niepokoju. Wolność od dręczących człowieka obaw jest zdaniem Seneki nieodzowna do szczęśliwego życia. Środkiem do pozbycia się lęku przed śmiercią jest poznanie praw natury i uświadomienie sobie, iż musimy się pogodzić z tym, co jest konieczne i od człowieka niezależne³⁸.

Zarówno Cynceron, jak i Seneka inspirowali się filozofią stoicką, dlatego w ich poglądach można rozpoznać postawę umiarkowaną i wypośrodkowaną w dążeniu do szczęścia. Do tej umiejętności wyważenia jest potrzebna pewna mądrość i umiejętność rozróżnienia tego, do czego warto dążyć, a co nie jest warte ludzkich zabiegów. Jednakże jedynie można domyślać się, że zdaniem filozofów umysł jest owym instrumentem rozróżnienia, gdyż nie mówią o nim wprost. Nie używają słowa „mądrość” w swoich traktatach.

Swoistą interpretację Platonińskiej koncepcji szczęścia przedstawił w wieku III n.e. Plotyn (204–269). Szczęście według niego polega na całkowitym zjednoczeniu się człowieka z bóstwem. Filozof ten ukazuje drogę do „ekstacyjnego zjednoczenia się z Absolutem”, co miało zapewnić człowiekowi osiągnięcie szczęścia już tu, na ziemi. Według niego wizja arcypięknego świata umysłu jest prawdziwą nagrodą za wszelkie trudy dla niej podjęte. Nie ten zmarnował życie, kto nie zaznał ziemskich rozkoszy, ale ten, i tylko ten, kto nie zaznał owego błogiego „widzenia”, za które, jak mówi Plotyn, „warto oddać królestwa i godności”³⁹.

³⁸ *Ibidem*, s. 91–93.

³⁹ *Ibidem*, s. 115.

Ostatnim rozpatrywanym w niniejszym artykule filozofem jest Boecjusz (480–525 r.). Podobnie jak wielu innych w swoich pismach z zakresu etyki stara się ustalić, co jest dla człowieka dobrem najwyższym, zapewniającym mu szczęśliwe życie. Nie chodzi zatem o dobro najwyższe w znaczeniu bezwzględnym, lecz najwyższe dobro dla człowieka. Dobro to przysługuje mu ze względu na rozum i umysł, czyli na najdoskonalszą władzę, do której należy kierowanie życiem człowieka tak w myśleniu, jak i w działaniu. Są, według tego filozofa, godni politowania są ci ludzie, którzy oddają się rozkoszom zmysłowym, a zaniedbują dobra właściwe istocie rozumnej. Boecjusz twierdzi, że umysł ludzki ma dwa uzdolnienia: jedno jest nastawione na poznawanie, drugie zaś na działanie. Dzięki pierwszemu człowiek poznaje prawdę i znajduje w niej upodobanie. Poznanie prawdy jest źródłem rozkoszy, gdyż to, co zostało poznane, zachwyca poznającego, a im bardziej zadziwiający i wspaniały jest przedmiot poznania, a zarazem im bardziej bystry jest umysł poznający, tym większa jest rozkosz umysłowa⁴⁰. Najwyższym dobrem, jakie może stać się udziałem człowieka dzięki działalności umysłowej, jest poznanie prawdy oraz upodobanie w niej. Jeśli rozpatruje się najwyższe dobro ze względu na działanie, wówczas będzie nim sprawianie dobra. Tak pojmowane dobro najwyższe, według Boecjusza, decyduje o szczęściu człowieka⁴¹.

Podsumowanie

Większość analizowanych filozofów uważała, że szczęście ma wymiar wewnętrzny i subiektywny, a tym samym człowiek ma wpływ na jakość, intensywność i rodzaj jego odczuwania. Jedynie święty Augustyn pojmował szczęście obiektywnie, jako niezależne od ludzkiej percepcji.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 128.

⁴¹ *Ibidem*, s. 129.

Większość analizowanych filozofów, oprócz Arystypa (który sądził, że do szczęścia potrzebne są jedynie zmysły, poprzez które osoba doznaje zewnętrznej rzeczywistości), uważała, że mądrość i rozum są potrzebne do szczęścia. Dla Sokratesa wiedza, w tym o swojej duszy, prowadzi do mądrości i szczęścia. Była ona dla tego filozofa ważna sama w sobie. Jej poszukiwaniu poświęcił całe życie. Było ono dla niego pasją, silną potrzebą i sposobem na życie. Natomiast jego uczeń Platon oraz uczeń Platona Arystoteles nie używali w swoich traktatach sformułowania „mądrość”, tylko: „rozum”, „rozumność” czy „brak bezrozumności”. Według nich to między innymi rozum był przyczyną szczęścia, a dokładnie odpowiednie jego wykorzystanie. Miał on wartość praktyczną i służył konkretnym celom życiowym, w tym efektywnemu działaniu. Przyczyniał się do szczęścia, ale w nieco innym sposób niż u Sokratesa. Platonowi rozum służył do wyboru właściwego w danym momencie celu, w chaosie różnych celów, które ma człowiek, natomiast Arystotelesowi do znalezienia jednego głównego życiowego celu. Również Demokryt, Epikur czy Plutarch wykorzystywali rozum do szczęścia. Poddawali go swoistemu, obecnie można by powiedzieć, treningowi. Twierdzili, że rozum należy odpowiednio pozytywnie nastawić do własnego życia, by być szczęśliwym. Jedynie Demokryt twierdził, że do szczęścia jest potrzebna harmonia rozumu i serca. Jednakże nie podawał konkretnych wskazówek, jak ją osiągnąć. Nieco różni się pojmowanie szczęścia przez świętego Franciszka z Asyżu, który upatruje go nie w wewnętrznych poszukiwaniach mądrości czy pozytywnym nastawieniu umysłu, aby go odpowiednio wykorzystać ku własnemu pożytkowi, ale w prospołecznej postawie uwidaczniającej się we właściwych kontaktach międzyludzkich oraz odpowiednim stosunku do wszystkich istot żywych, w tym także do zwierząt. Według niego człowiek szczęśliwy to ten, który szanuje innych i ma do nich zaufanie. Mądrość (podobnie jak Sokrates używa słowa „mądrość”, a nie „rozum” czy „umysł”) natomiast wiązała się dla tego filozofa z umiejętnością od-

czuwania wspomnianego szacunku do innych. Natomiast Cynceron, podobnie jak Sokrates, opierał szczęście ludzkie na cnocie i wiedzy. Wartości te pomagają ustanowić silny fundament w życiu i dają możliwość uniesienia każdego, nawet największego, cierpienia. W poszukiwaniu szczęścia pomaga filozofia – jako umiłowanie mądrości. Mądrość natomiast pozwala na utrzymanie równowagi duchowej, która także prowadzi do szczęścia. Jednakże umysł dla Cyncerona też ma swoją funkcję w dążeniu do szczęścia – pozwala on podjąć decyzję, do czego należy dążyć, a co nie jest warte zabiegów.

Również Seneka, podobnie jak święty Franciszek z Asyżu, zwracał uwagę na społeczny aspekt człowieka w kontekście odczuwania szczęścia. Twierdził on, że szczęście daje umiejętność zauważenia cech osobowych u ludzi, a nie przywiązywanie wagi do stanu ich posiadania. Natomiast umysł ma funkcję panowania nad lękiem człowieka.

Według Boecjusza szczęście jest poznaniem prawdy. Nie należy kierować się zmysłami, tylko rozumem, który pomaga panować człowiekowi nad jego własnym życiem.

Z niniejszych rozważań wyłania się pewne rozróżnienie pomiędzy posiadaniem mądrości, byciem mądrym człowiekiem a używaniem rozumu w sposób właściwy i zbliżający człowieka do poczucia szczęścia. Mądrość jest wewnętrznym atrybutem, cnotą i wartością (samą w sobie). Jest ona rozpatrywana głównie w kontekście relacji ze sobą, z własną duszą, Bogiem i innymi ludźmi, wiązana z doświadczeniem oraz dopuszczeniem do głosu również serca jako źródła informacji, którego językiem są emocje. Natomiast posługiwanie się rozumem, intelektem w sposób efektywny ma znaczenie instrumentalne i praktyczne. Wszyscy analizowani filozofowie starożytni uczulali człowieka na potrzebę osobistej aktywności na drodze do szczęścia, w tym poprzez mądrość, której nikt nie jest w stanie mu zaferować, ale może go inspirować do jej poszukiwań.

Bibliografia

- Arystoteles, *Zachęta do filozofii. Fizyka*, przeł. K. Leśniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Augustyn, św., *Soliloquia i inne dialogi*, przeł. A. Świderkówna, L. Kuc, D. Turkowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Czeżowski T., *Filozofia na rozdrożu*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2009.
- Czeżowski T., *O szczęściu*, w: T. Czeżowski, *Odczyty filozoficzne*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Toruń 1969.
- Fenomen radości*, red. A. Grzegorzczak, J. Grad, P. Szkudlarek, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2007.
- Laertios D., *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, przeł. I. Krońska, K. Leśniak, W. Olszewski, B. Kupis, PWN, Warszawa 1988.
- Legowicz J., *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu*, PWN, Warszawa 1986.
- Łosiak W., *Psychologia emocji*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- Olejniki S., *Eudajmonizm. Studium nad podstawami etyki*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1958.
- Sieroń J., *Pojęcie szczęścia i przyjaźni w literaturze i filozofii starożytnej*, Ognome, Katowice 2005.
- Ślipko T., *Zarys etyki ogólnej*, WAM, Kraków 1894.
- Tatarkiewicz W., *O szczęściu*, PWN, Warszawa 1990.
- Warburton N., *Krótką historią filozofii*, RM, Warszawa 2016.
- White N., *Filozofia szczęścia od Platona do Skindera. Myśl filozoficzna*, przeł. M. Chojnacki, WAM, Kraków 2008.
- Wieczorek K., *Podstawy filozofii dla uczniów i studentów*, Videograf, Chorzów 2012.
- Żywczok A., *Ku afirmacji życia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2001.

THE WISDOM AS THE WAY TO HAPPINESS

Summary

People have been searching for some ways of happy life. That practice are made also, or first of all, some philosophers and thinkers, that can be regarded as the precursors of some new, theoretical ideas, that each person can take, think over and implement into his/her life. Wisdom is indispensable aspect of human life and often a condition of happiness. The purpose of that articles is to depict and analyze some views of chosen philosophers, that deal with the relationship between wisdom and happiness. They are analyzed and shown on the comparative perspective to help the reader make some own analysis of some chosen philosophical views and encourage to personal research of ideas connected to relationship between wisdom and happiness, in it toward making their lives more contemplative and happier.

Translated by Aneta Kamińska

Paweł Kaźmierczak
Akademia Ignatianum

MĄDROŚĆ PRAKTYCZNA W TRADYCJI NEOARYSTOTELESOWSKIEJ

Wprowadzenie

W szóstej księdze *Etyki nikomachejskiej* Arystoteles wyróżnił pięć „trwałych dyspozycji, dzięki którym dusza poznaje prawdę (...). Są to: sprawność techniczna (*techne*), wiedza naukowa (*episteme*), rozsądek, czyli mądrość praktyczna (*phronesis*), mądrość teoretyczna, czyli filozoficzna (*sophia*) i myślenie intuicyjne (*nous*)”¹. Rozumienie relacji pomiędzy poszczególnymi cnotami dianoetycznymi zależy od ujęcia relacji pomiędzy teorią a praktyką, pomiędzy tym, co ogólne, a tym, co szczegółowe, tym, co konieczne, a tym, co przygodne. Arystoteles na przykład stawiał wyżej mądrość teoretyczną (*sophia*) niż praktyczną (*phronesis*), ponieważ ponad życie praktyczne przedkładał życie teoretyczne (kontemplacyjne) jako lepiej odpowiadające ludzkiemu dążeniu do eudajmonii².

¹ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, przeł. D. Gromska, PWN, Warszawa 1956, s. 209 (VI, 3).

² *Ibidem*, s. 378–382 (X, 7).

W niniejszym artykule skupiam się na pojęciu mądrości czy racjonalności praktycznej, inaczej rozsądku (*phronesis*), odczytywanym przez pryzmat jego współczesnej interpretacji. Tłumaczenie *phronesis* jako „rozsądek” przyjmuję tu za Danielą Gromską. Alternatywnym tłumaczeniem, zastosowanym na przykład w polskim tłumaczeniu komentarza świętego Tomasza do VI księgi *Etyki nikomachejskiej* Arystotelesa, jest „roztropność”, za łacińskim *prudentia*³. Jeszcze inaczej, za *practical intelligence* Alasdaira MacIntyre’a, jako „inteligencję praktyczną” tłumaczy ten wyraz Maciej Kropiwnicki⁴.

Pojęcie *phronesis* odgrywa we współczesnej filozofii znaczącą rolę. Odwołują się od niego twórcy nurtu filozoficznej hermeneutyki, Martin Heidegger i Hans-Georg Gadamer, traktując je jako pierwowzór myślenia hermeneutycznego⁵. Za kluczowe uważają je także przedstawiciele nurtu neoarystotelesowskiego, tacy jak A. MacIntyre’a, Joseph Dunne⁶,

³ Tomasz z Akwinu, św., *O cnotach rozumu. Komentarz do VI księgi „Etyki nikomachejskiej Arystotelesa”*, przeł. M. Głowala, J. Kostaś, M. Otlewska, W. Ziółkowski, Instytut Filozofii Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2010, s. 78, przyp. 68.

⁴ A. MacIntyre, *Czyja sprawiedliwość? Jaka racjonalność?*, przekład zbiorowy, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 181.

⁵ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, inter esse, Kraków 1993, s. 294–305 (część druga, II, 2 A. *Aktualność Arystotelesa dla hermeneutyki*) Por. J. Backman, *Hermeneutics and the Ancient Philosophical Legacy: Hermēneia and Phronēsis*, w: *The Blackwell Companion to Hermeneutics*, red. N. Keane, C. Lawn, John Wiley & Sons, Malden 2016, s. 22–33; H.-G. Gadamer, *Idea dobra w dyskusji między Platonem i Arystotelesem*, przeł. Z. Nerczuk, Antyk, Kęty 2002, rozdz. V: *Idea „filozofii praktycznej”*, s. 116 i n.; A. MacIntyre, *On Not Having the Last Word: Thoughts on Our Debts to Gadamer*, w: *Gadamer’s Century: Essays in Honor of Hans-Georg Gadamer*, red. H.-G. Gadamer, J. Malpas, U. Arnswald, J. Kertscher, MIT Press, Cambridge 2002, s. 157–172.

⁶ J. Dunne, *Virtue, Phronesis and Learning*, w: *Virtue Ethics and Moral Education*, red. D. Carr, J. Steutel, Routledge, London 1999, s. 51–65; *idem*, *Back to the Rough Ground. Practical Judgement and the Lure of Technique*, University of Notre Dame Press, Notre Dame 1993.

David Carr⁷ czy Kristjan Kristjansson⁸. Najbardziej wpływowe ujęcie problematyki mądrości praktycznej w obrębie tej tradycji wypracował A. MacIntyre, ono też będzie tematem niniejszego tekstu.

Mądrość praktyczna według Arystotelesa

Szkocki filozof A. MacIntyre uważany jest za jednego z głównych inicjatorów współczesnego powrotu do Arystotelesa w etyce, myśli politycznej, a także filozofii edukacji. W książce *Czyja sprawiedliwość? Jaka racjonalność?* A. MacIntyre podkreśla, w duchu Arystotelesa, wzajemny związek pomiędzy mądrością praktyczną, cnotami moralnymi oraz zakorzenieniem w *polis* poprzez prawo i edukację⁹. Zapowiada to już sam tytuł książki, w którym historia rozumienia społecznej cnoty sprawiedliwości zostaje powiązana z historią rozumienia praktycznej racjonalności. Według Arystotelesa praktyczna racjonalność zakłada dążenie nie do dóbr skuteczności, ale do dóbr doskonałości, dlatego jest nierozzerwalnie związana z cnotą, wymaga zatem odpowiedniej edukacji¹⁰. Edukację tę A. MacIntyre charakteryzuje w następujący sposób: „Ruch uczenia się polega na rozwijaniu co najmniej dwóch powiązanych ze sobą zespołów dyspozycji, dwóch cnot – samej sprawiedliwości i *phronesis*, inteligencji praktycznej. *Phronesis* jest posługiwaniem się zdolnością stosowania do samego siebie w określonych okolicznościach prawd o tym, jakie dzia-

⁷ D. Carr, *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*, Routledge, London–New York 1991: rozdz. II: *Virtue as Character: Aristotle's Ethics*, s. 42–60.

⁸ K. Kristjansson, *Aristotle, Emotions and Education*, Ashgate, Hampshire 2007.

⁹ A. MacIntyre, *Czyja sprawiedliwość?...*, s. 157–158, 165.

¹⁰ *Ibidem*, s. 173.

łania są dobre dla pewnego typu osób lub dla osób jako takich w ogóle i w poszczególnych rodzajach sytuacji¹¹.

A zatem człowiek rozsądny potrafi aplikować ogólne zasady do siebie i do własnej sytuacji i adekwatnie do tego działać. Sam sposób aplikacji tych zasad do konkretnych sytuacji nie może już być skodyfikowany w reguły, ponieważ „rozsądek [zajmuje się – przyp. aut.] ostatecznymi faktami jednostkowymi, które są przedmiotem nie wiedzy naukowej, lecz spostrzegania”¹².

Weryfikacja poprawności decyzji podjętych przez człowieka rozsądnego może nastąpić dopiero *post factum* – przez zbadanie ich zgodności z adekwatną koncepcją dobra i tego, co najlepsze. Z kolei wypracowaniu właściwej koncepcji dobra i tego, co najlepsze, służy wnioskowanie indukcyjne (*epagoge*) oparte na własnych jednostkowych doświadczeniach. Zachodzi tu więc dialektyczny ruch pomiędzy mądrością praktyczną a teoretyczną, który umożliwia korygowanie zarówno koncepcji, jak i nawyków działania¹³.

Racjonalna identyfikacja konkretnego dobra, do którego dany podmiot powinien dążyć w danej sytuacji, wymaga posłużenia się zróżnicowanymi intelektualnymi zdolnościami. Po pierwsze, konieczne jest uchwycenie cech zaistniałej sytuacji istotnych z punktu widzenia działania. Po drugie, potrzebna jest umiejętność wyprowadzenia z pojęcia tego, co dobre dla mnie, koncepcji dobra jako takiego. Po trzecie, zdolność rozumienia własnego dobra jako uwarunkowanego swoimi społecznymi rolami i innymi cechami. Po czwarte zaś, umiejętność wyprowadzenia z pojęcia dobra jako

¹¹ *Ibidem*, s. 181. Tłumaczenie zmodyfikowane przeze mnie w celu dokładniejszego oddania znaczenia tekstu oryginalnego. Niestety w opublikowanym tekście polskiego tłumaczenia *Czyja sprawiedliwość? Jaka racjonalność?* są liczne usterki, co sprawia, że konieczne jest sięganie do oryginału: A. MacIntyre, *Whose Justice? Which Rationality?*, University of Notre Dame Press, Notre Dame 1988.

¹² Arystoteles, *Etyka nikomachejska...*, s. 221–222 (VI, 8).

¹³ A. MacIntyre, *Czyja sprawiedliwość?...*, s. 183–185.

takiego wniosku, co w danej chwili jest najlepsze dla mnie. Umiejętność zgrania tych procesów myślowych zależy od posiadanej cnoty rozsądku.

Na drodze rozsądnego działania pojawiają się różne przeszkody. Pierwszą z nich jest niedojrzałość, która uniemożliwia osiągnięcie *phronesis* przez brak doświadczenia. Inną przeszkodą, niezależnie od wieku, mogą być również niewychowane namiętności. Kolejną przeszkodą jest brak moralnej i intelektualnej edukacji, a jeszcze inną *akrasia*, czyli brak kontroli rozumu nad uczuciami pomimo adekwatnej wiedzy o tym, co dobre. Uzyskanie tej kontroli, czyli *enkrasia*, jest krokiem w dobrym kierunku, ale celem jest takie wychowanie charakteru, żeby także samo pragnienie było rozumne. Stąd, jak już wspomniano wyżej, rozwijanie cnót jest niezbędnym warunkiem postępu na drodze mądrości praktycznej. Zasada ta działa również w drugą stronę: bycie cnotliwym jest niemożliwe bez praktycznej rozumności¹⁴.

Praktyczna rozumność realizowana jest przez tak zwany syllogizm praktyczny, zawierający przesłankę pierwszą (ogólną), drugą (szczegółową), którego konkluzją jest wymagane działanie¹⁵. Przesłankę ogólną mówiącą o tym, co jest dla mnie dobre tu i teraz, namysł (*deliberation*) wywodzi z *arche*, czyli z pierwszych zasad, określających to, co jest dobre dla człowieka w ogóle. Następnie namysł dobiera odpowiednie środki do realizacji dobra, który jest moim *telos*. Rozsądek (*phronesis*) odpowiada za odpowiedni dobór przesłanek. Rezultatem końcowym namysłu jest *prohairesis* (rozważny wybór, pragnienie oparte na myśli), które rozumny podmiot od razu wciela

¹⁴ *Ibidem*, s. 193–199.

¹⁵ W tej sprawie A. MacIntyre powołuje się na następujące teksty Arystotelesa: *O duszy*, przeł. P. Siwek, PWN, Warszawa 1988, s. 141 (434a16–21); *O ruchu zwierząt*, przeł. P. Siwek, PWN, Warszawa 1975, s. 14 (701a7–25); *Etyka nikomachejska...*, s. 243 (1146b35–1147a7).

w życie. Jednak do tego, by pragnienia i decyzje były racjonalne, potrzebny jest charakter ukształtowany przez praktykę cnót¹⁶.

Charakteryzując dalej koncepcję racjonalności praktycznej Arystotelesa, A. MacIntyre podkreśla, że zakłada ona umiejscowienie jednostki w obrębie *polis*. Zaznacza również, że Arystotelesowska perspektywa wyklucza powstawanie nierozwiązywalnych, tragicznych dylematów, jakkolwiek w niej samej występuje napięcie pomiędzy ideałem życia kontemplacyjnego a czynnego¹⁷.

Mądrość praktyczna według świętego Tomasza z Akwinu

A. MacIntyre określa się mianem tomistycznego arystotelika. Przyjmiemy się zatem również jego interpretacji ujęcia roztropności czy mądrości praktycznej w pismach świętego Tomasza z Akwinu. Jak zauważa szkocki filozof, Akwinata posługiwał się pojęciami nieobecnymi u Arystotelesa, takimi jak *synderesis* (nieusuwalna i nieomylna znajomość prawa naturalnego) oraz *conscientia* (sumienie, którego sądy są omylne, a mimo to wiążące). Wpływ Arystotelesa na Tomasza przejawiał się natomiast w analogicznym rozumieniu relacji pomiędzy dobrem najwyższym a dobrami podporządkowanymi, procesu namysłu oraz sylogizmu praktycznego¹⁸. Niektóre elementy koncepcji Arystotelesa ulegają modyfikacji w tłumaczeniu na łacinę. Dla przykładu Tomasz tłumaczy arystotelesowskie *prohairesis* (rozumne pragnienie) jako *electio*, czyli wybór, do którego prowadzi wolny akt woli, czyli *intentio*.

W swoim komentarzu do VI księgi *Etyki nikomachejskiej* Tomasz z Akwinu podtrzymuje Arystotelesowskie ujęcie relacji pomiędzy mądro-

¹⁶ A. MacIntyre, *Czyja sprawiedliwość?...*, s. 199–214. Por. A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty*, przeł. A. Chmielewski, PWN, Warszawa 1996, s. 295.

¹⁷ *Ibidem*, s. 214–216.

¹⁸ *Ibidem*, s. 276.

ścią teoretyczną a praktyczną: „myśl praktyczna ma wprowadzić swój początek w rozważaniu o charakterze ogólnym i stosownie do tego jest co do podmiotu tożsama z teoretyczną, jej rozważanie dochodzi jednak w końcu do konkretnego przypadku rzeczy do zrobienia”¹⁹. Arystotelesowską *phronesis* święty Tomasz oddaje łacińskim terminem *prudentia*, który dotyczy aplikacji norm prawa naturalnego do rozstrzygnięcia jednostkowych przypadków²⁰. Tym samym *prudentia* jest koniecznym składnikiem wszystkich cnót moralnych, pomostem pomiędzy dziedziną cnót moralnych i intelektualnych. Jeśli chodzi o klasyfikację cnót naturalnych, Akwinata idzie śladami Platona i Cycerona, przyjmując schemat czterech powiązanych ze sobą cnót kardynalnych. Za Arystotelesem natomiast Tomasz wyróżnia roztropność nastawioną na dobro jednostki, rodziny, miasta i państwa. Nowością u Tomasza w stosunku do Arystotelesa jest ukierunkowanie cnoty *prudentia* na cel ostateczny człowieka, a więc nadanie jej wymiaru teologicznego²¹.

W książce *Trzy antagonistyczne wersje dociekań moralnych* A. MacIntyre określa Tomaszowy sposób prowadzenia teologiczno-filozoficznych rozważań jako teoretyczne badanie moralne i wskazuje na *Boską komedię* Dantego jako na komplementarny wobec *Sumy teologicznej* wzorzec praktycznego badania moralnego. Zatem czytając *Sumę teologiczną*, zapoznajemy się z teoretycznym opisem cnoty *prudentia* (i innych cnót), zaś podczas lektury *Boskiej komedii* dzięki naszej wyobraźni możemy ćwiczyć praktyczną mądrość poprzez eksperymenty myślowe naprowadzające na bezpośrednie związki pomiędzy naszymi cnotami i wadami a szczęściem bądź nieszczęściem. Zresztą to właśnie narracyjne kryterium wszechogarniającej opowieści, w ramach której wszystkie inne stają się zrozumiałe,

¹⁹ Tomasz z Akwinu, św., *O cnotach rozumu...*, s. 55 (2.9).

²⁰ A. MacIntyre, *Czyja sprawiedliwość?...*, s. 285–286.

²¹ *Ibidem*, s. 286–288. Por. Tomasz z Akwinu, św., *Suma teologiczna*, t. 17: *Roztropność* (2–2, 47–56), przekład zbiorowy, Veritas, Londyn 1964.

stanowi zdaniem A. MacIntyre'a o wyższości tradycji arystotelesowsko-tomistycznej nad konkurencyjnymi ujęciami²². Narracyjny wymiar *phronesis* uwidacznia się także w kształtowaniu indywidualnych narracji życiowych, które integrują poszczególne praktyki i cnoty w całościową perspektywę²³.

Neoarystotelizm wobec ekspresywizmu w kwestii mądrości praktycznej

A. MacIntyre przeciwstawia tradycję neoarystotelesowską dominującym współcześnie nurtom, którym nadaje różne określenia: liberalny, postoiwieceniowy, encyklopedyczny, genealogiczny, emotywistyczny czy ekspresywistyczny. Konfrontację koncepcji neoarystotelesowskiej z konkurencyjnymi stanowiskami zilustruję na przykładzie antytezy neoarystotelizm–ekspresywizm.

W swojej najnowszej książce *Ethics in the Conflicts of Modernity: An Essay on Desire, Practical Reasoning, and Narrative* szkocki filozof przeciwstawia ujęcie neoarystotelesowskie dominującemu współcześnie ujęciu racjonalności praktycznej, które określa jako ekspresywistyczne. Ta rozprzestrzeniona obecnie perspektywa polega na kierowaniu się własnymi preferencjami, wyrażającymi nasze subiektywne postawy. Rozumowanie praktyczne związane z ekspresywistyczną maksymalizacją realizacji własnych preferencji zostało opisane w teorii decyzji i teorii gier przez takich autorów, jak Vilfredo Pareto czy Leonard Jimmie Savage. Nastawienie

²² A. MacIntyre, *Trzy antagonistyczne wersje dociekań moralnych*, *Encyklopedia, Genealogia i Tradycja*, przeł. M. Filipczuk, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 180–181. Por. P. Ricoeur, *Life in Quest of Narrative*, w: D. Wood, *On Paul Ricoeur. Narrative and Interpretation*, Routledge, London–New York 1991, s. 22–31.

²³ A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty...*, s. 386 i n.

ekspresywistyczne odpowiada warunkom dyktowanym przez państwo i rynek; jego ograniczenie stanowi współczesna Moralność (przez duże M), zdefiniowana przez A. MacIntyre'a jako zbiór bezosobowych reguł, którym racjonalny podmiot winien jest posłuszeństwo²⁴.

W perspektywie neoarystotelesowskiej natomiast racjonalny podmiot w myśleniu i działaniu kieruje się zarówno dobrem własnym, jak i obiektywnymi dobrami wspólnymi rodziny, miejsca pracy i wspólnoty politycznej. O tym, czy jego decyzje są właściwe, decyduje zdolność do różnicowania prawdziwych dóbr od dóbr pozornych. Pomagają w tym cnoty umożliwiające identyfikację poszczególnych dóbr i ich ważności w danej sytuacji. A. MacIntyre cytuje w tym miejscu Arystotelesa: „*Prohairesis* zawdzięcza swoją słuszność cnotcie”²⁵. Mądrość praktyczna nie wymaga formalnego przeprowadzania rozumowania opartego na sylogizmie praktycznym przy każdej decyzji, zwłaszcza wówczas, gdy musi być ona podjęta błyskawicznie. Wymaga jednak odpowiednio uformowanych dyspozycji, które kształtujemy na drodze refleksji nad hierarchią dóbr w ogóle i w poszczególnych okolicznościach²⁶.

Jeszcze innym warunkiem praktycznej racjonalności jest zdolność dostrzegania szerokiego spektrum możliwych do osiągnięcia dóbr. Uchybienia w tym względzie mogą wynikać z braku wyobraźni dotyczącej tychże dóbr, ale także niewłaściwej oceny przeszkód i niebezpieczeństw czyhających na drodze do ich osiągnięcia, z niewrażliwości na cudze i własne potrzeby, nieadekwatnej oceny własnych lub cudzych możliwości.

A. MacIntyre podkreśla konieczność uzupełnienia rozważań Arystotelesa o wyniki badań współczesnych autorów dla lepszego uświadomie-

²⁴ A. MacIntyre, *Ethics in the Conflicts of Modernity: An Essay on Desire, Practical Reasoning, and Narrative*, Cambridge University Press, Cambridge 2016, s. 65, 183–188.

²⁵ Arystoteles, *Etyka nikomachejska...*, (1144a20).

²⁶ A. MacIntyre, *Ethics in the Conflicts of Modernity...*, s. 189–190.

nia sobie, jakiego rodzaju błędy i złudzenia szczególnie nam zagrażają. W tym kontekście wymienia psychologów społecznych Shelley E. Taylor oraz Jonathona Browna, jak również Daniela Kahnemana i Amosa Tversky'ego. S.E. Taylor i J. Brown zakwestionowali tradycyjne rozumienie kontaktu z rzeczywistością jako oznaki zdrowia psychicznego. Przytoczyli liczne badania prowadzące do wniosku, że optymistyczne złudzenia, iluzje kontroli oraz nierealistycznie wysoka samoocena pomagają w lepszym funkcjonowaniu²⁷. Jednak iluzje, jak podkreśla A. MacIntyre, są przeszkodą w posługiwaniu się praktyczną racjonalnością. D. Kahneman stworzył z kolei szeroki katalog błędów czy też skrzywień poznawczych, takich jak efekt halo, przesadna pewność siebie, efekt ram interpretacyjnych, preferowanie pewności zamiast wątpliwości, efekt zakotwiczenia, heurystyka dostępności²⁸.

Świadomość tych tendencyjnych nastawień ludzkiego umysłu jest niezbędnym wymiarem praktycznej racjonalności, a tym samym również edukacji cnót. Prowadzi także do wniosku o potrzebie konsultacji istotnych i trudnych decyzji, sformułowanego już przez Arystotelesa i świętego Tomasza: „Gdy idzie o rzeczy ważne, dobieramy sobie jeszcze doradców, nie dowierając sobie samym, jako niedostatecznie uzdolnionym do rozstrzygnięcia”²⁹ oraz „w dziedzinie rzeczy przygodnych i szczegółowych, celem poznania czegoś w sposób pewny, należy uwzględnić wiele warunków i okoliczności, które jeden człowiek niełatwo może rozważyć, ale gdy większa ilość ludzi rozważa je, wówczas można zdobyć większą pewność, gdyż wtedy jeden może zwrócić uwagę na to, co drugi pomi-

²⁷ S.E. Taylor, J.D. Brown, *Illusion and Well-Being: A Social Psychological Perspective on Mental Health*, „Psychological Bulletin” 1988, vol. 103, nr 2, s. 193–210.

²⁸ D. Kahneman, *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, Media Rodzina, Poznań 2012.

²⁹ Arystoteles, *Etyka nikomachejska...*, s. 85 (III, 3).

ja”³⁰. Jak podkreśla A. MacIntyre, ważne jest to, z kim prowadzimy ten wspólny namysł – musi to być ktoś, kto z jednej strony podziela nasze zasadnicze przekonania co do indywidualnych i wspólnych dóbr, a z drugiej strony potrafi skrytykować nasze wątpliwe argumenty czy roszczenia³¹.

Podsumowanie

Pojęcie *phronesis*, praktycznej mądrości, jako kluczowy element arystotelesowskiej koncepcji cnót przeżywa swój renesans w neoarystotelesowskiej etyce cnót. Wydaje się, że zasługuje ono na większe zainteresowanie niż to, jakim cieszyło się dotychczas, zarówno jako istotny wymiar etyki pedagogicznej, jak i jako cel wychowania i samowychowania dzieci i dorosłych. Mądrość praktyczna umożliwia bowiem integrowanie poszczególnych ról społecznych na fundamencie spójnej osobowości i charakteru. Słuszny wydaje się również przytoczony powyżej argument A. MacIntyre’a o potrzebie uwzględnienia wyników współczesnych badań psychologicznych nad procesami poznawczymi i decyzyjnymi w celu dalszego rozwijania tej koncepcji w teorii i praktyce edukacji moralnej. Należy oczywiście mieć świadomość sprzeczności koncepcji neoarystotelesowskiej z modelem maksymalizacji realizacji własnych preferencji i konsekwentnie liczyć się z zakorzenionymi w dominującej kulturze przeszkodami w propagowaniu mądrości praktycznej. Pomocą może być budowanie środowisk pedagogicznych nastawionych na badanie i rozwój sprawności moralnych, czego przykładem jest tworzenie niniejszej serii wydawniczej.

³⁰ Tomasz z Akwinu, św., *Suma teologiczna*, Veritas, Londyn 1963, t. 9, s. 244 (I-IIae, q. 14, art. 3).

³¹ A. MacIntyre, *Ethics in the Conflicts of Modernity...*, s. 192.

Bibliografia

- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, przeł. D. Gromska, PWN, Warszawa 1956.
- Arystoteles, *O duszy*, przeł. P. Siwek, PWN, Warszawa 1988.
- Arystoteles, *O ruchu zwierząt*, przeł. P. Siwek, PWN, Warszawa 1975.
- Backman J., *Hermeneutics and the Ancient Philosophical Legacy: Hermēneia and Phronēsis*, w: *The Blackwell Companion to Hermeneutics*, red. N. Keane, C. Lawn, John Wiley & Sons, Malden 2016.
- Carr D., *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*, Routledge, London–New York 1991.
- Dunne J., *Back to the Rough Ground. Practical Judgement and the Lure of Technique*, University of Notre Dame Press, Notre Dame 1993.
- Dunne J., *Virtue, Phronesis and Learning*, w: *Virtue Ethics and Moral Education*, red. D. Carr, J. Steutel, Routledge, London 1999.
- Gadamer H.-G., *Idea dobra w dyskusji między Platonem i Arystotelesem*, przeł. Z. Nerczuk, Antyk, Kęty 2002.
- Gadamer H.-G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, inter esse, Kraków 1993.
- Kahneman D., *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, przeł. P. Szymczak, Media Rodzina, Poznań 2012.
- Kristjansson K., *Aristotle, Emotions and Education*, Ashgate, Hampshire 2007.
- MacIntyre A., *Czyja sprawiedliwość? Jaka racjonalność?*, przekład zbiorowy, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- MacIntyre A., *Dziedzictwo cnoty*, przeł. A. Chmielewski, PWN, Warszawa 1996.
- MacIntyre A., *Ethics in the Conflicts of Modernity: An Essay on Desire, Practical Reasoning, and Narrative*, Cambridge University Press, Cambridge 2016.
- MacIntyre A., *On Not Having the Last Word: Thoughts on Our Debts to Gadamer*, w: *Gadamer's Century: Essays in Honor of Hans-Georg Gadamer*, red. H.-G. Gadamer, J. Malpas, U. Arnsward, J. Kertscher, MIT Press, Cambridge 2002.

- MacIntyre A., *Trzy antagonistyczne wersje dociekań moralnych*, *Encyklopedia, Genealogia i Tradycja*, przeł. M. Filipczuk, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- MacIntyre A., *Whose Justice? Which Rationality?*, University of Notre Dame Press, Notre Dame 1988.
- Ricoeur P., *Life in Quest of Narrative*, w: D. Wood, *On Paul Ricoeur. Narrative and Interpretation*, Routledge, London–New York 1991.
- Taylor S.E., Brown J.D., *Illusion and Well-Being: A Social Psychological Perspective on Mental Health*, „Psychological Bulletin” 1988, vol. 103, nr 2.
- Tomasz z Akwinu św., *O cnotach rozumu. Komentarz do VI księgi Etyki nikoma-chejskiej Arystotelesa*, przeł. M. Głowala, J. Kostaś, M. Otlewska, W. Ziółkowski, Instytut Filozofii Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2010.
- Tomasz z Akwinu św., *Suma teologiczna*, przekład zbiorowy, Veritas, Londyn 1963–1964.

PRACTICAL WISDOM IN THE NEO-ARISTOTELIAN TRADITION

Summary

Practical wisdom (*phronesis*) in Aristotle's conception is considered a key virtue that integrates the intellectual and the moral sphere. The NeoAristotelian philosophy emphasizes the importance of appropriate influences and educational experiences in the development of the virtue of *phronesis*. The article discusses one of the most influential concepts of practical wisdom authored by Alasdair MacIntyre. First, his interpretation of *phronesis* in Aristotle is analysed. Then his understanding of *prudentia* in Thomas Aquinas is addressed. Finally, the article deals with the contemporary understanding of practical wisdom or practical intelligence as contrasted with the principle of preference maximization and argues for the superiority of the former approach.

Translated by Paweł Kaźmierczak



Piotr Goniszewski
Uniwersytet Szczeciński

„NIECH TWÓJ DOM BĘDZIE MIEJSCEM
SPOTKAŃ MĘDRCÓW” (MAWOT 1,4)
MĄDROŚCIOWY CHARAKTER EDUKACJI
NA PRZYKŁADZIE TRAKTATU *MISZNY PIRKE AWOT*
– PODEJŚCIE SOCJORETORYCZNE

Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest próba ukazania mądrościowego charakteru procesu nauczania w traktacie *Miszny* zatytułowanym *Pirke Awot* (po polsku *Sentencje Ojców*)¹. Traktat ten, wśród 63 traktatów *Miszny*²,

¹ W artykule korzystam z hebrajsko-polskiego wydania tego tekstu: פִּרְקֵי אָבוֹת *Sentencje Ojców*, przeł. E. Gordon, S. Pecaric, Kraków 2005. Wszystkie cytaty *Pirke Awot* pochodzą z tego tłumaczenia. Istnieje również inny polski przekład tego traktatu *Miszny: Sentencje ojców. Pirke Awot. Z komentarzem Pawła Śpiewaka*, przeł. M. Friedman, WAM, Kraków 2015. Informacje wprowadzające w studium *Miszny*, w tym traktatu *Pirke Awot*: J. Neusner, *The Mishnah. An Introduction*, A Jason Aronson Book, Oxford 2004. Filozoficzne ujęcie *Miszny* przedstawia ten badacz w: *idem, Judaism as Philosophy. The Method and Message of the Mishnah*, Wipf & Stock, Eugene-Oregon 1991.

² Polskie tłumaczenie trzech pierwszych (z sześciu) porządków *Miszny*: *Miszna. Zeraim (Nasiona)*, przeł. R. Marcinkowski, DiG, Warszawa 2013; *Miszna. Moed*

jest wyjątkowy, ponieważ zajmuje się nie tyle refleksją z zakresu *halachy*, czyli żydowskiego prawa, ale koncentruje się na zagadnieniach etycznych.

Analiza tego tekstu została przeprowadzona za pomocą metody socjoretorycznej Vernon Kay Robbinsa. Metoda ta składa się w istocie z wielu różnych podejść badawczych, odwołujących się zwłaszcza do retoryki, nauk społecznych, antropologii kulturowej, które z różnych perspektyw starają się zrozumieć przesłanie badanego materiału źródłowego. Pełen proces badawczy w ramach metody socjoretorycznej składa się z następujących etapów³:

w

1. Tekstura wewnętrzna (*inner texture*):

- a) *Repetitive-progressive texture*,
- b) *Beginning-middle-closing texture*,
- c) *Narrational texture*,
- d) *argumentative texture*,
- e) *sensory-aesthetic texture*.

2. Intertekstura (*inter texture*):

- a) *oral-scribal intertexture*,
- b) *cultural-social intertexture*,
- c) *historical intertexture*.

(*Święto*), przeł. R. Marcinkowski, DiG, Warszawa 2014; *Miszna. Naszim (Kobiety)*, przeł. R. Marcinkowski, DiG, Warszawa 2016.

³ Szczegółowe omówienie metody przedstawia V.K. Robbins w monografiach: *Tapestry of Early Christian Discourse. Rhetoric, Society, and Ideology*, Routledge, London 1996; *idem, Exploring the Texture of Texts: A Guide to Socjo-Rhetorical Interpretation*, Trinity Press, Valley Forge 1996; *idem, The Invention of Christian Discourse*, Emory, Blandford 2009. Na gruncie języka polskiego pełną prezentację tej metody wraz z obszerną bibliografią tematu zawiera artykuł: M. Kowalski, *Retorka i socjoretoryka w lekturze tekstów Nowego Testamentu. Cz. 2: Socjoretoryka – projekt holistycznej lektury tekstu*, „BibAn” 2017, nr 7, s. 107–147. Jedną z pierwszych monografii napisanych metodą socjoretoryczną na gruncie polskiej bibliistyki jest: D. Muszytowska, *Etos chrześcijańskiej wspólnoty. Socjoretoryka Listu Jakuba*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2016.

3. Społeczna i kulturowa tekstura (*social and cultural texture*).
4. Ideologiczna tekstura (*ideological texture*).
5. Sakralna tekstura (*sacred texture*).
6. Dialekty retoryczne (*rethorolects*).

Wykorzystanie wszystkich powyższych narzędzi, które proponuje socjoretoryka, przekracza zakres niniejszego artykułu. Należy jednak pamiętać, że metodologia socjoretoryki umożliwia wykorzystywanie tylko niektórych elementów tego podejścia. Dzięki temu socjoretoryka jest metodą naukową bardzo elastyczną, a jednocześnie wszechstronną.

Tekstura wewnętrzna (*inner texture*)

Repetitive-progressive texture

W pierwszym punkcie naszej socjoretorycznej analizy koncentrujemy się na powtórzeniach obecnych w tekście traktatu *Pirke Awot*. Ich identyfikacja jest niezwykle istotna, ponieważ pozwala na zorientowanie się w głównych tematach i zagadnieniach, przewijających się w całym dziele. Musimy pamiętać o tym, że antyczny świat basenu Morza Śródziemnego i Bliskiego Wschodu zdominowany był przez retorykę i kulturę oralną. Oczywiście istniała interakcja pomiędzy oralnością a piśmiennictwem, niemniej słowo mówione wyznaczało charakter społecznej komunikacji. Zasadniczo teksty pisane miały charakter wtórny wobec nauczania i przekazu ustnego⁴. *Miszna* jest tego doskonałym przykładem. Spisana na przełomie II i III wieku po Chrystusie, jest próbą utrwalenia na piśmie tak zwanej Tory ustnej (hebr. *Tora szebealpe*). Tora ustna jako ko-

⁴ Na temat tradycji ustnej i jej relacji do literatury, w świecie antycznym: M. Kowalski, *Retorka i socjoretoryka w lekturze tekstów Nowego Testamentu. Cz.1: Retoryka i nowe podejście do tradycji ustnej*, „BibAn” 2016, nr 6, s. 617–630; S. Torbus, *Listy św. Pawła z perspektywy retorycznej*, Biblioteka WSD DL im. Jana Pawła II–Atla 2, Legnica–Wrocław 2006, s. 51–162.

mentarz i aktualizacji Tory pisanej (hebr. *Tora szebichtaw*) przez wieki była przekazywana jedynie w formie ustnej, rabini zabraniali utrwalania jej na piśmie⁵. Dopiero prześladowania Żydów, które miały miejsce w II wieku po Chrystusie, zwłaszcza powstanie Bar Kochby (132–135 r. po Chr.), w trakcie którego zginęło wielu wybitnych rabinów (np. Akiwa), wymusiły zapis Tory ustnej, czego efektem jest *Miszna*. *Miszna*, a co za tym idzie również traktat *Pirke Awot*, charakteryzuje się zatem wieloma cechami kultury oralnej⁶. Należy również pamiętać o tym, że przy komponowaniu wielu tekstów literackich uwzględniano fakt, że będą one odczytywane publicznie. Implikowało to wprowadzenie wielu zabiegów retorycznych, które miały na celu konkretne oddziaływanie na słuchacza. Jednym z takich elementów jest właśnie stosowanie powtórzeń pewnych słów czy też zwrotów.

Jednym z najczęściej pojawiających się rdzeni w traktacie *Pirke Awot* jest rdzeń אמר. W formie czasownikowej oznacza przede wszystkim czynność mówienia. W zależności od kontekstu można również czasowniki z אמר przekładać jako „nauczać”. Związane jest to z faktem, że nauczanie miało charakter zasadniczo ustny – nawet jeżeli czytano jakieś teksty, to towarzyszyła im interpretacja nauczyciela.

⁵ Więcej na temat tych dwóch typów Tory: S. Mędała, *Wprowadzenie do literatury międzytestamentalnej*, The Enigma Press, Kraków 1994, s. 340–341. Rozumienie Tory pisanej i ustnej z perspektywy judaizmu ortodoksyjnego bardzo dobrze ukazuje esej: I. Rapoport, *Egzegeza żydowska okresu biblijnego i rabinicznego*, w: *Wprowadzenie do literatury i egzegezy żydowskiej okresu biblijnego i rabinicznego*, red. M. Rosik, I. Rapoport, TUM Wydawnictwo Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 2009, s. 157–258; zob. również: A. Cohen, *Talmud. Syntetyczny wykład na temat Talmudu i nauk rabinów dotyczących religii, etyki i prawodawstwa*, przeł. R. Gromacka, Cyklady, Warszawa 2002, s. 143–163.

⁶ Na temat historii judaizmu w okresie powstawania *Miszny*: S.J.D. Cohen, *Judaizm do czasu opracowania Miszny (lata 135–220)*, w: *Chrześcijaństwo a judaizm rabiniczny. Historia początków oraz wczesnego rozwoju*, red. H. Schanks, przeł. W. Chrostowski, Vocatio, Warszawa 2013, s. 317–354.

Rdzeń **אמר** pojawia się już w pierwszej misznie, wprowadzającej w traktat *Pirke Awot*. Po wyliczeniu kolejnych generacji, którym przekazana była Tora Mojżesza (תורה), padają stwierdzenia: **אמרו** שלשה דברים (oni nauczali trzech rzeczy). Następnie wyliczone zostają trzy komponenty tego nauczania: rozważa w sądzie (מחויים בדין), kształcenie uczniów (העמידו תלמידים) oraz tworzenie ogrodzenia dla Tory (סיג לחורה). Poprzez pięć kolejnych rozdziałów, niemal w każdej misznie, czasowniki oparte na rdzeniu **אמר** wprowadzają kolejne nauki poszczególnych mędrców i rabinów. Na przykład w mAwot 3,4 czytamy **שמעון אומר** („Rabbi Szimon uczył/mówił”). **אמר** w ramach całego traktatu sugeruje czytelnikowi/słuchaczowi, że mamy do czynienia z nauką przekazywaną ustnie. Jednocześnie ten rdzeń, który jak wspomnieliśmy, otwiera poszczególny miszny, funkcjonuje jako anafora (wyrazy początkowe w nomenklaturze retoryki semickiej R. Meyneta⁷). Otwiera i sygnalizuje kolejne mniejsze jednostki tekstu.

Zwróćmy uwagę również na powtórzenia innych rdzeni hebrajskich powiązanych z zakresem semantycznym czynności nauczania. Korzeń **למד**, którego derywaty czasownikowe i rzeczownikowe mogą wskazywać zarówno na „uczenie się”, jak i „nauczanie”, pojawia się bardzo często w terminie **תלמידים** („uczniowie”). W mAwot 1,11 wspomniani zostają **תלמידים** („uczniowie”), na których dobry lub zły wpływ mogą mieć ich nauczyciele, zwani **חכמים** („mędrkami”). Następna miszna napomina, aby naśladować cnoty uczniów Aarona (היו מתלמידיו של אהרן). W mAwot 2,10 wspomina się o pięciu uczniach rabiego Jochanana ben Zakaj (בן זכאי). W mAwot 4,15 podkreśla się szacunek, jakim powinien obdarzać nauczyciel swojego ucznia (תלמידך חביב עליך כשלך). mAwot 5,15 zawiera charakterystykę czterech typów uczniów

⁷ Teoretyczne i praktyczne wprowadzenie do metody retoryki semickiej: R. Meynet, *Wprowadzenie do hebrajskiej retoryki biblijnej*, przeł. K. Łukowicz, T. Kot, WAM, Kraków 2001.

(ארבע מדות תלמידים). W mAwot 5,22 mamy ze sobą skontrastowanych uczniów Abrahama i uczniów Bielama. Rzeczownik ten występuje w tej misznie aż 8 razy.

Rdzeń למד pojawia się również w czasownikach lub imiesłowach bazujących na tym korzeniu. I tak w mAwot 1,9 opisuje czynność uczenia się kłamstwa przez fałszywych świadków, którzy nadużywają w sądzie słów sędziego. W mAwot 2,6 przytoczono opinię Hillela, który podkreślał, że wstydlivy nie uzyska pożytku z nauki (ולא הבישן למד), zaś niecierpliwy sam nie może nauczać (ולא הקפדן מלמד). W mAwot 2,21 zawarte są słowa rabiego Trafona, który podkreślał, że nauka Tory nie pozostanie bez zapłaty ze strony Boga. W mAwot 4,1 pada pytanie o to, kto jest mądry (איזהו חכם). Odpowiedź wskazuje na tego, który uczy (הלומד; w tym przypadku mamy hebrajski imiesłów, który w tłumaczeniach może służyć do oddania czasu terażniejszego) się od każdego człowieka. Następnie pojawia się cytat z Ps 119,99 (מכל מלמדי השכלתי), który eksplikuje, co oznacza zwrot „każdy człowiek” (מכל אדם). W owym cytacie pojawia się rzeczownik „mój nauczyciel” (מלמדי), oparty na rdzeniu למד. W mAwot 4,6 czynność „uczenia się” i „nauczania” wspomniana zostaje pięciokrotnie. W mAwot 4,25 zawarta została myśl ukazująca owoce uczenia się przez dziecko (ילד) oraz starca (זקן). Temat ten kontynuuje kolejna miszna, która zestawia uczenie się od młodzieńców (קטנים) z uczeniem się od starców (זקנים). W tych dwóch wspomnianych misznach rdzeń למד jest użyty czterokrotnie.

Ostatnim terminem, który ma związek z procesem nauczania i edukacji, jest rzeczownik חורה. Zwrot ten w języku polskim jest najczęściej tłumaczony przez „prawo”, jednakże jego etymologia zdradza szerszy zakres semantyczny niż tylko znaczenie czysto prawne. Rzeczownik חורה oparty jest bowiem na rdzeniu ירה, który w koniugacji *hifil* oznacza „pokazać”, „wskazać”, „nauczyć”, „pouczyć”. Ma więc nie tylko i nie tyle prawny, co dydaktyczny charakter. Termin ten w traktacie *Pirke Awot*

pojawia się około 42 razy. W tekście tym ma już ewidentnie charakter *terimnus technicus* i oznacza całokształt judaistycznego nauczania, objawiony przez Boga Mojżeszowi na Synaju w formie Tory spisanej (*Tora szebichtaw*) i Tory ustnej (*Tora szebealpe*) (zob. mAwot 1,1).

Powyższy przegląd ukazuje, że terminologia związana z obszarem edukacji i nauczania pełni bardzo ważną funkcję w traktacie *Pirke Awot*. W ramach procesu kształcenia przekazywana zostaje Tora. Z jednej strony mamy więc nauczycieli (מלמדים), określanych również mianem mędrców (חכמים), którzy zajmują się głównie ustnym nauczaniem (אמר). Z drugiej natomiast uczniów (תלמידים), którzy dzięki ich nauce poznają objawioną na Synaju Torę.

Beginning-middle-closing texture

Na tym etapie analizy tekstury wewnętrznej (*inner texture*) skoncentrujemy się na związkach pomiędzy początkiem *Pirke Awot* a głównym korpusem tekstu oraz zakończeniem.

Pierwsza miszna wprowadza nas w tematykę całego traktatu. W tym fragmencie mowa jest o tym, co jest przedmiotem nauczania, kto jest odpowiedzialny za przekaz oraz w jaki sposób dokonuje się i dokonywał ten proces. Przedmiotem nauczania w traktacie *Pirke Awot*, jak i w całej *Misznie*, jest oczywiście Tora, pisemna i ustna (*Tora szebichtaw* i *Tora szebealpe*), którą Mojżesz otrzymał na górze Synaj (בשר קבל תורה מסיני). Końcowa część mAwot 1,1 precyzuje, co składa się na tę dwupostaciową Torę. Mowa jest zatem o rozprawie w sądzie (הווי מחוננים בדין), czyli przede wszystkim prawie cywilnym i karnym. Następnie miszna wspomina o kształceniu uczniów (והעמידו תלמידים הרבה), czyli elemencie dydaktycznym i mądrościowym. Ostatnim elementem jest z kolei tworzenie ogrodzenia wokół Tory (ועשו סיני לתורה), czyli tworzenie *halachy*, rozumianej jako interpretacja Tory pisanej poprzez Torę ustną, regulującą

sposób życia członków społeczności żydowskiej. Przekaz Tory rozpoczyna się od Mojżesza, który otrzymał ją na górze Synaj, a następnie wiedzie poprzez kolejne etapy historii zbawienia (Jozue/יהושע, starsi/זקנים, prorocy/נביאים) aż do ludzi wielkiego zgromadzenia (אנשי כנסת הגדולה), czyli okresu perskiego (ok. V–VI w. przed Chr.). Proces ten jest scharakteryzowany za pomocą dwóch czasowników, które w judaizmie mają charakter terminów technicznych. Pierwszy z nich to קבל, czyli „otrzymywać”, „przyjmować”, „odbierać”. Natomiast drugi to מסר, oznaczający czynność „przekazywania”.

Trzy powyższe elementy, przedmiot nauczania, czyli Tora, kolejni tradenci oraz czasowniki i imiesłowy oparte na korzeniu קבל, pojawiają się w dalszej części traktatu *Pirke Awot*, kontynuując i rozwijając myśli zawarte w pierwszej misznie. O rzeczowniku חורה wspominaliśmy już pod koniec poprzedniego punktu, pokazując, że występuje on w traktacie około 42 razy i pełni funkcję terminu technicznego, oznaczającego całokształt żydowskiego nauczania. Jeżeli chodzi o kolejnych tradentów, odpowiedzialnych za przekaz Tory, tekst *Pirke Awot* rozpoczyna się od Mojżesza, Jozuego, starszych, proroków i ludzi wielkiego zgromadzenia (mAwot 1,1), a następnie przechodzi do kolejnych pokoleń nauczycieli i rabinów – to okres od około V/IV wieku przed Chrystusem do II wieku po Chrystusie, czyli czasu redakcji *Miszny*. Ten zabieg literacki ma bardzo konkretne implikacje teologiczne i społeczne, podkreślając, że Tora objawiona Mojżeszowi na Synaju jest teraz przedmiotem nauczania rabinów reprezentujących judaizm rabiniczny. Innymi słowy, autentyczne objawienie z Synaju jest kontynuowane właśnie w tej formie żydowskiej religii. Podobną funkcję jak poszczególni nauczyciele spełniają w tekście traktatu *Pirke Awot* czasowniki i rzeczowniki oparte na rdzeniach קבל (mAwot 1,1; 1,3; 1,4; 1,6; 1,10; 1,12; 2,9; 3,6) i מסר (mAwot 1,1).

Ostatnia miszna *Pirke Awot* (mAwot 5,26) zawiera dwie nauki przekazane przez Ben Bag Baga i Ben Ha Ha. Ci dwaj mędrcy są prozelitami,

stąd ta miszna została zapisana w języku aramejskim, a nie hebrajskim, jak pozostała treść traktatu. Wydaje się, że takie zakończenie *Pirke Awot* jest zamierzone przez redaktorów *Miszny*. Nauka prozelitów, wyrażona w języku aramejskim, który pełnił rolę *lingua franca* na ówczesnym Bliższym Wschodzie, sugeruje, że Tora objawiona na Synaju, nie ma charakteru czysto etnicznego, ale jest przesłaniem o potencjale uniwersalistycznym. Oczywiście ten uniwersalizm zakłada proces konwersji na judaizm rabiniczny. Jednak intencją tej ostatniej miszny jest ukazanie otwartości judaizmu na wszystkich, którzy chcą poznać boską mądrość ze Synaju. Nauczanie prozelitów pokazuje, że także nie-Żydzi, w ramach judaizmu, mogą osiągnąć poziom mędrców i nauczycieli.

Argumentative texture

Jeżeli chodzi o teksturę argumentacyjną *Pirke Awot*, to w przypadku tego tekstu mamy do czynienia z argumentacją odwołującą się do etosu. Innymi słowy, chodzi o przekonanie odbiorcy do konkretnych wartości i sposobu postępowania, proponowanych przez autora/autorów traktatu. Warstwa argumentacyjna *Pirke Awot*, bazująca na gatunku literackim מִשְׁנָה, związanym z mądrościową tradycją judaizmu, ma na celu wychowanie moralne studiujących u mędrców uczniów⁸. Ten silny akcent kładziony na etos w traktacie *Pirke Awot* jest zjawiskiem wyjątkowym w całej *Misznie*. W pozostałych bowiem traktatach *Miszny*, w których dominuje refleksja *halachiczna*, czyli prawna, napotykamy na argumentację bazującą na logosie, czyli dyskursie racjonalnym. Oczywiście w przypadku judaizmu rabinicznego nie jest to klasyczna logika o greckiej proweniencji

⁸ Charakterystykę tego gatunku literackiego bardzo szczegółowo omawia: R. Meynet, *Język przypowieści biblijnych*, przeł. A. Wałęcki, WAM, Kraków 2005, s. 7–47.

(np. logika Arystotelesa), ale żydowski system dowodzenia (np. siedem reguł Hillela oraz trzynaście reguł rabiego Izmaela)⁹.

Intertekstura (*intertexture*)

Oral-scribal intertexture

Na tym poziomie analizy intertekstury *Pikre Awot* skoncentrujemy się jedynie na wyraźnych cytatach z Biblii hebrajskiej, czyli Tanachu. W tabeli 1 zawarto zestawienie obecnych w tekście traktatu *Miszny* bezpośrednich cytatów (czyli recytacji w socjoretorycznej terminologii V.K. Robbinsa) w porządku kanonu żydowskiego.

Tabela 1. Cytaty z Tanach w *Pirke Awot*

<i>Tora</i> (Prawo)	<i>Newim</i> (Prorocy)	<i>Ketuwim</i> (Pisma)
Rdz 9,6	1 Sm 2,30	Ps 1,1
Wj 20,21	1 Krl 15,30	Ps 37,21
Lb 14,22	Iz 28,8	Ps 55,24
Pwt 4,9 (2x)	Jr 17,6	Ps 82,1 (2x)
Pwt 14,1	Jr 17,8	Ps 119,99
Pwt 33,21	Ez 41,22	Ps 128,2
	Am 9,6	Prz 4,2
	Jl 2,13	Prz 8,21
	Za 8,16	Prz 16,23
	Ml 3,16 (2x)	Prz 24,17–18
		Lm 3,28
		1 Krn 29,14

Źródło: opracowanie własne.

⁹ Omówienie reguł Hillela i Izmaela można znaleźć w esaju: I. Rapoport, *Egzegeza żydowska...*, s. 183–198. Wykład tych reguł, wraz z szczegółową prezentacją żydowskiej logiki, znajduje się w: A. Schumann, *Logika Talmudu*, przeł. R. Godlewski, Copernicus Center Press, Kraków 2015.

Najliczniej reprezentowana jest trzecia część żydowskiego kanonu, czyli tak zwane pisma (hebr. *ketuwim*). Należy w tym kontekście zaznaczyć, że ta część kanonu pokrywa się w dużej części z tak zwanymi księgami mądrościowymi z kanonu Septuaginty (Biblii greckiej). Związane jest to z faktem, że takie księgi, jak Hi, Ps, Prz, Koh, Pnp, Lm, można określić od strony literackiej jako dzieła o charakterze poetycko-mądrościowym. Autor/autorzy *Pirke Awot* najczęściej cytują (recytacja) Ps (7 razy), Prz (4 razy) oraz Pwt (4 razy). Powyższe uwagi nie pozwalają na wskazanie jakiejś wyraźnej preferencji przy wyborze cytowanych ksiąg biblijnych. Niemniej można zauważyć pewną tendencję do odwoływania się do tradycji mądrościowej i prorockiej.

Należy przy tym zaznaczyć, że obok wyraźnych cytatów (recytacji) w traktacie *Pirke Awot* mamy do czynienia z szeregiem innych, bardziej subtelnych, acz wyraźnych relacji intertekstualnych z Biblią hebrajską (zwłaszcza rekonfiguracje, amplifikacje narratywne oraz przepracowania tematyczne).

Cultural-social intertexture

Bardzo ważnym, intertekstowym, odniesieniem społeczno-kulturowym dla *Pirke Awot* jest starotestamentalna i międzytestamentalna tradycja mądrościowa. Jak pokazała analiza tekstury wewnętrznej, autor traktatu podkreśla związek Tory z mądrością i edukacją¹⁰. Takie powiązanie tych trzech elementów znajduje swoje źródło w judaistycznej literaturze mądrościowej schyłku okresu perskiego (Prz; IV w. przed Chr.) oraz okresu grecko-rzymskiego (Syr i Mdr; IV w. przed Chr. – I w. po Chr.). Oczywiście w tych trzech księgach mamy do czynienia z bardzo róż-

¹⁰ Powiązanie Tory i mądrości w literaturze sapiencjalnej ST przedstawia: D. Muszytowska, *Etos chrześcijańskiej wspólnoty...*, s. 178–184.

nicowanym rozumieniem samego terminu חורה. W Prz rzeczownik ten wydaje się mieć szerszy zakres znaczeniowy niż tylko Tora rozumiana jako Pięcioksiąg Mojżesza. Chodzi bardziej o naukę przekazywaną w procesie edukacji, prowadzącą do mądrości i prawego życia. Widać to wyraźnie w prologu do księgi (Prz 1,1–9), w którym pojawia się wiele terminów synonimicznych wobec rzeczownika חורה, określających naukę mądrości.

„Przysłowia Salomona, syna Dawida, króla izraelskiego, podane po to, by mądrość (חכמה) osiągnąć i karność (מוסר), pojąć słowa rozumne (אמרי בינה), zdobyć staranne wychowanie (מוסר): prawość, rzetelność, uczciwość (צדקומשפט ומישרים); prostaczkom udzielić rozważi, a młodym – rozsądku i wiedzy (דעתומזמה). Mądry (חכם), słuchając, pomnaża swą wiedzę (לקח), rozumny nabywa biegłości (חחבלות): jak pojąć przysłowie i zdanie, słowa i zagadki mędrców (חכמיםומוסר). Podstawą wiedzy (דעה) jest bojaźń Pańska (יראת יהוה), lecz głupcy odrzucają mądrość i karność (חכמה). Synu mój, słuchaj napomnień (מוסר) ojca i nie odrzucaj nauk (חורה) swej matki, gdyż one ci są wieńcem powabnym dla głowy i naszyjnikiem cennym dla szyi” (Prz 1,1–9; tłumaczenie za BT¹¹).

Z kolei w Syr pojawia się bardzo wyraźne utożsamienie Tory (w greckim tekście Syr jest νόμος) z mądrością (greckie σοφία). W Syr 24,1–22 zostaje przedstawiona personifikacja mądrości. Następnie, w kolejnym fragmencie (Syr 24,23–34), Ben Sira utożsamia ową przedwieczną mądrość z księgą Tory: „Tym wszystkim jest księga przymierza Boga Najwyższego (βίβλος διαθήκης θεού ὑψίστου), Prawo, które dał nam Mojżesz (νόμον ὃν ἐνετείλατο ἡμῖν Μωσῆς), jako dziedzictwo plemionom Jakuba” (Syr 24,23; tłumaczenie za BT).

Natomiast w Mdr mamy do czynienia z nieco bardziej uniwersalistyczną perspektywą, w ramach której nie pojawia się wyraźne utożsamienie mądrości i Tory. W takich perykopach, jak Mdr 6,12–21 czy

¹¹ *Pismo Świąte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych*, Pallottinum, Poznań 2005⁵.

7,22–8,1 wyrażona zostaje myśl, że poszukiwanie mądrości na drodze studiowania i rozmyślenia prowadzi ostatecznie do prawego i dobrego życia. Światło Bożej mądrości, która jest pośredniczką stworzenia i przenika cały świat (zob. Mdr 7,22-8,1), obecne jest jednak również w judaistycznym Prawie. W Mdr 18,4 mowa jest bowiem o tym, że poprzez naród Izraela świat miał otrzymać „niezniszczalne światło Prawa” (ἄφθαρτος νόμος φῶς τῶ ἀίῶνι).

Etos traktatu *Pirke Awot* jest zatem osadzony na mądrościowej tradycji judaizmu Drugiej Świątyni. Obecny w tym tekście akcent na nauczanie uczniów Tory przez mędrców wyrasta bezpośrednio i odwołuje się nieustannie do przedstawionych powyżej związków edukacji, mądrości i nauki w księgach jak Prz, Syr czy Mdr.

Tekstura społeczno-kulturowa (*social and cultural texture*)

Metodologia socjoretoryczna V.K. Robbinsa w ramach analizy tekstury społeczno-kulturowej, wyróżnia za Bryan Wilsonem siedem typów grupowych zachowań religijnych: konwersjonistyczny, rewolucjonistyczny, introwersjonistyczny, gnostycko-manipulacyjny, taumatygiczny, reformistyczny oraz utopijny. Oczywiście w wielu przypadkach nie mamy do czynienia z grupą religijną, którą charakteryzuje tylko jeden jedyny model. Bardzo często w ramach pewnej wspólnoty można zaobserwować nakładające się na siebie elementy kilku typów grup. Ponadto, na tym etapie analizy uwzględnia się również osiągnięcia antropologii kulturowej, zwłaszcza w odniesieniu do takich kluczowych wartości an-

tycznego świata Basenu Morza Śródziemnego, jak: honor i wstyd, patron i klient¹², ograniczoność dóbr¹³.

Judaizm rabiniczny, z którego wyrasta *Miszna*, a wraz z nią traktat *Pirke Awot*, wyróżnia trzy podstawowe kategorie członków społeczności żydowskiej. Pierwszą z nich są tak zwani חברים, czyli „towarzysze”, „przyjaciele”. Są to zarówno mędracy, jak i ich uczniowie, którzy w pełni przestrzegają *halachy* dotyczącej przepisów o czystości rytualnej, dziesięcin i tym podobnych. Drugą grupą są נאמנים, czyli „zaufani”, „godni wiary”. Ich nazwa wskazuje, że można im zaufać w kwestiach związanych z wydzielaniem dziesięciny, natomiast zasadniczo nie respektują oni wszystkich rabinicznych norm o czystości rytualnej. Ostatnią grupę stanowi natomiast tak zwani אהם הארץ, czyli „lud ziemi”, „prostacy”, „wieśniacy”, którzy nie zachowują przepisów o czystości rytualnej i nie można im zaufać w kwestiach dziesięcin¹⁴. Owych חברים, którzy stoją za redakcją *Miszny*, a w tym etycznego traktatu *Pirke Awot*, można scharakteryzować jako grupę religijną o typie mieszanym, w której zauważamy zarówno elementy wspólnoty konwersjonistycznej, jak i reformistycznej.

Elementem typu konwersjonistycznego, który można dostrzec w retorycznej argumentacji *Pirke Awot* oraz zasadniczo w całej *Misznie*, jest przede wszystkim silny akcent położony na moralne i religijne przekształcanie poszczególnych członków grupy. Proces edukacji, który dokonu-

¹² Antropologicznokulturowe wartości honoru i wstydu, patrona i klienta w odniesieniu do badań biblijnych przedstawia: J. Kręcidło, *Honor i wstyd w interpretacji Ewangelii. Szkice z egzegezy antropologicznokulturowej*, Verbinum, Warszawa 2013, s. 25–75; D. Muszytowska, *Etos chrześcijańskiej wspólnoty...*, s. 215–228; zob. również K. Siwek, *Honor sprawiedliwego i wstyd bezbożnego w antropologicznokulturowej interpretacji Mdr 1–5*, Bractwo Słowa Bożego–Apostolicum, Warszawa–Ząbki 2016.

¹³ Na temat limitowania dóbr w świecie antycznym: D. Muszytowska, *Etos chrześcijańskiej wspólnoty...*, s. 277–279.

¹⁴ Szersza charakterystyka tych trzech grup: S.J.D. Cohen, *Judaizm do czasu opracowania Miszny...*, s. 339–342.

je się pomiędzy mędrcom/nauczycielem a uczniami, ma prowadzić do zorientowania całego życia i postępowania wokół Tory. Grupy konwersjonistyczne zasadniczo nie dążą do zmiany systemu społecznego i politycznego, akcentując bardziej wymiar moralny i religijny poszczególnych jednostek. W tym kontekście warto zaznaczyć, że judaizm rabiniczny nie był zasadniczo ruchem o charakterze misyjnym, tak jak np. wczesne chrześcijaństwo. Istniała instytucja prozelityzmu, czyli pełnej konwersji poganina na judaizm, ale bazowała ona właśnie na indywidualnej decyzji i woli przyjęcia tej religii. Ponadto, judaizm rabiniczny zasadniczo nie dążył do zmian społecznych i politycznych poza diasporą.

Z kolei elementy argumentacji reformistycznej można dostrzec w stosunku judaizmu rabinicznego do samej społeczności żydowskiej. Innymi słowy, judaizm rabiniczny, zwłaszcza w okresie redakcji *Miszny*, dążył do reformy i reorganizacji żydowskiego życia społecznego na podstawie własnych zasad i własnej redefinicji judaizmu. W kontekście zburzenia przez Rzymian w roku 70 po Chrystusie centralnej instytucji judaizmu biblijnego, czyli świątyni jerozolimskiej, judaizm rabiniczny podjął się zadania stworzenia takiej formuły religijnej, która będzie w stanie funkcjonować bez miejsca świętego. Tym sposobem prerogatywy kapłanów zostały przeniesione na mędrców, którzy stali się głównymi autorytetami w interpretacji Tory, zaś kult świątynny zastąpiła liturgia w domu rodzinnym, liturgia synagogałna i codzienne modlitwy.

Widzimy więc, że w relacji do świata zewnętrznego (*ad extra*) judaizm rabiniczny proponował zachowania o charakterze konwersjonistycznym. Natomiast wobec własnej społeczności (*ad intra*) mamy do czynienia z modelem reformistycznym.

Judaizm rabiniczny w stosunku do świata kultury śródziemnomorskiej reprezentuje zatem model kultury alternatywnej (*counterculture*), kontestujący wiele elementów pogańskiego sposobu życia i grecko-rzymskich wartości. Jeżeli chodzi o relację do kultury żydowskiej, ten typ ju-

daizmu można określić jako rodzaj subkultury (*subculture*), który uważa się za najbardziej wierną i autentyczną kontynuację judaizmu biblijnego (por. mAwt 1,1).

Dialekt retoryczny (*retorolect*)

Retorolect (*retorolect* jako skrót od *rethorical dialect*) jest terminem technicznym metody socjoretorycznej, oznaczającym specyficzny język dyskursu. W ramach tego języka dyskursu można wyróżnić stosowanie charakterystycznych terminów, toposów, sposobów argumentacji i komunikacji. Poszczególne retorolecty funkcjonują w ramach właściwych sobie kontekstów społecznych, kulturowych, ideologicznych i religijnych. Używając terminologii późnej filozofii Ludwiga Wittgensteina, można powiedzieć, że na retorolect składają się specyficzne gry językowe (*Sprachspiele, language-games*) wplecione w konkretne sposoby życia (*ebenformen, ways of life/forms of life*)¹⁵.

V.K. Robbins wyróżnia sześć retorolectów: mądrościowy (*wisdom discourse*), o cudach (*miracle discourse*), prorocki (*prophetic discourse*), o śmierci i cierpieniu (*death and suffering discourse*), apokaliptyczny (*apocalyptic discourse*) oraz przedstworzeniowy (*precreation discourse*).

W przypadku traktatu *Pirke Awot* mamy do czynienia z retorolectem mądrościowym. Tak ten rodzaj dyskursu retorycznego charakteryzuje Marcin Kowalski: „Dyskurs mądrościowy łączy w sobie ludzkie

¹⁵ Tak L. Wittgenstein w *Dociekaniach filozoficznych* opisuje czym są gry językowe: „«Gry językowe» nazywać też będą całość złożoną z języka i czynności, w które jest on wpleciony” (PI 7); „Termin «gra językowa» ma tu podkreślić, że mówienie jest częścią pewnej działalności, pewnego sposobu życia” (PI 23). Polski przekład *Dociekań filozoficznych* (PI – *Philosophical Investigations*): L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*, przeł. B. Wolniewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005. Przy cytowaniu i przywoływaniu pierwszej części PI stosuje się numery paragrafów, a nie numery stron.

doświadczenie domu (1 przestrzeń), ciała ludzkiego i kosmosu (2 przestrzeń). W wyniku tego połączenia, w ludzkim życiu (3 przestrzeń) Bóg przedstawiany jest jako ojciec i matka całego stworzonego świata, jest dobry i sprawiedliwy. Jego dzieci mają wydawać owoce dobra i sprawiedliwości, posługując się Bożą mądrością, która jest światłem świata. Dyskurs mądrościowy wypukla produktywność i reproduktywność, a jego celem jest kształtowanie ludzi, którzy wydają dobre owoce słów i czynów, odbijając w sobie Bożą mądrość. Potrójnym punktem zainteresowania w tym dyskursie jest relacja stworzonego świata do Boga, relacja ludzi do Boga i relacja ludzi do siebie nawzajem jako pochodna stworzenia. Podstawowe toposy dotyczące dyskursu mądrościowego to: ojciec i dziecko, patron i klient, gospodarz i gość, przyjaźń, zasada ograniczoności dóbr, honor i wstyd, życie i śmierć¹⁶.

Zwróćmy uwagę na obecność kilku toposów retorolektu mądrościowego w badanym traktacie *Miszny*. Topos ojca i dziecka znajduje swój wyraz w związku nauczyciela z uczniem. Stosowanie pojęć zaczerpniętych z zakresu semantycznego relacji rodzinnych i przenoszenie ich na obszar procesu edukacji ma swoje źródło już w biblijnej literaturze mądrościowej, czego przykładem są takie fragmenty, jak na przykład Prz 1,8.10.15; 2,1; 3,1.11.21; 4,10.20; 5,1.20; 6,20; 23,25. Metaforyczne używanie pojęć „ojciec”, „matka”, „syn” ma swoje źródło w społecznym kontekście antycznej edukacji. Pierwotnie to przede wszystkim ojciec wychowywał i uczył syna zawodu, a przy tym również wprowadzał podstawy tradycji religijnej i narodowej. Kształcenie uczniów przez nauczycieli było więc przeniesieniem części prerogatyw ojca właśnie na nauczyciela. W *Pirke Awot* wspólnota, którą tworzą nauczyciel i jego uczniowie, nabiera charakteru rodziny alternatywnej. W perspektywie antropologicznokulturowej mamy tutaj do czynienia z grupą opcjonalną, którą określa się jako

¹⁶ M. Kowalski, *Retoryka i socjoretoryka w lekturze tekstów Nowego Testamentu*. Cz. 2..., s. 133.

„rodzinę fikcyjną” (*factive family*)¹⁷. Zwróćmy uwagę na fragment mAwot 1,4: „Niech twój dom (ביתך) będzie miejscem (בית) spotkań mędrców (חכמים). Przykrywaj się prochem ich stóp i spijaj ich słowa z pragnieniem”. Dom (בית), który jest naturalną przestrzenią życia rodzinnego, staje się teraz domem dla mędrców (בית ועד חכמים). Widzimy więc, że obok toposu rodzinnego można również w tej misznie dostrzec nawiązanie do toposu gospodarza i gościa.

W mAwot 1,6 można dostrzec topos przyjaciela: „Wybierz sobie nauczyciela (רב) i nabądź sobie przyjaciela (חבר)”. Fragment ten jest paralelizmem synonimicznym, gdzie rzeczownikowi „nauczyciel” (רב) odpowiada termin „przyjaciel” (חבר). Musimy w tym kontekście pamiętać, że w judaizmie rabinicznym חבר, czyli „przyjaciel”, „towarzysz”, był terminem technicznym oznaczającym takie osoby, które przestrzegały rabinicznych norm odnośnie do czystości rytualnej i dziesięciny. Innymi słowy, relacja pomiędzy nauczycielem a uczniem nie tylko odwołuje się do relacji ojciec–syn, ale również mamy tu do czynienia ze wspólnotą, którą konstytuuje swoiście pojmowana przyjaźń. Podobne zestawienie pojawia się w mAwot 4,15: „Niech godność (כבוד) twojego ucznia (תלמיד) będzie ci droga jak twoja własna, a godność (כבוד) twojego przyjaciela (חבר) – jak bojaźń (מורא) przed twoim nauczycielem (רב), a bojaźń (מורא) przed twoim nauczycielem (רב) – jak bojaźń (מורא) przed Niebem (שמים)”. W tekście tym mamy pewną gradację, od ucznia (תלמיד), poprzez przyjaciela (חבר), aż do nauczyciela (רב). Terminy „godność” (כבוד) oraz „bojaźń” (מורא) wskazują na różne typy relacji we wspólnocie rabinicznej. Stosunek do ucznia i przyjaciela określa wartość godności (כבוד). Stosunek do nauczyciela i Boga natomiast charakteryzuje wartość bojaźni (מורא). W tej misznie pojawiają się zatem nie tylko elementy antropologicznokulturowego toposu przyjaciela, ale również kategoria honoru i wstydu (terminy

¹⁷ Na temat tzw. grupy opcjonalnej: J. Kręcidło, *Honor i wstyd...*, s. 189–191.

כבוד i מורה) oraz patron–klient (relacja uczeń–nauczyciel oraz stosunek do Boga). Widzimy zatem przenikanie się poszczególnych toposów, które niuansuje rozumienie pewnych terminów retorolektu mądrościowego.

W mAwt 3,21 pojawia się również topos ograniczoności dóbr. Ta kategoria antropologicznokulturowa bazuje na powszechnym w świecie antycznym basenu Morza Śródziemnego przekonaniu, że dobra materialne i duchowe są ograniczone i limitowane. Stąd poszczególne osoby muszą w przestrzeni społecznej, politycznej i religijnej rywalizować o ich zdobycie z innymi ludźmi. Poniższa miszna ukazuje, że praktykowanie Tory prowadzi do komplementarnego rozwoju osoby i umożliwia uzyskanie wielu cnót: „Rabi Elazar ben Azarja uczył: Jeśli nie ma Tory – nie ma moralnego postępowania, jeśli nie ma moralnego postępowania, nie ma Tory. Jeśli nie ma mądrości – nie ma bojaźni [przed Bogiem – przyp. aut.], jeśli nie ma bojaźni [przed Bogiem – przyp. aut.] – nie ma mądrości. Jeśli nie ma wiedzy – nie ma zrozumienia, jeśli nie ma zrozumienia – nie ma wiedzy. Jeśli nie ma mąki – nie ma Tory, jeśli nie ma Tory – nie ma mąki”. Miszna ta podkreśla swoiste oddziaływanie poszczególnych wartości i cnót na siebie nawzajem. Studiowanie Tory przynosi pożytek w codziennym życiu oraz zapewnia środki potrzebne do życia, ale jednocześnie postępowanie w codziennym życiu oraz środki do życia umożliwiają uczenie się Tory. Mądrość prowadzi do bojaźni Bożej, ale jednocześnie bojaźń Bożą daje mądrość. Wiedza prowadzi do zrozumienia, ale równocześnie zrozumienie pomnaża naszą wiedzę. Termin Tora (תורה), który pełni funkcję inkluzji, pojawiając się na początku i na końcu tej miszny, sugeruje, że wszystko, co powiedziano w tym fragmencie, zawiera się w pojęciu żydowskiej Tory. Innymi słowy, Tora umożliwia zyskanie szeregu dóbr, zarówno duchowych, jak i materialnych, które z kolei umożliwiają dalsze jej zgłębianie.

Podsumowanie

Socjoretoryczna analiza *Pirke Awot* pozwoliła nam na ukazanie mądrościowego charakteru tego traktatu *Miszny*.

Badania nad teksturą wewnętrzną (*inner texture*) pokazały, że w centrum traktatu stoi Tora, objawiona Mojżeszowi na Synaju i przekazywana przez wieki kolejnym pokoleniom. Jej nauczanie dokonuje się we wspólnocie, którą tworzą mędracy/nauczyciele oraz ich uczniowie. Celem *Pirke Awot* jest przede wszystkim kształtowanie etosu opartego na studiowaniu i praktykowaniu Tory, czemu służy posługiwanie się mądrościowym gatunkiem literackim מִשְׁנָה.

Dzięki studium tekstury zewnętrznej (*inter texture*) zaobserwowano, że w *Pirke Awot* najczęściej cytowane są następujące księgi biblijne: Ps (7 razy), Prz (4 razy) oraz Pwt (4 razy). Na poziomie tak zwanej recytacji dominuje zatem odwoływanie się do literatury poetyckiej i mądrościowej Biblii hebrajskiej. Ponadto, badany traktat jest bardzo mocno związany z tradycją mądrościową literatury biblijnej i międzytestamentalnej, zwłaszcza z takimi księgami, jak Prz, Syr i Mdr. Wskazują na to różne ujęcia związku pomiędzy Torą a mądrością, które pojawiają się zarówno w *Pirke Awot*, jak i w Prz, Syr i Mdr.

Refleksja nad teksturą społeczno-kulturową pozwoliła rozpoznać we wspólnocie, z której wyrasta traktat *Pirke Awot*, grupę o cechach konwersonistycznych i reformistycznych.

W ostatnim punkcie przedstawiliśmy retorolekt badanego tekstu *Miszny*, który najbardziej odpowiada dyskursowi mądrościowemu.

Wieloaspektowe badania metodą socjoretoryczną umożliwiły nam ukazanie mądrościowego charakteru procesu edukacji w *Pirke Awot*. Dzięki temu podejściu do tekstu udało się nam wejrzeć w świat rabinicznej wspólnoty, w której spotykamy mędrców i ich uczniów studiujących i debatujących nad Torą objawioną Mojżeszowi na Synaju. Mędracy przeka-

zują swoją wiedzę i doświadczenia życiowe, cytując święte pisma Izraela, opowiadając różnego rodzaju przysłowia, porównania, anegdoty. Ich dydaktyczny cel to mądrość Tory, która nie tylko przejawia się na poziomie teoretycznym, ale prowadzi ucznia do jej praktykowania. Udało nam się zajrzeć w świat wspólnoty, której członkowie sami siebie określali mianem przyjaciół/towarzyszy.

Bibliografia

- Abramowiczówna Z., *Słownik grecko-polski*, t. 1–4, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1958–1965.
- Biblia Hebraica Stuttgartensia*, red. K. Elliger, W. Rudolph, Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart 1990⁴.
- Briks P., *Podręczny słownik hebrajsko-polski i aramejsko-polski Starego Testamentu*, Vocatio, Warszawa 2000³.
- Cohen A., *Talmud. Syntetyczny wykład na temat Talmudu i nauk rabinów dotyczących religii, etyki i prawodawstwa*, przeł. R. Gromacka, Cyklady, Warszawa 2002.
- Cohen S.J.D., *Judaizm do czasu opracowania Miszny (lata 135–220)*, w: *Chrześcijaństwo a judaizm rabiniczny. Historia początków oraz wczesnego rozwoju*, red. H. Schanks, przeł. W. Chrostowski, Vocatio, Warszawa 2013.
- Klein E., *A Comprehensive Etymological Dictionary of the Hebrew Language for Readers of English*, University of Haifa, Jerusalem 1987.
- Kowalski M., *Retorka i socjoretoryka w lekturze tekstów Nowego Testamentu. Cz. 1: Retoryka i nowe podejście do tradycji ustnej*, „BibAn” 2016, nr 6.
- Kowalski M., *Retorka i socjoretoryka w lekturze tekstów Nowego Testamentu. Cz. 2: Socjoretoryka – projekt holistycznej lektury tekstu*, „BibAn” 2017, nr 7.
- Kręcidło J., *Honor i wstyd w interpretacji Ewangelii. Szkice z egzegezy antropologiczno-kulturowej*, Verbinum, Warszawa 2013.
- Meynet R., *Język przypowieści biblijnych*, przeł. A. Wałęcki, WAM, Kraków 2005.

- Meynet R., *Wprowadzenie do hebrajskiej retoryki biblijnej*, przeł. K. Łukowicz, T. Kot, WAM, Kraków 2001.
- Mędała S., *Wprowadzenie do literatury międzytestamentalnej*, The Enigma Press, Kraków 1994.
- Miszna. Moed (Święto)*, przeł. R. Marcinkowski, DiG, Warszawa 2014.
- Miszna. Naszim (Kobiety)*, przeł. R. Marcinkowski, DiG, Warszawa 2016.
- Miszna. Zeraim (Nasiona)*, przeł. R. Marcinkowski, DiG, Warszawa 2013.
- Muszytowska D., *Eros chrześcijańskiej wspólnoty. Socjoretoryka Listu Jakuba*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2016.
- Neusner J., *Judaism as Philosophy. The Method and Message of the Mishnah*, Wipf & Stock, Eugene-Oregon 1991.
- Neusner J., *The Mishnah. An Introduction*, A Jason Aronson Book, Oxford 2004.
- Novum Testamentum Graece*, red. E. Nestle, K. Aland i in., Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart 2012²⁸.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych*, Pallottinum, Poznań 2005⁵.
- Popowski R., *Wielki słownik grecko-polski Nowego Testamentu*, Vocatio, Warszawa 2006⁴.
- Rapoport I., *Egzegeza żydowska okresu biblijnego i rabinicznego*, w: *Wprowadzenie do literatury i egzegezy żydowskiej okresu biblijnego i rabinicznego*, red. M. Rosik, I. Rapoport, TUM Wydawnictwo Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 2009.
- Robbins V.K., *Exploring the Texture of Texts: A Guide to Socjo-Rhetorical Interpretation*, Trinity Press, Valley Forge 1996.
- Robbins V.K., *Tapestry of Early Christian Discourse. Rhetoric, Society, and Ideology*, Routledge, London 1996.
- Robbins V.K., *The Invention of Christian Discourse*, Emory, Blandford 2009.
- Schumann A., *Logika Talmudu*, przeł. R. Godlewski, Copernicus Center Press, Kraków 2015.
- Sentencje ojców. Pirke Awot. Z komentarzem Pawła Śpiewaka*, przeł. M. Friedman, WAM, Kraków 2015.

- Septuaginta, id est Vetus Testamentum graece iuxta LXX interpretes*, red. A. Rahlfs, t. 1–2, Stuttgart 1965².
- Siwek K., *Honor sprawiedliwego i wstyd bezbożnego w antropologicznokulturowej interpretacji Mdr 1–5*, Bractwo Słowa Bożego–Apostolicum, Warszawa–Ząbki 2016.
- Torbus S., *Listy św. Pawła z perspektywy retorycznej*, Biblioteka WSD DL im. Jana Pawła II–Atla 2, Legnica–Wrocław 2006.
- מִשְׁנֵת פִּרְקֵי אָבוֹת *Sentencje Ojców*, przeł. E. Gordon, S. Pecaric, Pardes, Kraków 2005.
- Wielki słownik hebrajsko-polski i aramejsko-polski Starego Testamentu*, red. L. Kohler, W. Baumgartner, J.J. Stamm, t. 1–2, przeł. K. Madaj i in., Vocatio, Warszawa 2008.
- Wittgenstein L., *Dociekania filozoficzne*, przeł. B. Wolniewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

„LET YOUR HOUSE BE THE MEETING PLACE
OF THE WISE MEN” (MAWOT 1,4)
THE WISDOM CHARACTER OF EDUCATION
IN THE MISHNAH’S PIRKE AWOT - SOCIORETHORICAL APPROACH

Summary

The purpose of this article is to try to show the intellectual nature of the teaching process in the *Mishnah’s* Treaty, entitled *Pirke Awot* (in English *Fathers’ Sentences*). This treaty, among the 63 *Mishnah’s* treaties, is unique because it deals not so much with *halachic* reflection, but focuses on ethical issues.

The analysis of this text will be carried out using the sociorethorical method of V.K. Robbins. This method consists many different research approaches, especially referring to rhetoric, social sciences, cultural anthropology, which from different perspectives try to understand the message of the source text.

Translated by Piotr Goniszewski



Janusz Mólka
Akademia Ignatianum

MĄDROŚĆ W SŁUŻBIE INTEGRALNEGO ROZWOJU CZŁOWIEKA

Wprowadzenie

Prawidłowo funkcjonujące środowisko wychowawcze sprzyja kształtowaniu integralnej osobowości. Podejmowane przez pedagogów wysiłki tworzenia przyjaznych relacji w środowisku wychowawczym stanowią istotną przestrzeń porozumienia się. Ułatwiają one odkrywanie i kształtowanie w młodych wrodzonych umiejętności i zdolności, które pozwalają wychowankom między innymi nabywać i rozwijać wiedzę oraz formować postawę szacunku i mądrości.

W niniejszym artykule na przykładzie funkcjonowania Bursy Szkół Średnich ZMMPiR w Krakowie¹ przedstawiamy możliwości korzystania z mądrości (wiedzy) w środowisku wychowawczym, które stara się być miejscem nabywania, utrwalania i kształtowania postaw i mądrości życiowej. Prezentujemy, jak podejmowane przez pedagogów bursy działania wspierają integralny i holistyczny rozwój.

¹ Zob. <http://bursakrakow.pl> (11.04.2017).

Mądrość w procesach wychowania

Mądrość należy przypisać do kategorii, które pełnią znaczące funkcje w procesach nauczania i wychowania człowieka. Są one definiowane między innymi jako cnoty (łac. *virtus*, gr. ἀρετή – areté), czyli trwałe postawy, dyspozycje, przymioty umysłu i woli człowieka, regulujące czyny oraz porządkujące uczucia i kierujące jego postępowaniem moralnym, zgodnym z dobrem etycznym².

Mądrość łączona jest z ruchem duchowym, który występował we wszystkich kulturach starożytnego wschodu. Rodzi się ona z wysiłku człowieka dążącego do poznania związków zachodzących w świecie i w życiu człowieka, a w następstwie porządkowania swego życia po to, by uczynić siebie szczęśliwym. W działaniach tych chodzi zatem o praktyczne kształtowanie życia³. Stąd bywa rozpatrywana w kategoriach cnoty intelektualnej, sprawności moralnej i wartości jako zwieńczenie procesu rozwoju lub jako metoda ludzkiego działania. Można mówić, że mądrość jest „sztuką życia z drugim”⁴. Ma ona służyć człowiekowi we wszystkich dziedzinach jego życia. Wyrasta ona z ludzkiego doświadczenia i jego uzdolnień, inteligencji i zdrowego rozsądku. Nie utożsamia się jej z wiedzą, choć zakłada jej posiadanie. Jest rezultatem zebranych doświadczeń osobistych, uważnej obserwacji i analizy otaczającego świata i praw przyrody oraz dokonywanych właściwych wyborów i decyzji życiowych. Jednocześnie

² A. Lekka-Kowalik, *Cnota*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2016, s. 168–174.

³ A. Baum, *Mądrość*, w: *Praktyczny słownik biblijny*, red. A. Grabner-Haider, przeł. T. Mieszkowski, P. Pachciarek, PAX–Wydawnictwo Księży Pallotynów, Warszawa 1994, s. 710; A. Barucq, P. Grelot, *Mądrość*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. Leon-Dufour, przeł. K. Romaniuk, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1973, s. 359.

⁴ M. Nowak, *Mądrość*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2016, s. 572.

dla przyjmujących rzeczywistość transcendentną i pozaziemską mądrość będzie widziana jako dar bóstwa, dar Boga⁵.

Za człowieka mądrego uważamy tego, który jest zdolny do przekazywania swej mądrości⁶. Poprzez umiejętność mówienia, słuchania i rozumienia będzie ukazywał innym jej znaczenie i inspirował do jej pożądanego. Uświadamia ona, że „powinność bycia dobrym człowiekiem zapobiega poniżeniu swojej godności w byciu dla innych, w szczególności w poświęceniu. Chcenie, by być dobrym człowiekiem, jest niezbędnym warunkiem właściwego bycia dla drugiego”⁷.

Filozoficzna myśl mądrościowa jest częścią składową korzeni każdej cywilizacji, dlatego też społeczność, w której brak jest mędrców, uważana jest za społeczność zmierzającą donikąd⁸. Przekonanie to wskazuje na istniejącą potrzebę poszukiwania mądrości⁹, jako że odgrywa ona w życiu zarówno społecznym, jak i indywidualnym istotną rolę. Zaznacza też swą obecność w procesach edukacji i rozwoju człowieka. Mądrość nadaje bowiem ludzkiemu życiu walor harmonijnego współlistnienia wspólnie z innymi osobami. W odniesieniu do procesu wychowania należy przyjąć,

⁵ *Ibidem*.

⁶ Szczególny sposób wyrażania mądrości to empatyczne przeżywanie trudnych życiowych doświadczeń drugiego człowieka. „Nawet jeśli spędziłeś tylko godzinę, biorąc na siebie cierpienie drugiej osoby, poznałeś więcej, wiesz więcej niż ktoś, kto przeczytał wszystkie książki świata. Jesteś mędrcem życia”. E. Ronchi, *Naga prawda ewangelii. Rekolekcje papieskie*, przeł. A. Popławska, WAM, Kraków 2017, s. 154.

⁷ J. Galarowicz, *Paradoks egzystencji etycznej*, „Horyzonty Wychowania” 2004, nr 3, s. 66.

⁸ M. Nowak, *Między wiedzą naukową a mądrością w pedagogice – w obszarze filozofii wychowania*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2016, nr 1, s. 34.

⁹ M.-D. Philippe w rozmowie z F. Lenoir przedstawia rozwój własnej myśli w odkrywaniu trzech mądrości: filozoficznej, teologicznej i mistycznej. Dzieli się poszukiwaniami dotyczącymi człowieka, życia moralnego i społecznego, etyki i transcendencji. Zob. M.-D. Philippe, *Trzy mądrości*, przeł. A. Kuryś, Wydawnictwo Karmelitów Bosych, Kraków 2008.

że „wychowanie jest usprawnieniem człowieka w mądrości. Nie jest ono mechanicznym, bezrefleksyjnym pojmowaniem, a następnie wykonywaniem czynności. Wychowanie mądrości polega na uzyskaniu wewnętrznej integracji, swoistego ładu w działaniu. (...) Dlatego uważa się, że wychowuje właśnie osoba, która jest mądra i umie kochać”¹⁰.

W Biblii mądrość identyfikowana jest ze Słowem Bożym, co oznacza, że „mądrość natchniona, nawet jeśli przyswaja sobie najlepszą spośród mądrości ludzkich, posiada zupełnie odmienną naturę”¹¹. Przyjmuje się, że ze swej natury „posiada charakter Boski: jest tajemnicza i ukryta, niemożliwa do zbadania samym ludzkim umysłem”¹². Autorzy natchnieni kontemplują w Bogu tę Mądrość, z której wypływa ich ludzka mądrość. Jest to rzeczywistość Boża, która istnieje od wieków i zawsze będzie istnieć. „Wszedłszy z ust Najwyższego jako Jego tchnienie lub słowo”¹³.

Mądrość, o której mówimy, nie jest czymś, co wpisane jest w naturę człowieka. Ją trzeba każdego dnia zdobywać. Dokonuje się to między innymi za pośrednictwem procesów poznawczych, które przybliżają osobę do prawdy. Idąc tym tokiem rozumowania, Zbigniew Marek źródło mądrości dostrzega również w religii¹⁴. Zauważa, że poza poznaniem intelektualnym istnieje również poznanie oparte na treściach religijnych. W tym kontekście wyróżnia też dwie kategorie poznania: naturalnego i religijnego. W pierwszym przypadku wpływ na przebieg procesów poznawczych wywiera intelekt i badania empiryczne. Natomiast w drugim,

¹⁰ M. Krasnodębski, *O możliwości zbudowania realistycznej filozofii wychowania w oparciu o tomizm i personalizm*, „Horyzonty Wychowania” 2009, nr 8, s. 154.

¹¹ A. Barucq, P. Grelot, *Mądrość...*, s. 459.

¹² *Ibidem*, s. 464.

¹³ *Ibidem*, s. 462.

¹⁴ Por. Z. Marek, *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, WAM, Kraków 2014, s. 49 i n.

które wykracza poza granice poznania intelektualnego, odwołujemy się do autorytetu Boga i Jego objawienia¹⁵.

Przyjęcie obu postaci poznania domaga się jasnego określenia zakresu wiedzy dostarczanej przez każdą z tych postaci poznania. Na tym miejscu konieczne jest podkreślenie, że poznanie religijne w żadnym przypadku nie wchodzi w kompetencje poznania naturalnego. Ono je jedynie uzupełnia. Weźmy jako przykład ludzkie pytania o początek świata. Za pomocą swej inteligencji człowiek odnajduje hipotezy o ewolucji, Wielkim Wybuchu czy jeszcze inne, które wydają się słuszne przy udzielaniu odpowiedzi na te pytania. Godząc się na którąś z tych podpowiedzi, wciąż pozostajemy bez wskazania początku, źródła zaistnienia ewolucji czy Wielkiego Wybuchu. Otóż poznanie religijne nie podważa tych odpowiedzi, a jedynie dopowiada, że jedyną – pierwszą przyczyną zaistnienia świata i życia jest Bóg. Wyjaśnienie to pokazuje zatem, że dzięki poznaniu religijnemu człowiek jest w stanie dojść do pełniejszego poznania prawdy¹⁶. Zachodzące współzależności między poznaniem naturalnym i religijnym tak wyjaśniał papież Jan Paweł II: „obok poznania właściwego ludzkiemu rozumowi, który ze swej natury zdolny jest dotrzeć nawet do samego Stwórcy, istnieje poznanie właściwe wierze. Jest to poznanie prawdy opartej na rzeczywistości samego Boga, który się objawia, a więc prawdy niezawodnej, ponieważ Bóg się nie myli, ani nie zamierza zwieść człowieka”¹⁷. Przyjmowanie takiej rzeczywistości poznania sprawia, że „wiarą i rozum są jak dwa skrzydła, na których duch ludzki unosi się ku kontemplacji prawdy”¹⁸.

Za potrzebą wprowadzenia obu wymienionych kategorii – poznania naturalnego i religijnego – przemawia przede wszystkim ograniczoność

¹⁵ Por. *ibidem*, s. 50.

¹⁶ Por. *ibidem*, s. 50–54.

¹⁷ Jan Paweł II, *Encyklika „Fides et ratio”*, Rzym, 14 września 1998, nr 8.

¹⁸ *Ibidem*, Wstęp.

ludzkiego rozumu, który nie jest w stanie udzielić zadowalającej odpowiedzi na wszystkie stawiane przez człowieka pytania. Tłumaczy, że do takich pytań należą podstawowe pytania o początek czy przeznaczenie człowieka. Wyjaśnia, że na tego rodzaju pytania więcej światła człowiek może uzyskać, odwołując się do religii. Podkreśla, że „treści religijne uruchamiają nowe możliwości, dynamizm i perspektywy życia człowieka, a także przyczyniają się do jego osobowej i społecznej integracji człowieka”¹⁹. Wywody te wskazują na mądrość, którą człowiek zdobywa rozumem, jak również przyjmuje na podstawie autorytetu Boga. Obie postaci poznania kształtują w człowieku określony sposób postępowania, nazywany w literaturze duchowością. Na jej walor edukacyjno-wychowawczy zwraca uwagę cytowany Z. Marek²⁰. Autor ten tłumaczy, że jako forma życia religijno-duchowego, której fundamentem jest akceptacja *sacrum* jako wartości nadrzędnej, duchowość kształtuje świadomość człowieka i jego dążenie do osiągnięcia osobistej doskonałości w znaczeniu pełni, doskonałości. Tłumaczy, że duchowość wpisana w naturę człowieka umożliwia mu „bycie otwartym” na otoczenie²¹. Dzięki niej człowiek jest zdolny stawiać pytania o swą egzystencję, co czyni z duchowości wykładnię dojrzałej postawy wobec siebie, świata i życia²².

¹⁹ Z. Marek, *Religia...*, s. 50.

²⁰ Por. *ibidem*, s. 18–20; Z. Marek, *Duchowość, ewangelizacja i katecheza*, w: *Formacja głosicieli Ewangelii. Jak przygotować katechetów – nauczycieli religii do podjęcia nowej ewangelizacji?*, red. W. Lechow, WTUSz, Szczecin 2015, s. 13–30; *idem*, *Pedagogika i duchowość – wsparcie dla ludzkich poszukiwań*, „Katecheta” 2016, nr 3, s. 88–96; *idem*, *Osiągnięcie dojrzałości moralnej*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2016, nr 1, s. 39–56; *idem*, *Potencjał religii wnoszony do wychowania integralnego*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 4, s. 9–20; *idem*, K. Dyrek, *Edukacja do przebaczenia w pedagogii ignacjańskiej*, „Paedagogia Christiana” 2016, nr 2, s. 61–84.

²¹ Z. Marek, *Duchowość, religia i wychowanie*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 1, s. 13.

²² Z. Marek, *Religia...*, s. 18 i n.

Duchowość, według wyjaśnień Z. Marka, zazwyczaj łączy się z przekonaniami i postawami człowieka. Pośród wielu jej opisów uważa, że dla potrzeb pedagogiki szczególnego znaczenia nabierają jej opisy podane przez Stefana Kunowskiego²³, który przypisuje jej takie cechy, jak: rozumność, zdolność do wartościowania i oceniania, wolność, twórczość, otwartość, albo też nazwanie jej przez Davida L. Fleminga²⁴ zbiorem postaw, zwyczajów i wartości, które bór ten kreśli przed człowiekiem „drogę postępowania” promującą wizję życia, refleksyjny stosunek do codzienności, pełne szacunku nastawienie do świata i nadzieję na pełne odnalezienie Boga (nieśmiertelność).

Zdobywana za pośrednictwem religii i duchowości mądrość otwiera człowieka na wartość życia wewnętrznego, czym sprzyja procesom edukacyjnym, otwierając go na niewymierzalny wymiar ludzkiego życia, dzięki czemu odsłania przed nim nowy sens egzystencji. Rzeczywistość ta daje zatem człowiekowi trwałe podstawy do nadawania własnemu życiu wymiaru autonomicznego, co wynika z odkrywanej własnej ograniczoności. Jej doświadczenie uświadamia osobie, że „nie może samodzielnie odnaleźć punktów orientacyjnych dostarczających oparcia i sensu życia”²⁵.

Mądrość towarzysząca powstaniu bursy księdza Kuznowicza

Mądrość nie jest czymś istniejącym teoretycznie. Zdobywania mądrości, która kształtuje człowieka, stara się uczyć młodych Polaków Bursa Szkół Średni w Krakowie. Początki jej działalności sięgają już pierwszych lat XX wieku. W 1906 roku z inicjatywy jezuita Mieczysława Kuzno-

²³ S. Kunowski. *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Łódź 1981, s. 210–211.

²⁴ D.L. Fleming, *Czym jest duchowość ignacjańska?*, WAM, Kraków 2013, s. 5–6.

²⁵ W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, WAM, Kraków 2005, s. 32.

wicza (1874–1945) powstał Związek Młodzieży Przemysłowej i Rękodzielniczej w Krakowie²⁶. Dla potrzeb działalności Związku z inicjatywy M. Kuznowicza wybudowano budynek (przy ul. Skarbowej), w murach którego między innymi znajdowała mieszkanie młodzież robotnicza, rzemieślnicza i przemysłowa, czyli tak zwani terminatorzy i czeladnicy.

Szczególne miejsce w działalności organizacji związkowej zajmowało środowisko wychowawcze bursy. Była ona określana jako „ognisko kulturalne i wychowawcze”²⁷. Bursa miała „zastąpić młodzieży dom rodzinny, dać jej możliwie dobrą opiekę moralną i najkorzystniejsze warunki do nauki, względnie pracy zawodowej”²⁸. Zyskała uznanie i popularność wśród mieszkańców Krakowa, określana mianem „bursa księdza Kuznowicza”²⁹.

Założyciel Związku M. Kuznowicz był przekonany, że prawidłowo urządzona oraz funkcjonująca organizacja będzie skutecznie wspierać edukację młodego człowieka. Istniejące w bursie możliwości organizacyjne wychowania inspirowały M. Kuznowicza do podejmowania różnorodnych oddziaływań wychowawczych wobec mieszkańców bursy. Organizował między innymi różnotematyczne sekcje i koła, na przykład: Sekcję Oświatową, Koło Teatralne, Towarzystwo Eucharystyczne, Koło Misyjne, Sodalicję Młodzieży, Sekcję Orkiestry Dętej i Smyczkowej, Sekcję Śpiewacką, Koło Abstynentów, Sekcję Bibliotek i Czytelni, Klub „Juwenia” Piłki Nożnej, Klub Gimnastyczny, Sekcję Siatkówki i Koszykówki. W zespołach tych młodzież, pełniąc odpowiedzialne funkcje, zdobywała nie-

²⁶ Zob. J. Mólka, *Koncepcja wychowawcza księdza Mieczysława Kuznowicza SJ (1874–1945)*, WAM, Kraków 2004; *idem*, *Ks. Mieczysław Kuznowicz SJ – wychowawca młodzieży*, WAM, Kraków 2006.

²⁷ M. Jurjewicz, *Obrazki z życia zaniedbanej młodzieży*, Nowy Jork (w *Słowie od autora* została podana data: 10.03.1925 r.), s. 16.

²⁸ *Bilans pracowitego roku. Sprawozdanie z działalności Związku Młodzieży Przemysłowej i Rękodzielniczej w Krakowie za rok 1933*, „Związkowiec” 1934, nr 7–8, s. 20.

²⁹ *Ks. Mieczysław Kuznowicz i jego dzieło*, red. A. Migąła, Kraków 1980, s. 194; J. Mólka, *Koncepcja wychowawcza...*, s. 139.

zbędne doświadczenia w procesach usamodzielnienia i uspołecznienia się. Same zespoły funkcjonowały na zasadach samorządu. Te formy wychowawcze zarówno wspierały w młodzieży aktywność, przedsiębiorczość, jak też przygotowywały do życia. Inspirowały przy tym do wrażliwości na dobro wspólne, poczucie własnej godności i wartości. Można powiedzieć, że te wielorakie aktywności uczyły życiowej mądrości.

Na promowany przez M. Kuznowicza model wychowania duży wpływ wywierała bliska mu personalistyczna koncepcja wychowania. Założycielowi zależało, aby pomóc wychowankom w stawianiu się dojrzałym i odpowiedzialnym za siebie oraz za dobro wspólne. Uważał, że w życiu człowieka istotnego znaczenia nabierają konkretne wartości, cele i ideały, które stanowią o realizacji własnych pragnień, dążeń i zamierzeń. Akcentował, że o jego wartości decyduje przede wszystkim to, na ile realizuje on swoje człowieczeństwo, czyli w jakim zakresie potrafi być człowiekiem³⁰. Przekonywał, że ważna dla rozwoju człowieka jest godność osobista i szacunek okazywany drugiej osobie. Cele te uważał za realne w przypadkach, gdy wychowawcy będą zmierzać ku temu, by wychowywać ludzi serca, gotowych zawsze do czynów szlachetnych, wzniosłych, godnych człowieka. Zwracał też uwagę na potrzebę kształtowania w wychowankach gotowości do pracy nad sobą, poczucia osobistego znaczenia w społeczeństwie, kształtowania i umacniania przekonania o własnej godności, szacunku oraz nabywania mądrości życiowej³¹.

Za punkt wyjścia do realizacji tak naznaczonych celów M. Kuznowicz uznawał własny przykład oraz przykład wychowawców. Był przy tym przekonany wręcz o konieczności zainteresowania wychowawców osobistą sytuacją ucznia, a także jego środowiskiem rodzinnym i kole-

³⁰ Ks. Mieczysław Kuznowicz *i jego dzieło...*, s. 56.

³¹ Por. M. Kuznowicz, *W sprawie młodzieży pracującej*, Kraków 1910, s. 11; *idem*, *Kwestya terminatorów w naszym kraju*, Kraków 1907, s. 20–23; *idem*, *O odbudowę sumień*, Kraków 1916, s. 4–7.

żeńskim. Wierzył, że przyjazny kontakt osobowy stanowi istotną płaszczyznę porozumienia się oraz odkrywania i rozwijania w młodym człowieku wrodzonych umiejętności, predyspozycji i potencjału. Apelowal, aby wychowawcy i rodzice dawali przykład miłości, życzliwości i dobroci oraz chronili „największych skarbów w życiu człowieka, jakimi są: Miłość i Dobroć wzajemna”³². Osiąganie tych ideałów M. Kuznowicz łączył z okazywaną nie tylko młodym, ale każdemu człowiekowi wrażliwością i przyjacielskimi relacjami. Przekonywał, że poprawnie układane relacje pomiędzy wychowawcą a wychowankiem stanowią gwarancję efektywności i skuteczności wychowawczego oddziaływania. Dlatego apelował, aby młodego człowieka „traktować po ludzku”³³, czyli z pełnym szacunkiem. Stał na stanowisku, że takie właśnie podejście sprzyjać będzie wypracowaniu w sobie poczucia ludzkiej osobistej godności, przyczyni się do współdziałania i współpracy z innymi i rozwijania odpowiedzialności, a jednocześnie pomoże zdobywać oraz uczyć się życiowej mądrości.

Bliscy współpracownicy M. Kuznowicz i jego wychowankowie podkreślali, że poprzez podejście do drugiego człowieka, mądre rady, okazywaną dobroć, życzliwość, szacunek M. Kuznowicz „zdobył serca młodzieży”³⁴. Zaznaczali, że zależało mu na tym, aby poza troską o zabezpieczenie młodzieży bytu materialnego zadbać o jej rozwój duchowy i moralny. Podkreślał, że „obowiązkiem naszym pierwszym i najważniejszym jest wydobyć z siebie wszystkie wartości, aby zapewnić młodzieży wszechstronny i pełny rozwój fizyczny i duchowy”³⁵. Łączył wychowanie społeczne z wychowaniem religijno-moralnym, gdyż uważał, że bez od-

³² M. Kuznowicz, *Ku miłości i dobroci*, „Związkowiec” 1938, nr 12, s. 5.

³³ M. Kuznowicz, *W sprawie młodzieży pracującej...*, s. 10–11; *idem*, *Duszpasterstwo wśród młodzieży rzemieślniczej po miastach*, Warszawa 1930, s. 15–17.

³⁴ T. Dalewski, *O. Kuznowicz przyjaciel młodzieży*, Kraków 1947, s. 8.

³⁵ M. Kuznowicz, *Dla kogo i od kogo?*, „Związkowiec” 1934, nr 9–10–11, s. 5.

niesienia do wiary zagraża chaos i zamieszanie w życiu społecznym oraz w rozwoju indywidualnym³⁶.

Wraz z wybuchem drugiej wojny światowej, po ponad trzydziestu latach pracy wychowawczej Kuznowicza, została przerwana dynamicznie rozwijająca się działalność Związku. Okres okupacji doprowadził nie tylko do zaprzestania działalności bursy, ale też zmusił założyciela Związku i bursy do tułaczki. Ksiądz M. Kuznowicz zmarł w Czarnym Potoku 26 marca 1945 roku. Budynek Związku i bursy zajęli okupanci. Po zakończeniu wojny jezuici podjęli starania o wskrzeszenie działalności Związku i bursy. Trwało to jednak krótko. W 1950 roku władze komunistyczne zlikwidowały Związek pod zarzutem działalności antypaństwowej oraz przejęły pomieszczenia bursy. Nowe perspektywy działalności bursy pojawiły się pod koniec lat 80. ubiegłego stulecia, kiedy to reaktywowano Związek, a na początku lat 90. odzyskano część pomieszczeń bursy.

Mądrość w procesach wychowania w Bursie Szkół Średnich w Krakowie

Co dzieje się z bursą po jej wskrzeszeniu? Jest placówką wychowawczą dla młodzieży licealnej i technikum³⁷. Bursa Szkół Średnich jako instytucja wychowawcza podlega nadzorowi pedagogicznemu Kuratorium Oświaty w Krakowie oraz jest w części dotowana finansowo z budżetu miasta Krakowa. Natomiast w odniesieniu do podejmowanych czynności wychowawczych w bursie przyświeca idea wspierania wychowawczej roli rodziny oraz nawiązywania współpracy ze środowiskiem lokalnym.

³⁶ M. Kuznowicz, *Metody pracy społecznej*, Kraków 1914, s. 20; *idem*, *Znaczenie pierwiastka religijnego w akcji robotniczej*, Kraków 1910, s. 26.

³⁷ W wydzielonej części budynku znajduje się również bursa dla młodzieży studenckiej.

Dzisiaj nie sposób dosłownie wdrożyć styl i ideę wychowawczą wypracowaną i realizowaną przez M. Kuznowicza i jego współpracowników. Biorąc pod uwagę zachodzące zmiany społeczne, podejmuje się inicjatywy mające na celu kontynuowanie założeń wychowawczych M. Kuznowicza. Oczywiście wydaje się, że w obecnych realiach społecznych i edukacyjnych przed wychowaniem stawiane są przez państwo nowe wymagania, które placówki wychowawcze winny respektować. W swych działaniach i inicjatywach wychowawcy bursy utrzymują stały kontakt i współpracują z rodzicami lub prawnymi opiekunami wychowanków. Szczegółowe wytyczne dla tej działalności wyznacza statut bursy³⁸. W podejmowanych inicjatywach ważne jest kierowanie się przyjętym przez Radę Pedagogiczną opracowanym programem wychowawczym i spójnym z nim programem profilaktycznym. Według założeń dąży się do wspierania wychowanków w:

- a) osiągnięciu dojrzałości, samodzielności, samorządności oraz odpowiedzialności za siebie i innych,
- b) pogłębianiu życia religijnego oraz dynamizowaniu rozwoju moralnego,
- c) umożliwieniu uczestniczenia w życiu kulturalnym oraz rozwijaniu szacunku dla tradycji narodowych,
- d) zapewnieniu odpowiednich warunków do nauki, rozwijaniu zainteresowań i uzdolnień,
- e) upowszechnianiu kultury fizycznej oraz dbałość o zdrowie,
- f) tworzeniu wychowankom optymalnych warunków bytowych oraz zapewnieniu im poczucia bezpieczeństwa, całodziennego wyżywienia,
- g) zapewnieniu właściwych warunków sanitarno-higienicznych.

³⁸ Statut Bursy Szkół Średnich Związku Męskiej Młodzieży Przemysłowej i Rzemieślniczej pod wezwaniem św. Stanisława Kostki w Krakowie z 18 października 2011 r. (w posiadaniu kierownictwa bursy oraz autora artykułu).

Wymienione zakresy działań wychowawczych sugerują, że wychowanie w bursie opiera się na personalistycznej koncepcji człowieka oraz proponowanych wartościach chrześcijańskich. Założenia te znajdują swe ukonkretnienie w promowanych w bursie założeniach duchowości i wyrastającej z niej pedagogii ignacjańskiej. Pedagogia ta bierze początek z napisanej przez świętego Ignacego Loyolę (zm. 1556 r.) książeczki *Ćwiczenia duchowne*, w której przekazuje rady, przestrogi i wskazania dotyczące życia chrześcijańskiego, by integralnie kształtować sferę somatyczną, psychiczną i duchową człowieka. Jezuici, korzystając z założeń podanych w książeczce, wypracowali model edukacyjny, nazywając go pedagogią ignacjańską³⁹. W modelu tym szczególnie ważną rolę odgrywa nauczyciel-wychowawca, który przez towarzyszenie wychowawcze uczestniczy w procesach osiągania przez wychowanka dojrzałości⁴⁰. Należy przy tym pamiętać, że „pedagogii tej, podobnie jak sztuki i nauki o nauczaniu, nie można sprowadzić do samej metodologii wychowania. Powinna ona kształtować światopogląd i wizję ideału osoby ludzkiej, którą chcemy wychować”⁴¹. Sama pedagogia ignacjańska zbudowana jest na czterech

³⁹ Por. *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, przeł. B. Steczek, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum–WAM, Kraków 2006; Z. Marek, *Religia...*, s. 165; J. Mólka, *Personalistyczny paradygmat pedagogiki ignacjańskiej*, w: *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, red. A. Sajdak, D. Skulicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 219–227; *idem*, *Samorealizacja w założeniach pedagogiki ignacjańskiej*, w: *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, red. A. Królikowska, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum–WAM, Kraków 2010, s. 239–250.

⁴⁰ Por. Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Kraków 2017, s. 35–63.

⁴¹ V.J. Duminuco, *Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej?*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu. Ignatian pedagogy for the challenges of humanism today*, red. W. Pasierbek, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum–WAM, Kraków 2008, s. 175.

filarach: doświadczeniach człowieka, refleksji nad tymi doświadczeniami, wynikającymi z niej działaniami oraz oceną osiągnięć⁴².

Należy dodać, że pedagogię tę charakteryzuje teocentryzm eksponujący Boga, który nigdy nie zwraca się przeciw człowiekowi i jego prawdziwemu dobru. Źródłem takiego odkrywania Boga jest Biblia, która odsłania Boże zamiary wobec ludzkości. Przywoływane relacje Boga z człowiekiem mają wspierać kształtowanie człowieka dojrzałego, i to w wymiarze zarówno naturalnym, jak i religijnym, zdolnego do rozwijania swej pomysłowości, szeroko myślącego, gotowego do podejmowania ryzyka, ambitnego, a zarazem elastycznego⁴³.

W tak rozumianej pedagogii ignacjańskiej nadrzędną czyni się zasadę *cura personalis*⁴⁴. „Termin ten w duchowości ignacjańskiej wyraża wartość i godność każdej osoby, a nadto troskę o jej osobowy rozwój przy pełnym poszanowaniu jej wolności. Chodzi przy tym w szczególny sposób o wzrost jej wiary religijnej i religijnego zaangażowania, które uzdalnia do poznania i przyjęcia Bożej miłości”⁴⁵.

Pedagogia ta promuje nadto drugi termin – *magis*⁴⁶ – „jeszcze więcej”, „coś większego”. Za jego pomocą osoba ma uczyć się dawania z siebie więcej, przekraczania własnej ograniczoności. Kierowanie się tą zasadą

⁴² Z. Marek, *Religia...*, s. 167–173; *idem*, *Podstawy edukacji ignacjańskiej...*, s. 117–130.

⁴³ Por. Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia...*, rozdz. 5.

⁴⁴ *Cura personalis* oznacza okazowaną i świadczoną uwagę i troskę o każdą osobę, ucznia, wychowanka. Zasada ta jest podstawową, charakterystyczną cechą jezuickiego wychowania. Por. *Podstawy edukacji ignacjańskiej...*, s. 26.

⁴⁵ *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, przeł. B. Steczek, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum–WAM, Kraków 2006, s. 33.

⁴⁶ B. Steczek, J. Mólka, *Magis jezuickiej edukacji*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu. Ignatian pedagogy for the challenges of humanism today*, red. W. Pasierbek, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum–WAM, Kraków 2008, s. 237–249.

przyczynia się do większego zaangażowania w realizację stojących przed człowiekiem zadań⁴⁷. Dynamizm zawarty w tym pojęciu skłania, aby „zawsze «wybierać i pragnąć» strategicznego rozwiązania, które w większym stopniu przyczynia się do osiągnięcia celu”⁴⁸.

Pedagodzy pracujący w Bursie Szkół Średnich w Krakowie usiłują opierać działalność opiekuńczą i wychowawczą na podstawie przedstawionych założeń pedagogii ignacjańskiej⁴⁹. Stwarzają odpowiednie i przyjazne warunki do wielostronnego rozwoju, promując dojrzałość religijną, formację intelektualną, kulturalną, społeczną, prorodzinną, prowadzenie zdrowego stylu życia. Proponują szeroką ofertę aktywności.

Ważne miejsce w życiu bursy zajmuje promowanie aktywnego udziału w życiu kulturalnym. Dlatego podejmowane są inicjatywy motywowania uczniów nie tylko do poznawania szerokich kręgów kultury, ale do rozwijania własnych zdolności twórczych. Służą temu między innymi warsztaty teatralne, klub filmowy, kino bursanta, uczęszczanie na wystawy, do teatru, kina, muzeów, zwiedzanie zabytków i architektury miasta, jak również dzielenia się przeżywanymi wrażeniami i odczuciami estetycznymi z innymi. Warta podkreślenia jest również promocja czytelnictwa wśród wychowanków. Do dyspozycji są dostępne lektury szkolne oraz publikacje zbliżone do zainteresowań młodzieży. Jednocześnie zaleca się troskę o księgozbiór już istniejący oraz dbałość o nowości wydawnicze, zgodne z zadaniami i charakterem bursy. Ponadto podejmowana dbałość o dekorację wspólnych sal, biblioteki i korytarzy bursy uwrażliwia w założeniu na losy naszego narodu. Kilkadziesiąt reprodukcji obrazów

⁴⁷ Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia...*, rozdz. 5.

⁴⁸ Ch. Lowney, *Heroiczne przywództwo. Tajemnice sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat*, przeł. Ł. Malczak, WAM, Kraków 2011, s. 130.

⁴⁹ Szczególną dewizą w pracy wychowawczej w bursie są słowa K.R. Wentzla: „Wspierający nauczyciel to taki, który mnie dobrze zna i któremu na mnie zależy. Stawia wysokie wymagania, które są jasne i uczciwe. Jest sprawiedliwy”.

między innymi Jana Matejki, Juliusza Kossaka, Jacka Malczewskiego, Józefa Brandta oraz portretów wielkich Polaków pozwala wychowankom poczuć się spadkobiercami dziedzictwa i historii ojczyzny. Są także podejmowane działania w celu nabycia wiedzy na temat historii bursy, jej tożsamości, rozwoju oraz wybitnych działaczy i wychowanków. W tym kontekście w zakresie działań wychowawczych wpisuje się troska i pamięć o miejscach ich pamięci i uroczystościach rocznicowych. Ważne jest również wspomaganie wychowanków w rozwijaniu umiejętności dojrzałego i bezpiecznego korzystania z internetu. Docenia się przede wszystkim jego pozytywny wpływ na rozwój intelektualny i moralny młodego człowieka. Zainteresowaniem cieszą się również organizowane turnieje piłki nożnej, tenisa stołowego czy też szachowe.

Szczególnym aspektem w procesie wychowawczym bursy jest położenie akcentu na wychowanie religijne. Wspólna Eucharystia celebrowana w kaplicy na terenie bursy uwrażliwia młodzież na przeżywanie tajemnicy Boga i świata. Zachęca się młodzież, aby w Eucharystii i życiu sakramentalnym doświadczali w sposób osobisty i we wspólnocie najistotniejszych prawd wiary oraz dostrzegali obecnego i działającego Boga w świecie i w drugim człowieku.

Personel pedagogiczny bursy w swojej pracy odwołuje się do pedagogii ignacjańskiej (jako narzędzia praktycznego), której jednym z ważniejszych zadań jest troska o kształtowanie dojrzałej osobowości młodego człowieka. Należy zaznaczyć, że wiele działań, które wychowawcy podejmują z racji pedagogicznego obowiązku, wzajemnie się uzupełniają z tymi, które wypływają z samej metody ignacjańskiej. Przykładowo, wspomniana zasada *cura personalis* jest pozytywnie wspierana przez diagnozę wychowawczą, która należy do działań zwyczajnych w każdej instytucji opiekuńczo-wychowawczej. Indywidualne towarzyszenie nie byłoby przecież możliwe bez uprzedniej wiedzy dotyczącej potrzeb, uwarunkowań i możliwości wychowanka, a diagnoza taką przynosi wiedzę. Realizacja

celu wychowawczego bursy domaga się, aby wychowawca znał swojego podopiecznego i był zawsze gotowy do udzielenia stosownego wsparcia.

Prawdą jest, o czym trzeba pamiętać, że nie wszystkie działania wychowawcze podejmowane w bursie przynoszą oczekiwany skutek. Wychowanek jest „istotą otwartą” i ulega wpływowi także środowiska zewnętrznego, których konsekwencją są dokonywane przez niego decyzje i wybory. Poza tym dynamika pedagogii ignacjańskiej zakłada daleko posuniętą jednomyslność personelu wychowawczego i zespolenie działań zwyczajnych i nadzwyczajnych zapisanych w planie wychowawczym na bieżący rok szkolny. Podobna „symfonia” w działaniu również narażona jest na ludzki błąd.

Życie w bursie jest wypełnione codziennymi obowiązkami, przede wszystkim rzetelną i solidną pracą – nauką, ale też czasem relaksu, wypoczynku oraz realizowaniem siebie i realizowaniem własnych zainteresowań. Dla pełnego, choć tylko ogólnie zasygnalizowanego, obrazu życia bursy warto jeszcze wspomnieć jeden cenny element, jakim jest docenienie całorocznego trudu i zaangażowania młodzieży w tworzenie klimatu pobytu w bursie przez wręczone wyróżnienia i nagrody. Przed zakończeniem roku szkolnego, o czym wcześniej młodzież zostaje poinformowana, wyróżnieni otrzymują między innymi następujące nagrody: za najwyższe wyniki w nauce, za chęć i odwagę w sięganiu po więcej („Magis”), „Talent Bursy”, w konkursie czystości, za udział w projekcie artystycznym i sportowym. Ponadto dla uciechy maturzystów serwuje się papieską kremówkę. Prestiżowym wyróżnieniem jest nagroda „Być dla innych” im. ks. M. Kuznowicza. Przyznawanie tej nagrody inspirowane jest przez wychowanków nie tylko do udzielania sobie wzajemnej pomocy, ale również do efektywnej pracy w grupie. Beneficjent nagrody rocznej wybierany jest przez samych wychowanków, a jego kandydaturę potwierdza Rada Pedagogiczna Bursy.

Podsumowanie

Reasumując, podkreśliłyśmy, że kształtowanie integralnej osobowości wymaga ogromnego uzupełniającego się wysiłku podejmowanego przez wszystkie podmioty uczestniczące w procesie nauczania i wychowania. W przekazywaniu uczniom wiedzy i umiejętności ważne jest także udzielanie pomocy w nabywaniu i kształtowaniu życiowej mądrości. Na przykładzie Bursy Szkół Średnich w Krakowie chcieliśmy wskazać, że środowisko wychowawcze sprzyja wychowankom w twórczym i ambitnym realizowaniu osobistego dojrzewania i wzrastania do życia godnego i odpowiedzialnego. Przez osobisty rozwój zdolności i zainteresowań młodzież ma sposobność formować własną tożsamość, spełniać siebie oraz realizować swoje marzenia i plany. Dlatego można żywić przekonanie, że wspomniana działalność bursy, jak również innych środowisk wychowawczych, szkolnych, opiekuńczo-społecznych, kulturalnych, edukacyjnych będzie stanowić przestrzeń dla rozwoju wychowanków twórczych i dojrzałych, mądrych i godnych szacunku.

Bibliografia

- Barucq A., Grelot P., *Mądrość*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. Leon-Dufour, przeł. K. Romaniuk, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1973.
- Baum A., *Mądrość*, w: *Praktyczny słownik biblijny*, red. A. Grabner-Haider, przeł. T. Mieszkowski, P. Pachciarek, PAX–Wydawnictwo Księży Pallotyńów, Warszawa 1994.
- Bilans pracowitego roku. Sprawozdanie z działalności Związku Młodzieży Przemysłowej i Rękodzielniczej w Krakowie za rok 1933*, „Związkowiec” 1934, nr 7–8.
- Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, WAM, Kraków 2005.
- Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, przeł. B. Steczek, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum–WAM, Kraków 2006.

- Dalewski T., *O. Kuznowicz przyjaciel młodzieży*, Kraków 1947.
- Duminuco V.J., *Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej?*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu. Ignatian pedagogy for the challenges of humanism today*, red. W. Pasierbek, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum–WAM, Kraków 2008.
- Philippe M.-D., *Trzy mądrości*, przeł. A. Kuryś, Wydawnictwo Karmelitów Bosych, Kraków 2008.
- Fleming D.L., *Czym jest duchowość ignacjańska?*, WAM, Kraków 2013.
- Galarowicz J., *Paradoks egzystencji etycznej*, „Horyzonty Wychowania” 2004, nr 3. <http://bursakrakow.pl> (11.04.2017).
- Jan Paweł II, *Encyklika „Fides et ratio”*, Rzym, 14 września 1998.
- Jurjewicz M., *Obrazki z życia zaniedbanej młodzieży*, Nowy Jork (w *Słowie od autora* została podana data: 10.03.1925 r.).
- Krasnodębski M., *O możliwości zbudowania realistycznej filozofii wychowania w oparciu o tomizm i personalizm*, „Horyzonty Wychowania” 2009, nr 8.
- Ks. Mieczysław Kuznowicz i jego dzieło*, red. A. Migąła, Kraków 1980.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Łódź 1981.
- Kuznowicz M., *O odbudowę sumień*, Kraków 1916.
- Kuznowicz M., *Dla kogo i od kogo?*, „Związkowiec” 1934, nr 9–10–11.
- Kuznowicz M., *Duszpasterstwo wśród młodzieży rzemieślniczej po miastach*, Warszawa 1930.
- Kuznowicz M., *Ku miłości i dobroci*, „Związkowiec” 1938, nr 12.
- Kuznowicz M., *Kwestya terminatorów w naszym kraju*, Kraków 1907.
- Kuznowicz M., *Metody pracy społecznej*, Kraków 1914.
- Kuznowicz M., *W sprawie młodzieży pracującej*, Kraków 1910.
- Kuznowicz M., *Znaczenie pierwiastka religijnego w akcji robotniczej*, Kraków 1910.
- Lekka-Kowalik A., *Cnota*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2016.
- Lowney Ch., *Heroiczne przywództwo. Tajemnice sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat*, przeł. Ł. Malczak, WAM, Kraków 2011.

- Marek Z., *Duchowość, ewangelizacja i katecheza*, w: *Formacja głosicieli Ewangelii. Jak przygotować katechetów – nauczycieli religii do podjęcia nowej ewangelizacji?*, red. W. Lechow, WTUSz, Szczecin 2015.
- Marek Z., *Duchowość, religia i wychowanie*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 1.
- Marek Z., *Osiąganie dojrzałości moralnej*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2016, nr 1.
- Marek Z., *Pedagogika i duchowość – wsparcie dla ludzkich poszukiwań*, „Katecheta” 2016, nr 3.
- Marek Z., *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Kraków 2017.
- Marek Z., *Potencjał religii wnoszony do wychowania integralnego*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 4.
- Marek Z., *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, WAM, Kraków 2014.
- Marek Z., Dyrek K., *Edukacja do przebaczenia w pedagogii ignacjańskiej*, „Paedagogia Christiana” 2016, nr 2.
- Mólka J., *Koncepcja wychowawcza księdza Mieczysława Kuznowicza SJ (1874–1945)*, WAM, Kraków 2004.
- Mólka J., *Ks. Mieczysław Kuznowicz SJ – wychowawca młodzieży*, WAM, Kraków 2006.
- Mólka J., *Personalistyczny paradygmat pedagogiki ignacjańskiej*, w: *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, red. A. Sajdak, D. Skulicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Mólka J., *Samorealizacja w założeniach pedagogiki ignacjańskiej*, w: *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, red. A. Królikowska, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum–WAM, Kraków 2010.
- Nowak M., *Mądrość*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2016.
- Nowak M., *Między wiedzą naukową a mądrością w pedagogice – w obszarze filozofii wychowania*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2016, nr 1.
- Podstawy edukacji ignacjańskiej*, przeł. B. Steczek, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum–WAM, Kraków 2006.
- Ronchi E., *Naga prawda ewangelii. Rekolekcje papieskie*, przeł. A. Popławska, WAM, Kraków 2017.

Statut Bursy Szkół Średnich Związku Męskiej Młodzieży Przemysłowej i Rzemieślniczej pod wezwaniem św. Stanisława Kostki w Krakowie z 18 października 2011 r. (w posiadaniu kierownictwa bursy oraz autora artykułu).

Steczek B., Mólka J., *Magis jezuickiej edukacji*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu. Ignatian pedagogy for the challenges of humanism today*, red. W. Pasierbek, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum–WAM, Kraków 2008.

WISDOM IN SERVICE OF INTEGRAL HUMAN DEVELOPMENT

Summary

Based on the performance of the Secondary Schools Dormitory in Kraków (Bursa Szkół Średnich ZMMPiR w Krakowie), we have illustrated the potential use of wisdom (knowledge) in an educational environment, which aspires to be a place of acquiring and consolidating positive attitudes and practical wisdom. We have indicated that activities taken up by the dormitory pedagogues support the pupils' integral and holistic development. We have recalled the beginnings of the dormitory's activity, which date back to the first half of the twentieth century. In addition, we have described the main assumptions and educational aims, which prevail and continue to be applied in contemporary reality. We have also signalled concrete propositions of extracurricular activities for the youth living in the dormitory. We have emphasised that a stay in a friendly environment constitutes an important space of communication and facilitates discovering and shaping innate skills and abilities, which allow the students, among other things, to acquire and develop their knowledge and form an attitude of respect and wisdom.

Translated by Elżbieta Leksander



Renata Królikiewicz
Akademia Ignatianum

MĄDROŚĆ ŻYCIOWA A WIELOPOKOLENIOWOŚĆ

Wprowadzenie. W poszukiwaniu wskazówek

Żyjemy w skomplikowanym i pełnym paradoksów świecie. Postęp pozwala nam badać kosmos i strukturę genów, wydłuża ludzkie życie i eliminuje wiele żmudnych czynności. Jako Oświeceni Obywatele Świata niejednokrotnie jednak nie potrafimy poradzić sobie z sobą samymi i wyzwaniami, które stawia przed nami życie. Nie znamy i często nie szukamy odpowiedzi na wiele podstawowych pytań: Kim jestem? Czego chcę? Jakie są wartości, którymi się kieruję? Do czego zmierzam? Nie wiemy, jakie mamy zasoby, nie wiemy, co czujemy i czego potrzebujemy.

Człowiek od zawsze szukał odpowiedzi związanych z życiem, codziennymi wyborami czy też relacjami, jakie każdego dnia próbował budować. Od czasów starożytnych filozofia i etyka, a w czasach późniejszych również psychologia udzielały ludziom wielu rad i wskazówek, jak przeżyć życie godnie, uczciwie, mądrze.

Sokrates to filozof, który chodził po Atenach, zadając ówczesnym pytania, których oni sami sobie nie zadawali, a które zmuszały ich do zastanowienia się nad sobą, nad przyjętymi wartościami, powszechnymi

przekonaniami, czyli nad własnym życiem. Pomocne w poszukiwaniu odpowiedzi na te fundamentalne pytania są zalecenia stoików, aforyzmy François de La Rochefoucaulda, książki Arthura Schopenhauera, Tadeusza Kotarbińskiego czy Władysława Tatarkiewicza.

Obecnie wielu młodych ludzi poszukuje odpowiedzi na pytania dotyczące sensu i celowości własnego życia w przestrzeni wirtualnej. Łatwość dostępu do informacji nie przekłada się jednak w wielu przypadkach na jej jakość. Zazwyczaj pozbawiona jest ona również tego istotnego elementu interakcji z drugim człowiekiem, który w sposób szczególny ubogaca.

Każdy z nas żyje tylko raz, sami jesteśmy odpowiedzialni za to, jak przebiega nasze życie, dlatego tak ważne jest to, by uczyć się życia wartościowego, korzystnego dla samego siebie i dla otoczenia. Jak to zrobić? Kto może podpowiedzieć, jak się tego nauczyć? W ubiegłych stuleciach zadanie to przypadało nestorom rodów – to oni przekazywali wartości, wprowadzali w świat kultury i codziennego życia, stawiali wymagania i mieli prawo je egzekwować, wymagać od młodszego pokolenia. Ich doświadczenie, umiejętność spoglądania na różnorodne trudności, wyzwania i codzienne troski były wielokrotnie elementem wspomagającym dla młodych, wchodzących w życie ludzi. A jak jest dzisiaj? Czy nadal seniorzy są dla młodych źródłem mądrości?

Seniorzy w życiu młodych ludzi

Z jednej strony wydaje się, że współcześni seniorzy to osoby często borykające się z wieloma problemami, szczególnie ekonomicznymi, mający przeważnie niższy status społeczny, a ich wiedza jest zwykle mało atrakcyjna dla ludzi młodych, ponieważ szybko zachodzące zmiany społeczne wymagają ciągłego podążania za nowościami. Mądrość ludzi starszych jest nie na czasie. Inne spojrzenie wskazuje jednak, że „wie-

le młodych osób postrzega swoje babcie jako osoby atrakcyjne, dbające o swój wygląd, korzystające z usług kosmetyczek i fryzjerów. (...) Nie stronią też od posługiwania się komputerami i telefonami komórkowymi. Na co dzień jeżdżą samochodami. Część wnuków wysoko ocenia mądrość, pomoc i ciekawość świata swoich babć. Nawet babcie określane przez wnuków jako tradycyjne również są pozytywnie postrzegane. Młodzież docenia ich opiekuńczość i dbanie o rodzinę. Wiele zawdzięcza swoim babciom, dużo rzeczy mogli się od nich nauczyć¹.

Jedne z pierwszych badań, które podejmowały problemem relacji i stosunków międzypokoleniowych przeprowadzono w latach 70. i 80. XX wieku. Pokazywały one, że seniorzy stanowią nierozłączną część systemu rodziny². Polska starość pomimo stopniowego rozdzielania seniorów od ich dorosłych już dzieci jest silnie zakorzeniona w kontekście rodzinnym. Wynika to między innymi z częstego zamieszkiwania ludzi starych z rodzinami zarówno na wsi, jak i w mieście; to występowanie rodzin wielopokoleniowych na początku XX wieku było bardzo powszechne³. Wiele rodzin nadal tworzy wielopokoleniowe społeczności – wynika to nie zawsze z dobrowolnie podjętej decyzji, ale i z warunków lokalowych i możliwości, na przykład finansowych. Według badań przeprowadzonych przez CBOS w 2013 roku 21% badanych żyje w rodzinach

¹ E. Czubochoa, K. Rejman, *Starsze osoby we współczesnym społeczeństwie w kontekście funkcjonowania rodziny wielopokoleniowej*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Rzeszowskiej” 2012, nr 28, „Ekonomia i Nauki Humanistyczne” z. 19, <http://doi.prz.edu.pl/publ/einh/18> (26.01.2017).

² Por. A. Pawłowska, *Miejsce osób starszych w rodzinie*, w: *Starość – nie radość? Aktywność osób starszych i solidarność międzypokoleniowa*, red. M.T. Kozubek, Wydział Teologiczny Uniwersytetu Śląskiego – Księgarnia św. Jacka, Katowice 2013, s. 74.

³ Por. J. Zalewska, *Od emerytury do trzeciego wieku: starość w czasach nowoczesnych*, w: *Krótkie wykłady socjologii: Przegląd problemów i metod. Podręcznik akademicki*, red. A. Firkowska-Mankiewicz, T. Kanash, E. Tarkowska, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012, s. 226.

wielopokoleniowych, a 29% chciałoby w takiej rodzinie żyć⁴. Karolina Appelt uważa, że „coraz powszechniejszy, po okresie dominacji rodziny nuklearnej, staje się ponownie model rodziny wielopokoleniowej. A długi czas wspólnego życia trzech, czterech pokoleń stwarza okazję na rozwinięcie bliższych, pozytywnych międzygeneracyjnych relacji dziadkowie – rodzice – dzieci i umożliwia dawanie sobie więcej wsparcia niż kiedyś”⁵.

Rodzina taka stanowi bogate środowisko wychowawcze dzięki siewmu zróżnicowaniu społeczno-psychologicznemu. Jest to rodzina nie tylko liczniejsza, lecz o innej strukturze niż dwupokoleniowa. W jej skład wchodzi osoby różniące się wiekiem, sprawnością fizyczną i intelektualną, zasobem wiedzy, zainteresowaniami, liczbą i jakością doświadczeń. Życie rodziny trzypokoleniowej, w której są babcia, dziadek lub inne osoby starsze spokrewnione lub włączone do rodziny, jest bogatsze, spokojniejsze i pełniejsze. Dostarcza dziecku wiele zróżnicowanych doświadczeń⁶.

Często nawet, jeżeli rodziny nie zamieszkują ze sobą, to pomoc dziadków i ich obecność w życiu młodych ludzi jest znaczna. Badania przeprowadzone na seniorach i ich wnukach w wieku 6 lat pokazują, że wizerunek dziadków w oczach dzieci jest bardzo dobry i pokazuje silne związki emocjonalne pomiędzy nimi. Na pytanie „Czy chętnie spotykasz się z babcią lub dziadkiem?” 84% badanych dzieci odpowiedziało twierdząco, 10% raczej twierdząco, natomiast tylko 6% uważa te kontakty za niepotrzebne. Dzięki takim badaniom widać, jak ważna jest obecność dziadków w życiu dziecka⁷.

⁴ Por. R. Boguszewski, *Współczesne znaczenie i rozumienie rodziny w Polsce*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2015, nr 4 (232), s. 134–135, https://www.kul.pl/files/102/articles/2015_4/zn_kul_2015_4_a_boguszewski.pdf (26.02.2017).

⁵ Por. K. Appelt, *Współcześni dziadkowie i ich znaczenie dla rozwoju wnuków*, w: *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości*, red. A.I. Brzezińska, K. Ober-Łopatka, R. Stec, K. Ziółkowska, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2007, s. 81.

⁶ Por. E. Czubocho, K. Rejman, *Starsze osoby...*

⁷ Por. E. Szkoda, *Edukacyjne aspekty czasu wolnego spędzanego przez seniorów z ich wnukami*, w: *Człowiek w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki wspierania rozwoju*,

Nie zawsze jednak młody człowiek mieszka lub/i wychowuje się blisko dziadków, nie zawsze ma możliwość korzystać z ich wiedzy, doświadczenia i mądrości. Nie zawsze też relacje pomiędzy młodymi a seniorami w rodzinie są dobre i przyjacielskie. Zdarza się, że naznaczone są one trudnymi doświadczeniami. Czy wtedy młody człowiek pozbawiony zostaje możliwości wchodzenia w te ubogacające wzajemnie relacje z seniorami? Polityka prosenioralna wielu miast umożliwiła tym wszystkim, którzy z różnych powodów nie mają możliwości tworzenia rodzin wielopokoleniowych, odnajdywanie się w takich relacjach poprzez liczne projekty, które w założeniu mają łączyć i integrować pokolenia⁸. Inicjatywy tego rodzaju zbliżają, otwierają na inny sposób patrzenia, pojmowania i odbierania świata, ale przede wszystkim dają szansę na autentyczne spotkanie, odkrywanie wspólnych przestrzeni. W Krakowie w 2017 roku po raz drugi realizowany był konkurs „Działajmy razem” w ramach Gminnego Programu Aktywności Społecznej i Integracji Osób Starszych na lata 2015–2020 PASIOS, którego celem jest integracja uczniów i osób starszych oraz promocja najciekawszych uczniowskich przedsięwzięć realizowanych we współpracy z osobami powyżej 60. roku życia⁹. Takie działania są szansą, by pokazać uczniom, że osoba starsza może być ich przyjacielem, nauczycielem i doradcą. Mimo różnic dzielących obie grupy tego typu projekty pozwalają na odkrywanie wspólnych zaintereso-

aktywizacji i integracji społecznej osób starszych, red. A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszkó, J. Suchodolska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004, s. 90.

⁸ W wielu rejonach powstają liczne projekty integrujące pokolenia i aktywizujące seniorów, projekty takie wspiera również Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, np. <http://www.krzyzowa.org.pl/index.php/pl/aktualnosci/1035-rekrutacja-do-projektu-tradycja-czy-pokolenia> (26.01.2017); <https://www.mpips.gov.pl/seniorzyaktywne-starzenie/rzadowy-program-asos/> (26.01.2017); <http://www.dzielnica9.krakow.pl/news/540/15/Spotkania-miedzypokoleniowe-w-Gimnazjum-Nr-24.html> (26.01.2017).

⁹ http://www.bip.krakow.pl/?dok_id=167&sub_dok_id=167&sub=uchwala&query=id%3D20734%26typ%3Du (27.01.2017).

wań, dają poczucie partnerstwa, ułatwiają nawiązanie dialogu i wzajemne zrozumienie. Pozwalają również weryfikować wzajemne postrzeganie się młodzieży i seniorów, uwidoczniają bezcenne doświadczenie osób starszych i zapał do wspólnego działania u młodzieży. Młodszy i starsi uczestnicy projektów często deklarują chęć kontynuacji wspólnych działań po zakończeniu takiego projektu¹⁰.

Mądrość i doświadczenie seniorów

W badaniach prowadzonych przez Ewę Miśkowiec, które dotyczyły postrzegania osób starszych przez ludzi młodych, możemy zauważyć, że aż 36% biorących udział w badaniu ceni ludzi starszych za doświadczenie, a 26% za mądrość¹¹. Beata Zięba-Kołodziej w tekście *Rola dziadków w życiu rodziny*¹² podaje, że respondenci w prowadzonych przez nią badaniach bardzo często wskazują, iż rolą dziadków jest nauczanie i doradzanie/dyskusowanie. Dla badanych oznacza to istotny udział dziadków w takich czynnościach, jak: pomoc w nauce, uczenie wykonywania różnych czynności, na przykład domowych i tych związanych z prowadzeniem gospodarstwa, rozwój zainteresowań – czytanie bajek, wspólne spacerowanie, podczas których dziadkowie pokazują i objaśniają świat, uczenie okazywania uczuć, opiekowania się innymi i rozwijanie empatii.

¹⁰ Por. *W Krakowie młodzi trzymają sztafę z seniorami*, http://krakow.pl/aktualnosci/207791,29,komunikat,w_krakowie_mlodzi_trzymaja_sztame_z_seniorami.html (1.03.2017).

¹¹ Por. E. Miśkowiec, *Postrzeganie osób starszych przez młodzież*, w: *Jesień życia. Wybrane konteksty postrzegania i doświadczenia starości oraz aktywizacji seniorów*, red. M. Chrost, A. Grudziński, Akademia Ignatianum w Krakowie–Wydawnictwo WAM, Kraków 2015, s. 28.

¹² Por. B. Zięba-Kołodziej, *Rola dziadków w życiu rodziny*, w: *Uczestnictwo społeczne w średniej i późnej dorosłości*, red. D. Serdyńska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012, s. 143–147.

W wypowiedziach badanych pojawiają się również opinie, że dziadkowie odgrywają istotną rolę w doradzaniu, podsuwaniu rozwiązań, w rozmowach o życiu i wartościach, kształtowaniu poglądów, wskazują, jak należy postępować.

Norbert Pikuła pisze, że „badania CBOS pokazują, że w Polsce dziadkowie, korzystając z mądrości życiowej i troszcząc się o wychowanie współczesnej rodziny, przede wszystkim wpajają wnukom zasady moralne (61%) i przekazują wiarę w Boga (60%). Obdarowują ich miłością i dają poczucie, że jest się kochanym (60%). Dziadkowie są również stróżami tradycji. Dzięki nim połowa wnuków poznaje własne rodziny (57%) i zdobywa wiedzę historyczną (51%). Ponad połowa Polaków uczy się od dziadków miłości do Ojczyzny (52%) i zawdzięcza im takie cnoty, jak: obowiązkowość, pracowitość, silną wolę, samodyscyplinę (53%). Bliższa połowa badanych przyznała, że ogólnie zawdzięcza dziadkom opiekę i wychowanie (47%), znaczna część (41%) zawdzięcza im praktyczne umiejętności związane z prowadzeniem domu lub gospodarstwa rolnego, a co czwarty (24%) zainteresowania i hobby”¹³.

Młodzi ludzie często uważają, że świat stoi przed nimi otworem, że są w stanie pokonać wszelkie trudności, rzeczywistość jednak często bywa trudna i nieprzewidywalna, zaskakująca, a czasem nawet okrutna. Pojawiające się trudności i przeciwieństwa powodują, że młodzi niejednokrotnie czują się zagubieni lub rozdarci. Uświadamiają sobie, że wykształcenie ani zdobyta już pozycja zawodowa często nie są wystarczające. Seniorzy posiadają ten szczególnie rodzaj wiedzy – płynącej z doświadczenia – mądrość życiową. Ona pozwala na dokonywanie refleksji nad światem, który jest trudny i wieloaspektowy.

¹³ N. Pikuła, Mądrość życiowa osób starszych – paradygmatem wychowawczym współczesnej rodziny, w: *Elan Vital v priestore medzigeneracnyh vzathov*, red. B. Balogová, Prešov 2010, http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Balogova1/pdf_doc/17.pdf (6.12.2016), s. 70–71.

Mądrość życiowa – jak ją zdefiniować? Co rozumiemy pod takim określeniem? *Słownik wyrazów bliskoznacznych* podaje, że mądrość życiowa to: koncept, dowcip, inteligencja, rozsądek, rozum, rozważa, refleksja, spryt, zapobiegliwość, szybka orientacja¹⁴. Kiedy myślimy o mądrości życiowej, to nie chodzi nam zazwyczaj o wiedzę czy mądrość w ogóle, lecz o pewien rodzaj mądrości, która odnosi się do własnego życia i umiejętności radzenia sobie z różnorodnymi sytuacjami, które przydarzają się w życiu. Próbując określić, czym jest mądrość życiowa, pierwsze, co podkreślimy to to, że wiąże się ona z doświadczeniem. Uczę się poprzez udział i zaangażowanie. Kolejnym ważnym elementem mądrości życiowej zdaje się umiejętność refleksji, zadumy i wyciągania wniosków z wydarzeń, przeżyć, doświadczeń – nie tylko swoich, ale i cudzych. Umiejętnością, którą należy powiązać z mądrością życiową, jest całościowe spojrzenie na rzeczywistość, w której dana osoba funkcjonuje, umiejętność łączenia wielorakich aspektów i przewidywania ewentualnych skutków poszczególnych decyzji.

Analizując teksty mówiące o mądrości, można pokusić się na wskazanie, że mądrość życiowa może przejawiać się w:

- a) umiejętności, skutecznej realizacji celów i zadań;
- b) realizowaniu akceptowanych przez siebie wartości i życia zgodnego z nimi;
- c) ułożeniu i utrzymywaniu konstruktywnych relacji z otoczeniem, to jest innymi ludźmi, grupami, instytucjami;
- d) samorealizacji i rozwoju własnych talentów, wykorzystywaniu silnych stron¹⁵.

¹⁴ *Słownik wyrazów bliskoznacznych*: <http://www.synonimy.postis.org/mądrość%20życiowa.html> (1.03.2017).

¹⁵ Zob. <http://rydygier.blog.onet.pl/trudno-sie-przytulic-do-pieniedzy-czyli-przemiany-osobiste-wieku-sredniego/> (7.02.2017).

Ewa Gurba pisze, że badania nad kompetencjami poznawczymi pokazują specyficzne dla dorosłych cechy myślenia stosunkowo rzadko uważane u nastolatków, które zapewniają efektywniejsze rozwiązywanie zadań natury społecznej, które mają kilka poprawnych rozwiązań oraz zawierają sytuacje konfliktowe. Do cech tych należą:

- a) kontekstualność – umożliwiająca uwzględnienie kontekstu rozwiązywanego problemu;
- b) systemowość i intersystemowość – pozwalająca odkrywać złożoność systemów i wzajemne między nimi zależności;
- c) relatywizm związany z uwzględnieniem różnych perspektyw analizowanej kwestii – co daje możliwości odkrywania nowych problemów;
- d) dialektyczność – pozwalająca syntetyzować sprzeczności i ujmować dynamikę zjawisk, integrować emocje i logikę¹⁶.

Badania nad kształtowaniem się kompetencji poznawczych w zakresie rozwiązywania codziennych praktycznych problemów w różnych okresach rozwojowych, ze szczególnym uwzględnieniem tego, czy seniorzy pod tym względem różnią się od osób w młodszym wieku, pokazują, że seniorzy w swoich rozwiązaniach kierują się nie tylko logiką zdarzeń i podanymi faktami, ale uwzględniają również przeżycia emocjonalne¹⁷. To pokazuje, że na starość, mimo że jest to okres życia, w którym następuje ograniczenie możliwości zdobywania i gromadzenia nowych informacji, występuje umiejętność zgłębiania dotychczasowych zasobów informacji, poszukiwania ich znaczenia i możliwości integracji. Mądrość seniorów może stać się dla wielu młodych czynnikiem, który wyzwoli refleksję nad

¹⁶ Por. E. Gurba, *Kompetencje poznawcze seniorów i osób młodszych*, w: *Jesień życia. Wybrane konteksty postrzegania i doświadczania starości oraz aktywizacji seniorów*, red. M. Chrost, A. Grudziński, Akademia Ignatianum w Krakowie–WAM, Kraków 2015, s. 43.

¹⁷ Zob. *ibidem*, s. 45–53.

własnym życiem, pobudzi do skoncentrowania się na sobie, by rozpoznać swoje powołanie, możliwości i ograniczenia, po to by móc otworzyć się na drugiego człowieka.

Aktywność seniorów przejawia się w różnorodny sposób. Począwszy od opieki nad wnukami, przez realizację pasji, na które wcześniej nie było czasu, zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności na uniwersytetach trzeciego wieku, a także podejmowanie prób krzewienia mądrości życiowej. Takie zadanie postawiło przed sobą Bractwo Mądrości Życiowej¹⁸. Jest to nieformalna organizacja osób, które mają wspólne: zainteresowania, idee, cele i zadania. Celem i sensem istnienia tegoż Bractwa jest krzewienie mądrości życiowej rozumianej jako narzędzie do odkrywania prawdy o wszechświecie, świecie, wspólnotach człowieczych i człowieku. Na stronie Bractwa czytamy: „Proponujemy uznać krzewienie mądrości życiowej za sens naszej wspólnej działalności, a mądrość życiową za narzędzie doskonalenia naszego życia. Narzędzie dla każdego, kto chce kierować swoim życiem i rozwiązywać swoje problemy życiowe. Kto chce podejmować mądre decyzje życiowe i wprowadzać je w życie. Narzędzie, które umożliwi nam krok po kroku rozwiązywanie dowolnego problemu życiowego. Narzędzie, które umożliwi nam podejmowanie działań na rzecz przyszłości życia każdego z nas i wspólnot, w których żyjemy”. Do spotkań, wymiany poglądów i doświadczeń, do wspólnego poszukiwania zaproszeni zostali wszyscy zainteresowani mądrością życiową.

Podsumowanie

Spotkania międzypokoleniowe mimo wielu różnic i czasami pojawiających się trudności we wzajemnym zrozumieniu zmuszają obie strony do pewnego wysiłku, do przekraczania bezpiecznej strefy komfortu. Warto,

¹⁸ Zob. <http://bractwomadroszczyciowej.pl> (7.03.2017).

by spotkania międzypokoleniowe były częste, warto dbać o kreowanie przestrzeni, wygospodarowywanie czasu, a także zachęcanie do podejmowania wspólnych działań, bo są one szansą na przełamywanie stereotypów, konfrontowanie różnych spojrzeń, a także stają się realnym sposobem wymiany wiedzy, umiejętności i wzajemnego wspierania się w tych obszarach, gdzie młodzi i starsi mogą się uzupełniać. Tego typu projekty pokazują, że seniorzy dla młodych ludzi mogą być nauczycielami, doradcami, a także partnerami. Pokazują również, że i młodzież może uczyć i dzielić się z osobami starszymi wieloma umiejętnościami, które są potem fantastycznie wykorzystywane przez seniorów.

Bibliografia

- Appelt K., *Współcześni dziadkowie i ich znaczenie dla rozwoju wnuków*, w: *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości*, red. A.I. Brzezińska, K. Ober-Łopatka, R. Stec, K. Ziółkowska, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2007.
- Boguszewski R., *Współczesne znaczenie i rozumienie rodziny w Polsce*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2015, nr 4 (232), https://www.kul.pl/files/102/articles/2015_4/zn_kul_2015_4_a_boguszewski.pdf (26.02.2017).
- Czubocha E., Rejman K., *Starsze osoby we współczesnym społeczeństwie w kontekście funkcjonowania rodziny wielopokoleniowej*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Rzeszowskiej” 2012, nr 28, „Ekonomia i Nauki Humanistyczne” z. 19, <http://doi.prz.edu.pl/pl/publ/einh/18> (26.01.2017).
- Gurba E., *Kompetencje poznawcze seniorów i osób młodszych*, w: *Jesień życia. Wybrane konteksty postrzegania i doświadczania starości oraz aktywizacji seniorów*, red. M. Chrost, A. Grudziński, Akademia Ignatianum w Krakowie-WAM, Kraków 2015.
- <http://bractwomadroszczyciowej.pl> (7.03.2017).
- <http://rydygier.blog.onet.pl/trudno-sie-przytulic-do-pieniedzy-czyli-przemiany-osobiste-wieku-sredniego/> (7.02.2017).

- http://www.bip.krakow.pl/?dok_id=167&sub_dok_id=167&sub=uchwala-&query=id%3D20734%26typ%3Du (27.01.2017).
- <http://www.dzielnica9.krakow.pl/news/540/15/Spotkania-miedzypokoleniowe-w-Gimnazjum-Nr-24.html> (26.01.2017).
- <http://www.krzyzowa.org.pl/index.php/pl/aktualnosci/1035-rekrutacja-do-projektu-tradycja-czy-pokolenia> (26.01.2017).
- <http://www.synonimy.postis.org/mądrość%20życiowa.html> (1.03.2017).
- <https://www.mpips.gov.pl/seniorzyaktywne-starzenie/rzadowy-program-asos/> (26.01.2017).
- Miśkowiec E., *Postrzeganie osób starszych przez młodzież*, w: *Jesień życia. Wybrane konteksty postrzegania i doświadczania starości oraz aktywizacji seniorów*, red. M. Chrost, A. Grudziński, Akademia Ignatianum w Krakowie–Wydawnictwo WAM, Kraków 2015.
- Pawłowska A., *Miejsce osób starszych w rodzinie*, w: *Starość – nie radość? Aktywność osób starszych i solidarność międzypokoleniowa*, red. M.T. Kozubek, Wydział Teologiczny Uniwersytetu Śląskiego – Księgarnia św. Jacka, Katowice 2013.
- Pikuła N., *Mądrość życiowa osób starszych – paradygmatem wychowawczym współczesnej rodziny*, w: *Elan Vital v priestore miedzigeneracnych vzathov*, red. B. Balogová, Prešov 2010, http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Balogova1/pdf_doc/17.pdf (6.12.2016).
- Szkoda E., *Edukacyjne aspekty czasu wolnego spędzanego przez seniorów z ich wnukami*, w: *Człowiek w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej osób starszych*, red. A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszko, J. Suchodolska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.
- W Krakowie młodzi trzymają sztamę z seniorami*, http://krakow.pl/aktualnosci/207791,29,komunikat,w_krakowie_mlodzi_trzymaja_sztame_z_seniorami.html (1.03.2017).
- Zalewska J., *Od emerytury do trzeciego wieku: starość w czasach nowoczesnych*, w: *Krótkie wykłady socjologii: Przegląd problemów i metod. Podręcznik akademicki*, red. A. Firkowska-Mankiewicz, T. Kanash, E. Tarkowska, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012.

Zięba-Kołodziej B., *Rola dziadków w życiu rodziny*, w: *Uczestnictwo społeczne w średniej i późnej dorosłości*, red. D. Serdyńska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012.

LIFE WISDOM AND MULTI-GENERATIONNESS

Summary

The human being has always been looking for suggestions connected with life, daily choices, or relationships which he has been trying to build every day. Since ancient times, philosophy and ethics, and in later times also psychology have given people many guidelines and instructions on how to live life in dignity, honestly, wisely. In the past centuries, this task also fell to the nestors of families. And what is it like today? The text below is an attempt at reflection on the relationship between seniors and young people. The author is looking for answers to whether despite the marginalization of the elderly, the cult of youth, there is a chance to meet and dialogue. The author is trying to find a space where such interactions can take place. She tries to find out if there is a chance for both sides to come closer together, open up another way of looking at, perceiving and receiving the world. The text points to multi-generational families, diverse projects aimed at integrating these groups and giving them the opportunity to understand each other and enrich themselves. She also makes reflections on the question whether in the 21st century, seniors are still a source of wisdom for the young?

Translated by Katarzyna Zajdel



Agnieszka Kulik, Ewelina Frańczyk
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

MĄDROŚĆ W HIERARCHII WARTOŚCI STUDENTÓW W ŚWIETLE BADAŃ EMPIRYCZNYCH

Wprowadzenie

Wielu ludzi używa pojęcia mądrości, nie zagłębiając się w jego znaczenie. Mądrość można rozumieć na różne sposoby w zależności od podejścia, czy to intuicyjnego, czy badawczego. Pomimo to ludzie wiedzą, że mądrość jest ważną wartością w życiu człowieka. Pojęcie mądrości jest też często kojarzone z uniwersytetem, studiami. Młodzi dorośli kształcą się po to, aby zdobyć wiedzę, a z biegiem czasu nabyć także mądrość, którą można określić jako istotną wartość w życiu człowieka.

Celem niniejszego artykułu jest określenie pozycji mądrości w hierarchii wartości młodych osób oraz wskazanie różnic w tym zakresie związanych z płcią badanych studentów.

Zarys teoretyczny

Mądrość można rozumieć jako jedną z wielu wartości ważnych w życiu człowieka. Jedni przypisują mądrość do wartości osobistych¹, inni zaliczają ją do wartości noetycznych². Jako że mądrość jest jedną z wartości w życiu człowieka, warto w pierwszej kolejności zdefiniować pojęcie wartości. Wojciech Chudy podaje znaczenie wartości w odniesieniu do języków starożytnych, pisząc, że słowo „wartość” pochodzi z języka greckiego i wyrażone jest określeniem *aksia*, co oznacza *aksjologia* (teoria wartości). Natomiast łacińskim odpowiednikiem jest słowo *valeo*, co oznacza „mam moc, siłę do czegoś”³.

Pojęcie mądrości może być rozumiane dwojako. Po pierwsze, jako mądrość w rozumieniu potocznym, mającym istotne znaczenie w przekonaniach ludzi, bazujące na ich intuicji. Takie spojrzenie opiera się na postrzeganiu ludzi jako mądrych ze względu na ich sposób funkcjonowania, cechy osobowości oraz relacje z innymi ludźmi⁴. „W potocznym

¹ Z. Juczyński, *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2012, s. 122–127.

² K. Popielski, *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2009, s. 304.

³ W. Chudy, *Wartości i świat ludzki*, w: *Wartości dla życia*, red. K. Popielski, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2008, s. 19.

⁴ P.B. Baltes, U.M. Staudinger, *Wisdom: A Metabeuristic (Pragmatic) to Orchestrate Mind and Virtue Toward Excellence*, „American Psychologist” 2000, vol. 55, nr 1, s. 123–124; R.J. Sternberg, *Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings*, „Educational Psychologist” 2001, vol. 36, nr 4, s. 228; S. Steuden, *Z rozważań nad mądrością*, w: *Dalej w tę samą stronę. Księga jubileuszowa dedykowana profesor Marii Braun-Galkowskiej*, red. I. Ulfik-Jaworska, A. Gała, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2012, s. 536; *eadem*, *Czy „mądrość” i „wiedza” znaczą to samo?*, w: *Universitati serviens. Księga pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Stanisława Wilka SDB*, red. J. Wąlkusz, M. Krupa, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2014, s. 683.

rozumieniu mądrość łączy się z wiedzą, a człowiek mądry to taki, który posiada szeroką wiedzę o życiu, jest dobroduszny, sprawiedliwy, otwarty, pokorny, ugodowy, życzliwy, rozsądny w podejmowaniu decyzji, powściągliwy w wyrażaniu opinii, choć ma własne stanowisko⁵. Drugie podejście opiera się na danych metodologicznych, pochodzących z wiedzy, badań empirycznych oraz rozważań teoretycznych osób zgłębiających problematykę mądrości. Celem naukowców jest sformułowanie teorii oraz opracowanie narzędzi dotyczących mądrości⁶.

Przyjąwszy kryterium ukierunkowania aktywności osoby, w literaturze można odnaleźć także inny podział mądrości. Wyróżnić można, po pierwsze, mądrość pragmatyczną (życiową) kierującą uwagę podmiotu na zewnątrz, opierającą się na złudzeniu poczucia kontroli świata oraz czerpiącą z tej kontroli pozorne poczucie bezpieczeństwa, która wydaje się osiągalna niezależnie od wieku. Po drugie, można wskazać na mądrość duchową (transcendentną, transpersonalną) kierującą się ku własnemu wnętrzu, objawiającą się akceptacją życia i poczuciem sensu życia, co daje poczucie wewnętrznego spokoju i pozwala poradzić sobie w sytuacjach trudnych i paradoksalnych⁷.

Na przestrzeni lat na pojęciu mądrości skupiało się wiele znanych i cenionych osób. W starożytności byli to Marcus Tullius Cicero czy Seneka Młodszy. Tym pojęciem interesowali się między innymi Marek Aureliusz oraz święty Augustyn z Hippony. Natomiast współcześnie problematykę związaną z mądrością podejmowali między innymi Jan Paweł II i ks. Jan Twardowski⁸.

⁵ S. Steuden, *Czy „mądrość”...*, s. 681.

⁶ P.B. Baltes, U.M. Staudinger, *Wisdom...*, s. 123–124; R.J. Sternberg, *Why Schools...*, s. 228–229; S. Steuden, *Czy „mądrość”...*, s. 683.

⁷ S. Steuden, *Czy „mądrość”...*, s. 683–684.

⁸ *Ibidem*, s. 681.

W literaturze można odnaleźć wiele definicji mądrości. Niektórzy określają mądrość jako „szczególny wgląd w sprawy rozwoju i życia ludzkiego, szczególnie trafne sądy, rady i komentarze na temat trudnych problemów życiowych”⁹. Sternberg, jako jeden z twórców pojęcia mądrości w psychologii wskazuje na równowagę pomiędzy interesem jednostki, innych ludzi i środowiska. Jego zrównoważona teoria mądrości (*the balance theory of wisdom*) wskazuje na udział inteligencji, kreatywności, wiedzy i systemu wartości w celu osiągnięcia dobra wspólnego¹⁰. Ponadto ważnym składnikiem mądrości jest też wiedza o tym, że się czegoś nie wie¹¹. Badacze zajmujący się mądrością wyodrębniają jej wymiary: poznawczy, społeczno-emocjonalny, motywacyjny, duchowy¹², tym samym wskazując na złożoną strukturę tej wartości. Natomiast Kazimierz Popielski definiuje wartość jako to, „co jest da niego [człowieka – przyp. aut.] warte i cenne, co poznaje jako obiektywnie ważne i znaczące, do czego człowiek jako podmiot osobowy odnosi się, co poznawczo odkrywa, emocjonalnie i uczuciowo przeżywa. Co uważa za godne własnego życia, co daje mu satysfakcję i czyni jego egzystencję pełną sensu i znaczenia. Co człowieka rozwija i stanowi o jego zdrowiu bio-psycho-duchowym. Co tworzy jego indywidualne i społeczne *być i stawać się*. Jest tym, bez czego życie traci sens i znaczenie”¹³. K. Popielski wyróżnia także trzy sposoby rozumienia

⁹ P.B. Baltes, J. Smith, za: R.J. Sternberg, *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001, s. 361.

¹⁰ R.J. Sternberg, *Why Schools...*, s. 230–232.

¹¹ J.A. Meacham, za: R.J. Sternberg, *Psychologia poznawcza...*, s. 361.

¹² M. Ardel, *Antecedents and Effects of Wisdom in Old Age*, „Research on Aging” 2000, vol. 22, nr 4, <http://users.clas.ufl.edu/ardelt/Antecedents%20and%20effects%20of%20wisdom%20in%20old%20age.pdf> (5.03.2017), s. 361–362; C. Bassett, *Emergent Wisdom. Living a Life in Widening Circles*, „ReVision”, 2005, vol. 27, nr 4, <http://www.wisdominst.org/emergent.pdf> (5.03.2017), s. 7; S. Steuden, *Czy „mądrość”...*, s. 684.

¹³ K. Popielski, *Psychologia egzystencji...*, s. 12.

wartości, podając, że w ujęciu psychologicznym są to potrzeby, pragnienia; w znaczeniu kulturowym są to powszechnie obecne i funkcjonujące jakości realne lub symboliczne; a w kontekście społecznym wartości to społecznie pożądane i cenione właściwości¹⁴.

Na podstawie literatury można stwierdzić, że większość badaczy uważa, że mądrość wzrasta z wiekiem i jest swoistą odpowiedzią na zadania życiowe¹⁵. W. Chudy wskazuje także na to, iż wartość jest ściśle związana z wolnością człowieka. To osoba rozpoznaje wartości i wybiera taką, którą bierze za swoją, kieruje się nią w życiu i chce ją zrealizować. Autor podkreśla także pluralizm oraz porządek wartości, które budują pewną hierarchię ważności w życiu człowieka¹⁶. Mądrość kształtuje się między innymi dzięki akceptacji, pokorze, sile woli, refleksyjności, integracji wewnętrznej oraz ustosunkowaniu do innych i do życia¹⁷. Mądrość jest zdobywana poprzez edukację¹⁸, ale nie tylko edukację szkolną. Jak podkreśla Gruca-Miąsik: „Mądrość w ocenach i zdolność dokonywania właściwych wyborów w odpowiednich chwilach może być pogłębiana przez edukację moralną młodych dorosłych, którzy wchodzą w życie. Mądrość powinna korelować z wysokim poziomem rozumowania moralnego”¹⁹.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ M. Ardel, *Antecedents...*, s. 360–394; D.A. Kramer, *Conceptualizing Wisdom: The Primacy of Affect-cognition Relations*, w: *Wisdom: Its Nature, Origins and Development*, red. R.J. Sternberg, Cambridge University Press, New York 2003, s. 299–301; S. Steuden, *Psychologia starzenia się i starości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 114–125; S. Steuden, *Czy „mądrość”...*, s. 681–692.

¹⁶ W. Chudy, *Wartości...*, s. 19.

¹⁷ S. Steuden, *Czy „mądrość”...*, s. 684.

¹⁸ R.J. Sternberg, *Why Schools...*, s. 227–245.

¹⁹ U. Gruca-Miąsik, *Mądrość człowieka wyrażona poziomem rozumowania moralnego*, w: *Elan Vital v priestore medzigenernacnych vzahov*, red. B. Balogová, Prešov 2010, http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Balogova1/pdf_doc/17.pdf (6.12.2016), s. 136.

Jednak przede wszystkim mądrość jest jedną z wartości osobistych²⁰, które wybierają także młodzi dorośli i nimi kierują się w życiu. Dla Zygryda Juczyńskiego pojęcia mądrości i wiedzy ujęte są na poziomie jednej wartości osobistej²¹. Warto jednak zadać pytanie, czy są to pojęcia tożsame? Stanisława Steuden tłumaczy, że „można powiedzieć, że nie są tożsame, ale wzajemnie się dopełniają. Droga pozyskiwania wiedzy teoretycznej wymaga wysiłku, podlega zmianom cywilizacyjnym, kulturowym, łączy się ze sprawnością poznawczą, zaangażowaniem. Droga osiągania mądrości nie jest prosta i nigdy się nie kończy, jej przemierzanie jest trudnym zadaniem, często wiąże się z koniecznością akceptacji własnych słabości i ograniczeń, ale wiąże się z poczuciem nadziei i sensu życia”²². S. Steuden wymienia szereg cech ludzi charakteryzujących się mądrością życiową, między innymi: większa akceptacja siebie i innych, wytrwałość, pogoda ducha, cierpliwość i pokora²³. Sternberg podaje także, że mądrość jest nadrzędna w stosunku do wiedzy, ponieważ jest ona umiejętnością wykorzystania zdobytych informacji w praktyce i to dzięki mądrości, a nie tylko wiedzy człowiek jest w stanie osiągnąć sukces²⁴.

Optymalny czas klarowania się mądrości to okres późnej dorosłości charakteryzujący się bogatym doświadczeniem życiowym²⁵. Jednak należy podkreślić, że mądrość ma także istotne znaczenie w życiu młodych osób²⁶. Jak podaje Czesław Walesa, od około 18. roku życia rozpoczyna

²⁰ Z. Juczyński, *Narzędzia...*, s. 122–127.

²¹ *Ibidem*.

²² S. Steuden, *Czy „mądrość”...*, s. 689–690.

²³ *Ibidem*, s. 690.

²⁴ R.J. Sternberg, *Why Schools...*, s. 237.

²⁵ S. Steuden, *Czy „mądrość”...*, s. 684.

²⁶ Ch. Mickler, U. Staudinger, *Personal Wisdom: Validation and Age-Related Differences of a Performance Measure*, „Psychology and Aging” 2008, vol. 23, nr 4, s. 787–799; S. Steuden, P. Brudek, P. Izdebski, *Polska adaptacja Trójwymiarowej Skali Mądrości (3D-WS) M. Ardeli*, „Roczniki Psychologiczne” 2016, nr 4, s. 759, 763.

się okres autentyczności zasad wartości i sensu życia, by w wieku około 24 lat uznawanie i deklarowanie wartości mogło stać się kongruentne, realistyczne, uwzględniające perspektywę drugiego człowieka oraz spełnianie wymagań²⁷. Warto spojrzeć więc na to, jak młodzi ludzie postrzegają miejsce mądrości w swoim systemie wartości.

Metodologia badań²⁸

Podstawowym celem prezentowanych wyników badań było określenie miejsca mądrości w systemie wartości młodzieży studiującej oraz określenie różnic związanych z płcią. Przygotowując badania, postawiono pytanie: Jakie znaczenie ma mądrość w hierarchii wartości studentów? Założono że:

1. Mądrość jest istotną wartością dla studentów.
2. Mądrość może zajmować różną pozycję w hierarchii wartości studentów odmiennych płci.
3. Studenci wybierający mądrość jako istotną wartość różnią się od pozostałych studentów znaczeniem nadanym innym wartościom.

Opierając się na przedstawionej teorii, przeprowadzono badania na grupie 174 studentów. Próba obejmowała 148 kobiet i 26 mężczyzn w wieku od 18 do 29 lat.

Badania były anonimowe, przeprowadzone w sposób grupowy z zastosowaniem metody papier–ołówki. Dobór próby był celowy, kryterium doboru stanowiła możliwość przebadania określonej liczby studentów.

²⁷ C. Walesa, *Rozwój wartości i sensu życia*, w: *Człowiek – Wartości – Sens. Studia z psychologii egzystencji. Logoteoria i nooteoria. Logoterapia i nooterapia*, red. K. Popielski, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1996, s. 417.

²⁸ Badania zostały zrealizowane w ramach większego projektu „Zmęczenie przewlekłe u młodzieży w perspektywie aksjologicznej” dofinansowanego z dotacji na finansowanie działalności statutowej WNS KUL.

Do badania użyto Listy Wartości Osobistych (LWO) Z. Juczyńskiego. Jest to narzędzie składające się z dwóch części. Pierwsza dotyczy 9 symboli szczęścia, natomiast druga przedstawia 10 wartości osobistych. Celem badania jest ocena znaczenia poszczególnych wartości. LWO została przeznaczona do badania dzieci i młodzieży, ale może być również stosowana dla dorosłych. Badanie może być przeprowadzane zarówno indywidualnie, jak i grupowo. Osoba badana ma za zadanie spośród podanych wybrać 5 najważniejszych dla niej wartości i uszeregować je od 5 – symbol najważniejszy, do 1 – symbol najmniej ważny. Taką czynność badany wykonuje dwa razy – dla symboli szczęścia i dla wartości osobistych. Badanie nie powinno przekraczać 10 minut. Narzędzie to ma zadowalające wskaźniki psychometryczne²⁹.

Obliczenia wykonano, stosując analizy statystyczne z wykorzystaniem programu IBM SPSS Statistics 23.0. Do charakterystyki opisowej hierarchii wartości grupy zastosowano średnią i odchylenie standardowe, wskaźniki procentowe oraz rozrzut wyników. W celu stwierdzenia różnic między kobietami a mężczyznami w pozycji mądrości posłużono się testem chi-kwadrat Pearsona. Aby określić różnice pomiędzy kobietami i mężczyznami w natężeniu poszczególnych wartości w hierarchii, posłużono się testem t dla prób niezależnych. W interpretacji przyjęto progowy poziom istotności statystycznej wynoszący 0,05.

Wyniki badań

Celem przeprowadzonych badań było określenie miejsca mądrości w systemie wartości młodzieży studiującej oraz określenie różnic związanych z płcią. Przygotowując badania, założono, że istnieją różnice w pozycji mądrości w hierarchii wartości u studentów różnej płci.

²⁹ Z. Juczyński, *Narzędzia...*, s. 122–127.

W pierwszym etapie analiz określono pozycję mądrości w hierarchii wartości studentów. W tabeli 1 zawarto charakterystykę opisową wyników uzyskanych dla całej grupy oraz oddzielnie dla kobiet i mężczyzn.

Tabela 1. Charakterystyka opisowa wyników badanych studentów uzyskanych w Liście Wartości Osobistych Z. Juczyńskiego.

Wartości	Cała grupa			Kobiety			Mężczyźni		
	M	SD	min. –max	M	SD	min. –max	M	SD	min. –max
Miłość, przyjaźń	3,931 ¹	1,6327	0–5	3,953 ¹	1,6177	0–5	3,808 ¹	1,7440	0–5
Dobre zdrowie, sprawność fizyczna i psychiczna	2,695 ²	1,7218	0–5	2,777 ²	1,6653	0–5	2,231 ²	1,9861	0–5
Poczucie humoru, dowcip	0,879 ⁷	1,3396	0–5	0,905 ⁷	1,3570	0–5	0,713 ⁸	1,2508	0–4
Inteligencja, bystrość umysłu	1,960 ³	1,7148	0–5	1,939 ³	1,7231	0–5	2,077 ⁴	1,6952	0–5
Wiedza, mądrość	1,368 ⁵	1,6803	0–5	1,236 ⁵	1,6387	0–5	2,115 ³	1,7510	0–5
Odwaga, stanowczość	1,586 ⁴	1,5436	0–5	1,642 ⁴	1,5387	0–5	1,269 ⁵	1,5635	0–5
Radość, zadowolenie	0,690 ⁸	1,2659	0–5	0,649 ⁸	1,2929	0–5	0,923 ⁷	1,0926	0–4
Dobroć, delikatność	1,098 ⁶	1,5040	0–5	1,095 ⁶	1,4631	0–5	1,115 ⁶	1,7510	0–4
Ładny wygląd zewnętrzny, prezencja	0,368 ¹⁰	0,9264	0–5	0,372 ¹⁰	0,9205	0–5	0,346 ¹⁰	0,9774	0–4
Bogactwo, majątek	0,425 ⁹	1,0604	0–5	0,419 ⁹	1,0434	0–5	0,462 ⁹	1,1741	0–5

¹⁻¹⁰ – pozycja w hierarchii wartości.

Źródło: badania własne.

Na podstawie tabeli 1 można stwierdzić, że mądrość dla wszystkich studentów uzyskuje średnią $1,368 \pm 1,6803$. Jest umieszczana przez studentów średnio na 5 miejscu po: 1) miłości, przyjaźni, 2) dobrym

zdrowiu, 3) inteligencji, 4) odwadze, ale przed 6) dobrocią, 7) poczuciem humoru, 8) radością, 9) bogactwem czy 10) ładnym wyglądem zewnętrznym. Kobiety mają hierarchię wartości analogiczną do hierarchii wartości całej grupy. Należy także zaznaczyć, że mądrość dla kobiet uzyskuje średnią = $1,236 \pm 1,6387$, a dla mężczyzn $2,115 \pm 1,7510$, co oznacza, że kobiety umieszczają mądrość na 5 miejscu, a mężczyźni na 3.

Kolejnym krokiem było określenie różnic pomiędzy kobietami i mężczyznami w zakresie wyboru mądrości. Najpierw określono procent wyborów mądrości przypadających na każdą rangę oraz brak takiego wyboru, a następnie skategoryzowano rangi wyboru w trzy grupy: wysoka pozycja, średnia pozycja, niska pozycja i obliczono wskaźniki wyboru (%). Na końcu porównano rozkład wskaźników w grupie ze względu na płeć. Dane zostały zaprezentowane w tabeli 2.

Tabela 2. Średnie wagi i wybory rozkładu rang

Ranga	Etap I			Etap II			Różnice
	Ogółem (%)	Kobiety (%)	Mężczyźni (%)	Ogółem (%)	Kobiety (%)	Mężczyźni (%)	
1 – b. niska	5,2	6,1	0,0	19,0	18,9	19,2	$\chi^2 = 11,941$ $p = 0,036$
2 – niska	13,8	12,8	19,2				
3 – przeciętna	11,5	10,8	15,4	11,5	10,8	15,4	
4 – wysoka	10,9	8,1	26,9	16,1	13,5	30,7	
5 – b. wysoka	5,2	5,4	3,8				
Brak wyboru	53,4	56,8	34,6	53,4	56,8	34,6	

Źródło: badania własne.

Na podstawie tabeli 2 można wnioskować, że ponad połowa studentów nie wybiera mądrości jako wartości (53,4%). Ponadto kobiety w znacznym stopniu częściej nie wybierają mądrości jako wartości (56,8%) w porównaniu do grupy mężczyzn (34,6%). Wyniki chi-kwadrat Pearsona są istotne statystycznie. Oznacza to, że występują istotne

różnice w wyborze mądrości przez kobiety i mężczyźn. Warto zauważyć, że kobiety i mężczyźni, którzy wybierają mądrość jako wartość, w podobnym stopniu (18,9%; 19,2%) stawiają mądrość jako mało ważną wartość w ich życiu osobistym. Natomiast spośród osób wybierających mądrość jako wartość aż 30,7% mężczyzn wskazuje ją jako ważną lub bardzo ważną w porównaniu do grupy kobiet (13,5%).

W celu sprawdzenia różnic w ważności innych wartości dla osób wybierających mądrość jako wartość w porównaniu z osobami, które nie wybrały mądrości, porównano średnie wartości w każdej z grup. Uzyskane dane zaprezentowane są w tabeli 3.

Tabela 3. Wyniki testu t dla prób niezależnych

Wartości	Cała grupa			Kobiety			Mężczyźni		
	M	SD	Różnice	M	SD	Różnice	M	SD	Różnice
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Milość, przyjaźń									
NIE	3,946	1,7027	$t = 0,131$	3,952	1,6567	$t = -0,003$	3,889	2,2048	$t = 0,169$
TAK	3,914	1,5588	$p = \text{n.i.}$	3,953	1,5779	$p = \text{n.i.}$	3,765	1,5219	$p = \text{n.i.}$
Dobre zdrowie, sprawność fizyczna i psychiczna									
NIE	2,699	1,6926	$t = 0,029$	2,833	1,6779	$t = 0,470$	1,444	1,3333	$t = -1,742$
TAK	2,691	1,7652	$p = \text{n.i.}$	2,703	1,6588	$p = \text{n.i.}$	2,647	2,1778	$p = \text{n.i.}$
Poczucie humoru, dowcip									
NIE	0,946	1,3543	$t = 0,705$	0,929	1,3602	$t = 0,237$	1,111	1,3642	$t = 1,135$
TAK	0,802	1,3268	$p = \text{n.i.}$	0,875	1,3628	$p = \text{n.i.}$	0,529	1,1789	$p = \text{n.i.}$
Inteligencja, bystrość umysłu									
NIE	2,204	1,5148	$t = 2,003$	2,214	1,5215	$t = 2,188$	2,111	1,5366	$t = 0,073$
TAK	1,679	1,8896	$p = 0,047$	1,578	1,9091	$p = 0,031$	2,059	1,8190	$p = \text{n.i.}$
Odwaga, stanowczość									
NIE	2,000	1,5534	$t = 3,945$	2,000	1,5445	$t = 3,355$	2,000	1,7321	$t = 1,811$
TAK	2,111	1,3964	$p = 0,000$	1,172	1,4092	$p = 0,001$	0,882	1,3639	$p = \text{n.i.}$
Radość, zadowolenie									
NIE	0,860	1,4264	$t = 1,962$	0,610	1,4267	$t = 1,815$	1,333	1,4142	$t = 1,421$
TAK	0,494	1,0262	$p = \text{n.i.}$	0,438	1,0672	$p = \text{n.i.}$	0,706	0,8489	$p = \text{n.i.}$

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dobroć, delikatność									
NIE	1,161	1,5129	$t = 0,596$	1,071	1,4378	$t = -0,220$	2,000	2,0000	$t = 1,958$
TAK	1,025	1,4998	$p = \text{n.i.}$	1,125	1,5066	$p = \text{n.i.}$	0,647	1,4552	$p = \text{n.i.}$
Ładny wygląd zewnętrzny, prezencja									
NIE	0,505	1,0996	$t = 2,193$	0,500	1,0811	$t = 2,102$	0,556	1,3333	$t = 0,789$
TAK	0,210	0,6465	$p = 0,030$	0,203	0,6218	$p = 0,037$	0,235	0,7524	$p = \text{n.i.}$
Bogactwo, majątek									
NIE	0,645	1,3323	$t = 3,155$	0,655	1,3033	$t = 3,655$	0,556	1,6667	$t = 0,292$
TAK	0,173	0,5194	$p = 0,002$	0,109	0,3615	$p = 0,000$	0,412	0,8703	$p = \text{n.i.}$

Źródło: badania własne.

Na podstawie wyników z tabeli 3 można wnioskować, że osoby wybierające mądrość i osoby, które nie wybrały mądrości różnią się istotnie statystycznie w nasileniu następujących wartości: inteligencja, odwaga, ładny wygląd zewnętrzny, bogactwo. Wartości te mają mniejsze znaczenie dla studentów (kobiet) wybierających mądrość w porównaniu z pozostałymi studentami.

Dyskusja wyników

Doświadczenia pokoleń pokazują, że wśród licznych wartości istotną rolę w życiu człowieka odgrywa mądrość. Zmiany cywilizacyjno-kulturowe w dobie globalizacji nasuwają pytanie o aktualność tej wiedzy. Poszukując odpowiedzi na pytanie o miejsce mądrości w hierarchii wartości współczesnego młodego człowieka, poproszono grupę studentów o wybranie – spośród uprzednio przygotowanego zestawu – najważniejszych dla nich wartości i nadanie im rang.

Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że:

1. Mądrość w hierarchii wartości badanych studentów wybierana jest jako ważna przez mniej niż połowę grupy. Wśród wybierających umieszczana jest na różnych pozycjach.

2. Mądrość jest wartością bardziej cenioną przez mężczyzn niż przez kobiety. Większość wybierających mężczyzn ceni ją wysoko.
3. Młode kobiety wybierające mądrość jako wartość mniej cenią: inteligencję, odwagę, ładny wygląd zewnętrzny i bogactwo.

Otrzymane wyniki są bardzo ciekawe i nasuwają kolejne pytania dotyczące różnic w obszarze mądrości w hierarchii wartości młodych osób. Czas studiów to okres podejmowania nowych ról życiowych, mierzenia się z trudnościami. Rozwój młodego człowieka w tym okresie wymaga od niego dużo aktywności. Dlatego też młody człowiek powinien zdobywać wiedzę i dążyć do mądrości. Mądrość jest bardzo istotną wartością. „W związku z tym wiedza na temat mądrości może być przydatna w działaniach wspierających rozwój człowieka dorosłego: do przygotowania programów (szkoleń, treningów, warsztatów), w doradztwie, coachingu. Może być ważna również dla samorozwoju, w szczególności osób, które pełnią funkcje autorytetów, do których ludzie zwracają się o porady w ważnych sprawach życiowych, jak: psychologowie, księża, coachowie, a także osoby zajmujące się wychowaniem młodego pokolenia – nauczyciele i inni pedagodzy”³⁰.

Warto jednak zastanowić się nad różnicami w postrzeganiu mądrości przez kobiety i mężczyzn. Ewolucja przez wieki przygotowywała mężczyzn do walki o byt, do bycia przywódcą, autorytetem. Być może ma to również wpływ na wybieranie przez nich mądrości jako jednej z kluczowych wartości w ich życiu, gdyż mądrość „może być ważna również dla samorozwoju, w szczególności osób, które pełnią funkcje autorytetów”³¹. Zawraca na to uwagę także Sandra Bem, wskazując na jeden z pryzmatów rodzaju w odniesieniu do tożsamości konstruowanych przez młodzież studencką – androcentryzm „przez dowartościowanie męskich wartości

³⁰ A. Kałużna-Wielobób, *Psychologiczne koncepcje mądrości*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, vol. 68, nr 4, s. 64.

³¹ *Ibidem*.

służy naturalizacji i podtrzymaniu męskiej dominacji³². Można przypuszczać, że kobiety w mniejszym stopniu uznają mądrość za wartość ze względu na stereotypy. Wiele kobiet nadal jest niedoceniana ze względu na swoje możliwości, także akademickie³³. Dla niektórych młodych kobiet mądrość sama w sobie nie jest kluczowa, skupiają się one bardziej na zdobywaniu wiedzy³⁴. Istotne może okazać się także spojrzenie na kobiety z perspektywy ich ról życiowych. Z badań Ewy Kubiak-Szymborskiej wynika, że „najczęstsze skojarzenia studentów (zarówno mężczyzn, jak i kobiet) ze słowem «kobieta» są następujące: matka, żona, opiekunka, gospodyni domowa, osoba zajmująca się domem i rodziną, osoba dająca ciepło rodzinie. Stosunkowo często powtarzały się też skojarzenia o konotacji negatywnej, takie jak: kura domowa, sprzątaczką, bezsilna, uległa, naiwna, słaba, mniej uzdolniona, słabsza psychicznie, niezdecydowana, o gorszych zarobkach”. W odniesieniu do mężczyzn najczęstsze skojarzenia to: „osoba dominująca, pewna siebie, przedsiębiorcza, pomysłowa, odważna, silna, będąca głową rodziny, ojcem, mężem, chłopakiem, pracująca zawodowo”³⁵.

Kobiety, które wybierają mądrość jako wartość, mniej cenią inteligencję, odwagę, ładny wygląd zewnętrzny czy bogactwo. Być może ciekawe wydaje się, że kobiety wybierające mądrość jako wartość mniej cenią inteligencję. Jednak „obie cechy są wzajemnie niezależne: opisują inne wymiary naszego człowieczeństwa. Słyszy się często o mądrości ludzi niewykształconych, których horyzonty intelektualne, wykształcenie nie są rozwinię-

³² S.L. Bem, za: M. Chomczyńska-Rubacha, D. Pankowska, *Wyznaczniki tożsamości młodych kobiet i mężczyzn w percepcji studentów i studentek*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, vol. 68, nr 4, s. 134.

³³ E. Kubiak-Szymborska, *Genderyzm w studenckiej perspektywie. Między wiedzą, antywiedzą a niewiedzą*, „Kultura i Edukacja” 2012, vol. 88, nr 2, s. 38.

³⁴ A. Kowalska-Sobczak, *Edukacja dla mądrości. Opinie na temat edukacji dla mądrości studentów pedagogiki*, „Forum Dydaktyczne” 2011, nr 7–8, s. 157.

³⁵ E. Kubiak-Szymborska, *Genderyzm...*, s. 40.

te, chociaż całe ich życie zasługuje na określenie życia mądrego. Ale są też jednostki genialne pod względem swojego intelektu, lecz trudno dopatrzeć się mądrości w ich zachowaniach³⁶. Być może kobiety „mądre” to te, które „bardziej niż mężczyźni cenią wartości rodzinne, duchowe, zdrowie i życzliwość oraz szacunek otoczenia, natomiast mężczyźni bardziej cenią pracę, pieniądze, wolność, silny charakter oraz uczciwość”³⁷.

Można zastanowić się, dlaczego podjęto badania na grupie studentów. Warto zwrócić uwagę na funkcjonowanie młodych osób w kontekście wartości mądrości, nawet jeśli wydawałoby się, że mądrość jest związana przede wszystkim z okresem późnej dorosłości³⁸. Człowiek uczy się przez całe życie, ale to człowiek młody wydaje się najbardziej otwarty na nowe informacje. Ponadto największą zdolność uczenia się człowiek osiąga w wieku 25 lat, a poziom tej zdolności spada co roku o 1%. Jednak wiek 25–40 można uznać za najlepszy okres sprawności w kształceniu się³⁹. Umiejętnie wykorzystana zdobyta wiedza pozwala na udoskonalenie mądrości⁴⁰. Dlatego też warto zwracać uwagę na wartości osób młodych. Można zadać także za R.J. Sternbergiem pytanie: dlaczego szkoły powinny uczyć mądrości? Istnieje wiele powodów, aby rozwijać mądrość w otoczeniu szkoły. Celem szkoły nie powinno być tylko przekazanie wiedzy, ale przede wszystkim powinna to być pomoc uczniom w opracowaniu mądrego wykorzystania tej wiedzy. Ponadto warto wskazywać błędy w przeszłości, na przykład historyczne, aby mądrze podejść do problemu

³⁶ B. Stefanowicz, *Informacja. Wiedza. Mądrość*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2013, t. 66, s. 108.

³⁷ *Ibidem*, s. 99.

³⁸ S. Steuden, *Psychologia starzenia się...*, s. 114–125.

³⁹ A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej: Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Centrum Kształcenia Ustawicznego, Toruń 2009, s. 35.

⁴⁰ R.J. Sternberg, *Why Schools...*, s. 227–245.

i starać się takich błędów nie popełniać. Warto zaznaczyć, że szkoły ponoszą część odpowiedzialności za to, czy dorośli ludzie są przygotowani do podejmowania odpowiednich, mądrych decyzji⁴¹.

Należy przede wszystkim pamiętać, że pamięć i umiejętności analityczne ważne w szkole nie są wystarczające do osiągnięcia sukcesu życiowego. Mądrość jest równie, a może nawet bardziej ważna⁴².

Podsumowanie

Zaprezentowane badania pokazują mądrość w hierarchii wartości młodych osób. Okazuje się, że mądrość nie jest postrzegana jako najważniejsza wartość oraz że występują istotne różnice w hierarchii wartości u badanych kobiet i mężczyzn.

Powyższe stwierdzenia ukazują tylko wąski aspekt pojęcia mądrości. Należy zauważyć, że badania były prowadzone na małej grupie studentów, z liczną przewagą kobiet. Być może warto zbadać większą grupę młodych osób z równolicznym podziałem ze względu na płeć i spróbować określić inne zależności dotyczące hierarchii wartości młodych osób.

Bibliografia

- Ardelt M., *Antecedents and Effects of Wisdom in Old Age*, „Research on Aging” 2000, vol. 22, nr 4, <http://users.clas.ufl.edu/ardelt/Antecedents%20and%20effects%20of%20wisdom%20in%20old%20age.pdf> (5.03.2017).
- Baltes P.B., Staudinger U.M., *Wisdom: A Metaheuristic (Pragmatic) to Orchestrate Mind and Virtue Toward Excellence*, „American Psychologist” 2000, vol. 55, nr 1.

⁴¹ *Ibidem*, s. 227–228.

⁴² *Ibidem*, s. 237.

- Bassett C., *Emergent Wisdom. Living a Life in Widening Circles*, „ReVision”, 2005, vol. 27, nr 4, <http://www.wisdominst.org/emergent.pdf> (5.03.2017).
- Chomczyńska-Rubacha M., Pankowska D., *Wyznaczniki tożsamości młodych kobiet i mężczyzn w percepcji studentów i studentek*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, vol. 68, nr 4.
- Chudy W., *Wartości i świat ludzki*, w: *Wartości dla życia*, red. K. Popielski, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2008.
- Gruca-Miąsik U., *Mądrość człowieka wyrażona poziomem rozumowania moralnego*, w: *Elan Vital v priestore miedzigeneracnych vzahov*, red. B. Balogová, Prešov 2010, http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Balogova1/pdf_doc/17.pdf (6.12.2016).
- Juczyński Z., *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2012.
- Kałużna-Wielobób A., *Psychologiczne koncepcje mądrości*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, vol. 68, nr 4.
- Kowalska-Sobczak A., *Edukacja dla mądrości. Opinie na temat edukacji dla mądrości studentów pedagogiki*, „Forum Dydaktyczne” 2011, nr 7–8.
- Kramer D.A., *Conceptualizing Wisdom: The Primacy of Affect-cognition Relations*, w: *Wisdom: Its Nature, Origins and Development*, red. R.J. Stenberg, Cambridge University Press, New York 2003.
- Kubiak-Szyborska E., *Genderyzm w studenckiej perspektywie. Między wiedzą, antywiedzą a niewiedzą*, „Kultura i Edukacja” 2012, vol. 88, nr 2.
- Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H., *Dorośli uczą się inaczej: Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Centrum Kształcenia Ustawicznego, Toruń 2009.
- Mickler Ch., Staudinger U., *Personal Wisdom: Validation and Age-Related Differences of a Performance Measure*, „Psychology and Aging” 2008, vol. 23, nr 4.
- Popielski K., *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2009.
- Stefanowicz B., *Informacja. Wiedza. Mądrość*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2013, t. 66.

- Sternberg R.J., *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001.
- Sternberg R.J., *Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings*, „Educational Psychologist” 2001, vol. 36, nr 4.
- Studen S., Brudek P., Izdebski P., *Polska adaptacja Trójwymiarowej Skali Mądrości (3D-WS) M. Ardelta*, „Roczniki Psychologiczne” 2016, nr 4.
- Studen S., *Czy „mądrość” i „wiedza” znaczą to samo?*, w: *Universitati serviens. Księga pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Stanisława Wilka SDB*, red. J. Wal- kusz, M. Krupa, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2014.
- Studen S., *Psychologia starzenia się i starości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Studen S., *Z rozważań nad mądrością*, w: *Dalej w tę samą stronę. Księga jubileuszowa dedykowana profesor Marii Braun-Galkowskiej*, red. I. Ulfik- Ja- worska, A. Gała, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2012.
- Walesa C., *Rozwój wartości i sensu życia*, w: *Człowiek – Wartości – Sens. Studia z psychologii egzystencji. Logoteoria i nooteoria. Logoterapia i nooterapia*, red. K. Popielski, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskie- go, Lublin 1996.

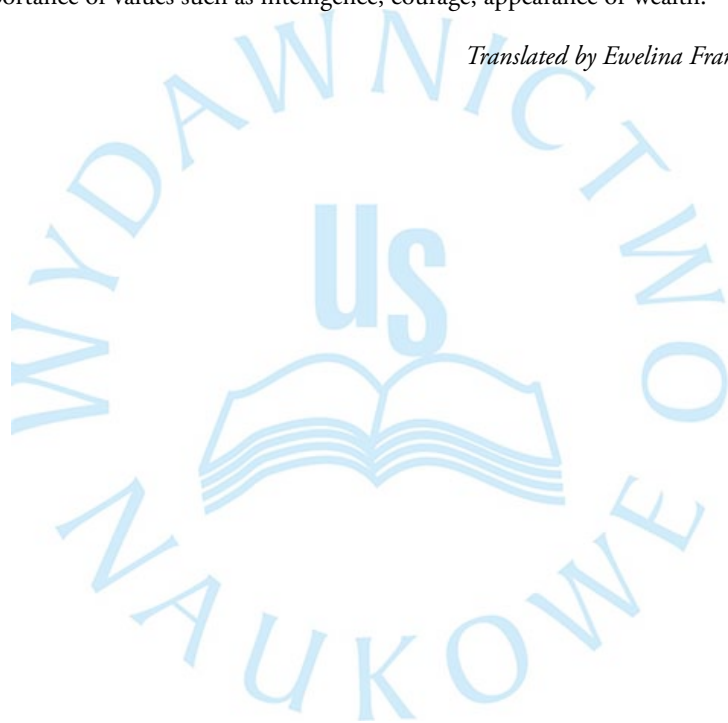
WISDOM IN THE HIERARCHY OF THE STUDENTS IN THE LIGHT OF EMPIRICAL RESEARCH

Summary

The article attempted to present the different aspects of wisdom. The aim was to determine the position of the wisdom in the hierarchy of values in students and to highlight the different approaches to the wisdom of depending on the gender of respondents. An important problem with the stated goal of putting the other was worth more than the wisdom of the students. Significant differen-

ces also appear between men and women in terms of the hierarchy of values. To clarify the issue were used research conducted on a group of 174 students. The study used Lists Personal Values. The presented results indicate that wisdom is poorly appreciated value by students, but more important among young men. In addition, young women who choose wisdom as the value of depreciating the importance of values such as intelligence, courage, appearance or wealth.

Translated by Ewelina Frańczyk





Marcin Fankanowski
Uniwersytet Wrocławski

CZY PRZYSZLI NAUCZYCIELE PODĄŻAJĄ KU MĄDROŚCI?

Wprowadzenie. Pojęcie mądrości i jego operacjonalizacja w naukach społecznych

Problematyka sapiencjalna pojawiła się w naukach społecznych w latach siedemdziesiątych XX wieku, a dotyczące niej badania empiryczne zostały podjęte w kolejnej dekadzie. Przewodziły w tej dziedzinie dwa ośrodki: Yale University w USA oraz berliński Max Planck Institute for Human Development w RFN. Wymowne są tytuły prac wskazywanych jako prekursorskie dla współczesnych badań zagadnienia mądrości, na przykład:

- a) *The Development of Wisdom Across the Life Span: A Reexamination of an Ancient Topic* autorstwa Vivian Clayton i Jamesa Birrena (1980);
- b) *Erikson's Theory of Human Development as it Applies to the Aged: Wisdom as Contradictory Cognition* – Vivian Clayton (1975);
- c) *Wisdom and Intelligence: The Nature and Function of Knowledge in the Later Years* – również autorstwa Vivian Clayton (1982);

- d) *People Nominated as Wise: A Comparative Study of Wisdom-related Knowledge* Paula Baltesa, Ursuli Staudinger, Andreaa Maerckera i Jacqui Smith (1995) czy też
- e) *Wisdom and successful aging* Paula Baltesa, Jacqui Smith i Ursuli Staudinger (1992)¹.

Eksplorując międzynarodową literaturę poświęconą **zagadnieniu mądrości**, możemy ustalić, że współczesne podjęcie go przez badaczy:

- a) zainspirowane było cywilizacyjnym wyzwaniem Zachodu, jakim jest starzenie się społeczeństw i duży procent ludności w wieku senioralnym (wiele tekstów, zwłaszcza wczesnych, zamieszczonych jest w publikacjach i periodykach gerontologicznych);
- b) wyrażało się w swego rodzaju „powrocie do przeszłości” – to znaczy podjęciu „przedwspółczesnych” wątków wiedzy o człowieku, niegdyś istotnych, a niemal nieobecnych przez większość okresu rozwoju nauk społecznych;
- c) związane było w dużym stopniu z emancypacją zagadnienia mądrości względem podejścia upatrującego w inteligencji głównego predyktora jakości ludzkiego życia;
- d) nastąpiło w obszarze podejmującym tematykę *life span human development*, czyli problematykę rozwoju w cyklu ludzkiego życia², czy wręcz związane było z powołaniem – jak pisze Teresa Rzepa – „wartościowej subdyscypliny psychologicznej, tj. psychologii rozwoju w ciągu całego życia”³.

¹ Por. *Psychology of Wisdom. References*, <http://wisdomresearch.org/PDFStore/Psychology%20of%20Wisdom.pdf> (20.02.2017).

² *Ibidem*.

³ T. Rzepa, *Refleksje Zbigniewa Pietrasińskiego (1926–2010) na temat rozwoju w niepublikowanym „Dzienniku komputerowym”*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia” 2012, vol. XXV, nr 1–2, Sectio J, s. 29–39.

W Polsce prekursorem podejmowania zagadnienia mądrości w naukach społecznych był Zbigniew Pietraśiński. Ów podziwiany i tajemniczy atrybut nazywany na ogół mądrością autor ten przypisuje człowiekowi, którego charakteryzuje koniunkcja spełnienia trzech współwystępujących warunków:

- a) posiadania obszernej wiedzy, istotnej dla rozumienia i rozstrzygnięcia ważnych spraw życiowych;
- b) umiejętności wczesnego dostrzegania i trafnego rozwiązywania istotnych problemów życiowych;
- c) posiadania dojrzałej osobowości, wolnej od komfortu samozakłamania i egocentryzmu – a więc multiperspektywicznej, otwartej na nową wiedzę, umiejącej przechodzić od myśli do zgodnego z nią czynu⁴.

Przestrzeń, w której Z. Pietraśiński umiejscawia mądrość, to kultura poznawcza – z natury swej posiadająca właściwość stopniowalności⁵. Może więc być ona niska – na przykład gdy uciekamy do myślenia życzeniowego albo bezkrytycznie pielęgnujemy „niezachwiane przekonania”, lub wysoka, czego ilustracją może być poszukiwanie kompetentnej rady jako rezultat świadomości własnych ograniczeń⁶. Właśnie „wysoką ogólną kulturę poznawczą połączoną z obszerną wiedzą o życiu”⁷ autor ten uznaje za mądrość.

Sednem mądrości jest – według tego autora – krytyczny stosunek do posiadanej wiedzy, zaś jej sprawdzianem – „formułowanie trafnych sądów

⁴ Por. Z. Pietraśiński, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Scholar, Warszawa 2001, s. 15–16.

⁵ Por. *ibidem*.

⁶ Por. *ibidem*, s. 10.

⁷ *Ibidem*, s. 11.

i decyzji, zwłaszcza niepowtarzalnych⁸. Proces formułowania sądów powinien się wspierać na dwóch podstawach:

- a) odpowiednim do wymagań sytuacji poinformowaniu w rozważanej kwestii oraz
- b) sięganiu do nagromadzonych przez wieki programów myślenia (reguł, metod itp.) – czyli właśnie „ogólnej kultury poznawczej”⁹.

Kogo i po co badać, gdy pytamy o mądrość?

Bezpośrednią inspirację do podjęcia prezentowanych w niniejszym tekście badań stanowiło dla autora wskazanie przez Kazimierza Szewczyka jako głównej powinności nauczycielskiej wychowania człowieka **mądrogo**, przez co rozumie on ukształtowanie „jednostki dysponującej wiedzą etyczną i umiejętnościami pozwalającymi jej oceniać w świetle owej wiedzy konkretne sytuacje wyboru i podejmować decyzje, za które bierze i ponosi całkowitą odpowiedzialność moralną”¹⁰. Uzupełnieniem tej myśli jest kolejna konstatacja K. Szewczyka, iż „chcąc skutecznie pomagać wychowankowi w stawianiu się człowiekiem mądrym, nauczyciel sam musi nim być”¹¹. Implikacją tych dwóch ustaleń jest zamiar badania dotyczącego **zorientowania na mądrość** studentów przygotowujących się do profesji nauczycielskiej.

Przez **zorientowanie na mądrość** należy rozumieć **intencjonalne postępowanie człowieka** związane z odmiennym ukierunkowaniem przynajmniej niektórych jego działań niż ukierunkowanie zdeterminowanych zewnętrznie zachowań będących przejawem niższych ontycznie sfer osobowych – biologicznej i społecznej – to jest postępowanie transcendujące naturalne homeostatyczne i heteronomiczne ograniczenia

⁸ *Ibidem*, s. 10.

⁹ *Ibidem*, s. 10.

¹⁰ K. Szewczyk, *Wychować człowieka mądrogo. Zarys etyki nauczycielskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 9–10.

¹¹ *Ibidem*, s. 10.

osoby ludzkiej¹². Urzeczywistniając takie postępowanie, człowiek między innymi odkrywa dla siebie znaczenie ludzkiej egzystencji i dokonuje wyboru własnego sposobu istnienia, a także kieruje się postawą otwartości na wartości¹³, wykazując przy tym to, co Z. Pietrański nazywa realizowaniem „programów myślenia”, czyli korzystaniem z depozytu kultury poznawczej¹⁴.

Podjęcie do ujmowania mądrości

Przyjmowane przez autora aksjologiczne rozumienie mądrości koresponduje między innymi:

- a) z wyinterpretowaną z Biblii przez Pietrańskiego koncepcją mądrości, w której główną jej funkcją jest „odwodzenie człowieka od łamania nakazów moralnych”¹⁵;
- b) ze stanowiskiem badaczy podejmujących problematykę rozwoju duchowego człowieka¹⁶ oraz osiągania przez niego mądrości transcendentnej za przyczyną jego przemiany aksjologicznej, przyjmo-

¹² Por. M. Straś-Romanowska, *Los człowieka jako problem psychologiczny. Podstawy teoretyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1992; *eadem*, *Rozwój osobowości człowieka dorosłego: od adaptacji do autotranscendencji*, w: *Pięćdziesiąt lat psychologii na Uniwersytecie Wrocławskim*, red. M. Dąbek, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1995.

¹³ Por. M. Fankanowski, *Otwartość na wartości a poczucie sensu życia*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Wybrane zagadnienia*, red. A. Senejko, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1994, s. 41–59; K. Popielski, *Noetyczny wymiar osobowości*, RW KUL, Lublin 1994.

¹⁴ Por. Z. Pietrański, *Mądrość...*

¹⁵ *Ibidem*, s. 62.

¹⁶ Por. A. Kałużna-Wielobób, *Psychologiczne koncepcje mądrości*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 68 (4), s. 63–79.

wania pozaosobistego punktu widzenia i wchodzenia w relacje ze światem o charakterze pozapodmiotowym¹⁷, a także

- c) badaczy uznających mądrość za inteligencję nawigacyjną, której towarzyszy zwykle wrażliwość moralna i która „powinna korelować z wysokim poziomem rozumowania moralnego”¹⁸.

Szukając wsparcia reprezentowanego tu podejścia w stanowiskach filozofów, należałoby – przynajmniej sygnałnie:

- a) przywołać Sokratesa, dla którego mądrość polega na rozeznaniu co do dobra i zła;
- b) przypomnieć o św. Tomasz z Akwinu, dla którego mądrość związana była z ujmowaniem bytu z pozycji prawdy i dobra;
- c) wspomnieć o Immanuelu Kancie, który widział w niej umiejętność dostosowania środków do osiągnięcia własnego najwyższego dobra oraz
- d) nie zapomnieć o wybitnym dwudziestowiecznym aksjologu Maxie Schelerze upatrującym w niej umiejętność bezpośredniego poznawania wartości¹⁹.

Kwestionariusz Orientacji Sapiencjalnej (KOS)

W związku z ukazaną powyżej bliską i silną relacją między mądrością a dziedziną moralności autor za podstawę miary tej pierwszej przyjął Kwe-

¹⁷ Por. M. Straś-Romanowska, *Późna dorosłość*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 326–350.

¹⁸ Por. U. Gruca- Miąsik, *Mądrość człowieka wyrażona poziomem rozumowania moralnego*, w: *Elan Vital v priestore medzigenracnych vzathov*, red. B. Balogová, Prešov 2010, http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Balogova1/pdf_doc/17.pdf (6.12.2016).

¹⁹ Por. T. Gadacz, *Pochwała mądrości*, wykład wygłoszony 27 marca 2012 r. podczas konferencji „Mądre wychowanie” organizowanej przez Fundację ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom; J. Salij, *Mądrość i głupota w refleksji św. Tomasza z Akwinu*, „Collectanea Theologica” 1982, nr 52(4), s. 21–29.

stionariusz Etyk Bogdana Wojciszke i Wiesława Baryły mierzący stopień wiary osób badanych w każdy z pięciu kodów etycznych: Etyki Dobra Powszechnego, Etyki Autonomii, Etyki Kolektywizmu, Etyki Godności, Etyki Produktywności²⁰. Na bazie tego narzędzia skonstruowany został Kwestionariusz Orientacji Sapiencjalnej (KOS).

Zgodnie z zamysłem autora KOS składa się z:

- a) pozycji, uznanych za diagnostyczne dla mądrości, wybranych przez sędziów kompetentnych z Kwestionariusza Etyk (jest ich 18),
- b) takiej samej liczby pozycji pochodzących z Kwestionariusza Etyk neutralnych względem mądrości, to znaczy takich, które nie zostały zakwalifikowane przez grupę sędziów kompetentnych do diagnostycznych (choć niektóre z nich dla części sędziów stanowiły asocjacje pozytywną z mądrością) – można je więc uznać za pełniące rolę dystraktorów przeciwdziałających „odgadywaniu klucza odpowiedzi” przez niektóre osoby badane oraz
- c) zadania określenia się na 6-punktowej skali w kwestii rozumienia mądrości.

Do grupy diagnostycznych zakwalifikowano wszystkie te spośród 110 pozycji Kwestionariusza Etyk, co do relewancji których panowała zgodność opinii minimum 67% niezależnych sędziów kompetentnych – to znaczy zgodność co najmniej 8 na 12 członków tego gremium. Nie przesądzając o rodzaju i stopniu związku treści pozycji diagnostycznych kwestionariusza KOS z mądrością – a jest w nich mowa o postawach i zachowaniach (czy też szerzej: aktach ludzkiego postępowania), do których ustosunkowanie się jest zadaniem respondenta – można je traktować jako korelaty mądrości. Wyboru dokonało 12 sędziów kompetentnych w wieku od 22 do 68 lat, wśród których większość pod względem płci stanowiły kobiety – 10, zaś pod względem zawodowym – nauczyciele akademicy (7 osób), ale repre-

²⁰ Por. B. Wojciszke, W. Baryła, *Kwestionariusz Etyk*, <http://badania.net/kwestionariusze-metody/> (6.12.2016).

zentowani byli także studenci najwyższych lat (5 osób). Profil wykształcenia grupy sędziów kompetentnych przedstawiał się w sposób zróżnicowany, gdyż w jego zakres wchodziły – według liczebności reprezentowania – dziedziny: biologii, psychologii, pedagogiki, filologii i fizyki.

Warunek 67% zgodności spełniło 18 pozycji. Poniżej przedstawiono 18 opisów postaw bądź zachowań pochodzących z Kwestionariusza Etyk B. Wojciszke i W. Baryły uznanych przez sędziów kompetentnych za pozycje diagnostyczne dla mądrości wraz z numeracją z kwestionariusza KOS.

1. Zawsze je tyle, by nie czuć głodu, ale nie więcej.
2. Dbą o to, by nie naruszać cudzego poczucia wolności.
7. Docenia każdego, kto na to zasługuje.
8. Potrafi zapanować nad własnymi „chętkami”, jeżeli przeszkodziłoby to w osiągnięciu jakiegoś odległego celu.
10. Nigdy nie powtarza osobom trzecim cudzych opinii o ludziach.
11. Zawsze postępuje zgodnie z tym, co dyktuje mu/jej sumienie.
12. Wybiera pracę, do której „czuje powołanie”.
13. Popiera zdolnych ludzi, którzy na to zasługują.
19. Wybaczają doznane krzywdy.
20. Stara się rozwijać duchowo.
22. Zachowuje się z klasą i godnością.
24. Stale doksztalca się i podnosi swoje kwalifikacje zawodowe.
26. Rezygnuje z wyższego stanowiska po przekonaniu się, że nie daje sobie rady.
29. Doprowadza w pracy do zgody dwie wrogie sobie grupy pracowników.
31. Sumiennie wypełnia swoje obowiązki w pracy/szkole.
33. Bierze w obronę kogoś, kto sam nie potrafi się obronić.
34. Z godnością znosi przeciwności losu.
36. W każdych okolicznościach potrafi zachować się w sposób wzbudzający szacunek.

Zadanie osób badanych polega na ustosunkowaniu się do wymienionych stwierdzeń – czyli odpowiedzi na pytanie, jak dalece wymienione w nich postawy i zachowania wydają się respondentowi właściwe (godne pochwały) bądź niewłaściwe (godne potępienia) – za pomocą zakreslenia przy każdym z opisów liczby ze skali: –3 (bardzo niewłaściwe), –2 (niewłaściwe); –1 (trochę niewłaściwe); 0 (ani takie, ani takie); +1 (trochę właściwe); +2 (właściwe); +3 (bardzo właściwe). Oprócz wyrażenia własnego stosunku do diagnostycznych oraz dystrakcyjnych opisów postaw i zachowań respondenci mają się określić na dymensji uwzględniającej oba **Kohlbergowskie** komponenty rozumowania moralnego, a mianowicie **perspektywę społeczną** i **treści moralne**²¹. Po sprowadzeniu obu tych komponentów do jednego wymiaru krańce 6-punktowej skali zostały opisane przez frazy wyrażające dwa różne sposoby rozumienia wartości, jaką jest mądrość, to znaczy **opcję pragmatyczno-egocentryczną** i **aksjologiczno-obiektywistyczną**²² – w świetle przywoływanej powyżej literatury zdecydowanie związaną z mądrością transcendentną²³. Twierdzeniami wyznaczającymi końce skali są: „Mądrość to umiejętność podejmowania decyzji, które przynoszą korzyść” (zaznaczony jest pragmatyzm) oraz „Mądrość to zdolność do działania zwiększającego dobro ogólne”.

²¹ Por. R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, przeł. M. Babiuch, A. Ciechowicz, E. Czerniawska, A. Matczak, A. Piotrowska, Z. Toeplitz, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, wyd. 2, Warszawa 2001, rozdział 13: *Rozwój moralny*, s. 479–516; J. Trempała, *Rozumowanie moralne i odporność dzieci na pokusę oszustwa*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1993.

²² Por. M. Fankanowski, *Sprawiedliwość w porządku cnót przyszłych nauczycieli*, w: *Nadzieja i sprawiedliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, E. Kwiatkowska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2014; *idem*, *Preferencje aksjologiczne nauczycieli a postrzeganie wartości przez uczniów*, „Forum Pedagogiczne” 2016, nr 2, cz. 1, s. 199–214.

²³ Por. A. Kałużna-Wielobób, *Psychologiczne...*, s. 63–79.

Osoby badane

W okresie stycznia do marca 2017 roku KOS wypełniło 143 studentów w wieku 21 do 33 lat pierwszego i drugiego stopnia (minimum edukacji to studiowanie na III roku) przygotowujących się do zawodu nauczyciela oraz 20 słuchaczy semestru II Kwalifikacyjnych Studiów Podyplomowych „Przygotowanie do zawodu nauczyciela” w wieku 23 do 42 lat. W tabeli 1 zaprezentowano szczegółowe zestawienie osób badanych w podziale na kierunki studiów.

Tabela 1. Zestawienie osób badanych w podziale na kierunki studiów

Kierunek studiów	Ilość osób badanych	Płeć	
		K	M
Biologia II rok studiów magisterskich	6	6	0
Biologia nauczycielska – przyroda III rok	11	8	3
Chemia II rok studiów magisterskich	3	3	0
Chemia III rok	24	21	3
Filologia polska III rok	22	21	1
Filologia polska I rok studiów magisterskich	21	17	4
Filologia romańska (francuska i hiszpańska) II rok studiów magisterskich	8	8	0
Fizyka II rok studiów magisterskich	2	1	1
Geografia II rok studiów magisterskich	14	13	1
Historia nauczycielska III rok	15	4	11
Informacja naukowa i bibliotekoznawstwo III rok	3	2	1
Muzykologia I rok studiów magisterskich	3	3	0
Muzykologia II rok studiów magisterskich	2	2	0
Muzykologia III rok	9	8	1
Studia podyplomowe	20	17	3
Ogół badanych – Σ	163	134	29

Źródło: badania własne.

Zorientowanie studentów na mądrość

Jaki obraz zorientowania na mądrość tej części młodego pokolenia, która przygotowuje się do zawodu nauczyciela, wyłania się z badań kwestionariuszowych?

Dokonajmy porównania zagregowanych danych – to znaczy wyników średnich studentów pogrupowanych według pokrewieństwa obszarów i dziedzin nauk reprezentowanych przez ich kierunki studiów oraz zakładanej dojrzałości akademickiej (i – być może – życiowej) wyrażającej się studiowaniem na pierwszym lub drugim stopniu, a także słuchaczy studiów podyplomowych – zwykle starszych, mających za sobą ukończone studia i na ogół doświadczenie zawodowe, co czyni ich „podejrzany mi” o obszerniejszą wiedzę o życiu, a w konsekwencji o większą zasobność w mądrość w świetle wspomnianego podejścia Z. Pietraśińskiego. W wyniku takiego procesu grupowania otrzymujemy zbiorowości: studenci III roku nauk przyrodniczych i ścisłych, studenci 2. stopnia nauk przyrodniczych i ścisłych, studenci III roku nauk humanistycznych, studenci 2. stopnia nauk humanistycznych oraz słuchacze studiów podyplomowych.

Na początek porównajmy średnie z wyników we wszystkich kategoriach diagnostycznych KOS dotyczących ludzkich postaw i zachowań oraz średnie z wyników we wszystkich dystrykcyjnych pozycjach KOS – jest ich po 18, gdyż nie bierzemy tu pod uwagę skali dotyczącej sposobu rozumienia mądrości – potraktowanych zbiorczo, to znaczy u wszystkich członków wyróżnionych grup.

Tabela 2. Średnie z wyników we wszystkich kategoriach diagnostycznych KOS (bez skali sposobu rozumienia mądrości) oraz we wszystkich dystrykcyjnych pozycjach KOS

Grupa respondentów	Średnia z wyników w kategoriach diagnostycznych KOS dotyczących ludzkich postaw i zachowań	Średnia z wyników w pozycjach dystrykcyjnych KOS
Studenci III roku nauk przyrodniczych i ścisłych (N = 35)	2,01	1,12
Studenci 2. stopnia nauk przyrodniczych i ścisłych (N = 25)	2,10	1,22
Studenci III roku nauk humanistycznych (N = 49)	1,87	1,16
Studenci 2. stopnia nauk humanistycznych (N = 34)	2,05	1,16
Słuchacze studiów podyplomowych (N = 20)	2,18	1,14

Źródło: badania własne.

Jak widać, we wszystkich grupach średnie z wyników w kategoriach diagnostycznych KOS dotyczących ludzkich postaw i zachowań są wyższe niż średnie z wyników w dystrykcyjnych pozycjach KOS. Wśród studentów nauk humanistycznych szczególnie wyraźnie zaznacza się różnica w średnich wynikach w kategoriach diagnostycznych KOS pomiędzy studentami III roku i studentami 2. stopnia (na rzecz tych drugich) przy takiej samej dla studentów obu stopni średniej z wyników w pozycjach dystrykcyjnych. Najwyższa średnia z kategorii diagnostycznych dotyczy grupy słuchaczy studiów podyplomowych, przy czym odnośnie do średniej z wyników w pozycjach dystrykcyjnych zjawisko dominacji tej grupy nie występuje.

Kolejna tabela zawiera zestawienie średnich wyników w poszczególnych kategoriach diagnostycznych KOS (wraz ze skalą dotyczącą sposobu rozumienia mądrości) dla tych samych, co wyróżnione powyżej grup osób badanych.

Tabela 3. Zestawienie pogrupowanych wyników średnich w poszczególnych kategoriach diagnostycznych KOS

Nr i treść pozycji KOS	Studenci nauk przyrodniczych i ścisłych		Studenci nauk humanistycznych		Słuchacze studiów podyplomowych (N = 20)
	III rok (N = 35)	Drugi stopień (N = 25)	III rok (N = 49)	Drugi stopień (N = 34)	
1	2	3	4	5	6
1. Zawsze je tyle, by nie czuć głodu, ale nie więcej.	1,80	1,16	0,98	1,15	1,85*
2. Dbą o to, by nie naruszać cudzego poczucia wolności.	2,63	2,50	2,24	2,68	2,75*
7. Docenia każdego, kto na to zasługuje.	2,62*	2,60	2,27	2,48	2,15
8. Potrafi zapanować nad własnymi „chętkami”, jeżeli przeszkodziłoby to w osiągnięciu jakiegoś odległego celu.	1,91	2,16*	1,73	2,21	1,90
10. Nigdy nie powtarza osobom trzecim cudzych opinii o ludziach.	2,06	2,12	1,80	2,15	2,45*
11. Zawsze postępuje zgodnie z tym, co dyktuje mu/jej sumienie.	1,76	2,12*	1,98	2,12*	2,10
12. Wybiera pracę, do której „czuje powołanie”.	2,34	2,20	2,27	2,29	2,55*
13. Popiera zdolnych ludzi, którzy na to zasługują.	2,34	2,56*	2,39	2,26	2,45
19. Wybaczają doznane krzywdy.	1,37	0,96	1,47	1,62	1,65*
20. Stara się rozwijać duchowo.	1,21	1,88	1,73	2,33	2,15*
22. Zachowuje się z klasą i godnością.	2,44	2,76*	2,47	2,44	2,50

	1	2	3	4	5	6
24. Stale dokształca się i podnosi swoje kwalifikacje zawodowe.		2,41	2,44	2,44	2,12	2,45*
26. Rezygnuje z wyższego stanowiska po przekonaniu się, że nie daje sobie rady.		0,94	0,88	0,22	0,52	0,95*
29. Doprowadza w pracy do zgody dwie wrogie sobie grupy pracowników.		1,62	2,04*	1,69	2,03	1,90
31. Sumiennie wypełnia swoje obowiązki w pracy/szkole.		2,54	2,76*	2,16	2,47	2,74
33. Bierze w obronę kogoś, kto sam nie potrafi się obronić.		2,03	2,16	1,96	2,29	2,60*
34. Z godnością znosi przeciwności losu.		1,74	1,96*	1,82	1,59	1,55
36. W każdych okolicznościach potrafi zachować się w sposób wzbudzający szacunek.		2,44	2,52	2,27	2,09	2,55*
Mądrość jako: zwiększanie dobra ogólnego vs. przynoszenie korzyści		3,70	3,92	3,91	3,85	4,00*

Legenda do tabeli:

- wartości średnich dotyczące studentów stacjonarnych zapisane czcionką pogrubioną są najwyższe wśród badanych studentów reprezentujących dany obszar nauk – to znaczy studentów nauk przyrodniczych i ścisłych lub studentów nauk humanistycznych (w danej kategorii kwestionariusza KOS);
- wartości średnich dotyczące słuchaczy studiów podyplomowych zapisane czcionką pogrubioną i oznaczone symbolem „*” są najwyższe spośród wszystkich grup respondentów w danej kategorii kwestionariusza KOS;
- wartości średnich dotyczące studentów stacjonarnych zapisane czcionką pogrubioną i oznaczone symbolem „*” są najwyższe spośród wszystkich grup respondentów w danej kategorii kwestionariusza KOS.

Źródło: badania własne.

Podsumowanie. O czym mówi dokonane zestawienie?

Na 19 kategorii „mądrościowych” – w tej liczbie jest 18 twierdzeń dotyczących ludzkich postaw i zachowań pochodzących z Kwestionariusza Etyk oraz skala dotycząca sposobu rozumienia mądrości (podejście aksjologiczno-objektywistyczne – wyrażające się wynikiem powyżej 3,5 – konceptualnie wydaje się być znaczącym faktorem mądrości transcendentnej):

- a) wśród studentów nauk przyrodniczych i ścisłych w 13 kategoriach studenci 2. stopnia osiągają wyższe wyniki średnie niż studenci III roku;
- b) wśród studentów nauk humanistycznych w 13 kategoriach studenci 2. stopnia osiągają wyższe wyniki średnie niż studenci III roku;
- c) w 11 kategoriach słuchacze studiów podyplomowych osiągają najwyższe wyniki wśród wyróżnionych grup;
- d) w 7 kategoriach studenci 2. stopnia nauk przyrodniczych i ścisłych osiągają wyniki najwyższe;
- e) w 1 kategorii studenci 2. stopnia nauk humanistycznych osiągają wyniki najwyższe (*ex aequo* ze studentami 2. stopnia nauk przyrodniczych i ścisłych);
- f) w 1 kategorii studenci III roku nauk przyrodniczych i ścisłych osiągają wyniki najwyższe.

Prawidłowością, którą wydaje się implikować powyższe zestawienie, jest ustalenie, że **zorientowanie studentów na mądrość jest tym wyższe, im wyższy jest stopień ich zaawansowania w edukacji akademickiej oraz doświadczenia życiowego**²⁴.

Zauważamy krytycznie, że metodologia przedstawionych badań jest niedopracowana, a same badania mają charakter pilotażowo-poglądowy.

²⁴ Por. H. Liberska, *Teorie rozwoju psychicznego*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 71–126.

Wydaje się jednak, że dokonana eksploracja może skłaniać do refleksji nad kondycją mądrościową studentów, relewantnością w poruszanej materii ich kształcenia, a przede wszystkim zachęca do podjęcia dalszych – bardziej zaawansowanych metodologicznie badań podłużnych podejmujących ukazany tu problem zorientowania na mądrość w edukacji akademickiej.

Bibliografia

- Fankanowski M., *Otwartość na wartości a poczucie sensu życia*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Wybrane zagadnienia*, red. A. Senejko, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1994.
- Fankanowski M., *Preferencje aksjologiczne nauczycieli a postrzeganie wartości przez uczniów*, „Forum Pedagogiczne” 2016, nr 2, cz. 1.
- Fankanowski M., *Sprawiedliwość w porządku cnót przyszłych nauczycieli*, w: *Nadzieja i sprawiedliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, E. Kwiatkowska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2014.
- Gadacz T., *Pochwała mądrości*, wykład wygłoszony 27 marca 2012 r. podczas konferencji „Mądre wychowanie” organizowanej przez Fundację ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom.
- Gruca-Miąsik U., *Mądrość człowieka wyrażona poziomem rozumowania moralnego*, w: *Elan Vital v priestore medzigeneracnych vzathov*, red. B. Balogová, Prešov 2010, http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Balogova1/pdf_doc/17.pdf (6.12.2016).
- Kałużna-Wielobób A., *Psychologiczne koncepcje mądrości*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 68 (4).
- Liberska H., *Teorie rozwoju psychicznego*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Pietrasiniński Z., *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Scholar, Warszawa 2001.
- Popielski K., *Noetyczny wymiar osobowości*, RW KUL, Lublin 1994.

- Psychology of Wisdom. References*, <http://wisdomresearch.org/PDFStore/Psychology%20of%20Wisdom.pdf> (20.02.2017).
- Rzepa T., *Refleksje Zbigniewa Pietrasieńskiego (1926–2010) na temat rozwoju w niepublikowanym „Dzienniku komputerowym”, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia”* 2012, vol. XXV, nr 1–2, Sectio J.
- Salij J., *Mądrość i głupota w refleksji św. Tomasza z Akwinu*, „Collectanea Theologica” 1982, nr 52(4).
- Straś-Romanowska M., *Los człowieka jako problem psychologiczny. Podstawy teoretyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1992.
- Straś-Romanowska M., *Późna dorosłość*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Straś-Romanowska M., *Rozwój osobowości człowieka dorosłego: od adaptacji do auto-transcendencji*, w: *Pięćdziesiąt lat psychologii na Uniwersytecie Wrocławskim*, red. M. Dąbek, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1995.
- Szewczyk K., *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Trempała J., *Rozumowanie moralne i odporność dzieci na pokusę oszustwa*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1993.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, przeł. M. Babiuch, A. Ciechowicz, E. Czerniawska, A. Matczak, A. Piotrowska, Z. Toeplitz, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, wyd. 2, Warszawa 2001.
- Wojciszke B., Baryła W., *Kwestionariusz Etyk*, <http://badania.net/kwestionariusze-metody/> (6.12.2016).

ARE FUTURE TEACHERS HEADING TO WISDOM?

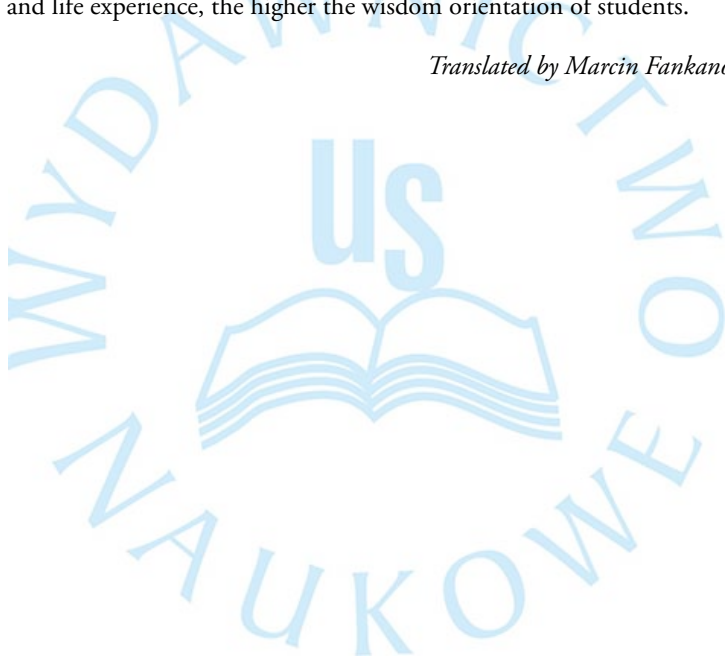
Summary

- The author accepts – after Kazimierz Szewczyk – that:
- the main duty of a teacher is to educate a wise man and
 - to do this a teacher himself must be wise.

By being wise is understood here to be a man of ethics and responsibility. Accordingly, the author undertakes research on *the wisdom orientation* of students preparing for the teaching profession. Taking axiological understanding of wisdom the author constructed *The Questionnaire of the Sapiential Orientation* based on *The Questionnaire of Ethics* by Bogdan Wojciszke and Wiesław Baryła.

The most general outcome of the study of 143 full time and 20 postgraduate students is that the higher the degree of their advancement in academic education and life experience, the higher the wisdom orientation of students.

Translated by Marcin Fankanowski



Katarzyna Mozgawa
Uniwersytet Szczeciński

INTERNETOWE OBLCZE MĄDROŚCI RODZICIELSKIEJ

Wprowadzenie

Zarówno na polskim, jak i amerykańskim gruncie opublikowano badania, które wykazały, że internet w dzisiejszych czasach jest jednym z głównych i najważniejszych źródeł wiedzy i informacji¹. Niesie to za sobą wiele korzyści, ale stwarza również ryzyko. Szybszy i łatwiejszy dostęp², możliwość dotarcia do szerszego kręgu osób, możliwość wzbogacenia publikacji o odnośniki czy też urozmaicenia formy przekazu infor-

¹ Zob. M. Szpunar, *Internet – medium informacji versus dezinformacji*, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/19/id/410> (4.03.2017); J. Cole, M. Suman, P. Schramm i in., *The 2014 Digital Future Report Surveying The Digital Future Year Twelve*, University of Southern California 2014, <http://www.digitalcenter.org/wp-content/uploads/2014/01/2014-Digital-Future-Report.pdf> (4.03.2017).

² Eurostat podał, że w 2014 r. ponad 80% gospodarstw domowych na terenie Unii Europejskiej posiadało dostęp do internetu. Najnowsze wyniki Głównego Urzędu Statystycznego z 2016 r. potwierdzają, że w Polsce również ponad 80% gospodarstw miało do niego dostęp; http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Information_society_statistics_-_households_and_individuals/pl (4.03.2017); [http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne-w-polsce-w-2016-roku,2,6.html](http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne-w-polsce-w-2016-roku,2,6.html) (4.03.2017).

macji w postaci multimedialnej stanowią o atrakcyjności internetu jako źródle wiedzy. Można jednak dostrzec ciemniejsze strony internetu. Jak wykazuje Magda Szpunar, problem stanowi rzetelność i prawdziwość informacji zamieszczanych na stronach internetowych oraz trudności w ich zweryfikowaniu³. Niestety tam, gdzie liczy się ilość, a nie jakość, a chęć szybkiego i łatwego zysku znajduje się na pierwszym planie, może się okazać, że prawda, wiarygodność i kompetencje nie idą z nimi w parze. Ponadto problemem jest fakt, iż na różnych stronach internetowych można znaleźć często sprzeczne informacje, które odwołują się do wyników badań naukowych lub opierają się na autorytecie eksperta, co przyczynia się do zamętu w głowach odbiorców.

Internet oferuje aktualnie zdecydowanie więcej różnych form przekazu informacji niż kilkanaście lat temu. Powstanie portali społecznościowych typu Facebook, Twitter, LinkedIn, ogromna popularność YouTube'a, gdzie użytkownicy wstawiają filmy o różnej treści, czy też prężnie rozwijająca się blogosfera sprawiają, że każdy użytkownik internetu może znaleźć odpowiednie dla siebie źródło wiedzy, ale także sam może stać się nadawcą tych treści.

Szczególnie popularne stało się zakładanie blogów, czyli „rodzaju dziennika publikowanego w Internecie w formie kolejnych wpisów, zawierających czasem też grafikę, zdjęcia i wideo; blog dotyczyć może jakiegось konkretnego tematu (także konkretnej osoby lub firmy) lub mieć charakter ogólniejszy”⁴. Tym, co odróżnia blog od innych stron internetowych, jest bardziej osobisty charakter treści, które są przekazywane w pierwszoosobowej narracji oraz przeplatane własnymi przemyśleniami i odczuciami. Ważnym elementem bloga jest również możliwość komen-

³ M. Szpunar, *Internet...*

⁴ <https://dobryslownik.pl/slowo/blog/119787/0/8077/> (4.03.2017).

towania wpisów, a tym samym wchodzenia w interakcję nadawcy z odbiorcami i odwrotnie⁵.

Blogosfera przeżywa swój rozkwit, czego dowodem mogą być wyniki *Badania Blogujących: Charakterystyka Polaków czytających, komentujących i piszących blogi* (2009) zrealizowanego przez Polskie Badania Internetu⁶, Megapanelu PBI/Gemius⁷ (2010) czy też raport Polskiego Stowarzyszenia Blogerów i Vlogerów – PSBV⁸ (2015). Wynika z nich, że z roku na rok przybywa użytkowników czytających blogi i że aktualnie stanowią oni blisko 60% polskich użytkowników internetu, z czego 45% robi to regularnie. Imponująca jest również liczba samych blogów, którą szacuje się nawet na 3 mln na polskich platformach, jednak jak wskazuje badacz blogosfery Jan Zając, tylko 2% z tych blogów jest aktywnych, to znaczy, że bloger wciąż pisze (przynajmniej 1 wpis na miesiąc) i otrzymuje komentarze⁹.

Badania PSBV wykazały, że czytelnicy blogów poszukują ciekawych i nowych treści, chcą się czegoś nauczyć, w tym zdobyć specjalistyczną wiedzę oraz wyrobić sobie opinię na dany temat¹⁰. Przyczyny, dla których użytkownicy czytają blogi, świadczą o tym, że treści tam zamieszczane stanowią źródło informacji, źródło wiedzy, a nawet źródło mądrości. Ponadto wpisy

⁵ <http://eredaktor.pl/teoria/definicja-i-rodzaje-blogow/> (4.03.2017).

⁶ J. Zając, A. Garapich, A. Kustra, S. Pliszka, I. Sienicka, P. Toczyski, *Badania Blogujących: Charakterystyka Polaków czytających, komentujących i piszących blogi*, <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/3813/2009-Badanie-Blogosfery-Zajac-Garapich-Kustra-Pliszka-Sienicka-Toczyski.pdf> (4.03.2017); por. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_090_15.PDF (4.03.2017).

⁷ <https://www.slideshare.net/domino00/blogosfera-w-liczbach> (4.03.2017).

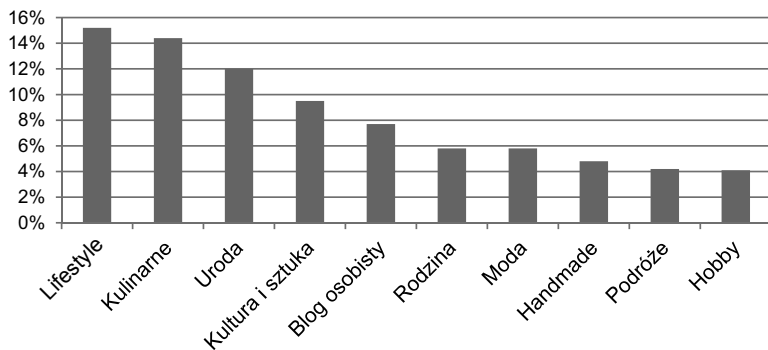
⁸ <http://hatalaska.com/2015/04/09/o-wplywowosci-blogerow-i-vlogerow-na-cowarto-zwrocic-uwage-w-raporcie-psbv/> (4.03.2017).

⁹ <https://www.slideshare.net/domino00/blogosfera-w-liczbach> (4.03.2017).

¹⁰ <http://hatalaska.com/2015/04/09/o-wplywowosci-blogerow-i-vlogerow-na-cowarto-zwrocic-uwage-w-raporcie-psbv/> (4.03.2017).

na blogach mają opiniotwórczy charakter, przyczyniając się do spojrzenia na dany problem w inny sposób (42% internatów), zainteresowania poruszonym tematem (39%), zmiany opinii na dany temat (34%)¹¹.

Wśród blogów można wyodrębnić różne kategorie, jednak do najpopularniejszych należą przedstawione na rysunku 1.



Rysunek 1. Najpopularniejsze kategorie blogów

Źródło: <http://zblogowani.pl/strona/raport-polska-blogosfera-2016> (4.03.2017).

Z punktu widzenia niniejszej pracy najbardziej interesujące są blogi parentingowe (5,8%), które poruszają tematykę wychowania, jednak coraz częściej połączoną z szeroko pojętym stylem życia¹². Zważywszy na to, że blogi mają tak szeroki zasięg i równie wysoki wpływ na internatów oraz cieszą się tak dużą popularnością, warto przyjrzeć się treściom – mądrościom zamieszczanym na blogach parentingowych, które mogą kształtować

¹¹ *Ibidem*.

¹² W najprostszym tłumaczeniu lifestyle to styl życia. Tego typu blogi najczęściej poruszają różnorodne tematy, można powiedzieć, że są o wszystkim. W przypadku blogów parentingowych obok tematyki wychowania pojawiają się wpisy o relacjach międzyludzkich, zdrowiu, diecie, modzie dziecięcej, aktywności sportowej.

myślenie i wiedzę rodziców (również tych przyszłych) na temat wychowania, a tym samym poznać choć częściowo internetowe oblicze mądrości rodzicielskiej. Jednak zanim przejdę do omówienia kilku wybranych blogów parentingowych, warto zastanowić się czym jest mądrość.

Mądrość/mądrość rodzicielska

Choć pojęcie mądrości jest powszechnie znane i używane, nie ma jednej i spójnej definicji tego słowa. Jak wykazuje Zbigniew Pietraśiński, różnorodność definicji wynika z różnego punktu widzenia ich autorów, którzy kładą nacisk na różne aspekty oraz „inny ideał wychowania”¹³. Już od czasów starożytnych podejmowano próby ustalenia, czym jest mądrość. Wiele znamienitych umysłów podjęło się tego zadania, czego dowodem jest mnogość definicji występujących w literaturze przedmiotu. W celu ukazania tej różnorodności i wieloaspektowości warto przytoczyć choć kilka z nich¹⁴:

- „właściwe rozumienie prawdy i postępowanie zgodnie z nią” (Sokrates),
- „wiedza usprawniająca poznanie rzeczy trudnych” (Arystoteles),
- „sprawność intelektu ujmująca byt z pozycji prawdy i dobra” (św. Tomasz z Akwinu),
- „trafne posługiwanie się rozumem i wybór tego, co najlepsze” (Kartezjusz),
- „najwyższy poziom wiedzy” (David Hume),
- „umiejętność używania rzeczy zgodnie z ich naturą” (Giambattista Vico),

¹³ Z. Pietraśiński, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Scholar, Warszawa 2001, s. 18.

¹⁴ B. Stefanowicz, *Informacja. Wiedza. Mądrość*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2013, s. 98.

– umiejętność „dostosowania środków do osiągnięcia dobra najlepszego dla siebie” (Immanuel Kant).

Jak widać, niektóre z nich mają bardzo wąski zakres znaczeniowy obejmujący jedynie posiadaną wiedzę, inne z kolei odwołują się do umiejętności posługiwania się tą wiedzą. Trudno nie oprzeć się wrażeniu, że nie wyczerpują one istoty mądrości, gdyż są wynikiem patrzenia przez pryzmat własnych zainteresowań każdego z autorów.

Wśród współczesnych badaczy mądrości na uwagę zasługuje wcześniej wspomniany Z. Pietrasiński, który w zaproponowanej definicji starał się ująć jak najpełniej jej rozumienie. Wyróżnił on trzy elementy, które składają się na mądrość¹⁵:

- a) obszerna wiedza, która ma służyć rozumieniu i rozstrzygnięciu istotnych spraw życiowych, będąca wynikiem własnych doświadczeń i przemyśleń bądź nabyta od innych lub z wszelkiego rodzaju publikacji, książek czy poradników;
- b) umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów życiowych przy wykorzystaniu posiadanej wiedzy oraz za pomocą wieloaspektowego i wnikliwego spojrzenia na daną sytuację;
- c) dojrzała osobowość, która charakteryzuje się otwartością na nową wiedzę, zgodnością między myślami a czynami i która jest wolna od egocentryzmu i samozakłamania.

Ponadto te trzy elementy są ściśle związane z ogólną kulturą poznawczą, którą można rozumieć jako programy/schematy myślowe, które mają sprzyjać rozwiązywaniu problemów poprzez trafne formułowanie sądów i decyzji¹⁶. Zaproponowana koncepcja ukazuje mądrość jako sposób na lepszą egzystencję, w której wiedza, poprawne rozumowanie, refleksja i autorefleksja oraz pragmatyczne podejście mają przyczynić

¹⁵ Z. Pietrasiński, *Mądrość...*, s. 15–16.

¹⁶ *Ibidem*, s. 49–52.

nić się do jak najbardziej efektywnego stawiania czoła wyzwaniom, które niesie życie.

Teoria Z. Pietrasińskiego zakłada również, że w procesie myślowym, a następnie decyzyjnym bierze udział świadomość. Dopuszcza on możliwość podejmowania decyzji i działania w sposób intuicyjny, ale tylko pod warunkiem, że są one następnie poddawane sprawdzeniu lub występuje stała gotowość do ich weryfikacji¹⁷.

W literaturze przedmiotu pojawiają się jednak i takie propozycje, by mądrość utożsamiać choć w pewnym stopniu z intuicją. Takie założenie zaproponowali między innymi Wiesław Grudzewski i Irena Hejduk, dla których mądrość jest połączeniem wiedzy, intuicji i doświadczenia¹⁸, czy też Robert Sternberg, który uważa, że mądrość jest umiejętnością stosowania wiedzy jawnej i ukrytej (intuicyjnej) dla wspólnego pożytku¹⁹. W obliczu współczesnych badań nad intuicją i jej znaczeniem w kierowaniu codziennymi wyborami oraz wpływem doświadczenia na decyzje podejmowane intuicyjnie²⁰ można przyjąć, że najpełniej rozumiana mądrość to połączenie koncepcji Z. Pietrasińskiego oraz W. Grudzewskiego i I. Hejduk, czyli wiedzy, umiejętności dostrzegania i rozwiązywania życiowych problemów, dojrzałej osobowości, intuicji i doświadczenia.

¹⁷ *Ibidem*, s. 141–142.

¹⁸ W.M. Grudzewski, I.K. Hejduk, *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwach*, Difin, Warszawa 2004, s. 73.

¹⁹ A. Kałużna-Wielobób, *Psychologiczne koncepcje mądrości*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 68, s. 71.

²⁰ Zob. S.A. Witkowski, Ł. Stopyra, *Wiedza ukryta, inteligencja praktyczna i intuicja w pracy menedżera*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2010, nr 115, s. 812–826; M. Jankowska-Mihulowicz, *Intuicja w podejmowaniu decyzji strategicznych*, „Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa” 2008, nr 3, s. 43–50; P. Mikołajewski, *Intuicja i realizm. Intuicja oprzyrzędowana*, „Organizacja i Kierowanie” 2007, nr 3, s. 19–37; D.G. Myers, *Intuicja. Jej siła i słabość*, przeł. A. Sosenko, Moderator, Wrocław 2004.

Czym jest mądrość rodzicielska? Można by ją określić jako wyspecjalizowaną mądrość skierowaną na jedno z ważnych, a może nawet najważniejszych zadań, jakie wyznacza nam życie, czyli wychowanie dzieci w taki sposób, by w pewnym momencie same mogły z tej mądrości korzystać, by stawiać czoła wyzwaniom, skutecznie rozwiązywać problemy egzystencjalne czy też w końcu żyć szczęśliwie.

Blogi parentingowe

W związku z tym, że w internecie znajduje się wiele blogów parentingowych, nie sposób opisać wszystkich, dlatego też na podstawie internetowych rankingów popularności oraz rankingów „Najbardziej wpływowych blogerów” Jasona Hunta²¹ wybrałam 5, które zaprezentuję. Większość z tych blogów porusza szeroko pojęty temat wychowania. Wyjątek stanowi Hafija, która skoncentrowała się przede wszystkim na wszystkich aspektach związanych z karmieniem piersią.

Nishka²²

Natalia Tur, autorka bloga, jest z wykształcenia socjologiem. W swoich artykułach stara się pokazać na podstawie własnego doświadczenia, z jakimi wyzwaniami i trudnościami mogą spotkać się rodzice dzieci w różnym wieku. Sama jest matką trójki dzieci (niemowlęcia, 11- i 16-latki).

W artykułach często odnosi się do teorii psychologicznych bądź opinii psychologów, psychoterapeutów i psychiatrów. Pokazuje, jak wiedza i świadomość pewnych naturalnych procesów rozwojowych dziecka

²¹ <http://jasonhunt.pl/ranking-najbardziej-wplywowych-blogerow-2016-roku/> (7.04.2017).

²² <http://www.nishka.pl/tematy/madrze-wychowac/> (8.04.2017).

i związanych z nimi zachowań pozwala jej rozumieć te zachowania, nabierać do nich dystans, a także jak sobie z nimi radzić. Częstym tematem są również emocje, które towarzyszą zarówno rodzicom, jak i dzieciom w różnych sytuacjach. Objaśnia, że są nieodzownym elementem ludzkiej egzystencji, są czymś naturalnym, niezależnie, czy ich przeżywanie niesie za sobą przyjemne czy przykre odczucia i że umiejętność ich akceptacji przynosi korzyść nie tylko rodzicom, ale i dzieciom, które uczą się oswajać emocje, rozumieć je i akceptować. Wielokrotnie podkreśla także, jak dużą rolę w wychowaniu odgrywa intuicja, którą nazwała nawet „najlepszą doradczynią w opiece nad dzieckiem”²³. Zwraca jednak przy tym uwagę, że opieranie się jedynie na intuicji jest dobre tylko do pewnego momentu – w okresie niemowlęctwa, kiedy umiejętność wsłuchiwanie się w potrzeby dziecka i reagowania na nie, gdyż samo nie potrafi o tym powiedzieć, jest niezbędna, by prawidłowo się rozwijało. Wraz z rozwojem dziecka intuicja ustępuje rozumowemu podejmowaniu decyzji.

Nishka w swoim blogu zamieściła ponad 100 artykułów (w tym także rozmów ze swoimi dziećmi) związanych z rodzicielstwem, stąd trudno omówić każdy temat, ale można zauważyć pewne ogólne tendencje i określić je mianem przesłania, jakie mają nieść za sobą artykuły:

- a) nie ma rodziców idealnych!;
- b) bycie dobrym rodzicem oznacza bycie „**wystarczająco dobrym rodzicem**”²⁴, czyli takim, który ma lepsze i gorsze dni, ale **stara się** zapewnić swojemu dziecku optymalne warunki do rozwoju poprzez wsłuchiwanie się w jego potrzeby i ich zaspokajanie;
- c) rodzic ma prawo do negatywnych emocji, ale dziecko również;
- d) potrzeby dzieci są ważne, ale równie ważne są potrzeby rodziców;

²³ <http://www.nishka.pl/moja-najlepsza-doradczyni-w-opiece-nad-dzieckiem/> (8.04.2017).

²⁴ <http://www.nishka.pl/oprocz-milosci-mozesz-czuc-zlosc/> (8.04.2017).

- e) autorytet rodziców buduje się na wzajemnym szacunku wynikającym z sympatii do rodzica (a nie z jego „siły”), umiejętności przyznania się do błędu oraz byciu porządnym człowiekiem;
- f) należy dążyć do tak zwanych **typów idealnych**, czyli pewnych abstrakcyjnych modeli składających się z cech istotnych danego zjawiska społecznego, jednak **w czystej postaci niewystępujących w rzeczywistości**²⁵, pamiętając, że jesteśmy ludźmi, nie jesteśmy nieomylni i popełniamy błędy.

Mamalife²⁶

Żaneta Bogdziewicz, autorka bloga mamalife.pl, z wykształcenia jest magistrem fizjoterapii i kosmetologii. To mama dwóch córek, 2- i 5-latki.

W swoich artykułach w dużym stopniu koncentruje się na podkreślaniu miłości i akceptacji dla dziecka, by mogło rozwijać się prawidłowo, ale przede wszystkim, by było szczęśliwe. W głównej mierze opiera się na własnym doświadczeniu i przemyśleniach. Często jej artykuły są odpowiedzią na listy czytelniczek, które zwracają się z prośbą o pomoc, co świadczy o autorytecie, jaki sobie zyskała w rozwiązywaniu problemów wychowawczych czy też rozwiewaniu wątpliwości. Pokazuje na konkretnych przykładach z własnego życia, że pewne zachowania dzieci są naturalne, podobnie jak pewne zachowania rodziców w danej sytuacji. Natomiast nienaturalne czy też nienormalne jest wymaganie od siebie i od dzieci perfekcji, ideału, nieokazywania słabości czy też tłumienia negatywnych emocji.

²⁵ <http://www.nishka.pl/bladzic-jak-rodzic-we-mgle/> (8.04.2017).

²⁶ <http://www.mamalife.pl/category/sziecko/> (8.04.2017).

Artykuły Mamalife pokazują, że:

- a) w wychowaniu dzieci **najważniejsze są dzieci** i to, żeby były **szczęśliwe**, a nie czyste, ładnie ubrane, zawsze grzeczne i posłuszne, nie jest też ważny czysty dom, choć o porządek trzeba dbać;
- b) ważne jest, by się starać;
- c) rodzice powinni pozwalać sobie na błędy, ale też uczyć się na nich;
- d) choć rodzicielstwo bywa trudne, miłość dziecka potrafi wiele wynagrodzić;
- e) a co najważniejsze – **dziecko powinno być dzieckiem**, czyli powinno zachowywać się tak jak dziecko, być spontaniczne, radosne, impulsywne, energiczne, chętne do zabawy, ciekawe, ale i marudne, egoistyczne, histeryzujące, niepotrafiące skupić się na jednej rzeczy zbyt długo, chcące wszystkiego dotknąć (nawet jeśli jest to dla niego niebezpieczne).

Mum and the city²⁷

Autorką tego bloga jest Ilona Kostecka, mama dwójki dzieci, która z wykształcenia jest polonistką. Popularność zawdzięcza przede wszystkim bardzo bezpośredniemu, czasem wręcz „agresywnemu” stylowi pisanja. Jak sama powiedziała: „blogger czasami powinien włożyć kij w mrowisko. Jest od tego, by pobudzać swoich czytelników do myślenia czy uświadamiać”²⁸. Czasem w sposób uszczypliwy pokazuje rodzicom, że to, czego tak naprawdę wymagają od dzieci, jest dla nich krzywdzące, że wychowują uległych, nieasertywnych ludzi, którzy sobie mogą nie po-

²⁷ <http://mumandthecity.pl/category/parenting/> (9.04.2017).

²⁸ <http://www.proto.pl/artykuly/matka-polka-influencerka-kim-sa-tworcy-blogow-parentingowych> (9.04.2017).

radzić w życiu dorosłym. Ale też jest krytyczna wobec siebie, w swych artykułach stosuje autoironię, przyznaje się do błędów, analizuje swoje zachowania a następnie stwierdza, co źle zrobiła, a teraz zrobiłaby inaczej, mając takie doświadczenie albo robi tak faktycznie w przypadku drugiego dziecka. Piętnuje wizerunek idealnej matki, nie boi się poruszać kontrowersyjnych tematów i pokazuje, że tak naprawdę wszystkie matki borykają się z podobnymi problemami.

Przesłaniem artykułów Mum and the city jest to, że każdy może, a nawet powinien wychowywać dzieci w zgodzie ze sobą, nie oglądając się na innych, oraz to, że matki, wychowując dzieci, nie powinny poświęcać siebie w imię dziecka i jego potrzeb, bo macierzyństwo powinno być motorem napędowym do lepszego życia, a nie pasmem wyrzeczeń.

Hafija²⁹

Agata Aleksandrowicz jest mamą sześciolatniego chłopca. Z wykształcenia jest specjalistką z zakresu komunikacji społecznej i PR oraz dyplomowanym promotorem karmienia piersią. Spośród wybranych blogerów Hafija prowadzi najbardziej wyspecjalizowany blog, poruszający tematykę karmienia piersią. Na swym blogu pokazuje, jak tak wąski temat jest w rzeczywistości szeroki i złożony. Poczynając od wpływu mleka matki na dziecko, ilości pokarmu, długości karmienia, problemów, jakie mogą pojawić się podczas karmienia, poprzez odżywianie mamy karmiącej, wpływ używek na jakość mleka, skład mleka, a kończąc na tematach okołolaktacyjnych, czyli zdrowiu mamy karmiącej, rozszerzaniu diety dziecka, wpływie karmienia na stan psychiczny matki, jej płodność czy życie seksualne. Opisuje także standardy obowiązujące (i takie, które powinny obowiązywać) w szpitalach, uświadamiając czytelniczki, jakie prawa im przysługują w ramach

²⁹ <https://www.hafija.pl/karmienie-piersia-spis-tresci> (1.04.2017).

opieki laktacyjnej. Jednocześnie zachęca do walki o swoje prawa, gdyż nikt lepiej nie zadba o matkę i dziecko niż ona sama.

W artykułach odnosi się do wyników badań naukowych, obalając mity, które nadal krążą wśród matek. Jednak nie jest bezkrytyczna wobec wszystkich doniesień naukowych. Powołując się na własne doświadczenie oraz analizując założenia badań, oferuje swoim czytelniczkom przemyślane rady, które nie zawsze są zbieżne z zaleceniami takich instytucji, jak Amerykańska Akademia Pediatrii.

Wskazówki odnoszące się do określonych sytuacji, z jakimi mogą się spotkać karmiące mamy, prosty język, którym się posługuje oraz ogromny zasób wiedzy zebrany w jednym miejscu stanowią o niezwykłej wartości tego bloga.

Oczekujac.pl³⁰

Ten blog z kolei jest pisany przez małżeństwo Marię Wolną-Pasek i Jakuba Paska, którzy mają dwie córki. Początkowo był to blog ciąży, w którym autorka opisywała swoją historię – jak się czuje, co robi, jakie badania wykonuje. Wraz z pojawieniem się pierwszej córki rodzice rozszerzyli tematykę o rozwój dziecka, jak powinien przebiegać prawidłowo, czym się charakteryzuje dany etap i jak to wygląda w przypadku ich córki. Aktualnie piszą również o sposobach radzenia sobie z typowymi zachowaniami dzieci w wieku przedszkolnym, o wyzwaniach związanych z pójściem dziecka do przedszkola, a także o tym, jak ciekawie spędzać czas z dziećmi, by się nie nudziły, a przy okazji uczyły się nowych rzeczy.

W ramach poruszanych przez nich tematów przeprowadzają wywiady ze specjalistami, którzy dzieląc się swoją wiedzą i doświadczeniem,

³⁰ <http://oczekujac.pl/> (21.04.2017).

roziewają ich wątpliwości, a jednocześnie dają odpowiedź na wiele pytań od czytelników.

Głównym przesłaniem bloga *oczekujac.pl* jest pokazanie, że można łączyć miłość, pasję i wychowywanie dzieci. Ważne jest w tym tworzenie odpowiedniej atmosfery, stąd propagują rodzicielstwo bliskości.

Wnioski

W artykule starałam się przedstawić internetowe oblicze mądrości rodzicielskiej na podstawie wybranych blogów parentingowych. Na tych blogach szukałam tego, co przyjąłabym za definicję mądrości rodzicielskiej, czyli połączenia wiedzy, umiejętności dostrzegania i rozwiązywania życiowych problemów, dojrzałej osobowości, intuicji i doświadczenia skierowanych na wychowywanie dzieci. Odnosząc się do poszczególnych elementów tej definicji, można stwierdzić, że:

- a) na każdym blogu artykuły zawierają szeroką wiedzę z zakresu wychowywania dzieci, wiedzę, która jest niezbędną nie tylko do zrozumienia pewnych zachowań dzieci, ale również do nabycia umiejętności radzenia sobie z różnymi sytuacjami, które mogą pojawić się w procesie wychowawczym;
- b) wiedza ta jest wynikiem własnego doświadczenia autorów, doświadczenia innych ludzi, na których się wzorują, oraz przyswojona z publikacji naukowych, książek lub w wyniku kształcenia kierunkowego;
- c) styl pisania, postawa wobec czytelników, weryfikowanie swoich poglądów, wartości, którym hołdują w artykułach oraz sam fakt dzielenia się z innymi ludźmi własnymi doświadczeniami, przemyśleniami i emocjami świadczyć może o tym, że ci blogerzy cechują się dojrzałą osobowością;

d) autorzy wielokrotnie w swych artykułach podkreślają znaczenie intuicji w wychowywaniu, podejmowaniu decyzji i działań wobec dzieci.

Można zatem powiedzieć, że z definicji są mądrymi rodzicami, którzy dzielą się na forum publicznym własnymi doświadczeniami, chcą poszerzać wiedzę młodych rodziców i uświadamiać ich w kwestiach związanych z wychowaniem.

Obecnie w świecie blogosfery panuje tendencja do przedstawiania rodzicielstwa takim, jakie ono jest, ze wszystkimi urokami i trudnościami, które niesie za sobą. Jednak jeszcze kilka lat temu obraz rodzicielstwa kreowany na blogach odbiegał od rzeczywistości – pokazywano sielankowe życie rodziców, którzy się nie męczą, nie mają gorszych dni, zawsze mają czas na wszystko, a przy tym świetnie wyglądają i rewelacyjnie się czują, ich dzieci nie sprawiają problemów, są grzeczne, ułożone i posłuszne. Takie zafałszowanie niestety nie mogło przynieść dobrych skutków. Odbiorcy takich blogów mogli popaść w kompleksy, zastanawiając się nad tym, czy potrafią być takimi „idealnymi” rodzicami, bo skoro inni mogą, to dlaczego nie ja? Osoby, które nie odpowiadały takiemu wizerunkowi, mogły popaść w frustrację, ponieważ nie potrafiły sprostać wymaganiom bycia idealną/ym matką/ojcem, żoną/mężem, przyjaciółką/przyjacielem, kobietą/mężczyzną.

Z komentarzy osób czytających wskazane blogi można wywnioskować, że poruszane aktualnie tematy dają rodzicom przede wszystkim nadzieję, że potrafią sprostać zadaniu wychowywania dzieci, że niewiele się różnią od innych matek/ojców, którzy na swej drodze spotykają podobne problemy i mają podobne wątpliwości.

Jedną z rzeczy, które mogą razić podczas lektury blogów, jest to, iż czasem odnosi się wrażenie, że choć tekst jest piękny i wartościowy, powstał jedynie po to, by nawiązać do produktu, który polecają autorzy. Niestety na blogach są też wszechobecne reklamy, ale najgorsze są te wpisy, które mówią

rodzicom, że takie rzeczy trzeba mieć. Może to prowadzić do powstawania w rodzicach potrzeb konsumpcyjnych na produkty, które wcale nie są niezbędne, a które są jedynie odzwierciedleniem szerzącego się materializmu.

Podsumowanie

W internecie można spotkać się z wieloma stronami, które poruszają tematykę wychowania. Blogi parentingowe, choć stanowią ułamek całego zasobu sieci, mają swój udział w kreowaniu wizerunku mądrego rodzica. Ich siłą jest szczerść, autentyczność oraz pasja, z jaką autorzy prowadzą bloga i wychowują własne dzieci, ale przede wszystkim to, że na podstawie własnych doświadczeń pokazują w przystępny sposób innym rodzicom, jak sprostać codziennym wyzwaniom i wymaganiom. Udowadniają, że internetowe oblicze mądrości rodzicielskiej ma się dobrze, pokazując, że mądry rodzic, to kochający rodzic, który stara się zrozumieć, szukać odpowiedzi na nurtujące pytania, uczy się na własnych błędach, potrafi się do nich przyznać, a wychowanie traktuje jako najlepszy sposób na pracę nad sobą, by stawać się z każdym dniem coraz lepszym człowiekiem.

Bibliografia

- Cole J., Suman M., Schramm P. i in., *The 2014 Digital Future Report Surveying The Digital Future Year Twelve*, University of Southern California 2014, <http://www.digitalcenter.org/wp-content/uploads/2014/01/2014-Digital-Future-Report.pdf> (4.03.2017).
- Grudzewski W.M., Hejduk I.K., *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwach*, Difin, Warszawa 2004.
- http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Information_society_statistics_-_households_and_individuals/pl (4.03.2017).
- <http://eredaktor.pl/teoria/definicja-i-rodzaje-blogow/> (4.03.2017).

- <http://hatalaska.com/2015/04/09/o-wplywowosci-blogerow-i-vlogerow-na-co-warto-zwrocic-uwage-w-raporcie-psbv/> (4.03.2017).
- <http://hatalaska.com/2015/04/09/o-wplywowosci-blogerow-i-vlogerow-na-co-warto-zwrocic-uwage-w-raporcie-psbv/> (4.03.2017).
- <http://jasonhunt.pl/ranking-najbardziej-wplywowych-blogerow-2016-roku/> (7.04.2017).
- <http://mumandthecity.pl/category/parenting/> (9.04.2017).
- <http://oczekujac.pl/> (21.04.2017).
- <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne-w-polsce-w-2016-roku,2,6.html> (4.03.2017).
- http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_090_15.PDF (4.03.2017).
- <http://www.mamalife.pl/category/sziecko/> (8.04.2017).
- <http://www.nishka.pl/bladzic-jak-rodzic-we-mgle/> (8.04.2017).
- <http://www.nishka.pl/moja-najlepsza-doradczyni-w-opiece-nad-dzieckiem/> (8.04.2017).
- <http://www.nishka.pl/oprocz-milosci-mozesz-czuc-zlosc/> (8.04.2017).
- <http://www.nishka.pl/tematy/madrze-wychowac/> (8.04.2017).
- <http://www.proto.pl/artykuly/matka-polka-influencerka-kim-sa-tworcy-blogow-parentingowych> (9.04.2017).
- <https://dobryslownik.pl/slowo/blog/119787/0/8077/> (4.03.2017).
- <https://www.hafija.pl/karmienie-piersia-spis-tresci> (1.04.2017).
- <https://www.slideshare.net/domino00/blogosfera-w-liczbach> (4.03.2017).
- Jankowska-Mihułowicz M., *Intuicja w podejmowaniu decyzji strategicznych*, „Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa” 2008, nr 3.
- Kałużna-Wielobób A., *Psychologiczne koncepcje mądrości*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 68.
- Mikołajewski P., *Intuicja i realizm. Intuicja oprzyrzędowana*, „Organizacja i Kierowanie” 2007, nr 3.
- Myers D.G., *Intuicja. Jej siła i słabość*, przeł. A. Sosenko, Moderator, Wrocław 2004.

- Pietrasiński Z., *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Scholar, Warszawa 2001.
- Stefanowicz B., *Informacja. Wiedza. Mądrość*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2013.
- Szpunar M., *Internet – medium informacji versus dezinformacji*, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/19/id/410> (4.03.2017).
- Witkowski S.A., Stopyra Ł., *Wiedza ukryta, inteligencja praktyczna i intuicja w pracy menedżera*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2010, nr 115.
- Zajac J., Garapich A., Kustra A., Pliszka S., Sienicka I., Toczyski P., *Badania Blogujących: Charakterystyka Polaków czytających, komentujących i piszących blogi*, <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/3813/2009-Badanie-Blogosfery-Zajac-Garapich-Kustra-Pliszka-Sienicka-Toczyski.pdf> (4.03.2017).

INTERNET FACE OF PARENTAL WISDOM

Summary

This text is about parental wisdom on the Internet, specifically on parenting blogs. In the Internet, you can find many websites that move the subject of the education. Parenting Blogs, although they are a fraction of the whole Internet, contribute to the creation of the image of a wise parent. Their strength are the sincerity, authenticity and passion, which they blog and raise their own children, but above all, that the authors of their own experience show in an accessible way to other parents, how to meet the daily challenges and requirements. They prove that the Internet countenance of parental love is good, showing that a wise parent is a loving parent who seeks to understand the answers to the pressing questions, learns from his own mistakes, is able to admit them, and treats them as the best way to work on yourself is to become better and better every day.

Translated by Katarzyna Mozgawa

Alicja Skrzypczak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

**BEZPIECZEŃSTWO ONTOLOGICZNE
NA POGRANICZU AKSJOLOGICZNYM.
MĄDROŚĆ PRAKTYCZNA W PROCESIE UWSPÓLNIANIA
ZNACZEŃ WARTOŚCI KOLEKTYWNYCH**

Wprowadzenie

Celem artykułu jest przedstawienie jednego z możliwych kierunków realizowania edukacji filozoficznej. Za jej fundament przyjmuję bezpieczeństwo ontologiczne i metody jego podtrzymywania w procesie kształtowania tożsamości. Wyzwanie, które w tym procesie należy podjąć, dotyczy rozwijania świadomości istnienia aksjologicznych obszarów pograniczna oraz umiejętności z zakresu etycznej komunikacji, dzięki której możliwa staje się próba uwspólniania znaczeń wartości. Mądrość praktyczna jako narzędzie tych dążeń spaja proces edukacyjno-wychowawczy człowieka w każdym stadium jego rozwoju moralnego. W pierwszej kolejności przedstawiam bezpieczeństwo ontologiczne jako czynnik stabilizujący tożsamość człowieka w warunkach ciągłej redefinicji wartości. Następnie analizuję koncepcję dualistycznej natury *phronesis*, czyli mądrości praktycznej i wskazuję na jej znaczenie dla kształtowania życia autentycz-

nego. Przedstawiam także, w jaki sposób mądrość praktyczna wpływa na szansę powrotu do idei rozumu kolektywnego – *collective wisdom*.

Bezpieczeństwo ontologiczne – stabilizacja tożsamości człowieka

Bezpieczeństwo ontologiczne, jak definiuje je Anthony Giddens, jest świadomością praktyczną¹. Innymi słowy, jest poczuciem kontroli nad działaniem, które ma charakter rutyny. Rutyna ta jednak nie jest równoznaczna z automatyzacją działania, ale odnosi się do stabilności poczucia tego, kim człowiek jest, z możliwością określenia przez niego swojej przynależności społecznej w czasoprzestrzeni. Bezpieczeństwo ontologiczne dotyczy nie tylko zachowywania własnej tożsamości, ale także gotowości na dokonywanie z niej zmian i przekonania o posiadaniu zdolności radzenia sobie z nowymi doświadczeniami, które mają zostać włączone do zasobów poznawczych człowieka. Rutyna, która reprezentuje rdzeń wartości utrwalany przez powtarzanie schematów poznawczych i emocjonalnych, prowokuje pewne napięcie związane z koniecznością troski o wartości, które pozytywnie kształtują osobowość. Ułatwia asymilację nowych doświadczeń, zachęca do kreatywności, która z kolei potęguje poczucie wolności podejmowania decyzji i ułatwia asymilację doświadczenia ewentualnej straty.

Redefinicja i stabilizacja wartości

Bezpieczeństwo ontologiczne zapewnia człowiekowi zachowanie bazowego zaufania co do własnych uzasadnień poczucia tożsamości. Niemniej, jego tożsamość podlega autoredefinicji w związku ze stanem psy-

¹ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, przeł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 51.

chofizycznym, zmianami w postrzeganiu relacji społecznych, procesem edukacji i rozwoju moralnego. Każde naruszenie stabilności tożsamości wiąże się z poszukiwaniem powrotu do stanu równowagi, odzyskania poczucia bezpieczeństwa ontologicznego. Możliwość tego powrotu warunkowana jest przez poczucie osobistego sprawstwa i mądrości praktycznej, będącej konsekwencją postrzegania siebie jako aktora wydarzeń podlegającego motywacjom do działania.

Poczucie sprawstwa pozwala podmiotowi na jego samoidentyfikację, podtrzymuje ciągłość tożsamości narracyjnej jako wykreowanej, a nie nadanej. Tożsamość narracyjną filozofowie współcześni zwykli odnosić do procesu będącego serią wydarzeń, których określenie jako znaczących zależy od samego podmiotu. Wobec pewnej selekcji zdarzeń ważnych dla niego podlega on procesowi stawania się raczej niż trwania w zbiorze elementów tworzących ostatecznie ustaloną tożsamość². Sprawstwo motywuje człowieka do unikania inercji w swoim rozwoju psychospołecznym i pobudza do przesuwania granic możliwego doświadczenia dzięki regularnemu powrotowi do poczucia pewności i względnej stałości moralnej, a w konsekwencji także emocjonalnej. Dzięki postrzeganiu samego siebie jako podmiotu zdolnego do urzeczywistniania swoich decyzji w działaniu godzi się on na kształtowanie, ale także na bycie kształtowanym, ponieważ posiada pewność także o innych podmiotach jako posiadających te same prawa. Sprawstwo nie jest więc kompetencją, którą mogą posiadać nieliczni zależnie od zdolności poznawczych i intelektualnych. Jest natomiast podstawowym poczuciem posiadania wiedzy i umiejętności, koniecznych do zaprowadzenia pożądanых zmian. Sprawstwo, które odkrywa małe dziecko, powoduje, że potrafi ono nie tylko rekonstruować strukturę społeczną, która to cecha wpisana jest w ewolucyjny charakter jego rozwoju w toku socjalizacji i odnosi się do naśladownictwa. Dziecko

² D. Oswell, *The Agency of Children: From Family to Global Human Rights*, Cambridge University Press, New York 2013, s. 38.

potrafi jednak także produkować, zmieniać struktury na potrzeby własne, sięgać dalej za pomocą refleksji dotyczącej kształtu jego otoczenia, relacji podmiotowych i ich konsekwencji.

Już na tak wczesnym etapie dziecko odkrywa swoją *phronesis*, czyli mądrość praktyczną. W takim ujęciu, jakie zaproponował Arystoteles, określa ona wiedzę o celach działania oraz o dostępnych środkach, które osiągnięcie tego celu mają umożliwić. Pojęcie to, bliskoznaczne rozsądkowi lub roztropności, wydaje się priorytetem w nauczaniu, tym bardziej że wedle arystotelesowskiej wykładni jest to ten rodzaj mądrości, który nie może zaistnieć w oderwaniu od życia społecznego. Zasady jej są negocjowane na podstawie argumentów. Kreowanie nawyku uzasadniania swoich sądów jest natomiast fundamentem edukacji filozoficznej. Mądrość praktyczna ma być dyspozycją do poznawania prawdy, dyspozycją „do działania opartego na trafnym rozważeniu tego, co dla człowieka jest dobre lub złe” i „dla ludzi w ogóle”³. Współcześnie można odnieść to do zagadnienia umiejętności zarządzania wiedzą, której efektem są odpowiednie sądy lub inny cel kolektywny, z którego jednostka również czerpie indywidualną korzyść. Mądrość praktyczna jest także „pewnym rodzajem dzielności etycznej”⁴.

Z *Etyki nikomachejskiej* płynie także nieco inne, uszczegółowione znaczenie terminu *phronesis*. Jest ona nie tylko mądrością praktyczną, ale, co więcej, może być interpretowana także jako mądrość profesjonalna, jako racjonalność praktyczna, która przydatna jest w życiu zawodowym i w każdej innej roli, którą przybieramy w związku z potrzebą dostosowania się do sytuacji w celu jej konstruktywnego rozwiązania⁵. Celem

³ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, przeł. D. Gromska, PWN, Warszawa 1982, s. 212.

⁴ *Ibidem*.

⁵ E.A. Kinsella, A. Pitman, *Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions*, Sens Publishers, Rotterdam 2012, s. 163.

mądrości praktycznej jest poznanie, rozumienie, ale także rozpoznanie hermeneutycznego wymiaru sytuacji⁶, jako że jest ona tradycyjnie opisywana w odniesieniu do *praxis* – codziennego działania, praktyki wykorzystującej wiedzę i umiejętności w kontekstach. Nie można jednak nazwać jej mądrością/racjonalnością techniczną, ponieważ nie bazuje na ściśle określonych metodach, które pozwoliłyby opanować sztukę władania kompetencjami⁷. Jest ona raczej wynikiem procesu socjalizacji człowieka w środowisku zróżnicowanym światopoglądowo, w którym uczy się on uzasadniać swoje przekonania, ale także wyrażać szacunek dla uzasadnień wspierających przeciwne stanowiska na temat tej samej wartości. *Phronesis* jest raczej mądrością dotyczącą wykorzystywania narzędzi w konkretnej sytuacji na drodze sięgania do wiedzy, *sophia*, obejmującej ogólne prawa i ich zastosowanie do szczegółowych warunków. *Phronesis* to także ciągła aktualizacja tych zdolności.

Mądrość praktyczna obejmuje dwie interpretacje. Może być badana jako kompetencja, a dokładniej – kompetencja moralna – bądź jako sprawność. Pierwsza z tych koncepcji, zainicjowana została przez Lawrence'a Kohlberga, a aktualnie jest rozwijana i dostosowywana do działań w obszarze edukacji filozoficznej przez Georga Lindę. Sięgając do Kohlbergowskiego rozumienia, należałoby określić *phronesis* jako zdolność do refleksji moralnej, poziomu głębszego niż obejmujący wyłącznie wiedzę o normach i zakazach. Kompetencja moralna określa tutaj zdolności indywiduum, dla którego pierwszym podmiotem odniesienia w przypadku rozstrzygnięcia dylematów etycznych jest on sam. Wewnętrzne zasady stają się wówczas wyznacznikiem oczekiwań wobec społeczeństwa, choć powinny one móc zostać uznane za uniwersalne.

⁶ M. Januszkiewicz, *Phronesis: racjonalność hermeneutyczna*, „Przestrzenie Teorii” 2016, nr 25, s. 81.

⁷ *Ibidem*, s. 85.

Rozumienie kompetencji moralnej Kohlberga bazuje na rozpoznaniu przez podmiot własnej zdolności do przyjmowania perspektywy aktora wydarzeń. Od stopnia tej zdolności uzależnione jest formułowanie własnych sądów moralnych, przy czym wyższy poziom moralności zakłada wykorzystanie poprzednich, mniej złożonych lub dobrze przepracowanych doświadczeń formułowania sądów moralnych⁸. O nabywaniu kompetencji moralnych najsilniej wydaje się decydować okres życia, w którym następuje próba przekroczenia granicy pomiędzy konwencjonalnym i postkonwencjonalnym poziomem rozwoju moralnego. Kompetencję moralną można określić jako orientację na wykorzystanie zachowań altruistycznych, które są konsekwencją posługiwania się zdolnością i sprawnością wydawania sądów moralnych, dodatkowo popartych logicznym uzasadnieniem. Uzasadnianie to kierowane jest wartością sprawiedliwości jako uniwersalną. Kompetencja moralna staje się zatem aspektem rozwoju psychospołecznego i towarzyszy rozwojowi emocjonalnemu i poznawczemu.

Kształtowanie kompetencji moralnych stało się aktualnie centralnym postulatem filozofii promowanej przez G. Lindę, który rozpoznaje je jako ściśle związane z demokratyzacją społeczeństwa. Jednocześnie zwraca uwagę, że intencjonalny rozwój kompetencji moralnych może przyjmować dwa kierunki realizacji – podejmowania decyzji dotyczących sądów i działania zgodnie z indywidualnymi zasadami moralnymi bądź używania ich jako narzędzia do rozwiązywania konfliktów⁹, także o zakresie globalnym. Mądrość, która wyrasta z nabywania kompetencji

⁸ L. Kohlberg, *From is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away With it in the Study of Moral Development*, w: *Cognitive Development and Epistemology*, red. T. Mischelm, Academic Press, New York 1971, s. 186.

⁹ G. Lind, *Moral Competence and Democratic Ways of Life*, w: *Democratic Competences and Social Practices in Organizations*, red. W.G. Weber, M. Thoma, A. Ostendorf, L. Chisholm, Springer VS, Wiesbaden 2012, s. 62.

moralnych, dotyczy zdolności i tworzenia możliwości ich wykorzystania oraz rejestrowania i ich pozytywnego oddziaływania na otoczenie podmiotu i na niego samego. Dzięki tak pojmowanej mądrości podmiot czuje się kompetentny i zachęcony do partycypowania w życiu społecznym i publicznym, uwzględniając konieczność promocji edukacji do różnorodności. Tym samym urzeczywistnia cechy obywatela, które są zgodne z demokratycznym stylem współżyczenia, i wytwarza poczucie odpowiedzialności¹⁰ za własne działania, słowa i ich następstwa.

Kompetencje moralne stanowią zbiór szczegółowych umiejętności, których źródła należy doszukiwać się we własnych uświadomionych potrzebach, jak i w zwerbalizowanych potrzebach innych członków społeczności. Istotną ich cechą jest możliwość pomiaru przez obserwację zachowania. Tym samym mądrość korzystania z kompetencji moralnych przestaje być jedynie abstrakcyjną ideą, ale staje się cnotą realizowaną w praktyce.

Dlaczego istotne jest, by uwzględnić także perspektywę *phronesis* jako sprawności? Mądrość nie jest wyłącznie właściwością umysłu lub wiedzą o tym, jak z niej korzystać – wówczas pozostałaby kompetencją. Natomiast możliwość zakwalifikowania jej jako sprawności stanowi niezbędną uzupełnienie, aby móc opisać mądrość z perspektywy filozofii działania. Sprawność nie przejawia się bowiem jedynie w posługiwaniu się pewnymi schematami aksjologicznymi, ale także w schematach działania motywowanych przez dane wartości. Sprawność, zarówno u Arystotelesa, jak i w filozofii działania Tadeusza Kotarbińskiego, funkcjonuje jako zjawisko bliskie sprawności raczej technicznej, manualnej. Niemniej, należy zauważyć, że T. Kotarbiński w *Traktacie o dobrej robocie* wyraźnie dopuszcza rozumienie sprawności jako własności intelektualnej. Oznaczałaby ona rozpoznanie rutyny w swoim działaniu. Rutyny, która zwiększa

¹⁰ *Ibidem*, s. 64.

efekty działania przy jednoczesnym zmniejszeniu nakładu pracy, choć przy udziale zwiększonego stopnia scalenia elementów schematów poznawczych i emocjonalnych już posiadanych i pewności.

Sprawność dotyczy tutaj zatem stopnia zdolności rozwiązywania zadań. Nawet mówiąc o sprawności intelektualnej, należy mieć na uwadze zadania, którymi są dla organizmu procesy psychiczne związane z uwagą, percepcją i myśleniem. Te z kolei mają wpływ na formułowanie i realizowanie innych zadań, takich jak określanie form organizacji działań, zmiany ich treści i dbanie o trwałość przetwarzanej informacji¹¹.

Świadomość istnienia *phronesis* w dwóch opisanych postaciach wspomaga otwartość względem nowych doświadczeń. *Phronesis* stanowi model refleksji pedagogicznej, która rozwija i podtrzymuje wypracowywany system wartości podlegający korekcie wraz z nabywaniem doświadczenia. Jej pierwsze znaczenie, według którego stanowi ona punkt wyjścia do definiowania zbiorowej kompetencji dbania o wychowanie, umiarkowanie, dążenie do prawdy, doświadczenia oraz rozwijania sprawności technicznej i komunikacyjnej, ustępuje dziś miejsca zagadnieniom pochodnym. Obecnie pięć głównych interpretacji tego pojęcia dotyczy formy strategii zarządzania wiedzą, organizacyjnej strategii uczenia się, kompetencji lidera, strategii narracji oraz *phronesis* jako determinanty metakoncepcji¹².

Idea życia autentycznego

Mądrość jest pożądaną wartością przede wszystkim w warunkach niepewności, w warunkach braku bezpieczeństwa ontologicznego, w których trzeba dokonać rewizji hierarchii wartości tożsamościowych już ugruntowanych. Tęsknota za mądrością motywowana jest chęcią po-

¹¹ C.S. Nosal, *Psychologiczne modele umysłu*, PWN, Warszawa 1990, s. 146.

¹² O.F. Kirkeby, *Phronesis as the Sense of the Event*, „International Journal of Action Research” 2009, nr 1, vol. 5, s. 68.

wrotu do równowagi intelektualnej i emocjonalnej. Mądrość praktyczna, związana raczej z wiedzą „jak?” motywuje do poszukiwania życia autentycznego, a więc do myślenia prospektywnego, dla którego fundamentem jest poczucie stabilności tożsamościowej. Mądrość praktyczna w edukacji etycznej w kontekście systemowym, jak i publicznym zakłada chęć rozpoznawania tych samych możliwości u drugiego człowieka – u Innego.

Koncepcja życia autentycznego Martina Heideggera ujmuje życie autentyczne jako rozwijające się zgodnie z warunkami egzystencji, w jakich człowiek zostaje umiejscowiony. Mądrość praktyczna przejawia się zatem w postrzeganiu wolności jako obiektywnego przywileju, a nie jako wartości postrzeganej utopistycznie, którą należy zdobywać. *Phronesis* przyjmuje tutaj swoją szczególną formę czynnika skłaniającego nie do wykorzystywania dostępnych zasobów, ale raczej do poszukiwania zgody pomiędzy własną podmiotowością a otoczeniem. Taka wolność charakteryzuje życie autentyczne, w którym człowiek świadom jest granic swoich możliwości stawianych chociażby przez wizję śmierci.

Podobnie ideę życia autentycznego ujmował Paul Ricoeur, przy czym ustanowił on zdefiniowaną tożsamość fundamentem świadomości przeżywania życia autentycznego, tworząc figurę tego-który-jest-sobą¹³. Wyłania się tutaj wątek etyczny polegający nie tylko na życiu w zgodzie człowieka z otoczeniem, ale także w zgodzie z wartościami, których realizację to otoczenie umożliwia. Autentyczność zatem nie może być doświadczana w próżni, ale jednocześnie jest formą dobrowolności, kwestią wykreowania, a nie nadania. Podmiot żyjący życiem autentycznym jest niezależny dzięki zależności od skończoności własnej egzystencji i elementów ją tworzących. Dopiero wtedy naczelną wartość – wolność – może docenić w pełni i działać według mądrości praktycznej powracającej do swojej pierwotnej idei – umiarkowania.

¹³ P. Ricoeur, *O sobie samym jako Innym*, przeł. B. Chelstowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. XIII.

Życie autentyczne we współczesnej filozofii bazującej na filozofii egzystencji oznacza życie w zgodności z tym, co przedstawia nam rzeczywistość – zasobami, metodami, możliwościami. Zgodność ta wyraża się w czynach i kształtuje tożsamość, a więc jest najbardziej pożądaną formą bycia. Autentyczność wyraża się w unikatowości osobowej tożsamości i ewoluuje¹⁴. Tym samym skazuje człowieka na dążenie do subiektywnie pojmowanej, choć unikatowej dla niego prawdy, co ma jednak miejsce w warunkach próby odcięcia się od wpływu osobistych sądów na dany temat. Autentyczność polega zatem na świadomości paradoksu człowieka wolnego i niewolnego zarazem – zależnego od świata fundującego jego egzystencję oraz niezależnego w podejmowaniu wyborów moralnych.

Mądrość jako wykorzystywanie zasobów

Za cel mądrości często uważa się osiągnięcie prawdy. Mądrość praktyczna redefiniuje nieco to dążenie i pragnienie prawdy przestaje być priorytetem ze względu na trudności związane z doбором koncepcji prawdy opracowanych na przestrzeni wieków. Cel *phronesis* jawi się raczej jako racjonalne wykorzystanie zasobów intelektualnych, emocjonalnych i materialnych wspólnoty, do której podmiot należy. Mądrość ta związana jest *stricte* z działaniem, a urzeczywistnia się we wzajemnym poszanowaniu dla podmiotowej wolności i znajomości jej granic. Tutaj oczywiście napotykamy problem definicji kolejnej wartości – wolności. Niemniej mądrość wydaje się wartością współcześnie wymagającą największej uwagi i chęci poświęcenia się dla jej zdobywania nie w postaci wiedzy, lecz w postaci strategii działania i komunikacji.

¹⁴ H. Bergson, *Ewolucja twórcza*, przeł. F. Znaniecki, Książka i Wiedza, Warszawa 1957, s. 211.

Idea *collective wisdom*

Zasady demokratyzacji społeczeństwa europejskiego pozostawiają szerokie możliwości dla definiowania zakresu podstawowych wartości i praw człowieka. Istnieje możliwość ustabilizowania ich znaczeń dzięki rozwijaniu kompetencji moralnych i komunikacyjnych związanych z praktykowaniem dyskursu argumentacyjnego. Dialog na tej samej płaszczyźnie wypowiedzi – płaszczyźnie argumentów nie emocjonalno-przemocowych, ale merytorycznych, z nastawieniem uznania dla Innego – jest warunkiem rozwoju tak zwanej mądrości kolektywnej – *collective wisdom*. Koncepcja nie jest nowa. Jej początków można doszukiwać się już w księgach świętych i mitach starożytnych – Biblii, Torze czy Koranie – w formie instrukcji postępowania w celu osiągnięcia boskiej nagrody. W mitach starożytnych reprezentacją tej koncepcji jest wyrocznia w Delfach, która wydała osąd nad Sokratesem jako najmądrzejszym z ludzi. Dziś Sokrates nie musi być bohaterem, ale jest raczej figurą everymana, który podejmuje odpowiedzialność za stabilizację sytuacji społecznej. Wskreszenie idei *collective wisdom* i świadomość jej istnienia jako celu może stanowić nową lub właściwie odnowioną normę w procesie komunikowania interpersonalnego i integracyjnego.

Idea wykreowania rozumu kolektywnego, czyli płaszczyzny merytorycznych argumentów, jest gwarancją podtrzymywania poczucia bezpieczeństwa ontologicznego jako wartości kolektywnej aż na płaszczyźnie stosunków międzynarodowych. Bezpieczeństwo zostaje rozpoznane w indywidualium dopiero przy pewności istnienia otoczenia bezpiecznego dla jego samorozwoju. Zatem kierunek internalizowania pewnych wartości okazuje się dedukcyjny – na podstawie zaobserwowanych czynników kształtujących ogólne poczucie bezpieczeństwa wnioskować można o wykorzystaniu tych samych narzędzi w skali mikro – dla siebie samego.

Collective wisdom, czyli mądrość kolektywna, to mądrość podzielana. Nie polega wyłącznie na umiejętności podejmowania decyzji, ale w swoim praktycznym wymiarze zwraca uwagę na konsekwencje czynów, które potrzebują uzasadnienia. Idea mądrości kolektywnej była w ciągu ostatnich dziesięcioleci analizowana jako metoda dochodzenia do porozumienia w procesie komunikowania interpersonalnego i intergrupowego. Jej sześć charakterystyk pozwala na zwrócenie się ku empirycznym badaniom na temat skuteczności podejmowanego dialogu. Cechy te to: aktywne słuchanie, zawieszenie pewności sądów, dostrzeganie całego systemu, z którego zrodził się problem, szacunek do drugiego człowieka i znajomość grupy oraz otwartość i zaufanie¹⁵.

Potrzebą może okazać się zestawienie idei *collective wisdom* z ideą rozumu publicznego. Immanuela Kanta rozum publiczny, posiadający cechy mądrości praktycznej, jest uniwersalny – to imperatyw kategoryczny, który jest wrodzoną kompetencją, aktualną w każdym kontekście i w każdym czasie. Natomiast mądrość kolektywna bliższa byłaby rozumieniu Johna Rawlsa, dla którego rozum publiczny może zostać urzeczywistniony w warunkach politycznych. Podobnie mądrość kolektywną rozumie się jako zakorzenioną w konkretnym kontekście, dostosowaną do szczególnej sytuacji. Istotą jest tutaj zatem zaistnienie sfery publicznej, w której ludzie podejmują odpowiedzialność za swoje działania w ramach komunikacji interpersonalnej i intergrupowej. Różnica zasadnicza pomiędzy rozumem publicznym J. Rawlsa a ideą *collective wisdom* polega na odmienności celu, którym jest dojście do porozumienia w przypadku rozumu publicznego i użytek z mądrości jako wartości autotelicznej w przypadku *collective wisdom*.

Podstawowymi wymaganiami wartości kolektywnej, także mądrości, jest zdefiniowanie aktora działań jako podmiotu zbiorowego oraz jego

¹⁵ Zob. *The Power of Collective Wisdom and the Trap of Collective Folly*, red. A. Briskin, Berrett-Koehler Publishers, Oakland 2009.

zdolności uzasadnienia realizowania danej wartości poprzez takie, a nie inne zachowanie i działanie. Wartość kolektywna może być odzwierciedleniem indywidualnej hierarchii, ale może także zostać wykreowana przez instytucję, w której człowiek odnajduje swoje miejsce ze względu na pokrewne interpretacje danych wartości. Wówczas wartość może stać się nawet konstytutywna dla osób dopiero przygotowujących się do wstąpienia do danej grupy. Rola, jaką spełnia wartość kolektywna danej zbiorowości, podtrzymuje jej *status quo* i dyrektywnie definiuje kształt relacji. Tymczasem mądrość kolektywna ujmowana jako wartość posiada nieco inny status – jest ona narzędziem, dzięki któremu przymiotnik „kolektywny” nabiera znaczenia „podzielany”, a dotyczy tworzenia możliwości dyskursywnego uzgadniania znaczeń. Aby takie zjawisko mogło wystąpić, konieczne jest wcześniejsze zaistnienie świadomości zbiorowej, z której mądrość dopiero wyrasta. Świadomość zbiorowa ufundowana jest przez podzielane przekonania i oczekiwania w zakresie moralności społeczności. Stanowi ona siłę spajającą grupę i skłania do większej uważności i wyczulenia na przestrzeganie uzgodnionych i przynoszących pozytywne konsekwencje norm moralnych. Nie chodzi jednak o to, by wartość, jaką jest świadomość, a później mądrość zbiorowa, stanowiła organ władzy nad społecznością. Pozostaje ona natomiast wartością uzasadniającą kształt relacji i kierunek rozwoju.

Podsumowanie

Bezpieczeństwo ontologiczne jest bazą dla wytworzenia się podstawowego zaufania co do intencji drugiego człowieka, jak i zaufania wobec własnego silnego ugruntowania wartości, które mają wpływać na interpretację pojęć i na gotowość do ich negocjowania. Celem funkcjonowania i operowania narzędziami mądrości praktycznej wyrosłej na gruncie bezpieczeństwa ontologicznego nie jest osiągnięcie jednoznaczności, ale

dopuszczenie myśli, że wyznawana interpretacja może być niekompletna. Mądrość praktyczna to mądrość dążenia, chęć poszerzania swojego doświadczenia, selekcjonowania i asymilowania informacji pod warunkiem świadomości własnych niedoskonałości poznawczych. Samowiedza jest tutaj istotnym czynnikiem podtrzymującym osobiste poczucie bezpieczeństwa ontologicznego. Jednocześnie przeniesienie go na grunt osobisty skłania do dbania o podtrzymanie tego stanu w relacji z otoczeniem i drugim człowiekiem. Wówczas bezpieczeństwo ontologiczne może zacząć funkcjonować jako wartość kolektywna.

Bibliografia

- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, przeł. D. Gromska, PWN, Warszawa 1982.
- Bergson H., *Ewolucja twórcza*, przeł. F. Znaniecki, Książka i Wiedza, Warszawa 1957.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, przeł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Januszkiewicz M., *Phronesis: racjonalność hermeneutyczna*, „Przestrzenie Teorii” 2016, nr 25.
- Kinsella E.A., Pitman A., *Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions*, Sens Publishers, Rotterdam 2012.
- Kirkeby O.F., *Phronesis as the Sense of the Event*, „International Journal of Action Research” 2009, nr 1, vol. 5.
- Kohlberg L., *From is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away With it in the Study of Moral Development*, w: *Cognitive Development and Epistemology*, red. T. Mischelm, Academic Press, New York 1971.
- Lind G., *Moral Competence and Democratic Ways of Life*, w: *Democratic Competences and Social Practices in Organizations*, red. W.G. Weber, M. Thoma, A. Ostendorf, L. Chisholm, Springer VS, Wiesbaden 2012.
- Nosal C.S., *Psychologiczne modele umysłu*, PWN, Warszawa 1990.

Oswell D., *The Agency of Children: From Family to Global Human Rights*, Cambridge University Press, New York 2013.

Ricoeur P., *O sobie samym jako Innym*, przeł. B. Chelstowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

The Power of Collective Wisdom and the Trap of Collective Folly, red. A. Briskin, Berrett-Koehler Publishers, Oakland 2009.

ONTOLOGICAL SECURITY AT AXIOLOGICAL BORDERLINE.
PRACTICAL WISDOM IN THE PROCESS OF UNIFYING
THE MEANINGS OF COLLECTIVE VALUES.

Summary

The paper presents the idea of ontological security as a factor for stabilizing human identity in conditions of constant redefinition of values. The key to initiate acts directed at stabilization is practical wisdom – Aristotelian *phronesis*. I present the status of practical wisdom from three perspectives – as efficiency, as moral competence and as a method of searching for the ideal of authentic life mirrored in the figure of the Other and his similar privileges and capabilities. The Other becomes the one who enables acquiring new knowledge created from the resources of the axiological border area. Wisdom does not necessarily leads to truth, but rather aims at rational usage of intellectual, emotional and material resources. Unification of the meanings of collective values, which are elements of personal identity, require introducing the idea of collective wisdom. It can function as a new proposition for primary value embodied in interpersonal and intergroup communication process. Ontological security as increased hermeneutical certainty is then likely to become the core for the security interpreted as collective value.

Translated by Alicja Skrzypczak



ZAMIAST ZAKOŃCZENIA...

Przypowieść o mądrym wyborze

Pewna kobieta podlewała rośliny w swoim ogrodzie, kiedy zobaczyła trzech staruszków z wypisanymi na twarzy latami doświadczeń, którzy stali naprzeciw jej ogrodu. Nie знаła ich, więc powiedziała:

– Nie wydaje mi się, abym was znała, ale musicie być głodni. Wejdźcie, proszę, do domu i zjedzcie coś.

Oni odpowiedzieli:

– Nie ma w domu twojego męża?

– Nie, nie ma go w domu.

– W takim razie nie możemy wejść – odpowiedzieli.

Przed zmierzchem, kiedy mąż wrócił do domu, kobieta opowiedziała mu to, co się zdarzyło.

– Zatem, skoro wróciłem, poproś ich teraz, aby weszli – powiedział mąż. Kobieta wyszła, aby zaprosić trzech mężczyzn do domu.

– Nie możemy wejść wszyscy do domu – wyjaśnili staruszkowie.

– Dlaczego? – zapytała kobieta.

Jeden z mężczyzn wskazał na pierwszego ze swoich przyjaciół i wyjaśnił:

– On ma na imię Dostatek.

Następnie wskazał drugiego:

– On ma na imię Sukces, a ja mam na imię Miłość. Teraz wróć i zdecyduj razem z twoim mężem, którego z nas zaprosicie do waszego domu.

Kobieta weszła do domu i powtórzyła swojemu mężowi wszystko, co powiedzieli jej trzej mężczyźni. Ten się ucieszył:

– Jak pięknie! Zaprosimy Dostatek, aby wszedł i wypełnił nasz dom!

Jego żona nie zgodziła się i spytała:

– Mój drogi, dlaczego nie mielibyśmy zaprosić Sukcesu?

Ich córka słuchała tej rozmowy i weszła im w słowo:

– Nie byłoby lepiej, gdybyśmy pozwolili wejść Miłości? W ten sposób nasza rodzina byłaby pełna miłości.

– Posłuchajmy rady naszej córki – zwrócił się mąż do żony. – Pójdź i zaproś Miłość, niech będzie naszym gościem.

Żona wyszła i spytała:

– Który z was to Miłość? Niech wejdzie, proszę, i będzie naszym gościem.

Miłość ruszyła w kierunku domu. Także dwaj pozostali podnieśli się i ruszyli za nią. Trochę zdziwiona kobieta zapytała Dostatek i Sukces:

– Zaprosiłam tylko Miłość, dlaczego idziecie także i wy?

Oni odpowiedzieli razem:

– Jeżeli zaprosiłabyś Dostatek lub Sukces, pozostali dwaj zostaliby na zewnątrz, ale zaprosiłaś Miłość, a tam, gdzie idzie ona, idziemy i my. Tam, gdzie jest Miłość, jest też Dostatek i Sukces¹.

Na trzy sposoby możemy zdobyć mądrość.

Pierwszy: przez refleksję, i ten jest najszlachetniejszy.

Drugi: przez naśladowanie, i ten jest najłatwiejszy.

Trzeci: przez doświadczenie – i ten jest najtrudniejszy.

Konfucjusz

¹ <http://dalia-marzenia.blogspot.com/2013/08/przypowiesc-o-madrym-wyborze.html> (21.10.2017).

NOTY O AUTORACH

Marcin Fankanowski – magister psychologii, starszy wykładowca w Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego (jednostka międzywydziałowa powołana w celu kształcenia w zakresie psychologii i pedagogiki studentów specjalizacji nauczycielskiej). Zainteresowania badawcze: psychologia narracyjna, psychologia religii, psychologia i pedagogika wartości, etyka nauczycielska.

Ewelina Frańczyk – studentka psychologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Zainteresowania badawcze: zagadnienia z obszaru psychologii klinicznej, psychologii zdrowia i psychoterapii oraz arteterapii związane z szeroko pojętym rozwojem osobistym, kształceniem oraz funkcjonowaniem w środowisku społecznym i akademickim.

Piotr Goniszewski – doktor nauk teologicznych, specjalność: teologia biblijna; adiunkt w Katedrze Egzegezy i Teologii Biblijnej na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania badawcze: egzegeza Nowego Testamentu, judaistyka, filozofia biblijna (św. Tomasz z Akwinu, L. Wittgenstein).

Aneta Kamińska – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania Instytutu Nauk o Wychowaniu na Wydziale Pedagogicznym Akademii Ignatianum w Krakowie. Zainteresowania badawcze: edukacja wczesnoszkolna, ogólna i porównawcza.

Paweł Kaźmierczak – doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii, specjalność: filozofia wychowania; adiunkt w Katedrze Kulturowych i Chrześcijańskich Podstaw Edukacji Instytutu Nauk o Wychowaniu na Wydziale Pedagogicznym Akademii Ignatianum. Zainteresowania badawcze: etyka, filozofia wychowania, andragogika.

Renata Królikiewicz – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania Instytutu Nauk o Wychowaniu na Wydziale Pedagogicznym Akademii Ignatianum w Krakowie. Zainteresowania badawcze: system opieki zastępczej w Polsce; relacje i komunikacja interpersonalna w edukacji i wychowaniu; kompetencje społeczne nauczyciela, dzieci i młodzieży; edukacja domowa w Polsce.

Agnieszka Kulik – psycholog i pedagog; doktor habilitowana nauk humanistycznych w dyscyplinie psychologia, specjalność: psychologia kliniczna; kierownik Katedry Psychoterapii i Psychologii Zdrowia Instytutu Psychologii na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Zainteresowania badawcze: psychosomatyka, psychologia zdrowia, radzenie sobie ze stresem.

Katarzyna Mozgawa – studentka studiów drugiego stopnia nauk o rodzinie na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania badawcze: psychologia osobowości ze szczególnym uwzględnieniem tematyki samooceny, poczucia własnej wartości i potrzeb emocjonalnych oraz psychologia wychowania.

Janusz Mółka – jezuita, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania Instytutu Nauk o Wychowaniu na Wydziale Pedagogicznym Akademii Ignatianum w Krakowie. Zainteresowania badawcze: ignacjańska myśl pedagogiczna, historia praktyki wychowawczej; analiza znaczenia związków zachodzących między doświadczeniem pracy a rozwojem osobowym.

Alina Rynio – teolog, psycholog i pedagog; doktor habilitowana nauk humanistycznych, kierownik Katedry Pedagogiki Chrześcijańskiej na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Zainteresowania badawcze: analiza rozumienia celów wychowania w pedagogice religijno-moralnej i rozwijanie teorii wychowania, pedagogiki chrześcijańskiej i pedagogii wybranych ruchów i stowarzyszeń katolickich; pedagogiczne przesłanie Stefana Wyszyńskiego, Jana Pawła II, Luigiego Giussaniego; poszukiwanie adekwatnych do współczesności form i sposobów kształtowania dojrzałej, wolnej i odpowiedzialnej osobowości.

Kazimierz Skoczylas – ksiądz katolicki; doktor habilitowany nauk teologicznych, specjalność: katechetyka; adiunkt w Katedrze Teologii Pastoralnej na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Zainteresowania badawcze: wartości młodzieży i problematyka nauczania religii w szkole.

Alicja Skrzypczak – magister filozofii, specjalność: komunikacja społeczna, etyka, specjalność nauczycielska; doktorantka w Zakładzie Etyki Instytutu Filozofii na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zainteresowania badawcze: dydaktyka etyki i filozofii, bezpieczeństwo ontologiczne, perspektywa porównawcza systemów edukacyjnych i kształtowanie kompetencji moralnych w ramach edukacji międzykulturowej.

Andrzej Michał de Tchorzewski – profesor doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania Instytutu Nauk o Wychowaniu na Wydziale Pedagogicznym Akademii Ignatianum w Krakowie, redaktor naczelny kwartalnika „Studia Paedagogica Ignatiana”. Zainteresowania badawcze: ogólna teoria wychowania, teoria wychowania moralnego, aksjologia pedagogiczna, deontologia nauczycielska, pedagogika rodziny.





Komitet 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://pedagogium.pl/wydawnictwo/pedagogika-spoleczna.html>

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:

Komitet Nauk Pedagogicznych PAN

Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego

ul. Pomorska 46/48

91-408 Łódź

www.knped.pan.pl