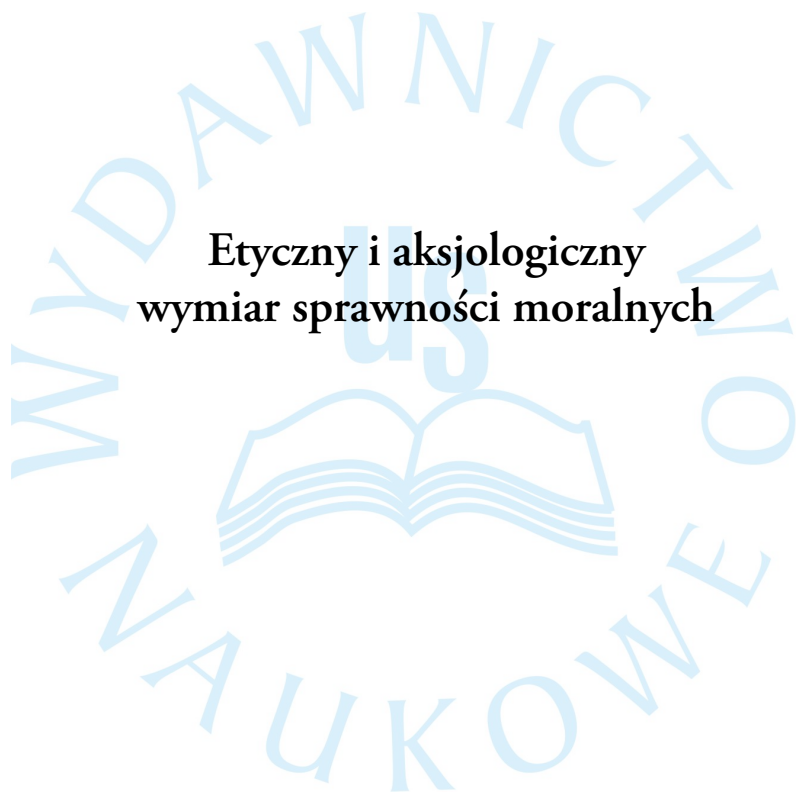


**Etyczny i aksjologiczny
wymiar sprawności moralnych**



Uniwersytet Szczeciński
ROZPRAWY I STUDIA T. (CMXII) 838

Etyczny i aksjologiczny wymiar sprawności moralnych

Redakcja naukowa
Iwona Jazukiewicz
Ewa Kwiatkowska

Szczecin 2012

Rada Wydawnicza

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

Recenzent

dr hab. Lucyna Dziaczkowska prof. KUL

Redakcja

Wojciech Markowski

Korekta

Elżbieta Blicharska

Skład komputerowy

Agnieszka Kozioł

Projekt okładki

Paweł Kozioł

Projekt logo

„Sprawności moralne w wychowaniu”

Piotr Kryk

© Copyright by Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2012

ISBN 978-83-7241-888-3

ISSN 0860-2751

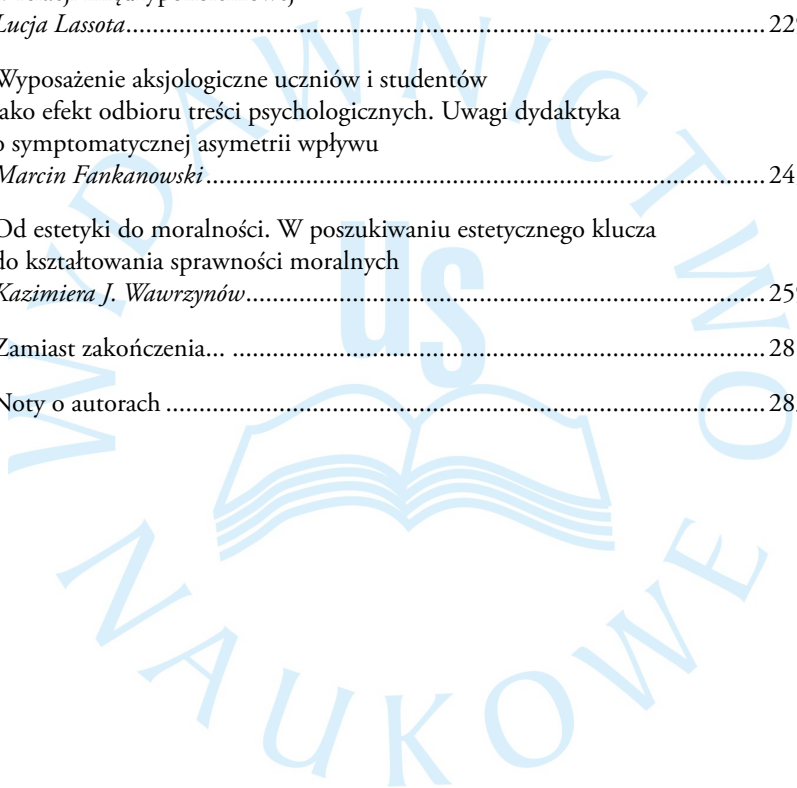
Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego

Wydanie I. Ark. wyd. 13,5. Ark. druk. 16,5. Format A5.

Spis treści

Wprowadzenie	7
Koncepcje sprawności moralnych we współczesnej etyce cnót <i>Jacek Jaśtal</i>	13
Zasady moralne a sprawności doskonalące wolę <i>Krzysztof Kalka</i>	33
Etyka jako dziedzina interdyscyplinarna, kluczowa dla rozwoju wiedzy i sprawności moralnych w różnych dziedzinach wychowania <i>Agnieszka Klunder</i>	63
Sprawności moralne doskonalące działania człowieka – implikacje pedagogiczne <i>Wiesława Wołoszyn-Spirka</i>	87
Ku etyce energetycznej. Czytając filozofów rosyjskich... <i>Ks. Mirosław Pawliszyn</i>	103
O woli człowieka uwikłanego w edukację <i>Maria Groenwald</i>	123
Etyczny wymiar mądrości <i>Cezary Hendryk</i>	151
Rozumienie moralności w perspektywie wybranych ujęć teoretycznych i podejść badawczych <i>Anna Ziólkowska</i>	161
Motywy doskonalenia moralnego <i>Witold Landowski</i>	173
Osobowościowe korelaty altruizmu endo- i egzocentrycznego <i>Jacek Śliwak, Beata Zarzycka</i>	189

Pogarda dla cnotliwych, czyli co utrudnia rozwój dyspozycji do godziwego postępowania <i>Małgorzata Kunicka</i>	209
Wsparcie moralne dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w relacji międzypokoleniowej <i>Lucja Lassota</i>	229
Wyposażenie aksjologiczne uczniów i studentów jako efekt odbioru treści psychologicznych. Uwagi dydaktyka o symptomatycznej asymetrii wpływu <i>Marcin Fankanowski</i>	245
Od estetyki do moralności. W poszukiwaniu estetycznego klucza do kształtowania sprawności moralnych <i>Kazimiera J. Wawrzynów</i>	259
Zamiast zakończenia.....	281
Noty o autorach.....	283



Wprowadzenie

Lektura rzeczywistości, której każdy doświadcza dzień po dniu oraz sposobu podchodzenia do niej określa mądrość lub głupotę człowieka, rozwój cywilizacji miłości lub upadku. Zdarzenia krytyczne są zauważalne, więc wywołują stan społecznej gotowości i mobilizacji, by zapobiec bezmyślności lub barbarzyństwu. Są jednak wydarzenia niezauważalne, które powoli zmieniają życie, usypiając moralną czujność nad podstawami wspólnego życia. Stopniowe ustępstwa czy pozornie nieszkodliwe decyzje, bo podejmowane peryferyjnie, niszczą tradycyjną mądrość. Stają się drobnymi krokami, które w efekcie tworzą nieprzerwaną serię zaburzenia równowagi, dzięki której dotychczas mądrość prowadziła do dobra, a dobro do piękna. Podważanie naturalnego prawa, nazywanie przemocy wyzwoleniem czy oskarżanie sędziów przez przestępców są tego przykładem¹. Współczesny człowiek ma do wyboru: zlekceważyć je, uznając, że są nieistotne; zaakceptować je, uznając, że nie da się ich uniknąć; zanegować własnym życiem, wymagającym dominacji wymiaru „być” nad „mieć”, czyli świadomej troski o jakość życia własnego oraz innych osób.

Do zjawisk współdecydujących o jakości życia należą sprawności moralne. Jako specyficzne dyspozycje wewnętrzne gwarantują moralną dobroć działania podmiotu. Stanowią więc kategorię istotną dla teorii i praktyki wychowania jako procesu urzeczywistniania potencjalnych możliwości osób. W sytuacjach wychowawczych priorytetowe jest osiągnięcie optimów rozwojowych przez wychowanka, ale wzajemność spotkania jest także szansą samospełnienia dla wychowawcy. Ze względu na swoistość procesu wychowania wyrażającą się w tym, że w przestrzeni wspólnej między wychowawcą i wychowankiem pojawiają się moralne wartości, powinności i sprawności, istotne znaczenie ma etyczny wymiar wychowania. W jego zakresie można wskazać trzy znaczące obszary: aksjologiczny, dotyczący teorii wartości moralnych; deontologiczny, czyli teorię postępowania

¹ Por. A. Pronzato, *W poszukiwaniu zaginionych cnót*. Część 2, przeł. M. Osocha, Kraków 2007, s. 11.

moralnego; aretologiczny jako teorię sprawności moralnych. W praktyce wychowania wymiary te współwystępują². Wzajemne związki zostały uwydatnione w poniższych tekstach zaproponowanych do refleksji.

Przedłożone Czytelnikom w niniejszej monografii artykuły stanowią usystematyzowany zapis wiedzy, doświadczeń oraz refleksji Autorów. Stanowiąc mogą źródło zarówno rzetelnych informacji, jak i inspiracji dla własnej pracy wychowawczej, jednocześnie pobudzając do podjęcia refleksji na temat etycznego i aksjologicznego wymiaru sprawności moralnych, nie tylko w wychowaniu, ale wszystkich sytuacjach codziennego życia.

Monografię otwiera artykuł Jacka Jaśtala traktujący o koncepcji sprawności moralnych we współczesnej etyce cnót. Autor podejmuje w nim, między innymi, interesujące rozważania o współczesnym nurcie *virtue ethics*, wyjaśnia główne problemy etyki cnót oraz osadza chętnie używany przez teologów i pedagogów termin formacji osobowej we współczesnej etyce. Artykuł jest doskonałą propozycją dla Czytelników pragnących poznać usytuowanie zagadnień związanych ze sprawnościami moralnymi na polu współczesnej etyki oraz może stanowić interesujące wprowadzenie w filozoficzne rozumienie cnoty.

Kolejny artykuł stanowi praca Krzysztofa Kalki poświęcona tematyce zasad moralnych w perspektywie sprawności doskonalących wolę. Autor w niezwykle interesujący sposób wyjaśnia w niej istotę działania wolnej woli człowieka, dokonuje rozróżnień pomiędzy cnotami a sprawnościami, wyjaśnia, w jaki sposób człowiek nabywa sprawności, a także dokonuje precyzyjnej analizy fundamentalnych cnót. Artykuł jest rzetelnie przygotowanym wywodem, odsłaniającym przed Czytelnikami tajniki etycznego oraz aksjologicznego rozumienia sprawności doskonalących wolę.

Autorka kolejnego artykułu – Agnieszka Klunder poświęca uwagę etyce jako szkolnemu przedmiotowi. Czerpiąc z doświadczenia zawodowego w prowadzeniu

² Kolejne wymiary zostały zinterpretowane w monografiach pt.: „Filozoficzny i teologiczny wymiar sprawności moralnych w wychowaniu” oraz „Sprawności moralne w wychowaniu – wyzwania i rzeczywistość” I. Jazukiewicz, E. Kwiatkowska (red.).

lekcji tego przedmiotu, ukazuje Czytelnikowi szanse jego popularyzowania. Jak dowodzi Autorka, etyka nie musi być jedynie alternatywą dla uczniów nieuczęszczających na lekcje religii, ale jako wielopłaszczyznowa edukacja kulturowa może stać się fundamentem rozwoju intelektualnego, osobowego, moralnego oraz społecznego młodych osób. W artykule Czytelnicy odnajdą także argumenty przemawiające za interdyscyplinarnym charakterem omawianego przedmiotu.

Praca Wiesławy Wołoszyn-Spirki poświęcona została sprawnościom doskonałym działaniu człowieka. Autorka wyjaśnia w artykule co oznacza twierdzenie, że osobowość jest człowiekowi raczej zadana niż dana, jakie są etapy czynności podejmowanych przez osobę, jak rozumieć władzę człowieka. W artykule Czytelnicy odnajdą także analizę sprawności moralnych w kontekście doskonalenia działania człowieka oraz implikacje omawianego zagadnienia dla praktyki wychowawczej. Na kanwie nauki św. Tomasza Autorka przybliży tajemnicę rozpoznania osoby oraz jej realistyczną koncepcję.

Mirosław Pawliszyn prezentuje w swoim artykule ciekawą koncepcję etyki energetycznej, wpisując wolność w nurt rozważań o sprawnościach moralnych. Na podstawie dzieł filozofów rosyjskich, Autor przywołuje nieczęsto spotykane w literaturze przedmiotu rozumienie wolności jako twórczości, wolności w perspektywie konieczności oraz możliwości jej przewycięzania. Uwagę Czytelników może zwrócić także rozwinięta przez Autora koncepcja wolności w zauroczeniu. Artykuł stanowi niezwykle interesujące przedstawienie wolności i twórczości w ujęciu rosyjskich filozofów oraz rzuca światło na nowe znaczenie sprawności moralnych w ich perspektywie.

Artykuł autorstwa Marii Groenwald jest próbą odpowiedzi na pytanie, „w jaki sposób wola, będąc »centrum decyzyjnym« wychowawcy, wpływa na kierowanie procesem wychowania?”. Autorka na podstawie poglądów Arthura Schopenhauera i Friedricha Nietzschego poddaje analizie wpływ woli człowieka na proces edukacji, wyjaśniając takie zagadnienia, jak wola mocy, twórczość czy możliwe sposoby ujawnienia się woli wychowawcy w procesie edukacji. Rozważając wpływ woli wychowawcy skłaniającej człowieka do dobrego lub złego

moralnie postępowania w obszarze edukacji, Maria Groenwald podejmuje niezwykle ważne i ponadczasowe zagadnienie.

Tematem przewodnim artykułu Cezarego Hendryka jest etyczny wymiar mądrości. Autor poddaje analizie kolejne teorie odnoszące się do zagadnienia mądrości, wyjaśnia, czym jest mądrość myślenia oraz mądrość działania, a także czym różnią się one od inteligencji. W tekście Czytelnicy odnaleźć mogą także interesujące rozważania o edukacji ku mądrości oraz sposobach jej realizacji. Artykuł ukazuje nieprzecenioną rolę mądrości w codziennym życiu oraz wskazuje, jak każdy człowiek może się jej nauczyć. Autor w rzetelny sposób prezentuje zagadnienie etycznego wymiaru mądrości zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i praktycznym.

W kolejnym artykule analizie poddane zostają psychologiczne koncepcje moralności. Jak podkreśla Autorka – Anna Ziółkowska, pojęcie moralności na przestrzeni wieków ewoluowało, zmieniając swój zakres. Nawet współcześnie trudno o zgodę wśród znawców tematów, co do jego rozumienia. Autorka prezentuje wybrane psychologiczne koncepcje moralności; każda z nich przekazuje ważny jej aspekt, zaś wszystkie razem przybliżają Czytelnika do pełniejszego jej obrazu. Artykuł stanowi interesujący wykład interpretacji moralności w ujęciu współczesnej psychologii, prezentując między innymi jej wskaźniki oraz przejawy.

Witold Landowski w swoim artykule koncentruje się na zagadnieniu motywów doskonalenia moralnego. Na tle relatywizmu poznawczego i moralnego, ekonomizmu oraz indywidualizmu, Autor przybliży Czytelnikom zagadnienie celu oraz dobra w życiu. Demaskując ich umowny oraz arbitralny charakter, przybliżając prawdę o ludzkiej naturze, Autor prowadzi Czytelnika w kierunku źródłowego oraz realistycznego ich ujęcia, ostatecznie wskazując na tytułowe motywy doskonalenia moralnego człowieka. Artykuł ukazuje w filozoficznej refleksji znaczenie najgłębszego rozwoju człowieka oraz zajmowane w nim miejsce dobra osobistego i społecznego.

Kolejny artykuł dotyczy cnoty altruizmu. Jacek Śliwak oraz Beata Zarzycka prezentują w nim wyniki badań nad związkiem poziomu altruizmu i jego typami oraz osobowością. Analiza tego złożonego zagadnienia pozwala na poznanie nie

tylko motywów działania osób endocentrycznych lub egzocentrycznych, ale także ich związków z typami osobowości na podstawie Modelu Wielkiej Piątki. Artykuł w interesujący sposób przybliży Czytelnikom złożone procesy, od których zależy altruizm. Jak dowodzą Autorzy, można wskazać pewne cechy osobowości, które pozytywnie korelują z występowaniem cnoty altruizmu.

Słowo „cnota” może budzić współcześnie zdumienie, zmieszanie, nie jest słowem modnym, dla wielu może być trudne do jednoznacznego zdefiniowania, w literaturze pedagogicznej nie jest używane często, wydaje się nieprzystające do współczesnych czasów. Nad fenomenem tym pochyła się w swoim artykule Małgorzata Kunicka. Z perspektywy pedagoga demaskuje przyczyny tytułowej pogardy dla cnotliwych. W tekście poddane analizie zostają zjawiska uniemożliwiające rozwój dyspozycji do godziwego postępowania, zaakcentowane jest wychowanie w wolności oraz zaprezentowane wyniki badań nad rozumieniem cnoty przez studentów.

Obecnie z jednej strony można zauważyć większe niż kiedykolwiek wcześniej zainteresowanie relacjami panującymi w rodzinie czy komunikacją interpersonalną w ogóle, z drugiej zaś współczesne przemiany społeczno-ekonomiczne nie sprzyjają utrwalaniu więzów rodzinnych. Lucja Lassota koncentruje się nad problematyką relacji międzypokoleniowej w perspektywie wsparcia moralnego dziecka. Autorka dowodzi, jak ważną rolę w rozwoju moralnym dziecka spełniają relacje rodzinne – między małżonkami, rodzicami a dziećmi, rodzeństwem, dziećmi a dziadkami. Poruszana problematyka wydaje się szczególnie ważna w kontekście sprawności moralnych, ponieważ relacje międzypokoleniowe nie są nigdy wyreżyserowanymi sytuacjami, są wyrazem sposobu życia, dotyczą często nieintencjonalnych wpływów wychowawczych, wyrażają się właśnie w tych chwilach, kiedy sprawności moralne mają największą możliwość zaistnienia.

Marcin Fankanowski podejmuje w prezentowanym artykule zagadnienie wyposażenia aksjologicznego uczniów oraz studentów rozpatrywanego jako efekt odbioru treści psychologicznych przekazywanych na różnych etapach edukacji. Wnioski Autora, oparte na popularnej w polskiej edukacji koncepcji psychologicznej, wydają się niezwykle interesujące i pobudzające do refleksji nad przy-

mowanymi przez wychowawców koncepcjami. Wydaje się bowiem, jak dowodzi Autor, że przyjmowana teoria o człowieku może mieć istotne konsekwencje w rzeczywistości wychowawczej. Każdy zaś człowiek w uświadomiony lub nieuświadomiony sposób nosi w sobie określoną koncepcję osoby.

Artykułem zamykającym oddawaną do rąk Czytelników monografię jest praca autorstwa Kazimiery J. Wawrzynów. Poruszany w niej problem związków estetyki i moralności wydaje się współcześnie niezwykle aktualny, a przy tym nieczęsto w literaturze pedagogicznej rozpatrywany. Autorka prezentuje inspirujące koncepcje, takie jak estetyczna zdolność postrzegania, kształtowania rzeczywistości, zdolność osądzania i podejmowania decyzji, jak również, co może wydawać się szczególnie cenne, klasyczne wymiary doświadczenia estetycznego w refleksji dydaktyczno-moralnej.

Lektura artykułów poświęconych etycznemu oraz aksjologicznemu aspektowi sprawności moralnych może stać się kanwą dla prowadzenia tak naukowych rozważań, jak i osobistych refleksji. Każdy bowiem człowiek nieustannie staje w obliczu wartości i antywartości, dobra i jego braku, godności osoby i jej zaprzeczeniu. Ostatecznie każdy, w uświadomiony lub nieuświadomiony sposób, nieustannie przybliża się do jednego lub drugiego krańca kontinuum kształtowania i rozwijania w sobie oraz innych sprawności moralnych.

Pominięcie etycznego i aksjologicznego wymiaru sprawności moralnych we współczesnym myśleniu o wychowaniu oznacza zgodę na jego zawężenie oraz aprobatę jakości życia z pomniejszeniem znaczenia „być” wobec „mieć”. Świadomej troski o jakość bycia własnego oraz innych osób życzymy Czytelnikom, Autorom oraz sobie.

*Iwona Jazukiewicz
Ewa Kwiatkowska*

Jacek Jaśtał

Politechnika Krakowska

KONCEPCJE SPRAWNOŚCI MORALNYCH WE WSPÓŁCZESNEJ ETYCE CNÓT

Wstęp

Podjęcie do problematyki cnót i sprawności moralnych w filozofii cechuje pewna ambiwalencja. W całej historii myśli moralnej i pedagogicznej Zachodu zagadnienie charakteru i właściwych dyspozycji było żywo dyskutowane, a termin „cnota” (*arete, virtus*) używany we wszystkich możliwych konfiguracjach i znaczeniach należał do podstawowego słownika terminów moralnych. Jednak z różnych powodów – stanowiących dziś zresztą ważny przedmiot sporów historyków filozofii – w XIX-wiecznej etyce teoretycznej odwołania do zagadnień cnót prawie zanikły, a w pierwszej połowie XX wieku są już właściwie zupełnie nieobecne. Wciąż jednak pojęcie cnoty zajmowało w tym okresie kluczową pozycję w szeroko rozumianym dyskursie etycznym, do którego nawiązywały pedagogika, psychologia moralna czy teologia moralna, nie mówiąc już o dyskursie potocznym, w którym wyrażano codzienne sądy wartościujące i oceniające. Doprowadziło to do sytuacji wyraźnego oddzielenia się refleksji teoretycznej od codziennego dyskursu, który ze swej istoty jest wielowarstwowy i mocno eklektyczny.

Stan filozofii moralnej połowy XX wieku pozostawiał jednak wiele do życzenia. W opinii wielu autorów zwrot ku metaetyce i rezygnacja z ambicji normatywnych, a także akceptacja relatywizmu i emotywizmu świadczyły o porażce

programu filozofii moralnej zwanego oświeceniowym, którego głównymi kierunkami były pokantowski deontologizm i utylitaryzm. Część z owych autorów uznała, że powodem porażki jest oderwanie refleksji etycznej od szerokiego kontekstu refleksji filozoficznej, co doprowadziło do swoistej degradacji kategorii moralnego dobra, moralnego działania, a przede wszystkim moralnego podmiotu, który ograniczony został do „czystego, abstrakcyjnego ja decyzyjnego”. Jako środek zaradczy zaczęto postulować powrót do kategorii cnoty. I tak od końca lat 50. XX wieku, od słynnego artykułu Elizabeth Anscombe *Modern moral philosophy*¹, wyraźnie wzrasta zainteresowanie tą problematyką, co doprowadziło nawet do powstania osobnego, prężnie rozwijającego się na przełomie wieków kierunku w etyce współczesnej, zwanego *virtue ethics* – etyką cnoty.

W tym samym czasie pojęcie cnoty, a także powiązane z nim pojęcie charakteru zaczęły znikać z ujęć psychologicznych i pedagogicznych, co stanowi naturalny efekt opóźnionej recepcji refleksji filozoficznej przez nauki szczegółowe i dyskurs potoczny. Kiedy zatem w latach 80. XX wieku nastąpił wysyp teoretycznych prac poświęconych pojęciu cnoty w etyce, pozostało to początkowo niezauważone poza wąskim kręgiem etyków. Dopiero od mniej więcej dwóch dekad nurt etyki cnót zyskuje większą popularność. I jak to zazwyczaj bywa, jego recepcja staje się tak wielowątkowa i wrywkowa, że trudno nadać jej jednolity wymiar. Często zapomina się przy tym, że pojęcie cnoty czy dyspozycji moralnej w dziejach myśli europejskiej obrosło tak wieloma, często diametralnie różnymi znaczeniami, że zarzut niespójności teoretycznej, który Anscombe postawiła wobec etyki nowożytnej – na co remedium stanowić miało odwołanie się do pojęcia cnoty – bez problemu można skierować także przeciwko dzisiejszemu dyskursowi cnoty. We współczesnej literaturze filozoficznej, a także w literaturze z zakresu społecznych i humanistycznych nauk szczegółowych, znaleźć można wszystkie, często wzajemnie sprzeczne, eklektycznie wymieszane i niepoddane głębszej

¹ G.E.M. Anscombe, *Modern Moral Philosophy*, „Philosophy” 1958, nr 33, (pol. przekład: G.E.M. Anscombe *Nowożytna filozofia moralna*, przeł. M. Roszyk, „Ethos” 2010, X-XII, nr 92).

refleksji ujęcia cnoty moralnej. Czytając niektóre teksty, można wręcz odnieść wrażenie, że ich powstanie było uzasadnione tylko swoistą intelektualną modą, która każe sięgać bez zrozumienia po obecnie popularne pojęcia. Zjawisko to jest widoczne zwłaszcza w pracach z zakresu etyk szczegółowych i stosowanych².

Dyskurs odwołujący się do cnót jest niebezpieczny nie tylko dlatego, że używając go, można niepostrzeżenie odwoływać się do zupełnie niespójnych ujęć teoretycznych. Jest niebezpieczny także dlatego, że ma skłonność do patosu i zawiera w sobie silny element perswazyjny (czego zresztą świadomi byli już filozofowie starożytni, zwłaszcza Arystoteles). To sprawia, że bez problemu może być nadużywany i może pełnić funkcję swoistego alibi dla, w gruncie rzeczy, dowolnych sądów czy dowolnych norm działania, podobnie zresztą jak dyskurs odwołujący się do kategorii miłości czy kategorii godności człowieka.

Jak dziwne rzeczy można bezproblemowo łączyć z pojęciem cnoty, niech świadczy taki oto anegdotyczny wręcz przykład. W rozdziale zatytułowanym „Aretologia” znanego podręcznika *Zarys etyki ogólnej* w wydaniu z 2002 roku autor, o. prof. Tadeusz Ślipko, ilustrując ważne zagadnienie względności cnót, pisze tak: „Miarę cnoty wstrzemięźliwości naruszy chory przyjmujący zakazane mu w danej sytuacji potrawy, mimo że w stanie zdrowia mógłby je bezpiecznie spożywać, podobnie inaczej przedstawia się sprawa z wymierzeniem dziecku kary chłosty za drobne przewinienie, inaczej zaś za poważne wykroczenie, tak samo inna jest skala niebezpieczeństwa, przed którą cofnąć się może żołnierz czy mężczyzna, aniżeli skala właściwa dzieciom czy kobietom”³.

Nie sugeruję oczywiście, że bardzo zasłużony etyk jest zwolennikiem kary chłosty jako metody wychowawczej. Przykład ten pokazuje jednak, jak aparat pojęciowy związany z kategorią cnoty może służyć do wyartykułowania w istocie zupełnie dowolnych zaleceń moralnych, w zależności od kontekstu kulturowe-

² Por. np. uwagi na temat pojęcia cnoty w etyce środowiskowej w: J. Jaśtał, *Etyka cnót wobec wyzwania etyki środowiskowej: spór o granice naturalistycznego dyskursu etycznego*, w: *Świadomość środowiskowa*, W. Galewicz (red.), Kraków 2006, s. 45–61.

³ T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 2002, s. 398.

go, a siła tego przekazu jest tak duża, że nikt z osób pracujących nad wydaniem książki nie zauważył absurdalnego wręcz anachronizmu. Na szczęście w wydaniu z 2004 roku usunięto słowo „chłosta”. We fragmencie tym mamy jednak do czynienia z jeszcze jednym, bardziej subtelnym anachronizmem, który w nowszym wydaniu pozostał. Otóż pojawia się tu silne różnicowanie z uwagi na płeć i zawód, czyli odwołanie do trudnej dziś do obrony koncepcji łączącej pewne dyspozycje moralne z przynależnością do płci czy stanów społecznych⁴. W takim ujęciu innych sprawności moralnych oczekuje się od kobiety prowadzącej dom (np. uległości, poświęcenia, łagodności), innych od mężczyzny (np. stanowczości, surowości), innych od dziedzica (np. sprawiedliwości), mieszczanina (np. przedsiębiorczości) czy chłopca (np. posłuszeństwa). Choć niewątpliwie można wciąż bronić współczesnej wersji takiej „stanowej”, odwołującej się do ról społecznych koncepcji cnoty, stanowisko to nie jest oczywiste i wymaga podania rozbudowanej argumentacji, o czym często się niestety zapomina⁵.

Pojęcie cnoty moralnej w historii etyki

Wszelkie uwagi na temat przydatności lub nieprzydatności pojęcia cnoty czy też pojęcia sprawności moralnej należy zatem rozpocząć od próby uporządkowania koncepcji filozoficznych, które pojęcia te wykorzystują i które kształtują nasze intuicje.

Zacznijmy od czegoś, co można by nazwać zdroworozsądkowym ujęciem cnoty. Mówiąc o cnotach, mam na myśli takie sprawności, jak odwaga, wytrwałość, umiarkowanie czy prawdomówność. Gdyby zapytać, co pod tymi

⁴ Takie były początki refleksji nad cnotą: u Homera cnota przysługuje wojom, u Hezjoda zostaje rozszerzona i zróżnicowana na poszczególne stany, by wreszcie w demokratycznych Atenach stać się określeniem właściwie pełnionej roli obywatela (którą to rolę mogli pełnić tylko wolni mężczyźni pochodzenia ateńskiego). Podobnie do takiego stanowego rozumienia cnoty odwoływał się wiele wieków później B. Franklin, twórca kanonu moralności mieszczańskiej.

⁵ Ogólną teorię cnoty utrzymaną w tym duchu przedstawił np. Alasdair MacIntyre (A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty*, przeł. A. Chmielewski, Warszawa 1995).

terminami rozumiemy na przykład ludzie młodzi czy też ogólnie ludzie bez zacięcia filozoficznego, to myślę, że odpowiedzi złożyłyby się mniej więcej na taką charakterystykę:

1. *Moralne piękno cnót.* Sprawności moralne czy też cnoty to pewne cechy charakteru, które stanowią o moralnej wartości osoby i dają prawdziwe spełnienie (eudajmonię).
2. *Nadrzędność cnoty.* Cnota gwarantuje, że działanie podjęte przez osobę posiadającą tę cnotę będzie moralnie właściwe.
3. *Niezależność cnót.* Cnót jest wiele, tak jak wiele jest różnych pragnień, i są one wzajemnie niezależne. Można być np. prawdomównym, będąc jednocześnie zarozumiałym albo leniwym.
4. *Konfliktowość cnót.* Różne cnoty mogą niekiedy prowadzić do konfliktów. Odwaga może niekiedy popadać w sprzeczność z rozsądkiem, a hojność z zapobiegliwością.
5. *Spółeczny wymiar cnót.* Niektóre z cnót powiązane są z pewnymi rolami społecznymi.
6. *Antyintelektualizm.* Działanie wynikające z cnoty jest w pewnym sensie działaniem intuicyjnym. Wiedza i intelekt mogą czasami wręcz przeszkadzać w podjęciu właściwej decyzji. Intelekt powinien spełniać rolę służebną – powinien wskazywać sposób działania, a nie jego cel.
7. *Służebna rola cnoty.* Z punktu widzenia *stricte* etycznego, kategoria sprawności niewiele wnosi do teorii etycznej. Analizując działanie pod kątem jego moralnej słuszności, nie musimy odwoływać się do żadnych cech podmiotu. Działanie jest słuszne lub nie, niezależnie od tego, jakie cechy ma podmiot je podejmujący. Sprawność wspomaga więc działanie moralnie właściwe, ale nie tylko go nie definiuje, ale nawet nie jest jego warunkiem koniecznym. Jest jedynie użytecznym wsparciem. Aretologia nie jest kluczowym działem etyki, jest jedynie teorią wychowania moralnego.

Podobne przeświadczenia – z wyjątkiem tezy 7 – składały się na zdroworozsądkową moralność grecką w V w. p.n.e.⁶ Rozliczne tego świadectwa można znaleźć w dialogach Sokratesa z sofistami czy w innych tekstach (np. tragediach) z tego okresu. Rewolucja, która dokonała się za sprawą Sokratesa, a którą określa się wręcz jako zapoczątkowanie prawdziwej etyki filozoficznej, polegała właśnie na odrzuceniu wymienionych wyżej tez. Etyka jako refleksja filozoficzna rozpoczęła się więc od zanegowania zdroworozsądkowego dyskursu cnoty, ponieważ w krytycznej analizie, jakiej dokonał Sokrates, dyskurs ten okazał się wewnątrznie sprzeczny. To właśnie skłoniło Sokratesa do radykalnego przedefiniowania pojęcia cnoty i nadania mu wymiaru czysto intelektualnego. Była to pierwsza z całego szeregu licznych transformacji pojęcia cnoty, które wynikały z owego nieusuwalnego napięcia pomiędzy potocznym dyskursem moralnym, dla którego pojęcie cnoty jest centralne, a etyką teoretyczną, która wszystkich zdroworozsądkowo akceptowalnych aspektów cnoty pogodzić nie jest w stanie. Transformacje te polegały najczęściej na wyraźnym eksponowaniu którejś z wymienionych wyżej tez kosztem pozostałych.

Sokratejskie utożsamienie cnoty z wiedzą szybko uznane zostało za zbyt redukcjonistyczne. Jego podstawową wadą był brak możliwości wyjaśnienia konfliktu pragnień. Platon starał się pojęcie cnoty rozbudować poprzez odwołanie się do trójpodziału duszy. W ten sposób narodziła się koncepcja czterech cnót, zwanych później kardynalnymi – trzech odnoszących się do poszczególnych części duszy oraz czwartej – nadrzędnej. Schemat ten stał się trwałym elementem nauki o cnotach, choć szybko również oceniony został jako niewystarczający, a nawet sprzeczny. Aby temu zaradzić, Arystoteles w istocie odrzucił platońską naukę o duszy, przyjął szczególną wersję monizmu, dopuścił – jak się wydaje – pewną dozę racjonalności emocji i jednoznacznie powiązał cnoty moralne ze szczególnym rodzajem dyspozycji odnoszącym się do przeżywania uczuć. W tym

⁶ Por. T. Irwin, *Teoretyczne i potoczne ujęcie cnoty w filozofii greckiej*, w: *Etyka i charakter*, J. Jaśtał (red.), Kraków 2004. Teza 7 jest charakterystyczna dla nowożytnej filozofii moralnej, zwłaszcza utilitaryzmu.

ujęciu uczucia jako takie nie są wrogiem moralności, nie mogą podlegać sferze intelektualnej, która nie ma zdolności motywowania do działania, wymagają natomiast pewnego ukształtowania z uwagi na cel, jakim jest możliwie najdoskonalsza samorealizacja, *eudajmonia*. Niestety, pisma Arystotelesa zawierają wiele luk, co nie pozwala na jednoznaczną rekonstrukcję jego koncepcji. Zapewne po części z tego też powodu filozofia moralna szybko powróciła do koncepcji jednej cnoty (stoicy), a następnie powoli od koncepcji cnoty zaczęła się dystansować. Wraz z pojawieniem się myśli chrześcijańskiej i koncepcji osobowego Boga, transcendentalnej koncepcji eudajmonii jako zbawienia, koncepcji miłości jako *agape* oraz koncepcji woli jako osobnej władzy duszy, eudajmonistyczna etyka oparta na cnotach przestaje być tworem spójnym. Cnoty nie pełnią roli centralnej i powoli schodzą na dalszy plan. Już u św. Augustyna znajdziemy fragmenty, w których całkowicie dystansuje się od greckiej koncepcji sprawności moralnych. W *Państwie Bożym* dość krytycznie wypowiada się na temat tradycyjnych cnót, łącząc je z egoizmem człowieka i odmawiając im wymiaru prawdziwie moralnego⁷. W podobnym kierunku zmierza aretologia św. Tomasza z Akwinu, który wyraźnie stwierdza, iż tradycyjne cnoty nie gwarantują, że wola będzie pożądać tego, co należy – muszą one być wzmocnione przez cnoty teologiczne, które uzdatniają wolę do działań ponadnaturalnych. Ten zarysowujący się wyraźnie podział na cnoty jako pomocny, ale niewystarczający instrument wiodący do dobra oraz na zupełnie pozaaretologiczny fundament etyki w pełni dochodzi do głosu już w koncepcjach etyki nominalistycznej. W etyce nowożytnej, eksponującej prawne ujęcie działania oraz odwołującej się początkowo do wolicjonalizmu teologicznego, cnoty w sensie tradycyjnym najpierw traktowane są jako rodzaj wsparcia w działaniu właściwym, by ostatecznie albo ograniczyć się do koncepcji siły woli – jak w etyce autonomicznej Immanuela Kanta – albo przybrać formę dowolnej cechy ludzkiej, budzącej sympatię, jak u Davida Hume'a i nawiązu-

⁷ Por. np. św. Augustyn, *Państwo Boże*, przeł. W. Kubicki, Kęty 1998, s. 211.

jącego do niego w tym zakresie Johna Stuarta Millę, który problematykę cnót w ogóle wyprowadza poza główny nurt filozofii moralnej na co najmniej następne sto lat. Jak już była o tym mowa, fragmenty wszystkich tych koncepcji, całego tego historycznego dziedzictwa, w szątkowych formach obecne są jednak stale w naszym dyskursie moralnym.

Główne problemy etyki cnót a współczesna *virtue ethics*

Co decyduje o tym, że zdroworozsądkowe pojęcie sprawności moralnej okazuje się tak kłopotliwe? Aby to uchwycić, przyjrzyjmy się bliżej trzem, silnie zresztą ze sobą powiązanym grupom problemów. Są to:

1. Zagadnienie dyspozycyjności i działania.
2. Zagadnienie wolności i determinizmu.
3. Zagadnienie jednostki i wspólnoty kulturowej.

Ad 1. Sprawności moralne to tzw. cechy dyspozycjonalne. Przez cechy dyspozycjonalne rozumiemy takie właściwości obiektu, które ujawniają się wyłącznie w szczególnych okolicznościach, np. kruchość czy wodoodporność. Przyjrzyjmy się pozamoralnej cesze dyspozycjonalnej człowieka, jaką jest „chorowitość”. Kiedy mówię, że pewna osoba jest chorowita, to stwierdzam, że stosunkowo często zapada na zdrowiu, np. łatwo łapie różnego rodzaju infekcje. Jest jednak oczywiste, że „chorowitość” nie oznacza, że osoba ta złapie każdą infekcję, z jaką się spotka. Z drugiej strony równie oczywiste jest, że osoba, o której nie mówi się, że jest chorowita, także od czasu do czasu zapada na różne infekcje. Jakie warunki powinny być zatem spełnione, by osobie przypisać cechę chorowitości? Wyraźnie widać, że przypisanie tej cechy zależy od zdrowotnej reakcji danej osoby na typowe okoliczności związane z codziennym funkcjonowaniem w jakimś odniesieniu do analogicznych reakcji większości innych osób.

Co jednak oznaczają tu zwroty „typowe okoliczności” i „większość osób”? Czy można dopuścić sytuację, w której osoba posiada cechę chorowitości, mimo iż – w związku ze szczególnymi okolicznościami życia, np. małym narażeniem na infekcje w środowisku, w którym żyje – zazwyczaj jest zdrowa? Część zwyczajów językowych związanych z cechami dyspozycyjnymi dopuszcza taką możliwość, na przykład szyba w naszym oknie może być „krucha”, choć może się zdarzyć, że nigdy tego nie sprawdzimy. Czy jednak można w ten sposób mówić na przykład o odwadze?

W pierwszym odruchu skłonni jesteśmy w wyjaśnianiu tych zagadnień odwoływać się do prawidłowości statystycznych. Można jednak zapytać, na jakiej podstawie się je stwierdza? Istnieje poważna obawa, że przypisywanie tego rodzaju cech jest relatywne, na przykład w stosunku do okoliczności życiowych i warunkowań kulturowych. Jeśli „większość osób” w danej społeczności zachowuje się bardzo wojowniczo i jest wyczulona na punkcie swojego honoru, to osoba w takiej społeczności określana jako „tchórzliwa” w innej wciąż może uchodzić za odważną. Właśnie owa względność sprawności moralnych wobec sytuacji i warunków kulturowych sprawia, że w istocie bardzo niewielka jest użyteczność dyskursu cnoty w zakresie określania norm postępowania. Z tego też powodu słynna arystotelesowska zasada umiaru czy też właściwego (złotego) środka po szczegółowej analizie okazuje się bardzo trudna do wyjaśnienia i jeszcze trudniejsza do praktykowania jako zalecenie moralne. Jak widać, ujęcie statystyczne napotyka na spore problemy.

W związku z tymi kłopotami w psychologii poznawczej głoszone jest niekiedy stanowisko, zgodnie z którym posługiwanie się określeniami odwołującymi się do dyspozycyjnych cech osobowych, to wyraz pewnej strategii upraszczającej poznanie. Polega ona na skłonności do przeceniania wpływu cech dyspozycyjnych, a niedoceniań wpływu czynników sytuacyjnych (ponieważ są bardziej różnorodne i trudniejsze do analizy), czyli na tzw. błędzie atrybucji. Etycy nawiązujący

do psychologii społecznej (zwłaszcza Gilbert Harman i tzw. sytuacjoniści)⁸ utrzymują zatem, że w etyce w ogóle nie powinno używać się określeń typu „odważny”, „prawdomówny” czy „skąpy”. Ich zdaniem człowiek w ogóle nie posiada na tyle wyraźnych cech charakterologicznych, by mogły one stanowić podstawę do rzetelnych ocen moralnych, operowanie nimi to jedynie wygodne, praktyczne skróty myślowe. Sąd „Jaś jest nieuczciwy” nie jest zatem rzetelnym sądem moralnym, ale jedynie praktycznym ostrzeżeniem zawierającym wszelkie partykularne uwarunkowania związane z doświadczeniami osoby sąd ten wypowiedzającej i znaczy mniej więcej tyle: „Jak będziesz współpracował z Jasiem, to uważaj. W mojej ocenie jest dość prawdopodobne, że będzie chciał cię oszukać”. Rzetelne sądy moralne mogą odnosić się jedynie do sytuacji, a nie osób.

Aby uniknąć tak radykalnych wniosków inspirowanych podejściem „statystycznym”, można próbować wyjaśniać cechy dyspozycjonalne poprzez odwołanie się do pojęcia natury. Takie jest w istocie stanowisko Arystotelesa. Przy takim podejściu analizę cech dyspozycjonalnych musimy rozpocząć od wskazania właściwej, „naturalnej” funkcji obiektu. Pozwala to na oderwanie się od prawidłowości statystycznych, wymaga jednak odwołania się do jakiejś koncepcji świata jako całości. Na przykład zima zawsze pozostanie istotowym elementem systemu przemian w przyrodzie, także i wtedy, gdy nawet w dłuższym okresie mamy do czynienia z ciepłymi zimami, które upodabniają się do późnej jesieni i wczesnej wiosny. Pojęcie zimy nie jest bowiem pojęciem statystycznym, ale wynika niejako z natury procesów przyrodniczych. Podobnie w przypadku człowieka: pewne jego właściwości przysługują mu z „natury”, nawet wtedy, gdy w konkretnych czasach, wspólnotach czy kulturach pojawiają się bardzo rzadko. Podstawą odniesień jest pewien wzorzec gatunkowy, „człowiek jako taki” i jego potencjalne możliwości. Zdaniem Arystotelesa określenie takiego wzorca jest możliwe tylko poprzez odwołanie się do funkcji, jaką dany byt pełni z uwagi na procesy zach-

⁸ Por. np. G. Harman, *Moral Philosophy Meets Social Psychology: Virtue Ethics and the Fundamental Attribution Error*, „Proceedings of the Aristotelian Society. New Series” 1999, vol. XCIX; J.M. Doris, *Lack of Character*, Cambridge 2002.

dzące w świecie. To z kolei wymaga odwołania się do wyjaśnień teleologicznych, czyli wskazania celu człowieka, a być może także i celu uniwersum. Choć ujęcie takie pozwala na umocowanie etyki (w tym i teorii cnót) w szerszej perspektywie metafizycznej, pozostaje trudne do uzgodnienia ze współczesnym paradygmatem naukowo-racjonalistycznym, które (od czasów Galileusza i rewolucji naukowej) przedkłada wyjaśnienie przyczynowe nad wyjaśnienie celowe.

Jak widać, pojęcia odnoszące się do cech dyspozycyjalnych okazują się notorycznie nieostre i silnie uwikłane w problematykę metafizyczną i epistemologiczną. W przypadku dyspozycji osobowych należy odwołać się do jakiejś rozbudowanej koncepcji antropologicznej, na przykład orzekającej, co jest dla człowieka dobre, co może być jego celem albo na czym polega jego właściwe funkcjonowanie. Takie ustalenia muszą mieć jednak charakter aprioryczny, np. z uwagi na ogólne założenia metafizyczne, przyjmujące na przykład jakąś wersję celowości procesów w naturze, jak czyni to Arystoteles. Nawet jeśli – wbrew współczesnemu racjonalizmowi – uznamy potrzebę wyjaśnień teleologicznych (np. dlatego, że stwierdzimy, iż bez tego pojęcia etyka nie jest w stanie opisać aktywności podmiotu w kategoriach obiektywnego sensu jednostkowego, indywidualnego życia), teleologizmu w wersji Arystotelesa bronić dziś nie sposób, ponieważ bazuje na metafizycznej biologii, która nie wytrzymuje konfrontacji ze współczesną nauką. Dlatego współczesna etyka cnót stara się wypracować alternatywną koncepcję celowości opartą na koncepcji obiektywnego samospełnienia, eudajmonii. Nie ma tu jednak jednego dobrego, oczywistego pomysłu. Np. Philippa Foot sięga do bardzo rozbudowanych naturalistycznych koncepcji osadzonych we współczesnej biologii⁹, inni – jak dobrze w Polsce znany Charles Taylor, a także zupełnie nieznanymi, ale równie wybitnymi John McDowell¹⁰ – tworzą

⁹ Por. Ph. Foot, *Natural Goodness*, Oxford 2001; R. Hursthouse, *On Virtue Ethics*, Oxford 1999.

¹⁰ Ch. Taylor, *Etyka autentyczności*, przeł. A. Pawelec, Kraków 1996; tegoż, *Źródła podmiotowości*, przeł. M. Gruszczyński, Warszawa 2001; J. McDowell, *Mind and World*, Cambridge 1996.

skomplikowane teorie idealistyczne odwołujące się do pojęcia natury człowieka transcendującej rzeczywistość empiryczną. Mnie osobiście bliska jest teoria celu czy też sensu życia jako uspołnienienia procesów poznawczych, ale specyficzniej rozumianych¹¹.

Ad 2. Osoba nie jest zwykłym obiektem, ale jest podmiotem moralnym – może inicjować działania. Pojawia się zatem kwestia sprawstwa i determinizmu. Jeśli moje wady i zalety moralne są cechami dyspozycjonalnymi, to znaczy, że determinują moje działanie. Jeśli posiadam pewne cechy, to powinienem zachowywać się zgodnie z nimi, np. wada skąpstwa oznacza, że niechętnie wydaję pieniądze. W danej konkretnej sytuacji moja konstrukcja wewnętrzna determinuje mnie zatem do pewnego działania: być może nawet zdaję sobie z tego sprawę i denerwuje mnie to, ale inaczej nie potrafię, wada okazuje się silniejsza. Ale czy to działanie jest w takim razie *wolne*? Co decyduje o wolności działania? Odwołanie się do namysłu? Szczególny stan woli? I jeszcze trudniejsza kwestia: w jakim zakresie ponoszę odpowiedzialność za moje zalety i wady moralne? Jak to się dzieje, że w przypadku niektórych działań moja wola nie potrafi oprzeć się wewnętrznym determinantom, by zainicjować działanie moralnie właściwe, ale jednocześnie oczekujemy, że wola ta potrafi zainicjować działania zmierzające do zmiany owych determinant?

Arystoteles starał się wyjaśnić te zagadnienia poprzez różnicowanie dyspozycji czy też zdolności (*dynamis*) i trwałych dyspozycji (*hexis*) oraz poprzez budzącą wiele sporów interpretacyjnych koncepcję racjonalnych pragnień (*boulesis*) i postanowień (*prohairesis*). Problemy te stały się w etyce pierwszoplanowe od momentu, kiedy za sprawą św. Augustyna pojawiła się wyraźnie zarysowana koncepcja woli jako osobnej władzy¹². Wola jest całkowicie wolna, może zatem inicjować dowolne działania. Rzecz w tym, by chciała inicjować te działania, które

¹¹ Omawiam ją w pracy: J. Jaśtał, *Natura cnoty*, Kraków 2009.

¹² W polskich tłumaczeniach tekstów Arystotelesa pojawia się termin „wola” jako tłumaczenie greckiego *boulesis*. Jest to jednak daleko idąca interpretacja późniejszych teorii na teksty powstałe wcześniej. Dosłownie *boulesis* znaczy tyle, co „pragnienie rozumne, właściwe”,

są moralnie właściwe. Takie spojrzenie przemawia za tym, by sprawności moralne przypisywać woli. Św. Augustyn nie miał jednak żadnych wątpliwości, że wola jako władza wewnętrzna nie może mieć żadnych determinant, inaczej nie byłaby *wolną wolą*. Dlatego właśnie – jak była już o tym mowa – nie wahał się nazwać tradycyjnych cnót „cnotami nieprawdziwymi”. By rozwiązać tę sprzeczność, przyjął, że wola to miłość, pragnienie dobra, które wymaga jednak nadprzyrodzonego wsparcia. Kant wyrażając podobną myśl w swojej etyce autonomicznej – a więc rezygnując z odwołania się do cnót teologicznych czy koncepcji łaski – uznał, że wola zawsze dąży do realizacji prawa, ale czynniki psychologiczne, fenomenalne, przeszkadzają jej w tym. Paradoksalnie zatem, owa słynna Kantowska nauka o cnocie sprowadza się po prostu do wykazania, że prawdziwą cnotą jest uwolnienie woli spod wpływu wszelkich cnót i wad. Prawdziwa cnota nie jest determinacją woli, ale dokładnie odwrotnie – jest stanem braku jakichkolwiek determinacji, bo tylko wtedy wola działa tak jak powinna, zgodnie z rozumem jako wola prawodawcza. Wyraża to znamienne stwierdzenie, że każde działanie moralne powinno być oceniane tak, jakby nic go nie determinowało, jakby było jedynie wyrazem czystej woli¹³. Ponieważ z racji naszej konstytucji działanie zupełnie wolne nie jest nigdy w pełni możliwe, pewne sprawności moralne mogą być warunkowo (z uwagi na skutki społeczne) uznane za pozytywne, choć w sensie właściwym nie stanowią one o etyczności człowieka, także dlatego, że ze swej istoty – według Kanta – cnoty muszą być egocentryczne, nakierowane na indywidualne dobro osoby, czyli amoralne.

Aby obronić pojęcie cnoty, należy podać jakąś koncepcję działania i jego związku z wewnętrznymi dyspozycjami, a także koncepcję władz człowieka, w szczególności sfery emocjonalnej i jej relacji do sfery racjonalności, czyli to, co Anscombe określała mianem psychologii filozoficznej. Wciąż nie mamy dobrej

i w zamyśle Arystotelesa raczej nie stanowi osobnej władzy, ale jest szczególnym rodzajem pragnienia (*orexis*).

¹³ I. Kant, *Religia w obrębie samego rozumu*, przeł. A. Bobko, Kraków 1993, s. 63.

teorii w tym zakresie, choć współczesna psychologia i kognitywistyka uczyniły tu duży krok do przodu.

Współcześni etycy cnót skłaniają się do tego, by cnoty łączyć nie z wolą, z którą to kategorią współczesna psychologia ma poważny problem, ale z emocjami. Emocje te nie są jednak postrzegane tradycyjnie, jako procesy opozycyjne w stosunku do procesów poznawczo-rozumowych, ale jako bardzo złożone stany o afektywno-poznawczo-motywacyjnym charakterze. Tak ujmuje je współczesna psychologia emocji, zwłaszcza tzw. funkcjonalna teoria emocji konstruowana w ramach psychologii kognitywnej¹⁴. W ten sposób można budować koncepcję racjonalności emocji, a także ich spójności z uwagi na funkcje poznawcze, jakie pełnią, dostarczając tzw. ocen poznawczych i skryptów reagowania. W takim ujęciu cnota byłaby dyspozycją, która pozwalałaby na właściwie reagowanie emocjonalne (uruchomienie stosownych do sytuacji skryptów reagowania) w konkretnych sytuacjach życiowo ważnych, tak by podmiot był zdolny do pojęciowego zapanowania nad szerokim kontekstem tego działania, przede wszystkim w powiązaniu z całą aktywnością podmiotu w długich okresach czasu, najlepiej w ciągu całego życia ujętego jako spójna narracja.

Ad 3. W etyce musimy przyjąć, że dyspozycje moralne nie są wrodzone, tylko nabyte – inaczej musielibyśmy uznać, że część z nas z urodzenia musi być amoralna. Jak zatem kształtują się cnoty? Kluczowa wydaje się tu rola wspólnot

¹⁴ Zarys tej koncepcji można znaleźć np. w: N. Frijda, *Punkt widzenia psychologów*, w: *Psychologia emocji*, M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), przeł. M. Kacmajo, Gdańsk 2005, s. 88–107; K. Oatley, J.M. Jenkins, *Zrozumieć emocje*, rozdz. 9 „Funkcje emocji”, przeł. J. Radzicki, J. Suchecki, Warszawa 2003, s. 248–284; E. Zdankiewicz-Ściagała, T. Maruszewski, *Teorie emocji*, w: *Psychologia ogólna*, J. Strelau (red.), Gdańsk 2003, s. 407–424. Por. także liczne fragmenty debat zawartych w pracy *Natura emocji*, P. Ekman, J. Davidson (red.), przeł. B. Wojciszke, Gdańsk 2000. Szczegółowe uwagi na temat poznawczej koncepcji emocji w kontekście jej wykorzystania we współczesnej etyce cnót znaleźć można np. w pracy M.C. Nussbaum, *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, Cambridge 2001, zwłaszcza s. 19–89 oraz N. Sherman, *Making a Necessity of Virtue*, Cambridge 1997. Na temat racjonalności emocji por. np.: P.S. Greenspan, *Emotions and Reasons. An Inquiry into Emotional Justification*, New York–London 1988; R. de Sousa, *The Rationality of Emotion*, MIT Press 1990. Por. także J. Jaśtał, *Natura cnoty*, dz. cyt., rozdz. I oraz dodatek.

– podkreślali to zarówno Platon, jak i Arystoteles, a za nimi większość etyków. Jeśli jednak tak istotny jest wpływ procesów socjalizacji, to czy w ogóle można mówić o autonomii moralnej? Analizy tekstów autorów starożytnych są tu szczególnie trudne, ponieważ nie operowali oni kategorią osoby jako niepowtarzalnej jednostki. Wydaje się, że nie przywiązywali oni zbyt wielkiej wagi do autonomii moralnej, odwołując się raczej do procesów socjalizacyjnych. Widać to zwłaszcza w platońskiej koncepcji państwa, które właśnie dlatego musi być doskonałe, by obywatele nabyli doskonałość właściwą swojej pozycji społecznej. Arystoteles znacznie ograniczył rolę państwa, ale i tak nie pozostawił wątpliwości, że bez należytego wsparcia ze strony wspólnoty jednostka nie osiągnie eudajmonii, nie tylko dlatego, że człowiek jest z natury istotą społeczną. Podstawową rolę odgrywa tu fakt, że eudajmonia wynika z bogatego życiowego doświadczenia (czyli wymaga dojrzałości), które jednak zasadza się na dyspozycjach ukształtowanych w okresie młodości, czyli wtedy, gdy jednostka nie jest w stanie ocenić ich późniejszej przydatności. Bez należytego uformowania w młodości osoba nie będzie więc w stanie dążyć świadomie do eudajmonii w życiu dojrzałym¹⁵. Rola wychowawcy polegać miała właśnie na zaszczepieniu młodym ludziom chęci samodoskonalenia i ogólnego ukierunkowania na dobro.

Współczesna psychologia społeczna i socjologia mają spory problem z wyjaśnieniem zależności pomiędzy działaniami jednostki ujmowanymi jako akty wolicjonalne a deterministycznie opisywanymi procesami społecznymi. Problem ten dodatkowo potęguje się, gdy wolność działań osoby ograniczona jest przez nabyte dyspozycje. Rodzi się wtedy podejrzenie, że sprawności moralne nie są niczym więcej, jak tylko wyrazem zakodowanego w postaci wzorców osobowych uwarunkowanego kulturowo systemu aksjo-normatywnego. Wydaje się jednak, że takie ujęcie procesu kształtowania cnoty bazuje po prostu na mechanizmie konformizmu normatywnego. Jeśli tak, to wartość cnót polegałaby ostatecznie na ich użyteczności dla wspólnoty kulturowej, w której funkcjonuje

¹⁵ Arystoteles odrzucał możliwość zmiany postaw przez osobę dorosłą. Problem ten stał się teoretycznie istotny, gdy w czasach chrześcijańskich pojawił się fenomen nagłego nawrócenia.

posiadające owe cnoty człowiek. To natomiast wydaje się oznaczać zgodę na relatywizm kulturowy.

Aby obronić pojęcie cnoty, musimy zatem zbudować jakąś socjologiczną koncepcję wspólnoty, odwołać się do jakiejś koncepcji socjologii moralności i teorii transmisji kulturowej. Socjologia sięga do tych tematów, nie wydaje się jednak, by jakaś koncepcja zyskiwała tu zdecydowaną przewagę nad innymi. W etyce cnoty wyraźnie rysują się dwa stanowiska: najbardziej znane, wspólnotowe, w którym jednostka ujmowana jest jako efekt procesów socjalizacji (MacIntyre), oraz autonomiczne, uznające podmiotowość osoby. W tym drugim ujęciu – paradoksalnie – brak jednak dobrej teorii pozwalającej na przejście od opisu działań w kategoriach osoby, do działań w kategoriach społeczności, czyli od opisu w kategoriach wolności, którym musi posługiwać się etyka, do deterministycznego opisu typowego dla psychologii społecznej czy socjologii. Zwolennicy tego rodzaju podejścia poprzestają zazwyczaj na odwołaniu się do skuteczności praktyk psychoterapeutycznych, których wyjaśnienie teoretyczne jest daleko niesatysfakcjonujące, choć niewątpliwie mogą one prowadzić do zmiany postaw i nawyków. Innym sposobem wyjaśnienia interakcji jednostka–społeczność jest oświeceniowa koncepcja *Bildung*, do której odwołuje się np. J. McDowell, a po części także Ch. Taylor.

Zakończenie

Jak widać, proste z pozoru i zupełnie zdroworozsądkowe pojęcie sprawności moralnej okazuje się skupiać jak w soczewce najważniejsze problemy filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne, a każde proponowane rozwiązanie ujawnia pewne wady. Widać też, jak niebezpieczna jest w tym zakresie twórczość polegająca na swobodnym łączeniu systemów i kategorii tylko dlatego, że pojawia się w nich ów nieszczęsny termin „cnota”.

Niewątpliwie jednak koncepcja sprawności moralnych jest tak istotna w etyce, że nie powinno się z niej rezygnować. Wydaje się też, że współczesne nurty

w filozofii moralnej, które nie tylko sięgają po to pojęcie, ale wręcz czynią je osią rozważań, dotyczącą bardzo ważnych zagadnień, które w etyce nowożytnej były marginalizowane. Jednym z nich jest centralna dla etyki kwestia formacji osobowej, czyli kształtowania postaw moralnych, która nie powinna być wyeliminowana z etyki teoretycznej i ograniczana wyłącznie do praktycznych zagadnień pedagogicznych czy wręcz technik społecznego lub psychologicznego oddziaływania.

Wartość filozoficznych poszukiwań z zakresu *virtue ethics* nie polega jednak tylko na odnowieniu zainteresowania zagadnieniami sprawności moralnych. Nurt ten oferuje także pewne nowe koncepcje. Niewątpliwie jedną z nich jest koncepcja emocji jako stanów poznawczo-afektywnych, które można oceniać z punktu widzenia ich adekwatności i tym samym formować tak, by lepiej pełniły swoje funkcje. Cnoty ujmowane są tu jako takie właśnie możliwie najlepsze ukształtowanie reakcji emocjonalnych na poziomie dyspozycjonalnym. Jeśli przyjmiemy takie określenie cnoty, to kształtowanie charakteru młodego człowieka powinno polegać na nauczaniu go radzenia sobie ze swoimi emocjami. Ale radzenie sobie nie oznacza tu podporządkowania emocji rozumowi, czy wręcz – jak chciał Kant – całkowitego wyeliminowania wpływu emocji na decyzje. Wręcz przeciwnie – chodzi o nauczanie wykorzystywania człowieka całego jego potencjału poznawczo-afektywnego i zmierzanie do jego uspołnienienia. Ostatecznie wracamy więc do koncepcji eudajmonii jako wewnętrznej równowagi obejmującej emocje i pragnienia w ciągu całego życia, w warunkach zmieniających się sytuacji i życiowych okoliczności.

Bibliografia

Anscombe G.E.M., *Modern Moral Philosophy*, „Philosophy” 1958, 33 (pol. przekład:

Nowożytna filozofia moralna, przeł. M. Roszyk, „Ethos” 2010, 92, X-XII).

Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, przeł. D. Gromska, Warszawa 1982.

św. Augustyn, *Państwo Boże*, przeł. W. Kubicki, Kęty 1998.

Doris J.M., *Lack of Character*, Cambridge 2002.

Foot Ph., *Natural Goodness*, Oxford 2001.

- Frijda N., *Punkt widzenia psychologów*, w: *Psychologia emocji*, M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), przeł. M. Kacmajor, Gdańsk 2005.
- Greenspan P.S., *Emotions and Reasons. An Inquiry into Emotional Justification*, New York-London 1988.
- Harman G., *Moral Philosophy Meets Social Psychology: Virtue Ethics and the Fundamental Attribution Error*, „Proceedings of the Aristotelian Society. New Series” 1999, vol. XCIX.
- Hursthouse R., *On Virtue Ethics*, Oxford 1999.
- Irwin T., *Teoretyczne i potoczne ujęcie cnoty w filozofii greckiej*, w: *Etyka i charakter*, J. Jaśtał (red.), Kraków 2004.
- Jaśtał J., *Natura cnoty*, Kraków 2009.
- Jaśtał J., *Etyka cnót wobec wyzwań etyki środowiskowej: spór o granice naturalistycznego dyskursu etycznego*, w: *Świadomość środowiskowa*, W. Galewicz (red.), Kraków 2006.
- Kant I., *Religia w obrębie samego rozumu*, przeł. A. Bobko, Kraków 1993.
- MacIntyre A., *Dziedzictwo cnoty*, przeł. A. Chmielewski, Warszawa 1995.
- McDowell J., *Mind and World*, Cambridge 1996.
- Natura emocji*, P. Ekman, J. Davidson (red.), przeł. B. Wojciszke, Gdańsk 2000.
- Nussbaum M.C., *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, Cambridge 2001.
- Oatley K., Jenkins J.M., *Zrozumieć emocje*, przeł. J. Radzicki, J. Suchecki, Warszawa 2003.
- Sherman N., *Making a Necessity of Virtue*, Cambridge 1997.
- de Sousa R., *The Rationality of Emotion*, MIT Press 1990.
- Ślipko T., *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 2002.
- Taylor Ch., *Etyka autentyczności*, przeł. A. Pawelec, Kraków 1996.
- Taylor Ch., *Źródła podmiotowości*, przeł. M. Gruszczyński i in., Warszawa 2001.
- Zdankiewicz-Ściągła E., Maruszewski T., *Teorie emocji*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia ogólna*, Gdańsk 2003.

CONCEPTIONS OF MORAL SKILLS IN CONTEMPORARY VIRTUE ETHICS

Summary

With the reemergence, in contemporary ethics, of trends that apply the concept of virtue, the concept has been appearing with much frequency in studies of broadly-understood humanities (pedagogy, moral theology, political studies, literary studies etc.). This paper strives to point out a variety of problems that appear with the use of the concept of virtue. Firstly, conventional discourse on virtue is ridden with inner inconsistencies, and philosophical attempts at coherence result in highly divergent conclusions. Hence a single concept of virtue seems unfeasible. Secondly, there has been no satisfactory concept of virtue as a disposition that leads to action. Thirdly, contemporary conceptions of virtue are in trouble with justifying the freedom of moral agents when one accepts that their actions are determined by their characteristic traits. Fourthly, it is unclear how the dispositions are produced; equally unclear is the part played by the community in the process. In view of the above, one cannot claim that the concept of virtue is conventionally understood and that references to the discourse on virtue is uncontroversial. This is why humanist scholars should be encouraged to be more critical in their use of the concept.

Translated by Jan Rybicki

Krzysztof Kalka

Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna

ZASADY MORALNE A SPRAWNOŚCI DOSKONALĄCE WOLE

Wstęp

Człowiek posiada wrodzone pożądanie dobra, jednak urzeczywistnienie tego dobra, dla uzyskania aktualizacji i pożądanego, dokonuje się na wiele sposobów i jest uzależnione od twórcy, w którym sprawności działają oraz od okoliczności. Zdolność do sprawności zawdzięczamy naturze, natomiast ich zapoczątkowanie i aktualizacja dokonują się przy pomocy własnych czynności, dzięki którym człowiek doskonali swoją osobowość.

Sprawność jako pewna jakość jest aktem i z tego względu może być zasadą działania, niemniej jest w możności w stosunku do samego działania. Dlatego mówi się, że trwałe przysposobienie, a więc także sprawność, jest aktem pierwszym, a działanie wtórnym.

Ponieważ jest wiele rzeczy, których natura i działanie wymagają współdziałania wielu czynników, dających się w różny sposób zastosować, dlatego konieczne są dyspozycje i sprawności. Chodzi o to, że warunkiem umożliwiającym i niezbędnym do uzyskania słabych i początkowych zarodków sprawności jest możność oraz pewna różnorodność sił danej osoby i w dalszej kolejności pełnego ich rozkwitu. Dlatego sprawnością jest to, co czyni dobrym człowieka, który ją posiada, co czyni dobrym dzieło, którego człowiek dokonuje, rozwijając w nim

zdolność działania zgodnie z jego naturą, czyli zgodnie z rozumem. Wada zaś w tej mierze sprzeciwia się naturze, w jakiej występuje przeciw rozumowi.

Samo postępowanie człowieka nazywamy ludzkim, również wtedy, gdy jest czynnością, którą wola wyłania z siebie, oczywiście musi to być działanie dobrowolne. Niewłaściwe postępowanie jest wtedy, gdy jest ono niezgodne z naturą człowieka. Zło zatem jest zaprzeczeniem dobra lub jego brakiem, gdy działanie człowieka jest dobrowolne i zarazem jest przeciwieństwem jakiejś sprawności. Sprzeciwia się bowiem przedmiotowi danej sprawności, a więc temu, do czego ta sprawność z natury swej zmierza.

Sprawności w dwojaki sposób mogą ulec zniszczeniu: na skutek oddziaływania takiego czynnika, który sprzeciwia się tej rzeczy, rozkładając ją lub jej przyczynę, od której zależy oraz na skutek zniszczenia podłoża danej rzeczy lub cechy. Niezniszczalne są natomiast sprawności pierwszych zasad poznania i postępowania, gdyż nie mają one przeciwieństw w wadach. Wada nie jest sprawnością, lecz jest skutkiem dłuższego pełnienia działań niezgodnych z prawdą o rzeczywistości, jest bowiem pewnym nałogiem w częstym powtarzaniu tego, co jest przeciwne sprawności.

Możemy powiedzieć, że człowiek posiada naturalną sprawność pierwszych zasad, gdyż z samej natury przysługuje mu zdolność pojmowania, że np. człowiek rozumie, co to jest całość i co to jest część. Pojmuje zatem, że całość jest większa od swej części. Natomiast to, czym jest część lub czym jest całość, wymaga rozumienia, a więc uzyskania pojęć. W dziedzinie pożądanego natomiast nie ma naturalnych sprawności, lecz są tylko pewne „załążki” sprawności, dlatego, że jest w człowieku pewna skłonność ku przedmiotom i to daje początek sprawnościom, lecz nie jest jeszcze sprawnością, ale raczej jest to skutek ujmowania pewnych zasad w działaniu praktycznym, który wyraża się w pragnieniu dobra a unikaniu zła.

Nie ma zatem sprawności wrodzonych. Są w człowieku tylko podstawy do nabywania sprawności i wszystkie te sprawności zdobywamy naszymi własnymi działaniami.

Sprawności zatem stanowią zasady aktów dobrych. Są one pewną dyspozycją, pewnym stanem, dzięki któremu wytwarza się hierarchiczny układ zarówno między poszczególnymi władzami, jak i między władzami i zewnętrznymi przedmiotami, do jakich władze się odnoszą. Każda z władz spełnia w człowieku określone funkcje.

Władze duchowe, a więc intelekt i wola, spełniają funkcje duchowe. To działanie władzy zależy od jej sprawności. Wola jest podporządkowana intelektowi. Jest przez intelekt informowana o tym, co jest dobre, czego powinna pożądać. Intelekt jest zatem władzą, która decyduje i racją zależności woli od intelektu jest fakt, że człowiek świadomie wybiera coraz lepsze dobro, dzięki poznaniu przez intelekt całej rzeczywistości. Wola korzysta z informacji intelektu, a więc wybiera, z czego wynika, że jest władzą odrębną, a zarazem zależną. Człowiek zatem wyposażony w intelekt jest wolny w swoich decyzjach. Odkrywa prawdę dzięki przechodzeniu z przesłanek do wniosku. Jest wolny w swoich decyzjach, gdyż akceptuje wynik swego poznania. Sam intelekt nie determinuje aktów woli, lecz tylko informuje. W normalnych więc warunkach wola winna korzystać z opinii intelektu.

Człowiek z racji, że posiada intelekt i wolę, ma zdolność dokonywania wyboru, czego skutkiem jest jego wolność. Intelekt zatem dokonuje sądów intelektualnych, z których korzysta wola. Wola więc decyduje i wybiera. Trafność wyboru zależy od prawdziwości sądów intelektualnych. Praktyczne działanie każdej władzy jest zatem uzależnione od innej władzy. Analiza każdego działania danej władzy pozwoli dokonać ich pogrupowania, wykryć zależności, kompetencję i przedmiot.

Filozoficzna dyskusja nad rozumieniem sprawności

Sprawność to dyspozycja, dzięki której ktoś jest dobrze przysposobiony do siebie samego lub w stosunku do drugiego człowieka. Oznacza to, że sprawność doskonali naturę, czyli człowieka jako podmiot działający. O ile zaniedbanie

w uzyskiwaniu sprawności może doprowadzić do zwyrodnienia i powstania wad, o tyle ich nabywanie powoduje rozwój osobowości człowieka¹.

Termin „sprawność” (łac. *habitus*) wywodzi się od czasownika *habere* (mieć), oznacza każdy stan posiadania i nie ma odpowiednika w języku polskim. Najczęściej tłumaczy się go jako stałe upodobanie, stan, stałą dyspozycję, skłonność, przyzwyczajenie, sprawność, nałóg czy nawyk.

Jacek Woroniecki przestrzega przed używaniem terminu *habitus* w znaczeniu „nawyk” na oznaczenie cnót moralnych. Jego zdaniem między nawykami i sprawnościami zachodzi głęboka różnica, polegająca na tym, że nawyki powstają nieświadomie i mechanicznie, stąd też działają automatycznie i odruchowo, podczas gdy sprawności są dziełem świadomego wysiłku i dalej też działają świadomie². Proponuje tłumaczyć *habitus* jako „sprawność”, dopowiadając, iż „najlepsze określenie sprawności dał Averroes i św. Tomaszowi przypadło ono najbardziej do gustu, *quo quis, agit, cum voluerit*, coś, co mamy do naszej dyspozycji, czego używamy, gdy tylko zechcemy”³. Oznacza to, że sprawność jest zależna od woli: człowiek posługuje się sprawnością wtedy, gdy chce.

Z kolei Tadeusz Ślipko uważa, że proponowany przez Woronieckiego termin „sprawność” jest wieloznaczny, ponieważ cnoty moralne stanowią tylko jeden z wielu gatunków sprawności. Dlatego postuluje on, aby cnotę moralną nazywać nie sprawnością, ale stałą zdolnością woli człowieka do spełniania aktów moralnie dobrych⁴.

Aleksander Żychliński dopowiada, że „cnoty są to sprawności (*habitus*), które doskonaliły nasze władze, przede wszystkim wolę, ułatwiając stałe wykonywanie uczynków dobrych, tzn. takich, które odpowiadają wymaganiom rozumnej natury człowieka oraz jej przeznaczeniu”⁵.

¹ Por. K. Kalka, *Wychowanie i kształcenie*, Warszawa 1999, s. 95–101.

² J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1985, s. 328.

³ Tamże, s. 334.

⁴ T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 1974, s. 362–366.

⁵ A. Żychliński, *Rozważania filozoficzno-teologiczne*, Poznań–Warszawa–Lublin 1959, s. 368.

Zdaniem Stefana Świeżawskiego „*habitus* to posiadanie czegoś, stałe wyposażenie, a ściślej jeszcze – utrwalone usprawnienie czegoś pod jakimś względem”⁶. Proponuje on podział na *habitus entitativi* (sprawność w bytowaniu, przysługująca tylko substancji) oraz *habitus operativi* (sprawność przysługującą władzom, a więc sprawność w sensie ścisłym).

Z kolei A.T. Mennessier stwierdza: „Św. Tomasz proponuje, abyśmy to wewnętrzne źródło – sprawność – rozpoznali po następujących cechach, jakich nabiera wypływająca z niego czynność: *firmiter, expedice, delectabiliter operari*”⁷.

W ujęciu św. Tomasza sprawność (*habitus*) nie oznacza samej substancji człowieka, ale pewną jakość, dyspozycję, która się do tej substancji dołącza i na nią oddziałuje. Wszystkie sprawności dotyczą określonych działań, poznawczych bądź woliwanych. Za Arystotelesem uściśla Akwinata, że jest to dyspozycja, dzięki której ktoś jest dobrze bądź źle przysposobiony w stosunku do siebie lub w stosunku do innego bytu albo do celu⁸. Przysposobienie w stosunku do siebie oznacza przysposobienie do swojej natury, a przysposobienie do celu jest przysposobieniem do czegoś zewnętrznego⁹.

Tak rozumiana sprawność ma charakter dynamiczny, zakłada rozwój: postęp albo regres. Zatem sprawność stanowi dyspozycję podmiotu w odniesieniu do jego własnej natury i rozwija się ona podobnie do organizmu¹⁰.

⁶ S. Świeżawski, *Wstęp do kwestii 79*, w: św. Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku*, Poznań 1958, s. 278.

⁷ A.T. Mennessier, *Sprawności i cnoty*, w: *Wprowadzenie do zagadnień teologicznych. Teologia moralna*, Poznań–Warszawa–Lublin 1967, s. 213. Por. *De virtutibus*, q. 5, a. 2, ad 2.

⁸ *S. Th.*, I-II, q 49, a 1, corp.„(...) *habitus dicitur dispositio secundum quam bene vel male disponitur dispositum, et ut secundum se aut ad aliud*”. Por. *S. Th.* I-II, q 49, a 4 corp.: „(...) *habitus est dispositio secundum quam bene vel male disponitur dispositum, aut secundum se, id est secundum suam naturam, aut ad aliud, id est in ordine ad finem*”.

⁹ „(...) *habitus est dispositio secundum quam bene vel male disponitur dispositum, aut secundum se, id est secundum suam naturam, aut ad aliud, id est in ordine ad finem*”.

¹⁰ *S. Th.* I-II, q 49, a 2, ad 3:„*Et sic dispositio fit habitus, sicut puer fit vir*”.

Św. Tomasz, dochodząc do określenia sprawności, ustala najpierw, że sprawność jest pewną jakością (*qualitas*)¹¹, a ściślej – określonym gatunkiem jakości (*determinata species qualitatis*)¹². Dalej określa jej przyporządkowanie do czynności (*ordinem ad actum*)¹³ i stwierdza konieczność sprawności w życiu ludzkim¹⁴.

Według Arystotelesa *habitus* jest pierwszą z czterech jakości (*qualitas*) i odnosi się do samej natury bytu. W *Kategoriach* Arystoteles pisze: „Jakością nazywam to, na mocy czego rzeczy są w pewien sposób określane. Mówi się o wielu rodzajach jakości. Jeden rodzaj jakości nazywamy stanem i dyspozycją. Stan różni się od dyspozycji tym, że jest bardziej stały i trwały (...) Natomiast dyspozycją nazywa się stan łatwo podlegający zmianom i szybko oddający miejsce swym przeciwieństwom, np. ciepło i zimno, choroba i zdrowie i inne tego rodzaju”¹⁵.

Za Arystotelesem i św. Tomaszem wyróżnić można zatem między innymi takie jakości, jak stan lub sprawność (*habitus*) i dyspozycja (*dispositio*). Stan lub sprawność jest jakością stałą, dodatnio albo ujemnie determinującą substancję. Stan jako jakość stała, determinuje substancję w istnieniu, a więc dotyczy substancji bezpośrednio, udoskonala ją, determinuje dodatnio bądź ujemnie. Sprawność natomiast doskonali podmiot w działaniu, czyli doskonali bezpośrednio nie substancję, lecz jej władze. O ile dyspozycja w ogólnym znaczeniu jest czymś przejściowym, o tyle sprawność cechuje się trwałością i stałością. Każda sprawność jest dyspozycją, ale nie każda dyspozycja jest sprawnością: dyspozycja staje się sprawnością, kiedy trudno ją utracić. Dyspozycje oraz sprawności są konieczne, ponieważ jest wiele rzeczy, których natura i działanie wymagają współdziałania wielu czynników, dających się w różny sposób zastosować.

¹¹ S. Th. I-II, q 49, a 1, corp.

¹² S. Th. I-II, q 49, a 2.

¹³ S. Th. I-II, q 49, a 3.

¹⁴ S. Th. I-II, q 49, a 4.

¹⁵ Arystoteles: *Kategorie*, tłum. K. Leśniak, Warszawa 1990, 8. b. 25.

Św. Tomasz uważa, że najlepsze określenie sprawności dał Awerroes, który stwierdził, że *habitus* to „coś, co mamy do naszej dyspozycji, czego używamy, gdy tylko zechcemy”¹⁶.

Podobnie jak różne gatunkowo uczynki, różne sprawności mogą przynależć do jednej władzy psychicznej. O zróżnicowaniu sprawności decydują trzy elementy: czynniki sprawcze stanowiące o działaniu danego przysposobienia, natura oraz różne gatunkowo przedmioty¹⁷. Sprawności dobre przysposabiają do czynności zgodnej z naturą działającego, złe zaś – do czynności z nią sprzecznej¹⁸, stąd różnica między dobrem a złem stanowi o gatunkowym zróżnicowaniu sprawności. Zdaniem Akwinaty sprawność jest tym większa, im większej liczby przedmiotów dotyczy¹⁹.

Sprawności dobre to cnoty (*virtutes*). Cnota (*virtus*) pochodzi od słowa *vis*, oznaczającego siłę, moc i jest odpowiednikiem występującego w starożytnej filozofii greckiej terminu *αρετή*, który oznaczał zarówno siłę fizyczną, jak i sprawność moralną²⁰. Sprawności zatem są ukierunkowaniem władzy ku jakiemuś działaniu, ale tylko cnoty są sprawnościami doskonalącymi je w dobru. Na ogół jednak „sprawność” rozumie się w sensie pozytywnym jako cnotę – i używa obu tych pojęć zamiennie.

¹⁶ S. *Th.* I-II, q 51, a 2, ad 3.

¹⁷ S. *Th.*, I-II, q 54, a 2, resp.: „Est autem habitus dispositio quaedam ad duo ordinata, scilicet ad naturam, et ad operationem consequentem naturam. Sic igitur secundum tria, habitus specie distinguuntur. Uno quidem modo, secundum principia activa talium dispositionum; alio vero modo, secundum naturam; tertio vero modo, secundum obiecta specie differentia; ut per sequentia explicabitur”.

¹⁸ S. *Th.*, I-II, q 54, a 2, resp.: „Et hoc modo distinguuntur specie habitus bonus et malus, nam habitus bonus dicitur qui disponit ad actum convenientem naturae agentis; habitus autem malus dicitur qui disponit ad actum non convenientem naturae”.

¹⁹ Por. S. *Th.* I-II, q 52, a 1, corp.

²⁰ K. Kalka, *Sprawiedliwość i sprawności społeczne według św. Tomasza z Akwinu*, Bydgoszcz 1994, s. 26.

Sprawność a cnota

Św. Tomasz definiuje cnotę w znaczeniu ogólnym i ścisłym. W znaczeniu ogólnym cnotą jest wszystko, co w ludzkich czynach lub namiętnościach jest godne pochwały²¹. W ścisłym znaczeniu natomiast cnota „jest doskonałością władzy do działania i wtedy działa dobrze, gdyż może działać z łatwością” – jest to definicja przejęta przez Akwinatę od Arystotelesa²². Cnota jest zatem sprawnością, dzięki której ktoś jest dobrze przysposobiony w stosunku do siebie lub w stosunku do innego bytu²³ i dzięki której jest w stanie dobrze działać²⁴.

Akwinata, omawiając zagadnienie pochodzenia cnót, przeciwstawia się poglądom Platona o wrodzonych ideach oraz Awicenny o umyśle czynnym, istniejącym poza jednostkami, a będącym źródłem pojęć i cnót. Zdaniem Arystotelesa przyczyną powstania sprawności są uzdolnienia do cnoty, które pochodzą z natury, natomiast jej urzeczywistnienie – nie. Podobnie św. Tomasz stwierdza, że cnoty przyrodzone pochodzą z samej natury, ale w formie zapoczątkowanej jako skłonności. Skłonność nie jest jeszcze cnotą. W ścisłym znaczeniu cnota nie istnieje z natury i żadna nie jest wrodzona, ale wszystkie rodzą się dzięki pracy i wysiłkom²⁵. Można powiedzieć, że sprawności powstają przez powtarzanie czynności, jednakże podstawy sprawności zapoczątkowane są przez naturę. Wyjaśniając, czym jest cnota, której zapoczątkowanie jest wrodzone ze względu na naturę gatunku, św. Tomasz stwierdza, że człowiek zawsze z natury chce dobra,

²¹ *S. Th.* II-II, q. 144, a 1, corp. „Communiter (...) dicitur omne quod est bonum et laudabile in humanis actibus vel passionibus”.

²² Por. Arystoteles, *Fizyka*, tłum. K. Leśniak, Warszawa 1990, s. 159.

²³ *S. Th.* I-II, q. 49, a 1corp: „(...) habitus quaedam qualitas est, de quo philosophus, in V Metaphys., dicit quod habitus dicitur dispositio secundum quam bene vel male disponitur dispositum, et aut secundum se aut ad aliud, ut sanitas habitus quidam est”.

²⁴ *S. Th.* II-II, q. 123, a 2, ad 1 „(...) virtus communiter sumpta nihil est aliud quam habitus quo quis potest bene operari”.

²⁵ *S. Th.* I-II, q. 63, a 1corp.: „(...) virtutes in nobis sunt a natura secundum aptitudinem et inchoationem, non autem secundum perfectionem, praeter virtutes theologicas, quae sunt totaliter ab extrinseco”.

posiada wrodzone pożądanie dobra. Może się mylić co do tego, czym jest dobro, lub nawet coś złego uważać za dobro, jednak człowiek zawsze pragnie czegoś ze względu na dobro. Urzeczywistnienie tego dobra dokonuje się na wiele sposobów i jest to uzależnione od tworzywa, w którym cnoty działają oraz od okoliczności. Dla uzyskania właściwych działań władze człowieka wykonują pewne czynności, czyli usprawniają się poprzez ćwiczenie. Cnotę jako sprawność uzyskuje się więc drogą powtarzania pewnych czynności.

Następnie należy zauważyć, że sprawność nie może powstać w wyniku jednego czy nawet kilku aktów. „Jeśli więc natężenie czynności jest współmierne do natężenia sprawności lub przewyższa je, wówczas każdy taki uczynek albo zwiększa sprawność, albo przysposabia do jej wzrostu na podobieństwo wzrostu ciała istot żyjących. Nie każdy bowiem spożyty pokarm od razu powoduje wzrost, podobnie jak nie każda kropla deszczu wydrąży dziurę w kamieniu. Podobnie jedynie, kiedy powtarzamy uczynki, powodujemy wzrost sprawności. Jeśli zaś natężenie uczynku stosunkowo nie dostaje do natężenia sprawności, wówczas uczynek taki przysposabia raczej do zmniejszenia sprawności niż do jej zwiększenia”²⁶.

Feliks Bednarski dopowiada, że sprawność powstaje „wskutek powtarzania określonych czynności” i „ułatwia wykonywanie tych czynności, utrudnia zaś działania przeciwne”. Dodaje, że sprawności są dziełem świadomego wysiłku i uwagi, działają świadomie nie umniejszając dobrowolności, pod wpływem namysłu, który dokonuje się nieraz w mgnieniu oka dzięki nabytemu doświadczeniu”²⁷.

Zdolność do nabywania cnót zawdzięczamy więc naturze, natomiast ich zapoczątkowanie i aktualizacja dokonuje się przy pomocy czynności, dzięki którym człowiek doskonali swoją osobowość. Przez naturę rozumiemy to, co stanowi strukturę bytu i jest podstawą działania danego bytu. Natura to pierwsza rzecz, którą w bycie należy brać pod uwagę. Sprawność pozostaje w stosunku do

²⁶ S. Th., I-II, q 52, a 3, corp.

²⁷ W.F. Bednarski, *Wychowanie młodzieży dorastającej*, Rzym 1976, s. 59. Por. S. Th. I-II, q 51, a 3, corp.

czynności, zarówno ze względu na swą istotę (zgodność lub niezgodność z naturą danego bytu), jak i ze względu na podmiot, któremu przysługuje. Wykonanie jakiejś czynności jest możliwe dzięki władzom, ponieważ dzięki nim możemy w ogóle działać²⁸, stąd sprawności są we władzach człowieka, nie zaś w jego istocie. Jako trwałe przysposobienie władzy psychicznej będącej jej podmiotem, sprawność wyraża pewien stosunek do czynności.

Ażeby coś potrzebowało przysposobienia do czegoś, musi spełniać trzy warunki. Po pierwsze, niezbędne jest, by to, co ma być przysposobione, było czymś różnym od tego, do czego ma być przysposobione: a więc by miało się do niego tak, jak możliwość do aktu. Byt jest wewnętrznie złożony: jest w nim coś, co jest i coś, co się staje. To, co się staje, jest do tego, czym się staje, w możliwości. Jeżeli natura jakiegos bytu nie jest złożona z możliwości i aktu, a jego substancja utożsamia się z jego działaniem, wówczas byt taki jest sam dla siebie celem i nie może być w nim ani dyspozycji, ani sprawności (Bóg na przykład, ponieważ jest całkowicie w akcie, nie może być podmiotem żadnej sprawności). Po drugie, niezbędne jest, by to, co jest w możliwości do czegoś innego, mogło być skierowane w różny sposób do różnych rzeczy. Wreszcie niezbędne jest, by wiele czynników współdziałało w przysposobieniu podmiotu do jednej z tych rzeczy, względem których jest w możliwości i które da się w różny sposób zastosować²⁹. Ponieważ jest wiele rzeczy, których natura i działanie wymagają współdziałania wielu czynników, dających się w różny sposób zastosować, dlatego konieczne są dyspozycje i sprawności. Chodzi o to, że warunkiem umożliwiającym i niezbędnym do uzyskania słabych i początkowych zarodków sprawności jest możliwość oraz pewna różnorodność sił danej osoby i – w dalszej kolejności – możliwość pełnego ich rozkwitu.

Akwinata, rozstrzygając kwestię występowania sprawności w ciele, a ściślej – we władzach wegetatywnych (których przedmiotem jest właśnie ciało żyjące dzięki duszy), stwierdza, że możemy o nich mówić tylko pod pewnym względem

²⁸ S. Th. I-II, q 49, a 3, corp.

²⁹ S. Th. I-II, q 49, a 4, corp.

np. o zdrowiu czy piękności ciała³⁰. Im ciało jest zdrowsze i piękniejsze, tym lepiej może poddawać się duszy, która je ożywia. Oznacza to, że w zdrowym ciele władze wegetatywne działają lepiej niż w ciele chorym. Nie można tu jednak mówić o sprawności w pełnym tego słowa znaczeniu, ponieważ sprawność jest przysposobieniem trwałym, a zdrowie czy urodę przecież łatwo utracić. Natomiast wszystkie zmysły zewnętrzne ciała nie będą sprawnościami, lecz mogą jedynie być przysposobione do spełniania sobie właściwych działań.

W człowieku występują zatem naturalne sprawności, pochodzące częściowo z natury, a częściowo od czynnika zewnętrznego. To, co naturalne, skierowane jest do celu i stąd czynności, które pochodzą z natury, przysługują jedynie władzom umysłowym: intelektowi i woli. Wynika z tego, że sprawności w ścisłym znaczeniu tego słowa mogą występować jedynie we władzach duchowych człowieka. Po pierwsze dlatego, że władze intelektualne ujmują rzeczywistość w sposób ogólny, a więc przystosowanie tych władz dotyczy wielu przedmiotów. Po drugie, działanie tych władz ma charakter dobrowolny i świadomy. Oznacza to, że właściwym podmiotem sprawności w człowieku jest dusza: zawiera w sobie możliwość i receptywność (zdolność przyjmowania), a dzięki władzom, które posiada, stanowi zasadę wielu różnych czynności – spełnia ona zatem wszystkie wymienione warunki potrzebne do rozwinięcia sprawności³¹. Podstawą wykonywania pewnych działań danej władzy są sprawności. Władze zatem usprawniają się w wykonywaniu właściwych sobie czynności i św. Tomasz nazywa sprawność przysposobieniem władzy do jej czynności. Władza jest przypadłością duszy i sprawności mogą być tylko w duszy człowieka, gdyż ona jest podmiotem działań, ale nie w jej akcji (czyli w formie), lecz w przysługującej jej możliwości (czyli we władzach). Dusza bowiem jest zasadą (*principium*) działania za pośrednictwem swoich władz. Stanowi ona podmiot sprawności ze względu na swą istotę, gdy chodzi o łaskę Bożą, inne sprawności przysługują jej ze względu na jej władze.

³⁰ Por. *S. Th.* I-II, q 50, a 1, corp.

³¹ *S. Th.* I-II, q 50, a 2, corp. Por. *In I Sent.*, q 26, a 3, ad 4 i 5.

Przypomnijmy, że sprawności dotyczą tylko tych władz, których działania wiążą się funkcjonalnie z działaniem intelektu, przysługują zatem także zmysłowym władzom człowieka. We władzach zmysłowych sprawności występują tylko pod pewnym względem, mianowicie kiedy nie działają one pod wpływem instynktu. Nie możemy o nich mówić wówczas, gdy przy pomocy zmysłów odbieramy jakieś dane i reagujemy na nie automatycznie, gdyż sprawnością człowiek posługuje się w sposób dobrowolny³². Zmysłowe władze duszy – zauważa E. Gilson – jako takie nie stanowią podłoża sprawności, „gdyż same w sobie i w oderwaniu od intelektu są one zdeterminowane w swym akcie przez pewnego rodzaju naturalną skłonność”³³. Stefan Świeżawski dodaje, że w odniesieniu do władz zmysłowych możemy mówić jedynie o „mechanicznych” usprawnieniach, czyli raczej o nawykach niż właściwych sprawnościach³⁴. Ujmowane natomiast ze względu na ich działanie pod wpływem nakazu rozumu mogą być podmiotem sprawności (bo ich działanie może kierować się do różnych przedmiotów). Ponieważ dążenie jest zawsze bardziej świadome (jako reakcja na to, co zostało poznane), stąd sprawności odnoszą się bardziej do władz zmysłowych odpowiedzialnych za dążenia niż do zmysłowych władz poznawczych – przede wszystkim do władzy pożądlivej i gniewliwej³⁵. Jednak i tutaj mówi się o usprawnieniach raczej ze względu na intelekt i wolę, które kierują uczuciami, niż ze względu na same uczucia. Tam, gdzie władza jest zdeterminowana tylko do jednej czynności, nie są potrzebne usprawnienia, gdyż sama forma bytu zapewnia działanie takiej władzy. Sytuacja ta ma miejsce w tzw. pożądaniu naturalnym (*appetitus naturalis*), które nie nabywa żadnych sprawności, polega bowiem na dążeniu każdej natury do jak najpełniejszego urzeczywistnienia samej siebie – jest więc ono wspólne człowiekowi i wszystkim bytom i nie wymaga świadomości. Jednak

³² S. *Th.* I-II, q 50, a 3, ad 2.

³³ E. Gilson, *Tomizm. Wprowadzenie do filozofii św. Tomasza z Akwinu*, przeł. J. Rybałt, Warszawa 1998, s. 298.

³⁴ S. Świeżawski, *Wstęp do kwestii 79*, w: *Traktat o człowieku...*, s. 278.

³⁵ Por. S. *Th.* I-II, q 50, a 3, ad 3.

władze umysłowe, które mogą podmiotować wiele różnych czynności, muszą do każdego typu działań być usprawnione³⁶¹³². Podłożem sprawności w sensie ścisłym może być zatem tylko intelekt. Akwinata zauważa, że sprawności intelektualne występują przede wszystkim w intelekcie możnościowym, ponieważ odnosi się on do wielu przedmiotów równocześnie³⁷. Intelekt możnościowy pozostaje bowiem w stałej możności do rozważania wielu przedmiotów, ponadto dzięki niemu człowiek może dobrowolnie rozważać to, co już poznał.

Podobnie w przypadku woli – potrzebuje ona usprawnienia, aby była dobrze przysposobiona do swojej czynności, czyli do chcenia tego, co ukazuje intelekt³⁸. „Wola z natury swej posiada skłonność ku dobru. Ponieważ jednak w dobrach zachodzi wielka różnorodność, potrzeba sprawności do skłonienia woli ku określonemu dobru rozumnemu, by ochocho podjąć się działania”³⁹.

Natura cnoty wynika bezpośrednio z natury dobra moralnego. Jej istota – najogólniej rzecz ujmując – polega na stałej gotowości do postępowania zgodnie z rozumem. Pierwszą zasadę ludzkiego działania stanowi rozum i wszystkie inne zasady powinny podlegać jego nakazom. Ponieważ jednak człowiek nie jest substancją duchową (czystym duchem), ani jego ciało – wskutek grzechu pierwotnego – choć złączone z duszą, nie jest jej całkowicie poddane, zatem nie tylko rozum wymaga usprawnienia w postaci cnót intelektualnych, ale również wola musi zostać usprawniona dzięki cnotom moralnym. Akwinata, biorąc pod uwagę naturę ludzką skażoną grzechem pierwotnym, odrzuca intelektualizm moralny (głoszony m.in. przez Sokratesa), w myśl którego sama wiedza o tym, co jest dobre, wystarcza do dobrego postępowania i unikania zła. Pogląd ten wydaje się i dziś popularny, zwłaszcza w „opinii publicznej”, kiedy to od np. duchownego czy nauczyciela etyki oczekuje się zgodności postępowania z głoszoną przez niego nauką. Okazuje się, że sama wiedza nie jest tożsama ze szlachetnym

³⁶ ¹³² S. *Th.* I-II, q 50, 3 corp.

³⁷ Por. S. *Th.* I-II, q 50, a 4, ad 1.

³⁸ Por. S. *Th.* I-II q 50, a 5, corp.

³⁹ S. *Th.* I-II, q 50, a 5, ad 3.

życiem, ani nawet go nie implikuje. Wszelkie sprawności, jakie posiada człowiek, byłyby w takim przypadku sprawnościami intelektu i nie trzeba by było wyróżniać sprawności woli. Skoro jednak często nie czynimy tego, co uznajemy za słuszne, należy przyjąć, że sprawności intelektu i woli różnią się od siebie. Z kolei obecny w pedagogice intelektualizm moralny kładzie nacisk przede wszystkim na kształcenie władz poznawczych, minimalizując znaczenie władz pożądawczych. Tymczasem nie wystarczy jedynie rozpoznać, co należy zrobić, ale trzeba jeszcze umieć zgodnie z tą oceną postąpić⁴⁰.

Cnoty intelektualne a wolitywne

Św. Tomasz wyróżnia cnoty intelektualne i cnoty moralne. Nie da się ich rozdzielić, ani do siebie sprowadzić: cnota moralna musi różnić się od cnoty intelektualnej, a zarazem coś do niej dodawać, nie może się jednak obejść bez cnoty intelektualnej. Akwinata stwierdza, że podobnie jak pożądanie stanowi zasadę ludzkiego działania w takiej mierze, w jakiej uczestniczy w rozumie, podobnie i cnota moralna jest cnotą ludzką na tyle, na ile jest zgodna z rozumem: „Aby więc człowiek dobrze działał trzeba, by był nie tylko dobrze przysposobiony przez sprawność cnoty intelektualnej, potrzeba ponadto, by jego pożądanie było należycie przysposobione przez sprawność cnoty moralnej. Jak pożądanie różni się od rozumu, tak cnota moralna różni się od intelektualnej. Jak więc pożądanie jest źródłem czynności ludzkich ze względu na swoje uczestnictwo w rozumie, tak sprawność moralna jest cnotą człowieka na miarę swej zgodności z rozumem”⁴¹.

⁴⁰ S. Th. I-II, q 58, a 2, corp.

⁴¹ S. Th. I-II, q 58, a 2 corp.: „Sic igitur ad hoc quod homo bene agat, requiritur quod non solum ratio sit bene disposita per habitum virtutis intellectualis; sed etiam quod vis appetitiva sit bene disposita per habitum virtutis moralis. Sicut igitur appetitus distinguitur a ratione, ita virtus moralis distinguitur ab intellectuali. Unde sicut appetitus est principium humani actus secundum quod participat aliquantulum rationem, ita habitus moralis habet rationem virtutis humanae, inquantum rationi conformatur”.

Cnota według św. Tomasza to nic innego, jak stała gotowość do postępowania zgodnego z rozumem. Cała moralność człowieka polega bowiem na podporządkowaniu postępowania kontroli rozumu. Rozum jest źródłem wszystkich czynów ludzkich, wszystkie zaś inne ich źródła podlegają rozumowi⁴².

Cnoty intelektualne doskonalą rozum, usprawniając go odpowiednio w stosunku do prawdy. Można inaczej powiedzieć, że sprawności intelektualne usprawniają człowieka do dobrego działania, którym właśnie jest poznanie prawdy⁴³. Należy przy tym dopowiedzieć, że przypadku sprawności intelektu mówi się o braku jakiejś sprawności, a nie o jakimś złym przysposobieniu, które jest mu przeciwstawne (np. głupota nie przeciwstawia się mądrości jako złe przysposobienie, jest raczej brakiem przysposobienia dobrego).

Sprawności intelektualne „są obecne w naszym intelekcie nie jako przedmioty intelektu, lecz (...) aby przez nie intelekt pojmował”⁴⁴. Podział sprawności intelektualnych jest zależny od tego, jaki cel ma poznający intelekt. Analizując poszczególne sprawności intelektualne, Akwinata posługuje się przejętym od Arystotelesa podziałem na intelekt teoretyczny (spekulatywny) i praktyczny⁴⁵. Arystoteles pisze, że intelekt „spekulatywny różni się od praktycznego celem”⁴⁶, zatem oba te intelekty otrzymały nazwę ze względu na swój cel. Celem intelektu spekulatywnego (*intellectus speculativus*) jest poznanie prawdy, natomiast intelekt

⁴² Zob. S. Th. I-II, q 58, a 2 corp.: „(...) quod omnium humanorum operum principium primum ratio est, et quaecumque alia principia humanorum operum inveniuntur, quodammodo rationi obediunt; (...) appetitus est principium humani actus secundum quod participat aequaliter rationem, ita habitus moralis habet rationem virtutis humanae, in quantum rationi conformatur”.

⁴³ Por. S. Th. I-II, q 57, a 1, corp.

⁴⁴ S. Th. I, q 87, a 2, ad 2 „Habitus sunt praesentes in intellectu nostro non sicut obiecta intellectus (...) sed sunt praesentes in intellectu ut quibus intellectus intelligit”.

⁴⁵ S. Th. I, q 79, a 11. Por. Arystoteles: *De anima* 2, 3; 3, 10.

⁴⁶ „(...) speculativus differt a practico, fine”. Zob. *De anima* 3, 10.

praktyczny (*intellectus practicus*) wszystko to, co przyjmuje, odnosi do działania (postępowania lub wytwarzania)⁴⁷.

W dziedzinie intelektu spekulatywnego św. Tomasz wymienia trzy sprawności. Są to: *intellectus principiorum* (sprawność ujmowania pierwszych zasad), *scientia* (wiedza, usprawniająca intelekt do wyciągania z tych pierwszych zasad wniosków w ograniczonym zakresie) oraz *sapientia* (mądrość, uzdalniająca do wyciągania najgłębszych i ostatecznych wniosków z pierwszych zasad).

Sprawność ujmowania pierwszych zasad Akwinata nazywa niekiedy po prostu intelektem (*intellectus*) czy sprawnością zasad (*habitus principiorum*)⁴⁸. Wyjaśniając jej funkcjonowanie w nas, stwierdza, że owe pierwsze zasady są prawdami bezpośrednio oczywistymi – np. czymś natychmiast odróżnianym jest całość w stosunku do jej części⁴⁹. Najprościej rzecz ujmując, sprawność ta jest po prostu łatwym pojmowaniem pewnych rzeczy od razu, bez konieczności prowadzenia nad nimi jakichś rozważań. Intelekt czynny ujmuje byt jako subsystemę, czyli istotę ogarniętą własnościami transcendentálnymi. Inaczej mówiąc, intelekt ujmuje tutaj istotę bytu zgodnie z przejawiającymi się w niej własnościami transcendentálnymi: odrębnością, jednością, realnością, prawdą, dobrem i pięknem. Należy zatem wiązać tę sprawność z odbieraniem przez intelekt własności transcendentálnych bytu, które są zarazem treścią pierwszych zasad. Pierwsze zasady dotyczą właśnie intelektualnego ujęcia własności transcendentálnych bytu, takich jak: odrębność (dany byt nie jest zarazem drugim bytem), jedności, realności oraz pochodnej od nich osobności⁵⁰. Zasada niesprzeczności ujmuje odrębność, zasada tożsamości – jedność, zasada racji dostatecznej – realność, natomiast zasada wyłączonego środka – osobność. Sprawność ujmowania pierwszych zasad jest podstawowa dla ludzkiego poznania. Św. Tomasz nazywa ją też sprawność-

⁴⁷ Por. *S. Th.* I, q 79, a 11, corp.

⁴⁸ Por. *S. Th.* I-II, q, 51, a. 1, corp; q 57, a 2, corp.

⁴⁹ Por. *S. Th.* I-II, q 51, a 1, corp.

⁵⁰ M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1987, s. 167.

cią naturalną, ponieważ intelekt naturalnie przyjmuje pierwsze zasady poznania i naturalnie ujmuje rzeczywistość zgodnie z nimi.

Wiedzę można określić jako sprawność rozważania lub rozumowania, ponieważ rozważa ona wnioski, które dedukuje się z zasad, podczas gdy rozważanie pryncypiów według nich samych należy już do rozumienia⁵¹. Wiedza doskonali umysł w stosunku do przedmiotu stanowiącego kres poznania pewnego rodzaju rzeczy – zależnie więc od rodzaju poznawalnych rzeczy istnieją różne rodzaje wiedzy. Wiedza jest więc łatwością ujmowania przyczyn w jakiejś dziedzinie. Ujmuje ona istotę bytu jako *quidditas*. Ponieważ w istocie bytu materialnego mamy dwie przyczyny: formę i materię, stąd sprawność wiedzy jest pewnego rodzaju dociekaniem, czym są forma i materia danego bytu. Inaczej mówiąc, chodzi tu o sformułowanie definicji bytu poprzez ustalenie podobieństwa rodzajowego i różnicy gatunkowej (do jakiego rodzaju dany byt należy i co go odróżnia od innych gatunków tego rodzaju). Poznanie naukowe przebiega od tego, co najbardziej ogólne (co właśnie leży w naturze zasad), do tego, co jest najbardziej szczegółowe. Sprawność wiedzy oznacza więc również łatwość porządkowania ludzkiego poznania z pozycji zasad⁵². Akwinata dopowiada, że „wiedza zwiększa się przez dodawanie” nowych treści⁵³.

Mądrość – w odróżnieniu od wiedzy, która zawsze odnosi się do jakiegoś rodzaju bądź gatunku i jest zależna od przedmiotu, który chcemy zrozumieć – odnosi się do ostatecznych przyczyn i do przedmiotu zarazem najogólniejszego i najdoskonalszego, który może być tylko jeden. Stąd może istnieć tylko jedna mądrość. Porównując ją z wiedzą, „mądrość jest pewną wiedzą, o ile ma to, co jest wspólne wszystkim wiedzom, to jest aby udowodniać wnioski zasad”⁵⁴, jednak „ma

⁵¹ S. *Th.* I-II, q 57, a 2, ad 2.

⁵² Por. M.A. Krąpiec, *Z teorii i metodologii metafizyki*, Lublin 1994, s. 15–17.

⁵³ S. *Th.* I-II, q 52, a 2 corp.: „scientia potest augeri secundum seipsam per additionem”.

⁵⁴ S. *Th.* I-II, q 57, a 2 ad 1 „Sapientia est quedam scientia, inquantum habet in quod est commune omnibus scientias, ut scilicet et principiis conclusiones demonstret”.

coś własnego, ponad inne rodzaje wiedzy, to mianowicie, że o wszystkim sądzi⁵⁵. Ponadto mądrość „dotyczy tego, co jest pierwsze i najbardziej poznawalne według natury”⁵⁶ i „sądzi nie tylko w odniesieniu do wniosków, lecz także w odniesieniu do pierwszych zasad, dlatego ma większy powód doskonałości cnoty niż wiedza”⁵⁷. Św. Tomasz zauważa jednak za Arystotelesem, że to, co stanowi pierwszy i najwyższy kres ludzkiego poznania, jest przez nas poznawane na końcu. Uwidacznia się tutaj ich hierarchiczny porządek: wiedza zależna jest od sprawności poznania pierwszych zasad, obie natomiast podlegają mądrości, która je obejmuje i jest względem nich nadrzędna, gdyż wszystko osądza i porządkuje⁵⁸. Akwinata porównuje to do duszy rozumnej, w której zawierają się wszystkie władze duszy zmysłowej i wegetatywnej. Zatem kto zdobył mądrość, będzie także posiadał pozostałe dwie sprawności należące do intelektu teoretycznego.

Dzięki tym trzem sprawnościom intelekt możliwościowy otrzymuje szereg determinacji, umożliwiających mu czynności poznawcze (uzdalniających do poznawania). Obok owych sprawności teoretycznych, których przedmiotem jest prawda, intelekt nabywa również sprawności odnoszące się do postępowania.

Do dziedziny intelektu praktycznego natomiast należą sprawności odnoszące się do działania (*agere*) i wytwarzania (*facere*). Odróżnia się tu działanie jako czynność pozostająca w tym, który ją wykonuje, od tworzenia, które jest czynnością przechodzącą na zewnętrzną materię⁵⁹. W sferze działania Akwinata wyróżnia – analogiczną do *intellectus principiorum* – sprawność znajomości pierwszych zasad praktycznego postępowania, czyli prasmusienie (*synderesis*), która „kieruje do dobra, a sprzeciwia się złu, tak jak przez pierwsze zasady prze-

⁵⁵ S. Th. I-II, q 57, a 2 ad 1 „(...) habet aliquid proprium supra alias scientias, in quantum scilicet et omnibus indicat”.

⁵⁶ S. Th. I-II, q 57, a 2 corp.

⁵⁷ S. Th. I-II, 57, 2 ad 1: „Indicat (...) non solum quantum ad conclusiones, sed etiam quantum ad prima principia ideo habet rationem perfectionis virtutis quam scientia”.

⁵⁸ S. Th. I-II, q 57, a 2, corp.: „(...) convenienter iudicat et ordinat de omnibus, quia iudicium perfectum et universale haberi non potest nisi per resolutionem ad primas causas”.

⁵⁹ Zob. S. Th. I-II, q 57, a. 4 corp.

chodzimy od nieznanego i osądzamy poznane”⁶⁰. Cele w dziedzinie poznania praktycznego są bowiem tym samym, czym zasady w poznaniu teoretycznym. Św. Tomasz uzasadnia istnienie tej władzy potrzebą osądu dla pełnego obrazu ludzkiego postępowania. Prасumienie stanowi zespół pierwszych zasad życia moralnego opartego na naturalnym prawie „realizowania dobra”, nie jest ono zatem żadną odrębną władzą w człowieku, ale usprawnieniem intelektu praktycznego w podstawowych dziedzinach postępowania. Należy dodać, że ta sprawność nie tylko polega na naturalnym kierowaniu się ku dobru, ale także jest umiejętnością osądzania całego naszego postępowania. M. Gogacz zauważa, że człowiek z natury dąży do dobra, stąd „sprawność ujmowania pierwszych zasad działania praktycznego wyraża się w szukaniu dobra, a unikania zła”⁶¹. „Funkcje intelektu praktycznego – dopowiada M. Krąpiec – występujące w postaci tak sądu wyrażającego naturalne prawo, jak i pierwszych zasad moralnych zwanych *synderesis*, są formalnie wcześniejsze, jako elementy autodeterminacji, od tego co jest determinowane, a więc od woli i jej prawości. Akty intelektu są absolutnym, nieodzownym i pierwotnym elementem życia moralnego ujawniającego się w ludzkiej decyzji. (...) Brak *synderesis* powoduje niemożność prowadzenia życia moralnego i zazwyczaj bywa połączony z jakimś psychicznym schorzeniem”⁶². Z kolei sumienie (*conscientia*, od: *cum alio scientia*) stanowi akt intelektu, ale w szerszym znaczeniu utożsamia się z prасumieniem. Takie utożsamienie prасumienia z sumieniem jest o tyle uzasadnione, że osąd sumienia ma swoje źródło właśnie w prасumieniu⁶³.

⁶⁰ S. Th. I, q 79, a 12 corp. „(...) instigare ad bonum et murmurare de malo, inquantum per prima principia procedimus ad invenientem, et iudicamus inventa”.

⁶¹ M. Gogacz, *Szkice o kulturze*, Kraków–Warszawa–Struga 1985, s. 86.

⁶² M.A. Krąpiec, *Ja - człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1974, s. 261 i n.

⁶³ S. Th. I, q 79, a 13, ad. 3. Zob. S. Swieżawski, *Wstęp do kwestii 79*, w: *Traktat o człowieku*, s. 279.

Z tworzeniem natomiast wiąże się sprawność sztuki (*ars*), która „nie jest niczym innym jak słusznym powodem czynienia różnych dzieł”⁶⁴. Akwinata określa ją jako „słuszny powód wytwarzania” (*recta ratio facibilium*). *Facibilia* to czynności techniczne, stanowiące przedmiot poszczególnych zawodów, artystycznych i technicznych. Sprawność sztuki nie polega na wytworzeniu przedmiotu, ale jest źródłem wytwarzania, czyli należy do praktycznej sprawności intelektu⁶⁵. Dobro sztuki zachodzi bowiem nie tyle w artyście, ile w dziele, które tworzy⁶⁶.

Z kolei „słusznym powodem działania” (*recta ratio agibilium*) jest roztropność (*prudentia*), która „nie tylko sprawia czynienie dobrych dzieł, jak sztuka, lecz także użytek”⁶⁷. Działanie należy do rozumu praktycznego, zatem roztropność znajduje się w rozumie praktycznym. Odwołując się do IX księgi *Metafizyki*, Akwinata stwierdza, że wytwarzanie różni się od postępowania, stąd „racją odróżnienia roztropności i sztuki jest to, że sztuka jest właściwym powodem rzeczy zewnętrznych, roztropność zaś – właściwym powodem postępowania”⁶⁸. Arystoteles uważał bowiem, że „roztropność jest to prawość rozpoznania w czynnościach, które mają być dokonane”⁶⁹. Sztuka odnosi się zatem do wytworów człowieka, roztropność zaś dotyczy postępowania. Podobnie jak sztuka doskonali nasze tworzenie, tak roztropność doskonali działanie.

Właściwe postępowanie polega przede wszystkim na umiejętności trafnego doboru środków prowadzących do celu, zatem roztropność doskonali intelekt

⁶⁴ S. *Th.* I-II, q 57, a 3 corp. „[Ars] nihili est quam ratio recta aliquorum operum faciendorum”.

⁶⁵ T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, s. 362–366.

⁶⁶ S. *Th.* I-II, q 57, a 5, ad 1.

⁶⁷ S. *Th.* I-II, 57, 4 corp. „[Prudentia autem] non solum fecit boni operis facultatem (sicut ars), sed etiam usum”.

⁶⁸ Tamże: „Cuius differentiae ratio est, quia ars est recta ratio factibilium; prudentia vero est recta ratio agibilium”.

⁶⁹ S. *Th.* II-II, q 47, a 6 corp.: „prudentia est rectam habere aestimationem de operandis”. Por. S. *Th.* II-II, q 49, a 4.

człowieka w odpowiednim doborze środków⁷⁰ i dotyczy ona całego ludzkiego życia i jego ostatecznego celu. Choć czasem nazywamy kogoś roztropnym wodzem czy żeglarzem, to jeszcze nie znaczy, że możemy nazwać go kimś roztropnym w ogóle⁷¹. Nie może być roztropnym ktoś, kto wprawdzie potrafi wybierać środki do osiągnięcia celów szczegółowych, lecz nie potrafi dążyć do celu ostatecznego, do którego one przecież powinny prowadzić. Z tego względu nazywa się również roztropność mądrością w sprawach ludzkich.

Św. Tomasz wyróżnia dwa rodzaje cnót: takie, które dają zdolność do dobrego działania, jednak nie mają „doskonałego powodu cnoty” (zalicza do nich sprawności intelektualne) oraz cnoty doskonałe, które same sprowadzają dobre działanie (przede wszystkim są to sprawności doskonalące wolę)⁷². Twierdzi on, że wiedza, sztuka i mądrość nie są cnotami w sposób doskonały, gdyż dają tylko zdolność do dobra, np. sztuka wymaga do dobrego działania jeszcze cnoty sprawiedliwości, która sprawia, że człowiek robi coś sumiennie⁷³. Roztropność natomiast zalicza on do cnót doskonałych⁷⁴, ponieważ sama zakłada słuszne pożądanie (*appetitus rectus*)⁷⁵. Zdaniem Akwinaty właśnie roztropność jest najbardziej niezbędną z cnót w życiu ludzkim. M. Gogacz określa ją jako „sprawność trafienia na właściwy cel praktyczny, sprawność uniknięcia pomyłki, sprawność takiego postępowania, które jest właściwe”⁷⁶.

Zarazem roztropność stanowi jakby pomost, łączący cnoty intelektualne z cnotami moralnymi, sama bowiem „z istoty swej cnotą intelektualną, posiada-

⁷⁰ Por. *S. Th.* I-II, q 57, a 5, odp.

⁷¹ Zob. *S. Th.* I-II, q 57, a 4, ad 3.: „Unde aliqui, in quantum sunt bene consiliativi in rebus bellicis vel nauticis, dicuntur prudentes duces vel gubernatores, non autem prudentes simpliciter, sed illi solum qui bene consiliantur de his quae conferunt ad totam vitam”.

⁷² *S. Th.* I-II, q 57, a 1 corp.

⁷³ *S. Th.* I-II, q 56, a 3 corp.; *S. Th.* I-II, q 57, a 3, ad 1 i 2; *S. Th.* I-II, q 57, a 3 ad 2.

⁷⁴ *S. Th.* I-II, q 56, a 3 corp.

⁷⁵ *S. Th.* I-II, q 57, a 4 corp.

⁷⁶ M. Gogacz, *Szkice...*, s. 86.

jąca jednak wspólną z cnotami moralnymi materię, gdyż jest sprawnością należytego postępowania. Z tego względu zalicza się je także do cnót moralnych⁷⁷. Dodać należy, że od cnót moralnych roztropność różni się tym, że jest we władzy poznawczej, podczas gdy tamte są we władzy poządawczej.

Analizując wzajemną zależność sprawności intelektualnych i moralnych⁷⁸, Akwinata stwierdza, że cnota moralna może być w człowieku, któremu brakuje niektórych sprawności intelektualnych, np. wiedzy, mądrości bądź sztuki. Jednak bez roztropności, a także sprawności ujmowania pierwszych zasad (*intellectus principiorum*) i sprawności pierwszych zasad postępowania (*synderesis*) niemożliwe jest zaistnienie i prawidłowe funkcjonowanie cnót moralnych. Cnoty moralne odnoszą się do wybierania dobra, a to wymaga najpierw dobrego zamierzenia, które określa cel działania, a następnie dobrego wykonania – co stanowi dzieło roztropności. Posiadanie słusznego powodu postępowania, czyli roztropności jest z kolei niemożliwe bez sprawności ujmowania pierwszych zasad. Wyraża to św. Tomasz w stwierdzeniu, iż „roztropność jest dopełnieniem wszystkich cnót moralnych⁷⁹”. Z kolei cnoty intelektualne mogą istnieć bez cnót moralnych, ale także za wyjątkiem roztropności. Za św. Tomaszem można zatem powiedzieć, że człowiek pozbawiony roztropności nie może mieć sprawności wiedzy i mądrości, ani nawet sztuki i sprawności ujmowania pierwszych zasad, cnota roztropności bowiem jest pomocna dla wszystkich cnót i działa we wszystkich, obejmując swoim działaniem i wpływem ich funkcje.

Podsumowując, intelekt możliwościowy nabywa sprawności w dziedzinie poznania teoretycznego i praktycznego dzięki kontaktowi z rzeczywistością i współpracując z wolą, która reaguje na informację przekazywaną przez ten intelekt. Wszystkie te cnoty intelektualne doskonałą wolę oraz władze od niej zależne,

⁷⁷ S. Th. I-II, q 58, a 3 ad 1: „[Prudentia] secundum essentiam suam, est intellectualis virtus. Sed secundum materiam, conventi cum virtutibus moralibus, est enim recta ratio agibilium”.

⁷⁸ S. Th. I-II, q 58, a 4–5. Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1985, s. 343–344.

⁷⁹ S. Th. II-II, q 166, a 2, ad 1: „prudentia est completiva omnium virtutum moralium”.

usprawniając je pożytecznie do dobra i nadając wewnętrzny umiar uczuciom i działaniom duszy.

Jak już zostało powiedziane, człowiek posiada naturalną sprawność pierwszych zasad, gdyż, z samej natury duszy ludzkiej, człowiekowi przysługuje zdolność pojmowania – pojmuje na przykład, co to jest całość i co to jest część oraz że całość jest większa od swej części. W dziedzinie pożądania natomiast nie ma naturalnych sprawności ze strony samej duszy, są jedynie pewne podstawy, „załączki” cnót. Wola – jako władza duchowa – działając, uzyskuje usprawnienia.

Sprawności, które należą do władzy pożądawczej, Akwinata nazywa moralnymi (w odróżnieniu od poznawczych). Według niego oznaczają albo zwyczaj, albo pewną przyrodzoną skłonność do tego, co należy czynić. Właśnie te skłonności do dobrego czynu przysługują władzy duchowej – woli. Zatem cnota moralna to taka, której podmiotem jest wola.

Łacińskie *virtus moralis* tłumaczy się jako cnoty obyczajowe lub sprawności obyczajowe. F. Bednarski zauważa, że tłumaczenie *virtus moralis* jako cnoty moralne jest nieprawidłowe, gdyż wyraz „moralny” ma w języku polskim szersze znaczenie niż w języku łacińskim, dotyczy bowiem zarówno zachowań moralnych, jak i obyczajowych (czyli niesprzeciwiających się moralności). Niekiedy jednak wyraz „moralny” ma węższy zakres i jego znaczenie ogranicza się do tego, co moralnie dobre (przeciwnie temu, co złe lub co nie ma charakteru moralnego)⁸⁰.

Podjmując zagadnienie *virtus moralis*, św. Tomasz wyjaśnia na samym początku, czym jest „obyczaj”, czyli *mos*. Wyjaśnienie tego pojęcia pozwoli lepiej zrozumieć, czym jest cnota obyczajowa.

„Obyczaj” wyraża dwie rzeczy zwyczaj albo pewną przyrodzoną lub podobną do przyrodzonej sprawność do tego, co należy czynić. Te dwa znaczenia nie różnią się w języku greckim. *Ethos*, odpowiednik łacińskiego *mos*, piszemy przez *ē* długie (eta), drugi raz przez *ε* krótkie (epsilon). Jest głęboka różnica w znaczeniu tych dwóch wyrazów. Słowo *ēthos* przez długie *ē* znaczy obyczaj, natomiast

⁸⁰ Św. Tomasz z Akwinu, *Suma Teologiczna*, tłum. F. Bednarski, Londyn 1960, t. 11, s. 295.

pisane przez krótkie *ē* oznacza zwyczaj. Tomasz cnotę obyczajową wyprowadza od wyrazu „obyczaj” dlatego, że jest to wrodzona skłonność do tego, co należy czynić. Niekiedy zwyczaj przechodzi w naturę i sprawia, że skłonność nabyta staje się podobna do wrodzonej. Nie każda więc cnota jest obyczajowa, lecz tylko taka, której podmiot stanowi władza pożądarka.

Przypomnijmy, że każda czynność pochodzi z wyboru, gdyż działanie polega na dążeniu czy pożądaniu zamierzeń. Wybieranie jest więc czynnością władzy pożądarkiej, czyli woli. Sprawność w wybieraniu to taka doskonałość władzy pożądarkiej, która ułatwia wykonywanie czynów dobrych, tzn. odpowiadających wymaganiom rozumnej natury ludzkiej oraz jej przeznaczeniu. A. Żychliński porównuje cnoty moralne do ramion, którymi wola posługuje się w spełnianiu dobrych uczynków, a więc zgodnych z normą rozumu⁸¹. Należy dodać, że zagadnienie cnot moralnych czy obyczajowych jest przedmiotem etyki, a nie antropologii filozoficznej.

Do doskonałość każdej władzy to rozkwit i pełnia ludzkiego działania, gdyż odnosi się do właściwego dobra. Natomiast doskonałość cnoty, którą podkreśla Arystoteles w *Etyce Nikomachejskiej*, odnosi się do cnot obyczajowych i – jak zaznacza Akwinata – czynność ta jest nie tylko dobra, ale i człowiek, który ją posiada, staje się dzięki temu doskonały⁸². Stagiryta wyodrębnił aż dziesięć cnot głównych: męstwo (*fortitudo*), umiarkowanie (*temperantia*), hojność (*magnificentia*), wielkoduszność, miłość honoru (*philotimia*), łagodność, towarzyskość (*aequitas*), otwartość, umiejętność bawienia się (*eutrapelia*) i sprawiedliwość (*iustitia*)⁸³. Prawidłem wszystkich cnot jest dla Arystotelsa tzw. „złoty środek”, który św. Tomasz nazywa umiarem. Nie jest tożsamy z umiarkowaniem, bowiem

⁸¹ A. Żychliński, *Rozważania filozoficzno-teologiczne*, s. 368.

⁸² *S. Th.* I-II, q 61, a 1corp.: „Virtus autem humana (...) secundum perfectam rationem virtutis dicitur, quae requirit rectitudinem appetitus, huiusmodi enim virtus non solum facit facultatem bene agendi, sed ipsum etiam usum boni operis causat”. Por. Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 1982, s. 1105–1107.

⁸³ Tamże s. 1107, a 32.

– zdaniem Akwinaty – polega na „zgodności z miarą rozumu” (*adaequatio ad mensuram rationis*) i zasadza się na roztropności.

Wśród cnót moralnych wyróżnia się cnoty główne, które ze względu na swą doniosłość dla ludzkiego życia moralnego nazywane są cnotami kardynalnymi (od łacińskiego słowa *cardo* – zawias), czyli stanowią jakby zawiasy, zespalające całą strukturę moralną⁸⁴.

Akwinata wymienia cztery cnoty główne: roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie i męstwo. Rozróżnia je ze względu na podmiot, pisząc: „poczwórny jest bowiem podmiot tych cnót (...) rozumny w swej istocie, który doskonalili roztropność; i rozumny przez uczestnictwo, który dzieli się na trzy: jest w woli jako podmiocie sprawiedliwości, w pożądlivosti jako podmiocie umiarkowania i w gniewliwosci jako podmiocie męstwa”⁸⁵. Różnią się one nie tylko podmiotem (władzą), ale i przedmiotem, do którego się odnoszą. Od strony materii „roztropność jest zawsze prawością umysłu we wszystkich czynnościach i tworzywach, sprawiedliwość zaś jest prawością ducha w działaniu tego, co należy do wszelkiej materii, umiarkowanie jest pewnym przysposobieniem ducha, sprawnym umiar we wszystkich uczuciach i działaniach, by nie wychodziły poza należne granice, wreszcie męstwo jest przysposobieniem duszy, nadającym jej stałość we wszystkim, co jest zgodne z rozumem przeciw jakimkolwiek natar-

⁸⁴ Por. *Suma Teologiczna*, tłum. F. Bednarski, Londyn 1960, t. 11, s. 304. Pierwszym, który ten wyraz zastosował do niektórych cnót, był św. Ambroży (338–397), arcybiskup mediolański, doktor Kościoła. Chciał zobrazować przy pomocy tego wyrazu rolę sprawności w życiu człowieka. Cnotami zawiasowymi wprost nazywa cnoty główne J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, s. 375.

⁸⁵ *S. Th.* I-II, q 61, a 2 corp: „Quadruplex enim invenitur subiectum huius virtutis (...) scilicet rationale per essentiam, quod prudentia perficit; et rationale per participationem, quod dividitur in tria; id est in voluntatem, quae est subiectum iustitiae; et in concupiscibilem, quae est subiectum temperantiae; et in irascibilem, quae est subiectum fortitudinis”.

ciom uczuć czy trudom w pracy”⁸⁶. Każda z tych cnót domaga się trzech pozostałych, gdyż wszystkie się wzajemnie uzupełniają i w pewnym sensie zawierają jedna w drugiej. Jak pisze św. Tomasz: „Każda cnota powodując dobry namysł rozumu jest poniekąd roztropnością, każda cnota urzeczywistniająca dobro, polegające na oddaniu należności w zakresie działań, jest sprawiedliwością, każda cnota posiadająca i ujarzmiająca uczucia jest umiarkowaniem i wreszcie każda cnota dająca duszy stałość jest męstwem”⁸⁷.

Zakończenie

Działania oraz władze jako ich bezpośrednie źródło potrzebne są człowiekowi właśnie po to, by osobę swoją rozwinął do pełni zawierających się w niej możliwości. Sam fakt wzbogacania siebie przez szereg aktów przypadłościowych tłumaczy się potencjalnością osoby ludzkiej, niewyczerpaną przez sam fakt istnienia. Przyjęło się mówić, że własna osobowość jest, w tym co najistotniejsze, człowiekowi dana. W znacznej mierze jest jednak zadaną mu do realizacji drogą rozwoju władz poprzez właściwe im czynności. To z kolei prowadzi do wytworzenia się w człowieku sprawności dających łącznie strukturę osobową, zwaną charakterem.

Człowiek w swoim życiu posługuje się władzami. Egzystencja nasza polega bowiem na reagowaniu na określone bodźce. Jednak nie wszystkie działania służą dobru człowieka. Dlatego też antropologia filozoficzna zajmująca się prob-

⁸⁶ *S. Th. I-II*, q 61, a 4 corp.: „(...) prudentia nihil sit aliud quam quaedam rectitudo discretionis in quibuscumque actibus vel materiis; iustitia vero sit quaedam rectitudo animi, per quam homo operatur quod debet in quacumque materia; temperantia vero sit quaedam dispositio animi quae modum quibuscumque passionibus vel operationibus imponit, ne ultra debitum efferantur; fortitudo vero sit quaedam dispositio animae per quam firmitur in eo quod est secundum rationem, contra quoscumque impetus passionum vel operationum labores”.

⁸⁷ *S. Th. I-II*, q 61, a 3 corp.: „(...) quod omnis virtus quae facit bonum in consideratione rationis, dicatur prudentia; et quod omnis virtus quae facit bonum debiti et recti in operationibus, dicatur iustitia; et omnis virtus quae cohibet passiones et deprimit, dicatur temperantia; et omnis virtus quae facit firmitatem animi contra quascumque passiones, dicatur fortitudo”.

lematyką działań mówi o ich dwóch rodzajach. Są to: działania chroniące lub niszczące. Jeżeli człowiek chce postępować moralnie dobrze, musi posługiwać się działaniami chroniącymi. Lecz aby się nimi posłużyć, musi najpierw je rozpoznać. Może tego dokonać dzięki odpowiednim kryteriom, których należy szukać w intelekcie, albowiem rozpoznanie jest działaniem intelektu. Podstawą poznania i decyzji wyboru jest intelekt i wola. To właśnie intelekt i wola pomagają człowiekowi rozpoznać działania chroniące dobro osób. Zasadami we władzach poznania i decyzji są ich usprawnienia.

Zasady moralnego postępowania człowieka, to jego mądrość, zdolność do refleksji nazywana kontemplacją oraz prawe sumienie. To one wskazują człowiekowi, którymi działaniami chroni on zgodne z prawdą dobro osób.

Człowiek poprzez działanie intelektu i woli może aktualizować się w drodze systematycznych aktów i ćwiczeń, dochodząc do usprawnień w różnych dziedzinach, a przez to i sama osobowość wzbogaca się o nabyte usprawnienia. Człowiek usprawniający siebie jest bytem dla siebie jako osoba, jest tym samym dla drugiego. Nasze życie bowiem realizuje się jako świadome, ludzkie o tyle, o ile jesteśmy kształtowani przez osoby drugie i o ile sami jesteśmy podporządkowani i przyporządkowujemy się osobom drugim. Człowiek przez całe swoje życie realizuje siebie, o ile jest bytem dla drugiego.

Dzięki nabytym sprawnościom, które konstytuują od wewnątrz, byt ludzki posiada możliwość realnego wpływu nie tylko na kierunek i formę własnego działania, ale i na przedmiot tego działania.

Dopowiedzmy zatem, że usprawnienie wewnętrznych władz człowieka polega na uzyskaniu wewnętrznej integracji, czyli ładu działań człowieka. Ład osiąga się przede wszystkim poprzez uzyskanie sprawności intelektu w mądrości. Sprawność intelektu w mądrości powoduje integrację osobowości jako przyczynę kultury wewnętrznej człowieka.

Te wszystkie sprawności, które przedstawiliśmy, należy wychować i wykształcić w celu osiągnięcia zamierzonego dobra. Uzyskanie tych cnót polega na ciągłym powtarzaniu pewnych czynności, na długim ich ćwiczeniu. Skutkiem

tych ćwiczeń jest łatwość w kontaktach z tym, co prawdziwe i dobre, a zarazem słuszne i właściwe. Właśnie te usprawnienia, które powstają poprzez ciągłe powtarzanie, stanowią cnoty. Winniśmy sobie uświadomić, jakie są w nas usprawnienia, i to jest znakiem naszego rozsądku. Wszystkie nasze czyny są bowiem ciągłym usprawnieniem naszej osobowości. Musimy też pamiętać o odróżnianiu pryncypiów bytowania od pryncypiów postępowania. Pryncypia bytowe to byt w stanowiących go skutkach, pryncypia postępowania to dobór działań moralnie dobrych. Postępowanie nie jest własnością, lecz działaniem mądrościowym, które zaleca woli takie postępowanie, aby było prawdziwe i dobre. To usprawnienie w postępowaniu prawdziwym i dobrym jest wychowaniem człowieka. Dlatego bardzo istotne w postępowaniu człowieka jest mądrościowe i dobre działanie podmiotowane przez intelekt i wolę. Usprawnienie intelektu i woli jest nauczaniem człowieka rozpoznawania prawdy i trafiania na dobro.

Bibliografia

- Arystoteles, *Kategorie*, tłum. K. Leśniak, Warszawa 1990.
- Arystoteles, *Fizyka*, tłum. K. Leśniak, Warszawa 1990.
- Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 1982.
- Bednarski W.F., *Wychowanie młodzieży dorastającej*, Rzym 1976.
- Gilson E., *Tomizm. Wprowadzenie do filozofii św. Tomasza z Akwinu*, tłum. J. Rybałt, Warszawa 1998.
- Gogacz M., *Szkice o kulturze*, Kraków–Warszawa–Struga 1985.
- Gogacz M., *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1987.
- Kalka K., *Wychowanie i kształcenie*, Warszawa 1999.
- Kalka K., *Sprawiedliwość i sprawności społeczne według św. Tomasza z Akwinu*, Bydgoszcz 1994.
- Krapiec M.A., *Ja-człowiek, Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1974.
- Krapiec M.A., *Z teorii i metodologii metafizyki*, Lublin 1994.
- Menessier A.T., *Sprawności i cnoty*, w: *Wprowadzenie do zagadnień teologicznych. Teologia moralna*, Poznań–Warszawa–Lublin 1967.
- Ślipko T., *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 1974.

Św. Tomasz z Akwinu, *Suma Teologiczna*, tłum. F. Bednarski, Londyn 1960.

Św. Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku*, przeł. S. Swieżawski, Poznań 1958.

Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1985.

Żychliński A., *Rozważania filozoficzno-teologiczne*, Poznań–Warszawa–Lublin 1959.

MORAL RULES VS VOLITION IMPROVING SKILLS

Summary

The problem of volitional abilities in human life determines people's moral behaviour. It is essential to act according to moral rules, which in classical philosophy form the basis of morality. Virtues should be obtained through activities which lay the foundation of education. This education is vital for the good of both a human being and a society.

Translated by Krzysztof Kalka

Agnieszka Klunder

Liceum Ogólnokształcące św. Marii Magdaleny w Poznaniu

**ETYKA JAKO DZIEDZINA INTERDYSCYPLINARNA,
KLUCZOWA DLA ROZWOJU WIEDZY
I SPRAWNOŚCI MORALNYCH
W RÓŻNYCH DZIEDZINACH WYCHOWANIA**

Wstęp. Szczególny charakter przedmiotu etyka

Dlaczego etyka powinna być uważana za przedmiot szczególny? Dlatego, że zajęcia z niej dotyczą bardzo wielu sfer życia człowieka i wytworzonej przez niego kultury. Ich trzon stanowi oczywiście edukacja filozoficzna, ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji etycznych danych myślicieli czy szkół, ale poza tym powinny one prowokować do refleksji i mądrej dyskusji nad zastaną rzeczywistością w jej aspekcie historycznym i aktualnym, uczyć empatii i tolerancji, rozbudzać zainteresowanie różnymi (nie tylko związanymi z filozofią) dziedzinami i poszerzać wiedzę ogólną w ich obszarze, ćwiczyć sztukę argumentacji i formułowania swoich opinii, uwrażliwiać na ludzkie cierpienie. Z tego też względu etyka wymaga usytuowania w szerszym kontekście i otwartości na bardzo różne obszary wiedzy.

Etyka a kultura

Z definicji, etyka jest nauką o moralności, a moralność jest tworem kulturowym, na rozmaite sposoby rozumianym, kształtowanym przez ludzi i grupy o rozmaitych zainteresowaniach i horyzontach. Nie należy jednak traktować etyki jako dziedziny kultury, lecz jako rodzaj spoiwa między wieloma dziedzinami kultury w szeroko pojętym znaczeniu tego słowa. W tym ujęciu zalicza się do niej nie tylko sztukę i nauki humanistyczne, z którymi potocznie najczęściej kojarzy się pojęcie kultury, ale też nauki ścisłe, przyrodnicze, nawet pewne wartości wzmiankowania przejawy (gdyż siłą rzeczy wszystkie takie nie są) tzw. kultury masowej czy popkultury oraz świadomości zbiorowej, niekoniecznie świadomej samej siebie. Czy może lepiej, miejsca wspólnego dla wszystkich dziedzin kultury rozumianej jako wszelkie formy aktywności intelektualnej człowieka i wszystkie je przenikające. Nie przypadkiem najwięksi filozofowie byli zarówno znakomitościami humanistami, jak i wysokiej klasy umysłami ścisłymi czy przyrodniczymi.

Jeśli powołamy się na największe nazwiska w historii filozofii, zauważymy, że Hegłowski idealizm był próbą zespolenia teorii rzeczywistości i moralności, rozumianej w jej aspekcie społecznym. Pojęcie Życia, którego używał, miało zespolić byt i moralność, przyrodę i ducha. Później pojęcie Życia zostało zastąpione koncepcją Ducha, którego formami są wszystkie formy ludzkiej świadomości. Duch jest również życiem etycznym narodu oraz procesem rozwoju i urzeczywistniania się uniwersalnych wartości w kontekście danych społeczeństw, do którego to procesu wkład wnoszą różne społeczeństwa i różne kultury¹.

Jakie ma to przełożenie na kwestie dydaktyczne czy wychowawcze? Po pierwsze, należy traktować etykę jako edukację nie tylko filozoficzną, ale i kulturową, jeśli nie jako dążenie do ugruntowania wielopłaszczyznowej wizji rzeczywistości (gdyż aspirowanie do całościowej wizji rzeczywistości jest nie tylko utopią, ale też pychą),

¹ Por. G.W.H. Hegel, *Fenomenologia ducha*, t. 1, przeł. Ś.W. Nowicki, Warszawa 1965, s. 234–250.

to chociaż próbę poszerzania horyzontów uczącego i uczniów. Do wątku rozwoju sprawności samowychowawczych uczącego wrócę w dalszej części artykułu.

Etyka jako dziedzina interdyscyplinarna

Po drugie, wpisanie etyki w szerszy kontekst kulturowy implikuje uznanie jej za dziedzinę interdyscyplinarną, czyli wymagającą nawiązań do takich dziedzin kultury, jak literatura, historia dawna i najnowsza, politologia, prawo, psychologia, socjologia, logika, ale też nauki ścisłe i przyrodnicze.

Etyka a literatura

Przy wstępie do każdej nowej epoki (średniowiecze, renesans, barok) nie sposób nie wskazać na tendencje, jakie pojawiały się w ówczesnej literaturze i sztuce, ale też w zbiorowej mentalności, oczywiście w powiązaniu z filozofią danego okresu.

Twórczość literacka Jana Kochanowskiego, zawierająca echa epikureizmu i stoicyzmu, powracającego wówczas do łask wraz ze spuścizną starożytności, jest bardzo dobrą ilustracją renesansowej wizji życia; renesansowy antropocentryzm znajduje odbicie w *Próbach* Michela Montaigne'a, a optymizm poznawczy i wiara w ludzki rozum w *Novum Organum* Francisca Bacona.

Dobrym wstępem do filozofii Blaise Pascala wydaje się zasygnalizowanie podstawowych intuicji baroku, będącego, jak każda kolejna epoka w dziejach kultury, reakcją na epokę poprzedzającą, a nierzadko efektem zmęczenia czy rozczarowania nią (zwątpienie w antropocentryzm i związany z nim optymizm poznawczy, ponowne zwrócenie się od człowieka do Boga), a także słów-kluczy z nią związanych, jak: chaos, zagadka (symbolizowana przez modne podówczas ogrody-labirynty), linie krzywe (widoczne w kształtach rubensowskich kobiet), czyli wyrwanie się spod dyktatu klarowności, linii prostych, perspektywy i proporcji postulowanych przez renesans.

Omawiając *Wyznania* św. Augustyna czy *Mysli* Pascala, a także *Tako rzecze Zaratustra* Fryderyka Nietzschego (choć w pełni zdaję sobie sprawę, że o ile dwa pierwsze dzieła można porównywać ze sobą, o tyle to trzecie jest do nich nieprzystawalne, choć w zestawieniu tym pojawia się nieprzypadkowo) warto napomknąć, że teksty te noszą raczej znamiona utworów literackich niż spójnych traktatów filozoficznych. Nie wolno też pominąć literackiego pojęcia alegorii, mówiąc o *Pochwale głupoty* Erazma z Rotterdamu czy eseju, zmagając się z filozofią Michela de Montaigne'a. Jakże ubogą byłaby lekcja nt. *Utopii* Tomasza Morusa, gdyby nie wspomniano się o cechach charakterystycznych dla modnego w czasach renesansu gatunku literackiego, jaką były utopie i o reakcji na ten nurt w XX w., kiedy to pojawiły takie antyutopie, jak *Rok 1984* i *Folwark zwierzęcy* George'a Orwella czy też *Nowy wspaniały świat* Aldousa Huxleya. Nie mówiąc już o tym, że nie ma lepszej ilustracji dla etyki egzystencjalizmu, niż lektura przynajmniej fragmentów dzieł Alberta Camus (*Dżuma*, co prawda omawiana jest w ramach zajęć z języka polskiego, niekoniecznie jednak pod kątem filozoficzno-etycznym) czy egzystencjalistycznej wizji kondycji człowieka, jak analiza, a może nawet próba inscenizacji *Przy drzwiach zamkniętych* Jeana-Paula Sartre'a.

Etyka a historia

Jeśli chodzi o nawiązanie do historii, trudno analizować jakikolwiek tekst czy koncepcję filozoficzną bez ukazania zaplecza historycznego na tle, którego powstał. W dydaktyce dużo bardziej odpowiednie wydają się idee strukturalizmu, głoszące, że przy analizie tekstu należy brać pod uwagę osobę twórcy i odbiorcy, a także procesy historycznoliterackie, z którymi należy powiązać strukturę tekstu² niż dekonstruktywizm Derridy, który głosił, że „nie ma nic poza tekstem”³. Warto znów sięgnąć do Hegła, który twierdził, iż „filozofia jest własną

² Por. J. Mukařovský, *O strukturalizmie*, w: *Wśród znaków i struktur. Wybór szkiców*, opr. J. Sławiński, Warszawa 1970, s. 124.

³ J. Derrida, *O gramatologii*, przeł. B. Banasiak, Warszawa 1999, s. 112.

epoką ujętą w myślach⁴ oraz iż „Sowa Minerwy wylatuje o zmierzchu, a nie o świcie”⁵, czyli po zakończeniu jakiegoś procesu, wskazując, że filozofia powinna zajmować się nie tylko tym, co jest, ale też tym, co było. Dlatego w pełni uprawnione jest ukazanie kulis śmierci Sokratesa, której przyczyny były bardziej natury politycznej niż ideowej, jako że filozof został uznany za zagrożenie dla ustroju demokracji ateńskiej. Na zajęciach poświęconych *Utopii* Tomasza Morusa nieodzowna jest informacja na temat jego życia, a przede wszystkim śmierci i przedstawienie historii zerwania z Rzymem oraz unieważnienia swojego małżeństwa przez Henryka VIII. Wszakże postulat, by na Utopii rządził wybierany książę, którego można usunąć z urzędu, jeśli drastycznie narusza zasady moralne, zrodził się najprawdopodobniej na skutek nadużyć władzy przez monarchów dziedzicznych, zwłaszcza panującego Henryka VIII, a idea równości wszystkich obywateli i braku warstwy szlacheckiej, czyli uprzywilejowanej, była reakcją na ówczesną (i nie tylko) niesprawiedliwość społeczną i cyniczne dworskie intrygi napędzane przez poszczególne rodziny arystokratyczne. Co prawda, *Utopia* wydana została na długo przed sławnymi „wybrykami matrymonialnymi” króla, ale czy profetycznego wydzwisku nie nabiera pomysł, by małżeństwo można było rozwiązać, ale tylko po dokładnym i sprawiedliwym rozpatrzeniu go przez senat (pokazowy proces unieważnienia małżeństwa Henryka z Katarzyną Aragońską), aby przed ślubem narzeczeni musieli zobaczyć się nago (krótkotrwałe i nieskonsumowane małżeństwo króla z Anną z Clèves, unieważnione na skutek jej rzekomej brzydoty) oraz, aby kobiety wstępowały w związek małżeński w wieku 18 lat⁶ (fatalne w skutkach małżeństwo monarchy z nieletnią Katarzyną Howard)?

W przypadku Sokratesa i Morusa podejście historyczne ma podwójną wartość: z jednej strony, zwiększa wiedzę ogólną i erudycję uczniów, okazuje się przydatne przy nauce odrębnego przedmiotu, jakim jest historia; z drugiej strony pomaga osiągnąć pewien cel wychowawczy, czyli ukazanie integralności

⁴ G.W.H. Hegel, *Zasady filozofii prawa*, przeł. A. Landman, Warszawa 1969, s. 17.

⁵ Tamże, s. 22.

⁶ T. Morus, *Utopia*, przeł. K. Abgarowicz, Lublin 1993, s. 20–22, 45–46, 102–105.

moralnej i odwagi obu postaci, których śmierć była kontynuacją ich życiowej postawy i głoszonych przezeń idei. Z kolei, aby przekaz na temat filozofii Erazma z Rotterdamu był pełny, nie można pominąć założeń postępującej wówczas reformacji, szczególnie aktywnej w ojczyźnie twórcy (ruch *Devotio moderna*⁷, którego założenia w dużej mierze przejął rotterdamczyk), a w przypadku Blaise'a Pascala – istnienia ruchu religijnego jansenistów, z którymi filozof sympatyzował i których znaczną część koncepcji i intuicji inkorporował do swojego dzieła, ich wielkiej popularności, a następnie tragicznego upadku po zniszczeniu klasztoru w Port-Royal w 1709 roku⁸. I czy nie jest świetną ilustracją poglądów i postawy życiowej cynika, Diogenesa z Synopy, nieuznającego autorytetu władzy, instytucji państwowych czy zaszczytów, a także postulującego ograniczenie swoich potrzeb do minimum, historyczna, podobno autentyczna anegdota, wedle której Aleksander Wielki, napotkawszy leżącego i wygrzewającego się na słońcu filozofa zapytał go, co może dla niego uczynić. W odpowiedzi został poproszony o to, by odsunął się nieco, gdyż zasłania Diogenesowi słońce⁹, a na słowa „Jestem Aleksander, wielki król”, otrzymał odpowiedź: „A ja jestem Diogenes, pies”¹⁰.

Sprawności moralne w dziedzinie historii jako szczególnie aktualne dziś

Akcent historyczny w ramach zajęć z etyki powinno traktować się jako szczególnie ważny w czasach, gdy pamięć o historii zaczyna mieć coraz bardziej marginalne znaczenie, a nastawione na konsumpcję społeczeństwo dla własnej wygody woli ignorować swoje korzenie. Z tego też względu do historii należy podcho-

⁷ M. Cytowska, *Wstęp*, w: Erazm z Rotterdamu, *Pochwała głupoty*, przeł. E. Jędrkiewicz, Warszawa 2001, s. 5.

⁸ Por. L. Kołakowski, *Bóg nam nic nie jest dłużny. Krótka uwaga o religii Pascala i o duchu jansenizmu*, Kraków 2001, s. 8

⁹ D. Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, przeł. I. Krońska i in., Warszawa 1982, s. 330.

¹⁰ Tamże, s. 342.

dzić nie tylko jako do dziedziny wiedzy, ale też dziedziny wychowania. Jednakże mówiąc o rozwoju sprawności moralnych w dziedzinie wychowania, jaką jest historia, nie mam na myśli tylko i wyłącznie ukazywania tła historycznego koncepcji filozoficznych (elementy te powinny funkcjonować na zasadzie ciekawostki, budującej erudycję uczniów lub rozbudzającej ich zainteresowania w danej dziedzinie, wyjątek: historia Sokratesa i Morusa, które z rozwojem sprawności moralnych uczniów mają ścisły związek), ale też rozmowy z uczniami przeprowadzanymi przy okazji rocznic ważnych wydarzeń historycznych, co uczyniłam m.in. w 71. rocznicę zbrodni katyńskiej.

Rozpoznawanie wartości patriotycznych, pojęcia tak usilnie odkładanego w ostatnich czasach do lamusa czy nawet wyszydzanego jako przejaw zaściankowości czy wręcz ekstremizmu, to nie jedyna sprawność moralna, jaką nauczający etyki ma za zadanie w takich sytuacjach krzewić. Przede wszystkim chodzi tu o uwrażliwianie młodzieży na sprawy do bólu ludzkie, takie jak śmierć, cierpienie, żal po stracie najbliższych (i tolerancja dla wyrażania tego żalu) oraz budzenie sprzeciwu wobec niesprawiedliwości czy fałszowania historii. Nie można mówić o postępowaniu moralnym przy zgodzie czy nawet obojętności na powyższe.

Mimo dużej wagi, jaką przywiązuję do przekazywania wartości patriotycznych, zawsze byłam przeciwna projektowi wprowadzenia dodatkowego przedmiotu – wychowanie patriotyczne, co postulował Roman Giertych, minister edukacji w latach 2006–2007. Nie dlatego, że nie powinno się o tym mówić, ale dlatego, że nie ma potrzeby tworzenia do tego celu odrębnego przedmiotu – może o tym z powodzeniem mówić polonista, historyk, nauczyciel wiedzy o społeczeństwie czy wiedzy o kulturze, katecheta. Może i powinien mówić też etyk, i to w taki sposób, żeby młodzież nie czuła się indoktrynowana czy po prostu znudzona.

Etyka a polityka i prawo

Stosunek do prawa i polityki jako poszukiwanie tożsamości

Stosunek do prawa i polityki jest ważnym elementem rozwoju psychospołecznego człowieka w ujęciu Erika Eriksona, dlatego dziedziny te nie mogą zostać zaniedbane przez nauczyciela etyki, zwłaszcza gdy uczniami są osoby w wieku dojrzewania. Kryzysem tegoż okresu jest wg Eriksona konflikt między tożsamością a tożsamością rozproszoną, tzn. pragnieniem uznania przez społeczność i zdobycia jej zaufania. Młody człowiek dojrzewa płciowo, a jednocześnie próbuje odnaleźć się w otoczeniu, poszukuje „mentora”, a rodzice i najbliższa rodzina w tej roli przestają mu wystarczać. Wartością priorytetową, motywującą do działania (według nomenklatury Eriksona „siłą życiową”) jest wierność – nie tylko samemu sobie, ale też grupie, z którą nastolatek może się identyfikować, czy wręcz ideologią, prezentującą totalistyczną, a nawet mogącą w konsekwencji prowadzić do ekstremizmu, wizję świata. Stąd bierze się, tak częste w tym okresie i przeżywane jeśli nie przez wszystkich, to przez zdecydowaną większość z nas, zainteresowanie ideami intelektualnymi, doktrynami religijnymi czy właśnie polityką, której stosunek do prawa jest integralną częścią¹¹.

Jakiej wizji polityki mają być wierni młodzi adepti etyki – Platona, Morusa, Machiavellego, Locke’a, Hobbesa, Kanta? Wszystkie te koncepcje państwa pojawiają się na zajęciach, wzbogaconych o wypowiedzi i dyskusje uczniów. I choć zapewne dla współczesnych żadna z nich nie jest w pełni satysfakcjonująca i w nieuchronny sposób uznaje się ją za przebrzmiałą i nieaktualną (może poza Kantowską wizją państwa republikańskiego, budującego związku z innymi państwami republikańskimi¹²), znajomość klasyków filozofii moralności, polityki i prawa może stanowić cenny wkład na etapie rozwoju psychospołecznego, gdzie coraz większą rolę odgrywa dwustronna relacja jednostka–społeczność.

¹¹ E. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, przeł. A. Gomola, Poznań 2002, s. 36–37, 90–92.

¹² Por. I. Kant, *O wiecznym pokoju. Zarys filozoficzny*, przeł. F. Przybylak, Wrocław 1995, s. 38–48.

Wartość poznawcza pojęć z dziedziny politologii i prawa na lekcjach etyki

Jeśli chodzi o wartość poznawczą przedmiotu etyka w rozumieniu interdyscyplinarnym, a w tym wypadku odwołującym się do prawa i politologii, warto wzbogacić lekcję poświęconą koncepcji państwa Platona o pojęcia z zakresu nauk politycznych. Znajomość nazw różnych ustrojów i ich znaczenia (demokracja, timokracja, technokracja, merytokracja, ochlokracja) może nie tylko okazać się przydatna przy nauce historii czy wiedzy o społeczeństwie, ale – potraktowana autotelicznie – może wzbogacić wiedzę czy wręcz erudycję uczniów i pomóc w kształtowaniu ich świadomości obywatelskiej (nie warto w kółko powtarzać Churchilla, iż demokracja ma swoje wady, ale do tej pory żadnego lepszego ustroju nie wynaleziono, warto natomiast umieć pogląd ten uzasadnić).

Gdy mowa natomiast o rozróżnieniu na prawo naturalne i stanowione u Arystotelesa tudzież o prawie natury, wedle którego radzili żyć stoicy, nieodzowna wydaje się dyskusja o tych pojęciach na podstawie obowiązującego obecnie prawa. Warto poprosić uczniów o sporządzenie definicji tego, co intuicyjnie rozumieją jako prawo naturalne i ukazanie zapisów w polskim prawie, które z tym pierwszym wchodzi w konflikt (np. bezduszne prawo adopcyjne, które nie pozwala trafić dzieciom z domów dziecka do zainteresowanych nimi rodziców zastępczych ze względu na przeciągające się formalności i tzw. „nieuregulowany status prawny dziecka”). Przy okazji w dyskusji może pojawić się ciekawy problem legalizmu – czy z faktu, że coś jest legalne, wynika *implicite*, że jest to moralne i czy ślepe zawieranie autorytetowi państwa i prawa przezeń stanowionego nie prowadzi do zagrożeń? Czy *remedium* na podziemie aborcyjne lub problem prostytutce i sutenerstwa jest ich legalizacja, to samo jeśli chodzi o nielegalne eksperymenty w zakresie inżynierii genetycznej? Czy zemstę można uznać za prawo naturalne i czy agenci żydowskiego wywiadu postępowali moralnie, zabijając bez wyroku zbiegłych zbrodniarzy hitlerowskich? Czy stanowione prawo do zachowku nie gwałci woli zmarłego i prawa naturalnego do rozporządzania swoją włas-

nością? Dyskusje takie, w czasie których prezentowane przez uczniów poglądy są bardzo różne, często w sposób zamierzony bardziej lub mniej kontrowersyjne, są wartościową interakcją między nauczającym a uczącymi się i nierzadko mogą stanowić źródło inspiracji dla tego pierwszego, mimo że nie powinien on ukazywać własnych poglądów (raczej przyjmować rolę *advocatus diaboli*, kwestionującego tezę ucznia bez względu na to, czy zgadza się z nią, czy nie, by ukazać mu spojrzenie na tę samą kwestię z innej perspektywy). Nie wspominając już o tym, że zarówno problemy prawa, jak i politologii obowiązkowo pojawić się muszą przy omawianiu filozofii Machiavellego i jego koncepcji realizmu politycznego, amoralizmu w polityce oraz silnego prawa, które ma za zadanie przede wszystkim utrzymanie porządku w państwie. A odchodząc całkowicie od tematyki filozoficznej, etyka na swoich zajęciach powinien poruszać i moderować dyskusje na problemy prawno-polityczne współczesnego społeczeństwa, takie jak aborcja czy kara śmierci, nie zajmując z góry określonego stanowiska (na tym polega przewaga etyka nad katechetą, który siłą rzeczy musi bronić stanowiska Kościoła w danej kwestii; tego też oczekują od etyka uczniowie, którzy zrezygnowali z zajęć z religii), ale prowadząc debatę w taki sposób, aby nie było w niej miejsca na agresję i pogardę dla poglądów przeciwników, zachęcając do klarownego i logicznego wyrażania swoich argumentów za danym zjawiskiem lub przeciw, formułując kontrargumenty i zadając pytania niczym Sokrates na ateńskim rynku.

Psychologia i socjologia moralności

Od rozważań na temat roli etyki w polityce i prawie droga już niedaleka do psychologii i socjologii moralności. Koncepcja rozwoju moralnego człowieka Lawrence'a Kohlberga mówi co prawda o procesach rozwojowych poszczególnych jednostek (psychologia), ale w odniesieniu do obowiązujących norm społecznych (socjologia), nazywanych u Kohlberga konwencjami. Zdarzało mi się zadawać moim uczniom pytanie: „Kiedy odbijasz bilet w autobusie, robisz to dlatego, że boisz się potencjalnej kontroli i mandatu, czy dlatego, że uważasz,

że niemoralnym jest korzystanie z jakiejś usługi, nie zapłaciwszy za nią?” I tu wszyscy, bez wyjątku, odpowiedzieli szczerze, że nie mieliby ochoty na utarczkę z kontrolerem i grzywnę, która w znacznym stopniu przekraczałaby cenę biletu. Można by więc uznać, że w tym względzie, mimo wieku 16–17 lat, wciąż znajdują się na Kohlbergowskim etapie I, czyli prekonwencjonalnym, opartym na zasadzie przyjemności i przykrości, egoizmu i strachu przed karą, tzn. odbijam bilet w autobusie, gdyż boję się kontrolera.

Innym pytaniem, jakie zadałam, było: „Gdy idziesz na imieniny do niezbyt lubianej przez siebie ciotki, kupujesz jej prezent i wkładasz garnitur dlatego, że tak wypada, czy z szacunku dla osoby, która zaprosiła cię na swoją uroczystość?” I tu już nie wszyscy, ale zdecydowana większość udzieliła odpowiedzi „bo tak wypada”, sytuując się na etapie II, czyli konwencjonalnym, gdzie rolę odgrywają przyjęte reguły społeczne akceptowane przez większość, do których należy się dopasować bez względu na indywidualną wolę. Ale już przy pytaniu: „Nie kradniesz w sklepie, bo to niemoralne, czy dlatego, że boisz się złapania na gorącym uczynku?”, zdecydowanie odpowiedziano „Bo to niemoralne”. Lawrence Kohlberg nazwałby to przejściem na etap III – postkonwencjonalny, w którym jednostka umie rozróżnić między wyznawanymi przez siebie zasadami moralnymi a przyjętymi konwencjami czy nawet w sytuacji, kiedy pierwsze wchodzi w konflikt z drugimi, wybrać te pierwsze¹³. Oczywiście, nie ma na ten temat szeroko zakrojonych badań statystycznych, jednak wszystkie trzy pytania zostały zadane osobom należącym do tej samej grupy wiekowej. Czy uprawniona więc wydaje się teza, że poszczególne etapy wg Kohlberga nie zależą od wieku (przypomnijmy – etap I: wiek przedszkolny i wczesnoszkolny, etap II – 13.–16. rok życia, etap III – po 16. roku życia), ile od danej sytuacji i jej społecznych konotacji? „Jazdy na gapę” nie uważamy za kradzież, chociaż de facto jest nią ona (jeśli przyjmiemy jako definicję kradzieży korzystanie z usługi bez uiszczenia

¹³ L. Kohlberg, *Essays on Moral Development*, Vol. I: *The Philosophy of Moral Development*, San Francisco 1981, s. 110–115.

za nią opłaty) i nie stawiamy na równi z ogoławaniem półek sklepowych. Ten sam mechanizm ukazany jest w słynnej reklamie społecznej przeciwko piractwu filmowemu: „Nie ukradłbyś samochodu. Nie ukradłbyś telewizora. Nie ukradłbyś torebki. Nie ukradłbyś filmu. Piractwo to kradzież. Kradzież jest łamaniem prawa”. Zazwyczaj jednak reklama ta nie psuje nam humoru, gdy widzimy ją, zasiadając właśnie do oglądania skopiowanego w sposób nielegalny filmu. W każdym razie, oba przykłady pokazują, jak trudno rozdzielić w moralności wymiar osobisty i społeczny oraz że zarówno socjologia, jak i psychologia moralności są niezmiernie ważne w nauczaniu etyki.

A gdzie miejsce dla logiki, nauk ścisłych i przyrodniczych na lekcjach etyki?

Nauka etyki, której trzonem jest edukacja filozoficzna, mogłaby wydawać się ofertą atrakcyjną głównie dla uczniów uzdolnionych humanistycznie, niemniej na lekcje uczęszczają też uczniowie klas matematyczno-fizycznych czy biologiczno-chemicznych, a co zostało już kilkakrotnie w tekście podkreślone, dużą wartością jest, gdy uczniowie z tychże zajęć wyniosą informacje przydatne w poszerzaniu ich wiedzy i rozwijaniu zainteresowań w innych dziedzinach, którymi się zajmują.

Wiedza z dziedzin pozahumanistycznych przydatna jest po pierwsze w dyskusjach, jakie odbywają się na zajęciach, np. trudno prowadzić sensowną, merytoryczną debatę na temat aborcji, in vitro czy organizmów modyfikowanych genetycznie bez podstawowej wiedzy z dziedziny biologii. Nie sposób też nie odwołać się do fizyki, omawiając filozofię św. Tomasza i jego dowodu z ruchu i z przyczyny na istnienie Boga, chociażby do teorii Wielkiego Wybuchu czy koncepcji M-Teorii Stephena Hawkinga, dopuszczającej istnienie wielu wszechświatów, stworzonych wprost z niczego, a powstających na zasadzie „spontanicznej

kreacji¹⁴. Parafrazując sentencję: „wiedza bez wiary to pycha, wiara bez wiedzy to głupota”¹⁵, można by powiedzieć: „wiedza bez moralności to niebezpieczeństwo, moralność bez wiedzy to błędzenie po omacku”. Dlatego w rozwijaniu sprawności moralnych konkretna wiedza na problematyczne tematy bynajmniej nie jest zbędna.

Nie mówiąc już o fakcie, że uczniowie zafascynowani tajemnicami ludzkiej psychiki, na ogół wykazują żywe zainteresowanie kwestiami związanymi z dziedziną nauk medycznych, a więc przyrodniczych, jaką jest psychiatria, co daje nauczycielowi wiele możliwości uatrakcyjnienia lekcji czy wzbogacenia jej pewnymi ciekawostkami, które wpływają na lepsze zapamiętanie omawianego tematu przez ucznia. Jako przykład warto przytoczyć lekcję na temat etyki cynizmu wspomnianego już Diogenesa z Synopy, słynnego ekscentryka mieszkającego w beczce, odzianego w łachmany i mającego w pogardzie wszelkie normy współżycia społecznego, w tym kwestie zachowania higieny. W trakcie lekcji warto wspomnieć o udokumentowanym medycznie tzw. zespole Diogenesa, chorobie najczęściej dotyczącej ludzi starszych i samotnych, a przejawiającej się kompletnym brakiem dbałości o higienę osobistą i czystość w miejscu zamieszkania¹⁶. Może się to wydawać kwiatkiem do kożucha, ale uczeń wybierający się na medycynę na pewno zwróci uwagę na tę krótką dygresję, poza tym postać wspomnianego wyżej przedstawiciela ważnej szkoły filozofii hellenistycznej na pewno dzięki temu zapadnie mu w pamięć.

Mimo że ryzykownym jest konstruowanie doktryny etycznej „w porządku geometrycznym”, czyli opartych na aksjomatach i definicjach jak chciał Spinoza¹⁷, niemniej nauczyciel etyki powinien odwoływać się na swoich zaję-

¹⁴ *Stephen Hawking: Bóg może istnieć*, <http://symetrix.pl/Aktualnosci/Nowy-Swiat/Stephen-Hawking-Bog-moze-istniec> (12.04.2011).

¹⁵ cyt za: S. Hołownia, *Bóg. Życie i twórczość*, Kraków 2010, s. 37.

¹⁶ Por. A. Bilikiewicz, W. Strzyzewski, *Psychiatria: podręcznik dla studentów medycyny*, Warszawa 1992, s. 516, 522.

¹⁷ Por. B. Spinoza, *Etyka w porządku geometrycznym dowiedziona*, przeł. I. Myślicki, Warszawa 2008.

ciach do matematyki i logiki, i nie tylko na zasadzie ciekawostek. Uczniowie powinni znać pojęcie aksjomatu jako twierdzenia pewnego, którego się nie dowodzi, m.in. po to, by zrozumieć Pascala (notabene, wybitnego matematyka), twierdzącego, że prawd wiary nie da się udowodnić i że można je tylko przyjąć, tak samo, jak nie da się udowodnić aksjomatów geometrii. Wszak nikt nie przeszedł całego wszechświata, śledząc dwie proste równoległe, i nie przekonał się, że nie istnieje miejsce, w którym by się przecięły. I warto też wspomnieć, że tak jak istnienia Boga nie da się ani potwierdzić, ani wykluczyć, tak nie da się dowieść ani prawdziwości geometrii euklidesowej (choć ta jest najbardziej przystająca do ludzkiego sposobu postrzegania), ani alternatywnych koncepcji wielowymiarowej, zakrzywionej przestrzeni zapoczątkowanej już w 1854 roku przez Georga Riemanna, w której dwie proste równoległe z powodzeniem się przetną, a suma kątów w trójkącie przekroczy 180 stopni¹⁸, a kontynuowanych przez współczesnych fizyków, postulujących, że miejsca takie we wszechświecie istnieją lub istniały na krótko po Wielkim Wybuchu, kiedy to nasz wszechświat miał 10 stopniowo redukujących się wymiarów¹⁹. Niewyobrażalne, niezrozumiałe i niewiarygodne? Równie niewyobrażalne, niezrozumiałe i niewiarygodne są dla Pascala prawdy wiary, nieskończoność, boska sprawiedliwość. I nie chodzi tu o przekonywanie uczniów do nich w ten sposób, gdyż lekcje etyki nie są lekcjami religii, choć kwestie z religią związane w nieunikniony sposób się na nich pojawiają. Chodzi o pokazanie, z jak różnych perspektyw można patrzeć na rzeczywistość, jak niewielu rzeczy możemy być pewni i ile jest jeszcze pytań pozostawionych bez odpowiedzi. Chodzi o zaszczepienie pewnej ostrożności w wydawaniu pochopnych sądów i szukaniu odpowiedzi na wszystkie pytania w jednym tylko źródle, np. w wierze religijnej czy w nauce. A jeśli już mowa

¹⁸ Por. J.K. Nowakowski, *Hiperprzestrzeń – elegancja w wyższych wymiarach*, <http://jknow.republika.pl/fizyka/fizyka.html#riem>, <http://jknow.republika.pl/fizyka/riemann.html> (21.04.2011).

¹⁹ Por. M. Kaku, *Hiperprzestrzeń. Naukowa podróż przez wszechświaty równoległe, pętle czasowe i dziesiąty wymiar*, przeł. E.L. Łokas, B. Bieniok, Warszawa 1999, s. 120–135.

o Pascalu, dobrym pomysłem wydaje się przedstawienie, choćby tylko w formie krótkiej dygresji, jego słynnego twierdzenia geometrycznego, sformułowanego w wieku zaledwie 16 lat. Uczniowie nie tylko poszerzą swoją wiedzę, ale też dostrzegą intelektualną i światopoglądową ewolucję Pascala od trzeźwego, niezainteresowanego kwestiami duchowymi naukowca, do filozofa drążącego tragiczny problem relacji między Bogiem a człowiekiem. Można też zapoczątkować w ten sposób refleksję nad kwestią talentu do nauk ścisłych u wybitnych humanistów i geniuszu, który być może polega właśnie na umiejętności spojrzenia na świat z różnych perspektyw: humanistycznej, ścisłej, przyrodniczej, czyli na zdolności ogarnięcia kultury w jak najszerszym wymiarze.

Poza pojęciem aksjomatu uczniowie powinni poznać w ramach zajęć z etyki podstawowe pojęcia logiczne, służące nie tylko do rozumienia tekstów filozoficznych, ale też do orientacji w otaczającej ich rzeczywistości. Jak mają rozumieć zdanie: „Jan Tomasz Gross, mówiąc o antysemityzmie Polaków, popełnia błąd, używając kwantyfikatora dużego zamiast małego” bez znajomości tych dwóch pojęć lub „Sytuacja ta implikuje konieczność...”, nie znając spójnika logicznego implikacji? Po zajęciach z etyki uczniowie nie mogą też mieć problemów z rozróżnieniem między indukcją a dedukcją, które to terminy pojawiają się zarówno w naukach humanistycznych, przyrodniczych, jak i ścisłych i bez których nie sposób zrozumieć, za co Arystoteles krytykuje Platona, a Francis Bacon scholastykę.

Interdyscyplinarność... i co dalej?

Przygotowanie merytoryczne nauczyciela

Jeśli przyjmiemy tezę o interdyscyplinarności przedmiotu etyka, jasnym staje się, że pociąga to za sobą konieczność posiadania przez nauczającego wiedzy nie tylko filozoficznej, ale też ustawicznego dokształcania się w związanych z etyką, a omawianych wcześniej dziedzinach. Oczywiście, nie można od nikogo wymagać, by znał się na wszystkim i umiał bez przygotowania odpowiedzieć na każde z licznych pytań stawianych przez uczniów. Jednak nauczający powinien być prze-

de wszystkim zorientowanym w kulturze współczesnej i dawniejszej humanistą, rzetelnie czytającym w literaturze pięknej, filozoficznej i publicystycznej, posiadać przynajmniej solidne podstawy wiedzy historycznej. Nie może też bać się zapuszczać na obszary niezwiązane z jego wykształceniem, czyli tam, gdzie to konieczne, poszerzać swoją wiedzę w dziedzinach przyrodniczych lub ścisłych (jako przykład przywołać można wspomniane już twierdzenie Pascala). Powinien pozostawać na bieżąco z wydarzeniami kulturalnymi, wiedzieć, co wartego uwagi dzieje się chociażby we współczesnym kinie. Nawet jeśli czuje niechęć do polityki, nie może od niej całkowicie stronić, nie znać przedmiotu aktualnie toczonych na jej polu sporów, nie odróżniać oferty programowej i profilu ideowego jednej partii od drugiej, czy po prostu nie czytać ani nie oglądać codziennych wiadomości.

Neutralność światopoglądowa, którą powinien zachowywać w trakcie zajęć, nie równa się nieposiadaniu jakiegokolwiek światopoglądu, a do jego racjonalnego kształtowania potrzebny jest ciągły dostęp do wiedzy. Ponieważ na lekcjach etyki nie da się uniknąć tematów związanych z religią, chociażby przy omawianiu filozofii św. Augustyna, św. Tomasza czy Blaise'a Pascala, powinien znać treść najważniejszych fragmentów Biblii, zwłaszcza Nowego Testamentu, ale też Księgi Rodzaju, Hioba, Koheleta, itd., znać doktrynę chrześcijańską (z konieczności, gdyż żyjąc w kraju, gdzie ponad 90% obywateli deklaruje swoje chrześcijaństwo, z różnymi przejawami tej właśnie religii stykamy się na co dzień, nawet będąc niewierzącymi), stanowisko Kościoła w sprawach mogących budzić kontrowersje, ale też mieć podstawowe chociaż informacje na temat doktryn i praktyki religijnej innych wyznań, mniej lub bardziej licznie rozpowszechnionych na świecie. Odwołań do Biblii i do historii Kościoła (w tym niestety również do jej czarnych kart) nie da się uniknąć, choćby przez ich znaczenie dla rozwoju kultury, ale trzeba pamiętać, że uczniowie po rezygnacji z lekcji religii oczekują szerszego spojrzenia na kwestie związane z religią i duchowością, również takiego obejmującego inne religie, a także postawę ateistyczną czy agnostyczną, wartości etyczne i wskazania moralne chcą wynosić z innych źródeł niż wiara.

Podsumowując wątek przygotowania merytorycznego nauczyciela etyki, powinno cechować go wycucie językowe, które przydaje się nie tylko w interakcji z uczniami, ale też przy lekturze tekstów, tłumaczeniu niezrozumiałych, choć wcale niekoniecznie specjalistycznych terminów. Przydaje się do tego znajomość języka lub języków obcych, a już zupełną podstawą jest znajomość i umiejętność zacytowania bez przygotowania takich sentencji łacińskich związanych z filozofią, jak *scio me nihil scire, cogito ergo sum* i *esse es percipi* oraz wyjaśnienia ich nie tylko pod kątem lingwistycznym, ale też merytorycznym.

Działania samowychowawcze nauczyciela etyki

Truizmem byłoby rozwodzenie się nad faktem, że poza przygotowaniem merytorycznym, nauczający etyki musi mieć cały zespół zdolności interpersonalnych, takich jak cierpliwość, otwartość umysłu, tolerancja dla różnych wizji świata i poglądów, umiejętność słuchania i moderowania dyskusji, gdyż takowe powinien mieć nauczyciel każdego przedmiotu, podobnie jak każdy z nich powinien wymagać od siebie dużo więcej niż od swoich uczniów, przejawiać chęć do ustawicznego samokształcenia, czyli unikać wszelkich zaniedbań i indolencji intelektualnej. Na czym miałyby więc polegać działania samowychowawcze nauczyciela etyki?

I tu powracamy do początkowej tezy o szczególności przedmiotu etyka. Wyżej wymienione zdolności interpersonalne u samego siebie powinny być z dodatkową starannością kształtowane przez nauczającego ze względu na, po pierwsze, związki etyki z różnymi dziedzinami wiedzy, a po drugie – wciąż jeszcze eksperymentalny i marginalny status tego przedmiotu w polskich szkołach.

Tak jak była już mowa wcześniej, nauczyciel etyki powinien reprezentować wysoki poziom świadomości kulturowej. Jego otwartość na nowe dziedziny wiedzy nie powinna wynikać li tylko z konieczności przygotowania się do lekcji, ale z autentycznej postawy *phileo sophia*, czyli umiłowania mądrości. Brak takiej au-

tentyczności zostanie bardzo szybko zaobserwowany przez uczniów, co zmniejszy w ich oczach wiarygodność etyka.

A wiarygodność ta jest konieczna, gdyż wielu uczniów, nawet spośród tych, którzy dobrowolnie zapisali się na zajęcia, kwestionuje potrzebę nauczania etyki, pozostaje ona dla nich czymś „egzotycznym”, „dodatkowym”, trudno ich problemami filozoficznymi zainteresować, natomiast bardzo łatwo zniechęcić. Dlatego też nauczający musi ćwiczyć w sobie postawę cierpliwości, bezpośrednio wobec zachowań uczniów, którzy mogą w sposób mniej lub bardziej widoczny demonstrować lekceważenie tego, przecież nadobowiązkowego, przedmiotu i znudzenie nim oraz pośrednio wobec własnej frustracji, która na skutek takiej atmosfery wokół etyki może się rodzić i którą musi w sobie przezwyciężyć. Jest to więc ciągła walka ze zniechęceniem uczniów i swoim własnym, a w przeciwieństwie do innych przedmiotów nie można z jednym i drugim walczyć, uciekając się do środków przymusu wobec nauczanych. Jest to po pierwsze niemożliwe ze względów formalnych, gdyż zajęcia są nieobowiązkowe i rezygnacja z nich może nastąpić w każdej chwili, a po drugie, ważniejsze, ze względów merytorycznych, gdyż trudno kształtować sprawności moralne, a o to przecież nam chodzi za pomocą środków przymusu. Dlatego ważne jest wypracowanie w sobie życzliwości, gotowości do kompromisu i dobrej woli, gdyż czasem lepsze efekty może przynieść odstąpienie od typowo szkolnych rygorów (konieczność przerobienia takiego, a nie innego programu tudzież wykonania zadania w takim, a nie innym terminie) i próba wypracowania jakiegoś rodzaju ugody, np. drobna modyfikacja tematyki zajęć pod kątem zainteresowań czy oczekiwań uczniów albo pozwolenie na nadrobienie zaległości bez wyciągania konsekwencji w postaci złej oceny.

Takie zdolności interpersonalne należy w sobie kształtować, mając na uwadze nie tylko stosunek uczniów do zajęć z etyki jako takiej, ale też ich postawy ideowe prezentowane w trakcie lekcji, gdyż postawy te – i tu nie myli się Erikson – są często skrajne, totalistyczne, a więc grożące nietolerancją, brakiem empatii, niechęcią nie tylko do zrozumienia, ale też wysłuchania racji osoby zajmującej odmienne stanowisko. I tu właśnie nauczyciel musi wykazać się bardzo dużym

wyważeniem, neutralnością (co nie znaczy miałkością), umiejętnością słuchania drugiej strony oraz prowadzenia debaty w taki sposób, aby osoba prezentująca stanowisko skrajne miała prawo je wyrazić i nie czuła się zakrzyczana w trakcie kwestionowania ich przez pozostałych członków debaty, w tym przez nauczyciela. Jednocześnie pedagog nie może stosować atrakcyjnego, acz minimalistycznego rozwiązania – bezwzględnej tolerancji dla wszystkiego, co nie pozwala mu na jakąkolwiek reakcję wobec skrajnych postaw światopoglądowych, nawet jeśli reakcja ta miałaby się sprowadzać do prezentacji racjonalnych kontrargumentów czy stanowiska bardziej umiarkowanego albo po prostu, w myśl metody Sokratejskiej, zadaniu pytania. Dochodząc do tego punktu, znów obracamy się wokół wątku samokształcenia nauczyciela, poszerzania przez niego swojej wiedzy ogólnej i orientacji w aktualnych sprawach społeczno-politycznych, gdyż bez tego trudno, by dysponował racjonalnymi kontrargumentami na cokolwiek.

Podsumowując, działania samowychowawcze nauczyciela etyki powinny zmierzać ku wypracowaniu jak najbardziej efektywnych form interakcji z uczniami, gdyż pożądane jest, aby zajęcia z tego właśnie przedmiotu stanowiły w dużo większym stopniu, niż w przypadku innych przedmiotów, interakcję na linii nauczający–nauczani (w czasie której ten pierwszy może także nauczyć się czegoś od tych drugich), a nie sprowadzały się do jednostronnego wykładania poszczególnych punktów programu. Interakcję tę należy stymulować, stosując różnorakie formy uatrakcyjnienia zajęć, czyli sięgając do różnych wytworów kultury, o czym mowa będzie w dalszej kolejności.

Interdyscyplinarność etyki a wykorzystanie różnorodnych wytworów kulturowych w dydaktyce

Kolejnym truizmem jest spostrzeżenie, że młodzież nie lubi być faszerowana suchymi informacjami, podawanymi w formie notatki do zeszytu i że każdy nauczyciel powinien dążyć do dywersyfikacji swoich środków dydaktycznych w celu utrzymania uwagi swoich uczniów. Nauczyciel etyki jest tu w sytuacji, na

którą można patrzeć w dwojaki sposób. Z jednej strony, co już było wspomniane, szczególnie charakter jego przedmiotu wymaga od niego orientacji w bardzo wielu dziedzinach wiedzy, co może być przez wielu traktowane jako trudność, dyskomfort czy wyzwanie. Z drugiej jednak strony, interdyscyplinarność etyki daje nauczycielowi wachlarz uatrakcyjniających środków dydaktycznych, pochodzących z równie dużej liczby dziedzin, co już może być pożytywane za duży komfort i pole manewru.

Środki te czerpać można z literatury, gdyż nierzadko odpowiednio dobrany wiersz czy opowiadanie stanowi lepszą ilustrację dla ważkiego problemu etycznego niż skomplikowany traktat filozoficzny. Zdarza mi się też korzystać w trakcie lekcji z utworów muzycznych, np. piosenek Jacka Kaczmarskiego (*Japońska rycina* dla upamiętnienia ofiar niedawnej klęski żywiołowej w Japonii lub *Jan Kochanowski czy Pana Rejowe gadanie* przy okazji omawiania wartości etycznych epoki renesansu). Tłumacząc różnice między filozofią baroku i oświecenia, warto odwołać się do sztuki obu epok, pokazując uczniom reprodukcje wybranych dzieł, co bez wątpienia pomoże im zapamiętać i przyswoić sobie pewne ogólne idee. Jednak zdecydowanie najbardziej ukochaną przez uczniów jest dziesiąta muza, czyli kino. Poświęcenie lekcji na seans filmowy jest dobrym pomysłem, jeśli dany film wpisuje się w problematykę zajęć i potraktowany zostanie nie tylko jako źródło rozrywki, ale też wartości poznawczych, jako pretekst do refleksji czy, bardziej dobitna niż słowna, ilustracja jakiegoś problemu. Nieprzypadkowo zdecydowałam się pokazać uczniom film *Jabłko Adama* w reżyserii Andersa Thomasa Jensena tuż przed omawianiem filozofii św. Augustyna, gdyż obraz ten można interpretować, odwołując się do manichejskiej walki równorzędnych pierwiastków Dobra i Zła (którą to koncepcję filozof ostatecznie odrzucił), ale też do jego tezy, że żaden byt nie jest zły z natury i że z tego, co złe, może narodzić się dobro²⁰. Natomiast jako podsumowanie lekcji o Tomaszu Morusie nie wydawało mi się niestosownym obejrzenie przez uczniów odcinka serialu *Dyna-*

²⁰ Por. J. Tomkowski, *Dzieje myśli*, Warszawa 1997, s. 49.

stia Tudorów, opowiadającego o ostatnich dniach filozofa. Stąd postulowana na początku teza, że kultura powinna być traktowana wielowymiarowo i że nie należy z marszu odmawiać wszelkiej wartości zjawiskom określanym jako „kultura masowa” czy „sztuka komercyjna”.

Literatura i sztuka są jednak na ogół domenami humanistów, a wielowymiarowe pojmowanie kultury powinno iść jeszcze dalej, tzn. włączać do niej wszelkie przejawy aktywności intelektualnej człowieka, także na polu nauk ścisłych i przyrodniczych. I z ich zdobyczy może również korzystać nauczyciel etyki. Do uczniów na ogół dobrze trafia graficzne przedstawienie pewnych koncepcji filozoficznych za pomocą symboli matematycznych, np. osi liczbowej dążącej od minus nieskończoności do plus nieskończoności, na której środku umieszczony jest punkt „człowiek” dla ilustracji pascalskiej wizji człowieka jako rozdartego między niebytem ($-\infty$) a nieskończonością, czyli Absolutem ($+\infty$). Natomiast w trakcie zajęć z psychologii moralności, podczas których nie sposób nie wspomnieć o tak podstawowym uczuciu moralnym, jakim jest miłość, ciekawego materiału do dyskusji dostarcza popularnonaukowy artykuł, stawiający sobie za cel wyjaśnienie tejże emocji w kategoriach biologiczno-chemiczno-fizycznych²¹. (I tu pozwolę sobie odeprzeć potencjalne zarzuty o dydaktyczny populizm i nierzetelność – „popularnonaukowy” wcale nie musi równać się „pseudonaukowemu”).

Doświadczenie dydaktyczne pokazuje, że korzystanie z innych, pozafilozoficznych źródeł, wpływa na bardziej efektywne przyswojenie przez uczniów problematyki, która inaczej mogłaby pozostać abstrakcją oraz zwiększa ich zainteresowanie zajęciami.

Zakończenie. Rozwój etyki w polskich szkołach

Pozostaje mieć nadzieję, że zaprezentowane w niniejszym artykule podejście do pozostającego wciąż „w powijakach” przedmiotu etyka przyczyni się do jego

²¹ Por. H. Adamkowska, *Chemiczna układanka*, <http://www.focus.pl/cywilizacja/zobacz/publikacje/chemiczna-ukladanka/nc/1/> (22.11.2010).

promocji i rozwoju. Etyka pojęta jako wielopłaszczyznowa edukacja kulturowa ma szansę przyciągnąć większą liczbę chętnych do jej nauki i spełnić swoją rolę jako fundament rozwoju intelektualnego, osobowego, moralnego i społecznego młodzieży szkolnej.

Bibliografia

- Adamkowska H., *Chemiczna układanka*, <http://www.focus.pl/cywilizacja/zobacz/publikacje/chemiczna-ukladanka/nc/1/> (22.11.2010).
- Bilikiewicz A., Strzyżewski W., *Psychiatria: podręcznik dla studentów medycyny*, Warszawa 1992.
- Cytowska M., *Wstęp*, w: Erazm z Rotterdamu, *Pochwała głupoty*, przeł. E. Jędrkiewicz, Warszawa 2001.
- Derrida J., *O gramatologii*, przeł. B. Banasiak, Warszawa 1999.
- Erikson E., *Dopełniony cykl życia*, przeł. A. Gamola, Poznań 2002.
- Hegel G.W.H., *Fenomenologia ducha*, t. 1, przeł. Ś.W. Nowicki, Warszawa 1965.
- Hegel G.W.H., *Zasady filozofii prawa*, przeł. A. Landman, Warszawa 1969.
- Hołownia S., *Bóg. Życie i twórczość*, Kraków 2010.
- Kaku M., *Hiperprzestrzeń. Naukowa podróż przez wszechświaty równoległe, pętle czasowe i dziesiąty wymiar*, Warszawa 1999.
- Kant I., *O wiecznym pokoju. Zarys filozoficzny*, przeł. F. Przybylak, Wrocław 1995.
- Kohlberg L., *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*, San Francisco 1981.
- Kołąkowski L., *Bóg nam nic nie jest dłużny. Krótka uwaga o religii Pascala i o duchu jansenizmu*, Kraków 2001.
- Laertios D., *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, Warszawa 1982.
- Morus T., *Utopia*, przeł. K. Abgarowicz, Lublin 1993.
- Mukařovský J., *O strukturalizmie*, w: *Wśród znaków i struktur. Wybór szkiców*, oprac. J. Sławiński, Warszawa 1970.
- Nowakowski J.K., *Hiperprzestrzeń – elegancja w wyższych wymiarach*, <http://jknow.republika.pl/fizyka/fizyka.html#riem>, <http://jknow.republika.pl/fizyka/riemann.html> (21.04.2011).

Spinoza B., *Etyka w porządku geometrycznym dowiedziona*, przeł. I. Myślicki, Warszawa 2008.

Stephen Hawking: Bóg może istnieć, <http://symetrix.pl/Aktualnosci/Nowy-Swiat/Stephen-Hawking-Bog-moze-istniec> (12.04.2011).

Tomkowski J., *Dzieje myśli*, Warszawa 1997.

ETHICS AS AN INTERDISCIPLINARY DOMAIN CRUCIAL FOR THE DEVELOPMENT OF KNOWLEDGE AND MORAL SKILLS IN DIFFERENT FIELDS OF EDUCATION

Summary

The main aim of the text is to illustrate the interdisciplinary character of ethics as a field of philosophical reflection as well as a school subject. Ethics is treated not as a branch of culture but as a link between and an element present in all branches of culture, the latter being interpreted as all kinds of human intellectual activity. The author draws attention to the fact that studying ethics not only contributes to students' moral, social and cultural development but it can also broaden their knowledge in several fields. The examples of such fields are literature, history, political and social studies, psychology but also science and fine arts. Every teacher of ethics should therefore have a wide general knowledge and be an active participant in cultural life but also continuously take care of his/her own intellectual development and improvement of his/her interpersonal skills as successful teaching ethics depends above all on his/her interaction with the students. Moreover, in order to encourage students to study ethics, he/she can use different didactic materials other than philosophical texts, such as literary and scientific texts, films or reproductions of works of art.

Translated by Joanna Klunder

Wiesława Wołoszyn-Spirka

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

SPRAWNOŚCI MORALNE
DOSKONALĄCE DZIAŁANIA CZŁOWIEKA
– IMPLIKACJE PEDAGOGICZNE

Virtus (cnota) w języku łacińskim pochodzi od słowa *vis* i oznacza „siłę, moc”. Jest odpowiednikiem terminu *arete*, którym w starożytnej filozofii greckiej oznaczano siłę fizyczną i sprawność moralną. Arystoteles cnotą nazywał „doskonałość władzy do działania”, uzasadniając, że wtedy „dobrze działa, gdy może działać z łatwością”¹.

Św. Tomasz, korzystając z definicji Arystotelesa, uzupełnił ją o wskazanie właściwości cnoty, a jej rozumienie powszechne sformułował następująco: „cnota jest sprawnością, dzięki której ktoś jest w stanie dobrze działać”. W znaczeniu ogólnym cnotą Akwinata nazywa „wszystko, co w ludzkich czynach lub namiętnościach jest pochwały godne”².

Cnotą więc jest sprawność (*habitus*), którą św. Tomasz nazywa jakością i jest to dyspozycja, dzięki której ktoś jest dobrze lub źle przysposobiony w stosunku do siebie lub w stosunku do innego bytu. Ze względu na brak ustalonego terminu na określenie cnoty (*habitus*), w języku polskim znajdujemy różne „odpowiedniki”, np.: stałe upodobania, stan, stała dyspozycja, skłonność, przyzwyczajenie, spraw-

¹ Arystoteles, *Fizyka*, przeł. K. Leśniak, Warszawa 1990, s. 159.

² Por. św. Tomasz z Akwinu, *Summa Theologiae*, II-III, q 123, a 2, ad I, s. 151 I S. Th. II-III, q. 144 a, cyt. za: K. Kalka, *Od rozumienia do postępowania*, Elbląg 2000, s. 64.

ność, nałóg czy nawyk. W zakresie wyboru jednoznacznego określenia *habitus* wśród samych tomistów brak jedności, choć niekiedy przestrzegają oni przed używaniem niektórych terminów jako nieadekwatnych, wieloznacznych – proponując określenie cnoty jako np. stałą zdolność woli człowieka do spełniania aktów moralnie dobrych³.

Wracając do Arystotelesa, zdaniem tego filozofa *habitus* jest pierwszą z czterech jakości, a jakością nazywał to, na mocy czego rzeczy są w pewien sposób określane. Mówił o wielu rodzajach jakości (jeden rodzaj jakości nazywamy stanem i dyspozycją). Stan różni się od dyspozycji tym, że jest bardziej stały i trwały. Natomiast dyspozycją nazywa się stan łatwo podlegający zmianom, szybko oddający miejsce swym przeciwieństwom⁴.

Św. Tomasz mówi o jakości trwałej czyli sprawności oraz nietrwałej czyli dyspozycji. Akwinata pisze „jak chłopiec staje się mężczyzną, tak samo dyspozycja staje się sprawnością, ciągle się umacnia, dojrzewa, (...) jednak dyspozycja tym różni się od sprawności, że jest łatwo utracalna, natomiast sprawność jest stałym przy sposobieniem. Sama sprawność doskonali naturę, czyli byt jako podmiot działający”⁵. Św. Tomasz uważał także, że najlepszym określeniem sprawności jest określenie Averroesa, który twierdził, że *habitus* to „coś, co mamy do naszej dyspozycji, czego używamy, gdy tylko zechcemy”⁶.

Sprawności mogą być dodatnie i ujemne, a więc zgodne z naturą i przeciwne naturze (gdzie przez naturę należy rozumieć istotę w danym bycie, która stanowi podstawę powiązań z innymi bytami, także procesów działań, zależności – czyli relacji). Sprawności dodatnie to cnoty, ujemne to wady, a zatem cnota nie może być użyta do złego celu, gdyż wtedy nie jest sprawnością. Akwinata wyjaśniając, czym jest cnota, stwierdza, że człowiek zawsze z natury chce dobra. Może jednak się mylić co do tego, czym

³ J. Woroniecki, *Etyka ogólna*, Lublin 1985, s. 327–328; T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 1984, s. 362–366.

⁴ K. Kalka, dz. cyt., s. 65.

⁵ *Summa Theologiae*, 11–11, cL 108 a 2, cyt. za: K. Kalka, dz. cyt., s. 27.

⁶ *Summa Theologiae*, I–III, q 5l, a 2, ad 3, cyt. za: K. Kalka, dz. cyt., s. 28.

jest dobro, lub coś złego uważać za dobro. Jednak zawsze pragnie czegoś ze względu na dobro, a więc dla uzyskania właściwych działań władze człowieka wykonują pewne czynności, czyli usprawniają się poprzez ćwiczenie, dlatego „cnotą jest to, co czyni dobrym człowieka, który ją posiada, co czyni dobrym dzieło, którego człowiek dokonuje, rozwijając w nim zdolność działania zgodnie z jego naturą, czyli zgodnie z rozumem. Wada zaś w tej mierze sprzeciwia się naturze, w jakiej występuje przeciw rozumowi”⁷. Nie ma też sprawności wrodzonych. Są tylko w nas podstawy do nabycia sprawności, ale wszystkie cnoty zdobywamy własnymi działaniami.

Każde działanie człowieka powoduje skutki, które mogą być dobre lub złe. Działania dotyczą samego człowieka i innych osób. Jeśli więc mówimy o działaniu człowieka, musimy określić podmiot tych działań. Same działania oraz ich władze jako ich bezpośrednie źródło potrzebne są człowiekowi po to, by osobę swoją rozwinął do pełni zawierających się w niej możliwości, a sam fakt wzbogacania siebie tłumaczy się potencjalnością osoby ludzkiej. Zatem nie do końca słusznym wydaje się twierdzenie, że własna osobowość jest nam „dana” z tym co najistotniejsze – raczej należałoby orzec, że w znacznej mierze jest człowiekowi zadana do realizacji drogą rozwoju władz przez ich czynności. To z kolei prowadzi do wytwarzania się w człowieku sprawności dających łącznie strukturę osobową. Każda z władz spełnia także w człowieku określone funkcje.

W zasadzie działanie każdej władzy uzależnione jest od innej władzy, a zatem analiza działania danej władzy pozwala je pogrupować, określić i wykryć zależności, kompetencje i podmiot.

Stefan Swieżawski mówi o czterech etapach czynności ludzkiej, w których są ściśle związane elementy intelektualne z aktami woli. Wyjaśnia, w jaki sposób jest powiązana wola z intelektem:

- 1) jako pierwszy element czynu ludzkiego wymienia intencję (*intentio*), która polega na wyborze celu, do którego czyn zmierza, nazywając ją aktem intelek-

⁷ *Summa Theologiae*, I-II, q 71, a 2, cyt. za: K. Kalka, dz. cyt., s. 30.

tualno-wolitywnym, gdyż jest to uchwycenie intelektualno-poznawcze celu, a zarazem dążenie do niego;

- 2) drugim elementem czyni rozważę (*consilium*), która dotyczy środków do osiągnięcia celu. Jest to zdaniem autora etap dotyczący sądu rozumu, a więc jest to akt czysto intelektualny, a etap ten doprowadza do kilku sądów rozumu praktycznego, gdyż do celu można dojść przy pomocy różnych środków; tych kilka sądów człowiek porównuje i ocenia, i na tym polega rozważa;
- 3) trzeci element to przyzwolenie (*consensus*), będące aktem woli wyrażającym zgodę na proponowane sądy; przyzwolenie jest czysto wolitywne; wola wyciąga wniosek dotyczący rzeczy, do której lgnie;
- 4) czwarty element czynu ludzkiego to wolny wybór (*electio*), a nie wybór jednego środka lub jednej drogi, które mają prowadzić do zamierzonego celu⁸.

Wyjaśnienie zagadnienia władz człowieka należy do filozofii, ale w konsekwencji tak naprawdę do etyki oraz pedagogiki. Filozofia wyjaśnia, czym są, etyka swą podstawą czyni normy i zasady skłaniające człowieka do wyboru działań, które chronią osoby, natomiast pedagogika staje się tu teorią zasad wyboru czynności usprawniających władze człowieka. Zagadnienie władz jest istotne, bo bez ich przeanalizowania niemożliwe jest m.in. prawidłowe wychowanie człowieka, jeśli rozumiemy je jako prowadzenie człowieka ku doskonałości właściwej człowiekowi jako człowiekowi, ujmowanemu w kontekście wszystkich sprawności moralnych i umysłowych.

Z perspektywy etyki zawodowej problem sprawności moralnych dotyczy uzyskania drogą pracy wartości doskonalących człowieka. Praca pozwala człowiekowi uzyskać potrzebną roztropność, wytrwałość, umiar – bo bez tych usprawnień człowiek nie jest moralnie dobry i nie ma warunków dobrego wykonania pracy: „Sprawności odnoszą się do dobra, które przede wszystkim jest celem. Środki zaś do celu o tyle są dobre, o ile służą osiągnięciu celu (...) Sam człowiek poprzez działanie intelektu i woli może aktualizować się w drodze systematycznych aktów i ćwiczeń,

⁸ S. Swieżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany*, Kraków 1983, s. 193.

dochodząc do usprawnień w różnych dziedzinach, przez co jego osobowość wzbogaca się o nabyte usprawnienia”⁹.

Dzięki nabytym sprawnościom, które konstytuują człowieka „od wewnątrz”, ma on możliwość realnego wpływu nie tylko na kierunek i formę własnego działania, ale również na przedmiot tego działania. Zatem usprawnienie człowieka i jego władz wewnętrznych zawsze prowadzi do uzyskania wewnętrznej integracji, do uzyskania poczucia ładu jego działań.

Każde działanie człowieka chroniące relacje osobowe i same osoby ma zawsze charakter poznawczy albo pożądanyczy. Doskonala je sprawności intelektu (dotyczące poznania i postępowania) oraz cnoty woli. Sprawności intelektu dotyczące poznania to tak zwane sprawności teoretyczne.

Pierwszą stanowi sprawność pierwszych zasad poznania jako skierowanie do prawa naturalnego. Funkcjonowanie tej sprawności uwarunkowane jest naturą intelektu możliwościowego i istniejącą wokół człowieka rzeczywistością, którą stanowią realne byty jednostkowe, odrębne, będące ukonstytuowaną jednością. Św. Tomasz nazywa tę sprawność naturalną, dlatego, że treść wyznaczana jest przez sam byt, a intelekt jedynie tę treść „odczytuje”. Uzasadnienie roli sprawności pierwszych zasad poznania w etyce kieruje uwagę ku prawu naturalnemu, które jest ujęciem otaczającej nas rzeczywistości – w której postępujemy i działamy, a której ujęcie przez nas i poznanie musi być zgodne z naturą. Poznanie zawsze poprzedza działanie – stąd ujęcie rzeczywistości jako pola działań musi być zgodne z samą jej naturą. W praktyce, jak twierdzi Artur Andrzejuk¹⁰, sprowadza się to do tradycyjnej problematyki czterech pierwszych zasad: niesprzeczności, tożsamości, niepowtarzalności i realności. Naruszenie zasady niesprzeczności wyklucza samo postępowanie, zasada tożsamości skłania do adekwatnego poszukiwania środków realizujących wybrany cel z uwzględnieniem wszelkich jego aspektów,

⁹ M.A. Krapiec, *Jednostka a społeczeństwo*, „Znak” 1969, nr 180, z. 6, s. 684–712.

¹⁰ A. Andrzejuk, *Prawda i dobro*, Warszawa 2000, s. 280.

zasada niepowtarzalności odnosi się do naszego postępowania i jego celów oraz sposobów ich osiągania, a zasada realności wskazuje porządek przyczynowania.

Druga sprawność to mowa serca¹¹, która stanowi teorię źródła naszej wiedzy o bycie i zdaniem św. Tomasza jest zbiorem określonych wydarzeń, takich jak: oddziaływanie na nas własności fizycznych (na władze poznawcze) innego bytu, nasze zwrócenie się w kierunku oddziałującego na nas bytu spowodowane przez intelekt możliwościowy, realne nawiązanie z oddziałującym kontaktem w postaci życzliwości, otwartości, zaufania, „doznawania” drugiego bytu, usprawnienie się intelektu w odbieraniu innych bytów jako realnych, odrębnych. Jeżeli relacje poznania warunkuje własność prawdy, otwiera się więc dany byt na nasze władze poznawcze, poznajemy go zgodnie z prawdą o nim, natomiast nasze postępowanie uwarunkowane jest własnością dobra w bytach, a powoduje ona, że nasza wola wybiera dany byt. Przy takim rozumieniu trudno nie zgodzić się z konkluzjami M. Gogacza, że „mowa serca” jako jedna ze sprawności intelektu dotyczących poznania stanowi podstawę dla pierwotnych rozumień zapoczątkowujących zdobywanie wiedzy, pierwotnych zachowań inicjujących postępowanie i pierwotnych relacji osobowych w postaci wzajemnej współobecności osób¹². Nasze pierwsze reakcje na spotkania byt uświadamiają nam jego realne istnienie, istnienie źródła doznań i wrażeń.

Kolejna sprawność to wiedza, którą w praktyce w dziedzinie działania i postępowania wiążemy z kompetencją, fachowością, znajomością rzeczywistości, w której człowiek działa. Tomiści podkreślają, że właściwe poznanie przedmiotu postępowania to *conditio sine qua non* jego powodzenia. Za wadę przeciwstawiającą się sprawności wiedzy uznają ignorancję, a Tomasz wymienia ją jako źródło

¹¹ Teoria „mowy serca” znajduje się w opracowaniach E. Gilsona, M. Gogacza oraz L. Szyndlera, stanowiąc ważny element tomistycznej teorii poznania; zob. E. Gilson, *Lingwistyka a filozofia*, przeł. H. Rosnerowa, Warszawa 1975; M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, Suwałki 1996; L. Szyndler, *Zagadnienie „słowa serca”*, Warszawa 1975.

¹² M. Gogacz, dz. cyt., s. 107–108.

zła moralnego¹³. Wspomniany autor, analizując przemyślenia św. Tomasza, podkreśla, że ten sprawność wiedzy łączy z zagadnieniami kontemplacji i sumienia. Wiedza, będąc sposobem poznawania, odczytywania prawdy o otaczających nas rzeczach, polega na zaangażowaniu w to poznawanie władz poznawczych i porządkowych (chodzi tu o ujęcie kontemplacji jako podstawowego źródła wiedzy moralnej, czyli poznawania tej prawdy, która dotyczy dobra lub tej, która staje się dobrem). Arystoteles i Tomasz wiążą moralność z rozumnością, czyli osobą jako jej właściwym podmiotem. Przy takim rozumieniu, w konsekwencji kontemplacja staje się sposobem „funkcjonowania” rozumności w życiu moralnym osoby ludzkiej. Zdaniem Tomasza wydaje się być źródłem wszelkich cnót – również moralnych. Natomiast sumienie jest skutkiem wiedzy moralnej, jest rodzajem „sądu” dotyczącego naszego postępowania planowanego, czy dokonywanego albo już dokonanego. Skoro sumienie jest skutkiem naszej wiedzy moralnej i rodzajem sądu naszego postępowania, to ów sąd musi wynikać z pewnej wiedzy moralnej i naszych moralnych umiejętności (cnót). „Uznajemy je więc z pełną odpowiedzialnością za podmiotową formę moralności, bez obawy popadnięcia w subiektywizm etyczny”¹⁴.

Jedną ze znaczących sprawności jest mądrość, która zdaniem św. Tomasza wszystko porządkuje i odpowiednio sądzi, zatem jej charakterem jest ujmowanie przyczyn. Zdaniem Arystotelesa jest zawsze umiejętnością, bo jest już sprawnością wiązania skutków z właściwą przyczyną¹⁵. W obszarze etyki, mądrość jest ujmowaniem „czegoś” z pozycji prawdy i dobra. Dzięki mądrości, czyli dobrze usprawnionemu intelektowi, możemy się zorientować, czy jakiś byt, z którym chcemy mieć „kontakt”, wywołuje w nas dobro czy zło, czy wzajemna relacja nas chroni czy niszczy. Właśnie dlatego nie można zaniedbywać usprawniania intelektu w trafnym odczytywaniu rzeczywistości. Intelekt bowiem skłania człowieka do wyboru dobra. Mądrość w rozumieniu św. Tomasza jest „pewną wiedzą (...)

¹³ A. Andrzejuk, *Prawda i dobro...*, s. 228.

¹⁴ Tamże, s. 290.

¹⁵ Arystoteles, dz. cyt., s. 17–18.

lecz ma coś własnego ponad inne rodzaje wiedzy, to mianowicie, że o wszystkim sądzi¹⁶. Artur Andrzejuk interpretację mądrości zaszeregowanej do sprawności teoretycznych uzupełnia o wyjaśnienie jednoczesnego włączenia jej do filozofii moralnej, uzasadniając, że dotyczy ona człowieka, zatem także jego własnych, rozumnych i dobrowolnych poczynań¹⁷.

Do sprawności intelektu dotyczących postępowania należy prasumienie jako sprawność pierwszych zasad postępowania, a prasumieniem Tomasz nazywa to, „co kieruje do dobra a sprzeciwia się złu, czyli tak jak przez pierwsze zasady przechodzimy od nieznanego i osądzamy poznane”¹⁸. Zatem sprawność pierwszych zasad działania praktycznego wyraża się w szukaniu dobra, w unikaniu zła, gdyż człowiek zawsze z natury swej chce dobra.

Roztropność jest słusznym, właściwym powodem postępowania „(...) nie tylko sprawia czynienie dobrych dzieł, jak sztuka, lecz także użytek”¹⁹. Mieczysław Gogacz roztropność wyjaśnia następująco: „jest to sprawność trafienia na właściwy cel praktyczny, sprawność uniknięcia pomyłki, sprawność takiego postępowania, które jest właściwe”²⁰.

Przed pełną prezentacją problematyki cnót woli, koniecznym staje się wprowadzenie w poglądy tomistów w zakresie rozróżniania sprawności intelektu, nazywanych też cnotami intelektualnymi, które są tożsame, nie są jednak tym samym. Istota tkwi w tym, że sprawności są ukierunkowaniem władzy ku jakiemuś działaniu, ale tylko cnoty są sprawnościami doskonalącymi je, „w samej istocie cnota polega na stałej gotowości do postępowania zgodnie z rozumem”²¹. Ten sam filozof dalej uzasadnia, że „cnoty (...) są to sprawności skłaniające nas

¹⁶ *Summa Theologiae* I-II, 57, 2, ad 1 cyt. za: A. Andrzejuk, *Prawda i dobro...*, s. 290.

¹⁷ Tamże, s. 291.

¹⁸ *Summa Theologiae*, 79, 12 c, cyt. za: A. Andrzejuk, *Prawda i dobro...*, s. 292.

¹⁹ *Summa Theologiae* I-II, 57, 4 c, cyt. za: A. Andrzejuk, *Prawda i dobro...*, s. 292.

²⁰ M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje*, Warszawa 1985, s. 86.

²¹ E. Gilson, *Tomizm*, przeł. J. Rybałt, Warszawa 1960, s. 364.

w sposób stały do spełniania czynów dobrych²². Św. Tomasz mówi o dwóch rodzajach cnót, które dają zdolność do dobrego działania (tu mówi o sprawnościach intelektu), i o tych, które nazywa doskonałymi, co same sprowadzają dobre działanie, czyli o „sprawnościach doskonalących wolę”. Należą do nich takie cnoty, jak: roztropność, sprawiedliwość, cnoty społeczne, męstwo i umiarkowanie. Istota roztropności sytuuje się w intelekcie. Jest umiejętnością wyboru środków dla osiągnięcia zamierzonego celu, którego określenie przypisuje się teoretycznej cnotcie intelektu, jaką stanowi mądrość. Tak więc zadaniem roztropności jest doprowadzenie do celu. W praktyce oznacza to „sztukę” wybierania najbardziej optymalnych rozwiązań, podejmowania najrozsądniejszych decyzji i rozstrzygnięć – czyli osiągnięcie celu drogą należytego działania.

Dla podjętych tu rozważań istotne było zasygnalizowanie, czym są sprawności i cnoty oraz co stanowi ich przeciwności. Mówiąc o roztropności wskazuje się cztery wady: zaniedbanie, czyli brak roztropności, pochopność, czyli podejmowanie działań pod wpływem emocji, nieuwagę jako brak poczynienia poprawnego sądu i nieśmiałość związaną z odstępowaniem od obranego i wyznaczonego celu. Pozostaje jeszcze do omówienia sprawiedliwość i cnoty społeczne. Sprawiedliwość jako cnota moralna dotyczy człowieka i przejawia się w jego działaniu. Możemy zatem rozumieć sprawiedliwość jako stałą wolę oddania każdemu, co jemu się należy. Artur Andrzejuk pisze: „W definicji tej należy wyróżnić dwa elementy: najpierw to, co się komuś od nas należy – co nazwano uprawnieniem oraz stałe pragnienie oddania każdemu tego, do czego ma owo uprawnienie. Istotą cnoty sprawiedliwości jest właśnie ten drugi element sytuujący się niewątpliwie we władzach decyzyjnych człowieka. Element pierwszy (...) wymaga użycia intelektu, to on (...) musi ustalić, co się zgodnie z prawdą komuś należy²³. Oznacza to w praktyce, że sąd dotyczący treści uprawnienia należy do intelektu, a etyka jedynie rozważa warunki poprawności takiego sądu, do którego

²² Tamże, s. 361.

²³ A. Andrzejuk, *Prawda i dobro...*, s. 299.

należy sama sprawiedliwość jako główna przyczyna wiodąca pozostałe warunki dotyczące kompetencji. Sądy wydaje ten, kto jest do takich sądów uprawniony. Przeważnie sprawiedliwość utożsamiamy ze stanowieniem i stosowaniem prawa, jednak należy uwzględnić w takich rozważaniach, że dotyczy ona człowieka (sprawiedliwego czy niesprawiedliwego) i dopiero wtedy możemy mówić o niesprawiedliwym prawie lub niesprawiedliwym korzystaniu z prawa.

Przy takim ujęciu sprawiedliwości możemy rozważać sprawiedliwość społeczną (obowiązki jednostki względem wspólnoty), czyli nasze obowiązki względem rodziny, wspólnoty akademickiej, narodowej czy państwowej, sprawiedliwość rozdzielną (obowiązki wspólnot wobec należących do nich jednostek), czyli np. obowiązki rodziny w stosunku do jej członków, takie jak: uprawnienia dzieci, osób starszych, powinności uczelni wobec studentów, profesorów czy powinności wspólnoty państwowej wobec obywateli. Możemy mówić o sprawiedliwości wymiennej, czyli wzajemnych powinnościach jednostkowych osób.

Warto nadmienić, iż wcześniej wspomniane cnoty społeczne to różne postacie sprawiedliwości wyszczególnione z punktu widzenia podmiotów usprawnień i charakteru tych uprawnień. Dotyczy to szacunku i czci (np. do Boga), pietyzmu – szacunku do własnych korzeni, szacunku obejmującego relacje, odnoszące się do osób (np. starszych) – życzliwości (odniesienia), która obowiązuje nas w sposób szczególny w relacjach z ludźmi w pewien sposób nam podlegającymi. Tak rozumiana obejmuje stałą gotowość niesienia pomocy, cierpliwość i troskliwość – jest to więc np. relacja nauczyciela do swoich uczniów, do osób młodszych.

Cnotą społeczną jest także prawdomówność, czyli mówienie zawsze prawdy. Istota tkwi w sposobie jej komunikowania, bo ten kwalifikuje tę cnotę jako moralną – co oznacza rozumność w stosowaniu, bowiem prawdomówność jest podawaniem prawdy ze względu na określone dobro.

Inna cnota to posłuszeństwo (nie uległość) rozumiane jako umiejętność aktywnego wprowadzania w życie poleceń, zazwyczaj właściwego przełożonego w zakresie jego kompetencji. Istotą sprawiedliwości jest rewanż, którego przeja-

wem jest wdzięczność jako umiejętność wobec tych, od których doświadczyliśmy dobra. Polega ona na gotowości pomocy i samej pomocy.

Ostatnia z cnót społecznych to karność, rozumiana jako poczucie sprawiedliwości, czyli umiejętność takiego wymierzania kar, by karany poprawił się (jeśli jest to niemożliwe, to takiego „karania”, które spowoduje ograniczenie jego szkodliwości) i hojność będącą umiejętnością udzielania innym swojej własności.

Do cnót woli zaliczamy także męstwo (cnotę walki) będące sprawnością rozumnej obrony dobra i umiarkowanie, polegające na odmawianiu sobie różnych rzeczy, dlatego że przekraczają one „rozumną miarę”. Odnosi się ona głównie do uczuć, a pierwszym warunkiem funkcjonowania tej cnoty jest naturalny w człowieku odruch wstydu. Wstyd jest uczuciem, stąd jest tylko pewną miarą umiarkowania (przyczyną). Samo umiarkowanie jest sprawnością życia osobistego każdego człowieka. Umiarkowanie nie ma na celu niszczenia uczuć, lecz używanie ich i wykorzystywanie w celu osiągnięcia pożądanego dobra. Uzyskuje to człowiek przez wybór tego, co konieczne, a przez pomijanie tego, co zbędne, choć często samo w sobie cenne. Wymaga to przekonania o doniosłości rzeczy, które są tylko narzędziami zabezpieczenia osób i łączących te osoby relacji.

Podsumowując rozważania na temat sprawności (cnót), nietrudno zorientować się, że w języku potocznym rzecz ujmując, mamy na myśli określone „jakości”, „dyspozycje”, a może „stany”, „skłonności”, „przyzwyczajenia” bądź „stałe upodobania”. Tomiści podkreślają brak możliwości ustalenia terminu na określenie *habitus* w języku polskim. Często *habitus* zastępuje się terminem „nawyk”. Jacek Woroniecki swego czasu przestrzegał, by nie używać tego terminu dla oznaczenia cnót, ponieważ między nawykami i sprawnościami jest różnica znacząca, polegająca na tym, że nawyki powstają nieświadomie, mechanicznie i automatycznie działają odruchowo. Natomiast sprawności są dziełem świadomego wysiłku i dalej też działają świadomie²⁴. Tadeusz Ślipko proponuje na-

²⁴ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1995, s. 328.

zywanie cnót zamiast sprawnością – raczej stałą zdolnością woli człowieka do spełniania aktów moralnie dobrych²⁵. Arystoteles twierdził: „Jakością nazywam to, na mocy czego rzeczy są w pewien sposób określane (...) Jeden rodzaj jakości nazwijmy stanem i dyspozycją. Stan różni się tym od dyspozycji, że jest bardziej stały i trwały. Natomiast dyspozycją nazywa się stan łatwo podlegający zmianom i szybko oddający miejsce swym przeciwieństwom”²⁶.

Św. Tomasz odróżniał także jakości trwałe oraz nietrwałe, czyli sprawności i dyspozycje. Nie rzecz tu w dywagacjach na temat ujęć tych kategorii. Celem podjętych tu rozważań jest zasygnalizowanie, iż cnoty nie istnieją z natury, nie są wrodzone, że „rodzą się” dzięki pracy i wysiłkom. Człowiek jedynie może posiadać wrodzone pożądanie dobra, jednak jego urzeczywistnienie może dokonywać się na wiele sposobów. Skoro więc dzięki naturze mamy zdolność do cnót – to jednak ich aktualizacja dokonuje się przy pomocy własnych czynności. Dzięki nim doskonalimy swoją osobowość.

Uzyskanie cnót polega na ciągłym powtarzaniu pewnych czynności, na długim ich ćwiczeniu, którego skutkiem jest łatwość w kontaktach z tym, co prawdziwe i dobre a zarazem słuszne i właściwe. Zaniedbanie w uzyskiwaniu sprawności doprowadzić może do „zwyrodnienia”, a w rezultacie do uzyskania wad, których pokonanie stanowi dla człowieka wielką trudność wewnętrzną. Człowiek więc powinien uświadomić sobie, że wszystkie jego działania, czyny są ciągłym usprawnianiem jego osobowości. Musi też wiedzieć, iż postępowanie nigdy nie jest własnością, lecz działaniem mądrościowym, które naszej woli zaleca takie postępowanie, aby było dobre. To usprawnienie w postępowaniu prawdziwym i dobrym jest niczym innym jak tylko wychowaniem człowieka. Dlatego tak ważne dla człowieka jest mądrościowe i dobre działanie podmiotowane przez intelekt i wolę. Natomiast usprawnienie intelektu i woli jest nauczaniem człowieka rozpoznawania prawdy i trafiania na dobro. Oczywiścieścią jest, że cała działalność

²⁵ T. Ślipko, dz. cyt., s. 362–366.

²⁶ Arystoteles, dz. cyt., s. 10.

człowieka we wszystkich dziedzinach ma na celu zaspokojenie jego potrzeb a ostatecznie osiągnięcie wytyczonych celów. Św. Tomasz orzekał, że do tego człowiekowi potrzebne są cnoty i dobra materialne. W różnych więc sferach życia ludzkiego pojawia się potrzeba posiadania pewnych cnót. Przecież człowiek w życiu swoim dokonuje wielu różnych czynności. Są one skutkami działań naszych „władz”: odnoszenie się do drugiego człowieka należy do sprawności sprawiedliwości, sprawności społeczne wynikają z rozpoznania dobra itd. Nabycie odpowiednich cnót pozwala na działania, które przyczyniają się do dobra wspólnego.

Celem tych rozważań jest również sugestia, iż wyjaśnienie zagadnienia sprawności (cnót) uwydatnia, że ich brak czy też posiadanie wad może stanowić powód zagrożenia dobra wspólnego. Dla praktyki pedagogicznej jest to sygnał o możliwości wypracowania w działalności wychowawczej niezbędnego „złotego środka”, który wyznaczony przez rozum zawsze będzie powodował usunięcie nadmiaru lub niedoboru „czegoś” przez właściwie rozumiane i interpretowane dobro drugiego człowieka. Przecież doskonalenie osobowości to nic innego jak wynik scalających usprawnień w życiu osobistym i społecznym. Nauczyciel nie może wychowywać „wadliwie” – a potrzebę rozpoznania sprawności ze względu na ich funkcje w społeczeństwie (i samą osobę nauczyciela i ucznia) uzasadniają racje pedagogiczno-społeczne (potrzeba poważnego traktowania człowieka i osoby). Współczesna pedagogika nie wspierając się na teorii człowieka, często wiąże się z błędnymi teoriami, osadzonymi w idealistycznym nurcie filozofii. Z tej jednak perspektywy ogranicza się przede wszystkim do oferowania czynności wychowawczych, wpływających na redukcję popędów i odruchów według standardów społecznych norm i aktualnej kultury. Nie można bowiem za podstawę rozważań przyjmować błędnych lub niedokładnie sformułowanych koncepcji człowieka²⁷.

Mieczysław Gogacz upatruje błędu w kartezyjskim utożsamianiu świadomości z człowiekiem, które to teorie rozwijali Zygmunt Freud, Edmund Husserl, Martin Heidegger czy Paul Ricoeur. Z perspektywy realistycznego nurtu filozofii

²⁷ M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, s. 8.

świadomość jest tylko zespołem działań poznawczych i decyzyjnych człowieka. Jednak w tradycji kartezjańskiej te działania utożsamia się z człowiekiem. Skutkiem jest uznanie człowieka za produkt kultury lub za nieokreślony podmiot, wypełniony interpretacjami dzieł stanowiących kulturę. W tej więc tradycji człowiek jest raczej procesem, wciąż się staje, nigdy nie jest osobnym i samodzielnym bytem jednostkowym²⁸. Dlatego, jeżeli pedagogika ma „dotyczyć człowieka”, to trzeba ją wiązać z dobrze rozpoznanym realnym człowiekiem, a nie z człowiekiem „pomyślanym”.

Nietrudno bowiem dostrzec, że wiele wersji współczesnej pedagogiki wspiera się właśnie na kartezjańskiej teorii człowieka. Ona dominuje także w nowożytnej i współczesnej antropologii filozoficznej, a jej pierwszym źródłem jest platońska propozycja sposobu zidentyfikowania człowieka. Niestety, wiele uwarunkowań historycznych spowodowało, że to tradycja platońska przetrwała do naszych czasów, „a dziś ma postać różnych odmian kartezjanizmu”²⁹. Później tylko „powstały” teorie, według których człowiek jest odniesieniem do idei, do Boga, do człowieka, do świata, do społeczeństwa, do kultury, do wartości, do samego siebie. Człowiek został utożsamiony z relacją, i dominuje „(...) określenie człowieka przez odnoszenie go do wartości”³⁰, a określenie człowieka jako relacji do wartości zdominowało pedagogikę w sposób znaczący. W praktyce wychowawczej stawia się więc człowieka wobec dowolnie proponowanych celów. Rzecz w tym tylko, że nie cele i nie idee wychowują – tylko osoby³¹. Cele mogą być tylko i jedynie motywami wiązania się z osobami. Dlatego człowieka należy w pedagogice stawiać wobec osób – nie wobec celów czy idei.

Z dróg myślowych do zidentyfikowania człowieka najbardziej „przydatną” dla pedagogiki wydaje się realistyczna koncepcja człowieka Tomasza z Akwinu, który zdystansował tradycję platońską i arystotelesowską w antropologii filozo-

²⁸ Tamże, s. 7–9.

²⁹ Tamże, s. 12.

³⁰ Tamże, s. 13.

³¹ Tamże.

ficznej – a tym samym idealizm w filozofii. Tajemnica bowiem tkwi we właściwym rozpoznaniu osoby.

Tadeusz Pilch powiedział kiedyś, że w świecie nieczytelnych sygnałów i chaosie wielości powinniśmy wyznawać pewne racje i orientacje, które budzą nadzieję³². Jeśli chcemy mówić o wychowaniu, o jego uwarunkowaniach, „nadzieję” budzi interpretacja Tomasza z Akwinu, czyniąc osobę punktem wyjścia wszelkich rozważań. W tej refleksji to rozumność człowieka determinuje jego postępowanie, a my mamy wychowywać rozumność człowieka i jego wolność, kształcić wyobrażenia i wychowywać uczucia.

Bibliografia

- Andrzejuk A., *Człowiek i decyzje*, Warszawa 1996.
- Andrzejuk A., *Zagadnienie kształcenia i wychowania obywateli w Europie Ojczyzn*, w: *Europa Ojczyzn*, P. Bromski (red.), Warszawa 2000.
- Andrzejuk A., *Prawda i dobro*, Warszawa 2000.
- Arystoteles, *Fizyka*, przeł. K. Leśniak, Warszawa 1990.
- Gilson E., *Lingwistyka a filozofia*, przeł. H. Rosnerowa, Warszawa 1975.
- Gilson E., *Tomizm*, przeł. J. Rybałt, Warszawa 1960.
- Gogacz M., *Człowiek i jego relacje*, Warszawa 1985.
- Gogacz M., *Elementarz metafizyki*, Suwałki 1996.
- Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993.
- Gogacz M., *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997.
- Gogacz M., (materiały niepublikowane, udostępnione autorowi).
- Kalka K., *Od rozumienia do postępowania*, Elbląg 2000.
- Kalka K., *Sprawiedliwość i cnoty społeczne według św. Tomasza z Akwinu*, Bydgoszcz 1994.
- Krapiec M.A., *Jednostka a społeczeństwo*, „Znak” 1969, nr 180, z. 6.
- Pilch T., *Rozważania wokół etyki zawodu nauczyciela wychowawcy*, „Problemy Opiekunów-Wychowawców” 1995, nr 3.
- Ślipko T., *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 1984.

³² T. Pilch, *Rozważania wokół etyki zawodu nauczyciela wychowawcy*, „Problemy Opiekunów-Wychowawców” 1995, nr 3.

Swieżawski S., *Dzieje filozofii europejskiej w XV wieku. Człowiek*, t. 6, Warszawa 1983.

Swieżawski S., *Święty Tomasz na nowo odczytany*, Kraków 1983

Św. Tomasz z Akwinu, *Dzieła wybrane*, przeł. J. Salij, Poznań 1984.

Św. Tomasz z Akwinu, *Suma filozoficzna*, t.1–3, tłum. Z. Włodkowa, Kraków 1930.

Woroniecki J., *Etyka ogólna*, Lublin 1985.

ABILITIES IMPROVING HUMAN ACTIVITY

Summary

Considering the topic of competence (virtues) it is not difficult to notice that, colloquially speaking, we mean certain 'qualities', 'predispositions', or perhaps 'states', 'inclinations', 'habits', or 'constant preferences'.

The aim of this deliberation is to indicate that virtues do not exist by nature, they are not innate, they are 'born' as the effect of an effort. Obtaining virtues is based on repeating certain activities constantly and practicing them.

It is plain that all human activities in every sphere of life are aimed to fulfill needs and, eventually, to achieve goals. In different spheres of life it is necessary to have certain virtues, as they allow human to act for the common good.

Another aim of this deliberation is to suggest that the explanation of competence (virtues) shows that the lack of them or having faults can be a threat to the common good. It is a sign for teachers that there is a possibility of achieving the golden mean in the process of education. A teacher cannot educate students 'imperfectly' and the need of discovering the right competence is substantiated by the educational and social values (such as the need of treating a person seriously).

Translated by Ilona Piotrowiak

Ks. Mirosław Pawliszyn

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

KU ETYCE ENERGETYCZNEJ. CZYTAJĄC FILOZOFÓW ROSYJSKICH...

Wstęp

Czym jest wychowanie? Jak je zdefiniować, pamiętając, że jest ono złożonym i dalece skomplikowanym działaniem? Wydaje się czymś zasadnym wyznaczyć ogólny zakres prowadzonych rozważań. Wychowanie można określić jako czynność towarzyszenia komuś w procesie dochodzenia do dojrzałości. Dojrzałość oznacza tu całościowy stan, poziom rozwoju osoby ludzkiej. Składają się nań odpowiednie elementy intelektualne, wolitywne i emocjonalne konkretnego człowieka. W toczącym się procesie można wyróżnić dwa momenty. Jeden z nich jest określony – to ktoś, kto ku dojrzałości zmierza, drugi zaś, prowadzący, może odnosić się do jednostki, grupy społecznej czy instytucji.

W procesie, o którym tu mowa, istotną rolę odgrywają sprawności moralne, czyli pewne stałe dyspozycje do podejmowania zachowań o charakterze moralnym. Otwartą pozostaje kwestia, czy pośród nich istnieją takie, które mają charakter wrodzony, wlany w człowieka przez Stwórcę, czy też są one zapisane w samej jego naturze. Nawet jeśli przyjąć takie rozwiązanie, to i tak więk szość sprawności jest wypracowywana wraz z rozwojem psycho-intelektualnym danej jednostki.

Interesujące jest dla nas pytanie, czy w ramach tak postawionego zagadnienia mieści się problem wolności? Czy ona sama jest sprawnością moralną? Wydaje się, że nie. Nie jawi się bowiem jako cnota, jako sposób zachowywania się w określonej sytuacji, w jakiej znalazła się jednostka. Czy jednak znaczy to, że nie można o niej rozważać w ramach refleksji nad sprawnościami moralnymi?

We wprowadzeniu do konferencji czytamy takie słowa: „Szczególne znaczenie wśród nich mają sprawności moralne, które uwrażliwiają na wartości i stanowią siłę doskonalącą człowieka w kierunku jego szczęśliwości”. W tym kontekście pytanie o miejsce wolności w dyskusji o cnocie zyskuje na ostrości, stając się w pełni zasadnym. Wolność prowadzi ku właściwemu przeżyciu wartości. Można wręcz powiedzieć, że jest ona warunkiem wstępnym ich dostrzeżenia i przyjęcia. Wolność jest też momentem uszczęśliwiającym. Już samo doświadczenie wolności rodzi w człowieku poczucie najlepiej pojętego szczęścia i pełnej satysfakcji. Nie ulega też wątpliwości, że czyjeś zniewolenie, jeśli nie uniemożliwia, to przynajmniej w znacznym stopniu utrudnia jego wychowanie. Wolność jest zatem tym elementem, który toruje drogę do właściwego przeżycia i doświadczenia cnoty w jej pełni.

Prawdziwy problem rozpoczyna się wtedy, gdy postawimy pytanie, o jakie rozumienie wolności nam chodzi? Można odnieść wrażenie, iż współczesny spór o wolność rozgrywa się na płaszczyźnie rozumienia jej jako wolności „tradycyjnej” i „totalnej”. Termin „tradycyjna” oznacza wolność ograniczoną odpowiedzialnością za podejmowane czyny, zaś „totalna” wskazuje na brak jakichkolwiek ograniczeń. Rozumienie to ma swoje przełożenie na kwestie wychowawcze, gdzie wychowanie będzie wychowaniem ku odpowiedzialności bądź też ku nieskrępowanemu praktykowaniu wolności. Jednak, co może brzmieć kontrowersyjnie, spór ten, acz rodzący znaczące konsekwencje, nie jest aż tak dotkliwy, a to dlatego, że wyrasta mimo wszystko ze wspólnego rozumienia wolności. Jest jednak inna możliwość rozumienia wolności, która staje się twórczością, samym działaniem jako takim. Działanie to ma rzecz jasna swój określony kontekst. Jak w tym znaczeniu może być przeżywana cnota? Zanalizujemy szczegółowiej postawione zagadnienie.

Możliwe–niemożliwe

Wolność jest zazwyczaj określana jako pewna dyspozycja woli. Wola z kolei wsłuchuje się w to, co podpowiada jej rozum. Zatem droga wiedzie od rozumu, który rozeznaje stan rzeczy, poprzez wolę, która w wolny sposób decyduje o doborze środków do osiągnięcia konkretnego celu. Tyle będzie wolności, ile jest rozeznania. Widać, że główną rolę w tak rozumianym zagadnieniu wolności pełni tak naprawdę nie wola, ale raczej rozum, który rozjaśnia, co jest, a co nie jest możliwe dla woli.

Wolność w takiej koncepcji pojawia się w pewnym z góry określonym obszarze i to właśnie sprawia, że „tradycyjne” i „totalne” jej rozumienie, wbrew pozorom, zbiegają się ze sobą. Kluczem do zrozumienia będzie tu para pojęć „możliwe–niemożliwe”.

Możliwość może być traktowana jako stan, umiejętność lub dyspozycja. W pierwszym przypadku jest ona traktowana „przedmiotowo” i dotyczy określonej panoramy rozwiązań, z których tylko jakiś fragment da się naprawdę zrealizować. Przykładowo, siedząc w tej chwili przy biurku, mogę za chwilę znaleźć się w nieskończonej ilości innych miejsc. Jednak nie jest możliwe, bym mógł się znaleźć na księżycu. Możliwość będzie tu zarezerwowana dla jakiegoś wycinka aktów, które mogą być podjęte. Możliwość jako umiejętność rozumiana jest jako pre-dyspozycja, czyli tkwiąca w człowieku zdolność do podejmowania czynów. Odwołując się znów do przykładu, siedząc przy biurku mam możliwość pisania książki bądź słuchania muzyki.

Niemożliwość, co oczywiste, jest negacją możliwości. Zatem dotyczy ona tych rozwiązań, które właśnie nie mogą zostać zrealizowane, i tych dyspozycji, których właśnie w określonym momencie nie posiadam. Niemożliwość tak rozumiana nie jest absurdem, niedorzecznością, jest właśnie brakiem możności zrealizowania jakiegoś czynu.

Można więc zarysować taki oto schemat, który z pewnością będzie miał charakter uogólnienia. Jednostka żyjąca w świecie konfrontuje nieustannie samą sie-

bie z mnogością rysujących się przed nią rozwiązań. Mogą one dotyczyć tak sfery działań fizycznych, jak i psychicznych. Wywołuje to określone postawy, reakcje: radości i smutku, pożądania i zniechęcenia, zachwyty i nienawiści, miłości i pogardy. W ten świat wkracza konkretne „ja” z całą złożonością własnego wnętrza, na którą składają się rozeznanie, emocje, doznane przeżycia, oczekiwane nadzieje. Rozum stara się w sposób najbardziej precyzyjny rozgraniczyć to, co możliwe i niemożliwe, by dopomóc woli w podjęciu czynu.

To „tradycyjne” rozumienie wolności zasadniczo nie odbiega od tego, które zadomowiło się we współczesnej, postmodernistycznej kulturze, a które nazwane tutaj zostało wolnością „totalną”. Wolność taka dotyczy raczej niczym nieograniczonej możliwości interpretacji, mnożenia znaczeń, rozpleniania się dyskursu. Jednak właściwe rozumienie wolności nie dotyczy tej sfery aktywności człowieka. Tym, co możliwe i niemożliwe dla postmodernisty, jest wolność postaw, z których jedna jest dopuszczalna, a druga nie. Chodzi o swobodę wygłaszanych poglądów i brak tolerancji dla postaw fundamentalistycznych, negujących ową swobodę. Schemat zarysowany wyżej, w szeroko rozumianym sensie, powtarza się.

Jak zatem ma się tak rozumiana wolność do kwestii sprawności moralnych służących właściwemu wychowaniu? Jest ona środowiskiem, w którym cnoty mogą zaistnieć i ugruntować się. Dzięki temu człowiek może osiągnąć określony stopień dojrzałości i w sposób świadomy realizować jakies dobro.

Wolność i problem konieczności

Ta oczywista w swym brzmieniu formuła kryje w sobie daleko idące konsekwencje, o których, w nieco innym kontekście, pisze rosyjski filozof Lew Szestow. Warto to zagadnienie przeanalizować.

Wolność jest głębą, na której wyrosnąć mogą sprawności moralne. Wolność jest jednak nieustannie konfrontowana z koniecznością, a więc chociaż sama chce mieć swobodę wybierania, to zmuszona jest do posłuszeństwa wobec tego, co nieuchronne, niezmienne, trwałe – czyli właśnie konieczne. Cechą znamien-

ną konieczności jest to, że jest ona oporna na siłę argumentów, niewzruszona wobec przekonywań. Mało tego, można odnieść wrażenie, że ona ich po prostu nie słucha¹. Wolność okazuje się być w samej swej istocie bezradną, albo inaczej, posiada moc, ale tylko do pewnego z góry określonego stopnia. Idąc dalej tym tropem, wolno powiedzieć, że jej dostęp do pełni prawdy jest dotkliwie ograniczony. Powie Szestow: „*Ananke*² jest niewyciężona. Sama prawda jest ze swej istoty i natury prawdą zniewalającą i w podporządkowaniu się zniewalającej prawdzie kryje się źródło wszystkich ludzkich cnót”³.

Wyciągnijmy konsekwencje z tak śmiałego stwierdzenia. Cnoty moralne zakorzenione w tak rozumianej wolności są sprawnością osadzoną na akcie podporządkowania. I nie chodzi tu tylko o to, że ma ona unikać, zgodnie z Arystotelesowskim zaleceniem, skrajności, będąc „złotym środkiem”. Jest ona ograniczona u samych źródeł, będąc nie tyle zdolnością czynienia czegoś, co raczej, tak naprawdę, niemożnością uczynienia czegokolwiek⁴. Cnota jest zatem umiejętnością podporządkowania się temu, co jasne i oczywiste, jest podążaniem wedle ustalonej raz na zawsze drogi.

Dlatego też Szestow będzie tym, który wysunie oskarżenie pod adresem całej poarystotelesowskiej filozofii, a co za tym idzie, również pod adresem etyki i teorii cnót. Jest ona strażnikiem konieczności, ma ją za wszelką cenę umacniać i podtrzymywać, wykazując jej nieuchronność i wszechmocny charakter⁵.

Wolność dokonała czegoś w rodzaju aktu samorezygnacji, autodestrukcji. Wycofała się w obliczu konieczności. Czy tym samym sprawności moralne są aktem rezygnacji i samoograniczenia jednostki? Odpowiedź wydaje się oczywista. Taki stan rzeczy wziął się z ustanowienia boskiego. „Bóg rozkazał tylko jeden raz i potem już On sam, a za Nim wszyscy ludzie nie rozkazują, a jedynie są posłusz-

¹ Por. L. Szestow, *Ateny i Jerozolima*, przeł. C. Wodziński, Kraków 1993, s. 94.

² Bogini grecka będąca uosobieniem konieczności.

³ L. Szestow, *Ateny i Jerozolima...*, s. 95.

⁴ Przyjdzie nam rozświetlić tę kwestię w dalszej części tekstu.

⁵ Por. L. Szestow, *Ateny i Jerozolima...*, s. 102.

ni⁶, i dalej, pisze Szestow: „Ujawniona przezeń kiedyś wola działania wyczerpała na zawsze Jego twórczą energię i teraz jest On skazany, na równi ze stworzonym przez siebie światem i wszystkim, co w tym świecie istnieje, jedynie realizować zalecenia, chociaż i swoje własne, to przecież już na wieczność nienaruszalne”⁷. Mówiąc obrazowo, Bóg, który stworzył *Ananke*, oddał samego siebie w jej absolutne władanie. Wychowanie bazujące na cnotach moralnych będzie tedy niczym innym, jak zmierzaniem ku ustalonemu wzorcowi bycia, jasno zarysowanemu modelowi człowieczeństwa. Nad wzorcami tymi władza konieczność, zaś tym, co ją ku niej prowadzi, ma być wolność. Brzmi to paradoksalnie. Jednak ten paradoks, zdaniem L. Szestowa, kieruje nas w ślepy zaułek. Nie odślania przed nami pełni możliwości bycia. Dopowiedzmy konsekwentnie: takie rozumienie wolności nie ukazuje nam właściwego rozumienia sprawności moralnej. Być może sam termin „cnota” musi zostać zarzucony? Mało tego, być może „wychowanie ku pełni człowieczeństwa” staje się w ogóle niemożliwe.

Przewycięzenie konieczności?

Konieczność jest stanem uwięzienia. Skoro odnosi ona tryumf nad wolnością, ponieważ to ona musi się jej podporządkować, a nie odwrotnie, to wolność sama znajduje się w stanie zniewolenia.

Stan ten ma swoje źródło. Filozofowie przez wieki usiłowali zrozumieć byt. W chęci tej, którą Szestow nazwie „rozglądającym się myśleniem”⁸, zawarte jest niebezpieczeństwo. Zostajemy tu uwięzieni przez byt, niejako skrępowani jego uwarunkowaniami, przykuci do ustalonego raz na zawsze porządku rzeczy. Jest to sytuacja groteskowa. Znajdując się w świecie platońskiej jaskini, sami czynimy cienie rzeczywistością. Sytuacja jest tym bardziej zdumiewająca, że mamy tego pełną świadomość. Wszak to, co prawdziwe, jest poza jaskinią, w innej rzeczywi-

⁶ Tamże, s. 101.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże, s. 172.

stości, oczywiście o tyle, o ile zgodzimy się na trafność tej metafory. Problem zaś polega na tym, że skoro prawdziwe jest to, co poza jaskinią, to fałszywe⁹ jest to, co znajduje się w jej wnętrzu. Ze stwierdzenia tego wynikają daleko idące konsekwencje. Być może trzeba też zmienić ustaloną optykę pojmowania wolności.

Światem cieni, jak będzie mówił Szestow, rządzą prawa sprzeczności i tożsamości. Wtargnęły one „w świat, nie pytając nikogo o zgodę, i zaczęły w nim gospodarzyć”¹⁰. Czy jednak, będąc konsekwentnym, poza jaskinią nie może wydarzyć się sytuacja taka, że oto zasady te nie tyle będą domagały się posłuchu, ile same będą podporządkowane naszym ustanowieniom¹¹?

Stajemy wobec radykalnego rozstrzygnięcia. Jeżeli na postawione pytanie udzielimy pozytywnej odpowiedzi, to „cóż warte są »wieczne« prawdy, gromadzone przez »myślącą« ludzkość”¹²? Czy również nasze „tradycyjne” rozumienie wolności, cnót i wychowania nie może zostać podważone? Możliwe są dwie reakcje na tak postawioną kwestię. Pierwsza wiąże się z oburzeniem, bowiem jest ona zakwestionowaniem odwiecznego porządku rzeczy. Trudno jednak dyskutować z reakcjami o emocjonalnym charakterze. Druga rodzi pytanie, jak rozpoznać, czy zarysowany stan rzeczy jest w ogóle możliwy? Tu jednak wpadamy w kolejną pułapkę. „Jeśli tylko będziemy pytać, na pewno dostaniemy odpowiedź – już została dana – że taka rzeczywistość jest niemożliwa, że *Ananke*, zasada tożsamości, zasada sprzeczności i inne zasady rządzą, rządzą i będą rządzić po swojemu i w naszym świecie, i we wszystkich kiedykolwiek istniejących światach”¹³.

Chodzi więc o to, by przestać pytać. Pytanie bowiem domaga się odpowiedzi, zakreśla jej możliwy obszar. Nawet w pytaniu, „która jest godzina”, ograni-

⁹ Nie chodzi tu o fałsz logiczny. Zastosowany termin znaczy tu tyle co: niedookreślony, zaciemniony, nieoczywisty.

¹⁰ L. Szestow, *Ateny i Jerozolima...*, s. 115.

¹¹ Rosyjski filozof prowadzi nas tutaj bardzo radykalną drogą i nie należy go chyba oskarżać o pomieszanie porządków – etycznego i logicznego, bowiem u podstaw tkwi głęboko etyczne pojmowanie wolności, które rodzi takie właśnie konsekwencje.

¹² L. Szestow, *Ateny i Jerozolima...*, s. 116.

¹³ Tamże.

czamy możliwość odpowiedzi do tej, która właśnie w tej chwili jest. W pytaniu o drogę zawężamy krąg rysujących się perspektyw. Kiedy zastanawiamy się nad zagadnieniem cnoty i wychowania ku rozumieniu i praktykowaniu cnót, to wiemy, czym jest jedno i drugie. Gdy zdecydujemy się przestać pytać, natychmiast wkrada się obawa. Czy ma to znaczyć, że na pytanie o godzinę wolno nam podać dowolną, na pytanie o drogę, wskazać jakąkolwiek, zaś cnota i wychowanie mogą być rozumiane całkowicie inaczej, aniżeli myśleliśmy o niej do tej pory? Lęk wobec takiej perspektywy jest zrozumiały. Tracimy bowiem grunt pod nogami, czujemy się niepewnie. Jak zorientować się w tak chwiejnej rzeczywistości? Zapyta Szestow: „Czy zdolni jesteśmy do takiej zuchwałości, do takiego urzeczywistnienia wolności woli”¹⁴, by stanąć na nowym gruncie rozumienia?

Szukając odpowiedzi, rosyjski filozof nawiązuje do fragmentu *Uczty* Platona: „Dusza ludzka dopiero wtedy jaśniej widzieć poczyna, kiedy się bystrość młodych oczu z wolna zatracą”¹⁵. Ta metafora sugeruje, iż możliwym jest to, że posiadamy zdolność „podwójnego widzenia”. Jedno związane jest, jak sugeruje Szestow, ze wzrokiem cielesnym, drugie ze wzrokiem duchowym i zaiste trudno jest rozstrzygnąć, które widzenie jest właściwe, które ujmuje prawdę w sposób pełny, a które w sposób zaciemniony, mówiąc wprost – fałszywy¹⁶. Wzrok duchowy przekracza wzrok cielesny nie tylko w tym sensie, że widzi on więcej czy głębiej. Jest on w mocy, by rozeznać się w świecie, który nie jest rządzony koniecznościowymi prawami, gdzie wolność nie jest do niczego zmuszona, nie jest też niczym ograniczona. Wolno nam dopowiedzieć, że również cnoty są opisane tu w sposób całkiem inny od tradycyjnego. By osiągnąć ten stan trzeba, aby „nasze cielesne oczy oduczyły się widzieć”¹⁷, a to dlatego, że one właśnie dają się wikłać we władanie konieczności, uznając ją za ostateczną i niepodważalną.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Platon, *Uczta*, przeł. W. Witwicki, Kęty 2002, s. 85.

¹⁶ Por. L. Szestow, *Ateny i Jerozolima...*, s. 117.

¹⁷ Tamże, s. 138.

Wyzwolenie się spod władzy konieczności jest aktem ryzyka, w obliczu którego milknie każde pytanie i każda obawa. Jest to krok w nieznaną, tak dalece wykraczający poza możliwości rozumienia, że rodzi on odruchowy lęk w człowieku. Dzieje się tak dlatego, ponieważ wymaga się tutaj, by człowiek porzucił wszystko, co daje mu jakiegokolwiek poczucie bezpieczeństwa i pewności. Akt ten jest krokiem szaleńczym, „trzeba się porwać na wszystko, rozpocząć wielką i ostateczną walkę, trzeba iść naprzód, nie przewidując i nie pytając, co nas czeka”¹⁸. Dopowiedzmy, że walka ta jest starciem z koniecznością, z prawem niesprzeczności i tożsamości, jest aktem dopominania się o wolność niczym nieograniczoną. Problem polega na tym, że dopóki pozostajemy we władaniu wzroku cielesnego, dopóty to ostatnie stwierdzenie każe nam natychmiast sądzić, iż nieograniczenie takie jest przyzwoleniem na zło, a zarazem unicestwieniem cnoty i uniemożliwieniem właściwego wychowania. Jest to jednak daleko idące uproszczenie.

Wolność w zauroczeniu

Przeżycie wolności, która nie podlega prawom konieczności ma charakter ekskluzywny. Nade wszystko należy zauważyć, że napotyka się tutaj na podstawową trudność. Próba jej opisanie jest też jakimś rodzajem uwięzienia, przywiązania do konkretnej interpretacji. Zatem próby jej naszkicowania będą miały zawsze charakter prowizoryczny.

Tym, który zdaniem Szestowa doświadczył tak rozumianej wolności, był biblijny Mojżesz. Stało się to w momencie, w którym stanął przed Bogiem na górze „twarzą w twarz”. Trudno opowiedzieć, jak dokonało się to wydarzenie, co działo się pomiędzy nimi. Jedno jest pewne. Ten, który tak jak wszyscy podlegał prawom konieczności, uwikłany w świat zależności, doświadczył nagle prawdziwej przemiany, „wszystkie prawdy, wszystkie prawa przepadły w jednej chwili, wypa-

¹⁸ Tamże, s. 172.

rowały tak, jakby ich nigdy nie było¹⁹. To, co wydawało się niemożliwe, nagle stało się realne, nieusuwalne więzy niewoli przestały istnieć. Był to moment doświadczenia bezgranicznej wolności, niewykłanej w jakiegokolwiek związku, przekraczającej wszelkie bariery i niemożności. Chwila ta była równoczesnym połączeniem się z „*valde bonum*”, które wypełniało sobą świat przed katastrofalnym upadkiem naszego praojca²⁰. W tej wyjątkowej atmosferze Mojżesz znajduje się poza prawem, nie kieruje się jego wymogami, natomiast staje się znowu prawodawcą wtedy, kiedy wraca pomiędzy ludzi. Dzieje się tak dlatego, że zszedł już z góry, opuścił wyjątkowe miejsce, które przyszło mu zająć. Poza tym miejscem, na nizinie, ugina się wobec wymogów konieczności, porządku, cnoty i ładu²¹.

Sytuacja Mojżesza, kiedy stanął na górze, jest, jak się wydaje, tą samą, której doświadczał człowiek w raju. Jest to forma doskonałej łączności pomiędzy nim a Bogiem²². Stan idealnej bliskości, w którym, przy zachowaniu absolutnej różnicy między człowiekiem a Stwórcą, nie ma żadnego elementu, który by ich oddzielał. Jest to zdumiewająca jedność życia, myślenia i działania. Można ją opisać słowem „zauroczenie”. Przy czym trzeba mu nadać zdecydowanie inne znaczenie, aniżeli ma to miejsce w potocznym rozumieniu. Nie jest to tylko uczucie, że się kogoś kocha. Nie ma ono też jednostronnego charakteru, nie przyćmiewa zdrowego rozsądku. Nade wszystko nie jest też tak, że miałoby ono być wyłącznie zafascynowaniem czymś obrazem wytworzonym w obszarze własnej wyobraźni i pragnień. W zwyczajnym rozumieniu tego słowa, zauroczenie jest raczej braniem i korzystaniem niż świadomym daniem siebie na rzecz drugiego.

Doświadczenie zauroczenia, jakie miało miejsce w raju, jest wzajemnym zaprzaniem, współ-oddaniem i wzajemnym zachwytem. Jest to, mówiąc wprost,

¹⁹ L. Szestow, *Kierkegaard i filozofia egzystencjalna*, przeł. A. Prokopski, Kęty 2003, s. 205.

²⁰ Tamże.

²¹ Por. tamże, s. 203–204.

²² Wprawdzie L. Szestow niejednokrotnie powtarza, że sam Bóg jest tym, który ugina się przed koniecznością, to jednak wydaje się, że są to raczej nasze projekcje dotyczące Jego istoty. Bóg, który im się wymyka, niczym nieograniczony, zaczyna się jawić jako niepojęty, nieogarniony w dosłownym sensie tego słowa.

widzenie Boga samego, a nie tylko Jego obrazów, bezpośrednia kontemplacja, a nie wnioskowanie o Jego istnieniu. Stan ten tętni żywiołowością, nie ma w nim odchodzących momentów, nie ma żadnego wspomnienia ani niespełnienia. To, co samo w sobie jest *valde bonum*, miało w sobie tyle siły przyciągania, że angażowało człowieka w całości, w całej jego wewnętrznej strukturze, w samej istocie. W obliczu takiego zauroczenia nie ma miejsca na jakiegokolwiek inne przeżycia, na cokolwiek, co wykraczałoby poza to doświadczenie bądź pochodziłoby spoza niego. Jest to wir wzajemnej miłości, żywiołowość, gdzie „absolutny pokój łączy się z absolutnym ruchem”²³. Trudno tu oddzielić akt brania i dawania siebie, jest to równoczesna ofiara z siebie i przyjmowanie jej owoców od drugiego. Ważne jest to, że sytuacja ta ma charakter wzajemny, gdyż to nie tylko człowiek jest zauroczony. Sam Bóg odnajduje w stworzonym człowieku moment zachwytu, skoro ten, jak powie Biblia, również jest „bardzo dobry”. Tak oto Bóg jest już nie tylko obserwatorem własnego dzieła, budowniczym zadowolonym ze zrealizowanego projektu. Przeciwnie, jest w swe dzieło zaangażowany, będąc nim totalnie zauroczony.

Stan ten trzeba nam nazwać wprost stanem doskonałej wolności. Widać, że nie ma tu przyzwolenia na zło. Ono jest w ogóle nie-obecne, na wskroś nie-istniejące, obce. Wolność nie jest tutaj umiejętnością dokonywania wyborów, nie jest nieustannym balansowaniem pomiędzy czynem, który może zostać określony jako dobry bądź zły. We wzajemnym zauroczeniu zło nie stanowi żadnej alternatywy, w żaden sposób nie rywalizuje z dobrem. Pozostawmy na boku pytanie o pochodzenie zła, o to, w jaki sposób przemówiło ono do zauroczonego Bogiem człowieka. Jednak cały problem z wolnością rozpoczął się w momencie, kiedy ten ostatni zorientował się, że oto ma możliwość dokonywania wyborów.

Skąd bierze się ta dyspozycja? Możliwość wybierania ustawiła człowieka w pozycji osamotnienia. Jest to dotkliwe przejście od mistycznej łączności do przejmującego i dotkliwego sieroctwa. Opiszmy ten stan.

²³ M. Bierdiajew, *Egzystencjalna dialektyka Boga i człowieka*, przeł. H. Paprocki, Kęty 2004, s. 81.

Zauroczenie bierze się z faktu bliskości. Powiedziano już wcześniej, że bliskość ta jest tak intensywna, iż przy zachowaniu odrębności osób trudno znaleźć cokolwiek, co by je różniło. Nie znaczy to, że człowiek jest Bogiem bądź Bóg człowiekiem, że zatarte zostają fundamentalne granice. Jest to najgłębsze zjednoczenie w miłości, gdzie *ja* i *ty* stapiają się w *my*, albo lepiej powiedzieć w *razem*. Jedno jest razem z drugim w najdoskonalszy do wyobrażenia sposób. Człowiek nie jest tu zmuszony do wybierania, rozstrzygania, decydowania. Nie musi szukać „złotego środka”, oscylować pomiędzy przeciwstawnymi rozwiązaniami. Waznienie racji jest zastąpione „pełnią widzenia”.

Na przeciwnym brzegu znajduje się ten sam człowiek, będący sam na sam z koniecznością dokonywania wyborów. Miejsce wypełniającej wszystko obecności Boga zajmuje coś, co jest od człowieka oddalone, co jest miejscem wzajemnego starcia. Dobro i zło postawione zostają przed człowiekiem jako dwie zmagające się ze sobą strony, gdzie każda stara się przyciągnąć obserwującego. W momencie wyboru, człowiek jest całkowicie osamotniony, owszem, wyposażony w jakiś zestaw nabytej wiedzy, posiadający sumienie, oczekujący własnej przyszłości. Jednak w chwili wyboru jest tylko on i dobro lub zło. Dokonany wybór buduje w nim cnotę, sprawność moralną, która jednak zawsze będzie narażona na próbę, możliwe osłabienie – zyskana sprawność jest zawsze narażona na stepienie.

Doskonała łączność zawarta we wzajemnym zauroczeniu jest samym trwaniem. Dzieje się ona nieustannie, jako ta właśnie, w całym swym bogactwie i pełni. Jak wspomniano, nie dość, że dana chwila nie jest następstwem poprzedniej, to jeszcze nie jest przez nią przygotowana. Gdyby tak było, w minionej chwili wzajemnej łączności czegoś musiałoby nie być, coś nie byłoby w niej zawarte. Chwila ta nie byłaby doskonała. Zatem wzajemne zauroczenie, które miało mieć miejsce przed upadkiem człowieka, nie zna historii. Nie ma tu czego wspominać, skoro dana chwila jest pełnią. Jak ma się rzecz z przyszłością w tym wzajemnym związku? Nie jest ona znowu czymś, co byłoby wypełnione czymkolwiek innym niż to, co jest teraz. Jednak jest ona oczekiwaniem i wypatrywaniem tego, co

może ów związek jeszcze wzbogacić. W takiej przyszłości nie ma niczego zaskakującego i niespodziewanego.

Co się dzieje w chwili, kiedy człowiek został wyrwany z tej więzi? Przyszłość zostaje zakryta, staje się na wskroś zaskakująca. Nigdy nie wiadomo, co ukryte jest za wyborem, który ma zostać dokonany, jakie konsekwencje on zrodzi. Następstwa są nieodgadnione. Bywa bowiem i tak, że czyn, który miał być dobry, rodzi złe następstwa i odwrotnie. Mało tego. Wybierający musi ponosić konsekwencje dokonanych czynów. Uderzają one zawsze rykoszetem i odzywają się w sumieniu. Sprawności moralne wzrastają wraz z rozwojem człowieka, na którą składają się spełnione czyny. Są więc wciąż narażone na słabość człowieka, która na skutek źle dokonywanych wyborów może paraliżować działanie moralne. Konsekwencje wciąż przypominają człowiekowi o tej prawdzie, że wolność stawia go w obliczu samotności, nieustannej konfrontacji z tym, co dobre i złe.

Mikołaj Bierdiajew, inny znaczący filozof rosyjski, zauważa, że wolność, której istota polega na możliwości dokonywania wyborów, sprowadza na człowieka najgłębiej rozumiany strach. „Tradycyjna zasada wolności woli wcale nie jest zasadą twórczą i nie tyle wyzwala człowieka, co trzyma go w lęku”²⁴. Lęk, jak można przypuszczać, bierze się właśnie z owego osamotnienia, które nie może być przezwyciężone. Wobec wolności, która musi wybierać, człowiek będzie zawsze tym oto indywiduum, tym oto kimś. W chwili wyboru nikt inny nie może go zastąpić i nikt nie może w pełni wytłumaczyć, dlaczego właśnie taki wybór został dokonany. Drugą przyczyną lęku jest właśnie nieuchronność konsekwencji, które wcale nie wynikają z czynu na zasadzie przyczynowo-skutkowej; konsekwencje nie są nigdy oczywiste. Wspominany tu Bierdiajew, wyciągając wnioski ze stawianych przez siebie tez, stwierdza wręcz, że tak rozumiana wolność ma w sobie coś zniewalającego i ciemniającego. Zatem człowiek tak naprawdę jest

²⁴ M. Bierdiajew, *O przeznaczeniu człowieka*, przeł. H. Paprocki, Kęty 2006, s. 85.

wolny wtedy, kiedy nie musi wybierać²⁵, kiedy nie jest postawiony wobec dobra i zła. Podsumowując, jest wolny, będąc w pełni zauroczonym.

Wolność a cnota

Można odnieść wrażenie, że refleksja ta dość daleko odbiegała od zagadnienia sprawności moralnych. Jest jednak zgoła inaczej. Tradycyjne ich rozumienie związane jest, jak już wspomniano, z rozumieniem wolności w kategoriach zdolności do wybierania. Są one umiejętnością poszukiwania umiaru pomiędzy skrajnościami. Trwała dyspozycja, która nie jest tylko własnością intelektu pozwala na to, by nie skłaniać się ku niedostatkowi, ani ku nadmiarowi w jakiegokolwiek sprawie. Dyspozycja ta jest właściwym stosunkiem do umiaru pośród namiętności²⁶.

Arystoteles prowadzi rozważania na temat cnoty, poszukując bezpiecznej drogi pomiędzy rysującymi się ekstremami. Oczywiście tym, co przyświeca na drodze cnoty, jest rozpoznany cel, którym jest dobro. Skoro zaś „celem każdej zdolności jest dobro, to jest rzeczą oczywistą, że celem najlepszej zdolności byłoby najwyższe dobro”²⁷. W świetle tego, co już powiedziano, widać wyraźniej, jakie są fundamenty tej koncepcji. Skoro wolność jako możliwość wybierania jest już osłabioną formą doświadczenia wolności, to i przeżycie cnoty zostaje jakoś zachwiane. Jeżeli w tak doświadczanej wolności człowiek został postawiony w sytuacji osamotnienia i swoście rozumianej pustki, to sprawność moralna jest też przeżywana w samotności. Kim jest człowiek sprawiedliwy bądź uczciwy? Powiemy, że posiada dyspozycję do tego, by takim właśnie być; by w chwilach, które domagają się od niego określonych postaw, zaprezentował takie właśnie postępowanie. Jest to też warunek konieczny, by mógł stać się wychowawcą, czyli kimś ukazującym drogę cnoty. Co jednak zrobić w chwili, w której dowia-

²⁵ Por. tamże, s. 85–86.

²⁶ Arystoteles, *Etyka Wielka. Poetyka*, przeł. W. Wróblewski i H. Podbielski, Warszawa 2010, s. 25.

²⁷ Tamże, s. 13.

dujemy się, że wolność, na której nabudowana jest ta cnota, tak naprawdę jest „stanem duchowego odrętwienia”²⁸? Czy taki fundament może dać rozoznanie? Może zatem jest tak, że właśnie szaleństwo i skrajność są drogą cnoty? Kiedy stawialiśmy pytanie o to, czy przypadkiem brak ograniczenia w tej kwestii nie jest automatycznie przyzwoleniem na zło, taka możliwość wydawała się całkiem realna. Przypuszczalnie stąd biorą się racjonalne i emocjonalne opory wobec postawionej kwestii. Wolność jest namiętnością, podobnie i cnota.

Dobro i nieobecność zła

Mikołaj Bierdiajew wypowiada takie oto zdanie, które zdaje się stać w poprzek naszym tradycyjnym sposobom rozumowania: „Etyka powinna zdecydowanie być energetyczna, a nie teleologiczna”²⁹. Teleologia jest rozpaczliwą próbą zorientowania się w świecie, w którym dobro i zło jawią się jako równoprawne możliwości. Etyka energetyczna chce zło przewyciężyć. Nie jest to tylko hasło i nie jest to manifest ideologiczny. Byłoby tak, gdybyśmy potraktowali zło jako mało znaczącą okoliczność, brak czegoś, co właśnie powinno być. „Na taką negację istnienia zła w świecie, na takie szyderstwa z niesłychanych cierpień człowieka i wszystkich stworzeń, na obojętność wobec niesprawiedliwości i nieprawdy świata muszą się godzić wszyscy zwolennicy tradycyjnej nauki o Opatrzności”³⁰.

We wnętrzu zauroczenia, o którym była mowa wyżej, nie ma miejsca na zło. Jednak nie znaczy to, że go w ogóle nie ma. Pyta Bierdiajew, jak się to stało, że dobre immanentnie życie skażone zostało przez zło³¹? Jak było możliwe to, że zauroczony człowiek zaczął słuchać innego dźwięku, spoglądać na inne obrazy? Są to pytania, z którymi wciąż, mimo wszystko, trudno nam so-

²⁸ L. Szestow, *Ateny i Jerozolima...*, s. 291.

²⁹ M. Bierdiajew, *O przeznaczeniu człowieka...*, s. 86.

³⁰ M. Bierdiajew, *Zarys metafizyki eschatologicznej*, przeł. W. i R. Paradowscy, Kęty 2004, s. 104.

³¹ Por. tamże.

bie poradzić³². Skoro w zauroczeniu zło jest nieobecne, trzeba nam spytać o znaczenie tej nieobecności.

Arystoteles zdaje się zachowywać jakiś okrucuch intuicji w tej sprawie. Mówi on: „Nie ma żadnej umiejętności ani zdolności zorientowanej na zło”³³. Jak można pisać, że nie jesteśmy zorientowani w żaden sposób na zło, skoro proste doświadczenie z życia zadaje kłam takiej tezie? Zatem Stagiryta zdaje się mieć niejasne już przeczucie, że osiągalny był dla człowieka taki stan, który uniemożliwiał czynienie zła. Podkreślmy raz jeszcze: nie znaczy to, że zła nie było, a przynajmniej nie czyni się tutaj takiego założenia. Jednak siła dobra, więz zauroczenia sprawiają, że zło jest całkiem nie-pociągające i nie-atrakcyjne. Nie staje tu ono w zawody z dobrem, nie jest alternatywą. Paradoksalnie, okazuje się, że wolność jest właśnie tam, gdzie nie ma zła, a nie tam, gdzie jawi się ono jako realna możliwość. W świecie zaś, który rządzi się prawem balansowania pomiędzy skrajnościami, gdzie trzeba uwzględniać warunki i stany konieczne, wolność jest już upadła i zmienia się w swoje własne zaprzeczenie.

Wolność we właściwym sensie tego słowa ma moc niweczenia zła, jak powie Szestow, może obracać je w nicość³⁴. Nie jest to jednak nicość, która może być partnerem, realną możliwością. W obliczu wolności zawartej w zauroczeniu, zło jest słabe, niepozorne, poddane. Nie rozróżnia się tutaj alternatywnych możliwości, bo ich po prostu nie ma, nie wybiera się zła na zasadzie odstępstwa od

³² Możliwości jest kilka, jednak dwie wydają się być najbardziej doniosłe. Albo zło posiadało podobną moc przyciągającą jak dobro, było więc w stanie tak samo zauroczyć człowieka (jest to pogląd o manichejskim rodowodzie), albo zostało ono dopuszczone w ramach „pierwotnego” zauroczenia, o którym była mowa w tekście. Wciąż jednak nie potrafimy odpowiedzieć na pytanie o przyczyny takiego dopuszczenia. Czy miała to być „próba miłości” czy może „zagwarantowanie możliwości odejścia”? Mimo wszystko odpowiedzi, jakie się nasuwają, nie rozwiązują ostatecznie kwestii. „Próba miłości” jest jakimś momentem zwątpienia w tego, którego się kocha, czasowym „zawieszeniem” troski o niego. „Danie możliwości odejścia” jest aktem chwilowej rezygnacji, zaprzeczeniem samej istoty miłości. W miłości nie mówi się: „może cię nie być”, raczej każdą chwilą prosi się: „bądź”.

³³ Arystoteles, *Etyka Wielka. Poetyka...*, s. 12–13.

³⁴ Por. L. Szestow, *Kierkegaard i filozofia egzystencjalna...*, s. 205.

dobra, gdyż jest to zupełnie niemożliwe³⁵. To tutaj właśnie mamy do czynienia z prawdziwą wiedzą, która sprowadza się właśnie do absolutnego zafascynowania dobrem. Umysł widzi tu rzeczy jasno, w pełnym świetle, jest niejako pochwycony przez dobro, oświecony nim. Doskonale oddaje tę sytuację Edyta Stein: „Duch Światła jest według swej istoty przelewającą się pełnią, najdoskonalszym bogactwem, nigdy nie doznającym uszczerbku. Nie mogąc pomieścić się w sobie, wytryskuje, a tryskając, pozostaje w sobie i siebie zachowuje. Wszystko, co napełnia, a co jest Nim napełnione, trwa w Nim i On w tym trwa. Dusza, która Go przyjmuje, zostaje przez Niego wypełniona i zatrzymuje Go u siebie; nawet, gdy Go wypromieniowuje, im bardziej Go wypromieniowuje, tym bardziej On w niej trwa”³⁶.

Nie ma śladu konieczności, przymusu, nie ma żadnych alternatywnych rozwiązań. Człowiek znajduje się całkowicie poza tą perspektywą, „los nie istnieje. Los nie może zmusić do poddania się”³⁷.

Wolność ta nie ma też charakteru statycznego. Nie jest stanem czystej kontemplacji, gdzie jedna ze stron przyjmując postawę bierną, „wchłania” w siebie prawdę tego, który został rozpoznany w akcie mistycznym. Przywołany już został termin „etyka energetyczna”. Wolność, będąca zapatrzeniem w dobro, totalną fascynacją, nieustannie zaangażowanym trwaniem, jest samym fundamentem bycia. Nie jest ona żadną zdolnością, w którą wyposażona jest jednostka, ani umiejętnością ustanawiania, poszukiwania i słuchania norm. Przeciwnie, jest samym rdzeniem, istotą człowieka. M. Bierdiajew twierdzi, że etyka „powinna rozumieć wolność, jako pierwoźródło, jako wewnętrzną energię twórczą”³⁸. Tak więc staje się ona siłą, wewnętrzną mocą życia. Jej nieograniczoność nie zakłada możliwości

³⁵ Wolno spytać, dlaczego jednak doszło do zmiany takiego stanu rzeczy. L. Szestow będzie twierdził, iż wiąże się to z chwilą upadku, niepokromionym pragnieniem wiedzy. By wrócić do stanu niewinności, trzeba pokonać wiedzę.

³⁶ E. Stein, *Twierdza duchowa*, przekł. J. Adamska, Poznań 1998, s. 50.

³⁷ L. Szestow, *Kierkegaard i filozofia egzystencjalna...*, s. 207.

³⁸ M. Bierdiajew, *O przeznaczeniu człowieka...*, s. 86.

pojawienia się zła, gdyż to ostatnie nie ma tu już żadnej mocy przekonywania. Nieograniczoność zakłada raczej siłę dobra, jego totalną obecność.

Zakończenie

„Sprawność moralna” zyskała tutaj nowe znaczenie. Trzeba ją skonfrontować z modelem zakładającym, iż jest ona zdolnością rozeznawania, dyspozycją do tego, by w wymiarach moralności trwać w obranym punkcie, bez popadania w skrajności.

W świetle tego, co zostało napisane, jest ona twórczością. Jest to jednak twórczość specyficznie rozumiana. To, co zostało nazwane zauroczeniem obecnym w rzeczywistości rajskiej ma swój określony kontekst. Raj nie jest miejscem niezaangażowania i bierności. Jest nie tyle zwieńczeniem stworzenia, co raczej jego wypełnieniem. Stwarzanie nie zostało zakończone, zatem zauroczenie nie jest opadnięciem w bierność. „Sprawność moralna” jest dyspozycją, umiejętnością działania jako takiego. Równoczesnym zainicjowaniem, rozumieniem i przewidywaniem; stawianiem pytania i odpowiedzią. Tak rozumiana twórczość nie jest przekraczaniem granic, przełamywaniem tabu, sięganiem po coś, co może okazać się zaskakujące. Dzieje się tak dlatego, że w zauroczeniu nie ma żadnej granicy ani tabu, niczego, co mogłoby w jakikolwiek sposób zaskoczyć. Jest to nieustanne otwieranie granic, gdzie wszystko, co zostaje odnalezione jest jednocześnie doskonale znane. Twórczość jest zarazem kreatywnością – proces, czyli działanie jest wciąż pogłębiającą się zdolnością. „Sprawność moralna” nie jest więc umiejętnością zachowywania umiaru. Dobro nie jest celem do osiągnięcia, ale wewnętrzną siłą; nie jest czymś, do czego się dąży, ale tym, co umożliwia bycie.

Martin Buber przywołuje taką oto legendę: „Kiedy pierwsi ludzie odwrócili się od Boga w dniu stworzenia i zostali wygnani z ogrodu, ujrzeni po raz pierwszy zachód słońca. Bardzo się przerażili, nie mogli bowiem zrozumieć tego inaczej, jak tylko w ten sposób, że przez ich winę świat ma ponownie pograć

się w chaosie³⁹. Etyka energetyczna jest nieustannym wschodem słońca, cnota samą odwagą, a wychowanie współuczestnictwem.

Bibliografia

- Arystoteles, *Etyka Wielka. Poetyka*, przeł. W. Wróblewski i H. Podbielski, Warszawa 2010.
- Bierdiajew M., *Egzystencjalna dialektyka Boga i człowieka*, przeł. H. Paprocki, Kęty 2004.
- Bierdiajew M., *O przeznaczeniu człowieka*, przeł. H. Paprocki, Kęty 2006.
- Bierdiajew M., *Zarys metafizyki eschatologicznej*, przeł. W. i R. Paradowscy, Kęty 2004.
- Buber M., *Zaćmienie Boga*, przeł. P. Lisicki, Warszawa 1994.
- Platon, *Uczta*, przeł. W. Witwicki, Kęty 2002.
- Stein E., *Twierdza duchowa*, przeł. J. Adamska, Poznań 1998.
- Szestow L., *Ateny i Jerozolima*, przeł. C. Wodziński, Kraków 1993.
- Szestow L., *Kierkegaard i filozofia egzystencjalna*, przeł. A. Prokopski, Kęty 2003.

FREEDOM AS CREATIVITY. TOWARDS ENERGETIC ETHICS. HAVING READ WORKS OF RUSSIAN PHILOSOPHERS

Summary

When we want to talk about upbringing we cannot forget about the problem of freedom. Our approach to upbringing depends on our understanding of the word freedom. Freedom means ability to make choice. It affects our understanding of the process of upbringing.

Referring to Russian philosophers like L. Szestow and M. Bierdiajew, the author says that this meaning of freedom isn't the only one. The freedom, which is understood as a creativity, reveals new possibilities of understanding of upbringing and virtue.

Translated by Alicja Kondzielewska

³⁹ M. Buber, *Zaćmienie Boga*, przeł. P. Lisicki, Warszawa 1994, s. 21.

Maria Groenwald

Uniwersytet Gdański

O WOLI CZŁOWIEKA UWIKŁANEGO W EDUKACJĘ

Wprowadzenie

Szkoła, jako środowisko intencjonalnego wychowania oraz kształcenia dzieci i młodzieży, może kojarzyć się z miejscem bytowania dobra, które przejawia się, m.in. w działaniach podejmowanych na rzecz wspierania ich szeroko rozumianego rozwoju. Należałoby zatem oczekiwać, że pomocni w tym będą nauczyciele – profesjonalnie przygotowani do pracy pedagogicznej, wciąż podnoszący kwalifikacje zawodowe i w związku z tym postrzegani jako uosobienie dobrych wychowawców, którzy sprawują pieczę nad dobrą edukacją¹. Wynikałoby stąd, że o tym, jaka jest szkoła nie ona stanowi, gdyż sama w sobie jest bezsilna; ma taki kształt, jaki jej nada człowiek. Ten zaś, w procesie jej tworzenia, dokonuje wyborów zgodnie z wolą – jednym ze sposobów ludzkiego bycia, będącego „określonym sposobem działania, pewną manifestacją własnej «osobowości» i przejawem charakteru jaż-

¹ Chodzi o edukację rozumianą (za Bogusławem Śliwerskim) jako „ogół oddziaływań międzygeneracyjnych służących formowaniu całokształtu zdolności życiowych człowieka”, przy równoczesnym niustawianiu w przekraczaniu siebie, w budowaniu człowieczeństwa nie tylko „dla” siebie, ale i też „w” sobie. B. Milerski, B. Śliwerski, *Pedagogika*, Warszawa 2000, s. 54; U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania*, w: *Pedagogika, Podstawy nauk o wychowaniu*, B. Śliwerski (red.), t. 1, Gdańsk 2006, s. 399.

ni². Wola nie tylko skłania go do postępowania moralnie słusznego (*vs* niewłaściwego) i dobrego (*vs* złego), ale też świadczy o nim samym i jego kondycji moralnej. Mocą woli nadaje edukacji sens, wartość i znaczenie. W jaki zatem sposób wola, będąc „centrum decyzyjnym” wychowawcy, wpływa na kierowanie wychowaniem oraz kształceniem dzieci i młodzieży?

Podstawową trudność w udzieleniu odpowiedzi na to pytanie sprawia transcendentna natura woli, wymykająca się w związku z tym naszym możliwościom poznawczym³, zaś próby pokonania tej trudności prowadzą do różnego rozumienia istoty woli. Równie zróżnicowane jest jej osadzanie w strukturze bytu, w świecie decyzji i czynów człowieka. Jednak w związku z tym, że celem niniejszego opracowania nie jest prześledzenie tych różnic, a pokazanie, jak wola uobecnia się w działaniach podejmowanych na gruncie edukacji, ów filozoficzny dyskurs dotyczący woli (w niniejszym opracowaniu prowadzą go autorzy cytowanych opracowań) ma w nim znaczenie kontekstu, swoistego echa ścierania się poglądów na ten temat.

Wola jako siła determinująca człowieka

Wśród teorii podejmujących problematykę woli omówię poglądy Arthura Schopenhauera i Fryderyka Nietzschego. Przez pierwszego, wola jest postrzegana jako siła determinująca człowieka, natomiast Nietzsche twierdzi, że „nie ma żadnej przepaści między wolą a ludzką wolą. Wola, będąc tożsama z życiem, jest ludzką zdolnością chcenia”⁴. Hanna Arendt tak tę rozbieżność ujmuje: „Z jednej strony pojmuje się [wolę] jako zdolność wyboru między przedmiotami lub

² M.A. Krąpiec, *Ja – człowiek*, Lublin 2005, s. 282. W opracowaniu przyjmuję bardziej ogólne, przywołane przez Krąpca rozumienie wolnej woli; nie jest ono znaczeniem ściśle filozoficznym, gdyż nie ujmuje bytowego charakteru ludzkich rozumnych dążeń, ostatecznie decydujących o kształtowaniu się człowieka.

³ T. Olchanowski, *Wola i opętanie*, Warszawa 2010, s. 399.

⁴ H. Buczyńska-Garewicz, *Sens woli i wolności*, w: H. Arendt, *Wola*, przeł. R. Piłat, Warszawa 2002, s. 13.

celami. Służy ona za rozjemcę pomiędzy pojawiającymi się celami i swobodnie rozważa środki potrzebne do ich osiągnięcia. Z drugiej strony powiada się o woli, że jest [...] ludzką zdolnością dawania początku rzeczom i zdarzeniom, płynącą stąd, że człowiek sam jest już pewnym początkiem”⁵.

Wola w poglądach Schopenhauera

Podążając śladem myśli Schopenhauera, można w niej dostrzec inspiracje zaczerpnięte z filozofii Immanuela Kanta. Choć Schopenhauer poddaje ją krytycznej analizie, niemniej jednak znajduje ona oddźwięk w jego koncepcji woli, między innymi w ontologicznym usytuowaniu jej poza formami świata zjawisk, w którym czas i przestrzeń jej nie tykają. Wola jako noumen (tak ją rozumie) jest pozbawiona przymiotów, nie jest ani dobra, ani zła; tych przymiotów nabywa dopiero po jej uprzedmiotowieniu⁶. W idealnym świecie zewnętrznym istnieje niezależnie od tego, czy rozum człowieka ją rozpozna, czy jej doświadczy. Jest rzeczą samą w sobie, „prasiłą, energią, popędem, żądzą bycia. Skierowana ku sobie samej, chce, aby chcieć, bez celu, bez spoczynku”⁷. Będąc wolną i wszechmocną, jest władcą i sercem światów⁸. Stąd świat jest wolą.

Władając światem, swoim wpływem obejmuje także człowieka doświadczającego jej jako irracjonalnej siły nim poruszającej. Może więc sądzić, że wybiera wedle woli, tymczasem nie wybiera jej, gdyż ona już istnieje, zanim pojawił się na świecie, i będzie także po nim. A to oznacza, że jego wola nigdy nie jest wolna, lecz dana. Nie posiada wolności woli, a jedynie wolność działania; wolność czynu zgodnego z wolą, ale nie wolność woli. Swoją obecność przejawia ona *ex*

⁵ H. Arendt, dz. cyt., s. 223.

⁶ M. Wąligóra, *Etyka zaprawdę jest najłatwiejszą ze wszystkich nauk. Postłowie*, w: A. Schopenhauer, *O podstawie moralności*, przeł. Z. Bassakówna, Kraków 2005, s. 163.

⁷ A. Stögbauer, *Postłowie*, w: A. Schopenhauer, *O wolności ludzkiej woli*, przeł. A. Stögbauer, Kraków 2005, s. 97–98.

⁸ Tamże, s. 98.

post w czynach człowieka⁹. Akty jego woli, zdaniem Schopenhauera, wpływają „z niej samej, zupełnie pierwotnie, niespowodowane koniecznie ani poprzedzającymi ją warunkami, ani więc czymkolwiek bądź”¹⁰. Dopóki akt woli kształtuje się (etap powstawania) ma postać jej poruszenia: życzenia, pożądania, dążenia, spodziewania, niechcenia, unikania, smutku itd.¹¹ „Bez tej pobudki [akt woli] nie mógłby nastąpić, bo brakowałoby mu bodźca, lecz także i treści”¹². Kiedy już powstanie – staje się postanowieniem¹³, a na końcu czynem.

O tym, czego człowiek pragnie, dowiaduje się dzięki samowiedzy, która sprawuje bezwzględną władzę nad aktami woli (ale nie nad wolą!)¹⁴. Jednak często bierze on mylnie życzenie, które w istocie jest aktem woli na etapie powstawania, za chcenie. Chcenie znajduje zaspokojenie w czynie, a o jego wyniku samowiedza dowiaduje się po zaspokojeniu chcenia, *a posteriori*, czyli *a priori* go nie zna. Przedtem są tylko wyobrażenia o akcie i towarzyszące im zwodnicze uczucie, że „mogę czynić, co chcę”¹⁵. Zdaniem Schopenhauera jest to błąd, gdyż tak jak wszystkie obiektywne przedmioty znajdujące się w realnym świecie zewnętrznym, akt podlega prawu przyczynowości. Przyczyna oddziałuje na przedmioty trojako: 1) jako przyczyna w najściślejszym tego słowa znaczeniu; 2) jako podnieta; 3) jako motywacja. Ta ostatnia jest właściwa tylko człowiekowi, gdyż będąc istotą bardziej złożoną ma potrzeby, z których posiadania zdaje sobie sprawę dzięki świadomości¹⁶. Motywacją Schopenhauer nazywa przyczynowość, która przechodzi przez medium poznania, czyli przez intelekt. Intelekt zaś zdolnością poznawczą, „medium”, za pośrednictwem którego pobudki działają na wolę.

⁹ H. Buczyńska-Garewicz, *Sens woli...*, s. 11.

¹⁰ A. Schopenhauer, *O wolności ludzkiej woli...*, s. 13.

¹¹ Tamże, s. 15.

¹² Tamże, s. 17.

¹³ Tamże, s. 19.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże, s. 20.

¹⁶ Tamże, s. 30–31.

Zatem intelekt także jest pochodny wobec woli. Niczym „latarka” umieszczona w człowieku, pomaga swoim blaskiem widzieć woli jej własne kroki¹⁷.

Wychowanie i kształcenie w świetle koncepcji woli Schopenhauera

Odczytywanie działań podejmowanych na gruncie edukacji przez pryzmat Schopenhauerowskiej teorii woli ukazuje każdego uczestnika edukacji jako „wpiśnianego” w strukturę świata stanowiącego idealną całość. Pełniąc w nim określoną funkcję, zajmuje precyzyjnie wyznaczone miejsce w hierarchii społecznej. Przykładowo, nauczyciel powinien wypełniać obowiązki spoczywające na nim z racji wykonywanej profesji oraz w związku z funkcjonowaniem: w instytucji zatrudniającej go, czyli w szkole; w systemie oświaty. Równocześnie w sprawie wychowanków podejmuje każdego dnia wiele decyzji, których prądródłem okazuje się wola. Jeśli celem wychowawcy jest czynienie dobra¹⁸, jego działania nabierają wymiaru moralnego, opartego na zasadzie: „Nie krzywdź nikogo, wspieraj raczej każdego według możliwości swojej”¹⁹. Ta zasada ma przypominać o bodźcach, które potencjalnie mogą stać się pobudką woli, jej poruszeniem do moralnego postępowania. Ono zaś nie wypływa z pobudek egoistycznych, ale z wewnętrznie odczuwanej powinności „wypływającej z dobrowolnej sprawiedliwości, z czystej miłości bliźniego i prawdziwej szlachetności”²⁰, ukrytych w jego duszy²¹.

W codziennej pracy celem woli pedagoga jest przede wszystkim człowiek – najpierw wychowanek, a dopiero potem on sam. Pragnienie dobra dla nie-

¹⁷ A. Stögbauer, *Posłowie...*, s. 98.

¹⁸ A. Schopenhauer, *O podstawie moralności*, przeł. Z. Bassakówna, Kraków 2005, s. 34. Filozof tę zasadę nazwa pierwszym twierdzeniem etyki.

¹⁹ Tamże, s. 38.

²⁰ Tamże, s. 82

²¹ Tamże, s. 43.

go stanowi jedyną, prawdziwą i bezpośrednią pobudkę pracy pedagogicznej²², odczuwaną jako powinność – wewnętrzne pragnienie postępowania bezinteresownego, np. dla dobra drugiego, dla zachowania szacunku do siebie, dla własnej satysfakcji, bądź dla spokoju sumienia²³. Nie jest powinność tym samym co obowiązek²⁴. W przypadku nauczyciela oznacza nakładaną z nakazu „zewnątrznego” konieczność pracy dla dobra wychowanka²⁵; w przypadku ucznia – podejmowanie obowiązku pod przymusem, jakim jest groźba sankcji lub obietnica nagrody. Z tej perspektywy wola pochodzi z introjekcji cudzych idei ważnych dla znaczących „innych”, rodziców, mediów itd. Oni wytworzony przez siebie obraz świata i człowieka przekazują i narzucają za pośrednictwem instytucji edukacyjnych jako obowiązujący; po czym kontrolują, w jakim zakresie został on zinternalizowany (faktycznie lub pozornie)²⁶. Presja wywierana przez dorosłych, nakazy mody i dyktatura mediów mogą spowodować, że niektóre z dzieci i młodzieży zostaną pozbawione woli. Co dlatego łatwiej dokonać, że będąc wciąż na etapie kształtowania, ich osobowość (na co zwracają uwagę koncepcje rozwoju moralnego, np. Sergiusz Hessena i Lawrence Kohlberga) wykazuje podatność na podporządkowywanie się narzucanej racjonalności. Jednak by ów etap (nazwany przez Hessena etapem heteronomii) zakończył się dla jednostki pomyślnie, przez proces wychowania powinna „przeświecać” droga ku autonomii²⁷. Stąd na etapie heteronomii potrzeba mądrego prowadzenia i wspierania rozwoju uczniów przez nauczycieli, którzy dojrzałość moralną prezentują w nieuleganiu ani pragnie-

²² Tamże, s. 92.

²³ Tamże, s. 136–137. Schopenhauer zaznacza, że sumienie przemawia dopiero po fakcie i niczym wewnętrzny sędzia ocenia wartość moralną człowieka-sprawcy.

²⁴ L.E. Bartkowiak, *Między powinnością a obowiązkiem – o kodeksach deontologicznych zawodów medycznych*, „Wiadomości Lekarskie” 2006, LIX, 11–12, s. 883.

²⁵ A. Schopenhauer, *O podstawie moralności...*, s. 104.

²⁶ T. Olchanowski, *Wola i opętanie...*, s. 100.

²⁷ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, przeł. A. Zieleniżyk, Warszawa 1997, s. 126–163.

niom wewnętrznym, ani zewnętrznym naciskom, lecz w działaniu skierowanym na dobro członków wspólnoty moralnej i dobro własne²⁸.

Z poglądami Schopenhauera koresponduje, zarzucona już dziś i często deformowana, koncepcja pedagogiki jako dyscypliny akademickiej Johanna F. Herbart. Wyprowadza ją, podobnie jak Schopenhauer, z teorii I. Kanta, a dobrą wolę wskazuje jako najwyższe dobro moralne, posłuszne prawodawstwu moralnemu. Herbart celem wychowania przez nauczanie czyni kształtowanie moralnego charakteru; nie powinno ono polegać na przymuszaniu przez innych do określonego postępowania, ale na wytworzeniu w duszy wychowanka woli zdolnej do podejmowania słusznego i należytego sądu zgodnego z prawem moralnym²⁹. Zatem celem wychowania, jak twierdzi, powinno być dążenie „do uczynienia przedmiotami woli słuszości i dobra w całej czystości i nieskazitelności, [...] do określania na podstawie tych idei najgłębszej treści charakteru i osobowości pominięciem wszelkiej dowolności”³⁰. W ten sposób podczas nauczania wychowującego dochodzi nie tylko do budowania wiedzy, lecz przede wszystkim do kształtowania moralnie dobrego charakteru. Polega ono na tym, że wobec charakteru już istniejącego formułuje się nowe wymagania, które jednak – jako pochodzące z zewnątrz – nie powinny zdominować wymagań stawianych przez osobę samej sobie³¹. Stąd najważniejszym celem wychowania staje się doprowadzenie do tego, „aby wychowanek sam siebie znalazł jako wybierający dobro, odrzucający zło, to albo nic stanowi kształcenie charakteru”³². W procesie formowania charakteru moralnego kierowniczą rolę sprawuje wychowawca obdarzony „silnym autory-

²⁸ A. Chmielewski, *Polityka i etyka Alasdaira MacIntyre’a*, w: A. MacIntyre, *Etyka i polityka*, Warszawa 2009, s. 12–17.

²⁹ J.F. Herbart., *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, przekł. T. Stera, Warszawa 2007, s. 48.

³⁰ Tamże, s. 49–50.

³¹ Tamże, s. 134.

³² J.F. Herbart, *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zadanie wychowania*. Cyt za: D. Stępkowski, *Noty objaśniające*, w: J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna...*, s. 214.

tetem, którego zdanie wychowanek cenilby najwyżej³³. Jego charakter powinna cechować moralność woli, przez którą prześwieca cel rzetelny i uporządkowany całokształtem dążeń³⁴.

Nie tylko Herbart, ale i inni filozofowie czy pedagodzy uzmysławiają, że z nakazami woli dyktowanymi za pośrednictwem przyrodzonej intelektualnej wolności wiąże się postępowanie zgodne z nakazami prawa moralnego. Jest ono „pozbawione wszelkiego względu na zysk i korzyść osobistą, jaką człowiekowi przedmioty jego pożądań obiecują i przynieść mogą [...] nie w celu popierania szczęśliwości ani jednostki, ani ogółu, lecz zrealizowania idei człowieczeństwa w ludzkich czynach³⁵. Tym samym wolą nauczyciela powinno być działanie oparte na wartościach moralnych i służące dobru ucznia³⁶. Pomnażanie tego dobra, obok życia w prawdzie, jest podstawową powinnością każdego człowieka, tym bardziej tego, który jest profesjonalnym wychowawcą dzieci i młodzieży. Wszelkie rozterki moralne dotyczące postępowania winien on, zdaniem Józefa Tischnera, rozwiązywać w zgodzie z głosem sumienia, najbliższą każdemu normą moralności³⁷, instancją zdolną orzekać o postępowaniu zgodnym z prawem moralnym³⁸. Jednak ostatecznie to wola zdecyduje, czy swoje postępowanie „skonsultuje” z sumieniem, czy raczej skorzysta z wykształconych nawykowo dyspozycji do działania³⁹.

Prócz przywołanych powyżej nakazów prawa moralnego, praca wychowawcza nauczyciela podlega też „zewnętrznym” źródłom normotwórczym, jakimi są normy społeczne i normy prawa stanowionego. Na te pierwsze składają się kultu-

³³ J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna...*, s. 176.

³⁴ Tamże, s. 182.

³⁵ M. Wartenberg, *O „Krytyce praktycznego rozumu” i jej stosunku do „Krytyki czystego rozumu”*, w: I. Kant., *Krytyka praktycznego rozumu*, przeł. B. Bornstein, Kęty 2002, s. 174.

³⁶ L. Kołakowski, *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Kraków 2006, s. 269.

³⁷ J. Tischner J., *Jak żyć?*, Wrocław 2000, s. 27.

³⁸ W. Szewczyk, *Sumienie. Studium psychologiczne*, Warszawa 1988, s. 232–235.

³⁹ P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, przeł. B. Chelstowski, Warszawa 2003, s. 409.

rowo i historycznie ugruntowane nakazy, zakazy, zwyczaje i obyczaje wspólnoty społecznej, która je egzekwuje. Niektóre z nich mają formę niepisanej umowy społecznej, przykładowo, wyrażonej zaufaniem rodziców do nauczycieli, którzy wierzą, że pedagodzy będą wspierać rozwój ich dzieci; w odpowiedzi (jak można założyć) wychowawcy będą czuli się zobligowani pracować zgodnie z oczekiwaniami rodziców. Inne z owych umów mają formę pisemną, jak np. *Kodeks etyki nauczycielskiej*⁴⁰. Ale regulując zasady egzystencji jednostek w grupie, równocześnie ograniczają wolności każdego. Wymienione jako drugie, normy prawa stanowionego przez państwo są usystematyzowane w kodeksach i zbiorach przepisów, takich jak: „Ustawa o systemie oświaty”, „Karta Nauczyciela”, „Kodeks Pracy” i inne. Z wywiązania się z nakładanych przez prawo obowiązków nauczyciele są rozliczani przez organy kontrolujące. Środki prawne jakimi dysponują, są jednak tylko narzędziem, gdyż istota i sens prowadzonej strategii i polityki nadzoru uzależnione są od celów i zadań instancji nadzorujących edukację. Choć z jednej strony trudno zgodzić się z tym, by praca pedagogiczna była uzależniona tylko od określonych prawnie zobowiązań, za realizacją których stoją określone sankcje (przymuszanie, groźba kar i represji), z drugiej jednak strony, istniejąc, pełnią rodzaj „zabezpieczenia” nakłaniającego do wypełniania prawnych obowiązków kształcenia i wychowania. Schopenhauer tak to opisuje: „Państwo, owo arcydzieło świadomego siebie, rozumnego, zsumowanego egoizmu wszystkich, powierzyło obronę praw jednostki potędze, która nieskończenie przewyższa siłę tej ostatniej i tym samym zmusza ją do uszanowania praw innych jednostek. [...] Przymus wszystkich okiełznał”⁴¹.

W świetle tej wypowiedzi nauczyciel zostaje ukazany jako człowiek, którego wolność w obszarze wykonywanej profesji jest ograniczona w indywidualnie zróżnicowanym zakresie. Twierdząc, że ją posiada, daje jedynie świadectwo pozorów wolności woli. Dysponuje natomiast, co podkreśla Schopenhauer, wol-

⁴⁰ *Kodeks etyki nauczycielskiej* (oprac. zbior.), Warszawa 1995.

⁴¹ A. Schopenhauer, *O podstawie moralności...*, s. 87.

nością intelektualną. Dzięki niej może spośród różnych pobudek dokonywać wyborów w drodze świadomych oraz dobrowolnych rozstrzygnięć, które oparte są albo (po pierwsze) na wyniku subiektywnego rozpoznania nakazu moralnego dyktowanego głosem sumienia, albo (po drugie) na chęci podporządkowania się normom społecznym czy zawodowym, bądź też (po trzecie) na postanowieniu podporządkowania się normom prawa stanowionego. A dokonując wyboru działania, staje się podmiotem działającym⁴², który może nakazom zewnętrznego świata świadomie i dobrowolnie stawić opór lub odpór. Oporem Joanna Rutkowiak nazywa brak akceptacji określonego fragmentu rzeczywistości, odporem natomiast „poradzenie sobie przez ludzi z występującą niewłaściwością”⁴³. Rzecz w tym, że w polskiej szkole prawo oświatowe wspólnie z społeczną presją skutecznego kształcenia i edukacyjnego sukcesu tak zdominowało sumienia nauczycieli, że pozbawiło je wrażliwości. Stąd akty oporu czy inne oddolne działania rzeczywistości zmieniające niesatysfakcjonujący nauczycieli stan rzeczy⁴⁴ są w szkołach bardzo rzadko podejmowane, co zdaje się potwierdzać tezę o pozorze wolności myślenia i działania pedagogów. Z perspektywy Schopenhauera ta pasywność może być skutkiem nadwyższonej zdolności poznawczej intelektu albo błędnego rozumienia pobudek spowodowanych „zakamuflowaniem” się tego fragmentu świata zewnętrznego, który jest przez intelekt poznawany⁴⁵. Jednak mimo wprowadzenia przez nauczycieli swojej woli w stan zawieszenia, wola sama w sobie w świecie idealnym trwale istnieje, gotowa wcielić się w czyny, które zainicjuje.

⁴² T. Olchanowski, *Wola i opętanie...*, s. 93.

⁴³ J. Rutkowiak, *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciel. Ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego*, w: *Neoliberalne uwikłania edukacji*, J. Rutkowiak, E. Potulicka (red.), Kraków 2010, s. 214.

⁴⁴ Tamże, s. 215.

⁴⁵ A. Schopenhauer, *O wolności ludzkiej woli...*, s. 82.

Wychowanie w świecie chaosu

Po koncepcję woli mocy Fryderyka Nietzschego sięgam po to, by namysł nad wolą człowieka usytuowanego na gruncie edukacji uzupełnić o pewne niepodjęte przez Artura Schopenhauera wątki. W zasadzie Nietzsche początkowo kontynuował myśl Schopenhauera, lecz potem został jego przeciwnikiem (aczkolwiek w wielu twierdzeniach czy konstatacjach obaj wykazują zgodność) twierdząc, że „prawie sam jeden [musi] rozprawić się ze swym wielkim nauczycielem Schopenhauerem, który [...] wartość »nieegoistycznego pierwiastka«, instynktów litości, samozaparcia, ofiary z samego siebie [...] tak długo pozłacał, przebóstwiał i w zaświat przerzucał, aż ostatecznie zostały dla niego »wartościami samymi w sobie«⁴⁶.

O Nietzscheańskiej woli mocy (pokrótce)

Fryderyk Nietzsche koncepcję woli osadza w energetyczno-procesualnym modelu przyrody, w którym w miejsce rzeczy wprowadza ideę „centrum siły”⁴⁷. Przyjmuje, że byt nie ma struktury substancjalnej, lecz jest życiem, oddychaniem,żywieniem, chceniem, działaniem, stawaniem się⁴⁸. Najogólniej – zbiorem sił zwróconych przeciwko sobie, jedynie tymczasowo tworzących jedność, po to, by już w kolejnej chwili zmienić kierunek i układ dlatego, że każda siła posiadając pewne zorientowanie dąży do odnalezienia innej przeciwstawnej siły. To prowadzi do ich „mocowania się” ze sobą, wzniecania sporów, nieustannego poszukiwania swojej opozycji, wypierania, zwalczania, ulegania⁴⁹. W tej sytuacji konflikt staje się regułą, chociaż w jego wyniku dochodzi do wzrostu i ekspansji woli (nawet na skalę Kosmosu), co z perspektywy ontologicznej Nietzsche od-

⁴⁶ F. Nietzsche, *Z genealogii moralności*, przeł. L. Staff, Kraków 2003, s. 8.

⁴⁷ M. Moryń, *Wola mocy i myśl. Spotkania z filozofią Fryderyka Nietzschego*, Poznań 1997, s. 146.

⁴⁸ F. Nietzsche, *Wola mocy. Próba przemiany wszystkich wartości*, przeł. S. Frycz i K. Drzewiecki, Kraków 1910–1911, s. 334.

⁴⁹ M. Moryń, *Wola mocy...*, s. 34–35.

czytuje jako „wołę mocy” pragnącą ciągłego potęgowania sił już posiadanych (nie osiągnięcia mocy). Podstawowym, wręcz elementarnym faktem jest tu relacja sił wzajemnie odmiennych; dopiero ona daje początek stawaniu się. Świat jako wola mocy jest zatem nie tyle zbiorem ślepo pędzących zdarzeń i procesów, co raczej ich „sporem”, związkiem sił skonfigurowanych w opozycji, wciąż poszukujących nowych konfliktów. Dynamizm, którego immanentnym źródłem jest moc, daje początek woli, ta zaś, działając z głębi siebie, jest sposobem ujawniania mocy⁵⁰.

W efekcie świat może stwarzać wrażenie chaosu, który Nietzsche przyrównuje do tańca, „wizualizacji samorzutnej, wolnej od reguł zmienności, która do niczego nie zmierza i niczemu nie służy, stając się kunsztownym celem samym w sobie”⁵¹. Podczas tańca następuje przyrost siły⁵². W świecie będącym „chaosem na zawsze” nie istnieją żadne nadrzędne prawa, tworzące podstawy ładu oraz nadające istnieniu sens i cel, gdyż „nie ma ani przyczyn, ani skutków. W mowie nie umiemy się od nich uwolnić. [...] Interpretacja przyczynowości jest złudzeniem”⁵³. W tym bezładzie brakuje również zbioru określonych możliwości, tym samym nie ma pola wyznaczającego potencjalny przebieg procesów. Zdarzenia pojawiają się z absolutną i niemetafizyczną koniecznością, jako że zgodnie ze swą dynamiczną naturą muszą przebiegać, wyładowywać się i działać, a spoczynek jest pozornością. Nietzscheański świat to zmienność i ruch, dysharmonia, polimorfizm, sprzeczność.

Ruchem skierowanym przeciwko ontologicznemu chaosowi jest życie. Kiedy dąży do porządkowania otaczającego je bezładu, staje się wolą mocy⁵⁴. Ta, będąc tożsama z życiem, „jest ludzką zdolnością chcenia”⁵⁵. Aczkolwiek, podkre-

⁵⁰ F. Nietzsche, *Wola mocy...*, s. 352.

⁵¹ M. Moryń, *Wola mocy...*, s. 157.

⁵² F. Nietzsche, *Wola mocy...*, s. 409.

⁵³ Tamże, s. 350.

⁵⁴ Tamże, s. 368.

⁵⁵ H. Buczyńska-Garewicz, *Sens woli i wolności...*, s. 13.

śla Nietzsche, „życie jest tylko jednym z wypadków woli mocy”⁵⁶. Dla filozofa wola jest czystym chceniem jako takim, pragnieniem przewyższania *status quo*, dążeniem do ekspansji (nawet kosztem jednostkowego bytu) i tworzenia nowych wartości. „Nie istnieje żaden podmiot – pisze – żaden »byt« poza czynnością, działaniem, stawianiem się. Czyniący jest do czynności tylko dokomponowany – czynność jest wszystkim. Akt woli wyznaczają pozaświadomościowe, przedrefleksyjne warunki”⁵⁷. Akt woli to symptom mocy, zatem wola jest wolą mocy. Z nią wiąże się ludzkie dążenie do uzyskania mocy nad sobą, nad innym, nad naturą⁵⁸. Według Nietzschego nie ma żadnej „przepaści między wolą a ludzką wolą. Wola, będąc tożsama z życiem, jest ludzką zdolnością chcenia”⁵⁹. Bycie to moc (moc bycia), to uogólnienie idei życia, woli, działania i stawiania się, co oddają słowa: „Być i wyrażać wolę i w ten sposób stawać się. Nie ma absolutnie nic w tym świecie, co nie ma swej woli, jednak wielka wola, z której owe wszystkie, nieskończenie różne wypływają, jest tym, co nazywam kosmiczną (ontologiczną) nieświadomością, rezerwuarem nieskończonych możliwości”⁶⁰.

Wola mocy w edukacji

Spojrzenie na edukację przez pryzmat Nietzscheańskiej woli mocy kieruję na zaledwie kilka aspektów praktyki wychowania i kształcenia, uwzględniając przede wszystkim ich uwikłanie w czas oraz związek woli z twórczością. Dynamiczny, wciąż zmieniający się świat, jakim widzi go Nietzsche, właściwy jest także światowi edukacji. Zachodzące w obrębie edukacji zmiany są generowane przez siły, które wywodzą się z dwu opozycyjnie usytuowanych źródeł; jednym jest świat

⁵⁶ F. Nietzsche, *Wola mocy...*, s. 355.

⁵⁷ M. Moryń, *Wola mocy...*, s. 64–65.

⁵⁸ T. Olchanowski, *Wola i opętanie...*, s. 117.

⁵⁹ H. Arendt, *Wola...*, s.13.

⁶⁰ R. May, *O istocie człowieka. Szkice z psychologii egzystencjalnej*, Poznań 1995, s. 99. Cyt. za: T. Olchanowski, *Wola i opętanie...*, s. 117.

zewewnętrzny wobec praktyki edukacyjnej, a drugim jej „wnętrze”. Najczęściej są one skierowane przeciw sobie. Oddziałując na siebie wzajemnie, nadają praktyce edukacyjnej określony, acz tylko chwilowy kształt.

Nieustająca zmienność świata swoją dynamiką obejmuje także świat edukacji i uwikłanych w nią ludzi. Przejawem tej zmienności są, na przykład, reformy systemu oświaty; wiążą się one z przemianami politycznymi i gospodarczymi, można powiedzieć, że są ich „owocem”. Skutków owych reform bezpośrednio doświadczają uczniowie i nauczyciele. Za ich pośrednictwem doświadczają instytucjonalnego nacisku wywieranego przez zewnętrzny świat. Jednak pod ich wpływem nie zmieniają z dnia na dzień hierarchii wartości, wieloletnich przyzwyczajeń, warsztatu dydaktyczno-wychowawczego. Przeciwnie, by zainicjowana reformą zmiana dokonała się w pełni, zazwyczaj potrzebuje czasu. Nie inaczej było z tą, która ostatnio miała miejsce (początkiem sięga 1989 roku) i nadal jest kontynuowana. Poprzedziło ją obalenie systemu komunistycznego, zmiany na arenie politycznej oraz reforma gospodarcza. Łagodny przebieg transformacji ustrojowej, bez spektakularnego zerwania z przeszłością komunistyczną⁶¹, spowodował, że nauczyciele nigdy nie zarzucili obowiązujących wówczas norm i wartości, a jedynie do tych „starych” dołączyli „nowe”. Stąd obecnie w praktyce edukacyjnej koegzystują dwie kultury, co przez uczniów i nauczycieli jest doświadczane jako przeświecanie⁶² „starej” postkomunistycznej przez „nową” neoliberalną. W związku z tym równocześnie funkcjonują w obrębie dwu systemów aksjo-normatywnych, doznając sprzeczności, napięć i dylematów. Według Nietzschego, ze zmagania z nimi czerpią moc.

Wracając do zagadnienia czasu, w jego upływie Arendt dostrzega Nietzscheński aspekt woli. Zwraca uwagę, że wola, choć zawsze kieruje się ku przyszłości,

⁶¹ T. Szukdlarek, *Pozór i zmiana: o epistemologicznych unikach pedagogiki – dekadę i trochę później*, „Ars Educandi” 2004, IV, s. 83; L. Koczanowicz, *Polityka czasu. Dynamika tożsamości w postkomunistycznej Polsce*, Wrocław 2009, s. 24.

⁶² S. Hessa, dz. cyt., s. 162, 251. Dla Hessa wszelkim podejmowanym w procesie wychowania działaniom powinien „przeświecać” jego cel – wspieranie wychowanka w stawianiu się jednostką autonomiczną, samostanowiącą o sobie i odpowiedzialną.

to jednak nie potrafi się oderwać od swojej przeszłości. W ten sposób przeszłość okazuje się być jej największym problemem⁶³. Nietzsche tak to ujmując: „Świat ten: potwór bez początku, bez końca, stała, spiszowa wielkość siły [...] wiecznie powracający, w stawianiu się nie znający przesytu ani znużenia”⁶⁴. O ile wola jest wolna wobec przyszłości, o tyle jest pozbawiona wolności wobec przeszłości. Ta już się dokonała, już nie można jej inaczej zaprojektować. „Było” jest jak twarda skała i choć minęło, prześwieca w teraźniejsze i przyszłe projekty. Tak oto w bramie zwanej „chwilą dnia dzisiejszego” zderzają się przeszłość, teraźniejszość i przyszłość, a czas jest ich jednością. W tym zderzaniu wola rodzi się i nabiera mocy.

Im silniejsze jest uwikłanie człowieka w przeszłość, także tę edukacyjną, tym trudniej mu od niej się uwolnić. Potrzeba woli, by tego dokonać. Ale woli potrzeba również w sytuacji wymagającej stawienia oporu wobec nacisków neoliberalnej teraźniejszości, która na płaszczyźnie edukacji pracę „z” człowiekiem i „dla” niego przekształca w działalność ekonomicznie opłacalną oraz kartę przetargową wolnorynkowych gier prowadzonych przez polityków. Trudno spodziewać się prezentacji woli przez uczniów, gdyż ci dopiero ją wykształcają. Powinni natomiast ją mieć nauczyciele. Jednak w ich przypadku właśnie ów spokojny przebieg transformacji ustrojowej uniemożliwił wzmocnienie sił w walce z trudnościami. Do walki nigdy nie doszło, nigdy więc wola nie musiała podejmować żadnego wysiłku w celu „wybawienia” się z przeszłości. Zakotwiczona w niej, nie była zdolna do odzyskania wolności. Przeciwnie, pozorując dążenie do niej, nadal pragnęła niewoli. Otrzymała ją, niejako „na życzenie”, od neoliberalizmu, który ubezwłasnowolnił nauczycieli poprzez ich uprzedmiotowienie. Dokonał tego, wprowadzając nakaz efektywnej i ekonomicznie opłacalnej pracy z wychowankiem, a na straży realizacji tego zadania ustanowił podstawę programową i standardy wymagań egzaminacyjnych. Lęk przez konsekwencjami wynikającymi z niesprostania owym wymaganiom dziś skutecznie paraliżuje odruchy na-

⁶³ H. Arendt, dz. cyt., s. 223, 239.

⁶⁴ F. Nietzsche, *Wola mocy...*, s. 448.

uczycielskiej woli. A gdy brakuje ruchu, powiada Nietzsche, wola nie może się zrodzić. Zamiast niej trwa marazm, konformizm i pełna zadowolenia akceptacja pedagogicznego zniewolenia.

Tymczasem nie potrzeba wiele, by się z tego marazmu wyzwolić. Wystarczy zaledwie Nietzscheańskie kwantum mocy, by doszło do jego samoistnego zwielokrotnienia⁶⁵. Filozof twierdzi, że do rozrostu mocy dochodzi podczas burzenia zastanego społeczeństwa, kwestionowania dotychczasowych ideałów, zwłaszcza zaś podczas tworzenia, które jest niczym innym jak właśnie wolą⁶⁶. Twórczość postrzega jako oddolną siłę zdolną burzyć zastane społeczeństwo, kwestionować dotychczasowe ideały, poszerzać granice swojego świata, powodując rozrost mocy. W pracy nauczyciela tym kwantum mocy może być jego innowacyjność pedagogiczna; łamiąc stereotypy, dąży do zmiany i automatycznie wprowadza nowe. Wtedy też często wola napotyka opór uczniów, rodziców, zwierzchników, raczej pragnących zachowania *status quo*. Dochodzi do Nietzscheańskiego zde-
rzania przeciwie ukierunkowanych sił, mocowania się ich ze sobą i – ostatecznie – do wzrostu woli mocy. Aczkolwiek, na co zwraca uwagę T. Olchanowicz, „od szeregu pokoleń żyjemy w kulturze, która walczy z naturą i życiem, która przygotowuje nas do walki ze wszystkimi i z wszystkim. Nasza wola jest zainfekowana nieustannym dążeniem do wzrostu bez granic”⁶⁷. Wyrażając siebie samego, swoją wolę, pedagog kontynuuje proces stawania się realizowany pod postacią „osobistego wysiłku [wkładanego] w pokonywanie trudności tkwiących w osobie i w innych elementach rzeczywistości, [...] świadomego, zintegrowanego działania nakierowanego na osiągnięcie nowych praw i pól wolności”⁶⁸. Zasięg pól wewnętrznej wolności jest zmienny, gdyż kształtowany według Zygmunta Bau-

⁶⁵ Tamże.

⁶⁶ J. Hartman, *Doctor perversus*, w: F. Nietzsche, *Z genealogii moralności*, przekł. L. Staff, Kraków 2003, s. 134.

⁶⁷ T. Olchanowski, *Wola i opętanie...*, s. 118.

⁶⁸ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006, s. 12.

mana, wielorako; po pierwsze, poprzez wyznaczanie i realizację własnych celów, które wypierają cele narzucane przez innych ludzi; po drugie – przez hartowanie odwagi moralnej, nie akceptowanie oportunistycznego i konformistycznego ugody; po trzecie – na drodze osobistych, wolnych wyborów, za które człowiek ponosi odpowiedzialność⁶⁹.

Jednak nie wszyscy współcześni nauczyciele są zdolni udźwignąć ciężar odpowiedzialności. Więc by się go pozbyć, oddają w ręce decydentów oświatowych możliwość samodzielnego podejmowania przynajmniej niektórych decyzji w kwestii kształcenia i wychowania. Wolą podporządkować się opracowanym przez nich ustawom i zaleceniom, po czym na nie scedować odpowiedzialność za to, co rzeczywiście dzieje się w szkole. Równocześnie doskwiera im świadomość utraty pedagogicznego prestiżu (jako wspomnienia z przeszłości, o minionej wysokiej pozycji nauczyciela w społeczeństwie), utraty szacunku wychowanków, a nawet szacunku do samego siebie. Ów brak popycha ich do budowania świata edukacyjnego pozoru. Przy czym dla Nietzschego pozór nie jest przeciwieństwem bytu, ale znaczy: „nie chcenie”, „nie stawanie się”, „bycie nie ożywionym”⁷⁰. Współcześnie w instytucjonalnym wychowaniu i kształceniu pozór wkrada się na obszary:

- moralności – skrywa przejawy anomii systemu aksjo-normatywnego⁷¹,
- wychowania – sprawia, że staje się ono pseudowychowaniem⁷²,

⁶⁹ D. Klus-Stańska, *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, w: *Dokąd zmierza polska szkoła?*, D. Klus-Stańska (red.), Warszawa 2008, s. 13. Autorka powołuje się na: Z. Bauman, *Moralność bez etyki*, w: Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności nowoczesnej*, Warszawa 1994.

⁷⁰ F. Nietzsche, *O wolności...*, s. 334.

⁷¹ Za E. Durkheimem przyjmując „szersze” pojęcie anomii jako stanu, w którym system normatywny traci spójność i zamienia się w chaos. Tym samym zanika granica między dobrem a złem moralnym i dla człowieka w dążeniu do celu wszystkie metody stają się dozwolone. P. Sztompka, *Socjologia*, Kraków 2002, s. 75.

⁷² J. Filek, *Filozofia jako etyka*, Kraków 2001, s. 103–119. Filek, wprowadzając pojęcie pseudowychowania, nawiązuje do znaczenia, jakie fałszywości rzeczy nadaje Arystoteles. Są nimi, pisze Stagiryta, „rzeczy, które w jakiś sposób istnieją, ale z natury swojej wydają się innymi,

- kształcenia – nauczanie-uczenie się, będąc ukierunkowanym na sprosta-
nie egzaminacyjnym wymaganiom, zawęża zakres uczniowskiej wiedzy
do tego, co zmierzy test; ponadto marginalizuje rozwój zainteresowań
i twórczego myślenia, gdyż nie obejmuje ich egzaminacyjny pomiar,
- relacji międzyludzkich – pod pozorem przyjaźni pojawiają się relacje op-
arte na kłamstwie, oszustwie, rywalizacji, braku zaufania⁷³.

U podstaw pozoru leży szereg błędów popełnianych w procesie poznawa-
nia, wyrosłych na krytykowanym przez Nietzschego hasle: „Nie »poznawać«, lecz
schematyzować, narzucić chaosowi tyle regularności i form, ile czyni zadość na-
szej potrzebie praktycznej. [...] nie potrzeba »poznawania« lecz sumaryzowania,
schematyzowania, w celu porozumienia się, obliczenia [...] Dopasowywanie, wy-
myślanie podobieństw, równości, ten sam proces, który przerabia każde wrażenie
zmysłowe, to jest rozwojem rozumu!”⁷⁴. To prowadzi, jak pisze, do zmyślnego,
fałszywego, fikcyjnego świata⁷⁵. Wola prawdy natomiast jest sztuką interpretacji,
poznawania świata jaki jest, a nie jaki być powinien. W związku z tym „posiada-
nie obiektywnego poglądu może być oznaką ubóstwa woli i siły”⁷⁶, konstatuje.

Ostatecznie życie w świecie pozoru zaczyna przypominać grę – zabawę
w rzut kości, w której każdy wynik jest udany i właściwy. Sprawia to chaotyczny
układ sił, zdarzeń, sytuacji, które Nietzsche przyrównuje do niepoohamowanego,
nieokiełznanego i nieprzewidywalnego tańca. W edukacji tę nieprzewidywalność
Dorota Klus-Stańska odczytuje jako chaos „rozumiany jako bałagan, źródło nie-
porozumień, niedociągnięć, [który na kształcenie i wychowanie] działa antyroz-
wojowo i nekrofilnie. Aczkolwiek równocześnie z drugiej strony, identyfikacja

niż są, lub wydają się rzeczami, które nie istnieją [...] bo są wprawdzie czymś, ale nie tym, czego
podobiznę w nas wywołują”. Arystoteles, *Metafizyka*, Warszawa 2009, s. 116.

⁷³ Patologie wygenerowane przez egzaminy szkolne opisuję w książce: M. Groenwald, *Etycz-
ne aspekty egzaminów szkolnych*, Gdańsk 2011.

⁷⁴ F. Nietzsche, *Wola mocy...*, s. 305.

⁷⁵ Tamże, s. 307, 315, 323.

⁷⁶ Tamże, s. 323.

jego newralgicznych punktów może przyczynić się do uporządkowania kształcenia”⁷⁷. W tym drugim przypadku edukacyjny chaos semantycznie zbliża się do Nietzscheańskiego postrzegania go jako miejsca narodzin woli, stając się sytuacją sprzyjającą narodzinom woli dążącej do dobrej edukacji, woli wprowadzania w niej zmian autentycznie (nie tylko pozornie) służących dobru ucznia.

Kilka miejsc na płaszczyźnie edukacji, w których spotkają się poglądy Schopenhauera i Nietzschego

Są miejsca, w których niczym na skrzyżowaniach dróg dochodzi do „spotkania” poglądów na wolę prezentowanych przez Schopenhauera i Nietzschego; to m.in. zagadnienia: siły, twórczości, wolności działania, prawdy i pozoru. Nadanie im znaczenia kategorii pomocnych w refleksji skupionej na człowieku uwikłanym w instytucjonalne kształcenie i wychowanie pozwoli na odczytanie fragmentów edukacyjnej codzienności przez pryzmat woli.

Siła

U Schopenhauera wola, przybierając postać siły, oddziałuje na każdego człowieka, a więc i na nauczyciela, z bezkresów idealnego świata tak, że nim włada. Z jednej strony, wola jest mu dana jako przysługująca podmiotowi. Równocześnie z drugiej, ów nauczyciel nie musi przyjmować jej biernie i bezrefleksyjnie, gdyż jest istotą rozumną, dysponującą intelektem, z pomocą którego „przesiewa” docierające doń pobudki z realnego świata zewnętrznego (ze strony uczniów, rodziców, decydentów oświatowych i in.). Powinien zatem mieć wolę refleksyjnego odnoszenia się do rzeczywistości, wolę odwagi w posługiwaniu się własnym rozumem (przypomnę przywołane wcześniej porównanie intelektu do „latarki”, za pomocą której wola ogląda swoje kroki), wolę wysiłku i zaangażowania

⁷⁷ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, s.46.

w kreowanie świata⁷⁸. W ten sposób wola, która pierwotnie była wolą daną, po przejściu przez racjonalność rozumu staje się wolą zadaną. Wola Nietzscheańska, zrodzona z konfliktu wielu ślepo pędzących sił, nabiera mocy z ich „sporu” i zwalczania się. Poczucia mocy doświadacza, pokonując przeszkody lub doznając chwil szczęścia⁷⁹. Przeszkód, które piętrzą się przed uczestnikami edukacji, nie brakuje; wydawać by się więc mogło, że dzięki woli ich pokonywania moc uwikłanych w nią uczniów i nauczycieli stale rośnie, umożliwiając realizację wciąż nowych celów kształcenia i wychowania. Nie wszystkie cele uczniowie i nauczyciele zdołają osiągnąć, ponoszenie porażek wydaje się więc nieuniknione, ale – na co zwraca uwagę Nietzsche – również nieprzyjemność działa jako podnieta życiowa i wzmacnia wolę mocy⁸⁰. Stąd, kontynuuje filozof, człowieka ceni się „według kwantum mocy i pełni jego woli, nie zaś według jej osłabienia i wygaśnięcia. [...] ceni moc woli podług tego, jak wiele może znieść oporu, bólu [...] i umie je obrócić na swoją korzyść”⁸¹.

Twórczość

Według Nietzschego twórczość pozwala człowiekowi przekraczać granice i poszerzać terytorium, co sprzyja wzmaganiu jego mocy, która nie zna granic. Również szkolną codzienność może wypełniać nigdy niewyczerpywalna twórczość uczniów i nauczycieli; by jednak tak się stało, potrzeba ich woli. Jednak z drugiej strony, na co zwraca uwagę Schopenhauer, w instytucjonalnie zawiadywanej edukacji, nieograniczoną twórczość w pewne ramy zamykają narzucone przez społeczeństwo i państwo normy; skądinąd potrzebne, gdyż ograniczają zakres działań szkodzących innym ludziom.

⁷⁸ A. Męczkowska-Christiansen, *Od podmiotowości indywidualnej do zbiorowej, czyli o istocie wspólnoty obywatelskiej*, w: *Podmiotowość dla rozwoju*, J. Szomburg (red.), Gdańsk 2011, s.28.

⁷⁹ F. Nietzsche, *Wola mocy...*, s. 357.

⁸⁰ Tamże, s. 361, 363.

⁸¹ Tamże, s. 481.

Wolność działania i obszary złudzeń

Twórczość jest także przejawem wolności, jak u Schopenhauera – wolności działania człowieka bądź jak u Nietzschego – wolności woli. Miarą Nietzscheańskiej wolności jest „stopień oporu, który ustawicznie pokonywać należy”⁸². Ów opór jest siłą skierowaną z centrum decyzyjnego, jakim jest człowiek, na zewnątrz. W przestrzeni edukacji wraz z aktem woli, będącym przejawem nauczycielskiej mocy wyrażanej panowaniem nad uczniami, pojawia się złudzenie, że wychowawca może czynić, co chce. Jednak o tym, że władza jest złudzeniem, pisze Nietzsche, przypominając, iż wydaje ona zakazy i nakazy, a każdy „zakaz psuje charakter w tych, którzy poddają mu się nie ochotnie, lecz z musu”⁸³. Także Schopenhauer dostrzega znaczenie wolności działania, ale zestawia ją w parze z odpowiedzialnością, która wolność zabezpiecza przed przeobrażeniem się w samowolę. Tę odpowiedzialność ponoszą nauczyciele przed wychowankami za wszelkie działania podejmowane w ramach kształcenia i wychowania. Tymczasem współczesna rzeczywistość szkolna nazbyt często dostarcza przykładów pokazujących, że niektórzy pedagodzy nie wyrażają woli bycia odpowiedzialnymi i chętnie zrzekają się jej na rzecz instytucji oświatowych podejmujących decyzje o tym, co i jak dzieje się w klasie szkolnej. Zdarza się, że aby tę wiążącą siłę naku przelamać, uciekają się do próby jej „ominięcia” czy „celowego niedostrzeżenia”, przyjmującego postaci kłamstwa bądź oszustwa. Niemoralne postępowanie człowieka przyciąga uwagę i Schopenhauera, i Nietzschego.

Dążenie do poznania prawdy o świecie

U Nietzschego poznawanie odbywa się w odniesieniu do relatywnych kryteriów, uzależnionych wyłącznie od sposobu widzenia i rozumienia świata przez poznającego. Filozof uważa, iż „nie istnieje świat »sam w sobie«, [gdyż] jest [on]

⁸² Tamże, s. 391.

⁸³ Tamże, s. 384.

zasadniczo względny. Zależnie od okoliczności z różnych punktów widzenia posiada różne oblicze; byt jego w każdym punkcie jest zasadniczo odmienny⁸⁴. Dla zgadzającego się z tymi poglądami współczesnego badacza, w poznawanie edukacyjnej rzeczywistości jest wpisane jej interpretowanie często dokonywane przez pryzmat własnych doświadczeń życiowych. Na przykład w szkole przybiera ono postać poznawania prowadzonego na co dzień przez nauczycieli (ma więc charakter powszedni) w duchu paradygmatu interpretatywnego. Jest zatem zrelatywizowane i odniesione do indywidualnie dobranych kryteriów⁸⁵. Choć powinno służyć przede wszystkim podejmowaniu decyzji w zakresie nauczania i wychowania, w praktyce sprowadza się do wystawiania stopni szkolnych (nazywanego ocenianiem powszednim)⁸⁶. Prócz niego funkcjonuje w szkole ocenianie zewnętrzne. Z uwagi na przypisywaną mu rangę i długofalowe znaczenie skutków nazywane doniosłym⁸⁷. Ma ono miejsce podczas egzaminów zewnętrznych na zakończenie poszczególnych etapów kształcenia⁸⁸. Uważa się je za zobiektywizowane, gdyż objęta poznawaniem wiedza uczniów jest przyrównywana do kryterium, jakim są standardy wymagań egzaminacyjnych oraz schemat odpowiedzi (tzw. klucz odpowiedzi), pełniący funkcję wzorca (czym wpisuje się w paradygmat normatywny). Dla Nietzschego takie poznawanie świata jest tworzeniem fikcji. Ów pozór rozumie jako specyficzną formę bytu, którą tak opisuje: „W świecie, gdzie nie ma żadnego bytu, trzeba za pomocą pozoru dopiero

⁸⁴ Tamże, s. 336.

⁸⁵ C. Geertz, *Opis gesty – w stronę interpretatywnej teorii kultury*, w: *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, M. Kempy, E. Nowicka (red.), Warszawa 2005, s. 37; J. Rutkowiak, *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Kraków 2009, s. 30–31.

⁸⁶ B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002, s. 253.

⁸⁷ Tamże, s. 252.

⁸⁸ Egzaminy zewnętrzne są przeprowadzane jako sprawdzian po szóstej klasie, egzamin gimnazjalny, matura, egzamin zawodowy. Przystąpienie do dwu pierwszych jest dla uczniów obowiązkowe.

tworzyć pewien obliczalny świat wypadków identycznych [...] możliwych do obserwacji i porównywania. Pozorność to świat przypasowany i uproszczony, nad którym pracowały nasze instynkty praktyczne⁸⁹. Choć podczas egzaminu aspekt wychowawczy nie podlega pomiarowi, egzamin znacząco wpływa na postawy i postępowanie uczniów oraz nauczycieli i na płaszczyźnie moralności wpisuje się w poglądy Schopenhauera, który normy moralne i etyczne przyjmuje jako kryterium osądu (oceny).

Przeświecanie

W myśli Nietzschego wielokrotnie pojawia się motyw przeświecania przeszłości przez terażniejszość. Przeszłość, zatrzymując terażniejszość przy sobie, działa na nią obezwładniająco, czym krępuje planowanie przyszłości. Potrzeba woli mocy, by tę trudność pokonać. Przeświecanie pojawia się także u Schopenhauera, tu jednak polega na przeświecaniu przyszłości w terażniejszym działaniu (to ważna kategoria w koncepcjach wychowania S. Hessena i J.F. Herbarta, które przywołałam wcześniej w tym opracowaniu). Uwidacznia się ono w prospektywnej orientacji człowieka, który z pomocą woli celem swojego działania czyni osiągnięcie przyszłych celów i wartości. Wśród tych ostatnich, według Schopenhauera, najwyżej zhierarchizowanymi są wartości moralne, a w zobiektywizowanym świecie ich pozycja jest ustalona i ani czas, ani człowiek nie mogą tego zmienić. Dlatego są pewnymi punktami odniesienia w poznawaniu świata i siebie.

Pozór

W edukacji pojawia się jako skutek (bądź jako Schopenhauerowska przyczynowość) doświadczania przez uczniów i nauczycieli poczucia wyobcowania w szkole. Jest on konsekwencją kulturalizmu, oznaczającego „sytuacje, w któ-

⁸⁹ F. Nietzsche, *Wola mocy...*, s. 336.

rych zespół przeświadczeń staje się dominantą, narzucając społeczności formy bycia zgodne z jego tezami i sięgając po środki prawne dla ich utrwalenia. [...] [Kulturalizm opiera się na] zideologizowanych regułach, które obejmują każdy rejon życia, usiłując podporządkować go w imię wybranych wartości i uciekając się do przymusu jako jedyne go skutecznego narzędzia⁹⁰. Podporządkowani mu nauczyciele nawet nie próbują dostrzec swojego uprzedmiotowienia. Z perspektywy koncepcji Nietzschego, w edukacji pozór pojawia się nieuchronnie wtedy, gdy kierującą nią siłą sprawczą nie jest uwikłany w nią człowiek, ale zawiadające kształceniem i wychowaniem siły zewnętrzne. Zdaniem Jacka Filka taka sytuacja jest jednym z aktów pedagogicznej tragedii⁹¹ – oto edukacja zaczyna służyć nie dobru człowieka, lecz dobru i korzyściom świata zewnętrznego. Jaka jest w niej rola człowieka? On okazuje się cenny o tyle, o ile pozwala funkcjonować instytucjom edukacyjnym i systemowi oświaty.

Zakończenie

Wskazane „miejsca spotkań” poglądów na wolę Schopenhauera i Nietzschego są nie tyle obszarami zgodnie podzielanych poglądów, ile raczej punktami, w których te poglądy się krzyżują, po czym kontynuują dalszą drogę – każdy w swoją stronę, zgodnie z założeniami swoich koncepcji. Jednak istnienie owych rozstajów uświadamia, że z każdego problematycznego punktu w edukacji prowadzą jakieś drogi wyjścia, jakieś możliwości ich rozwiązania. Warunkiem ich podjęcia jest wola człowieka, która potencjalnie może ujawnić się jako:

- siła dająca początek działaniu, pozwalająca je kontynuować, m.in. inspirować do twórczej współpracy z wychowankami,
- wola innowacyjności w praktyce dydaktyczno-wychowawczej, podejmowanej z myślą przede wszystkim o dobru wychowanków,

⁹⁰ B. Skarga, *Tercet metafizyczny*, Kraków 2009, s. 157–158.

⁹¹ J. Filek, *Filozofia jako etyka...*, s. 107–108.

- wola poznawania edukacyjnych realiów, w tym prowadzenia na własny użytek badań własnych, zarówno ilościowych, jak i jakościowych, które nauczyciel może traktować jako komplementarne; dzięki badaniom uzyskuje wiedzę potrzebną do dalszej pracy z uczniami, prowadzonej w założeniu – w celu wspierania wychowanka, jednak w praktyce – w celu podnoszenia efektywności kształcenia i zaspokajania żądzy edukacyjnego sukcesu,
- wola pogodzenia sprzecznych i wykluczających się celów wychowania jako wola walki z edukacyjnym pozorem, zrodzonym z przeświecania czasów i kultur w działaniach wychowawców,
- wola ponoszenia przez wychowawców odpowiedzialności za wszelkie podejmowane i poniechane na gruncie edukacji decyzje i czyny.

Obecnie na wskazanych obszarach wola, jako Schopenhauerowska siła woli czy Nietzscheańska ludzka zdolność chcenia, w decyzjach i postępowaniu wychowawców uobecnia się w niewielkim zakresie; częściej ma miejsce jej nieobecność. Niedostaje: 1) woli przywrócenia świadomego wychowania, zwłaszcza wychowania moralnego, wyeliminowanego ze szkolnej codzienności jako nieistotnego, bo niemierzalnego; 2) woli podmiotowego traktowaniu wychowanków (i siebie samych); 3) woli wyzwolenia się z nakazu kształcenia efektywnego; 4) woli odpowiedzialności, ochoczo składanej w ręce bezosobowych instytucji, czyli nikogo. Odwrócenie się od woli, wręcz jej poniechanie w codzienności edukacyjnej, znajduje dopełnienie w dominującym dziś relatywizmie wartości, zacierającym granice między tym, co dobre a co złe, co moralne a co nikczemne. Chwiejność moralnych postaw osób uwikłanych w wychowanie i kształcenie sprawia, że wszelkie podejmowane z zewnątrz próby jej naprawy kończą się niepowodzeniem, co Lecha Witkowskiego skłania do stwierdzenia, że polskiej „edukacji najwyraźniej już żadna reforma nie pomoże”⁹². Skoro nie instytucje

⁹² L. Witkowski, *Koniec kultury uczenia się? Edukacja w dobie presji simulacrum konsumpcji (dyskusja nie tylko z Zygmuntem Baumanem)*, w: *Jaka kultura? Jaki dyskurs?*, M. Jaworska-Witkowska (red.), Szczecin 2008, s. 241.

oświatowe, zatem człowiek okazuje się jedyną nadzieją na dobrą edukację. Człowiek i jego wola tworzenia dobrej edukacji poprzez własną dobrą pracę na rzecz dobra wychowanków.

Bibliografia

- Arendt H., *Wola*, przeł. R. Piłat, Warszawa 2002.
- Arystoteles, *Metafizyka*, przeł. K. Leśniak, Warszawa 2009.
- Bartkowiak L.E., *Między powinnością a obowiązkiem – o kodeksach deontologicznych zawodów medycznych*, „Wiadomości Lekarskie” 2006, LIX.
- Buczyńska-Garewicz H., *Sens woli i wolności*, w: H. Arendt, *Wola*, przeł. R. Piłat, Warszawa 2002.
- Chmielewski A., *Polityka i etyka Alasdaira MacIntyre’a*, w: A. MacIntyre, *Etyka i polityka*, Warszawa 2009.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006.
- Filek J., *Filozofia jako etyka*, Kraków 2001.
- Geertz C., *Opis gęsty – w stronę interpretatywnej teorii kultury*, w: M. Kempy, E. Nowicka, *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, Warszawa 2005.
- Groenwald M., *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Gdańsk 2011.
- Hartman J., *Doctor perversus*, w: F. Nietzsche, *Z genealogii moralności*, przeł. L. Staff, Kraków 2003.
- Herbart J.F., *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, przeł. T. Stera, Warszawa 2007.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, przeł. A. Zieleniczyk, Warszawa 1997.
- Klus-Stańska D., *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, w: *Dokąd zmierza polska szkoła?*, D. Klus-Stańska (red.), Warszawa 2008.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010.
- Koczanowicz L., *Polityka czasu. Dynamika tożsamości w postkomunistycznej Polsce*, Wrocław 2009.
- Kodeks etyki nauczycielskiej* (oprac. zbior.), Warszawa 1995.
- Kołąkowski L., *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Kraków 2006.
- Krapiec M.A., *Ja – człowiek*, Lublin 2005.

- Męczkowska-Christiansen A., *Od podmiotowości indywidualnej do zbiorowej, czyli o istocie wspólnoty obywatelskiej*, w: *Podmiotowość dla rozwoju*, J. Szomburg (red.), Gdańsk 2011.
- Milerski B., Śliwerski B., *Pedagogika*, Warszawa 2000.
- Moryń M., *Wola mocy i myśl. Spotkania z filozofią Fryderyka Nietzschego*, Poznań 1997.
- Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002.
- Nietzsche F.J., *Wola mocy. Próba przemiany wszystkich wartości*, przeł. S. Frycz i K. Drzewiecki, Kraków 1910–1911.
- Nietzsche F.J., *Z genealogii moralności*, przeł. L. Staff, Kraków 2003.
- Olchanowski T., *Wola i opętanie*, Warszawa 2010.
- Ostrowska U., *Aksjologiczne podstawy wychowania*, w: *Pedagogika, Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, B. Śliwerski (red.), Gdańsk 2006.
- Ricoeur P., *O sobie samym jako innym*, przeł. B. Chęłstowski, Warszawa 2003.
- Rutkowiak J., *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Kraków 2009.
- Rutkowiak J., *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego*, w: J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, E. Potulicka (red.), Kraków 2010.
- Schopenhauer A., *O podstawie moralności*, przeł. Z. Bassakówna, Kraków 2005.
- Schopenhauer A., *O wolności ludzkiej woli*, przeł. A. Stögbauer, Kraków 2005.
- Skarga B., *Tercet metafizyczny*, Kraków 2009.
- Stępkowski D., *Noty objaśniające*, w: J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, Warszawa 2007.
- Stögbauer A., *Postowie*, w: A. Schopenhauer, *O wolności ludzkiej woli*, przeł. A. Stögbauer, Kraków 2005.
- Szewczyk W., *Sumienie. Studium psychologiczne*, Warszawa 1988.
- Szkuclarek T., *Pozór i zmiana: o epistemologicznych unikach pedagogiki – dekadę i trochę później*, „Ars Educandi”, IV (2004).
- Sztompka P., *Socjologia*, Kraków 2002.
- Tischner J., *Jak żyć?*, Wrocław 2000.
- Waligóra M., *Etyka zaprawdę jest najłatwiejszą ze wszystkich nauk. Postowie*, w: A. Schopenhauer A., *O podstawie moralności*, przeł. Z. Bassakówna, Kraków 2005.

Wartenberg M., *O „Krytyce praktycznego rozumu” i jej stosunku do „Krytyki czystego rozumu”*, w: I. Kant, *Krytyka praktycznego rozumu*, przeł. B. Bornstein, Kęty 2002.

Witkowski L., *Koniec kultury uczenia się? Edukacja w dobie presji simulacrum konsumpcji (dyskusja nie tylko z Zygmuntem Baumanem)*, w: *Jaka kultura? Jaki dyskurs?*, M. Jaworska-Witkowska (red.), Szczecin 2008.

ON THE WILL OF MAN ENTANGLED IN EDUCATION

Summary

In this paper I substantiate the thesis that education encompassing instruction and upbringing conducted at school is helpless per se; it acquires the shape given to it by the man entangled in education. Manifestations of educators' will reflected in undertaken actions and attitudes I construe through the prism of Arthur Schopenhauer's and Friedrich Nietzsche's concepts. Despite divergent ontological foundations, their views on will "meet" in the educator and his/her (a) will as the force determining the man or the human capability of wanting; (b) will to identify reality by virtue of methodologically correct (own and external) research; (c) will to work freely and creatively with wards and thus inspire them to create; (d) will to combat pretence in education; (e) will to bear responsibility for their own actions. Currently, the presence of educators' will in these spheres is barely noticeable, with its absence more frequently being the case.

Translated by Michał Daszkiewicz

Cezary Hendryk

Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie

ETYCZNY WYMIAR MĄDROŚCI

W ramach wprowadzenia do poruszanego w tym tekście zagadnienia przytoczymy opowieść pewnego Chińczyka. Nie będzie to jednak, jak można by sądzić, nawiązanie do Konfucjusza czy Lao Tse. Co więcej, nie cofniemy się do starożytności, lecz pozostaniemy w czasach nam współczesnych, a zaprezentowana historia nie powstała na potrzeby pouczenia „maluczkich”, lecz wydarzyła się naprawdę¹.

Około 15 lat temu pewien genialny młody Chińczyk bardzo się ucieszył, gdy dowiedział się, że został wybrany najlepszym studentem na studiach podyplomowych z zarządzania przedsiębiorstwem. Otrzymał mnóstwo nagród książkowych i pieniężnych oraz stypendium na naukę za granicą. Był tak wychwalany, że stał się snobistyczny i zarozumiały. Po drobiazgowym wyszukiwaniu i rozpoznaniu najlepszych możliwości kształcenia w ramach otrzymanych środków stypendialnych wybrał znany i renomowany francuski uniwersytet w Paryżu. Po przybyciu do Paryża musiał skorzystać z metra. Szybko się zorientował, że właściwie może do niego wsiąść bez biletu, ponieważ większość stacji metra działa w „otwartym” systemie – nie ma inspektorów sprawdzających ważność biletów. Ucieszył się także, że istnieje niewielkie ryzyko spotkania kontroli losowej, które według jego obliczeń wynosiło 3 na 10 000 przejazdów. Regularnie więc dojeżd-

¹ Por. A.C.Y Kok, *Wisdom alone could never suffice to replace the absence of moral value*, <http://alancyykok.blogspot.com/2011/03/wisdom-alone-could-never-suffice-to.html> (30.05.2011).

dzał na uniwersytet bez kupowania biletu. W jego umyśle zadomowiło się nawet usprawiedliwienie, że przecież jest biednym zagranicznym studentem, który nie może sobie pozwolić na zapłacenie za przejazd. Takie usprawiedliwienie było zresztą dość powszechne w tym okresie wśród azjatyckich i afrykańskich studentów uczących się w Paryżu. Minęły cztery lata i młody Chińczyk śpiewająco (*with flying colors*) ukończył studia. Potem przez dwa lata pracował na swojej alma mater w niepełnym wymiarze godzin jako nauczyciel. Entuzjastycznie myślał, że będzie to dobry czas na poszukiwanie odpowiedniej pracy, do której tak pilnie się przygotowywał. Odbył więc kilka rozmów wstępnych w dużych korporacjach, gdzie był zawsze ciepło i z szacunkiem witany. Ku jego zdziwieniu nikt jednak nie zamierzał go zatrudnić. Ten sam efekt przyniosły kolejne rozmowy. Zły i sfrustrowany szukał jakiegoś logicznego wytłumaczenia tych niepowodzeń i w końcu uznał, że jest ofiarą „dyskryminacji Chińczyków”. Pewnego dnia zdenewrowany „sforsonał bramę” jednej z korporacji i stanął twarzą w twarz z jej wiceprezesem. Skarżąc się, iż jest ofiarą dyskryminacji rasowej we Francji, kraju przodującym w Europie i na świecie w obronie praw człowieka, zażądał podania uzasadnionych powodów odmowy zatrudnienia. Prezes stanowczo zaprzeczył jednak, że odmowa ta wynika z jakiegokolwiek dyskryminacji. Dodał też, że firma poszukuje tak świetnie wykształconego pracownika do promocji swoich produktów w Chinach. Uspokojony Chińczyk, podkreślając nieskromnie, iż jest jednym z najzdolniejszych umysłów w Chinach, zapytał więc, kiedy zostanie zatrudniony. W odpowiedzi usłyszał, że nie nastąpi to nigdy, ponieważ sprawdzono jego wiarygodność i okazało się, że trzykrotnie był karany za unikanie opłat za dojazdy do pracy. Chińczyk potwierdzając ten fakt, szybko jednak bezwstydnie dodał, że przecież takie małe niedociągnięcia nie mogą decydować o odmowie zatrudnienia tak wybitnego fachowca, zwłaszcza, że zdarzyło się to tylko trzy razy. Teraz jednak prezes odwołał się do swojej inteligencji, twierdząc, że Chińczyk jej nie docenia, skoro chce, aby uwierzył, że podczas pobytu w Paryżu tylko trzy, a nie setki razy zdarzyło mu się podróżować bez płacenia za bilety. Dodał też, że nie jest to wcale małe wykroczenie, ale wielokrotne wykorzystywanie za-

ufania i luk w przepisach na swoją korzyść. Takiej osobie nie można powierzyć szerokich uprawnień, z jakimi wiązałoby się samodzielne reprezentowanie interesów firmy w Chinach. Zarozumiały Chińczyk stwierdził w końcu, że firma będzie żałować swojej decyzji, gdy on znajdzie sobie lepiej płatną pracę w innej dużej firmie w Paryżu. Wtedy jednak usłyszał od prezesa, iż nie tylko nie znajdzie pracy w Paryżu czy we Francji, ale nawet w całej Europie.

Baltasar Gracián, XVII-wieczny hiszpański moralista, jezuita, filozof i pisarz, autor zbioru trzystu ponadczasowych aforyzmów wydanych pod tytułem *Sztuka doczesnej mądrości*, udzieliłby zapewne „naszemu” Chińczykowi takiej oto rady: „Nie wystarczy być inteligentnym, musisz też mieć prawy charakter”². Charakter i rozum to dwa bieguny, które nie mogą istnieć jeden bez drugiego. Tu jednak obnażona zostaje – jak to ujmuje Jacek Woroniecki – „słaba strona pedagogiki ostatnich wieków we wszystkich niemal prądach umysłowych: kształcenie umysłu wysuwano na pierwszy plan i przesłaniano sobie nim samo wychowanie z właściwymi mu prawami rozwoju”³. W efekcie współcześnie „wykształcony” człowiek coraz rzadziej zastanawia się nad tym, czy jego działania są moralnie słuszne, sprawiedliwe, czy służą wspólnemu dobru, coraz częściej natomiast, czy są skuteczne, czy mu się opłacają, czy dają mu przewagę nad innymi.

Spostrzeżenia te zdaje się potwierdzać sondaż przeprowadzony przez „Politykę”. Na pytanie, co trzeba umieć w XXI w., odpowiadali internauci odwiedzający stronę internetową tego tygodnika. Umieszczono tam listę 40 różnych kompetencji: od praktycznych, po społeczne i psychologiczne. Były wśród nich także takie, które mogą być oceniane negatywnie, a jednak przydatne w praktyce. Do wyboru były trzy możliwości: potrafię i korzystam z tej umiejętności, nie potrafię, a przydałaby mi się, to zbędne w dzisiejszych czasach⁴. Za najbardziej przydatne respondenci uznali: założenie konta bankowego, zainstalowanie urządze-

² B. Gracián, *Sztuka doczesnej mądrości*, przeł. P. Gancarczyk, Gliwice 2010, s. 19.

³ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, Lublin 1986, s. 342.

⁴ Zob. J. Podgórska, *Co trzeba umieć w XXI wieku*, Polityka.PL, 29 listopada 2007 roku, www.polityka.pl/spoleczenstwo/artykuly/237405,1,co-trzeba-umiec-w-xxi-wieku.read (20.12.2010).

nia na podstawie instrukcji, znalezienie błyskawicznie informacji w Internecie i w tradycyjnych źródłach, używanie programów typu Word czy Excel, napisanie CV, wybranie dla siebie odpowiedniej literatury. Znamienne jest jednak to, że ponad 10 procent deklaroowało, że potrafi dać łapówkę, ponad 40 procent przyznało, że chciałoby to umieć. W kwestii wykorzystywania znajomości 40 procent deklaruje, że umie i korzysta, drugie 40 procent nie umie, ale by chciało. Ponad 65 procent potrafi kłamać, gdy wymaga tego sytuacja, prawie 25 procent ocenia tę umiejętność jako pożądaną. Pierwsze miejsce na liście negatywnych, a pożądanym, umiejętności zajęło obciążanie innych swoimi obowiązkami. Ponad połowa ankietowanych chciałaby to potrafić⁵. Sondaż pokazuje, że liczna grupa ankietowanych internautów preferuje sprawności instrumentalne, umożliwiające skuteczne działanie, a nawet osiągnięcie swoich celów kosztem innych z pogwałceniem zasad moralnych. Źle jest – pisze Woroniecki – gdy szkoła „troszczy się tylko o erudycję, o umeblowanie głowy szeregiem praktycznych wiadomości z pominięciem systematycznego rozwoju władz duchowych dziecka; źle jest również, gdy, poświęcając dużo pracy temu właśnie rozwojowi, zaniedbuje uzbroić umysł w wiadomości, które mu w przyszłości będą nieodzownie potrzebne”⁶.

Szkoła winna troszczyć się więc o mądrość. To mądrość, zdaniem Ute Kunzmann, profesor psychologii rozwojowej na Uniwersytecie w Lipsku, stanowi integrację umysłu i cnoty (tj. wiedzy i charakteru)⁷. Takiego integralnego charakteru nie ma żadna inna siła psychiczna, o rozwój której tak bardzo zabiega dziś edukacja szkolna. Dotyczy to chociażby takich dyspozycji, jak myślenie analityczne, kreatywność czy w szczególności inteligencja. Stosowną wykładnię w tym względzie czyni amerykański psycholog z Uniwersytetu Yale, Robert J. Sternberg. Jego zda-

⁵ Tamże.

⁶ J. Woroniecki, *Okolo kultu mowy ojczystej*, Lwów–Warszawa 1925, s. 15.

⁷ U. Kunzmann, *Różne podejścia do dobrego życia: emocjonalno-motywacyjny wymiar mądrości*, w: *Psychologia pozytywna w praktyce*, S. Stephen Joseph, P. Alex Lindley (red.), przeł. A. Jaworska-Surma, Warszawa 2007, s. 288 (Ute Kunzmann była współpracowniczką Paula Baltesa, twórcy tzw. berlińskiego paradygmatu mądrości).

niem mądrość wymaga myślenia analitycznego, ale nie jest to rodzaj myślenia, jaki ma zwykle miejsce w szkołach i jest mierzony za pomocą testów. Jest to raczej analiza rzeczywistych dylematów, gdzie czysta abstrakcja ustępuje skomplikowanym, często „brudnym” interesom. Mądre rozwiązania są często kreatywne. Kreatywni ludzie mają jednak skłonność do skrajności. Kreatywne myślenie jest często zuchwale (aroganicznie), mądre myślenie jest zrównoważone. Nie oznacza to jednak, że te same osoby nie mogą być zarówno twórcze i mądre. Nauczanie twórczego myślenia nie oznacza myślenia rozsądnego. Choć mądre myślenie musi być w pewnym stopniu twórcze, kreatywne myślenie nie musi być mądre. Przeprowadzenie dowodu matematycznego może być twórcze, ale nie musi mieć szczególnych cech mądrości. Istnieją także różnice między mądrością a inteligencją. Inteligencja może być wykorzystana do osiągania dowolnych celów, mądrość dąży do dobra wspólnego. Różne rodzaje inteligencji mogą być stosowane dla osiągnięcia albo dobrych, albo złych celów dla niektórych stron⁸.

Ta krótka analiza porównawcza dokonana przez Sternberga pokazuje, że szkoła skupia się na rozwoju cech lub procesów, które są istotne w dążeniu do dowolnych celów i nie są oceniane w kategoriach moralnych bądź etycznych. Zapomina natomiast o tych sprawnościach, które określa nie tylko adaptacyjna przydatność w osiąganiu jednostkowych celów, lecz także idea zgodności jednostkowych dążeń ze stawianiem się i byciem dobrym człowiekiem ze społecznym i etycznym punktu widzenia⁹. I tu właśnie ujawnia się szczególnie nas interesujący wymiar mądrości – człowiek mądry bierze pod uwagę takie cele i drogi samorozwoju, jakie nie tylko nie pogwałcą praw innych, ale i współtworzą warunki także dla ich rozwoju.

⁸ Por. R.J. Sternberg, *Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings*, „Educational Psychologist” 2001, 36 (4), s. 233–234.

⁹ P. Baltes, J. Gluck, U. Kunzmann, *Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomyslnym rozwojem w okresie całego życia*, w: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, J. Czapiński (red.), Warszawa 2004, s. 118.

Wielu współczesnych filozofów, będących pod wpływem tradycji wczesnej filozofii greckiej, twierdzi, że mądrość jest uznawana za zasób wspierający zachowania, których celem jest promowanie dobrego życia zarówno na poziomie indywidualnym, jak i społecznym. Na przykład Sharon Ryan zdefiniowała mądrą osobę w następujący sposób: „Osoba S jest mądra wtedy i tylko wtedy, gdy (1) S jest wolnym podmiotem sprawczym, (2) S wie, jak dobrze żyć, (3) S żyje dobrze i (4) dobre życie S jest efektem jej wiedzy na temat tego, jak żyć dobrze”¹⁰. Także współczesne teorie psychologiczne czerpią z tej tradycji. Koncepcja opracowana przez grupę badaczy z Instytutu Maxa Plancka w Berlinie pod kierunkiem profesora Paula Baltesa jest jedną z najbardziej znanych, najczęściej komentowanych, ale także najszerzej empirycznie uzasadnionych koncepcji mądrości. Punktem wyjściowym badań uczyniono analizę kulturowo-historycznych i filozoficznych opisów mądrości w tradycji azjatyckiej, afrykańskiej i zachodniej. Analiza ta wykazała, że mądrość z jednej strony służyła osobistemu rozwojowi i samorealizacji, ale była wykorzystywana także dla dobra innych. Mądrość ma więc nie tylko charakter intrapsychiczny, ale również interpersonalny. Człowiekiem mądrym jest według tradycji ten, kto potrafi zachować równowagę w realizowaniu dobra własnego oraz interesów innych ludzi¹¹. Przyjmując założenie, że mądrość wymaga pewnego rodzaju mistrzostwa, reprezentanci berlińskiego paradygmatu uznali mądrość za wiedzę ekspercką dotyczącą fundamentalnych pytań na temat sensu i sposobu życia¹².

Równoważenie interesów własnych i cudzych stało się kluczowe dla teorii mądrości Sternberga. Autor definiuje mądrość jako „zastosowanie ukrytej, jak również jawnej wiedzy dla wspólnego pożytku przez równoważenie interesów (a) osobistych, (b) interpersonalnych i (c) pozaosobowych w (a) krótkim i (b) długim okre-

¹⁰ U. Kunzmann, dz. cyt., s. 294.

¹¹ P. Baltes, J. Gluck, U. Kunzmann, dz. cyt., s. 122.

¹² Zob. U. Kunzmann, dz. cyt., s. 286.

się, służące osiągnięciu równowagi między (a) adaptacją do istniejącego środowiska, (b) modyfikacją istniejącego środowiska oraz (c) wyborem nowego środowiska¹³.

Osiągnięcie równowagi w przytoczonym tu rozumieniu nie byłoby możliwe bez odwołania się do systemu wartości. Sternberg daje temu wyraz w wielu swoich pracach, w szczególności zaś, kiedy pisze, iż w dyskusji o mądrości „nie ma ucieczki od wartości”¹⁴. Wartości zawsze odgrywają ważną rolę w kontekście tego, co stanowi dobro wspólne, w zakresie tego, co stanowi akceptowalną równowagę między różnymi interesami, jak i pod względem tego, co stanowi odpowiednią równowagę między adaptacją, kształtowaniem i wyborem środowisk. System wartości powinien uwzględniać wspólne dobro¹⁵. Wartości wpływają na przypisywanie relatywnych wag różnym interesom, wchodzącym w konflikt konsekwencjom oraz różnym reakcjom na sytuację¹⁶. Sternberg zdaje sobie oczywiście sprawę z tego, że wartości, którymi kierują się ludzie, nie są takie same w różnych kulturach i w różnych momentach historii. Przestrzega jednak przed poddaniem się moralnemu relatywizmowi i uznaniem, że każdy system wartości jest w równym stopniu usprawiedliwiony i że nie ma zasady pozwalającej odróżnić jednoznacznie dobro od zła. Mając więc świadomość, że choć może istnieć więcej niż jeden akceptowalny system wartości, Sternberg uważa, że istnieją również takie systemy, które należy odrzucić: „szacunek dla różnic w poglądach innych nie może wykraczać poza szacunek dla podstawowych wartości ludzkich, takich jak życie czy uczciwość. [...] zachowujemy prawo do otwartego uznania pewnych wybranych wartości, takich jak brak szacunku dla ludzkiego życia, za nieakceptowalne i niemądre”¹⁷.

¹³ A. Reznitskaya, R.J. Sternberg, *Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program „Edukacja dla mądrości”*, w: *Psychologia pozytywna w praktyce...*, s. 133.

¹⁴ *Definitions and Conceptions of Giftedness*, R.J. Sternberg, Sally M. Reis (red.), Corwin Press, 2004, s. 70.

¹⁵ *Psychologia pozytywna w praktyce...*, s. 70.

¹⁶ A. Reznitskaya, R. J. Sternberg, dz. cyt., s. 134.

¹⁷ Tamże, s. 134–135.

Etyczny wymiar mądrości dostrzeżony został także w wielu innych teoriach. Według Brenta i Watsona jednym z pięciu wymiarów mądrości jest wymiar „moralno-etyczny”¹⁸. Chris Dede w swoim opracowaniu również wymienia pięć wymiarów mądrości: poznawczy, praktyczno-empiryczny, interpersonalny, etyczny, metapoznawczy¹⁹. Dla Csikszentmihalyiego i Rathundego „mądrość staje się najlepszym przewodnikiem ku temu, co nazywamy *summum bonum* lub też »najwyższym dobrem«”. Podobnie Pascual-Leone uznaje „uczucia moralne i oceny etyczne (sądy dobrze–źle oraz dobry–zły) motywów i możliwych działań” za ważny komponent mądrości²⁰.

Warto więc chyba zacząć poważnie myśleć nad edukacją ku mądrości. Istnieje ku temu co najmniej kilka powodów, na które zwraca uwagę Sternberg. Po pierwsze, wiedza jest niewystarczająca dla mądrości i na pewno nie gwarantuje zadowolenia, szczęścia lub zachowania, które wychodzi poza własny interes. Mądrość wydaje się lepszym środkiem do osiągnięcia tych celów. Po drugie, mądrość otwiera nam drogę do tego, aby wartości mogły być podstawą ważnych osądów. Nie można być mądrym i jednocześnie impulsywnym, bezmyślnym lub niemożliwym w jednym osądzie. Po trzecie, mądrość stanowi sposób na stworzenie lepszego, bardziej harmonijnego świata. Dyktatorzy, tacy jak Adolf Hitler i Józef Stalin, mogli mieć wiedzę. Mogli nawet umieć krytycznie myśleć, przynajmniej w odniesieniu do utrzymania swej władzy. Nie byli jednak mądrzy. Wreszcie po czwarte, uczniowie, którzy później staną się rodzicami i przywódcami, są zawsze częścią większej wspólnoty. Dlatego oni będą czerpać korzyści z uczenia się właściwego (rozsądnego) osądzania w imieniu swej społeczności²¹.

¹⁸ Tamże, s. 138.

¹⁹ Zob. Ch. Dede, *Technologies That Facilitate Generating Knowledge and Possibly Wisdom*, „Educational Researcher” 2009, Vol. 38, No. 4, s. 261–262.

²⁰ A. Reznitskaya, R.J. Sternberg, dz. cyt., s. 138.

²¹ Por. R.J. Sternberg, *Teaching for Wisdom in Our Schools*, „The Newsletter for the Center for Development and Learning” 2003, Vol. 8, No. 2, s. 10.

Sternberg idzie jednak znacznie dalej, pokazując, że mądrości można nauczać. Nie dokonuje się to jednak metodami dydaktycznymi polegającymi na przekazywaniu informacji, których przyswojenie weryfikuje się za pomocą testów zawierających pytania wielokrotnego wyboru. Podstawową zasadą leżącą u podstaw nauczania mądrości jest nie tyle uczenie dzieci, co powinny myśleć, ale jak powinny myśleć²². W związku z tym wyprowadza ze swojej teorii konkretne reguły pedagogiczne służące wspieraniu rozwoju mądrości w klasie szkolnej. Jak sam zauważa, obejmują one niektóre zasady już realizowane, ale także kilka takich, które obecnie zdają się być niedostrzegane w wielu klasach. Tworzy też programy nauczania mądrości testowane i weryfikowane we współpracy z nauczycielami między innymi wśród uczniów w wieku gimnazjalnym²³. Omówienie tych zasad i programów wykracza jednak poza zamysł tego tekstu i stanowi odrębne opracowanie.

Bibliografia

- Baltes P., Gluck J., Kunzmann U., *Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomysłnym rozwojem w okresie całego życia*, w: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, J. Czapiński (red.), Warszawa 2004.
- Dede Ch., *Technologies That Facilitate Generating Knowledge and Possibly Wisdom*, „Educational Researcher” 2009 vol. 38, no. 4.
- Definitions and Conceptions of Giftedness*, R.J. Sternberg, S.M. Reis (red.), Corwin Press, 2004.
- Gracián B., *Sztuka doczesnej mądrości*, przeł. P. Gancarczyk, Gliwice 2010.
- Kok A.C.Y., *Wisdom alone could never suffice to replace the absence of moral value*, <http://alancyykok.blogspot.com/2011/03/wisdom-alone-could-never-suffice-to.html> (30.05.2011).

²² A. Reznitskaya, R.J. Sternberg, dz. cyt., s. 141.

²³ Zob. R.J. Sternberg, *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, New York 2003, s. 168.

- Kunzmann U., *Różne podejścia do dobrego życia: emocjonalno-motywacyjny wymiar mądrości*, w: *Psychologia pozytywna w praktyce*, S. Stephen Joseph, P. Alex Lindley (red.), Warszawa 2007.
- Podgórska J., *Co trzeba umieć w XXI wieku*, Polityka.PL, 29 listopada 2007 roku, www.polityka.pl/spoleczenstwo/artykuly/237405,1,co-trzeba-umiec-w-xxi-wieku.read (20.12.2010).
- Reznitskaya A., Sternberg R.J., *Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program „Edukacja dla mądrości”*, w: *Psychologia pozytywna w praktyce*, S. Stephen Joseph, P. Alex Lindley (red.), Warszawa 2007.
- Sternberg R.J., *Teaching for Wisdom in Our Schools*, „The Newsletter for the Center for Development and Learning” 2003, Vol. 8, No. 2.
- Sternberg R.J., *Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings*, „Educational Psychologist” 2001, 36 (4).
- Sternberg R.J., *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, New York 2003, Cambridge University Press.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, Lublin 1986.
- Woroniecki J., *Okolo kultu mowy ojczystej*, Lwów–Warszawa 1925.

THE ETHICAL DIMENSION OF WISDOM

Summary

School education focuses currently mainly on shaping the mind. Emphasized are these qualities and processes which can be essential in pursuing any goals. Analytical thinking, creativity, intelligence can be used to accomplish both good and bad—from ethical point of view—goals. School should care for wisdom, which is a combination of mind and virtue. A wise man can maintain balance in realizing his own good and interests of other people.

Translated by Wojciech Przyborowski

Anna Ziółkowska
Uniwersytet Jagielloński

ROZUMIENIE MORALNOŚCI W PERSPEKTYWIE WYBRANYCH UJEĆ TEORETYCZNYCH I PODEJŚĆ BADAWCZYCH

Wstęp

Moralność przynależy do dziedziny zjawisk społecznych. Przez lata zmieniała się moralność ludzi i ich wyobrażenia o tym, co wchodzi w zakres tego pojęcia. Zmienność i różnorodność koncepcji moralności nasuwa sporo kłopotów z jej badaniem, a sama charakterystyka rozwoju moralnego zależy od przyjętej koncepcji moralności. Na przykład moralność bywa rozpatrywana jako ogół powszechnie obowiązujących w danym społeczeństwie norm i wzorców zachowania odnoszących się tylko do czynów, które mogą być rozpatrywane jako dobre lub złe¹. Psychologowie stosowali rozmaite kryteria jako wskaźniki moralności jednostki. Twierdzono², że moralnym jest zachowanie:

- polegające na udzielaniu pomocy innej jednostce,
- dostosowane do norm społecznych,
- wpływające z internalizacji norm społecznych,

¹ H. Muszyński, *Rozwój moralny*, Warszawa 1987, s. 17.

² J. Rest, *Morality*, w: *Manual of Child Psychology*, P. Mussen (red.), 1986.

- wynikające z obecności uczucia empatii lub poczucia winy,
- wynikające z rozważania o sprawiedliwości.

Każdy z przytoczonych sposobów rozumienia moralnego zachowania zawiera w sobie istotną składową moralności, ale zarazem wydaje się być niepozbawiony ograniczeń. Niniejsza praca stanowi próbę charakterystyki rozmaitych rozmiarów moralności, jakie ukształtowały się na gruncie psychologii.

Typologia sposobów rozumienia moralności w ujęciu Marii Ossowskiej

Maria Ossowska³ zwraca uwagę na obecność czterech nurtów w dziedzinie moralności, wyznaczonych przez obowiązujący ideał moralny. Pierwszy z nich, zwany nurtem felicytologicznym, nawiązuje do myśli starożytnych epikurejczyków i akcentuje indywidualne osiągnięcie harmonii wewnętrznej. Jednostka osiągająca najwyższy szczyt doskonałości moralnej „nic nie chce i niczego nie unika”.

Nurt perfekcjonistyczny do rangi najwyższej wartości podnosi doskonałość osobistą. Charakterystyczne jest dla niego uznawanie za najwyższą zasadę moralną dążenie do urzeczywistnienia we własnej osobie jakiegoś złożonego ideału. Kryterium wartości moralnej człowieka jest zatem dążenie do doskonałości.

Kolejny nurt, posłuszeństwa, orientuje człowieka zdecydowanie na zewnątrz. Za kryterium wartości moralnej przyjmuje się tu podporządkowanie woli uznanemu, najwyższemu autorytetowi moralnemu, któremu jednocześnie przypisuje się atrybuty nieomyślności.

Ostatni nurt, społeczny, określany jest przez Ossowską mianem „higieny współzycia”. Moralność w tym rozumieniu zaczyna się i kończy tam, gdzie dochodzą do głosu wzajemne stosunki ludzi. Taka interpretacja moralności bliska jest stanowisku orientacji poznawczo-rozwojowej, które scharakteryzowane zostanie w dalszej części niniejszej pracy.

³ M. Ossowska, *Trzy nurty w moralności*, „Wiedza i Życie” 1936, nr 6–7.

Propozycja teoretyczna Piotra Jaroszyńskiego

Odmienne stanowisko zajmuje Piotr Jaroszyński⁴. Autor zwraca się ku pojęciu sprawiedliwości dla wyjaśnienia relacji społeczno-moralnych. Należy tutaj wspomnieć, iż pojęcie sprawiedliwości, wykorzystane dla wyjaśnienia kwestii związanych z dziedziną moralności, jest kategorią centralną dla koncepcji rozwoju moralnego zaproponowanej przez Jeana Piageta i Lawrence Kohlberga.

Ze względu na rozpatrywane relacje sprawiedliwości według Jaroszyńskiego daje się podzielić na trzy typy:

- sprawiedliwość wymienną – która obejmuje relacje między poszczególnymi ludźmi, gdy na przykład mówimy, że ktoś postąpił sprawiedliwie czy też niesprawiedliwie wobec kogoś drugiego (np. oddał to, co był winien),
- sprawiedliwość współdzielczą – która wiąże człowieka z tytułu przynależności do pewnej społeczności zobowiązaniami i powinnościami,
- sprawiedliwość rozdzielczą – która kieruje tym, co jednostce należy się od społeczności, reprezentowanej przez władze.

Wszystkie wspomniane typy sprawiedliwości są w państwie skodyfikowane i przybierają postać prawa stanowionego. Postępowanie sprawiedliwe (moralne) oznacza zatem postępowanie zgodne z prawem. Takie rozumienie moralności wydaje się niewystarczające. Może się przecież zdarzyć i tak, że ściśle przestrzeganie prawa jest dla człowieka krzywdzące. Zwrócili na to uwagę już starożytni Rzymianie, przekazując potomnym sformułowanie: *Summum ius summa iniuria*, czyli najwyższe prawo oznacza największą niesprawiedliwość. Wynika to zapewne z faktu, że prawo jest ze swej natury czymś ogólnym i nie dotyczy konkretnego. Każdy ludzki czyn zaś z uwagi na okoliczności, czas, miejsce i motywacje jest unikalny i tylko pod pewnymi względami daje się podporządkować regule ogólnej. W przypad-

⁴ P. Jaroszyński, *Etyka. Dramat życia moralnego*, Warszawa 1993.

kach, gdy zastosowanie się do litery prawa jest niesprawiedliwe, można kierować się słuszością, gdyż „słuszość jest uzupełnieniem sprawiedliwości”⁵.

Głównym założeniem Jaroszyńskiego jest przekonanie, że „podmiotem moralności jest człowiek – osoba”⁶. Człowiek rozumiany jest tu, podobnie jak w filozofii Kantowskiej, jako suwerenny byt zdolny do rozumienia i obiektywnego poznania dobra, a także do wyłonienia z siebie wolnego aktu decyzji. Sprawiedliwość jako kategoria służąca wyjaśnieniu istoty relacji międzyludzkich wydaje się być rzeczą prawdziwie niezwykłą. O ile jest całkiem zrozumiałe, iż jednostka pragnie swojego dobra i troszczy się o siebie, o tyle posiadanie na uwadze czyjegoś dobra staje się wyrazem heroizmu, a nawet ofiary. Jak utrzymuje Jaroszyński, podstawą sprawiedliwości nie jest łaska ani kara (należy wspomnieć, że w kulturach prymitywnych wiązano najczęściej sprawiedliwość nie z troską o czyjeś dobro, ale z zemstą i karą). Istotą sprawiedliwości jest „oddawanie tego, co się komuś należy”⁵. Gdyby sprawiedliwość rozpatrywać tylko jako łaskę, byłaby ona zarazem oddawaniem czegoś, co się komuś nie należy, co jednocześnie pozostaje wyłącznie w gestii dającego. Gdyby zaś była tylko karą, to jako kara poddyktowana chęcią wyrównania jakiejś krzywdy, głównie podmiotu, miałyby na względzie dobro owego podmiotu, a nie innej osoby. Jak wykazuje Jaroszyński, oba stanowiska są błędne. Jeżeli bowiem człowiek jest rzeczywiście osobą, a więc suwerennym podmiotem, to właśnie z tego tytułu coś mu przynależy, do czegoś ma prawo. Każda jednostka powinna takie prawo respektować, a zarazem mieć prawo do współmiernego dobra. Jak pisał Kant, „prawo moralne nakazuje, bym najwyższe możliwe w świecie dobro uczynił sobie ostatecznym przedmiotem wszelkiego postępowania”⁷.

Mówiąc o sprawiedliwości, która u Jaroszyńskiego jest wyrazem relacji społeczno-moralnych, nie sposób zapomnieć, iż wspomniana sprawiedliwość pojawia się zawsze w kontekście życia społecznego. Człowiek rodzi się przeciw

⁵ Tamże, s. 95.

⁶ Tamże, s. 81.

⁷ I. Kant, *Krytyka praktycznego rozumu*, przeł. J. Gałęcki, Warszawa, s. 208.

w pewnej społeczności, uczy się języka, poznaje kulturę. Żyjąc w jakiejś społeczności, zawsze uwikłany jest w sieć relacji z innymi ludźmi. Należy jednak pamiętać, że „człowiek, mimo iż rodzi się, rozwija i żyje w jakiejś społeczności, to w niej się nie wyczerpuje, jest ponad nią”. Dzieje się tak, ponieważ „społeczność jest bytem relacyjnym, człowiek natomiast jest substancją”. W ostatecznej więc perspektywie społeczność jest dla jednostki, a nie jednostka dla niej.

Psychologowie stosowali rozmaite kryteria jako wskaźniki moralności jednostki. Twierdono⁸, że moralnym jest zachowanie:

- polegające na udzielaniu pomocy innej jednostce,
- dostosowane do norm społecznych,
- wypływające z internalizacji norm społecznych,
- wynikające z obecności uczucia empatii lub poczucia winy,
- wynikające z rozważania o sprawiedliwości.

Każdy z przytoczonych sposobów rozumienia moralnego zachowania zawiera w sobie istotną składową moralności, ale zarazem wydaje się być niepozbawiony ograniczeń.

Wprawdzie zachowanie mające na celu pomoc innym ludziom może być rozpatrywane jako moralne, lecz jednocześnie moralność nie daje się odnieść do każdej aktywności ludzkiej czy każdego działania, którego efektem miałoby być pomaganie ludziom (w przeciwnym razie zmuszeni byłibyśmy traktować bakterie jelitowe pomagające w trawieniu jako zachowujące się moralnie).

Zachowanie zgodne z normami społecznymi również dotyka istotnego wymiaru moralności. Moralność zawiera w sobie bowiem społeczne struktury współdziałania, to jest obietnice, umowy, prawa, reguły, instytucje czy role społeczne, by wymienić tylko kilka z nich. Wydaje się jednak, że normy społeczne czy konformizm wobec grupy są nieadekwatnymi kryteriami moralności. Zdarza się bowiem, że poszczególne normy społeczne nie są zgodne z celami pożądanymi społecznie. Ponadto mogą istnieć różne grupy nonkonformistów. Pierwszą

⁸ J. Rest, *Morality...*

z nich⁹ stanowią ci, którzy unikają społecznego współdziałania, koncentrując się wyłącznie na sobie. Drugą zaś są osoby protestujące przeciwko normom, postrzeganym przez nie jako niesprawiedliwe i niezgodne z moralnością (przykładem może być Sokrates, Gandhi czy Martin Luter King). Ponadto należy podkreślić, że wiele kwestii związanych z konformizmem, rozumianym jako przestrzeganie ustanowionych norm społecznych, nie stanowi bynajmniej kwestii moralnych (np. etykieta zachowania się przy stole czy wiele zwyczajów rodem z polityki lub świata biznesu).

Niektórzy badacze próbują opisywać moralność jako zinternalizowany proces, dzięki któremu zachowanie zaczyna być rządzone przez standardy wewnętrzne, przy braku zewnętrznego wzmocnienia. Zdaniem Resta¹⁰ zachowanie wytwarzane przez przymus nie może być traktowane jako moralne. Moralność łączy w siebie bowiem wewnętrzne systemy kierowania zachowaniem. Zinternalizowane zachowanie opisywane jest zazwyczaj jako źródłowy wzorzec zachowania, wytworzonego na skutek nacisku zewnętrznego, a następnie jego braku. Społeczna, konstruktywna strona moralności zakłada równoważenie własnych interesów podmiotu z interesami innych ludzi, a także koordynację długoterminowych planów i celów. Z drugiej jednak strony, wzrost znaczenia internalizacji dokonującej się sama przez się (tj. wolnej od przymusów zewnętrznych) może mieć negatywne skutki, to znaczy doprowadzić do autyzmu czy schizofrenii.

Empatia, jak podkreśla wielu badaczy, jest ważnym elementem działania moralnego, lecz z całą pewnością niewystarczającym. Tak więc działanie w duchu empatii nie zawsze postrzegane być musi jako moralne (przykładem niech będzie lekarz niebędący w stanie zrobić zastrzyk płaczącemu dziecku z uwagi na dominujące uczucie empatii). Teorie definiujące moralność w kategoriach zachowania kierowanego przez uczucie empatii lub poczucie winy, akcentując jeden wybrany

⁹ J. Rest J., *Research Director, Center For The Study of Ethical Development*, Minnesota 1986.

¹⁰ Tamże.

przez siebie aspekt, pozostają obojętne na inne, równie ważne wymiary moralności. W ten sposób odcinają się od kompleksowego i pełnego zrozumienia zjawisk należących do dziedziny moralności.

Rozważania o sprawiedliwości mogą niewątpliwie być częścią rozumowania moralnego, angażującego się w poszukiwanie zrównoważenia między rozmaitymi żądaniami czy sprzecznymi interesami członków danej społeczności. Z drugiej jednak strony, rozumowanie moralne samo przez się nie stanowi o moralności (zawiłe związki między myśleniem moralnym i działaniem domagają się rozpatrzenia w innym opracowaniu). Jak się okazuje, poprawne czy „słuszne moralnie” rozumowanie nie zawsze prowadzi do moralnego działania. Zdarza się, że wyrafinowane intelektualnie rozumowanie o kwestiach lub dylematach moralnych może współwystępować z zachowaniem zorientowanym egoistycznie.

Dziedzina moralności, a przede wszystkim kwestia rozwoju moralnego rozpatrywana była w perspektywie różnych ujęć teoretycznych i podejść badawczych. Psychoanaliza i teorie społecznego uczenia się, pomimo różnic w ujmowaniu rozwoju moralnego, bliskie są sobie w poglądzie, że podstawowym mechanizmem osiągania coraz to wyższych etapów moralności jest identyfikacja z rodzicami oraz internalizacja norm kulturowych¹¹. W psychoanalizie głównym czynnikiem socjalizacji jest „superego”. Ten aspekt osobowości odnosi się do zinternalizowanego autorytetu rodziców. Stopniowo dokonuje się rozwój „superego” – wewnętrznego czynnika „karzącego” i „nagradzającego”. W psychoanalizie, karzące „ego”, nazywane sumieniem, składa się z dwóch komponentów: sumienia i „ego” idealnego. Należy raz jeszcze podkreślić, iż oba te komponenty rozwijają się u dziecka jako rezultat identyfikacji z rodzicami.

¹¹ A.E. Gała, *Uwarunkowania wychowawcze dojrzałej moralności*, Wrocław 1992.

Podejście badawcze w ramach uczenia się społecznego

Klasycznym przykładem ujmowania rozwoju moralnego w teoriach społecznego uczenia się jest koncepcja Hansa Eysencka, zgodnie z którą sumienie jest odruchem warunkowym. Nabywanie go dokonuje się według schematu: kary wymierzone dzieciom przez rodziców za czyny niepożądane są źródłem przykrych doświadczeń, na przykład bólu i lęku. Powtarzanie tego typu doznań powoduje, że przykre emocje, początkowo związane z karą, może wywołać już sama próba wykonania karanej czynności. Następuje więc warunkowanie. Karząc dziecko, dorośli mówią zazwyczaj, że się źle czy brzydko zachowało. Słowa te, pewnego rodzaju „etykiety”, ułatwiają proces generalizacji, polegający na wywołaniu reakcji lęku na bodźce podobne do tego, który poprzednio spowodował karę. Sumienie jest więc zbiorem uwarunkowanych reakcji lęku. Jak utrzymują zwolennicy tego podejścia, Bandura, Walters, Berkowitz, Hill, Miller¹², sumienie nie wytwarza się w sytuacji, gdy dziecko nie jest karane lub jest karane w sposób uniemożliwiający wystąpienie procesu warunkowania (np. zbyt długie okresy oddzielające przewinienie od kary).

Przez lata podkreślano znaczenie rozmaitych norm w dziedzinie moralności. Emil Durkheim¹³ akcentował wpływ społeczeństwa na zachowanie moralne jednostek, wyrażające się podporządkowaniem normom społecznym. Jak twierdził, to właśnie społeczeństwo jest jedynym źródłem moralności. Rozwój moralny traktowany był przez Durkheima jako nabywanie szacunku dla grupy społecznej. Każda jednostka więc powinna przestrzegać dyscypliny i akceptować wypracowane reguły porządku społecznego.

Podejścia społeczno-psychologiczne z kolei zwracają uwagę na obecność norm społecznych i jednostkowych w dziedzinie moralności. Postuluje się tutaj

¹² J. Rest, dz. cyt.

¹³ J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych dziecka*, przeł. T. Kołakowska, Warszawa 1967.

rozpatrywanie norm społecznych jako zinternalizowanych regulatorów moralnego zachowania¹⁴. Uwaga badaczy skupiona jest głównie na trzech normach:

- społecznej odpowiedzialności (Berkowitz),
- wzajemności (Gouldner),
- sprawiedliwości tj. słuszności (Adams).

Norma społecznej odpowiedzialności nakazuje ludziom powinność pomocy jednostce od nich w jakiś sposób zależnej. Norma wzajemności zaś zakłada, że w sytuacji, gdy jednostki pozostają ze sobą w relacji współdziałania, stosunek nagród wynikający z ich inwestycji (tj. stopnia zaangażowania w sprawę) winien być taki sam dla każdej z osób. Poszczególne normy mają zastosowanie w rozmaitych sytuacjach, co oznacza, że jedna norma nie reguluje wszystkich społecznych czy moralnych zachowań.

Zwolennicy omawianego nurtu wyrażają przekonanie, że różnorodność sytuacji życiowych może zwiększać lub zmniejszać poczucie obowiązku zastosowania się do normy, niemniej jednak zmienne osobowościowe mają również tutaj swój udział. Przeważnie normy społeczne uważane są za powszechne zasady czy wspólne oczekiwania grupy społecznej, sprzyjające zachowaniu integralności i dobrobytowi grupy jako całości. Podejście odwołujące się do norm społecznych w dziedzinie badania zjawiska moralności nie jest pozbawione słabych punktów. Podkreśla się przede wszystkim fakt, że nie wiadomo, ile norm społecznych istnieje, jak one funkcjonują, a także, jakie są granice ich oddziaływań. Poza tym trudno jest sprecyzować, jaka norma skutecznie determinuje zachowania moralne. Wynika to z faktu, iż w wielu różnych sytuacjach, wiele rozmaitych norm może być przywoływanych dla wyjaśnienia tego samego zachowania. Zdaniem Resta normy społeczne nie decydują o rozumieniu ludzkich relacji, lecz raczej stanowią ogólną reprezentację wiedzy o świecie społeczno-moralnym.

Wydaje się, że moralność w rozumieniu wspomnianych koncepcji sprawdzona zostaje do efektu internalizacji norm społecznych. Moralne jest zatem

¹⁴ J. Rest, dz. cyt.

to, co zgodne z normami społecznymi, służy innym ludziom, czy też polega na przedkładaniu czyichś interesów nad swoje własne. Odpowiedzią na tak ograniczone, a zarazem zniekształcone pojmowanie rozwoju moralnego człowieka są, z całą pewnością, koncepcje należące do nurtu poznawczo-rozwojowego.

Stanowisko psychologów poznawczo-rozwojowych

Stanowisko psychologów poznawczo-rozwojowych wyrosło m.in. z filozofii Kanta i nawiązuje do poglądu, że osoba jest bytem organizującym siebie i rozwija się przede wszystkim poprzez własne działania. Oznacza to, że człowiek dysponuje wrodzonymi zdolnościami, wpływającymi na rodzaj jego doświadczeń i determinującymi jego przyszły rozwój. Przyjmuje się tutaj, że „struktury rozwoju jednostki kształtowane są przez uprzednio posiadane przez nią struktury”¹⁵. Motywacja moralna zależna jest od poziomu poznawczego jednostki, którego aspektem jest rozumienie odrębności „ja” od innych osób, ocena ich roli w społeczeństwie, a zwłaszcza przyjęcie ich punktu widzenia. Przedstawiciele nurtu poznawczo-rozwojowego odrzucają pogląd, że rozwój moralny polega na internalizacji norm kulturowych odnoszących się do tego, co powszechnie uznawane jest za dobre lub złe. Dotychczas bowiem przyjęło się uważać, iż rozwój sądenia o tym, co stanowi ideał moralny, polega na wtłaczaniu człowieka w ramy coraz to nowych zasad moralnych czy też na uczeniu, jako owe zasady stosować¹⁶.

Rozważania przedstawicieli omawianego podejścia nawiązują do myśli filozofów moralnych, np. Williama Frankena¹⁷, w których moralność, rozumiana ogólnie jako dziedzina ludzkiego funkcjonowania, wyznaczana jest przez standardy czy wskazówki, na podstawie których dokonuje się ludzkie współdziałanie i współpraca. Wspomniane standardy wyznaczane są przez prawa, obowiązki

¹⁵ A.E. Gała, *Uwarunkowania wychowawcze dojrzałej moralności*, Wrocław 1992.

¹⁶ A. Maciejowska, *Strukturalno-rozwojowe podejście w dziedzinie badań nad moralnością – przegląd zagadnień*, „Psychologia Wychowawcza” 1988, tom XXXI, nr 5.

¹⁷ J. Rest, dz. cyt.

i posłuszeństwo regułom. Zdaniem Frankena moralność dostarcza regulatorów i uzasadnień dla aktywności jednostkowej, wpływającej zarazem na dobrobyt innych ludzi. Wskazówki te nie służą ochronie interesów jednostkowych, lecz skonstruowane są ze względu na dobro każdego członka i grupy jako całości.

Należy w tym miejscu przyjąć za Restem¹⁸ pogląd, że po pierwsze – nie wszystkie ludzkie wartości czy ideały winny być traktowane jako wartości moralne (zgodnie z tym rozumieniem moralność odróżniana jest od religii, etyki czy ideałów doskonałości osobistej), po wtóre – moralność dotyczy podzielanych powszechnie wartości, ze względu na swoją koordynacyjną rolę w systemie wzajemnych działań czy procedur współpracy między ludźmi. Z kolei pojawia się pytanie, czym jest rozwój moralny człowieka.

Zakończenie

Autorka przyjmuje za Piagetem, Kohlbergiem i Restem ujmowanie rozwoju jako stopniowego rozumienia zasad współżycia między ludźmi, zasad nawiązywania i podtrzymywania kontaktów społecznych.

Bibliografia

- Gała A.E., *Uwarunkowania wychowawcze dojrzałej moralności*, Wrocław 1992.
- Jaroszyński P., *Etyka. Dramat życia moralnego*, Warszawa 1992.
- Kant I., *Krytyka praktycznego rozumu*, przeł. J. Gałęcki, Warszawa 1984.
- Maciejowska A., *Strukturalno-rozwojowe podejście w dziedzinie badań nad moralnością – przegląd zagadnień*”, „Psychologia Wychowawcza” 1988, tom XXXI, nr 5.
- Muszyński H., *Rozwój moralny*, Warszawa 1987.
- Ossowska M., *Trzy nurty w moralności*”, „Wiedza i Życie” 1936, nr 6–7.
- Piaget J., *Rozwój ocen moralnych dziecka*, przeł. T. Kołakowska, Warszawa 1967.
- Rest J., *Morality*, w: *Manual of Child Psychology*, P. Mussen (red.), New York 1986.
- Rest J., *Research Director, Center For The Study of Ethical Development*, Minnesota 1986.

¹⁸ Tamże.

UNDERSTANDING OF MORALITY
IN THE PERSPECTIVE OF CHOSEN THEORETICAL CONSTRUCTION
AND RESEARCH APPROACH

Summary

Morality belongs to the realm of social phenomena. Over the years people's morality has changed as well as their views on what is covered by its definition. The changing character and variety of concepts of morality make it difficult to investigate morality, and the very characterization of moral development depends on the concept of morality assumed. For example, morality is sometimes defined as a whole set of universally binding rules and standards within a given society which govern only those human acts that are capable of being considered either good or evil. Psychologists have applied various criteria as indicators of an individual's morality. It has been claimed (Rest, 1986) that the following types of behaviour can be termed moral: 1) behaviour consisting in giving assistance to an individual; 2) behaviour complying with social norms; 3) behaviour derived from the internalisation of social norms; 4) behaviour resulting from empathy or a sense of guilt; 5) behaviour resulting from deliberations about justice.

Although each of the afore-mentioned examples of what moral behaviour is taken to mean contains an essential component of morality, it seems to have certain limitations. This paper is an attempt to describe various interpretations of morality that have evolved on the basis of psychology.

Translated by Anna Ziółkowska

Witold Landowski

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

MOTYWY DOSKONALENIA MORALNEGO

W dzisiejszych czasach, zorientowanych na wiedzę praktyczną oraz na umiejętności techniczne, dziedzina życia osobowego i duchowego człowieka, a więc także moralnego, jest zaniedbana. Ten stan rzeczy tłumaczy się m.in. panowaniem materializmu praktycznego, którego przedłużeniem jest tzw. ekonomizm. O ile ten pierwszy redukuje jednostkę do bytu czysto cielesnego, którego potrzeby sprowadzają się zasadniczo do tych najbardziej elementarnych, o tyle ekonomizm, przyjmujący niepodzielne panowanie praw i procesów gospodarczych nad ludzkim życiem (także w wymiarze publicznym), przyczynia się *de facto* jeśli nie do negacji, to przynajmniej do zawieszania ludzkiej wolności i podmiotowości¹. Tzw. *homo economicus* jest tylko rzeczą lub towarem na rynku i w związku z tym nie zależy od siebie, lecz od tego, co znajduje się na zewnątrz niego (konieczności ekonomicznej). Chodzi tu jedynie o to, aby owe prawidła życia społeczno-gospodarczego (które dopuszczają także działanie przypadku) rozpoznać i „dobrowolnie” wpasować się w nie, niczym część do większej całości. To „poddanie się”, chociaż nie oznacza rezygnacji z wyższych aspiracji, to jednak uzależnia ich realizację od różnych czynników zewnętrznych (np. stanu majątkowego), nad którymi człowiek nie sprawuje kontroli i nad którymi nie panuje.

¹ M. Schooyans, *Wolność ludzka a uczestnictwo w polityce*, w: *Człowiek w kulturze*, Lublin 1997, s. 127

Kolejnym czynnikiem niesprzyjającym rozwojowi (także moralnemu) jednostki jest wadliwa koncepcja, a co za tym idzie – wadliwy stan współczesnej zachodniej kultury, której poszczególne dziedziny uległy daleko posuniętej dezintegracji. Jeśli dawniej kultura obejmowała swym zakresem nie tylko sztukę, ale także życie poznawcze, moralne i religijne, to obecnie dziedziny te istnieją i funkcjonują na zasadzie całkowicie odrębnych, pozbawionych wewnętrznych relacji „całości”, tak jakby prawda (*episteme*), dobro (*praxis*) czy piękno (*techné*) nie miały ze sobą nic wspólnego². A przecież normalnie rzecz biorąc, nasza wiedza (zwłaszcza z zakresu moralności), chociaż nie stanowi wystarczającego warunku słusznego i prawego postępowania, to jednak jest dla naszego działania czymś niezbędnym. To bowiem, co nie zostało poznane, nie może być chciane i pożądane (*nihil volitum, nisi cognitum*).

Podobnie też trudno sobie wyobrazić dziedzinę ludzkiej twórczości i wytwórczości bez odniesienia do piękna – które bynajmniej nie jest jakąś aprioryczną kategorią podmiotu, lecz swoistą syntezą prawdy i dobra³. Owszem, tzw. teoria aspektu – „wynałazek” starożytnych filozofów greckich – powinna skłaniać jedynie do odróżniania, a nie oddzielania tych specyficznych (bo nacechowanych rozumnością) sfer ludzkiej aktywności. Tak jak człowiek stanowi pewną złożoną z ciała i duszy, realnie istniejącą całość – byt, tak niezmiernie ważną sprawą dla jego wszechstronnego i harmonijnego rozwoju jest, aby rozumienie kultury i jej faktyczny kształt odzwierciedlały istotną prawdę o jego osobowym statusie bytowym i jego naturze. Chodzi bowiem o to, by jednostka mogła znaleźć w kulturze nie tylko oparcie, ale treści pobudzające do pracy nad sobą.

Oczywiście w tym kształtowaniu i wychowaniu człowieka nie może zabraknąć, zwłaszcza na początku (w młodym i młodzieńczym wieku), pomocy ze strony rodziny (by potem jednostka sama stała się przyczyną sprawczą swego rozwoju) oraz innych bardziej wtórnych (ale też ważnych) struktur społecznych.

² Zob. M. Krapiec, *U podstaw rozumienia kultury*, Lublin 1991, s. 14–17.

³ Zob. P. Jaroszyński, *Spór o piękno*, Poznań 1992, s.175.

Człowiek bez pomocy innych osób nie mógłby się stać aktualnie tym, kim potencjalnie jest⁴. Świadczy o tym m.in. rozwój ludzkiej mowy. Szkoda tylko, że różnej maści indywidualizmy – które notabene ujmują człowieka już to jako byt wrogo lub obojętnie nastawiony do innych, już to jako byt w sobie doskonały, już to całkowicie spotencjalizowany, czy wręcz całkowicie zepsuty (*natura tota corrupta*) – nie liczą się z realnym, potencjalno-aktualnym stanem ludzkiej natury. Gdyby przyjąć, że ludzka natura jest czymś danym w stanie gotowym, to trudno byłoby o zaistnienie prawdziwego wykształcenia filozoficznego i humanistycznego, czy prawdziwego wychowania – czyli takiego, które ukazuje nie tylko motywy – dobro działania moralnego, ale też przywiązuje dużą wagę do usprawnienia woli w podążaniu za poznanyim dobrem – celem. Gdyby tego celu zabrakło, cała problematyka moralna musiałaby upaść; podobnie jak upadłaby ona w przypadku zanegowania tzw. wolnej woli (*liberum arbitrium*).

Ponadto, nie bez znaczenia jest tu samo rozumienie celu⁵; jeśli identyfikuje się go wyłącznie z ludzkim, całkowicie swobodnym (a więc dowolnym) stanowieniem, wówczas trudno jest o to, aby w jakiś sposób rzutował on na sprawy życia w jego wymiarze ponad-jednostkowym, czyli publicznym. Wtedy doskonalenie stałoby się sprawą czysto osobistą i prywatną, bez przełożenia na jakość życia społecznego. Natomiast gdyby takie arbitralne stanowienie celu stało się udziałem jakiegoś zbiorowego podmiotu, czyli kolektywu (np. państwa, wybranej rasy), to przy jednoznacznym celu wykształcenie zostałoby wyparte przez indoktrynację, a wychowanie przez tresurę (np. tzw. chów stada czerwonego, brunatnego czy czarnego).

Wynika z tego, iż zagadnienie celu może być problematyczne, zwłaszcza wtedy, kiedy przyjmujemy dowolnie lub na podstawie błędnych przesłanek ontycznych i antropologicznych, iż on nie istnieje obiektywnie, lecz tylko subiektywnie

⁴ Zob. M. Krapiec, *Człowiek i polityka*, Lublin 2007, s. 57.

⁵ „Naturalnie, że pedagogika nie ma się zajmować zagadnieniem celu człowieka, bo to należy do etyki, ale nie może ona nie postawić sobie pytania, jaki jest cel wychowania, i cel ten winna ściśle określić. Celem tym jest nabycie usprawnień do czynów odpowiadających naturze ludzkiej i jej przeznaczeniu przyrodzonemu i nadprzyrodzonemu”. J. Woroniecki, *Wychowanie człowieka*, Kraków 1961, s. 319

– czyli że ma swe jedyne podstawy w ludzkiej woli (coś jest dobrem dlatego tylko, iż ktoś tego a tego chce). Gdyby zabrakło aktów woliwanych i požądawczych, dobro przestałoby istnieć. Natomiast, kiedy wystąpiłoby owo „chcenie”, to w jego rezultacie doszłoby do dobra danej jednostki, a nie innych. Ten ekskluzywizm teleologiczny byłby tu skutkiem czysto subiektywnego i jednoznacznego określenia dobra – w myśl zasady, że, co „moje”, to tylko „moje”, a nie „twoje”⁶. A należy dodać, iż reguła ta może się odnosić nie tylko do dóbr zewnętrznych, ale także wewnętrznych – oraz prowadzić do szkodliwych podziałów i atomizacji życia społecznego oraz do równie szkodliwego elitarystycznego indywidualizmu, który rozwój osobowości obraca jedynie na własny pożytek, względnie na pożytek stanu społecznego, którego ktoś jest członkiem.

Gdyby natomiast przyjąć, iż jakieś dobro może być ukonstytuowane przez wolę jakiejś autorytarnej jednostki sprawującej niepodzielną władzę w danym państwie lub przez wolę jakiegoś kolektywu, czy może jeszcze jakieś ciało zbiorowe mające za sobą daną większość (np. parlamentarną lub pozaparlamentarną), to bynajmniej nie zniosłoby to kwestii jego arbitralności. Tam bowiem, gdzie neguje się lub nie dostrzega właściwego dobra – celu i obiektywno-subiektywnych racji przemawiających za jego przyjęciem oraz aktualizowaniem, tam zawsze do głosu musi dojść tzw. woluntaryzm – jeśli nie w wydaniu jednostkowym, to kolektywnym. Towarzyszy temu świadome lub bezwiedne przyjęcie tezy, jakoby ilość przechodziła w jakość; jakoby liczyły się wyłącznie takie racje, za którymi stoi siła – tak lub inaczej pojęta (*plus vis, quam ratio*). Ze szczególnie drastycznym zastosowaniem tej zasady mamy do czynienia w państwach o charakterze totalitarnym. Wydaje się jednak, że współczesne państwa demokratyczne rów-

⁶ To jednoznaczne i zarazem egoistyczne rozumienie „celu” odnosi się na podstawie faktycznie materialistycznej koncepcji człowieka do dóbr – środków, które obiektywnie (czy się to podoba, czy nie) mają charakter środka prowadzącego do celu. Kiedy jednak, mimo to, będzie się je traktować tak, jak stanowiły one samą esencję życia – to wówczas na skutek pogwałcenia obiektywnej hierarchii dóbr, wcześniej czy później człowiek popadnie w stan alienacji; jego najbardziej dotkliwą formą będzie taki stan, w którym jednostka sama dla siebie (a nie tylko względem drugich) stanie się kimś obcym.

nież naznaczone są pewną odmianą bardziej „uczłowieczonego” woluntaryzmu bazującego na woli większości i na powszechnie oraz umownie przyjętym konsensusie społecznym. Jednakże pogląd ten oparty jest na błędnym mniemaniu, że jeśli coś jest akceptowane przez jakąś większość, czy jeśli jakiś model moralności jest powszechnie przyjęty, to tym samym jest on „obiektywnie” usprawiedliwiony. Tymczasem jest odwrotnie – coś zasługuje na powszechną akceptację tylko wtedy, jeśli odpowiednio wskaże się na obiektywne racje przemawiające za przyjęciem takiego celu, który wpisany jest w ludzka naturę. W tym wypadku zastosowanie znajduje zupełnie inna zasada o charakterze kulturotwórczym, stawiająca prawdę i racje merytoryczne oraz wypróbowane przez wieki wzorce osobowe i cywilizacyjne przed siłą (*plus ratio, quam vis*).

Te problemy z rozumieniem celu i dobra potęgowane są obecnie przez tzw. relatywizm poznawczy i moralny⁷ – odmawiający człowiekowi zdolności do poznania obiektywnego dobra. A jeśli jest ono (dobro) niepoznawalne z racji swej zmienności to trudno, aby mogło się stać motywem działania. W tej na wskroś dynamicznej wizji rzeczywistości (wariabilizm ontologiczny), jaką suponują owe relatywizmy, nie ma bytu, lecz wszystko znajduje się w ciągłym przepływie, nie ma miejsca na adekwatne poznanie rzeczy i na dostrzeżenie względnie stałego i uzasadnionego motywu dla pracy wychowawczej i samowychowawczej. Na gruncie wariabilizmu i jego odmian (np. dialektyczna koncepcja bytu) nie można mówić o jakiegokolwiek trwałości i niezmienności ludzkiej natury, czy kształtowania charakteru – jako źródła stałego i względnie niewzruszonego sposobu działania. Natura bowiem jawi się tu jako coś całkowicie spotencjalizowanego, co podlega „kształtowaniu” lub urabianiu przez takie lub inne (idealistyczne lub materialistyczne) czynniki. W poddaniu się im jednostki mają upatrywać „szansę” na własne spełnienie się, czyli na szczęście. Jeśli owe determinacje znajdują ucie-

⁷ „Człowiek współczesny w zderzeniu z falami relatywizmu nie pozostanie czystą kartą, bo sam bierze udział w utrwalaniu tego złego zjawiska. W takich okolicznościach rozwiązaniem iście praktycznym staje się wierność wartościom uniwersalnym i umiejętność bronięcia ich”. W. Maślanka, *Od relatywizmu moralnego do cywilizacji miłości*, Opole 2006, s. 16

leśnienie w państwie i jego władzy, to człowiek będzie lepszy i bardziej „doskonalszy”, gdy bez najmniejszego szemrania i oglądania się na ich stronę moralną będzie podporządkowywał się nakazom i zarządzeniom władzy państwowej. A zatem konformizm będzie tu miarą „dobrego obywatela”, a „wychowanie” i nachalna socjalizacja będą miały na celu nade wszystko dobro państwa lub dobro – interes wąskiej grupy ludzi, które uprzednio zawłaszczyły aparat państwowy.

Wobec powyższego można powiedzieć, iż nie jest żadnym remedium na brak obiektywnego dobra i celu – bez którego upadnie cała problematyka moralna – jego umowne i arbitralne ustalenie – niezależnie od tego, czy staje się ono udziałem jednostki, czy jakiegoś ciała zbiorowego. Należy więc wyjść poza subiektywność i wieloznaczność (indywidualizm) celu oraz poza jego jednoznaczne rozumienie. Chodzi bowiem o to, aby dotrzeć do jego źródłowego i realistycznego ujęcia. A to bierze swój początek z odczytania istotnej prawdy o ludzkiej naturze⁸. O tym, czym ona jest, a właściwie w jakim kierunku winna się rozwijać, wnoskujemy na podstawie analizy działania człowieka. Na podstawie jakościowej analizy jakości działania wnosimy nie tylko o tym, czym (czy kim) jest człowiek, ale także poznajemy źródło i sposób jego bytowania. Ta przyczyna jego substancjalnego bytowania i działania znajduje się w człowieku, a nie poza nim. Z tym tylko, że o ile od strony ontycznej człowiekowi nic nie brakuje (jest bowiem bytem zupełnym), to w porządku esencjalnym, związanym z jego działaniem oraz jego źródłem – naturą nie można powiedzieć, że jednostka ludzka jest czymś „wykończonym” i samowystarczalnym, że jest ona aktualnie taka a taka

⁸ Zanim przejdziemy do określenia ludzkiej natury i jej istotnych atrybutów warto zauważyć za Arystotelesem, iż „właściwość, jaką każdy twór osiąga kres procesu swego powstawania, nazywamy naturą; tak w odniesieniu i do człowieka, i do konia, i do rodziny”. Arystoteles, *Polityka*, przeł. L. Piotrowicz, Warszawa 1964, s. 6. Nie oznacza to jednak, iż myśliciel ten nie dostrzegał różnic między człowiekiem a innymi bytami ożywionymi. Wręcz przeciwnie, widział je; wiedział dokładnie, co wyróżnia go spośród innych twórców natury, ale też nie zamykał swych władz poznawczych na to, co podobne. Jego rozumienie natury jako wewnętrznej zasady działania, która ma cel w sobie (wyraża to m.in. etymologia gr. słowa – *entelechia*) jest właśnie analogiczne, czyli takie, które uwzględnia podobieństwa oraz niepodobieństwa występujące między bytami.

i że inna (pod względem pozytywnym lub negatywnym) być nie może. Takie podejście oznaczałoby zanegowanie potencjalno-aktualnego charakteru natury człowieka, która nie jest jakimś abstrakcyjnym pojęciem, lecz wewnętrzną przyczyną dynamizmu bytowego, który może być rozpatrywany w punkcie wyjścia jako pewien proces i stawanie się człowieka (pod względem esencjalnym) oraz w punkcie dojścia.

Na początku w ludzkiej naturze istnieją pierwotne ukierunkowania i skłonności – do zachowania życia, jego przekazywania oraz rozwoju. Skłonności te należy zatem poznać, a potem dostosować je w ich urzeczywistnianiu do wymogów rozumu i woli. Kiedy owe skłonności (a zwłaszcza ostatnia z nich – rozwój) nabiorą charakteru osobowego, czyli wolnego i rozumnego i zostaną urzeczywistnione – wtedy to złożona ludzka natura osiągnie swe spełnienie (*optimum potentiae*). Te właśnie wrodzone predyspozycje, tkwiące w analogicznie pojętej ludzkiej naturze, określają od strony obiektywnej istotne motywy rozwoju człowieka⁹. Są one motywem – dobrem wytrącającym jednostkę z bierności; jeśli człowiek raczej działa niż działa (względnie powstrzymuje się od działania), to z uwagi na jakieś konkretne dojrzone dobro, które też stanowi kres – cel czynności podejmowanym przez jednostkę. Tym istotnym dobrem jest właśnie człowiek (*bonum honestum*), który z uwagi na swój zasadniczo autonomiczny sposób działania oraz substancjalny sposób bytowania, nie powinien być redukowany do bycia rzeczą, „częścią” czy środkiem dla jakiś abstrakcyjnych czy utopijnych i zewnętrznych, względem człowieka, celów. Charakter środka do celu ma szereg dóbr użytecznych (*bonum utile*), także nie bez znaczenia dla życia ludzkiego są dobra przyjemnościowe towarzyszące wykonywaniu określonych czynności (*bonum delectabile*). Z tymi dobrami należy się oczywiście liczyć, ale nie należy

⁹ „to, co rozum praktycznie ujmuje jako dobra ludzkie, które należy urzeczywistnić i wszystko to, do czego człowiek ma naturalną skłonność, rozum ludzki ujmuje jako dobro, które należy osiągnąć”. F. Bednarski, *O celowościowej umowianiu moralności*, „Roczniki Filozoficzne” 1979, XXVII, z. 2, s. 138.

ich jednak przeceniać, aby nie rozminąć się z celem życia¹⁰. Ten zaś polega na wszechstronnym rozwoju osobowym człowieka¹¹. Istotnym składnikiem tego rozwoju jest doskonalenie się pod względem moralnym. A polega ono na wyrabianiu w sobie pewnych sprawności moralnych, takich jak: roztropność, umiarkowanie, męstwo i sprawiedliwość¹².

Cnota roztropności (gr. *fronesis*) jest sztuką orientacji w zawiłościach i dynamizmie codziennego życia, tak aby nie stracić z oczu jego zasadniczego kierunku

¹⁰ Z tego tytułu rzeczą niezmiernie ważną jest poznanie oraz praktyczne respektowanie obiektywnej hierarchii dóbr, aby tego, co istotne dla człowieka, nie pomylić z tym, co akcydenalne (dziedzina dóbr – środków).

¹¹ „I właśnie dla każdego człowieka rzeczywistym dobrem jest coraz pełniejsza aktualizacja jego potencjalności (zwłaszcza osobowych) takich, jakimi są: zdolność poznania, miłości, twórczości... W tym sensie poprzez aktualizowanie swych potencjalności, poprzez ich realizowanie stajemy się bytowo bogatsi i w ten sposób umacniamy się w ludzkim być, czyli w ludzkim sposobie istnienia [...] Do działania w kierunku osobowego rozwoju, czyli do aktualizowania swego ludzkiego statusu bytowego, skłaniają człowieka istniejące w nim naturalnie inklinacje jego realnej natury. Inklinacje te – jak zauważyli to stoicy – prowadzą się do podstawowych trzech: a) zachowania życia swemu potomstwu, b) przekazywania życia, c) rozwoju osobowego w pokojowych niezakłóconych warunkach społecznych. Trzeci typ naturalnych inklinacji, specyficznie ludzki – tworzy właściwą dziedzinę »wspólnego dobra« społeczności. Człowiek bowiem z racji swej rozumności i wolności wyboru – ma prawo – osobiście poznać, zaakceptować oraz dokonać wolnego wyboru środków, mających służyć do realizowania osobistego rozwoju w dziedzinie poznania, w dziedzinie postępowania, w dziedzinie twórczości [...] rozwój potencjalności osobowych jest rzeczywiście dobrem, które realizuje się w ludzkich osobach i w nich i poprzez nie, trwa już tak samo jak trwa sam człowiek: jest więc dobrem wiecznie trwałym, gdyż poprzez swą nieśmiertelną duszę nie przemija wraz z przepływem materii, lecz materię tę transcenduje właśnie w swych osobowych aktach”. M. Krapiec, *O ludzką politykę*, Katowice 1993, s. 115.

¹² Cnoty są nie tylko środkiem do celu, ale także częścią składową samej doskonałości. Mają one zatem wartość osobną. Ich doniosłość dla życia szczęśliwego dostrzegł już Arystoteles, który mówił, iż „każdemu przypada w udziale tyle szczęścia, ile wykazuje cnoty i rozumu, tudzież odpowiedniej tym właściwościom działalności”; *Polityka*, ks. VII, 1323b, s. 286. Filozof ten również dostrzegł, iż owe właściwości, czyli pewne pozytywne przymioty rozumu i woli, wiążą się z działaniem przyczyny celowej (*bonum est quod omnia appetunt*). Dał on temu wyraz na początku swej *Etyki Nikomachejskiej* – „Wszelka sztuka i wszelkie badanie, a podobnie też wszelkie działanie, jak i postanowienie, zdają się zdążać do jakiegoś dobra i dlatego trafnie określono dobro jako cel wszelkiego dążenia”. Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, w: tegoż, *Dzieła wszystkie*, tłum. D. Gromska, Warszawa 1996, s. 77.

tak w indywidualnym, jak i publicznym wymiarze życia; aby też umiejętnie znajdować środki wiodące do celu.

Natomiast przedmiotem umiarkowania, która jest też istotą każdej cnoty kardynalnej (pojęcie „złotego środka”), jest wychowanie uczuć wedle słusznej miary¹³. Chodzi o to, aby nie brać uczuć przyjemności za synonim dobra moralnego, a przykrości za zło, którego należy unikać; aby zapanować nad uczuciem przyjemności związanym z jedzeniem, piciem czy sferą seksualną – tak aby inklinacje naturalne w tym zakresie poddane zostały rozumowi.

W przeciwnym wypadku musiałyby dojść do opanowania i zniewolenia człowieka przez nieuporządkowane, irracjonalne pożądania¹⁴.

Co się zaś odnosi do męstwa – to jego zadaniem jest racjonalna ocena zagrożenia zewnętrznego lub wewnętrznego. Kiedy np. występujący napór czyjś złego działania nie jest zbyt duży, wtedy należy wyzwolić uczucia popędliwe (bojowe), aby zło pokonać. Wtedy następuje atak wobec zła, które można pokonać. Gdyby jednak skala zagrożenie była zbyt duża, gdyby jakieś nieczne działania przytłoczyły człowieka, wtedy męstwo polegałoby na wytrwaniu w dobrym (*sustinere*) i wewnętrznym oporze wobec zła, którego aktualnie nie można pokonać. Męstwo tak pojęte jest o tyle większe i bardziej zdecydowane, o ile znajduje

¹³ To wychowanie uczuć jest współcześnie utrudnione m.in. przez tzw. sentymentalizm „który panuje wszechwładnie nad naszą umysłowością i wciska się do wszystkich jej dziedzin; jest niewątpliwie największą zaporą w pracy wychowawczej mającej na celu rozwój tężyzny ducha.[...] nie mamy zamiaru bynajmniej, w myśl stoików i Kanta, wykluczać uczuć z naszego życia moralnego i religijnego. Owszem, one także winny być doń wciągnięte i wychowane”. J. Woroniecki, dz. cyt., s. 305, 309. Można tu jeszcze dodać, iż szkodliwość sentymentalizmu polega na upatrywaniu w uczuciach źródła moralności; na upatrywaniu w ich często wynaturzonej formie (np. czułośćkowość) czegoś duchowego stanowiącego zasadniczy motyw działania pozbawionego kierownictwa i światła rozumu czytającego obiektywną rzeczywistość. Sentymentalizm jest zatem jakąś odmianą irracjonalizmu, który zapoznaje rolę i znaczenie rozumu i woli w postępowaniu.

¹⁴ „dzielny zaś – rzecz jasna – nie może być żadną miarą ten, kto ból za najwyższe zło uważa, ani umiarkowany, kto za najwyższe dobro ma rozkosz”. Cyron, *Wydór pism naukowych*, przeł. K. Wisłocka-Remerowa, Wrocław 2006, s. 169.

oparcie nie tylko w ludzkim charakterze, ale także w sprawdzonych wzorach osobowych i wypróbowanej przez wieki tradycji kulturowej.

Gdy wreszcie idzie o cnotę sprawiedliwości, to najogólniej mówiąc, polega ona na stałej i niewzruszonej woli oddawania każdemu tego, co mu się należy. Ma ona więc na uwadze nie dobro własne, ale drugiego człowieka, a nawet państwa. Może właśnie dlatego wprowadziła ona starożytnych Greków w zdumienie bardziej niż „wschody i zachody słońca”. Jej uzupełnieniem jest słuszność (gr. *epikeia*), która dzięki zdrowemu rozsądkowi daje nam wgląd w konkretne i zmienne okoliczności życia. Bez niej mogłoby nastąpić zbyt ściśle trzymanie się litery prawa, co niemal zawsze jest krzywdzące i niesprawiedliwe (*summum ius, summa iniuria*). Ponadto należy zaznaczyć, iż prawdziwa sprawiedliwość oparta jest nie na równości, lecz na równomierności i proporcjonalności. Natomiast jej pierwszorzędną zasadą jest to, by nie szkodzić nikomu (*primum, non nocere*) oraz by mieć na uwadze i służyć ogólnemu (społecznemu) pożytkowi. Już dawni, starożytni filozofowie zauważyli, iż istnieją trzy naczelne rodzaje sprawiedliwości – które są uwarunkowane jakością zachodzących relacji społecznych. Kiedy bierzemy pod uwagę relacje zachodzące między jednostkami, to mamy do czynienia ze sprawiedliwością wymienną; gdy zaś mamy na oku stosunki (powinności) państwa do obywateli, to pojawia się sprawiedliwość rozdzielcza¹⁵. Ogólnie rzecz biorąc, głównym zadaniem sprawiedliwości (w jej trzech przejawach) jako cnoty wybitnie społecznej jest wyrobienie w nas stałej i niewzruszonej woli oddawania tego, co się innym od nas należy¹⁶.

Nabywanie tych sprawności (oraz innych im pochodnych i bardziej szczegółowych) chociaż niezwykle doniosłe dla ludzkiego życia, to jednak nie jest celem samym w sobie. Jest nim bowiem człowiek, jego rozwój osobowy; jest nim to, aby

¹⁵ Warto zauważyć, iż ten typ sprawiedliwości jest czymś znamionym dla kręgu cywilizacji zachodniej i chrześcijańskiej. W dawnych kulturach orientalnych i gromadnych nie było miejsca na istnienie powinności i obowiązki państwa (najczęściej despotycznego) względem ludzi — traktowanych zwykle jak zbiorowisko poddanych, czy niewolników.

¹⁶ Zob. P. Jaroszyński, *Etyka – dramat życia moralnego; Wprowadzenie do filozofii*, M. Krąpiec (red.), Lublin 1996, s. 564.

jednostka aktualnie stała się tym, kim potencjalnie jest. Mimo że zwykle mówi się o człowieku, iż z natury jest bytem rozumnym i wolnym – to jednak w sensie posiadanych predyspozycji, zdolności i władz, które przecież nie są dane w gotowej postaci. Właśnie ich istnienie w naturze ludzkiej jest pierwotnym źródłem powinności i obowiązków. One (potencjalności) jako zadane niejako domagają się swego spełnienia. To, jak się człowiek odnosi do siebie samego, (jako *alter ego*) w tym aspekcie przesądza o jakości jego odniesień do drugih. Jeśli zatem zarzuci on pracę nad sobą i będzie od siebie samego uciekał (czyli od tego, co stanowi istotę i cel jego egzystencji), czy może traktował siebie w kategoriach rzeczowych i przedmiotowych, to znajdzie to odzwierciedlenie w sposobie odnoszenia się i postrzegania innych. Zanim więc człowiek zacznie mieć obowiązki względem drugih, wpierv ma określone powinności względem siebie¹⁷.

Tego typu działania są wyzwalone przez rozum bezinteresownie otwarty i czytający rzeczywistość, rozum poznający obiektywną hierarchię ważności dóbr, w tym też poznający dobro innych ludzi. Kiedy ma to miejsce, kiedy działanie pokierowane jest takim otwarciem oraz prawą wolą, to nie grozi nam popadnięcie w nieprzystępny i ekskluzywny perfekcjonizm zamykający człowieka na innych, zwłaszcza na tych, którzy pod względem wykształcenia czy wychowania w jakimś stopniu niedomagają. Wbrew temu pogładowi i takim postawom generowanym notabene przez tzw. esencjalizm¹⁸ – w którym celuje większość kierun-

¹⁷ Pogładow ten oczywiście może być błędnie identyfikowany z tzw. egoizmem, czyli z postawą życiową człowieka, który w swoim działaniu rachuje się nie tyle z istotnym dobrem dla siebie, co własnym wąsko pojętym i wymiernym interesem – który zresztą podlega swoistej absolutyzacji. Egoizm ten znajduje swoje odzwierciedlenie w kulcie własności prywatnej, która tym samym staje się, jako aspołeczna, rozsadnikiem międzyludzkich więzi. Na antypodach tak pojętego egoizmu sytuuje się altruizm. Chociaż ten ostatni jest postawą pozytywną i prospołeczną, to jednak podobnie zawęża sferę motywów działania do dóbr zewnętrznych i materialnych, czy też dopatruje się rdzenia moralności w stosunku do nich.

¹⁸ Esencjalizm ma swoje korzenie w emanacjonistycznej i gradualistycznej koncepcji rzeczywistości i dobra, gdzie wartość poszczególnych jestestw mierzona jest odległością od źródła wszelkiego bytu. W tej idealistycznie pojętej rzeczywistości, która jest koniecznym emanatem dobra, naturą dobra jest „udzielanie się”, jego wylewność. Taka koncepcja dobra jest przeciwieństwem jego teleologicznego ujmowania, gdzie cel utożsamia się z realnym dobrem.

ków filozoficznych – należy zauważyć, że pierwszym i podstawowym czynnikiem doskonałościowym człowieka jest nie to, jak i on jest, jaka jest jego osobowość, jaką pełni funkcję w życiu społecznym itp., ale że j e s t. W porządku bytowym naczelną doskonałością człowieka jest akt jego istnienia, który poznajemy bezpośrednio w tzw. sądach egzystencjalnych¹⁹.

W przypadku człowieka należy jeszcze uwzględnić jego osobowy i substancjalny status bytowania. „Jest to istnienie, czyli takie realne bycie człowiekiem, które aktualizuje wszystkie konkretne czynniki realnej osoby człowieka, jeśli ten jest i staje się bytowo doskonalszy, tj. aktualizuje swe potencjalności – zarówno biologiczne, jak i (przede wszystkim) racjonalne. I właśnie istniejący człowiek jest tą »wykształconą« realnie istniejącą bytowością i przez to samo realnym dobrem, zdolnym wyzwolić »pożądanie–miłość« drugiego. Stąd dobro jest realnym bytem istniejącym, »przepojonym relacją ku pożądaniu – woli«²⁰.

A zatem, oprócz dobra identyfikowanego z samym bytem jest jeszcze dobro w sensie kategoryalnym i esencjalnym (bo bycie nie sprowadza się wbrew tzw. egzystencjalizmowi do samego tylko istnienia, bo wtedy byłby ono puste i beztreściowe) i to właśnie w tym porządku znajduje się dziedzina moralności. Ona (moralność) chociaż ściśle wiąże się z ludzkim życiem, choć przyczynia się do usprawnienia postępowania (cnoty – gr. *arete*), to jednak nie jest celem samym w sobie. Jeśli jednostka staje się bardziej roztropna, umiarkowana, mężna i sprawiedliwa – poprzez ćwiczenie postępowania o takich właśnie atrybutach – to po to, aby umożliwić i zabezpieczyć realizację dobra osobowego. Jednakże należy

¹⁹ „Nadrzędną doskonałością (bytową) jest samo istnienie. Natomiast doskonałość moralna jest czymś wtórnym; nie byłaby ona realna, gdyby nie istniała. Chociaż istota (natura) każdego bytu jest niepowtarzalna, chociaż istnienie jest proporcjonalne do natury bytu to aktualizowanie, czyli realizowanie istoty – natury jest dla całej rzeczywistości wspólną, co daje podstawę do analogicznego pojmowania bytu jako rzeczywistości; rzeczywistym jest bowiem to wszystko, co będąc samo w sobie (konkretnie zdeterminowane) – aktualnie istnieje”. M. Krąpiec, *O ludzką politykę*, s. 113.

²⁰ Tamże, s. 114.

przy tym podkreślić, iż integralnym składnikiem personalistycznego rozwoju jest właśnie dobro moralne.

Zasadniczym problemem człowieka jest nie tylko poznanie adekwatnego celu i przyporządkowanie mu całej dziedziny dóbr – środków (w tym także środków bardziej wewnętrznych i duchowych), ale respektowanie tego w codziennym życiu oraz podążanie za nim. A jest to trudne, a nawet niemożliwe do spełnienia wtedy, kiedy zabraknie odpowiednich sprawności wolitywnych. Chodzi bowiem o to, by wola chciała realizować poznany cel – dobro, by „nauczyła” się mocno chcieć urzeczywistnienia wybranego dobra. A to tym bardziej, iż to dobro osobowe nie jest łatwe. Dali temu wyraz już starożytni myśliciele, kiedy mówili: *bonum arduum est*²¹.

Z tego też względu urzeczywistnianie dobra moralnego – poprzez które sami stajemy się lepsi w sensie moralnym – jest rzeczą wymagającą niemało trudu (zwłaszcza na początku nabywania określonych cnót), długomyślności (czyli myślenia perspektywicznego) oraz pomocy ze strony społeczeństwa i państwa²².

²¹ Realizacja tego analogicznie wspólnego dobra może się okazać za trudna, czy wręcz niemożliwa, jeśli zabraknie dzielności (cnót) w działaniu i kiedy przyjmijemy radykalnie pesymistyczny obraz ludzkiej natury – jako całkowicie zniszczonej i niezdolnej do czynienia dobra.

²² „bez ludzkiej społeczności, człowiek nie mógłby rozwinąć swych potencjalności i udoskonalić swego ducha [...] gdyż zabrakłoby realnych warunków dla jego rozwoju [...] Dlatego zadaniem społeczeństwa jest takie zorganizowanie koniecznych, materialnych warunków i materialno-duchowych środków, aby maksymalnie umożliwić człowiekowi jego rozwój osobowy. I w tym miejscu leży bardzo poważna trudność, którą starają się rozwikłać różne systemy społeczno-ekonomiczne”. M. Krapiec, *O ludzką...*, s. 118. Można też do tego dodać, iż na tym polu – które bynajmniej nie jest wolne od moralności, od sądów wartościująco-moralnych – zachodzi nierzadko pokusa pójścia „na skróty”, bez oglądania się na stronę moralną podejmowanych działań dla osiągnięcia jakiegoś dobra gospodarczego czy politycznego. Wydaje się, iż takie amoralne działania są rezultatem nie tylko ułomności i słabości moralnej – które w mniejszej lub większej mierze są udziałem każdego człowieka – lecz także są skutkiem błędnego pojmowania tych dziedzin, tak jakby nie miały one nic wspólnego z moralnością; jakby dane dobra mogły być osiągnane w jakikolwiek sposób (a więc również przez zastosowanie niegodziwych środków i metod); wreszcie tak jakby nie liczyło się zachowanie proporcji i zależności między celem a środkami do niego wiodącymi, jakby najważniejszą sprawą była skuteczność określonych podmiotów (także zbiorowych) w przeprowadzaniu swych zamiarów. Tymczasem, jeśli cel jest naprawdę realny (a nie wymyślony) i dobry to tym samym winien obligować do

Udzielenie wsparcia rozwojowi osobowemu, który notabene stanowi istotę dobra wspólnego, leży w „interesie” najogólniej pojętego społeczeństwa (czyli rodziny, narodu i państwa). Twory te bowiem istnieją istnieniem jednostek zawiązujących między sobą relacje. A te (relacje) z kolei konstytuują każdy rodzaj bytu społecznego – którego jakość zawisła jest od jakości (natury) ludzi go tworzących. Jeśli zatem w danym społeczeństwie będzie jak największa liczba ludzi mądrych, moralnie wyrobionych oraz twórczych (także w rozwiązywaniu codziennych problemów), to nikt na tym nie straci, ale wszyscy zyskają. Z tego tytułu słusznie upatruje się we wszechstronnym, osobowym rozwoju człowieka dobro wspólne podmiotowe. Dobro to, jako duchowe w swej strukturze, ma w sobie moc łagodzenia antagonizmów i tarć społecznych właśnie poprzez zorientowanie życia ludzkiego, w jego różnych wymiarach, na realizację tego przyrodzonego i analogicznie (ale nie jednoznacznie) wspólnego celu. On właśnie stanowi rację bytu społeczeństwa, prawa oraz moralnego doskonalenia się – które tłumaczy się motywami i inklinacjami nie tylko głęboko osobistymi (gdyż wypływającymi z ludzkiej spotentjalizowanej natury), ale także społecznymi. Natomiast w perspektywie nadprzyrodzonej (religijnej) takim ostatecznym motywem doskonalenia moralnego i osobowego w ogóle, w porządku prawdy, dobra i piękna jest Bóg jako najwyższe dobro wspólne każdego człowieka i społeczeństwa²³.

Bibliografia

- Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, w: tegoż, *Dzieła wszystkie*, tłum. D. Gromska, Warszawa 1996.
- Arystoteles, *Polityka*, przeł. L. Piotrowicz, Warszawa 1963.

tego, aby stosowane środki i działania do niego wiodące również były dobre i godziwe. Wtedy też korzyści płynące z takiego działania będą trwalsze i nawiększą, ogólnospołeczną (nie tylko prywatną, czy wąską) skalę.

²³ Dobro to (Bóg) odnosi się, przenika i dobroczynnie pobudza człowieka nie tylko w dziedzinie religijnej, ale w całej jego działalności kulturotwórczej. Zob. M. Krąpiec, *O ludzką...*, s. 120.

- Bednarski F., *O celowościowej ujmowaniu moralności*, „Roczniki Filozoficzne” 1979, XXVII, z. 2.
- Cycon, *Wybór pism naukowych*, przeł. K. Wisłocka-Remerowa, Wrocław 2006.
- Jaroszyński P., *Etyka dramat życia moralnego*, w: *Wprowadzenie do filozofii*, M. Krąpiec (red.), Lublin 1996.
- Jaroszyński P., *Spór o piękno*, Poznań 1992.
- Krąpiec M., *U podstaw rozumienia kultury*, Lublin 1991.
- Krąpiec M., *Człowiek i polityka*, Lublin 2007.
- Krąpiec M., *O ludzką politykę*, Katowice 1993.
- Maślanka W., *Od relatywizmu do cywilizacji miłości*, Opole 2006.
- Schooyans M., *Wolność ludzka a uczestnictwo w polityce*, w: *Człowiek w kulturze*, Lublin 1997.
- Woroniecki J., *Wychowanie człowieka*, Kraków 1961.

THE MOTIVES OF PERSONAL DEVELOPMENT

Summary

The question of moral development depends on how we look at the concept of human being. Thus, if we take a spiritual understanding of man, it is difficult to find a cause of moral cultivation, because a man (it is a soul) is perfect and therefore one only needs special self-knowledge about it and nothing else. On the other hand, there is totally opposite, material image of man. In that concept, there is no place for humane freedom, because a man is in a hand of many different outer determinants, and they largely influence a man and his virtue. Thus, a shape of his nature (particularly his moral attributes) depend on the world, state or society etc.. Anthropological dualism is a combination of that concept. It reduces morality to private sphere and sentiments matters which have nothing to do directly with his personal developing. In that light only a classical concept of human being as an integral, psycho-physical unity whose nature has many potentials. Everything that potentially exist in nature is taken by the reason as good-as it stimulates acting. Thus, it is extremely important to exercise to will of human (this is a main aim in a moral development), to know not only what to do, but to indeed want to do good. As it is a man

who does himself better. So, actualization of human nature in order to achieve truth, good and beauty is no easy, therefore we need moral virtues and aid from other people (society) or from a state to gain this analogical aim. His actualization makes social relation better and more friendly. In that context, society (its main forms, such as: family, nation, state) ought not to leave human being alone but support his efforts so that man would be indeed (and not only potentially) reasonable, brave, free to make good decision with more ease) etc.. However, it's worth remembering that the deepest inspiration and motive of personal development (hence moral too) is Highest Good (God).

Translated by Beata Nowicka



Jacek Śliwak, Beata Zarzycka

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

OSOBOWOŚCIOWE KORELATY ALTRUIZMU ENDO- I EGZOCENTRYCZNEGO

Wprowadzenie

W psychologicznych badaniach empirycznych przeważa koncentracja na problematyce dystresu i dysfunkcji. Rozumienie zachowań o charakterze dysfunkcyjnym jest ważne, ponieważ rodzą one negatywne konsekwencje w społeczeństwie. Koncentracja wyłącznie na nieprzystosowawczych zachowaniach może jednak prowadzić do pomijania tego aspektu psychologii, który dotyczy różnych aspektów funkcjonowania pozytywnego. Jak zauważyli Seligman i Csikszentmihalyi¹, psychologia jest studium nie tylko zaburzeń lub deficytów, lecz także zachowań będących przejawem dojrzałych form przystosowania i moralności. Liczni autorzy wskazywali na doniosłe znaczenie zachowań moralnych w indywidualnym rozwoju człowieka, jak również w kształtowaniu odniesień interpersonalnych. Zdaniem Józefa Kozielskiego² jednym z najstarszych i najważniejszych problemów moralnych ludzkości jest altruizm. Z kolei

¹ M.E.P. Seligman, M. Csikszentmihalyi, *Positive psychology: An introduction*, „American Psychologist” 2000, nr 55, s. 5–14.

² J. Kozielski, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, przeł. W. Sukiennicka, Warszawa 1981, s. 345.

Rene Habachi³ traktował zachowania altruistyczne jako jedną z szans na to, by natura ludzka osiągnęła wyższy stopień rozwoju. Podobnego zdania był wybitny filozof i socjolog August Comte. Autor ten twierdził, że celem wyżej rozwiniętych społeczności jest pielęgnowanie miłości i humanitaryzmu oraz utrwalanie wartości w społeczeństwie, ponieważ miłość prowadzi do poprawy jakości życia ludzkości, przewyciężenia egoizmu i sprzyja rozwojowi popędów prospołecznych⁴. Również Erich Fromm uważał, że miłość i altruizm winny stanowić rozwiązanie powszechnych problemów ludzkiej egzystencji, to znaczy samotności, alienacji, wolności i niezależności⁵. Celem prezentowanych badań jest analiza osobowościowych korelatów gotowości do podejmowania zachowań altruistycznych, a także poszukiwanie cech osobowości powiązanych z egocentrycznym i endocentrycznym typem altruizmu.

Definicja i typologia altruizmu

Działania ukierunkowane na dobro otoczenia lub konkretnego człowieka określane są mianem prospołecznych. W literaturze psychologicznej są one opisywane również w kategoriach altruizmu lub zachowań altruistycznych⁶. Liczni autorzy są zgodni w kwestii kryteriów, jakie winno spełniać zachowanie altruistyczne⁷. Otóż ta-

³ R. Habachi, *U źródeł człowieczeństwa*, Warszawa 1982.

⁴ J.Ph. Rushton, R.M. Sorrentino, *Altruism and Helping behavior: An Historical Perspective*, w: *Altruism and Helping Behavior*, J.Ph. Rushton, R.M. Sorrentino (red.), New York 1981, s. 3–18; J. Pastuszka, *Altruizm*, w: *Encyklopedia Katolicka*, t. 1, F. Gryglewicz, R. Łukaszyk, Z. Sułowski (red.), Lublin 1985, s. 393–394.

⁵ Por. L. Siniugina, *Agresja czy miłość. Prezentacja poglądów Erich Fromma*, Warszawa 1982.

⁶ J.Ph. Rushton, R.M. Sorrentino, dz. cyt.; E. Midlarsky, E. Kahana, *Altruism in later life*, London 1994.

⁷ Por. R. Leeds, *Altruism and the norm of giving*, „Merill–Palmer Quarterly” 1965, nr 2, s. 101–118; D. Bart-Tal, *Prosocial Behavior*, New York 1976; L. Berkowitz L., *Social norms feelings and other factors affecting helping and altruism*, w: *Advances in experimental social psychology*, L. Berkowitz (red.), New York 1972, s. 63–108; D. Bar-Tal, R. Sharabany, A. Raviev, *Cognitive Basis for the development of altruistic behavior*, w: *Cooperation and helping behavior*, J. Grzelak.,

kie zachowanie powinno być podjęte dobrowolnie, bez oczekiwania na zewnętrzne nagrody, winno przynosić korzyści innym ludziom oraz stanowić cel sam w sobie.

Teorie socjobiologiczne stawiały znak równości między zachowaniami poświęcającymi dostrzeganymi u zwierząt i owadów oraz zachowaniami altruistycznymi typowymi dla człowieka⁸. Zdaniem Śliwaka aspekt świadomości należy traktować jako charakterystykę niezwykle istotną w definiowaniu altruizmu człowieka. Świadomość bowiem jest kluczowym elementem motywacji człowieka⁹. Zdaniem Obuchowskiego¹⁰ kontrolująca funkcja świadomości sięga tak daleko, że trudno sobie wyobrazić, aby możliwe było ukierunkowane na cel działanie bez świadomej aprobaty. Świadomość nie jest jakimś dodatkowym epifenomenem w stosunku do organizmu, ale jego siłą regulacyjną¹¹ i integrującą funkcjonowanie człowieka¹². Takie rozumienie altruizmu stało się dla Śliwaka¹³ punktem wyjścia do konstrukcji narzędzia mierzącego poziom tendencji do zachowań altruistycznych.

Analiza zjawiska altruizmu i rezultatów badań nad jego związkami z różnymi zmiennymi psychologicznymi dostarczyła przesłanek do podjęcia prób jego typologizacji. Szczególną uwagę zwrócono na funkcję struktur motywacyjnych w kształtowaniu zachowań altruistycznych. Opisy mechanizmów motywacyjnych leżących u podłoża zachowań altruistycznych wyraźnie wskazują na wielowymiarowość altruizmu, a tym samym – na niewystarczalność teorii jednowymiarowych. Piliavin,

V.J. Darlega (red.), New York 1982, s. 377–396; J. Śliwak, *Altruizm i pojęcia pokrewne*. w: *Studia z Psychologii w KUL*, t. 9, P. Francuz, P. Oleś, W. Otrębski (red.), Lublin 1998, s. 37–48.

⁸ E.O. Wilson, *O naturze ludzkiej*, przeł. B. Szacka, Warszawa 1988.

⁹ J. Śliwak, dz. cyt.; tegoż, *Osobowość altruistyczna*, Lublin 2001.

¹⁰ K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1983, s. 24.

¹¹ Z. Zaborowski, *Teoria treści i form samoświadomości*, Warszawa 2000, s. 17–18.

¹² A. Kolańczyk, *Czuję myślę jestem. Świadomość i procesy psychiczne w ujęciu poznawczym*, Gdańsk 1999.

¹³ J. Śliwak, *Kwestionariusz A–N*, „Roczniki Psychologiczne” 2005, 7, 1, s. 121–144.

Dovidio i in.¹⁴ jednoznacznie stwierdzili, że mało wyjaśniające są te podejścia, które stosują jeden model do wszystkich zachowań prospołecznych. Motywacja różnych aspektów społecznego zachowania może być bowiem zupełnie odmienna¹⁵. Zatem bardziej precyzyjne byłoby takie badanie altruizmu, które ujmowałoby różne jego typy.

Karyłowski, na podstawie mechanizmu motywacji, wyodrębnił altruizm endocentryczny i egzocentryczny¹⁶. Zachowanie altruistyczne, motywowane oczekiwaniem wywołania pożądanego zmiany w obrazie własnej osoby lub niewywołania zmiany niepożądanego, określił mianem altruizmu endocentrycznego. Natomiast zachowanie altruistyczne, motywowane oczekiwaniem wywołania pożądanego zmiany w sytuacji innego człowieka lub niewywołania zmiany niepożądanego, nazwał altruizmem egzocentrycznym¹⁷. W pierwszym przypadku uwaga aktywnego podmiotu w mniejszym stopniu skoncentrowana jest na partnerze, a bardziej na sobie samym, a dokładnie na moralnym aspekcie „ja”. W drugim przypadku uwaga podmiotu nie jest skoncentrowana na „ja”, ale na świecie zewnętrznym, a dokładnie na potrzebującym pomocy partnerze, jego kondycji, potrzebach i uczuciach. Zdaniem Karyłowskiego¹⁸ osoby endocentryczne, stając przed dylematem „pomóc czy nie pomóc”, zadają sobie pytania: jakim ja jestem człowiekiem? Czy rzeczywiście jestem taki, jak o sobie myślę lub taki, jaki chciałbym być? Czy jestem wystarczająco dobry, wystarczająco moralny, by

¹⁴ J.A. Piliavin, J.F. Dovidio, S.L. Gaertner, R.D. Clark, *Responsive bystanders: the process of intervention*, w: *Cooperation and helping behavior*, J. Grzelak, V.J. Derlega (red.), New York 1982, s. 280.

¹⁵ Por. także Rushton, Sorrentino, dz. cyt.; Staub, Sherer, dz. cyt.; Reykowski, dz. cyt.; Śliwak, *Osobowość...*; Śliwak, *Altruizm lepszy i gorszy...*

¹⁶ J. Karyłowski, *O dwóch typach altruizmu*, Wrocław 1982, s. 141.

¹⁷ J. Karyłowski, dz. cyt.; tegoż, *Socjalizacja determinanty endo- i egzocentryzmu moralnego*, „Studia Psychologiczne” 1982, 20, 2, s. 73–88; tegoż, *Focus of attention and altruism: endocentric and exocentric sources of altruistic behavior*, w: *Development and maintenance of prosocial behavior*, E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karyłowski, J. Reykowski (red.), New York 1984, s. 139–153.

¹⁸ J. Karyłowski, *O dwóch typach...*, s. 29.

zachować się nieegoistycznie? Natomiast altruista egzocentryczny, podejmując działania pomocowe, opiera się na poznawczej reprezentacji osoby jako kategorii autotelicznej, a więc niezależnej od stanu własnych interesów i innych obiektów¹⁹. Stąd jeżeli postrzega innego człowieka jako będącego w potrzebie, to rodzi się w nim napięcie motywujące do podjęcia działań na rzecz tej potrzebującej jednostki. Karyłowski skonstruował narzędzie umożliwiające pomiar opisanych typów altruizmu²⁰.

W prezentowanych badaniach analizowano zjawisko altruizmu zarówno w aspekcie ogólnej tendencji do podejmowania zachowań pomocowych, jak i w aspekcie jego typów zróżnicowanych z uwagi na mechanizm motywacyjny. W obydwu przypadkach analizowano zależności między altruizmem i cechami osobowości ujmowanymi w modelu pięcioczynnikowym.

Pięcioczynnikowy model osobowości

W pięcioczynnikowym modelu R.R. McCrae i P.T. Costy²¹ cechy osobowości definiowane są jako abstrakcyjne i endogenne dyspozycje, wyznaczające wewnętrzny wzór rozwoju, niezależny od wpływów środowiskowych. Jakość i układ cech rzutuje na specyfikę poznawczego, emocjonalno-motywacyjnego oraz behawioralnego funkcjonowania człowieka²².

Autorzy, na drodze analiz empirycznych, wyodrębnili pięć ogólnych wymiarów osobowości określonych jako: neurotyczność, ekstrawersja, otwartość na doświadczenie, ugodowość i sumienność. Neurotyczność charakteryzuje człowieka na kontinuum od stabilności emocjonalnej do emocjonalnego

¹⁹ J. Reykowski, G. Kochańska, *Szkice z teorii osobowości*, Warszawa 1980, s. 155.

²⁰ J. Karyłowski, *O dwóch typach...*; tegoż, *Socjalizacyjne determinanty...*

²¹ R.R. McCrae, P.T. Costa, *Toward a new Generation of Personality Theories: Theoretical Contexts for the Five-Factor Model*, w: *The Five – Factor Model of Personality: Theoretical perspectives*, New York 1996, s. 51–87.

²² R.R. McCrae, P.T. Costa, dz. cyt., s. 69; B. Zawadzki, J. Strelau, P. Szczepaniak, M. Śliwińska, *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Podręcznik*, Warszawa 1998.

niezrównoważenia. Osoby uzyskujące wysokie wyniki przeżywają trudności w kontrolowaniu popędów i zmaganiu się ze stresem, są podatne na reagowanie lękiem i napięciem, a także skłonne do zamartwiania się. Osoby o niskich wynikach są stabilne emocjonalnie, zrelaksowane, rzadko doświadczają obaw, napięć i rozdrażnienia. Dobrze radzą sobie ze stresem. Ekstrawersja charakteryzuje człowieka w aspekcie jakości i intensywności jego interakcji społecznych, stopnia aktywności, potrzeby stymulacji i umiejętności czerpania radości z życia. Osoby ekstrawertywne są towarzyskie, rozmowne, skłonne do zabawy, życiowo aktywne i pełne wigoru, wykazują optymizm życiowy i pogodny nastrój. Osoby introwertywne w kontaktach społecznych są nieśmiałe i zachowują rezerwę. Preferują samotność i nie tryskają optymizmem. Otwartość na doświadczenie ocenia intelektualne predyspozycje jednostki oraz jakość komponentów związanych z jej doświadczeniem i interpretacją świata. Osoby o dużej otwartości są ciekawe zjawisk świata zewnętrznego i wewnętrznego. Dzięki kreatywności, twórczej wyobraźni i wrażliwości estetycznej ich życie obfituje w doświadczenia i przeżycia. Charakteryzują się niekonwencjonalnością, skłonnością do kwestionowania autorytetów i niezależnością sądów. Osoby uzyskujące niskie wyniki są konwencjonalne w zachowaniu i konserwatywne w poglądach, cenią tradycyjne wartości. Mają pragmatyczne zainteresowania i preferują społecznie uznawane sposoby działania. Ugodowość odzwierciedla jakość orientacji interpersonalnej – na kontinuum, od współczucia do wrogości. Osoby o wysokiej ugodowości są przyjaźnie nastawione wobec innych i skłonne do udzielania pomocy. Otoczenie postrzega je jako prostolinijne, prostoduszne, łagodne i pogodne. Osoby o niskiej ugodowości są egocentryczne, sceptyczne w opiniach na temat innych i nastawione rywalizacyjnie. Sumiennosc ocenia stopień organizacji, wytrwałości i motywacji w działaniach zorientowanych na cel oraz stopień kontroli impulsów. Osoby o wysokim nasileniu tej cechy są systematyczne, obowiązkowe, ambitne i wytrwałe. Osoby o niskiej sumiennosci są mniej skrupulatne w przestrzega-

niu zasad, mają niższą motywację do osiągnięć społecznych i są mniej dokładne w wypełnianiu obowiązków²³.

Problem badań

Literatura psychologiczna wskazuje na wieloczynnikowe uwarunkowania zachowań prospołecznych. To, czy człowiek zachowa się altruistycznie, czy też nie, zależne jest od cech otoczenia społecznego, jak również od cech osobowości. Wyniki badań nad związkami zachowań altruistycznych ze zmiennymi osobowościowymi dalekie są od jednoznaczności i spójności. Przykładem tego są chociażby dane empiryczne dotyczące powiązań altruizmu z takimi zmiennymi, jak: aprobatą społeczną²⁴, religijność²⁵, obraz siebie i niepokój²⁶.

²³ Por. R.R. McCrae, O.P. John, *An introduction to the five – factor model and its applications*, „Journal of Personality” 1992, 60, 2, s. 175–215; B. Zawadzki, J. Strelau, P. Szczepaniak, M. Śliwińska, dz. cyt.

²⁴ Por. E. Staub, L. Sherk, *Need for approval, children's sharing behavior, and reciprocity in sharing*, „Child Development” 1970, nr 41, s. 242–252; E. Midlarsky, J.H. Bryan, *Affect expressions and children's imitative altruism*, „Journal of Experimental Research in Personality” 1972, nr 6, s. 195–203.

²⁵ Por. R.W. Friedrichs, *Alter versus ego: An exploratory assessment of altruism*, „American Sociological Review” 1960, nr 25, s. 496–508; M. Rokeach, *Faith, hope, bigotry*, „Psychology Today” 1970, nr 3, s. 33–37; J.M. Darley, C.D. Batson, „From Jerusalem to Jericho”. *A study of situational and dispositional variables in helping behavior*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1973, nr 1, s. 100–108; W. Prężyna, *Funkcja postawy religijnej w osobowości człowieka*, Lublin 1981; D.C. Batson, R.A. Gray, *Religious orientation and helping behaviour: Responding to ones own or to the victims needs*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1981, 40, 3, s. 511–520; J. Śliwak, *Altruizm a religijność człowieka – badania empiryczne*, „Roczniki Filozoficzne” 1993, 4, 41, s. 41–52; tegoż, *Czy ludzie religijni chętniej pomagają innym*, w: *Veritatem in Caritae*, W. Depo, M. Leszczyński, T. Guz, P. Marzec (red.), Lublin 2011.

²⁶ Por. H. Malewska, *Poczucie zagrożenia a stosunek do innych*, „Studia Socjologiczne” 1965, nr 2, s. 101–118; A. Potocka-Hoser, *Wyznaczniki postawy altruistycznej*, Warszawa 1971; M. Krawczyk, *Nastawienie egocentryczne i nieegocentryczne a choroba psychosomatyczna*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Psychologii UW” 1972, nr 1, s. 81–142; M. Jarymowicz, *Modyfikowanie wyobrażeń dotyczących „ja” dla zwiększenia gotowości do zachowań prospołecznych*, Wrocław 1979; J. Śliwak, *Altruizm endo-egocentryczny a poziom niepokoju*, „Analecta Cracoviensia” 1996, nr 28, s. 143–159.

Zdaniem Karyłowskiego²⁷ poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o osobowościowe uwarunkowania altruizmu, jako ogólnej tendencji do zachowań pomocowych, ma ograniczony zakres poznawczy i prowadzi do upraszczających generalizacji. W związku z tym autor sugeruje, by obok ogólnego poziomu altruizmu, analizować jego typy zróżnicowane z uwagi na źródło motywacji. Niektóre grupy czynników mogą np. bardziej sprzyjać kształtowaniu egzocentrycznych mechanizmów zachowań prospołecznych, a hamować rozwój mechanizmów endocentrycznych²⁸.

Podążając za tą sugestią, w prezentowanych badaniach przyjęto strategię badania altruizmu zarówno w aspekcie zgeneralizowanej tendencji do zachowań prospołecznych, jak również jego dwóch typów, egzocentrycznego i endocentrycznego. Problem badań sprowadza się do analizy związków poszczególnych wymiarów altruizmu z cechami osobowości opisanymi w modelu Wielkiej Piątki. Badania zmierzają do poszukiwania odpowiedzi na pytania: Czy istnieje zależność między altruizmem i pięcioma cechami osobowości? Czy przewaga motywacji endocentrycznej lub egzocentrycznej różnicuje badanych w zakresie cechy osobowości? Uszczegółowieniem problemu badawczego są dwie hipotezy:

1. Ponieważ altruizm jest działaniem ukierunkowanym na dobro drugiego człowieka lub otoczenia, powinien korelować z tymi cechami osobowości, które zawierają pewne aspekty charakterologiczne: ugodowością i sumiennością. W modelu McCrae i Costy²⁹ sumiennność i ugodowość stanowią podstawowe wymiary charakteru pozwalające opisać jednostkę na kontynuach: dobry–zły, mocny–słaby, zdecydowany–chwiejny. Oczekiwano zatem dodatnich korelacji między altruizmem oraz ugodowością i sumiennością.

2. Ponieważ w endocentryczny typ altruizmu wpisana jest silniejsza, w porównaniu z typem egzocentrycznym, koncentracja na moralnym aspekcie „ja”,

²⁷ J. Karyłowski, *Socjalizacyjne determinanty...*

²⁸ Por. J. Reykowski, G. Kocharńska, dz. cyt.; J. Karyłowski, *Focus of attention and altruism...*

²⁹ R.R. McCrae, O.P. John, dz. cyt., s. 197.

powinien on wykazywać silniejsze powiązania z osobowością. Oczekiwano zatem wyższych wyników w ugodowości i sumienności w grupie altruistów endocentrycznych niż w grupie altruistów egzocentrycznych.

Metoda i grupa

Grupa

Przebadano 112 osób, 61 kobiet i 51 mężczyzn w wieku od 22 do 51 lat ($M = 30,19$ $SD = 7,40$). W grupie badanych, 56 osób miało wykształcenie średnie i 56 – wyższe.

Metody

W badaniach zastosowano Kwestionariusz Altruizmu A–N Śliwaka, Kwestionariusz Endo–Egzocentryzmu Moralnego (KEEM) Karyłowskiego, Górskiej i Wasiak oraz Inwentarz Osobowości NEO–FFI Costy i McCrae.

Kwestionariusz A–N służy do pomiaru ogólnej tendencji do podejmowania zachowań altruistycznych. Metoda składa się z dwóch części. Pierwsza zawiera 9 opowiadań, do każdego dołączony jest zestaw 6 odpowiedzi wyrażających różne nasilenia postawy altruistycznej. Część druga zawiera 8 opowiadań. Osoby badane udzielają odpowiedzi na 7-stopniowym kontinuum Likerta, oceniając stopień zgadzania lub niezgadzania się z decyzją podjętą przez bohatera opowiadania. Wynik ogólny mieści się w przedziale od 17 do 110 punktów i jest sumą punktów uzyskanych za odpowiedzi części pierwszej i drugiej. Trafność kwestionariusza sprawdzano, odwołując się do oceny sędziów kompetentnych. Rzeczliwość sprawdzono metodą dwukrotnego badania tej samej grupy osób ($N = 65$) w odstępnie 14 dni. Współczynnik stabilności bezwzględnej dla całej skali wynosi 0,86, dla części pierwszej 0,87, a dla drugiej 0,75³⁰.

³⁰ Por. J. Śliwak, *Kwestionariusz...*; J. Śliwak, M. Szafrąńska, *Poziom altruizmu a przeżywane relacje religijne do Boga*, w: *Postawy wobec religii. Psychologiczne uwarunkowania i konsekwencje*, T. Doktor, K. Franczak (red.), Warszawa 2000, s. 161–185.

KEEM służy do oceny różnic indywidualnych w zakresie względnej przewagi motywacji endo- lub egzocentrycznej w regulacji zachowań altruistycznych. Metoda składa się z 7 krótkich opowiadań, których bohater znajduje się w sytuacji dylematu moralnego³¹. Musi podjąć decyzję o udzieleniu lub nieudzieleniu pomocy potrzebującemu człowiekowi, a także odpowiedzieć, jakimi motywami się kierował. Pod każdym z opowiadań znajdują się 24 odpowiedzi, z których 12, to argumenty przemawiające za udzieleniem pomocy i 12 – przeciw. Wśród argumentów przemawiających za udzieleniem pomocy, 6 odzwierciedla motywację egzocentryczną i 6 endocentryczną. Argumenty przeciwko udzieleniu pomocy umieszczone są po tej samej stronie arkusza i traktowane są jako buforowe. Zadaniem osoby badanej jest ustosunkowanie się do każdego z opowiadań, za pomocą od 5 do 10 argumentów, najtrafniej odzwierciedlających jej myśli i uczucia w danej sytuacji.

Wskaźnik liczbowy endo-egzocentryzmu moralnego oblicza się na podstawie proporcji wybranych argumentów endo- i egzocentrycznych. Przewaga odpowiedzi jednego lub drugiego rodzaju decyduje o zaliczeniu osoby do typu endo- lub egzocentrycznego.³² Autorzy KEEM traktują endo-egzocentryzm jako jedną zmienną dwubiegunową, a nie jako dwie zmienne jednobiegunowe. Metoda może być zatem stosowana wyłącznie do badania osób, o których już wiadomo, że zdolne są do bezinteresownych działań na rzecz innych ludzi³³. Rzetelność KEEM ma wartość 0,65 (N = 120). Za trafnością metody przemawia jej niewysoka, ale istotna kore-

³¹ W prezentowanych badaniach pominięto opowiadanie 1 i 7, ponieważ pierwsze słabo różnicuje badanych (zdecydowana większość daje odpowiedzi egzocentryczne), natomiast w siódmym akcja jest zlokalizowana w Warszawie, stąd nie sprawdza się w badaniach osób spoza stolicy.

³² J. Karyłowski, *O dwóch typach altruizmu...*, s. 33–34; tegoż, *Socjalizacyjne determinanty...* s. 76. Karyłowski oblicza wskaźnik endo-egzocentryzmu moralnego, posługując się wynikami przeliczonymi.

³³ J. Karyłowski, *O dwóch typach altruizmu...*

lacja ($r = 0,37$, $N = 53$) z Testem Egocentryzmu Skojarzeniowego³⁴, mierzącego koncentrację na sobie³⁵.

W prezentowanych badaniach Kwestionariusz A-N zastosowano do oceny ogólnej tendencji do podejmowania zachowań altruistycznych i oceny jej związków z cechami osobowości. Wyniki w A-N posłużyły także do wyodrębnienia grupy altruistycznej, by następnie w ramach tej grupy, przy pomocy KEEM ocenić intensywność motywacji endo-egzocentrycznej i jej powiązań z cechami osobowości.

NEO-FFI jest skróconą wersją kwestionariusza NEO-PI-R. Służy do diagnozy pięciu czynników osobowości, wyodrębnionych przez R.R. McCrae i P.T. Costa: ekstrawersji, neurotyczności, otwartości na doświadczenie, ugodowości i sumienności. Metoda zawiera 60 pozycji, do których respondenci ustosunkowują się na 5-punktowym kontinuum odpowiedzi³⁶. Rzetelność polskiej adaptacji ustalona metodą zgodności wewnętrznej (α -Cronbacha) wynosiła: 0,82 dla sumienności, 0,80 dla neurotyczności, 0,77 dla ekstrawersji, po 0,68 dla otwartości na doświadczenie i ugodowości. Trafność NEO-FFI ustalono na podstawie weryfikacji realności, niezmienności i biologiczności pięciu cech. Uzyskane współczynniki trafności okazały się satysfakcjonujące. Polska adaptacja NEO-FFI posiada normy tymczasowe, opracowane pod kierunkiem J. Strelaua na próbie liczącej 2041 osób w wieku od 16 do 77 lat³⁷.

Wyniki

Analizę wyników badań przeprowadzono na podstawie metody korelacyjnej. Po prezentacji statystyk opisowych dla analizowanych zmiennych, obliczono

³⁴ Szustrowa 1972, *Zdolność do działania na rzecz celów pozaosobistych a niektóre właściwości rodzinnego treningu wychowawczego*. Zeszyty Naukowe Instytutu Psychologii UW, nr 1, s. 12–41; Szustrowa 1976 Test of egocentric associations (TES) Polish Psychological Bulletin, nr 7, 4, s. 263–267

³⁵ J. Karyłowski, *O dwóch typach altruizmu...*, s. 47.

³⁶ B. Zawadzki, J. Strelau, P. Szczepaniak, M. Śliwińska, dz. cyt.

³⁷ Tamże.

współczynniki korelacji między poziomem altruizmu (A–N) i pięcioma cechami osobowości (NEO–FFI). Następnie za pomocą testu *t* ustalono różnice między grupami endo- i egzocentryczną w zakresie cech osobowości.

Statystyki opisowe

Statystyki opisowe dla altruizmu i cech osobowości przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Statystyki opisowe dla altruizmu (A–N), endo–egzocentryzmu (KEEM) i cech osobowości (NEO–FFI)

Zmienne	Min.	Maks.	M	SD
Altruizm	37	96	73,13	11,38
Endo–egzocentryzm	12	92	53,76	17,49
Neurotyczność	2	45	19,59	8,49
Ekstrawersja	14	44	28,50	5,95
Otwartość	12	44	26,45	5,84
Ugodowość	11	42	28,92	5,78
Sumienność	11	47	32,74	6,47

W skali A–N uzyskano wynik wysoki, co oznacza, że badanych cechuje gotowość do podejmowania zachowań altruistycznych. Średni wynik KEEM ma wartość przeciętną, co wskazuje, że w badanej grupie proporcje odpowiedzi endo- i egzocentrycznych są zbliżone. Tendencję tę można określić mezocentryzmem³⁸. W zakresie NEO–FFI najniższy wynik uzyskano w skali neurotyczności, a najwyższy – w sumienności (tabela 1).

Korelacje między altruizmem i cechami osobowości

Współczynniki korelacji między altruizmem (A–N) i pięcioma cechami osobowości przedstawiono w tabeli 2. Altruizm korelował statystycznie istotnie, dodatkowo tylko z ugodowością i sumiennością.

³⁸ J. Śliwak, *Altruizm lepszy i gorszy? – rzecz o altruizmie endo- i egzocentrycznym*, w: *Człowiek i dzieło*, L. Suchocka, R. Sztembis (red.), Lublin 2001.

Tabela 2. Korelacje między altruizmem (A–N) i cechami osobowości (NEO–FFI)

NEO-FFI	Neurotyczność	Ekstrawersja	Otwartość	Ugodowość	Sumienność
Altruizm	0,13	0,15	0,07	0,32****	0,26***

*** $p < 0,01$ **** $p < 0,001$

Porównanie grup altruistów endo- i egzocentrycznych w zakresie cech osobowości

W kolejnym etapie analiz oceniano różnice między grupami endo- i egzocentryczną w zakresie cech osobowości. Analiza ta została przeprowadzona na grupie 73 osób, które w Kwestionariuszu A–N uzyskały wyniki wyższe niż 70. Wśród tych badanych, na podstawie wyników w KEEM, wyodrębniono dwie grupy różniące się typem motywacji zachowań prospołecznych: altruistów endocentrycznych ($N = 24$) i altruistów egzocentrycznych ($N = 19$). Następnie oceniono różnice między tymi grupami w zakresie pięciu cech osobowości. Uzyskane rezultaty przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Różnice między grupami endocentryczną i egzocentryczną w zakresie cech osobowości

NEO-FFI	Egzocentryzm		Endocentryzm		Test t	
	M	SD	M	SD	T	p
Neurotyczność	21,95	10,39	18,29	8,42	-1,27	0,210
Ekstrawersja	25,00	6,16	31,21	6,61	3,15	0,003
Otwartość	28,16	6,90	26,96	5,53	-0,63	0,530
Ugodowość	28,58	4,29	31,96	5,61	2,16	0,036
Sumienność	32,47	4,19	36,33	5,80	2,43	0,019

Altruści endo- i egzocentryczni różnią się w zakresie trzech cech osobowości: ekstrawersji, ugodowości i sumienności. We wszystkich tych skalach altruści endocentryczni uzyskali wyniki wyższe od egzocentrycznych.

Podsumowanie i dyskusja wyników

Celem prezentowanych badań było poszukiwanie zależności między poziomem i typami altruizmu a cechami osobowości. Strategia badań polegała najpierw na ocenie korelacji między poziomem altruizmu (A–N) i pięcioma cechami osobowości (NEO–FFI). Następnie wyselekcjonowano osoby z najwyższym poziomem altruizmu i skategoryzowano je z uwagi na dominujący typ motywacji do zachowań altruistycznych. W ten sposób uzyskano altruistów endocentrycznych i egzocentrycznych. Następnie, porównywano te grupy pod względem cech osobowości (NEO–FFI). Dzięki zastosowaniu takiej strategii możliwa była analiza powiązań między poziomem altruizmu, a także jego typami oraz cechami osobowości.

Badania miały dostarczyć odpowiedzi na pytanie, czy istnieje związek między altruizmem i pięcioma cechami osobowości oraz czy cechy osobowości różnicują altruistów endocentrycznych i egzocentrycznych?

Osobowościowe korelaty altruizmu

Rezultaty uzyskane w badaniach sugerują, że poziom altruizmu wiąże się z wybranymi cechami osobowości. Korelacje istotne, dodatnie dotyczą ugodowości i sumienności. Nie odnotowano istotnych powiązań z pozostałymi wymiarami NEO–FFI. Zatem gotowość do pomagania ludziom i zaangażowania się w sprawy innych wydaje się być większa u osób charakteryzujących się prostolinijnością, prostodusznością, uczuciowością i łagodnością (Ugodowość). Pomaganiu innym sprzyja także silna wola, wytrwałość, obowiązkowość, rzetelność i rozważa (Sumiennosc). Można zatem wnioskować, że tendencja do zachowań altruistycznych osadzona jest w osobowości i powiązana z jej dynamiką. Tak jak zakładano, zależności dotyczą tych cech osobowości, które w modelu McCrae i Costy postrzegane są jako powiązane z charakterem i działaniem moralnym.

Uzyskane rezultaty są zgodne z wynikami prezentowanymi przez innych autorów. Na przykład Zbańska³⁹ zauważyła, że w strukturze potrzeb altruistów dominują potrzeby opiekania się, rozumienia siebie i innych oraz afiliacji⁴⁰. Duże znaczenie, jakie altruści przypisują poprawnemu funkcjonowaniu w relacjach interpersonalnych, podkreślała także Szymańska⁴¹. Autorka stwierdziła, że osoby altruistyczne, chociaż wyróżniają się pozytywną postawą wobec innych, to chciałyby, by ich postawy były jeszcze bliższe ideałowi, to znaczy bardziej troskliwe i bardziej zaangażowane w działania na rzecz innych osób.

Można zatem za Allportem⁴² wnioskować, że wraz ze wzrostem uspołecznienia, maleje skłonność do kierowania się motywacją egocentryczną i dążenie do osiągnięcia własnego szczęścia kosztem innych osób. Oczywiście, wysoki poziom uspołecznienia nie prowadzi do całkowitego wyeliminowania egoizmu. Miłość własna pozostaje na zawsze aktywnym przymiotem natury człowieka, ale przestaje być cechą dominującą⁴³.

Osobowościowe korelaty altruizmu endocentrycznego i egzocentrycznego

Porównanie grup altruistów endocentrycznych i egzocentrycznych ujawniło różnice międzygrupowe w trzech cechach osobowości: ekstrawersji, ugodowości i sumiennosci. We wszystkich wymiarach altruści endocentryczni uzyskali wyniki istotnie wyższe od altruistów egzocentrycznych. Zatem osoby, u których przeważa motywacja endocentryczna, prezentują się jako bardziej towarzyskie i serdeczne, prostoduszne i uczuciowe oraz bardziej wytrwałe i obowiązkowe w porównaniu do grupy egzocentrycznej. Wydaje się ciekawe, że o ile poziom

³⁹ B. Zbańska, *Układ potrzeb a altruizm*, Lublin 1991 [maszynopis powielany].

⁴⁰ Por. także J. Śliwak, *Osobowość altruistyczna...*; J. Śliwak, P. Leszczuk, *Poziom altruizmu a obraz siebie – badania empiryczne dorastającej młodzieży*, „Roczniki Filozoficzne” 1994, nr 4, s. 119–164.

⁴¹ A. Szymańska, *Spostrzeżenie interpersonalne a poziom altruizmu*, Lublin 2000 [maszynopis powielany].

⁴² G.W. Allport, *Osobowość i religia*, przeł. H. Bartoszewicz i in., Warszawa 1988.

⁴³ Por. J. Śliwak, *Osobowość altruistyczna...*

altruizmu korelował, zgodnie z hipotezą pierwszą, z ugodowością i sumiennością, o tyle przy analizowaniu typów motywacji altruistycznej odnotowano także istotnie wyższe wyniki w ekstrawersji w grupie endocentrycznej.

Wyniki te mogą sugerować, że endocentryczna motywacja altruizmu jest bardziej powiązana z dynamiką osobowości niż motywacja egzocentryczna. To znaczy pomaganie innym dokonuje się w większym stopniu zgodnie z dynamiką cech i potrzeb psychologicznych. Altruizm egzocentryczny może funkcjonować w sposób bardziej niezależny od kontekstu psychologicznego. Takie przypuszczenia wydają się zgodne z rezultatami badań Śliwaka⁴⁴, które wskazywały, że altruizm egzocentryczny był silniej związany z preferencją wartości, a stosunkowo mniej – z płaszczyzną osobowości. Niewykluczone, że egzocentryczną motywację zachowań altruistycznych cechuje bardziej bezpośrednie ukierunkowanie aksjologiczne i większa autonomia w stosunku do dynamiki osobowości. Hipoteza ta wymaga jednak zweryfikowania w dalszych badaniach. Zwłaszcza analiza poznawczych korelatów motywacji egzocentrycznej mogłaby dostarczyć istotnej wiedzy na temat statusu tego typu motywacji. Natomiast analiza powiązań między altruizmem egzocentrycznym oraz preferencją i strukturą wartości mogłaby rzucić nowe światło na kwestię autonomii tego wymiaru, to znaczy na ile jest on osadzony w dynamice psychologicznej, a na ile przyjmuje formę postawy wybranej.

Przechodząc na obszar aplikacyjny, można wnioskować, że osoby z wysoką ekstrawersją, sumiennością i ugodowością łatwiej będą angażowały się w działania na rzecz innych. Jednak te działania będą funkcją ich psychologicznych potrzeb i preferencji. Natomiast ukształtowanie autonomii w działaniu na rzecz innych osób, wynikającej z rozumienia ich aktualnego stanu i potrzeb, w tej grupie badanych będzie wymagało ukierunkowanych oddziaływań wychowawczych.

Zaprezentowane badania nie są pozbawione braków i niedoskonałości. Na pewno warto byłoby je zweryfikować na podstawie większej grupy, zwłaszcza

⁴⁴ Tamże; tegoż, *Osobowościowe korelaty altruizmu*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1998, nr 3–4, s. 89–105.

typologizacja badanych z uwagi na motywację zachowań altruistycznych powinna być przeprowadzona na podstawie większej liczbowo grupy.

Bibliografia

- Allport G.W., *Osobowość i religia*, przeł. H. Bartoszewicz i in, Warszawa 1988.
- Bart-Tal D., *Prosocial Behavior*, New York 1976.
- Bar-Tal D., Sharabany R., Raviev A., *Cognitive Basis for the development of altruistic behavior*, w: *Cooperation and helping behavior*, J. Grzelak., V.J. Darlega (red.), New York 1976.
- Batson D.C., Gray R.A., *Religious orientation and helping behavior: Responding to ones own or to the victims needs*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1981, nr 40.
- Berkowitz L., *Social norms feelings and other factors affecting helping and altruism*, w: *Advances in experimental social psychology*, L. Berkowitz (red.), New York 1972, nr 6.
- Darley J.M., Batson C.D., „From Jerusalem to Jericho”. *A study of situational and dispositional variables in helping behavior*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1972, nr 1.
- Friedrichs R.W., *Alter versus ego: An exploratory assessment of altruism*, „American Sociological Review” 1960, nr 25.
- Habachi R., *U źródeł człowieczeństwa*, przeł. W. Sukiennicka, Warszawa 1982.
- Jarymowicz M., *Modyfikowanie wyobrażeń dotyczących „ja” dla zwiększenia gotowości do zachowań prospołecznych*, Wrocław 1979.
- Karyłowski J., *Focus of attention and altruism: endocentric and exocentric sources of altruistic behavior*, w: *Development and maintenance of prosocial behavior*, E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karyłowski, J. Reykowski (red), New York 1984, s. 139-153
- Karyłowski J., *O dwóch typach altruizmu*, Wrocław 1982.
- Karyłowski J., *Socjalizacyjne determinanty endo-egzocentryzmu moralnego*, „Studia Psychologiczne” 1982, 20, 2.
- Kolańczyk A., *Czuję myślę jestem. Świadomość i procesy psychiczne w ujęciu poznawczym*, Gdańsk 1999.
- Kozielecki J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1981.
- Krawczyk M., *Nastawienia egocentryczne i nieegocentryczne a choroba psychosomatyczna*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Psychologii UW” 1972, nr 1.

- Leeds R., *Altruism and the norm of giving*, „Merrill–Palmer Quarterly” 1963, nr 9.
- Malewska H., *Poczucie zagrożenia a stosunek do innych*, „Studia Socjologiczne” 1965, nr 2.
- McCrae R.R., Costa P.T., *Toward a New Generation of Personality Theories: Theoretical Contexts for the Five-Factor Model*, w: *The Five – Factor Model of Personality. Theoretical perspectives*, J.S. Wiggins (red.), New York–London 1996.
- McCrae R.R., John O.P., (1992). *An introduction to the five – factor model and its applications*, „Journal of Personality” 1992, 60, 2.
- Midlarsky E., Bryan J.H., *Affect expressions and children’s imitative altruism*, „Journal of Experimental Research in Personality” 1972, nr 6.
- Midlarsky E., Kahana E., *Altruism in later life*, London 1994.
- Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1983.
- Pastuszka J., *Altruizm*, w: *Encyklopedia Katolicka*, t. 1, F. Gryglewicz, R. Łukaszyk, Z. Sułowski (red.), Lublin 1985.
- Piliavin J.A., Dovidio J.F., Gaertner S.L., Clark R.D., *Responsive bystanders: The process of intervention*, w: *Cooperation and helping behavior*, J. Grzelak, V.J. Derlega (red.), New York 1982.
- Potocka-Hoser A., *Wyznaczniki postawy altruistycznej*, Warszawa 1971.
- Prężyna W., *Funkcja postawy religijnej w osobowości człowieka*, Lublin 1981.
- Reykowski J., *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, Warszawa 1979.
- Reykowski J., Kochańska G., *Szkice z teorii osobowości*, Warszawa 1980.
- Rokeach M., *Faith, hope, bigotry*, „Psychology Today” 1970, nr 3.
- Rushton J.Ph., Sorrentino R.M., *Altruism and Helping behavior: An Historical Perspective*, w: *Altruism and Helping Behavior*, J.Ph. Rushton, R.M. Sorrentino (red.), New York 1981.
- Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M., *Positive psychology: An introduction*, „American Psychologist” 2000, nr 55.
- Staub E., Sherker L., *Need for approval, children’s sharing behavior, and reciprocity in sharing*, „Child Development” 1970, nr 41.
- Szymańska A., *Spostrzeżanie interpersonalne a poziom altruizmu*, Lublin 2000 [maszynopis powielany].
- Śliwak J., *Altruizm a religijność człowieka – badania empiryczne*, „Roczniki Filozoficzne” 1993, 4, 41.

- Śliwak J., *Altruizm endo-egzocentryczny a poziom niepokoju*, „*Analecta Cracoviensia*” 1996, nr 28.
- Śliwak J., *Altruizm i pojęcia pokrewne*, *Studia z Psychologii w KUL*. t. 9, P. Francuz, P. Oleś, W. Otrębski (red.), Lublin 1998.
- Śliwak J., *Altruizm lepszy i gorszy? – rzecz o altruizmie endo- i egzocentrycznym*, w: *Człowiek i dzieło*, L. Suchocka, R. Sztembis (red.), Lublin 2010.
- Śliwak J., *Czy ludzie religijni chętniej pomagają innym*, w: *Veritatem in Caritate*, W. Depo, M. Leszczyński, T. Guz, P. Marzec (red.), Lublin 2011.
- Śliwak J., *Kwestionariusz A – N*, „*Roczniki Psychologiczne*” 2005, 7, 1.
- Śliwak J., *Osobowość altruistyczna*, Lublin 2001.
- Śliwak J., *Osobowościowe korelaty altruizmu*, „*Zeszyty Naukowe KUL*” 1998, nr 3–4.
- Śliwak J., Leszczuk P., *Poziom altruizmu a obraz siebie – badania empiryczne dorastającej młodzieży*, „*Roczniki Filozoficzne*” 1994, nr 4.
- Śliwak J., Szafrńska M., *Poziom altruizmu a przeżywane relacje religijne do Boga*, w: *Postawy wobec religii. Psychologiczne uwarunkowania i konsekwencje*, T. Doktor, K. Franczak (red.), Warszawa 2000.
- Wilson, E.O., *O naturze ludzkiej*, przeł. B. Szacka, Warszawa 1988.
- Zaborowski Z., *Teoria treści i form samoświadomości*, Warszawa 2000.
- Zawadzki B., Strelau, J., Szczepaniak P., Śliwińska M., *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Podręcznik*, Warszawa 1998.
- Zbańska B., *Układ potrzeb a altruizm*, Lublin 1991 [maszynopis powielany].

PERSONALITY CORRELATES OF ALTRUISM ENDO AND EXOCENTRIC

Summary

The problem discussed in the present article concerns the relation between altruism, his types (altruism endo- and exocentric) and personality (Big Five Model). Altruism is understood here as conscious and voluntary action taken for the benefit of other people, that brings profit to other people, and the acting person does not expect external gratification in return, as giving aid is for him or her value in itself. The basic goal of the

present analyses was to find out if, and to what degree the level of altruism and his types are connected with personality (Big Five). In the studies the following methods were used: the *A-N Questionnaire* compiled by which measures the level of altruism, and Moral Endo-Exocentrism Questionnaire worked out by Karyłowski et al., that allows studying particular types of altruism. In personality studies we used: NEO-FFI P.T. Costy and R.R. McCrae. 112 persons were studied. There were a few more women (61) than men (51) in the sample. The average age of all the subjects was $M = 30.19$ with the standard deviation $SD = 7.40$.

The obtained results allow the opinion that there is complexity of process from which altruism depends on. In endocentric group there is stronger connection with personality dynamic, whereas in exocentric group, prosocial motivation characterizes larger independence from psychological dynamic.

Translated by Jacek Śliwak

Małgorzata Kunicka

Uniwersytet Szczeciński

**POGARDA DLA CNOTLIWYCH,
CZYLI CO UTRUDNIA ROZWÓJ DYSPOZYCJI
DO GODZIWEGO POSTĘPOWANIA**

*Na koniec, bracia, wszystko, co jest prawdziwe,
co godne, co sprawiedliwe, co czyste, co miłe,
co zasługuje na uznanie: jeśli jest jakąś cnota
i czynem chwalebny – to bierzcie pod rozwagę.*

Flp 4,8

Wstęp

Tytułowa teza zakładająca, że współczesny świat gardzi ludźmi cnotliwymi, może wydawać się zbyt śmiała albo pochopnie sformułowana. Pogarda bowiem jest negatywnym uczuciem, które zawiera w sobie komponent poczucia wyższości tych, którzy ją demonstrują, nad tymi, którzy jej doświadczają. Pogarda jest uczuciem wyrażającym wyraźny brak szacunku, niechęć, a czasami nawet nienawiść. Takie uczucie wobec dobra może zrodzić się u osób, dla których świat wartości został zniszczony, nie istnieje lub jest bez znaczenia. Tylko człowiek, który ma poczucie i wewnętrzne przekonanie, że jego wolność działania, myślenia i odczuwania jest nieograniczona, może zaryzykować nienawiść względem dobra i demonstrowanie wyższości wobec drugiego.

Jeżeli założymy, że w dzisiejszej rzeczywistości bywa obecna pogarda dla cnotliwych, to może się okazać, że stanowi to poważną przeszkodę we wspieraniu dobra w rozwoju młodego pokolenia. Pytanie o czynniki uniemożliwiające rozwój dyspozycji do godziwego postępowania jest z założenia przewrotne, gdyż w przeciwnym razie musiałaby zostać postawiona teza, że stoimy jako wychowawcy na przegranej pozycji i nie mamy możliwości wspierania rozwoju cnót u dzieci i młodzieży.

Godność osobowa i osobowościowa

Aksjologiczne problemy związane z wychowaniem nakazują poważny namysł nad normatywnym charakterem i oceną poszczególnych wartości współczesnych w przebiegu procesu wychowania dzieci i młodzieży. Źródłem szacunku człowieka wobec człowieka jest jego godność. W rozchwianej dziś aksjologicznie rzeczywistości, godność oraz godziwe postępowanie stają się swoistym kryterium i wyznacznikiem postępowania na miarę człowieka i człowieczeństwa¹.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się dwa rodzaje pojęcia godności: godność osobową (wrodzoną) oraz godność osobowościową (nabywaną). Godność osobowa wynika z faktu, że jest się człowiekiem, natomiast godność osobowościowa wynika ze sposobu postępowania, zachowania człowieka, z faktu, czy jest on dobry i szlachetny, czy zły i nieprawy. Godność osobową określa ks. Franciszek J. Mazurek jako wrodzoną, stałą, niezniszczalną wartość człowieka, wpisaną w jego ontyczną strukturę, co oznacza, że człowiek nie może się jej pozbyć, tak jak nie może się pozbyć własnej natury. Godność ta przysługuje każdemu tylko z tej racji, że jest człowiekiem, i to niezależnie od tego, jakim². Jak pisał Jan Paweł II: „Osobowa godność jest niezniszczalną własnością każdej ludzkiej istoty. Ważne jest tutaj zdanie sobie sprawy z potęgi tego stwierdzenia, które opiera się na jedyności

¹ Zob. M. Kunicka, *Godność w interakcjach edukacyjnych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2010, nr. 24, s. 113–123.

² F.J. Mazurek, *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*, Lublin 2001, s. 75–76.

i niepowtarzalności każdej osoby. Wynika z tego, że jednostki absolutnie nie można sprowadzić do tego, co mogłoby ją zmiażdżyć i unicestwić w anonimowości kolektywu, instytucji, struktury czy systemu. Osoba w swojej indywidualności nie jest numerem, ogniwnem łańcucha ani trybem systemu”³.

Wychowawcy zatem nie mogą pozbawiać dzieci i młodzieży możliwości prezentowania własnej indywidualności, promowania własnego sposobu myślenia i wartościowania. Ale wychowawca jest też odpowiedzialny za rozwój wychowanków; musi zmierzyć się z zadaniem wychowania do wolności. Wolność pozostaje darem, zaś rolą wychowawcy jest zachęcanie wychowanka do podjęcia tego daru w sposób odpowiedzialny i mężny. Wychowawca musi mieć świadomość nieuniknionego ryzyka wolności, a wychowanek musi zdawać sobie sprawę z rzeczywistości i powagi zagrożenia w podjęciu daru wolności. Właśnie poczucie pozornej nieograniczoności na skutek bezrefleksyjnego przyjęcia daru wolności prowadzi do umniejszania godności osobowościowej, bowiem jest ona związana z nabytymi przez człowieka cechami, cnotami. Im ktoś w większym stopniu rozwija swą dobroć, tym ma większą godność osobowościową. Im człowiek bardziej zatracą się w zлу, tym ją umniejsza. Ponieważ godność osobowościową nabywa się w ciągu życia, to może zaistnieć okoliczność, w której człowiek nie ma tej godności. Nawet jednak taka sytuacja nie powoduje pozbawienia człowieka jego godności osobowej i przysługujących mu w związku z tym praw. Rozróżnienie godności osobowej i osobowościowej rodzi istotne konsekwencje w etyce i w sferze ludzkiego doświadczenia moralnego.

Etyka jako wiedza o doświadczeniu moralnym człowieka

Człowieka kształtują konkretne sprawności. Aby działać w sposób wartościowy, cenny, realizować konkretne dobro, potrzebne jest posiadanie określonych sprawności moralnych – cnot. Posiadanie cnot umożliwia człowiekowi realizację

³ Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska Christifideles laici*, Wrocław 1989, s. 101.

zamierzonego dobra. Sama wiedza na temat moralności nie może zastąpić sprawności moralnych. Zatem podobnie jak wiedza w ogóle nie zastąpi sprawności intelektualnych, czy też fizycznych, tak etyka nie zastąpi sprawności moralnych, które są pewną dyspozycją człowieka do podejmowania działań etycznych. Etyka jako nauka może natomiast pozostawać na usługach tych, którzy wspierają rozwój człowieka i budują jego doświadczenie w sferze wartości i moralności.

Etyka obejmuje ogół rozmyślań nad prawem moralnym, nad moralnością, jest teorią zajmującą się moralnością. Obejmuje trzy dziedziny rozważań: 1) etykę opisową; 2) etykę normatywną; 3) metaetykę. Etyka opisowa jako nauka o moralności poszukuje odpowiedzi na pytania: co to jest moralność; dlaczego ludzie w danych epokach uważają jakieś zachowanie za moralne lub nie. Ta dziedzina etyki ma charakter opisowo-wyjaśniający. Etyka normatywna jako etyka właściwa poszukuje odpowiedzi na pytania: co naprawdę jest moralne, a co nie; co ludzie powinni uznawać za dobro, a co za zło; jak ludzie powinni postępować; co powinno być celem ich dążeń i aspiracji; jakich zasad powinni przestrzegać, aby żyć godnie i słusznie. Ma ona charakter wartościująco-normatywny. Celem zaś metaetyki jest logiczno-semantyczne wyjaśnienie charakteru wartościująco-normatywnych sądów etycznych, ich znaczenia, możliwości uzasadniania, prawdziwości lub fałszywości.

Etyka opisowa obejmuje następujące działy: historię moralności i systemów etycznych, psychologię moralności, socjologię moralności, pedagogikę moralności, biologię moralności. W etyce normatywnej wyróżnia się:

- wątek aksjologiczny, obejmujący dociekania dotyczące wartości moralnych, ich treści i hierarchii; wymienia się doktryny etyczne: teocentryczne, antropocentryczne, eudajmonistyczne, hedonistyczne, liberalne, perfekcjonistyczne, utylitarne, ewolucjonistyczne,
- wątek deontologiczny, obejmujący namysł nad moralnymi powinnościami ludzi w ogóle,

- wątek felicytologiczny, w którym rozważania ogniskują się wokół zagadnień szczęścia, jego istoty, czym jest, na czym polega, w czym się wyraża, jakie są słuszne drogi jego osiągnięcia,
- wątek solidarnościowy, dotyczący wartości i zasad niezbędnych we współżyciu jednostek i grup społecznych,
- wątek perfekcjonistyczny, w którym określone są miary moralnej doskonałości, cnoty, które powinny cechować człowieka⁴.

W tym ostatnim wątku – perfekcjonistycznym – uwypuklone są kwestie cnoty; tu określa się cnotę jako dyspozycje moralne, dzielność, wartość wyrażana w zachowaniach, sprawność moralna. Sprawności to dyspozycje, gotowość, skłonność, cechy osobowości, właściwości psychiczne; to pojęcie wyrażające założenie, że istnieją w człowieku pewne względnie stałe warunki wywołujące skłonność do wykonywania określonych czynności, które pod wpływem oddziaływań rozwijają się. Sprawności nabywa się i doskonali, w tym także sprawności moralne. Oznaczają one bowiem stałą zdolność człowieka do spełniania aktów moralnie dobrych; stanowią jakby składnik godności osobowościowej, tej nabywanej, wynikającej ze sposobu postępowania, zachowania człowieka, ułatwiające współżycie ludzi.

Współczesna etyka cnót a poglądy na wychowanie

o. Jacka Woronieckiego

Współczesna etyka cnót poszukuje odpowiedzi na pytanie: jakim powinien być człowiek? Według etyków cnót teorii etyczne, zamiast analizować czyny pod względem ich moralnej wartości, powinny koncentrować się na kwestiach moralnego wychowania sprawcy czynów, kształtowania jego motywacji, intencji,

⁴ *Etyka. Dziedziny i zadania refleksji etycznej*, <http://www.psychologia-teksty.yoyo.pl/?m=200703> (01.06.2011).

postaw moralnych oraz doskonalenia dyspozycji do moralnie dobrych czynów, tzn. na rozwoju cnót.

Większość zwolenników współczesnej etyki cnót bazuje, zdaniem Nataszy Szutty, na idei perfekcjonizmu, nawiązując do koncepcji Arystotelesa, według którego celem człowieka jest spełnienie się – aktualizacja ludzkich potencjalności. Perfekcjonizm jest tu rozumiany przez Szuttę jako teoria etyczna, która zakłada teleologiczny schemat uzasadniania moralności, przy czym cel człowieka jest określany jako doskonalenie się, spełnienie, integralny rozwój. W perfekcjonizmie czyn jest moralnie dobry, jeśli doskonali swego sprawcę. Jest to koncepcja przyjmująca perspektywę moralnego podmiotu⁵. Miarą wartości czynu jest moralna kondycja jego sprawcy: cnotliwy i dobry moralnie człowiek będzie wykonawcą dobrych działań i sprawcą moralnie wartościowych czynów. Ocena moralna czynu dokonywana jest po uwzględnieniu oceny kondycji jego sprawcy; nie pozostaje uzależniona tylko od faktu realizacji ideału dobrego życia, ale zależna jest także od bieżącego stanu kondycji moralnej sprawcy czynu. Wartość moralna czynu jest zatem wtórna względem wartości moralnej jego sprawcy.

We współczesnej etyce cnót, ocen moralnych dokonuje się w kategoriach moralnego dobra. Sądy i oceny moralne na temat jakości i słuszności czynu są albo eliminowane, albo redukowane. Możemy więc mieć do czynienia zarówno z sytuacją, w której z etycznego słownika usuwa się pojęcia „moralnej słuszności” lub „moralnej niesłuszności”, jak i z sytuacją, w której dowodzi się, że sądy dotyczące słuszności moralnej czynu formułowane są w terminach aretycznych, np. w miejsce powiedzenia, że: „rozbój jest czynem moralnie niesłusznym”, można powiedzieć, że: „uczciwy człowiek nie dokonuje robojów”. Posiadanie zatem cnót umożliwi człowiekowi realizację zamierzonego dobra.

O. Jacek Woroniecki zestawia znaczenie nawyku ze znaczeniem cnoty, stwierdzając, że nawyk zawiera w sobie pojęcie czegoś, co działa automatycznie bez każdorazowego udziału naszej świadomości, a więc niezależnie od naszej

⁵ N. Szutta, *Status współczesnej etyki cnót*, „Diametros” 2004, nr 1, s. 70–84.

woli. Natomiast cnota według o. J. Woronieckiego oznacza wzmoczenie zdolności świadomego spełniania jakiejś czynności, dokonywania jej lepiej, szybciej, bez wahań i namysłu, ale nie bez zastanowienia i udziału wyższych funkcji psychicznych – rozumu i woli. Umożliwia ona zatem swobodniejsze przewycięzanie słabości, wykluczając przy tym automatyzm ograniczający wolną wolę. Woroniecki wskazywał na to, że „każdy akt woli jest zależny od poprzedniego aktu praktycznego rozumu, a poszczególne akty rozumu kształtują się pod wpływem poprzedzającego go impulsu woli, która znów jest przyczyną sprawczą w etycznym życiu człowieka”⁶. A zatem czynnikiem, który jednoczy działalność poszczególnych władz psychicznych, jest wola, którą Woroniecki określał jako „przyczynę sprawczą całej działalności”, gdyż pobudza ona do działania wszystkie władze psychiczne i ukierunkowuje je jednocześnie ku celowi ostatecznemu⁷.

Woroniecki uważał, iż zadaniem pedagogiki jest określenie sposobu realizacji celów wychowania. Cele te mogą być wyznaczone wyłącznie przez nauki normatywne, głównie etykę. Woroniecki proponował traktować pedagogikę jako zasadniczą i centralną część etyki; zwracał uwagę na to, że istnieje ścisły związek pomiędzy tymi dwiema dziedzinami⁸, przy czym zakładał rozbieżność celów pedagogiki i pedagogii. Celem samego wychowania, czyli pedagogii, jest doskonalenie osobowości poprzez usprawnianie jej, celem zaś nauki o wychowaniu, czyli pedagogiki, jest wskazywanie sposobów wychowywania i określanie zasadności tych sposobów. Woroniecki podkreślał, że zadaniem zarówno etyki, jak i pedagogiki jest wskazywanie, co i jak należy robić, by doskonalic osobowość człowieka, a więc jak działać, jak wychowywać. Tak więc celem bezpośrednim

⁶ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1986, s. 130–138.

⁷ J. Woroniecki, *Katolickość tomizmu*, Lublin, 1999, s. 28.

⁸ S. Gałkowski, *Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*, „Człowiek w Kulturze” 1999, nr 12, s. 39.

pedagogiki i etyki jest wiedza o tym, jak działać, natomiast celem pośrednim jest samo działanie, wychowanie⁹.

Aktualna wydaje się być dzisiaj przewodnia myśl Woronieckiego o ścisłym związku wychowania i moralności, pedagogiki i etyki. Autor ten podkreślał potencjalność i „plastyczność” człowieka jako podstawę możliwości jego rozwoju. Ta potencjalność przejawia się w tym, że ogólne uzdolnienie wrodzone wystarcza do bardzo niedoskonałych, słabych, początkowych czynów i że dopiero powoli, przez częstsze ich powtarzanie, człowiek nabywa coraz większej do nich sprawności¹⁰. Kształtowanie cnót oznacza więc wykorzystanie plastyczności i potencjału człowieka w kierunku utrwalania automatyzmu dokonywania wartościowych moralnie czynów z wykorzystaniem woli i rozumu.

Wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów

Dla rozpoznania stanu wiedzy i świadomości studentów na temat cnót i sprawności moralnych oraz w celu poznania ich opinii dotyczących potrzeby funkcjonowania w dzisiejszym świecie ludzi cnotliwych, a także po to, by poznać elementy systemu wartości studentów pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, przeprowadzono wśród nich badania ankietowe. W badaniach uczestniczyły 74 studentki II roku studiów stacjonarnych pierwszego stopnia o specjalności „edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne”.

Jakie cechy można uznać za cnoty?

Cnota określana jest – jak już wcześniej była o tym mowa – jako dyspozycja czy sprawność moralna. Według *Katechizmu Kościoła Katolickiego* cztery cnoty odgrywają kluczową rolę; są to cnoty kardynalne: roztropność, sprawied-

⁹ F.W. Bednarski, *Uniwersalizm pedagogiczny O. Jacka Woronieckiego*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne” 1960, t. 6, z. 1–2, s. 68.

¹⁰ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza...*, s. 330–331.

liwość, męstwo, umiarkowanie¹¹. *Katechizm* wyróżnia także cnoty teologalne, które uzdalniają władze człowieka do uczestnictwa w naturze Bożej i są to: wiara, nadzieja, miłość¹².

Zapytałam zatem studentów pedagogiki: jakie dodatnie cechy moralne człowieka można uznać za cnoty? Studenci mieli możliwość podania nieograniczonej liczby cech, zwykle ograniczali się jednak do dwóch, trzech. Najwięcej, bo aż 52% studentów wskazało na uczciwość jako tę cechę moralną człowieka, którą można uznać za cnotę. W następnej kolejności studenci wymieniali:

Cecha charakteru	% studentów
uczciwość	52
sprawiedliwość	44
prawdomówność	24
szczerść	20
dobroć	20
odpowiedzialność	15
szacunek	15
wierność	11
sumienność	9

Na kolejnych miejscach (według liczby wskazań) studenci pedagogiki wskazywali następujące cechy charakteru, które ich zdaniem można uznać za cnoty: pomocność, prawość, religijność, lojalność, tolerancja, empatia, honor, życzliwość, uczynność, współczucie, akceptacja, wstrzemięźliwość, odwaga, bezinteresowność, altruizm, skromność, powaga, pokora, obiektywizm, konsekwencja, dobroduszość, wrażliwość, zaufanie, solidarność, patriotyzm, kreatywność, punktualność, umiar, wyrozumiałość, otwartość, miłość, wiara, rozumność, braterstwo, moralność, zrównoważenie, posłuszeństwo.

¹¹ *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 1994, s. 423.

¹² Tamże, s. 425.

Na uwagę zasługuje fakt, że badani studenci wskazali jedną z cnót kardynalnych – sprawiedliwość i ulokowali ją wysoko w rankingu cnót oraz że zostały wymienione dwie z trzech cnót teologicznych: miłość i wiara.

Kim jest człowiek cnotliwy?

Zapytałam również studentów pedagogiki: co oznacza określenie *człowiek cnotliwy*? Najczęściej pojawiające się odpowiedzi na to pytanie brzmiały:

- postępuje moralnie,
- kieruje się wartościami i zasadami,
- żyje według zasad,
- ma czyste sumienie,
- ma zasady i wartości, przestrzega ich i broni,
- skromny, posiada własną godność, dba o swoje dobre imię,
- żyje zgodnie z przekonaniami,
- jest człowiekiem wierzącym,
- posiada hierarchię wartości,
- wie, co jest dobre i wybiera dobro.

Człowiek cnotliwy to, zdaniem ks. Piotra Pierończyka, ten kto ukierunkowuje i rozwija działanie specyficzne tylko dla niego, jako działanie rozumne i wolne, w pełni ludzkie. Cnota umożliwia więc spełnienie ludzkich możliwości, co znajduje wyraz w coraz pełniejszym „stawaniu się sobą”, wobec innych, a także wobec Boga¹³. Dla stoików prawdziwie cnotliwy człowiek to ten, który osiągnął stan pełnej obojętności do świata – niczego nie pragnie i niczego się nie lęka. Zdaniem Konfucjusza człowiek cnotliwy dobre wypowiada słowa, ale nie zawsze ten, kto dobre powiedział słowo, jest cnotliwy. *Katechizm Kościoła Katolickiego* podaje, że człowiek cnotliwy to ten, który dobrowolnie czyni dobro¹⁴. Studenci

¹³ P. Pierończyk, *Cnota*, www.katechetyka.diecezja.opole.pl/lex/cnota.htm (03.06.2011).

¹⁴ *Katechizm Kościoła Katolickiego...*, s. 423.

byli bardzo blisko określenia podanego przez *Katechizm*. Wskazywali także na to, że znaczenie cnoty nabrało dziś pejoratywnego znaczenia i kojarzy się wyłącznie z seksualnym aspektem życia.

Czy cnota jest wartością?

Studenci pedagogiki odpowiadali również na pytanie: czy cnota w dzisiejszym świecie jest wartością? Oto niektóre odpowiedzi (w podziale na dwie grupy).

Grupa I:

- Dla większości ludzi cnota nie jest wartością...
- Dziś liczy się tylko osiągnięcie celu, sukcesu...
- Będąc cnotliwym, nie osiągnie się swoich celów...
- Cnota nie jest wartością, lecz utrudnieniem...
- Dla jednych cnota jest wartością, dla innych nie...
- W dzisiejszym świecie każdy sam dla siebie ustala wartości...
- Ludzie nie dążą do tego, by żyć cnotliwie, ignorują tę wartość, a mimo to doceniają ją u innych...
- Dla ludzi wartością są drogie samochody i dobra doczesne...
- Dzisiejszy świat ogarnęła próżność i pogoń za pieniądzem...
- To, co ważne i godne uwagi, zostało zmarginalizowane
- Cnota jest piękna i szlachetna, ale tylko w literaturze i filmie, nie w życiu...

Grupa II:

- Cnota jest wartością...
- Jest wartością, tylko w pewnym sensie...
- Tak, ale bardzo niewielu ludzi ją docenia...
- Dla mnie jest ogromną wartością...
- Wielu się do tego nie przyznaje, że cnota stanowi dla nich wartość...

- Jest wartością, aczkolwiek osoby cnotliwe są wyśmiewane, pogardzane, uważane za staroświeckie i niezyciowe...
- Jest wartością dla ludzi starszych...
- Jest wartością ze względu na rzadkość występowania...

W pierwszej grupie odpowiedzi znalazły się takie, w których studenci wyrażali swoje niezadowolenie z jakości dzisiejszego społeczeństwa, z niemożliwości realizowania siebie, swoich ideałów w świecie bez wartości, z nierealności życia cnotliwego, które utrudnia nawiązywanie i podtrzymywanie relacji. Druga grupa odpowiedzi to wyrażenie własnych pozytywnych opinii, co do obecności cnót w codziennym życiu oraz przyznawanie się do uznawania cnoty za szczególną wartość. Liczba studentów (55 osoby), którzy wpisali swoje odpowiedzi do grupy I, była niemal trzykrotnie wyższa od liczby studentów (19 osób) wskazujących odpowiedzi z grupy II.

Czy świat pogardza cnotą?

W trakcie badań przeprowadzonych wśród studentów pedagogiki interesowało mnie również, co studenci sądzą na temat: czy dzisiejszy świat pogardza cnotą? Zdecydowana większość odpowiedzi udzielonych przez studentów (83%) na tak postawione pytanie, to odpowiedzi twierdzące, natomiast 11% studentów biorących udział w badaniu zaprzeczyło, jakoby świat pogardzał cnotą. Tylko 6% badanych nie udzieliło jednoznacznej odpowiedzi.

Cnota stała się dziś, co potwierdzają przeprowadzone badania, synonimem nietrafionych (w opinii dużej części społeczeństwa) wyborów życiowych, a dążący do jej rozwoju – obiektem szyderstw i upokorzeń. Pozostaje jednak przekonanie, że świat gardzi cnotą, bo jej nie rozumie i nie respektuje prawdy, że cnota udoskonala wolność człowieka. Z perspektywy wolności jako dominacji i panowania postawa służby jest oceniana z pogardą i określana jako zniewolenie.

Co uniemożliwia rozwój dyspozycji do godziwego postępowania?

To pytanie znalazło odpowiedzi wśród sformułowań: kondycja rodziny, media, liberalizm. Dwie pierwsze odpowiedzi wydają się nie być niczym zastanawiającym ani zaskakującym. Przypuszczalnie młodzi ludzie odpowiadali na tak postawione pytanie na bazie własnych doświadczeń.

Świadomość zagrożeń płynących z rodziny dysfunkcyjnej powodować może wśród studentów kwalifikację kondycji rodziny do czynników zagrażających bądź też uniemożliwiających rozwój sprawności moralnych u dzieci z rodzin patologicznych, niepełnych, nietrwałych. Jednym z poważniejszych problemów rodziny jest brak jej trwałości, upowszechnianie się wspólnego życia partnerów bez formalnego zawierania małżeństwa, nasilanie się tendencji do związków homoseksualnych (właśnie obserwujemy dziś w Polsce batalię o prawną legalizację związków partnerskich). Wzrasta liczba rodzin niepełnych na skutek separacji, rozwodów małżeńskich, a także spowodowanych charakterem pracy co najmniej jednego z rodziców, wyjazdem za granicę w celach zarobkowych.

Istotny wpływ na kształtowanie postaw dziecka mają mass media, na co wskazali również pytani studenci. Prowadzone w Polsce badania wskazują na fakt istotnego wpływu programów telewizyjnych na postawy, wybory i system wartości młodych ludzi; z kultury masowej prezentowanej w środkach masowego przekazu czerpane są wzory zachowań, styl życia i mentalność młodych.

Wiele głosów studentów wskazujących na liberalizm jako element życia społeczno-politycznego, który uniemożliwia rozwój dyspozycji do godziwego postępowania, podkreślało pozorną wolność, jaką niesie ze sobą liberalna doktryna etyczna. Wśród zespołu reguł współczesnego liberalizmu znajdują się m.in. neutralność aksjologiczna, indywidualizm, realizacja subiektywnych preferencji. Konsekwencją neutralności aksjologicznej jest relatywizm etyczny. Karność i posłuszeństwo wydają się nie być dzisiaj towarami pierwszej potrzeby. Na stro-

nie internetowej znajdujemy wyrażone przez internautę dogmaty liberalizmu, a wśród nich:

- *możę robić, co mi się podoba i nikt nie ma najmniejszego prawa zwrócić mi uwagi, jakakolwiek próba zwrócenia mi uwagi czy korekcji mojego postępowania jest nieuprawnioną ingerencją w moją prywatność i zamachem na moją wolność,*
- *pojęcie dobra i zła jest bezsensowne – skoro to ja i tylko ja decyduję o tym, co jest dobre, a co złe,*
- *wymagania są nierealne, perwersyjne i obliczone na ciemnienie oraz upokarzanie wolnego człowieka,*
- *nieporozumieniem jest nawoływanie do zmiany życia, korekcji, poprawy; to nie ja mam się nawracać i zmieniać cokolwiek w moim życiu, to inni mają obowiązek zaakceptować mnie takim, jakim jestem zgodnie ze wspaniałą i niezastąpioną zasadą tolerancji,*
- *to ja decyduję: co, kiedy i jak będę robił i nikt nie ma prawa oczekiwać ode mnie jakiegokolwiek posłuszeństwa jakimkolwiek zasadom moralnym, społecznym¹⁵.*

Jeżeli założymy, tak jak zakłada to liberalne wychowanie, że wolność dziecka (utożsamiana z nieograniczoną swobodą) stanowi nadrzędną wartość, to oczekiwanie od niego posłuszeństwa będzie zamachem na jego wolność. Nieskrępowane prawo do wolności i niezależności rodzi wewnętrzny i zewnętrzny chaos. Dziecko przestaje wierzyć w istnienie obiektywnych zasad moralnych i traktuje konieczność posłuszeństwa jako ograniczanie jego wolności. W dzisiejszym świecie zderza się doktryna etyczna liberalizmu z aretologią. Troska o rozwój cnót moralnych staje naprzeciwko pogardy wobec ludzi cnotliwych i pochwały wolności. Na drodze rozwoju dyspozycji do godziwego postępowania stają przeszkody, które wynikają z narzucanego oglądu rzeczywistości, z przesławczego

¹⁵ *Kilka fundamentalnych dogmatów liberalizmu*, <http://filozofia.wordpress.com/> (03.06.2011).

nastawienia do dobra, z poniżania i upokarzania konserwatywnego lub chudeckiego sposobu myślenia i działania.

Świat gardzi cnotą, bo jej nie rozumie – wychowanie do wolności

W charakterystyce cnoty moralnej należy bezwzględnie zawierać dążenie do pełni człowieczeństwa i bezcenną wartość ludzkiej osoby. Prawdziwą naturą cnoty pozostaje rozumne dążenie do dobra, a nie bohaterski wysiłek pokonywania siebie. Cnota jest taką zdolnością i gotowością osobistego zaangażowania i działania, która staje się stałą możliwością wzrastania i doskonalenia oraz stanowi zadatek podejmowania czynów moralnie wartościowych.

Nie ma autentycznego wychowania bez ciepła, troski, miłości, ale też bez kontrolowania, stawiania wymagań. Liberalne wychowanie zamyka się na prawdziwą wolność. Wolność może być rozumiana – zdaniem Witolda Starnawskiego – jako porzucanie ograniczeń i barier oparte na niczym nieograniczonym „chcę” podmiotu. Ale autentyczna wolność jest czymś przeciwnym – samostanowieniem, które chce trzymać się rzeczywistości i służyć innym. Pierwsza postawa to ekspansja twórczego „ja” uwolnionego z wszelkich więzów, druga – wierność rzeczywistości i oddanie, posługa wobec innych. Pierwsza jest nieskrępowanym panowaniem, druga – postawą służby. Z perspektywy pierwszej postawy druga jest oceniana z pogardą jako zniewolenie. Uwolnienie z wszelkich więzów to wolność, która jest miarą sama dla siebie. Jej zuchwałość bierze się stąd, że sądzi, iż jest wartością samą w sobie i przestałaby nią być, gdyby miała czemuś lub komuś służyć albo miałaby być określana na przykład ze względu na prawdę¹⁶. Wolność, pozostająca na wyciągnięcie ręki, którą można pozyskać bez wysiłku, która jest łatwa do osiągnięcia, jest narażona na uleganie ludzkiej skłonności do powiększania rangi dobra wobec tego, co jest „lekkie, łatwe i przyjemne”. Cnotę

¹⁶ W. Starnawski, *Cena wolności – aspekt wychowawczy*, www.fidesratio.org.pl/files/pli-kipdf/starnawski4.pdf (03.06.2011).

trudno osiągnąć, jeszcze trudniej ją podtrzymywać i pielęgnować, stąd dzisiejszy człowiek, nieakceptujący wysiłek, będzie pomniejszał rangę dobra w cnocie. Przyjęcie stałego, niezmiennego celu cnoty, którym ciągle i wciąż pozostaje kształtowanie, formowanie, pielęgnowanie i ochrona dobra, pociąga za sobą konieczność rehabilitacji cnoty. To przywracanie cnocie dobrej opinii zmierzać powinno do ponownego uznania znaczenia sięgającego jeszcze myśli starożytnej. Klasyczny wykład z teorii sprawności prezentował Arystoteles, jego myśl rozwinął św. Tomasz z Akwinu, a pojęcie cnoty we współczesnej etyce odnowił Max Scheler. Filozofię Schelera rozwijał m.in. Karol Wojtyła, który w sposób jednoznacznie krytyczny odnosił się do faktu zbagatelizowania przez Schelera znaczenia i wartości czynu.

Wolność, która bywa odrzucaniem jakichkolwiek barier i ograniczeń, oparta jest na niczym nieograniczonej gotowości do manifestowania swojego „chcenia”. Prowadzi to do porzucenia zasad moralnych oraz przyjęcia i uznania własnego świata wartości, w którym króluje aksjologiczna neutralność. Pozostaje ona rezygnacją z narzucania określonych celów. Relatywizm etyczny jako konsekwencja neutralności aksjologicznej pozostawia do decyzji sprawcy działania lub czynu uznanie czegoś za dobre lub złe. Okazać się wówczas może, że nie jest promowany żaden porządek moralny oraz że udostępnione zostaje miejsce dla nieskrępowanego niczym prawa do wolności i niezależności, z czego wyprowadzony może być wniosek, że wychowanie ogranicza wolność. Starnawski wskazuje na istotowe cechy prawdziwej wolności:

- zdolność do bycia wolnym oraz sama wolność jest darem,
- wolność zawsze odnosi się do wspólnoty (wolna wymiana darów – miłość, przyjaźń, wychowanie),
- wolność jest dla miłości i urzeczywistnia się poprzez prawdę,
- wolność realizuje się w świecie rzeczywistym, realnym (miłość – buduje, niczemność – rujnuje)¹⁷.

¹⁷ Tamże.

Wychowanie jest przygotowaniem do przyjmowania i mądrego zagospodarowania daru wolności. Stopniowe pogłębianie samodzielności i odpowiedzialności dziecka pozornie pozbawia rodzica/nauczyciela możliwości interwencji i skazuje na nieme, milczące towarzyszenie wychowankowi, który nie będzie już mógł być wyręczany i zastępowany w podejmowaniu decyzji oraz ponoszeniu całkowitej odpowiedzialności i konsekwencji swoich czynów i życiowych wyborów. Wychowawca musi mieć świadomość nieuniknionego ryzyka wolności, ponieważ zachęca do podjęcia daru, który niesie ze sobą realne i konkretne zagrożenie. Sposobem uwiarygodniania wolności jest stanie się żywym świadkiem tego, co się głosi. Skuteczność oddziaływań wychowawczych zależy od stopnia doskonałości moralnej wychowawców.

Zakończenie

Cnoty nabrała dziś pejoratywnego znaczenia. Pogarda wobec ludzi cnotliwych nie respektuje troski o rozwój dyspozycji do godziwego postępowania. Wszechobecna w mediach pochwała wolności i tolerancji staje na przeszkodzie w walce z relatywizmem moralnym. Zuchwałe upokorzenia i szyderstwa wobec tych, dla których cnota nie jest reliktem przeszłości, oznaką zacofania i staroświeckości, wystawiają na próbę wysiłek obrońców zasad, moralności i prawdziwej wolności. Wysiłek ten na szczęście nie zawsze bywa unicestwiany. Nadzieję pozostają rodzice, nauczyciele i wychowawcy, dla których cnota i godziwe postępowanie stanowią wartość i cel działania.

Działanie człowieka cnotliwego jest efektem przyjęcia przez niego i zagospodarowania własnej wolności oraz świadomego zaangażowania na rzecz dobra, z uwzględnieniem jego woli i rozumu. Takie czyny nie są niczym zdeterminowane, ograniczane ani wymuszone. Wolność – jak pisze Jan Paweł II – jest dla miłości, a urzeczywistnia się poprzez prawdę¹⁸. Cnota udoskonala wolność, ale

¹⁸ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005, s. 47–51.

tylko taką, która jest przyjmowaniem postawy służby, a nie jest panowaniem i dominacją. Służenie nie jest zniewoleniem i nie zasługuje na pogardę, zaś cnota pozwala nie tylko czynić dobro, ale dawać z siebie to, co najlepsze, dlatego pożądana staje się jej rehabilitacja.

Bibliografia

- Bednarski F.W., *Uniwersalizm pedagogiczny O. Jacka Woronieckiego*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne” 1960, t. 6, z. 1–2.
- Etyka. *Dziedziny i zadania refleksji etycznej*, <http://www.psychologia-teksty.yoyo.pl/?m=200703> (01.06.2011).
- Gałkowski S., *Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*, „Człowiek w Kulturze” 1999, nr 12.
- Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska Christifideles laici*, Wrocław 1989.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 1994.
- Kilka fundamentalnych dogmatów liberalizmu*, <http://filozofia.wordpress.com/> (03.06.2011).
- Kunicka M., *Godność w interakcjach edukacyjnych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2010, nr 2.
- Mazurek F.J., *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*, Lublin 2001.
- Pierończyk P., *Cnota*, www.katechetyka.diecezja.opole.pl/lex/cnota.htm (3.06.2011).
- Starnawski W., *Cena wolności – aspekt wychowawczy*, www.fidesetratio.org.pl/files/pli-kipdf/starnawski4.pdf (03.06.2011).
- Szutta N., *Status współczesnej etyki cnót*, „Diametros”, 2004, nr 1.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1986.
- Woroniecki J., *Katolickość tomizmu*, Lublin 1999.

CONTEMPT FOR THE VIRTUOUSOR
WHAT DIFFICULT THE DEVELOPMENTOF ABILITIES
OF JUST CONDUCT

Summary

The notion of virtue is almost entirely torn away from the vocabulary of pedagogy and the development of moral skills has become an extremely unfortunate wording. Nowadays, the ethical doctrine of liberalism clashes with arethology. The concern for the development of moral virtues is opposed to the contempt towards those who are virtuous which is accompanied by praising freedom. The road towards the abilities of just conduct is filled with obstacles that arise from the imposed overview of reality, a sneering attitude towards good, demeaning and humiliating conservative or Christian Democratic way of thinking and acting. Virtue has become synonymous with weakness and passivity, and those striving for its development are objects of sneer and humiliation. What remains, however, is that the world despises virtue, because it does not understand and does not respect the truth, that virtue perfects human freedom. From the perspective of freedom seen as the dominant ideology the attitude of serving others is treated with contempt as enslavement.

Translated by Przemysław Dudek

Lucja Lassota

Akademia Pomorska w Słupsku

ks. Wiktorowi Pluto-Prądzyńskiemu

**WSPARCIE MORALNE DZIECKA
ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI
W RELACJI MIĘDZYPOKOLENIOWEJ**

Wstęp

Każda rodzina, bez względu na to, czy zdaje sobie sprawę z tego, czy nie, stwarza podstawy przyszłego rozwoju osobowości dziecka. Poprzez rodzinę poznaje ono elementarne wartości kulturowe społeczeństwa, zdobywa podstawowe zdolności współżycia i zachowania się zgodnego z wymaganiami kulturowymi. Rodzina przekazuje ważne umiejętności pozwalające na interpretację zachowań ludzi i zjawisk społecznych oraz pojęcia dobra i zła. Wytworzony na tej podstawie obraz samego siebie będzie się kształtował nieco inaczej w różnych typach rodzin w zależności od tego, jak poszczególne środowiska będą oceniać zachowanie jednostki i jakie względem niej będą przybierać postawy.

Zagadnienie wsparcia moralnego nabiera większego znaczenia, jeśli dotyczy dziecka ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi we współczesnej konfiguracji międzypokoleniowej.

Postępowanie a rozwój moralny

Zdolność człowieka do nieustannego rozwoju stanowi jego istotną cechę, atrybut człowieczeństwa. W tej perspektywie rozwój, to sposób bycia człowieka w świecie. Jako taki jest on uznawany za wartość samą w sobie, za podstawę możliwości pełnego zaistnienia oraz warunków zdrowia psychicznego. Ma więc charakter normatywny. Podkreśla się, że jeśli przebiega w zgodzie z wrodzoną „tendencją aktualizacyjną” może stanowić źródło radości, szczęścia, poczucia sensu życia¹.

W myśl teorii naturalistycznych, wartości moralne² są postrzegane jako treściowe składniki osobowości, tj. przekonania, normy, standardy, postawy. One nadają zachowaniu charakter moralny, tzn. taki, który podlega ocenie w kategoriach bezwzględnego dobra lub zła. Tak postrzegane wartości moralne, a właściwie przekonania wartościujące, zdobywamy poprzez uczenie się społeczne. Wzbudzenie powinności moralnej zależy w dużej mierze od czynników zewnętrznych, sytuacyjnych. Podstawowe różnice wynikają z wartości moralnych, a wartości „innego rodzaju” dotyczą treści – te pierwsze zawsze uwzględniają drugą osobę. Wartości moralne można określić jako swego rodzaju kompetencje, które pozwolą nadać zachowaniu pożądany, biorąc pod uwagę normy społeczne, moralny charakter.

W kolejnej grupie teorii, wyróżnionej ze względu na rodzaj kierujących nią praw i funkcji, wymienia się dwa wymiary – instrumentalny i duchowy. Do wymiaru instrumentalnego należą wiedza i umiejętności, które mają wpływ na efektywność działania, natomiast do wymiaru duchowego człowieka – wartości

¹ „Moralność z gr. [ethos] obyczaj, charakter, postawa i [praxis] działanie, postępowanie [...] – sposób postępowania człowieka zgodny z prawdziwociowo-dobrym stanem rzeczy” M.A. Krąpiec, *Moralność*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, M. Czachorowski (red.), t. 7, Lublin 2006, s. 384.

² Poglądy dotyczące naturalnych wartości wskazują na uniwersalne poszukiwania źródeł prawdy (dobra i zła) oraz moralności w człowieku (np.: miłość, życzliwość, serdeczność, odwaga, cierpliwość, pokora, uczciwość, altruizm). Wartości naturalne mogą być inicjowane, spełniane w kontekście wartości społecznych. Wynikają one z relacji człowieka z otoczeniem, szczególnie w rodzinie (np.: wychowanie, kształcenie, przykład, przyjaźń, solidarność, pomoc, opieka). Por. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2006, s. 100–101.

moralne, a ściślej – wrażliwość na wartości. Doświadczenie wartości moralnych stanowi niewyuczoną dyspozycję człowieka doskonalącą się w toku życia i świadczy o jego zdolności do wewnętrznej, podmiotowej intencji moralnej. Wymiar moralny bywa utożsamiany z sumieniem³. Spójność obu wymiarów wyznacza kierunek oraz jakość przebiegu życia danego człowieka.

Postępowanie moralne „nie tylko jest zgodne z normami społecznymi, lecz także podejmowane dobrowolnie. Osiąga się je wraz z przejściem od autorytetu zewnętrznego do wewnętrznego, a polega to na postępowaniu regulowanym z wewnątrz”⁴. Postępowanie niemoralne, odwrotnie do moralnego, jest niezgodne z oczekiwaniami społecznymi. Zachowanie niemoralne stanowi zatem konsekwencję odrzucenia pewnych standardów społecznych. Natomiast postępowanie amoralne ma cechy nieświadome i jest brakiem znajomości standardów społecznych⁵. W okresie adolescencji od dziecka oczekuje się zachowania zgodnego z moralnością grupy. Analizując rozwój moralny, należy ująć dwa jego wymiary: intelektualny i popędowy. Dziecko poznaje zarówno to, co jest dobre, jak i złe. W zależności od gotowości będzie ono szukało odpowiedzi na pytanie, dlaczego coś jest dobre, a inne złe⁶. Pogranicze dzieciństwa i adolescencji to okres, gdy dziecko powinno mieć ukształtowane sumienie i rozwiniętą skalę wartości⁷.

³ Por. A. Kępiński, *Rytm życia*, Kraków 1983.

⁴ E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, przeł. B. Hornowski i in., Warszawa 1985, s. 182.

⁵ Socjologia moralności ujmuje istotne w tym zakresie aspekty: opis i typologie grup społecznych, wśród których opinie moralne są zróżnicowane; czynniki, które decydują o różnicach w poglądach, np.: klimat, gęstość zaludnienia, gospodarka, polityka, struktury społeczne, a nawet proporcja obu płci; dylemat wobec głównego wpływu na kształtowanie moralności, czy są to czynniki biologiczno-ekonomiczne, ruchy masowe korygujące, a nawet zmieniające moralność, czy też autorytety moralne i religijne, osoby charyzmatyczne. Por. M. Ossowska, *Socjologia moralności*, Warszawa 1986, s. 17.

⁶ Tamże, s. 182.

⁷ Wartości w ujęciu filozoficznym interpretuje się w odrębnej dyscyplinie, aksjologii, i są w niej dobrem najwyższym; w ujęciu psychologicznym rozpatruje się wartości ze względu na ich znaczenie w życiu psychicznym, zaś w ujęciu socjologicznym – biorąc pod uwagę regulacyjne funkcje wartości w życiu społecznym; w ujęciu antropologii kulturowej analizuje się wpływ wartości na tworzenie i upowszechnianie oraz trwałość dóbr kultury; w ekonomii

Do podstawowych zasad rozwoju moralnego można zaliczyć: poznanie, sumienie, poczucie winy i wstydu oraz interakcje społeczne⁸. Istotą rozwoju moralnego jest poznanie oczekiwań wobec określonych grup społecznych. Natomiast oczekiwania są sprecyzowane w formie praw, zwyczajów i zasad. Rodzice, nauczyciele i grupy rówieśnicze stanowią środowisko wychowawcze dziecka. Te grupy odniesienia ustalają zasady, czyli wzorce postępowania. Z wiekiem szczególnego znaczenia nabierają również grupy rówieśnicze. Niezależnie od stanowiska wobec sumienia⁹ przyjmuje się pogląd, że każde dziecko musi się uczyć tego, co jest dobre, a także powinno posługiwać się sumieniem w celu kierowania własnym postępowaniem. Proces internalizacji wzoru postępowania przebiega w zależności od rozwoju poznawczego dziecka oraz w interakcji społecznej. Głosem krytycznym¹⁰, jak wcześniej sygnalizowano, wobec własnego sumienia jest wstyd wypływający z konsekwencji zewnętrznych oraz poczucie winy będące konse-

natomiast o wartości mówi się w odniesieniu do zysku w aspekcie materialnym, wymiany dóbr. Por. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie...*, s. 95–96.

⁸ E. Hurlock, *Rozwój dziecka...*, s. 184–190.

⁹ Według jednego z poglądów sumienie jest postrzegane jako „zespół aktów poznawczych, koniecznych dla podjęcia racjonalnej decyzji, [który] został nazwany w języku łac. *conscientia* (cum-scientia), tj. współwiedza; a w j. pol. sumieniem („się-umieniem”), poznawaniem swoich potrzeb i sensu celowego działania”, M.A. Krapięć, *Moralność, w: Powszechna Encyklopedia Filozofii...*, s. 386–387. Tak rozumiane praktyczne akty poznawcze mają swoje współbrzmienie w praktycznych sądach, efektem wyboru jest akt samostanowienia, który jest wolny, ponieważ dokonuje się na poziomie duchowym, a nie na poziomie materii, tamże, s. 387.

¹⁰ Osoby w okresie adolescencji przejawiają bunt charakterystyczny dla tego okresu, który identyfikowany jest ze zjawiskiem oporu. Opór i zmiana są „jak dwie stopy w marszu – nie ma jednej bez drugiej [...] opór pełni funkcję ochronną – zabezpiecza stałość pewnych zachowań”; E. Drażowska-Zielińska, *Nic nie rozumiem co się dzieje*, w: *Podręcznik pomagania. Podstawy pomocy psychologicznej. Szkoły i kierunki psychoterapii*, K. Drat-Ruszczak, E. Drażowska-Zielińska (red.), Warszawa 2005, s. 51. Człowiek w każdym wieku może chcieć bronić wartości, które dają mu poczucie własnej godności, a także poszanowania godności innego człowieka; są one pewnym „standardem” życia. Por. E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie oporu*, Słupsk 2000 (autorka dokonuje typologii oporu, uwzględniając między innymi zaangażowanie w opór oraz zachowania wobec systemu szkolnego).

kwencją wewnętrzną i również zewnętrzną. Wartości moralne własne oraz grupy, jeśli się równoważą, przyczyniają się do harmonijnego rozwoju dziecka.

Rozwój moralny często odnosi się do teorii klasyków, Jeana Piageta oraz Lawrence Kohlberga. Prace tych autorów wskazują na zależności między rozwojem moralnym i rozwojem umysłowym. Zależnie od zmian i rozwoju procesów poznawczych dziecka, przechodzi ono na wyższy poziom rozwoju moralnego. Zarówno Piaget, jak i Kohlberg udowodnili, że rozwój moralny, przejawiający się w zdolności określania sądów moralnych i w zachowaniu dostosowanym do standardów społecznych, przebiega według wzoru, który jest adekwatny do poszczególnych stadiów rozwoju umysłowego. To, jakie stadium rozwoju moralnego dziecko osiąga, zależy od podawanych przez nie uzasadnień danego sądu, a nie od samego zachowania. Lawrence Kohlberg rozwinął teorię rozumowania na podstawie analizy rozwiązań dylematów moralnych. W opisie postępowania moralnego podkreślał on głównie sprawiedliwość, nie akcentował jednak takich emocji moralnych, jak: poczucie winy, troska o innych i wyrzuty sumienia. Mimo że Kohlberg prowadził badania w dziewięciu różnych kulturach, to jednak powinno się wziąć pod rozwagę uniwersalność wyróżnionych przez niego stadiów dla wszystkich ludzi we wszystkich kulturach¹¹.

Często zastanawiamy się nad kwestią, czy zmiany spowodowane przez uświadamianie wartości powodują zamiany w rzeczywistym zachowaniu moralnym. Nie ma na ten temat informacji, czego powodem jest fakt, że sądy moralne stanowią jeden z czterech istotnych elementów zachowania moralnego. Istotne dla wartości moralnej jest uświadomienie sobie, że zachodzi sytuacja, która wymaga podjęcia decyzji o działaniu i że to działanie może mieć konsekwencje dla dobrostanu oraz interesów innych osób. Sąd moralny dotyczy podjęcia decyzji co do przebiegu działania, miarą sądu moralnego jest rozwiązywanie dylematów. Motywację moralną stanowi działanie wynikające z własnego sądu, natomiast

¹¹ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995, s. 491–499.

charakter moralny odnosi się do wytrwałości, tak aby móc wprowadzić w życie wartości pozwalające na moralne zachowanie¹².

Współczesna konfiguracja międzypokoleniowa.

Dziadkowie, rodzice, dzieci

Przedstawicielka antropologii kulturowej¹³, Margaret Mead, prowadząc wieloletnie badania zarówno w społeczeństwach pierwotnych, jak i we współczesnych kulturach¹⁴, wyodrębniła wiele wspólnych wartości, które podzieliła na bezpośrednie i ostateczne. Zdaniem autorki, te pierwsze mają charakter przemijający (jak moda) i nie wywierają większego wpływu na motywację o charakterze społecznym. Należą do nich wartości obyczajowe. W odniesieniu do dzieci i młodzieży są to: solidarność młodych wobec siebie, przynależność do grupy, bunt wobec dorosłych, aktywność (np. muzyczna), formy zachowań intymnych i inne. Natomiast wartości ostateczne to takie, które są swego rodzaju „aksjomatami”, określonymi często w literaturze jako wartości ponadczasowe, wśród których autorka wymienia wzór osobniczy, patriotyzm czy szczęście.

¹² Por. M.M. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, przeł. E. Czerniawska i in., Warszawa 1997, s. 198.

¹³ Różnicowanie kultury świata ludzkiego stało się odrębną nauką, jest nią antropologia kultury, o czym zdecydowało deskryptywne, a nie oceniające podejście, jak wskazywała M. Mead. Badacz powinien stosować przede wszystkim badania jakościowe, wyzbywając się uprzedzeń, por. E. Nowicka, *Świat człowieka – świat kultury*, Warszawa 2007. Postawa wobec uprzedzeń jest pewną stałą skłonnością i wymaga od badacza wiedzy, dojrzałości, a przede wszystkim możliwości bezpośredniej konfrontacji z określoną odmiennością w naturalnych warunkach życia.

¹⁴ Współczesne szkoły zajmujące się wspomaganiami rozwoju interesują się z większą docieklivością pracami C.G. Junga, szczególnie jego teorią archetypów i zbiorowej nieświadomości. Zdaniem tego autora zbiorowa nieświadomość jest to przekazanie każdej jednostce doświadczenia i kultury całej ludzkości pod postacią charakterystycznych obrazów i wzorców, czyli archetypów. Archetypy jako pierwowzory przeżyć i poznania, pierwowzory ludzkiej egzystencji w ogóle, mogą stanowić źródło braku zrozumienia i wielu zaburzeń natury psychicznej. Teoria Junga stała się także inspiracją dla przymysłów duchowych i filozoficznych, ukazując pozytywną stronę poszukiwania, cierpienia, rozczarowania czy wątpliwości. Por. D. Sharp, *Leksykon pojęć i idei C.G. Junga*, przeł. J. Prokopiuk, Wrocław 1998, s. 39.

Badając relacje między pokoleniami, Mead¹⁵ wyodrębniła trzy typy kultur: postfiguracywną, kofiguracywną i prefiguracywną. Istotą problemu w analizie takiej konfiguracji jest wyodrębnienie pokolenia jako „nośnika wartości”, szczególnie tych uniwersalnych (wartości ostatecznych), które często gubi się w „pogoni” za nowością. W kulturze postfiguracywnej, starsi ludzie¹⁶ nadają kierunek życia młodszemu pokoleniu. Osoby starsze są „nośnikami wartości”. Występuje „koncentracja na przeszłość”, wiąże się to z tradycją, która wyznacza wzory zachowań dla trzech pokoleń. W kulturze kofiguracywnej tradycja i przeszłość stają się tłem, ważna staje się terażniejszość. Również dziadkowie schodzą na dalszy plan. Na pierwszym planie znajdują się natomiast rodzice, szczególnie dbający o utrzymanie i możliwość zaspokajania potrzeb. Wzorem dla dzieci staje się postępowanie rówieśników, osłabiona zostaje rola i ciągłość tradycji. W kulturze prefiguracywnej najmłodsze pokolenie wyłania się na pierwszy plan. Zmiany współczesne zachodzą bardzo szybko i nastawione są na przyszłość. Młodzi ludzie na drodze poszukiwań tworzą własne style zachowań. Rodzicom trudno jest nadążyć za dzieckiem i paradoksalnie kontakt najmłodszego pokolenia z najstarszym może okazać się ważny dla obu stron, zwłaszcza w zakresie „nośnika wartości”¹⁷.

Można zauważyć, że Mead w swojej koncepcji wyodrębniła kilka etapów w relacji między starszym a młodszym pokoleniem. Pierwszy z nich wskazuje na to, iż doświadczenie ludzi starszych jest ważne i życiowo użyteczne dla ludzi młodych, zaś drugi etap – na przydatność doświadczeń życiowych dla obu stron. Natomiast trzeci etap to mała aktywność cywilizacyjna osób starszych, którzy w większości muszą korzystać z doświadczeń ludzi młodszych. Te ostatnie doświadczenia łączą się z odmienną wiedzą, zdolnościami i sposobem przeżywania.

¹⁵ Por. E. Głazurek, *Płeć i antropologia. Kulturowa koncepcja płci w ujęciu Margaret Mead*, Toruń 2005, s. 76–81.

¹⁶ Por. J. Twardowska-Rajewska, E. Solarczyk-Ambrozik, M. Rosalska, A. Wawrzonek, A. Wiza, *Od juniora do seniora – edukacja dla zdrowej starości. Psychospołeczne uwarunkowania starzenia się*, „Gerontologia Polska” 2004, nr 12 (2), s. 97–99.

¹⁷ A. Brzezińska, J. Janiszewska-Rain, *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka*, Kraków 2005, s. 166–167.

Jest to ogromna próba, ale również szczególnie wartościowa droga. Współpraca międzypokoleniowa powinna zawierać podstawową ideę, tj.: „Ważne jest, aby młodemu pokoleniu były przedstawione ogólnohumanistyczne wartości i wynikające z nich normy postępowania kształtujące dotąd życie społeczne”¹⁸.

Na podstawie powyższych rozważań, dotyczących relacji między dziadkami, rodzicami i dziećmi we współczesnej kulturze prefiguratywnej można wysunąć następujące uogólnienia:

- kontakt z najstarszym pokoleniem jest ważny dla pokoleń najmłodszych,
- kontakt najmłodszego pokolenia z najstarszym to rodzaj kontaktu, który tworzy instancje moralną, drogowską, dzięki czemu dochodzi się do życiowych prawd,
- starsi powinni wejść w rolę „punktu oparcia”, kogoś, kto nie tyle doradza, ile potrafi słuchać,
- rodzice są odpowiedzialni głównie za przygotowanie dziecka do samodzielnego życia, dziadkowie są wolni od tej odpowiedzialności,
- dziecko powinno doświadczyć całości wychowania (zarówno wsparcia, jak i wymagań).

Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i jego rodzina

Chociaż pojęcie choroby przewlekłej nie zostało jednoznacznie określone, kwalifikuje dziecko jako to o specyficznych potrzebach edukacyjnych¹⁹.

¹⁸ B. Bugajska, *Integracja międzypokoleniowa. Projekty realizowane w Uniwersytecie Trzeciego Wieku w Szczecinie*, w: *Starzenie się a satysfakcja z życia*, S. Studen, M. Marczuk (red.), Lublin 2006, s. 252. Por. L. Jędrzejewski, *Starsi i młodzi potrzebują się nawzajem*, w: *Aktywny Trzeci Wiek*, Fundacja dla Uniwersytetu Jagiellońskiego (red.), Kraków 2008; *Jesień życia – medycyna, psychologia, edukacja*, R. Ossowski, A. Ossowska-Zwierzchowska (red.), Kraków 2006.

¹⁹ Trwała utrata zdrowia może zakłócić rozwój osobowy dzieci i młodzieży, ale może również ten rozwój dynamizować w kierunku działań, które pozwalają pokonać własne ograniczenia. Por. W. Pilecka, *O dziecięcym przekraczaniu siebie w sytuacji trwałej utraty zdrowia*, w: *O poznawaniu siebie i świata przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, W. Pilecka, K. Bidziński, M. Pietrzakiewicz (red.), Kielce 2008.

Władysława Pilecka podaje, że „chorobę przewlekłą uznaje się za potencjalny stresor, przekształcający dotychczasową sytuację dziecka i jego rodziny w odmienną, z określonymi wymaganiami i ograniczeniami, którym ono samo i jego rodzina muszą sprostać”²⁰. Zależność pomiędzy przebiegiem choroby, rozwojem dziecka a rodzajami wpływów środowiskowych tworzy system wzajemnych interakcji. Choroba dziecka, jej objawy, stopień ciężkości a także proces leczniczo-rehabilitacyjny mogą powodować duże zmiany w strukturze rodziny, w charakterze więzi emocjonalnych, modyfikować równowagę funkcji osobowości jej członków. Współcześnie przyjmuje się, że ujawnienie, rozwój i przebieg choroby jest wynikiem interakcyjnego współdziałania wielu czynników: biologicznych, psychicznych i społecznych.

Rodzina jako grupa społeczna oparta jest na ustalonych wzorach, które regulują stosunki między jej członkami oraz z innymi grupami. Rodzina to także grupa społeczno-wychowawcza, którą charakteryzuje określona struktura: aspekt biopsychologiczny (układ więzi emocjonalnych), aspekt społeczny (układ pozycji społecznych, struktura władzy), aspekt kulturowy (wzory życia rodzinnego, normy i wzory ról społecznych wewnątrz rodziny)²¹.

Istotny wpływ na zachowanie się rodziny wobec chorego dziecka oraz dziecka wobec pozostałych członków rodziny wywiera sposób percepcji choroby, tzn. można ją postrzegać jako niebezpieczną. Możliwe jest też, że poszczególne osoby widzą ją w różny sposób. Stopień zgodności percepcji choroby jest ważnym czynnikiem determinującym zdolności adaptacyjne rodziny. Rodziny z dzieckiem przewlekle chorym cechują się pewnymi stałymi wzorami zachowań, w większości negatywnymi. Są to:

- brak autonomii i wzajemnego poszanowania wśród członków rodziny – są oni ze sobą bardzo mocno związani uczuciowo, ciągle martwią się na-

²⁰ W. Pilecka, *Przewlekła choroba somatyczna w życiu i rozwoju dziecka. Problemy psychologiczne*, Kraków 2006, s. 16.

²¹ Z. Tyszka, *Społeczna przynależność rodziny a sytuacja rodzinna dziecka*, w: *Rodzina i dziecko*, M. Ziemska (red.), Warszawa 1980, s. 59.

- wzajem o siebie, kontrolują swoje reakcje i zachowania, rodzice utrudniają dzieciom zdobycie samodzielności,
- nadopiekuńczość członków rodziny w przypadku choroby dziecka – każdy z nich próbuje organizować opiekę na swój sposób, co staje się źródłem konfliktów,
 - sztywność reagowania (relacji) – członkowie rodziny nie postrzegają żadnych problemów poza wystąpieniem dolegliwości somatycznych u niektórych spośród nich, nie widzą potrzeby zmiany sposobu reagowania i wzajemnych interakcji,
 - brak konfliktów i zdecydowanych rozwiązań sytuacji – w rodzinach tych nigdy nie dochodzi do konfrontacji sądów, opinii, uczuć i potrzeb; utrzymuje się chroniczny stan stresu i wewnętrznego napięcia z powodu trudnych, nierozwiązanych konfliktów²².

Choroba przewlekła może także stać się przyczyną wielu objawów z pogranicza normy i patologii w sferze psychicznej. Jednym z nich jest tzw. homilopatia. Termin ten określa ludzi z zakłóconą osobowością, powstałą w wyniku kontaktu z otoczeniem, który jest utrudniony. Osoby homilopatyczne bywają dysforyczne, nieufne, brak im wiary we własne możliwości, mogą mieć urojeń. Innym problemem może być wysoki poziom neurotyczności u dziecka przewlekłe chorego. Konsekwencją tego stanu i/lub cechy stanowi nadpobudliwość emocjonalna, powodująca nadmierne reagowanie w stosunku do siły i znaczenia bodźca. Dziecko jest często niezadowolone z życia, ma trudności w nawiązywaniu kontaktów z innymi dziećmi, przejawia tendencję do ucieczkowego (wycyfowania się) reagowania na problemy. Ekstremalną formą neurotyczności jest osobowość *bordeline*. Tło w zaprezentowanych zaburzeniach upatruje się we wczesnodziecięcych relacjach z matką. W powyższych rozważaniach należy wziąć

²² W. Pilecka, *Choroba przewlekła dziecka, jego rozwój i interakcje rodzinne – model transakcyjny*, w: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie. Socjalizacja i rehabilitacja*, M. Chodkowska (red.), Lublin 1995, s. 24.

pod uwagę brak konsekwencji opiekuna, zwykle matki, i wynikające stąd poczucie zagrożenia dziecka²³.

Dziecko tworzy obraz siebie i świata oraz własnej choroby czy niepełnosprawności na podstawie interakcji z innymi ludźmi. Są to treści przejęte od osób ważnych. W okresie adolescencji młody człowiek kieruje się bardziej świadomą refleksją nad sobą i nad wyborem dalszej drogi życiowej. Akcentując znaczenie wsparcia moralnego dziecka, należy wziąć pod uwagę przebieg procesów nadawania przez nie znaczeń oraz wzajemnej zależności między autorefleksją i zmianą. Dziecko jako aktywny podmiot selekcjonuje, porządkuje i interpretuje doświadczenia, tworząc w ten sposób złożoną całość. Stanowi to jego system znaczeń osobistych. Jeżeli koncepcja siebie i otaczającego świata jest wewnętrznie spójna, trafna, realna, o charakterze optymistycznym, oparta na wartościach osobowych i społecznych o charakterze rozwojowym, taki również charakter będzie miał przebieg życia dziecka i jego otoczenia.

Roman Ingarden zaprezentował teorię wartości, przyjmując w niej podejście fenomenologiczne²⁴. Naturalną przestrzenią dla autorefleksji w myśl tej teorii jest rozbieżność między Ja intencjonalnym jako podmiotem poznającym a Ja przedmiotowym, czyli przedmiotem tej aktywności, na przykład koncepcja własnej edukacji z uwzględnieniem możliwości ograniczeń zdrowotnych. Dzięki zdolności do autorefleksji możliwy jest wgląd i zmiany w systemie znaczeń osobistych, wynikłe z obserwacji i interpretacji własnych doświadczeń.

Wartościowanie jest dynamicznym procesem dotyczącym doświadczenia z całego systemu czasowego i zmierzającym do skomponowania pewnej złożonej całości. Wartości są tu rozumiane w kategoriach aksjologii obiektywistycznej jako istniejące niezależnie od człowieka właściwości stanów rzeczy, które to – właśnie dzięki wymiarowi duchowemu – jest on zdolny rozpoznać i kierować się nimi w życiu. Organizacja procesu wartościowania oznacza, że są one porząd-

²³ L. Lassota, *Twórczość dziecka przewlekle chorego jako źródło wiedzy o samym sobie i droga spełniania*, „Edukacja. Studia, Badania, Innowacje” 2008, nr 4 (104), s. 99.

²⁴ H. Borowski, *Wartość jako przeżycie. Wprowadzenie do aksjologii*, Lublin 1992, s. 56.

kowane pod kątem ich ważności dla podmiotu, jak również z uwagi na stosunek afektywny. Dziecko przewlekle chore powinno mieć możliwość samodzielnego wartościowania. Ma ono prawo do samokontroli swojej choroby, do współdecydowania o kierunku leczenia, do realizacji indywidualnych planów i potrzeb, a także do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Paradoksalnie właśnie w sytuacji zdrowotnej o charakterze negatywnym (niezależnie od wieku), kiedy poznajemy swoje słabości oraz możliwości, kiedy przewartoścujemy wiele spraw w życiu, mogą one znacznie przyczynić się do zmiany i rozwoju, w tym rozwoju na poziomie duchowym, który pozwala osiągać stan zadowolenia i szczęścia.

Rodzice z obawy i nadmiernej troski mogą w sposób nieświadomy unieвозмоwić dziecku bycie osobą pełną inicjatywy, samodzielną, zdolną do podejmowania decyzji w codziennym życiu. Udzielanie wsparcia społecznego zawiera w sobie wiele komponentów: emocjonalny – przekonuje, że dziecko jest kochane, stanowi dla rodziny wartość samą w sobie (jest) i na pomoc tych osób może liczyć; informacyjny – oznacza pomoc w rozwiązywaniu życiowych problemów i zadań przez podanie bezpośrednich rad lub wskazanie źródeł wsparcia; instrumentalny – bezpośrednio, aktywne zaangażowanie się w pomoc dziecku. Wsparcie społeczne to wspomaganie rozwoju dziecka przez środowisko wychowawcze, w którym to dziecko uczestniczy. Istotne jest, aby rodzice i inni członkowie rodziny wzajemnie ze sobą współpracowali, a także, by uwzględnili społeczne przyzwolenie na współpracę dziecka. Wsparcie moralne, mające za podstawę wartości oraz wyrażające się w sprawnościach moralnych, tj.: miłości, przyjaźni, empatii, altruizmie, uczciwości, sprawiedliwości, wierze i wielu innych (które służą człowiekowi), scala wsparcie dziecka, w tym dziecka o specyficznych potrzebach edukacyjnych.

Zakończenie

Spójność rodziny jest zjawiskiem ważnym i pożądanym dla każdego z jej członków. Źródło tej spójności stanowią związki uczuciowe odzwierciedlane

w postawach między małżonkami, między rodzicami a dziećmi oraz między samymi dziećmi. Istotne są także relacje między dziadkami, rodzicami i dziećmi. Współczesne role międzypokoleniowe polegają na wzajemnym uzupełnianiu się i zachowaniu równowagi między wymaganiami a wsparciem. W ten sposób zintegrowana rodzina spełnia potrzeby zaspokojenia przynależności uczuciowej, czyli potrzeby afiliacji – pragnienia posiadania bliskich, serdecznych, akceptujących, życzliwych oraz wzajemnego obdarzania tymi samymi uczuciami. Współżycie harmonijne między rodzicami daje poczucie bezpieczeństwa nie tylko samym małżonkom, ale także ich dzieciom. Wyzwanie dla rodziny, także w relacji międzypokoleniowej, jest tym większe, im większej troski wymaga dziecko, zwłaszcza przewlekle chore. Takie środowisko wychowawcze czyni z nich ludzi zrównoważonych i wartościowych, zarówno dla rodziny, jak i dla społeczeństwa.

Bibliografia

- Bilińska-Suchanek E., *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie oporu*, Słupsk 2000.
- Borowski H., *Wartość jako przeżycie. Wprowadzenie do aksjologii*, Lublin 1992.
- Brzezińska A., Janiszewska-Rain J., *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka*, Kraków 2005.
- Bugajska B., *Integracja międzypokoleniowa. Projekty realizowane w Uniwersytecie Trzeciego Wieku w Szczecinie*, w: *Starzenie się a satysfakcja z życia*, S. Steuden, M. Marczyk (red.), Lublin 2006.
- Dembo M.M., *Stosowana psychologia wychowawcza*, przeł. E. Czerniawska i in., Warszawa 1997.
- Drążowska-Zielińska E., *Nic nie rozumiem co się dzieje*, w: *Podręcznik pomagania. Podstawy pomocy psychologicznej. Szkoły i kierunki psychoterapii*, K. Drat-Ruszczak, E. Drążowska-Zielińska (red.), Warszawa 2005.
- Głazewska E., *Płeć i antropologia. Kulturowa koncepcja płci w ujęciu Margaret Mead*, Toruń 2005.
- Hurlock E., *Rozwój dziecka*, przeł. B. Hornowski i in., Warszawa 1985.
- Jesień życia – medycyna, psychologia, edukacja*, R. Ossowski, A. Ossowska-Zwierzchowska (red.), Kraków 2006.

- Jędrzejewski L., *Starsi i młodszy potrzebują się nawzajem*, w: *Aktywny Trzeci Wiek*, A. Krzeczowska (red), Kraków 2008.
- Kępiński A., *Rytm życia*, Kraków 1983.
- Krapiec M.A., *Moralność*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, M. Czachorowski (red.), t. 7, Lublin 2006, s. 384.
- Lassota L., *Twórczość dziecka przewlekle chorego jako źródło wiedzy o samym sobie i drodze spełniania*, „Edukacja. Studia, Badania, Innowacje” 2008, nr 4 (104).
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2006.
- Nowicka E., *Świat człowieka – świat kultury*, Warszawa 2007.
- Ossowska M., *Socjologia moralności*, Warszawa 1986.
- Pilecka W., *Choroba przewlekła dziecka, jego rozwój i interakcje rodzinne – model transakcyjny*, w: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie. Socjalizacja i rehabilitacja*, M. Chodkowska (red.), Lublin 1995.
- Pilecka W., *Przewlekła choroba somatyczna w życiu i rozwoju dziecka. Problemy psychologiczne*, Kraków 2006.
- Pilecka W., *O dziecięcym przekraczaniu siebie w sytuacji trwałej utraty zdrowia*, w: *O poznawaniu siebie i świata przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym*, Pilecka W., Bidziński K., Pietrkiewicz M. (red.), Kielce 2008.
- Sharp D., *Leksykon pojęć i idei C.G. Junga*, przeł. J. Prokopiuk, Wrocław 1998.
- Twardowska-Rajewska J., Solarczyk-Ambrozik E., Rosalska M., Wawrzonek A., *Od juniora do seniora – edukacja dla zdrowej starości. Psychospołeczne uwarunkowania starzenia się*, „Gerontologia Polska” 2004, nr 12, 2.
- Tyszka T., *Spółeczna przynależność rodziny a sytuacja rodzinna dziecka*, w: *Rodzina i dziecko*, M. Ziemska (red.), Warszawa 1980.
- Vast R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, przeł. M. Babiuch, Warszawa 1995.

**MORAL SUPPORTING OF CHILD
WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS
IN THE CONFIGURATION BETWEEN GENERATIONS**

Summary

The cohesion of the family is an occurrence important and desired for each of her members. Source of the one cohesions constitute emotional connections reflected in attitudes between children's, parents- children's and spouses. Important thing there are also relations among grandfathers, parents and children. Contemporary roles among generations, rely on mutual supplementing oneself and for keeping one's balance between requirements and the support. In this way the integrated family is fulfilling needs of satisfying the membership emotional, that is needs of the affiliation - close to desire for the possession, friendly, accepting, kind and of mutual giving the same emotions. Living in harmonious among parents is giving a sense of security for not only very spouses, but also for their children. Challenging for the family, in it the relation between generations is it bigger, for them the child demands greater worry, especially chronically ill. Such an environment he is making balanced and reputable people from them this way for the family as well as for the society. Such values are factors holding the family together as love, the friendship, the faith and the reason.

Translated by Tomasz Lasota

Marcin Fankanowski

Uniwersytet Wrocławski

**WYPOSAŻENIE AKSJOLOGICZNE UCZNIÓW
I STUDENTÓW JAKO EFEKT
ODBIORU TREŚCI PSYCHOLOGICZNYCH.
UWAGI DYDAKTYKA O SYMPTOMATYCZNEJ
ASYMETRII WPŁYWU**

Wstęp

Do napisania poniższego tekstu skłoniły autora doświadczenia dydaktyczne zdobyte podczas prowadzenia zajęć na różnych wydziałach macierzystej uczelni i wszelkiego typu studiach nauczycielskich¹ oraz refleksje związane z pewnymi przekonaniami i wiedzą początkową studentów dotyczącą istotnych, jak się wydaje, wręcz konstytutywnych dla dziedziny wychowania zagadnień.

¹ Autor pracuje jako wykładowca w Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego (jest to jednostka międzywydziałowa) i prowadzi zajęcia dla studentów specjalizacji nauczycielskiej kierunków stacjonarnych i niestacjonarnych (zaocznych i wieczorowych) zarówno pierwszego, jak i drugiego stopnia oraz na nauczycielskich kwalifikacyjnych studiach podyplomowych.

Założenia przyjmowanej przez wychowawców koncepcji człowieka a efekty ich oddziaływań wychowawczych

Pedagogika jest określana m.in. jako nauka stosowana, opierająca się, wśród innych dziedzin, także na – przyjmowanej w danym nurcie edukacyjnym – psychologicznej koncepcji człowieka².

Każde oddziaływanie na człowieka – w tym także oddziaływanie wychowawcze – uzależnione jest w swoim aspekcie dokonywania się, a w konsekwencji także w aspekcie efektywności od przyjmowanej koncepcji człowieka. Obecnie mamy do czynienia z dużą różnorodnością koncepcji człowieka oddziałujących na koncepcje wychowawcze. Chociaż zdawałoby się, że najuczciwszą postawą byłoby – zgodne z rzeczywistością – zadeklarowanie w opracowaniu dotyczącym wychowania założeń antropologicznych, które autor przyjmuje – to najbardziej rozpowszechnioną postawą w tej materii wydaje się być traktowanie koncepcji wychowania jako ateoretycznej samoistnej doktryny.

Chyba nikogo kto poważnie traktuje założenia teoretyczne leżące u źródeł konkretnej koncepcji wychowania, nie powinny dziwić konsekwencje przyjmowania owych założeń występujące w postaci efektów poczynań wychowawczych zgodnych z daną koncepcją. Jeżeli wychowując, wychodzimy z założenia, iż człowiek jest istotą reaktywną, to konsekwentnie oddziałujemy na wychowanika przede wszystkim repertuarem kar i nagród (we współczesnej wersji podejścia behawiorystycznego – przede wszystkim nagród). Trudno się dziwić, jeśli w efekcie takich oddziaływań poddany im wychowanek staje się osobą zewnątrzsterowną – oczekującą od osób znaczących z otoczenia (jak np. przełożeni, politycy) wskazywania celów, pouczeń, gratyfikacji. Taki człowiek po prostu powinien w wyniku długotrwałego treningu osiągnąć wysoką sprawność w wykorzystywaniu bodźców zewnętrznych dla podnoszenia efektywności życiowej.

² Por. Z. Kwieciński, *Przedmowa*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), t. 1, Warszawa 2004, s. 11–15.

Co implikuje pewna koncepcja psychologiczna?

Trudno się dziwić także efektom oddziaływań opartych na maslowowsko-rogersowskim podejściu tzw. psychologii humanistycznej w jej nurcie organicznym³. Jakich zaś konsekwencji można się spodziewać jako następstwa oddziaływania powyższych koncepcji? Chyba przede wszystkim uczynienia głównym motywem własnego postępowania nastawienia na samorozwój. Może tu się pojawić naiwne pytanie: czy to dobrze, czy źle? Rozpatrując je w kontekście wychowawczym, należy zauważyć, że na pewno dobrze jest, jeśli ludzie rozwijają swoje potencjały i w konsekwencji mają także poczucie spełnienia – czy też „samorealizacji” – i taki stan rzeczy jest pozytywnie waloryzowany na gruncie chyba wszystkich mających istotny wpływ w kulturze europejskiej tradycji etycznych – zarówno etyki chrześcijańskiej, jak i laickiej etyki humanistycznej. Jednak należy doprecyzować, że rzeczywistą implikacją koncepcji Abrahama Masłowa – przynajmniej w jej popularnej wersji (do zagadnienia poziomu przekazu koncepcji będzie nawiązanie w dalszej części) – jest przyjęcie poglądu, iż dążenie do specyficznej korzyści własnej – jaką jest samorealizacja – jest najwyższą, najwspanialszą, niejako „najświętszą” tendencją możliwą do zaistnienia w ludzkim postępowaniu. Takie sformułowanie określa cele wychowania zgodne z konsekwentnie realizowaną koncepcją absolutyzującą „samorealizację”. Ale czy takie wychowanie jest zgodne z systemem etycznym przyjmowanym przez społeczeństwo, w którym ma być ono realizowane? I czy takie wychowanie jest zgodne z preambułą *Ustawy o systemie oświaty*⁴, zapisanym w rozdziale 1 niniejszej ustawy, w artykule 1, w punkcie 2) „wspomaganiem przez szkołę wychowawczej

³ Por. Z. Uchnast, *Humanistyczna orientacja w psychologii osobowości*, Lublin 1983.

⁴ Preambuła *Ustawy o systemie oświaty* zawiera m.in. passus: „Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego”, w: *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, <http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=1> (13.05.2011).

roli rodziny”⁵ oraz innymi obowiązującymi w polskim systemie oświaty dokumentami? Nie potrzeba wysublimowanych metod analizy tekstu, aby w tych przypadkach wykazać niezgodność.

W tym miejscu w związku z koncepcją Masłowa zawierającą tzw. piramidę potrzeb należy skonstatować przynajmniej trzy spostrzeżenia:

- a) jest to koncepcja wysoce nieobojętna aksjologicznie;
- b) nie jest ona „neutralna światopoglądowo”, a wręcz wydaje się mieć fundamentalne znaczenie dla ustosunkowania się człowieka do rzeczywistości zewnętrznej i siebie samego (co upodabnia ją w charakterze do opcji metaempirycznej);
- c) ustosunkowanie do niej zawsze będzie w jakiejś relacji do przyjmowanego przez podmiot systemu etycznego; jeżeli ten system zajmuje centralną pozycję w systemie przekonań człowieka i jest istotnie związany ze strukturą „ja” podmiotu, będzie ono od niego zależęć; jeżeli zaś rzeczona koncepcja określa czyjeś „psychologiczne wyznaczenie wiary” – co współcześnie nierzadko ma miejsce⁶ – bądź też mamy do czynienia z osobą niedojrzałą, której system przekonań, pozostając w procesie kształtowania, w istotnym stopniu podlega oddziaływaniom zewnętrznym – wówczas podmiot wejdzie na drogę dopasowywania systemu wartości do atrakcyjnie prezentowanej mu koncepcji.

Ogólnie rzecz ujmując, apriorycznie można założyć daleko posuniętą egocentryzację jako efekt przyjęcia, iż „tym, co najważniejsze u człowieka, jest dążenie do samorealizacji”.

⁵ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty...

⁶ Por. W.K. Kilpatrick, *Psychologiczne uwiedzenie*, przeł. R. Lewandowski, Poznań 1997.

Spekulacje teoretyczne a życie: czy teoria może wpływać na rzeczywistość i jaka wiedza o człowieku jest „powszechna i oczywista”?

Wpływ koncepcji Masłowa na polską edukację

Czy jednak rzeczywiście możemy spodziewać się realnego zaistnienia w wymiarze społecznym skutków inferowanych z koncepcji dotyczącej motywacji autorstwa Abrahama Masłowa? Inaczej mówiąc, czy ma ona rzeczywisty wpływ na współczesnych wychowawców i ich wychowanków?

Otóż wydaje się, że tak. O popularności tej koncepcji dane jest częstokroć przekonać się osobie prowadzącej zajęcia monograficzne dotyczące wartości lub etyki nauczycielskiej na studiach drugiego stopnia oraz podyplomowych. Koncepcja ta zawdzięcza swoją popularność m.in. obecności w literaturze popularno-psychologicznej (tzw. pop psychologii), a także jest obecna w kształceniu studentów (zwłaszcza kierunków nauczycielskich). Jednak podstawy znajomości przez studentów koncepcji Masłowa sięgają wcześniejszych etapów edukacji. Wspominając – w ramach kursowego wykładu pedagogiki dla studentów różnych kierunków studiów nauczycielskich – o koncepcjach humanistycznych jako podstawie tzw. terapeutycznej wersji szkoły nowoczesnej (wg B.D. Gołębnia⁷) – dane było autorowi rozpoznać, iż znajomość koncepcji A. Masłowa jest u słuchaczy bardziej ugruntowana, niż pozwalałby na to kursowy przekaz psychologii na studiach nauczycielskich.

Zgłębiając zagadnienie w kontakcie z kolejnymi grupami studentów, autor przekonał się, świadomie dopuszczając się w sformułowaniu problemu przerysowania, że współczesna młodzież jest w Polsce powszechnie indoktrynowana (w gimnazjum na przedmiocie WOS, w liceum także w ramach przedmiotu Podstawy przedsiębiorczości) elementami – uważanej w Ameryce przed pięćdziesięciu, a w Polsce przed trzydziestu paru laty, za rewolucyjną – koncepcji psychologicznej. Użycie tak mocno naznaczonego wartościowaniem czasownika

⁷ Por. B.D. Gołębnia, *Szkoła wspomagająca rozwój*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), t. 2., cz. 2, Warszawa 2004, s. 98–122.

„indoktrynować” usprawiedliwione jest brakiem konkurencyjnej koncepcji dotyczącej motywacji, która byłaby przedstawiana młodzieży w szkołach. Nie ma więc także ugruntowanej w świadomości młodzieży żadnej koncepcji ukazującej związek motywacji człowieka z wartościami.

Z treściami dotyczącymi wartości uczniowie oczywiście w szkole się spotykają, lecz należy obawiać się, iż nie są one integrowane z wiedzą dotyczącą funkcjonowania człowieka – dodajmy: wiedzą „naukową” – która we współczesnym „psychologicznym” społeczeństwie zajmuje, raczej niezasłużenie, szaczną uprzywilejowaną pozycję⁸. Przy okazji wspomnijmy, że w popularnym przekazie tej koncepcji nie ma mowy o transcendencji – wspomianej przez Masłowa w kontekście samorealizacji – a przynajmniej u jego odbiorców nie ujawnia się taka wiedza.

Innym doświadczeniem autora, związanym z koncepcją Masłowa, a wyniesionym także z pracy dydaktycznej, jest rozpoznanie, iż jakiegokolwiek przywołanie – w ramach zajęć na studiach drugiego stopnia lub podyplomowych – pojęć: „hierarchia wartości”, „indywidualna hierarchia wartości”, „obiektywna hierarchia wartości Maxa Schelera” czy podobnych brzmieniowo sformułowań zawierających kategorię „hierarchii” dowolnych jakości obecnych w jakikolwiek sposób w świecie obiektywnym i/lub subiektywnym – wywołuje skojarzenie ze wspomnianą koncepcją motywacji i zawartą w niej „hierarchią potrzeb”. W dodatku zgodnie z powszechnym odczytaniem tej popularnej koncepcji najwyżej położone w „masłowskiej piramidzie” potrzeby są tak ważne, godne realizacji, wywołujące „oczywistą” powinność ich urzeczywistnienia, że w świadomości licznych odbiorców uzyskują status należny wartościom.

Jakiegoż zdziwienia muszą więc doznawać studenci, którzy w ramach zajęć z etyki nauczycielskiej czy warsztatów dotyczących roli wartości w rozwoju człowieka konfrontują — utrwaloną przez wieloletnią edukację tezę, iż najwyższą potrzebą/wartością jest samorealizacja, z obiektywistyczną aksjologią Maxa

⁸ Por. W.K. Kilpatrick, *Psychologiczne uwiedzenie...*

Schelera – najpowszechniej przyjmowaną w większości grup ludności w Polsce, jak wynika z badań Piotra Brzozowskiego⁹. Przy okazji warto odnotować, iż metaanaliza kilkudziesięciu doniesień badawczych pochodzących z obszaru Europy, USA, Izraela, krajów Dalekiego Wschodu oraz RPA dokonana przez tego samego autora ujawnia uniwersalny, a przynajmniej międzykulturowy charakter tendencji w wartościowaniu zgodnej z podejściem Schelerowskim¹⁰.

Potrzeby a wartości

W sytuacji zarysowanego dysonansu poznawczego występującego u studentów pomiędzy treściami podanymi im w ramach edukacji, wymogiem dydaktycznym staje się dokonanie – dla osiągnięcia zrozumienia przez słuchaczy – rozróżnienia potrzeb i wartości. W tym celu trafnym wydaje się być odwołanie do koncepcji Viktora Frankla¹¹ i wskazanie, że obie jakości, mimo że związane są w aspekcie psychologicznym z motywacją człowieka (co je w subiektywnym odczuwaniu upodabnia do siebie), niezależnie od fundamentalnych różnic istotowych spełniają odmienne funkcje w mechanizmie pobudzania go do działania:

- o ile działający podmiot ma do czynienia w momencie działania z realnie istniejącą potrzebą „umocowaną” organicznie w c z ł o w i e k u – i w związku z tym niejako „pchającą” człowieka i/lub jego zachowanie (np. głód jako stan organizmu można stwierdzić za pomocą badań składu krwi oraz monitorowania aktywności struktury w mózgu o nazwie podwzgórze, nawet nie odwołując się do deklaracji podmiotu), to
- w chwili działania podejmowanego z pobudek aksjologicznych w psychice człowieka istnieje jedynie idea wartości, jej pewien obraz – nie ma tu

⁹ Por. P. Brzozowski, *Hierarchia wartości Maxa Schelera: Teoria a fakty empiryczne*, „Przegląd Psychologiczny” 1992, t. 35, nr 3, s. 329–338.

¹⁰ Por. P. Brzozowski, *Uniwersalna hierarchia wartości – fakt czy fikcja?*, „Przegląd Psychologiczny” 2005, t. 48, nr 3, s. 261–276.

¹¹ Por. V.E. Frankl, *Homo patiens*, przeł. R. Czarnecki i Z.J. Jaroszewski, Warszawa 1998.

wartości jako takiej – ona jest niejako p r z e d c z ł o w i e k i e m, pociąga go (jeśli podmiot dostrzega jej atrakcyjność) i dopiero może zaistnieć w jego życiu.

Wartość jawi się jako coś domagającego się realizacji w danym czasie i miejscu, którą to sytuację Frankl określa jako odczucie luki aksjologicznej¹², czyli wzywający do działania brak danej wartości. Jakości zwane wartościami istnieją niewątpliwie w „innym porządku”¹³ niż potrzeby fizjologiczne, ich „realność” jest innej natury – nie należą bowiem do świata przyrodniczego, lecz do porządku *logosu*. O ile potrzeby – jak stwierdzono powyżej – identyfikowalne są fizjologicznie, wartości przejawiają się fenomenologicznie. Wyróżniane, również przez Masłowa, tzw. potrzeby społeczne (przyjaźń, miłość) i wyższe od nich – określane są językiem analogii przez przeniesienie ustalonego na gruncie przyrodoznawstwa pojęcia „potrzeby” i zawłaszczenie dla tej kategorii (używanej pierwotnie przez fizjologów) uniwersum ludzkich pobudek do działania (co stanowi przejaw naturalistycznego charakteru tzw. humanistycznej teorii potrzeb Masłowa).

Wrażliwy, otwarty na nie podmiot wykazuje swoistą „responsywność” wobec wartości i zgodnie z nimi ukierunkowuje swoje postępowanie, który to stan rzeczy odczuwany i opisywany bywa jako budowanie przez człowieka, jako osoby, wartości w różnych wymiarach ludzkiej egzystencji¹⁴. W wyniku urzeczywistnienia przez człowieka wartości także „rzeczywistość ulega szczególnej przemianie [oczywiście w sensie fenomenologicznym], stając się czymś »wartościowym«”¹⁵. Mimo *iunctim* pomiędzy potrzebami a wartościami w postaci pobudzania człowieka do działania, który to proces określany jest jako motywowanie, to właśnie realizacja wartości, a raczej – bardziej precyzyjnie myśl formułując – realizacja

¹² Por. V.E. Frankl, dz. cyt.

¹³ Por. W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Kraków 1992, s. 60.

¹⁴ Por. K. Popielski, „Sens” i „wartość” życia jako kategorie antropologiczno-psychologiczne, w: *Człowiek – pytanie otwarte. Studia z logoterii i logoterapii*, K. Popielski (red.), Lublin 1987, s. 107–139.

¹⁵ W. Stróżewski, dz. cyt., s. 60.

wartości położonych najwyżej w hierarchii Schelerowskiej (duchowych i religijnych) pozwala człowiekowi wypełniać swoje życie sensem, zaś ograniczanie się do ulegania wyłącznie własnym potrzebom można uznać za specyficzny psychologiczny surogat uśmierający i odraczający przejawy frustracji egzystencjalnej¹⁶. Skonstatowany stan rzeczy godny jest zaakcentowania przynajmniej z dwóch powodów:

- po pierwsze ze względu na kontekst społeczny: otóż wydaje się, że można obecnie obserwować zjawisko nasilania się u wielu ludzi – także w Polsce – symptomów braku poczucia sensu życia, co upoważnia do nazwania nerwicy noogennej chorobą naszych czasów¹⁷ (gr. *nous* – duch, rozsądek, intelekt, rozum, boska część duszy),
- po drugie zaś ze względu na wskazywane w powyższym ujęciu poniekąd antagonistyczne znaczenie potrzeb i wartości w dylematycznej egzystencjalnie sytuacji życiowej typowej dla współczesnego człowieka; realizacja wartości wyższych prowadzi do uzyskania poczucia sensu własnego życia, ograniczanie się wyłącznie do realizacji potrzeb stanowi imitację kreatywnego usensowniania życia doraźnie uśmierzającą ból egzystencjalny.

„Uniwersalność” psychologii

Wobec ukazanego powyżej transferu znaczenia pojęć „potrzeba” i „wartość” w dyskursie edukacyjnym – i nie tylko – trudno nie wspomnieć o specyfic

¹⁶ Por. V.E. Frankl, dz. cyt.; zob. także M. Fankanowski, *Otwartość na wartości a poczucie sensu życia*, w: *Prace Psychologiczne XXXVII (AUW No 1616)*, Wrocław 1994, s. 41–59; por. także K. Popielski, *Noetyczny wymiar osobowości*, Lublin 1994.

¹⁷ Por. V.E. Frankl, dz. cyt.; K. Popielski, „Sens” i..., K. Popielski, *Noetyczny...;* K. Popielski, *Logoteoria i logoterapia w kontekście psychologii współczesnej*, w: *Człowiek – pytanie otwarte. Studia z logoteorii i logoterapii*, K. Popielski (red.), Lublin 1987, s. 27–65; Z. Juczyński, *Nerwica noogenna w ujęciu V.E. Frankla i jej miejsce w systematyce zaburzeń nerwicowych*, w: *Człowiek – pytanie otwarte...*, s. 263–271.

znaczeń psychologicznych przypisywanych zwykle w tekstach reprezentujących tę dziedzinę do tradycyjnych i ugruntowanych w kulturze pojęć – jak występuje to choćby w przywołanym tu problemie „potrzeba a wartość”. Zasadniczo można przyjąć, iż zdomowione w kulturze kategorie używane są w języku psychologicznym w ich aspekcie subiektywnym lub też oznaczają subiektywne odniesienie („odzwierciedlenie”) obiektów konotowanych przez dane pojęcia. I tak, jeśli w kontekście psychologicznym pojawia się np. słowo „tożsamość”, to – doprecyzowując – należy je rozumieć jako „poczucie tożsamości”, przez słowo „odpowiedzialność” należy rozumieć „poczucie odpowiedzialności” (jak np. w sformułowaniu „dyfuzja odpowiedzialności”), słowo „szczęście” zaś to oczywiście „poczucie szczęścia” – tu niewątpliwie grozi szczególnie dużo nieporozumień przy ewentualnej konfrontacji z tekstem z zakresu filozofii czy teologii. Podobnie będzie ze słowem „miłość” – choć należy przyznać, że w charakterystyce tego obiektu występują w wielu kontekstach liczne odniesienia przedmiotowe, zaś samo słowo „miłość” – w końcu dość tradycjonalistyczne – pojawia się w tekstach psychologicznych rzadko, ustępując miejsca jego bardziej dookreślonym na gruncie nauk społecznych *quasi*-ekwiwalentom – jak np. „zdrowa relacja partnerska” czy „satisfakcjonujący związek”.

Nie jest też bez znaczenia, dla odbioru społecznego przekazywanej wiedzy o człowieku, rodzaj aparatu pojęciowego użytego do objaśniania młodzieży ludzkiego działania. Będąc narzędziem obserwacji i refleksji, pojęcia wyznaczają pole oglądu rzeczywistości. Jak parametry instrumentu optycznego – np. obiektywu mikroskopu – określają, jaką strukturę eksplorowanego obiektu jesteśmy w stanie przy jego udziale dostrzec, tak przekazywane pojęcia oświetlają uczniowi wycinek otaczającego świata, zostawiając w cieniu resztę. Akcentowanie roli potrzeb jako czynnika stymulującego ludzkie działanie przy nieobecności w tym samym przekazie wartości, odsyłających – z racji swej istoty – do rzeczywistości pozasubiektywnej, zamyka poszukiwania młodego człowieka w ciasnym obszarze świata wewnętrznego. Nawiązując do ukazanego obrazowego porównania,

przyjęcie wizji człowieka jako kierującego się w swoim postępowaniu wyłącznie potrzebami, przysłania podmiotowi horyzont motywacji, zostawiając „w cieniu” podejmowanie działania ze względu na kogoś lub na coś (tzn. z motywów pozaosobistych), kierując zaś jego – podmiotu – uwagę na to, jakie potrzeby aktualnie odczuwa lub – co gorsza – jakie potrzeby są dla niego „obiektywnie ważne” – tzn. priorytetowe zgodnie ze stanowiskiem nauki. Oddaje to przykładowa refleksja: „nie powinienem w tej sytuacji ulegać sentymentom (poddawać się uczuciom, okazywać słabości) – przecież psychologia mówi, że najważniejsza jest samorealizacja”.

Rzut oka na wychowanków

Zastanawiające jest, że z licznych studiów dotyczących młodzieży wyłania się obraz będący w znaczącej koincydencji z apriorycznie wskazywanymi konsekwencjami propagowania maslowowsko-rogersowskiego modelu rozwoju człowieka. Jako ilustrację przytoczmy dwa przykłady:

- badania wartości, aspiracji i dążeń uczącej się młodzieży uczęszczającej do ostatnich klas szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych dokonane przez Centrum Badania Opinii Społecznej w latach 1994, 1996, 1998, 2003; wynika z nich m.in., że wzrósł w objętym badaniami okresie odsetek osób ceniących wartości materialne, zmniejszyła się liczba młodzieży ceniącej solidaryzm społeczny, zwiększyła się zaś liczba młodzieży stawiającej na indywidualizm zamiast na współdziałanie i preferującą ponadprzeciętność¹⁸,
- badania jakościowe pt. „Jakim jesteśmy pokoleniem? Młodzież Warszawy 2010” przeprowadzone w maju 2010 roku w publicznych liceach wśród

¹⁸ Por. *Potrzeby, plany i aspiracje życiowe młodzieży*, <http://www.zsmcie.torun.pl/glowna/pshpdg/socjo/n01.pdf> (6.04.2011).

116 licealistów w wieku 16–19 lat pod kierunkiem ks. dra hab. Sławomira H. Zaręby przez socjologów z UKSW w Warszawie, z których wynika, że licealiści są skupieni na sobie i na własnych potrzebach, wykazują egoizm i stawiają na rozwój indywidualny¹⁹.

Zakończenie

Podsumowując powyższe uwagi poczynione z pozycji dydaktyka, należy stwierdzić, iż absolutyzację „potrzeby samorealizacji” można uznać za uleganie zgubnemu zjawisku iluzji aksjologicznej – opisywanemu przez Viktora Frankla²⁰ – w postaci nienależnego uznawania wartości samorealizacji za wartość najwyższą; dodajmy, że zjawisko to w tym przypadku jest przedmiotem propagowania i to również przez oficjalną edukację.

Z wychowawczego punktu widzenia błędem jest także przekazywanie młodzieży psychologicznego opisu człowieka wyłącznie w kategoriach potrzeb, pomijając ukazywanie sfery wartości jako:

- układu odniesienia ludzkiego działania,
- koniecznego składnika środowiska życia,
- czynnika niezbędnego do rozwoju.

Potwierdzenia przedstawione tu niepokojącego stanu rzeczy wydają się dostarczać codzienne obserwacje i badania, z których przykłady powyżej przytoczono. Na marginesie wniosków dotyczących wychowania warto zwrócić uwagę, iż promowanie samorealizacji i wypieranie przez konstrukt psychologiczny – jakim jest „potrzeba samorealizacji” – ze świadomości ludzkiej wartości (a więc obiektów z dziedziny etyki) jest przejawem symptomatycznego dla naszej rzeczywistości zjawiska dominacji psychologii nad etyką²¹.

¹⁹ Por. A. Bobrowicz, *Beznamiętni nastoletni*, „Metro”, 25–27.03.2011; http://www.emetro.pl/emetro/1,85648,9318274,Beznamietni_nastoletni.html (6.04.2011).

²⁰ Por. V.E. Frankl, dz. cyt.

²¹ Por. W.K. Kilpatrick, dz. cyt.

Bibliografia

- Bobrowicz A., *Beznamiętni nastoletni*, „Metro”, 25–27.03.2011; http://www.emetro.pl/emetro/1,85648,9318274,Beznamietni_nastoletni.html (6.04.2011).
- Brzozowski P., *Hierarchia wartości Maxa Schelera: Teoria a fakty empiryczne*, „Przegląd Psychologiczny” 1992, t. 35, nr 3.
- Brzozowski P., *Uniwersalna hierarchia wartości – fakt czy fikcja?* „Przegląd Psychologiczny” 2005, t. 48, nr 3.
- Fankanowski M., *Otwartość na wartości a poczucie sensu życia*, w: *Prace Psychologiczne XXXVII (AUW No 1616)*, Wrocław 1994.
- Frankl V.E., *Homo patiens*, przeł. R. Czarnecki i Z.J. Jaroszewski, Warszawa 1998.
- Gołębiński B.D., *Szkoła wspomagająca rozwój*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), t. 2., cz. 2, Warszawa 2004.
- Juczyński Z., *Nerwica noogenna w ujęciu V.E. Frankla i jej miejsce w systematyce zaburzeń nerwicowych*, w: *Człowiek – pytanie otwarte. Studia z logoteorii i logoterapii*, K. Popielski (red.), Lublin 198.
- Kilpatrick W.K., *Psychologiczne uwiedzenie*, przeł. R. Lewandowski, Poznań 1997.
- Kwieciński Z., *Przedmowa*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), t. 1, Warszawa 2004.
- Popielski K., *Logoteoria i logoterapia w kontekście psychologii współczesnej*, w: *Człowiek – pytanie otwarte. Studia z logoteorii i logoterapii*, K. Popielski (red.), Lublin 1987.
- Popielski K., *Noetyczny wymiar osobowości*, Lublin 1994.
- Popielski K., *„Sens” i „wartość” życia jako kategorie antropologiczno-psychologiczne*, w: *Człowiek – pytanie otwarte. Studia z logoteorii i logoterapii*, K. Popielski (red.), Lublin 1987.
- Potrzeby, plany i aspiracje życiowe młodzieży*, <http://www.zsmeie.torun.pl/glowna/pshpdg/socjo/n01.pdf> (6.04.2011).
- Stróżewski W., *W kręgu wartości*, Kraków 1992.
- Uchnast Z., *Humanistyczna orientacja w psychologii osobowości*, Lublin 1983.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, <http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=1> (13.05.2011).

AXIOLOGICAL FEATURES OF PUPILS' AND STUDENTS
AS AN EFFECT OF RECEPTION PSYCHOLOGICAL CONTENTS.
EDUCATOR'S REMARKS ON SYMPTOMATIC ASYMMETRY
OF INFLUENCE

Summary

In Polish education system teaching of the popular version of Abraham Maslow's human motivation theory is common. One of the effects of its reception by young people is acceptance the self-actualization as fundamental value. As a result of this phenomenon we can observe strengthening of the tendency to egocentrism among youth. In author's opinion care should be taken in psychological education of young people to present humans as driven by values not just as realizing their needs.

Translated by Marcin Fankanowski

Kazimiera J. Wawrzynów

Papieski Wydział Teologiczny we Wrocławiu

**OD ESTETYKI DO MORALNOŚCI.
W POSZUKIWANIU ESTETYCZNEGO KLUCZA
DO KSZTAŁTOWANIA SPRAWNOŚCI MORALNYCH**

*Pierwiastek estetyczny, jak mówią filozofowie,
to pierwiastek moralny i ich zdaniem znaczy to samo.
To „poszukiwanie Boga”¹*

*(...) istnieje pilna potrzeba odnowienia dialogu
między estetyką a etyką².*

Wstęp

W czasach nasilającej się globalizacji oraz idącej z nią w parze indywidualizacji zmieniają się znacząco wymagania stawiane profilom kompetencji dorastających pokoleń. Uważa się, że społeczno-moralne kompetencje odgrywają tu główną rolę, ponieważ to one w znacznej mierze konstytuują rozwój koniecznych podstaw przyszłych form demokratycznych. Pogląd ten odzwierciedla się w aktualnej debacie nad

¹ F. Dostojewski, *Biesy*, przeł. T. Zagórski i Z. Podgórzec, Warszawa 1984, s. 252.

² Benedykt XVI, *Prawdziwe piękno jest drogą chrześcijańskiego humanizmu. Przesłanie Ojca Świętego z okazji XIII Sesji Publicznej Akademii Papieskich*, „L'Osservatore Romano” 2009, nr 2, s. 22–23.

znaczeniem europejskiej *civic education* na tle rosnącej różnorodności pluralizmu Europy³. Wychodząc od przywołanych konstatacji, spróbuję sformułować kilka refleksji dotyczących estetycznego wymiaru kształcenia moralnego. W niniejszym artykule chciałabym zasygnalizować jedynie niektóre aspekty tego złożonego zagadnienia.

Człowiek współczesny, stając wobec coraz szybszego rozwoju ekonomicznego, technologicznego i społecznego, musi odnaleźć się w coraz bardziej złożonych kontekstach i coraz mniej stabilnych systemach. Amerykański psycholog organizacji Peter B. Vaill nazywa ten nieustający strumień zmian „permanennie dziką wodą”⁴ i stawia pytanie, czy nasza współczesna edukacja jest w stanie wystarczająco przygotować ludzi do życia w sytuacji braku ciągłości i ukierunkowania. Jako odpowiedź na szczególną potrzebę sensu proponuje on między innymi kształcenie twórcze i refleksyjne⁵. Realizacja tej potrzeby dokonuje się przez postawę całościowego postrzegania⁶, rozumianą jako proces odkrywania sensu i wartości w życiu.

Zarówno współczesna debata o kulturze i sztuce, jak i codzienna rzeczywistość świadczą o olbrzymim rozdźwięku między dążeniem do piękna w jego zewnętrznej formie a dążeniem do prawdy i dobra. W tym właśnie kontekście Ojciec Święty Benedykt XVI przedstawia drogę chrześcijańskiego humanizmu prowadzącą do integralnego rozwoju człowieka i ludzkości, zachęcając do pogłębienia dialogu między pięknem a postępowaniem⁷.

Pedagogika wraz z innymi dyscyplinami nauk humanistycznych, społecznych i teologicznych powinna więc wykształcać zdolność do dokonywania wyborów moralnych uwzględniających integralność osoby ludzkiej, jej godność

³ V. Georgi, *Citizens in the making: Youth and citizenship education in Europe*, „Child Development Perspectives” 2008, nr 2, s. 107–113.

⁴ Por. Peter B. Vaill, *Lernen als Lebensform*, Stuttgart 1998, s. 236.

⁵ Por. tamże, s. 222.

⁶ Por. tamże, s. 226–228.

⁷ Por. Benedykt XVI, dz. cyt., s. 22–23.

i głęboki sens egzystencji. Aby mogła wypełnić swoją misję „cudu tworzenia bytu moralnego”⁸, pedagogika powinna formułować krytyczne oraz pozytywne propozycje dotyczące życia ludzkiego.

Moralno-praktyczny wymiar estetyki był często dyskutowany od połowy lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku pod hasłem „etyka i estetyka”⁹. Dziś również wychowanie do wartości i do rozwoju moralnego jest centralnym problemem pedagogiki. Ciągłe na nowo poszukuje ona odpowiedzi na pytanie o to, jak możliwe jest wychowanie moralne. Problem ten okazuje się obecnie szczególnie złożony. Claudia Gerdenitsch, włączając się w tę dyskusję, prezentuje ostatnie badania. Przypomina związek estetyki i moralności, odwołując się do takich filozofów, jak Aleksander G. Baumgarten, Immanuel Kant, Friedrich Schiller i Jan F. Herbart. Gerdenitsch wyjaśnia podstawowe założenia wychowania moralnego i ukazuje zarówno ich możliwości, jak i granice¹⁰.

Kształcenie estetyczne w służbie wychowania moralnego Od filozofii starożytnej po wiek XIX

Estetyka i konsekwencje dydaktyczno-moralne z niej wynikające wywodzą się z filozofii starożytnej¹¹. Platon jest uważany za pierwszego filozofa, który proponuje sztukę jako dziedzinę wychowania, akcentując jej udział w procesie integralnego rozwoju człowieka¹². Również Arystoteles uprawiając teorię sztuki, rozwinął naukę

⁸ E. Levinas, cyt. za T. Lewowicki, *Pedagogika wobec (nie)moralności sfery publicznej*, w: *Edukacja – moralność – sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Lublin 2007, s. 41.

⁹ M. Düwell, *Ästhetische Erfahrung und Moral: zur Bedeutung des Ästhetischen für die Handlungsspielräume des Menschen*, München 1999, s. 8.

¹⁰ C. Gerdenitsch, *Erst kommt die Ästhetik, dann kommt die Moral. Bedingungen der Möglichkeit von Moralerziehung*, Frankfurt am Main–Berlin–Bern 2010.

¹¹ Por. W. Tatarkiewicz, *Estetyka starożytna*, Wrocław 1962, s. 133.

¹² W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki*, t. 1, Wrocław 1960, s. 111–131.

o roli i znaczeniu estetyki w jej oddziaływaniu na sferę intelektu i emocji człowieka¹³. Klasyczne intuicje estetyczno-moralne podejmują w swoich dziełach także pisarze i filozofowie wczesnego chrześcijaństwa. Przykładem jest choćby św. Augustyn, który za Platonem również wskazywał na istotną edukacyjną funkcję muzyki, która jest w stanie inspirować słuchaczy do przemiany życia¹⁴. Na edukacyjno-etyczne walory muzyki zwraca on uwagę pod wpływem rozważań Damona z Aten, który w „mowie areopagowej” ukazuje etyczne wartości muzyki¹⁵.

W filozofii nowożytnej wychowawcze znaczenie oddziaływania sztuki na człowieka dostrzega Friedrich Schiller. Podobnie jak Platon uważał on, że sztuka służy kształtowaniu ludzkich dusz¹⁶. W swoich *Listach o wychowaniu estetycznym człowieka*¹⁷ z 1795 roku zauważa, że kształcenie estetyczne oznacza wychowanie do moralności, która nie instrumentalizuje człowieka i natury. Przewycięża tu podział racjonalności na wewnętrzną i zewnętrzną oraz rozumienia intuicyjnego i abstrahującego¹⁸.

Przed Schillerem swoją koncepcję estetyczną przedstawił filozof niemiecki Aleksander G. Baumgarten (1714–1762), uważany za twórcę estetyki jako samodzielnej gałęzi filozofii. Odnosząc się do zbyt wąskiego pojęcia racjonalności oświe-

¹³ Tamże, s.193–194.

¹⁴ Por. W. Irek, *Filozoficzno-estetyczne refleksje o muzyce w traktacie św. Augustyna „De Musica”*, w: *Ut vitam habeant. Orędzie moralne ojców Kościoła. Księga jubileuszowa na 70-lecie urodzin ks. Antoniego Młotka*, A. Szafuński (red.), Wrocław 2011, s. 213–236.

¹⁵ V w. p.n.e. Damon z Aten (*Areiopagitos* – traktat o muzyce, rytmie i metrum) zapoczątkował teorię *etosu* przypisując muzyce rolę społeczno-wychowawczą. Teoria ta zyskała wielkie znaczenie w czasach Platona i Arystotelesa.

¹⁶ Por. H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, przeł. A. Trojanowska-Kaczmarek, Wrocław 1976, s. 26.

¹⁷ F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*, przeł. I. Krońska, J. Prokopiuk, Warszawa 1972; por. I. Alechnowicz, *Wolność i duch w poezji filozoficznej Fryderyka Schillera*, „Estetyka i Krytyka” 2006, 11, nr 2, s. 73–91; tutaj s. 75–76; por. F. Schiller, *Teatr jako instytucja moralna*, w: tenże, *Dzieła wybrane*, S.H. Kaszyński (red.), Warszawa 1985, s. 648; por. Y. Ehrenspeck, *Stichwort: Ästhetik und Bildung*, „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft” 2001, 4, z.1, s. 5–21; tutaj s. 14.

¹⁸ Por. C. Gerdenitsch, dz. cyt., s. 139–148.

ceniowej, domagał się on rehabilitacji poznania zmysłowego (*aisthesis*), a estetykę ukazał jako nową naukę, która na pierwszym planie stawia całego człowieka z jego wszystkimi możliwościami poznania¹⁹. Jeśli więc czynność zmysłowa jest podstawą poznania, wtedy każda lekcja powinna mieć wymiar estetyczny, a zatem nie tylko uwzględniać poznanie estetyczne, lecz także je świadomie rozwijać. Obok zdystansowanego poznania naukowego czy racjonalności poznania, racjonalność estetyczna jest drogą rozróżniającą proces poznania i zwrócenie się ku światu, który, obok tego, co zmysłowe, uwzględnia emocje, osobiste preferencje i stanowiska w konkretnej sprawie i włącza je w refleksję. Takie kształcenie zmierza więc do integracji poznania zmysłowego i racjonalnego. Aktualność owego nawiązywania do humanistycznych idei wychowania u Schillera ukazuje rosnącą świadomość nadmiernej eksploatacji i niszczenia natury oraz niebezpieczeństwo instrumentalizacji i przedmiotowego traktowania człowieka. Świadomość tego kryzysu wydobywa znaczenie indywidualności, cielesności, skończoności oraz przygotowuje nowy zwrot ku estetyce wrażliwej na związek formy z treścią, wnętrza z tym, co zewnętrzne oraz rozumu i praxis²⁰. Jan F. Herbart (1776–1841)²¹ zaś w swoich poglądach na wychowanie podkreślał również, że „kształcenie moralne może zjawiać się tam tylko, gdzie wyprzedziła je już ocena estetyczna”²².

¹⁹ Od 1742 roku wraz z pierwszym wykładem o estetyce we Frankfurcie nad Odrą – por. A.G. Baumgarten, *Aesthetica*, t.1, 2, Frankfurt/Oder 1770/1758 (ND Hildesheim 1961); W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1975, s. 362; G. Schneider, *Zur Begriffsgeschichte der Musisch-Ästhetischen Erziehung*, w: *Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule*. Grundbaustein Teil 1, Tübingen 1988, s. 8–20; J. Ritter, *Ästhetik, ästhetisch*, w: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, J. Ritter, K. Gründer (red.), t. 1., Basel 1971, s. 555–580; C. Gerdenitsch, dz. cyt., s. 65–76.

²⁰ Por. m.in. W. Welsch, *Ästhetisches Denken*, Stuttgart 1993; tegoż, *Grenzgänge der Ästhetik*, Stuttgart 1996.

²¹ Podczas studiów zaprzyjaźnił się z Schillerem, gdy ten pisał *Listy o wychowaniu estetycznym*, i pod jego wpływem zainteresował się zagadnieniami pedagogiki i filozofii.

²² J.F. Herbart, *Wykłady pedagogiczne w zarysie*, Warszawa 1937, s. 98; J.F. Herbart, *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania*, „Pedagogika Kultury” 2008, t. 4, s. 13–27; tenże, *Ogólna filozofia praktyczna*, „Studia Philosophica Wratislaviensia” 2008, nr 3, s. 121–148; por. C. Gerdenitsch, dz. cyt., s. 22–64.

Estetyka w wychowaniu moralnym XX wieku

Rezultaty pedagogicznych badań nad estetyką, podejmowanych w XX wieku i obecnie kontynuowanych, wykazują znaczący wpływ sztuki na zachowanie człowieka²³. Wybitny niemiecki specjalista w dziedzinie nauk pedagogicznych i edukacyjnych Hartmut von Hentig w 1967 roku²⁴ wprowadził na nowo pojęcie estetyki do dyskusji pedagogicznej i odniósł je nie tylko do sztuk plastycznych i kształcenia muzycznego. Kształcenie estetyczne ma szerszy zakres. Hentig wychodzi od dosłownego greckiego znaczenie pojęcia *aisthesis*, oznaczającego uzdolnienie człowieka do postrzegania i ćwiczenie w celu rozwijania tej predyspozycji. Pedagog angielski Herbert Read²⁵, autor systemu wychowania estetycznego, proponuje natomiast, by sztukę traktować jako sposób życia. Ona bowiem wzbogaca doświadczenie oraz wpływa na kształt i jakość komunikacji międzyludzkiej. Dzieło sztuki przez znaki, obrazy i symbole kształtuje refleksyjność. Postawę konformizmu i bezmyślnej uległości zastępuje twórcza aktywność wyobraźni, która staje się swobodnym wyrazem ludzkiej osobowości²⁶. Sztuka zatem ma związek z egzystencjalnymi problemami człowieka.

Polska pedagogika natomiast, rozwijając ideę wychowania moralnego, wychodzi od edukacji estetycznej. Na szczególną uwagę zasługuje tu myśl Stefana Szumana, który opracował teoretyczne podstawy wychowania estetycznego, uznając, że uprawianie i przeżywanie sztuki prowadzi do pełniejszego kształtowania osobowości. Jego zdaniem kontakt z dziełami sztuki pogłębia postawę człowieka wobec rzeczywistości i pobudza radość życia. Tu człowiek „uczy się spostrzegania, doznawania, odczuwania rzeczywistości, a także pojmowania isto-

²³ Por. Y. Ehrenspeck, dz. cyt., s. 12–15. Artykuł podaje literaturę niemieckojęzyczną na ten temat.

²⁴ H. v. Hentig, *Die Entzauberung der Ästhetik*, w: tegoż, *Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung*, Frankfurt am Main 1987, s. 65–92.

²⁵ H. Read, dz. cyt., s. 26, 297.

²⁶ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, przeł. I. Wojna, Warszawa 1988, s. 12.

ty i celu życia ludzkiego”²⁷. Według Bogdana Suchodolskiego zaś wychowanie estetyczne jest inspiracją doświadczeń estetycznych, które angażują integralnie człowieka, rozwijając jego wrażliwość i refleksyjność²⁸. Idee te kontynuuje Irena Wojnar. Uwzględniając dotychczasowy polski profil wychowania przez sztukę, jak i podejmując gruntowne badania nad światową tradycją wychowania estetycznego, przedstawia ona koncepcję wychowania estetycznego zwaną „wychowaniem otwartego umysłu”. Komunikacja ekspresywna i percepcyjna ze sztuką według jej modelu służy kształtowaniu postawy twórczej wobec świata, drugiego człowieka i samego siebie. Wojnar rozpatruje wychowanie estetyczne z jednej strony jako rozwój estetycznej wrażliwości i kultury konieczny do przeżywania i poznawania wartości sztuki, z drugiej zaś strony jako proces kształcenia osobowości człowieka z wyraźnym uwzględnieniem edukacji moralno-społecznej. Według tej koncepcji sztuka inspiruje do kształcenia oceny moralnej i umiejętności rozumienia sytuacji ludzkich. Prowadzi więc do pogłębienia komunikacji interpersonalnej oraz wpływa na kształtowanie wyobraźni i postawy twórczej²⁹.

Klasyczne wymiary doświadczenia estetycznego w refleksji dydaktyczno-moralnej

W sensie doświadczenia estetycznego, do postrzegania należą rozumienie, refleksyjny osąd i działanie. Doświadczenie estetyczne w kontekście refleksji dydaktyczno-moralnych przedstawiam w trzech wymiarach: *aisthesis* – jako potencjał postrzegania zmysłowego, *poiesis* – jako umiejętność kształtowania i działania oraz *katharsis* – jako zdolność do podejmowania decyzji, rozeznania i przemiany osobistej. Stanowią one podstawy kategorii estetyki antycznej. Nowa dyskusja estetyczna przyjmuje je, aby móc oddzielić doświadczenie estetyczne od innych

²⁷ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1984, s. 291.

²⁸ Tamże, s. 238–241.

²⁹ Tamże, s. 13.

form doświadczenia ludzkiego³⁰. Te trzy wymiary doświadczenia estetycznego pozwalają także na bliższe przedstawienie kształcenia estetycznego.

Aisthesis – estetyczna zdolność postrzegania

W najbardziej dosłownym sensie, kształcenie estetyczne znaczy tyle, co kształcenie zmysłowej zdolności postrzegania³¹ i ma na celu rozszerzenie i ćwiczenie postrzegania oraz zdolności do krytycznego odbioru rzeczywistości. Takie rozumienie estetyki odwołuje się do Aleksandra G. Baumgartena. Rozwój zdolności postrzegania pogłębia „refleksyjną uwagę”³², strzeże przed obojętnością, brakiem wrażliwości w czasie zalewu bodźców estetycznych pobudzających do konsumpcji w postaci krótkotrwałych przyjemności wywołujących ciekawość. Estetyczne zjawiska „anestetyki”³³ prowadzą więc w rezultacie do zubożenia jakości komunikacji z drugim człowiekiem i środowiskiem. Aby uniknąć szybkiej i bezrefleksyjnej konsumpcji, konieczna jest pauza w przyzwyczajeniach postrzegania, która zrodzi „nowe spojrzenie”. Ono bowiem zakłada realne otwarcie się na rzeczywistość i danie sobie czasu na to, co inne, zarówno w tym, co znane, jak i w tym, co obce. Czasami coś musi dopiero stać się obce, aby można było dostrzec jego wyjątkowość.

Uczenie się estetyczne nierzadko jest zawężane do czystego szkolenia zmysłów: wzroku, słuchu, węchu, dotyku, smaku, czucia, odczuwania. Te zmysły są

³⁰ Por. H.-R. Jauf, *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, Frankfurt 1984, 88–89; A. Grözinger, *Praktische Theologie und Ästhetik*, München 1987, s. 122–125; por. G. Hilger, *Wahrnehmung und Verlangsamung als religionsdidaktische Kategorien. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik*, w: *Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt*, Weinheim 1998, s. 141.

³¹ Por. *Słownik grecko-polski*, t. 1, opr. O. Jurewicz, Warszawa 2000, *aisthesis* – doznanie, wrażenie zmysłowe, zmysły, wiedza, pojęcie, pojmowanie, ślad, trop, szlak (myśliwski).

³² H. Rumpf, *Anfängliche Aufmerksamkeit: Was sollen Lehrer können? Was sollen Lehrer lernen?*, „Pädagogik” 1992, nr 9, s. 26–30; tutaj s. 28.

³³ W. Welsch, *Ästhetisches Denken*, Stuttgart 1993, s. 9–40.

„bramą do świata”, a równocześnie bramą do świata wewnętrznego. Pomagają one postrzegać środowisko i życie; podziwiać, ale i kwestionować. Czujne spojrzenie, wykształcone ucho, dobry nos i zdolność wczucia się wpływają na jakość postrzegania. Mogą ustrzec człowieka przed izolacją i skrępowaniem. Nie chodzi tu o trening wyizolowanych zdolności i czyste szkolenie zmysłów. Dydaktycznie oznacza to przede wszystkim rozwój uwagi i zainteresowania tym, z czego składa się życie, co jest dane, a co zadane, co należy afirmować, a co zmienić. Gdzie zanika postrzeganie, słabnie także doświadczenie – w komunikacji z przyjaciółmi, w spotkaniach ze światem i z sobą samym. To może zaprowadzić tak daleko, że własna zdolność postrzegania i ograniczenia nie są już rozpoznawane. Niedostatecznie wykształcona zdolność do tego, że wiele przyjmuje się bez zastrzeżeń i słabnie wyobraźnia.

Nauczanie estetyczne jest więc kształceniem zdolności postrzegania i wrażliwości moralnej. Wyraża się ono w rozszerzaniu i ćwiczeniu tych sprawności. Dydaktyka estetyczna zakłada możliwość postrzegania codziennego życia na nowy sposób, inaczej, w sposób bardziej interesujący i twórczy. Estetyczne kształcenie postrzegania obejmuje zarówno uwrażliwienie poznania zmysłowego, jak i krytyczną ocenę nawyków własnego postrzegania rzeczywistości, by otwierać się na możliwości nowej percepcji środowiska życiowego i samego siebie. W tym wyraża się bowiem szczególna relacja wobec świata i życia. Konkretnie postrzeganie otwiera perspektywy uważnego zbliżenia się do środowiska, także do jego problemów, sprzeczności i obcości. Celem kształcenia estetycznego jest inspirowanie do postrzegania i uznawania także tego, czego człowiek wolałby nie dostrzegać. A to z kolei powinno zachęcać do podejmowania odpowiedzialności. Chodzi tu o te realia życiowe, które wymagają określonej postawy moralnej³⁴. Georg Reilly³⁵ uważa, że takie pojmowanie świata jest zarazem praktycznym zaangażowaniem się człowieka w jego środowisko życiowe. „Postrzegać” znaczy wtedy

³⁴ W. Welsch, *Grenzgänge der Ästhetik*, Stuttgart 1996, s. 132.

³⁵ G. Reilly, *Religionsdidaktik und Ästhetische Erziehung*, „Religionspädagogische Beiträge” 1988, nr 22, s. 56.

„mieć udział”, czyli nie tylko dzielić radość, ale także współczuć w cierpieniu. W ten sposób *aisthesis* poddaje krytyce postrzeganie zdystansowane, ograniczone do monopolu na bycie poinformowanym³⁶.

Poiesis – zdolność kształtowania rzeczywistości

Kształcenie estetyczne nie ogranicza się do postrzegania zmysłowego. Aspiruje do estetycznego kształtowania rzeczywistości (gr. *poiesis*)³⁷ i otwiera przestrzeń na to, co możliwe, z czym można wiązać nadzieję (*katharsis*). Kształtowanie estetyczne jest więc wyrazem ludzkiej wolności i godności. Dotyczy to na przykład wypowiedania się przez gry, muzykowanie, malowanie, uprawianie sztuk plastycznych, opowiadanie, twórcze pisanie tekstu, rytmiczny ruch, podobnie jak całej gamy codziennej praktyki estetycznej, począwszy od wyboru kreacji, urządhzenia mieszkania, przygotowania święta, posiłku, aż po organizację czasu itd.³⁸ Żaden obszar ludzkiego doświadczenia nie jest z tego wyłączony. Dotyczy więc także religii, polityki, ekonomii i społeczeństwa w ogóle. Twórczość estetyczna odnosi się do możliwości kształtowania rzeczywistości w sposób nowy i bardziej ludzki³⁹. Należy proponować takie formy uczenia się, które pomagają uczniom w wyrażaniu tego, co jest ważne w ich życiu, czego doświadczają bądź jako sensowne, bądź jako pozbawione sensu, co pozwala im żyć i mieć nadzieję, ale także to, co utrudnia im oraz innym życie osobiste. W ten sposób mogą nauczyć się intensywniejszego postrzegania i komunikacji oraz pogłębić wrażliwość.

³⁶ H. Rumpf, *Abschied vom Bescheidwissen*, „Katechetische Blätter” 1994, 119, nr 2, s. 232–238; tutaj s. 237–238.

³⁷ Por. *Słownik grecko-polski*, t. 2, opr. O. Jurewicz, Warszawa 2001, *Poiesis* – wytwarzanie, wyrabianie, produkowanie, robienie, sporządzanie, tworzenie, komponowanie, sztuka, poemat, poezja, dzieło poetyckie, przysposobienie, uznanie za własne dziecko, adopcja.

³⁸ W. Klafki, *Über Wahrnehmung und Gestaltung in der Ästhetischen Bildung*, „Kunst und Unterricht” 1993, 176, s. 28–29; tutaj s. 28.

³⁹ G. Reilly, dz. cyt., s. 58.

Liczne przekazy biblijne wskazują na związek postrzegania estetycznego i działania. Odnoszą się one najpierw do postrzegania. Zmieniają i otwierają na nowy sposób postrzegania (*aisthesis*), pobudzają do nowatorskiego działania (*poiesis*) i prowadzą do nawrócenia (*katharsis*)⁴⁰. Twórczo-krytyczna korelacja między życiem doświadczanym i obecnym w tekstach przyjmuje określoną postać w obrazach, symbolach i sakramentach. Człowiek tylko wtedy może otworzyć się na interpretację życia i świata tradycji chrześcijańskiej, gdy sam siebie postrzega w kategoriach estetycznych, gdy nadaje postać swemu życiu i relacjom interpersonalnym. Także symbole wiary chrześcijańskiej tylko wtedy pozwalają się wczuwać w ich interpretacje życia i uzdrawiającą moc, gdy dzieci i młodzież, dzięki otrzymanej inspiracji, znajdują sposób symbolicznego wyrażania i uczą się znajdować „język”, który pozwoli nazwać to, co ma dla nich znaczenie, określić, co w życiu jest sensowne, a co bezsensowne.

Katharsis – zdolność osądzania i podejmowania decyzji

Arystoteles dostrzega „duchowe oczyszczenie” przez sztukę, określane mianem *katharsis*, polegające na wyzwoleniu głębokich przeżyć o charakterze dynamicznym. On jako pierwszy wskazał na rozwojowe i terapeutyczne możliwości sztuki⁴¹. Kształcenie estetycznej zdolności sądzenia zakłada, że każdy może wnieść własne doświadczenia w komunikację na polu doświadczenia estetycznego, bez nacisku i pouczenia, ale w interesie komunikatywnego poszukiwania prawdy. W perspektywie katartycznej, postrzeganie otwiera się nie tylko na to, co piękne i wzniosłe, ale także na to, co bolesne i trudne. Działanie *katharsis* jest więc rozszerzeniem horyzontu w sensie otwartości na nowe, nieznanne możliwości życia.

⁴⁰ Por. A. Grözinger, *Praktische Theologie und Ästhetik*, s. 99–102; np. Wj 3,8; Łk 24, 13–35.

⁴¹ W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki*, t. 1, s.193–194.

Trzeci wymiar kształcenia estetycznego, *katharsis*⁴², wspiera krytyczną świadomość, uwrażliwia młodzież na możliwość manipulatywnego stosowania środków estetycznych, takich jak na przykład reklama i propaganda, co przyczynia się do pogłębienia wolności człowieka i rozszerzenia uniwersalnej solidarności. Estetyka powinna więc rozróżniać między lepszym i gorszym, ludzkim i niegodnym człowieka, wartym starań i tym, czego należy unikać. *Katharsis* obejmuje również wspieranie świadomości estetycznej, której elementami konstytutywnymi są racjonalność i uświadomienie. Zakładają one proces doświadczenia estetycznego i przemieniają człowieka. Nie można mówić o kształceniu, jeśli estetykę ogranicza się wyłącznie do kształcenia organów zmysłowych czy do produkcji przedmiotów. Ludzkie postrzeganie zawiera bowiem momenty poznania, myślenia, interpretacji i odczuwania. Prowadzi ono do estetycznego kształtowania osądu, czyni zdolnym do zajęcia stanowiska w jakiejś sprawie i opowiedzenia się za czymś. Postrzeganie estetyczne prowokuje do zajęcia stanowiska wobec spraw życia codziennego. Zwraca uwagę na to, co utrudnia prawo do godnego życia. Uzdalnia do opowiedzenia się po stronie pogardzanych i uciskanych.

Katartyczny wymiar postrzegania akcentuje jego decyzyjny charakter. Estetyczną zdolność osądu i decyzji, uwrażliwiającą na prawdę i dobro ludzkiego życia należy wprowadzić przede wszystkim do tych dziedzin życia, w których brak jednoznaczności. Potwierdzenie tej intuicji znajdujemy w chrześcijańskim ujęciu estetyki, w której chodzi o to, by ustrzec doświadczenie estetyczne przed autorytarnymi lub nieuprawnionymi zależnościami, np. przed propagandą i manipulacją. Kształcenie estetycznej zdolności osądzania zakłada, że każdy uczestnik może wnieść w komunikację o charakterze estetycznym swoje własne doświadczenia. Katartyczna perspektywa otwiera na postrzeganie nowych, nieznanych dotąd możliwości życia. Estetyka w tym sensie odsyła do etyki, uprzedzając ją. Dopiero wrażliwość na wymagania i aprobatę ze strony innego i jego postrzeganie umożli-

⁴² Por. *Słownik grecko-polski*, t. 1, *Katharsis* – oczyszczenie (z winy, zmyzy, zbrodni), objaśnienie, przeczyszczenie, menstruacja, oczyszczenie drzew (z martwych gałęzi), przewiewanie (ziarna).

liwia podejmowanie decyzji etycznych. Czujna uwaga i uznanie prawa innego do życia jest warunkiem uczestniczącego i umożliwiającego udział życia wspólnego. Edukacja moralna w takim rozumieniu inspirowała do opowiedzenia się za dobrem i do pływającego z miłości wsparcia, ale także do sprzeciwu i protestu.

Edukacja estetyczna miejscem wychowania moralnego – wybrane przykłady

Pedagogika świadoma tego, że estetyka jest aksjologicznym elementem kultury⁴³, podejmuje różnorakie badania i realizuje projekty, których celem jest alfabetyzacja kulturalna. Traktuje ona pedagogikę kultury jako ważny element wychowania moralnego.

Wśród wielu możliwości doświadczenia estetycznego, które wspiera wychowanie moralne, należy zwrócić uwagę na wielki walor dramy, pracy dydaktycznej z filmem i sztuką plastyczną. Dlatego w programie szkolnym podejmuje się kształcenie literackie, plastyczne, muzyczne i filmowe.

Uczenie się estetyczne i twórcze spowolnienie (*Verlangsamung*)

Filozof Wolfgang Iser wbrew powierzchownemu i gorączkowemu pośpiechowi estetyzacji, kładzie nacisk na podstawowe prawo estetyki mówiące, że nasze postrzeganie wymaga nie tylko ożywienia i pobudzenia, lecz także zatrzymania się, strefy ciszy i przerw⁴⁴. Edukacja estetyczna jest kulturą kształcenia, która świadomie przerywa nazbyt gładkie i szybkie procesy uczenia się. Georg Hil-

⁴³ Por. np. P.T. Goliszek, *Katecheza a osoba. Wybrane zagadnienia z metodyki personalistycznej w katechezie*, Lublin 2010, *Aksjologia estetyki*, s.199–210; tutaj s. 201.

⁴⁴ W. Iser, *Künstliche Paradiese? Betrachtungen zur Welt der elektronischen Medien und zu anderen Welten*, w: *Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit. Bildung als ästhetischer Lernprozess*, D. Baac i in. (red.), Opladen 1995, s. 71–95.

ger nazywa ten proces „twórczym spowolnieniem” (*produktive Verlangsamung*)⁴⁵. Twórcze spowolnienie prowokuje do rezygnacji z bezproblemowych, zbyt szybkich dróg i umożliwia rozwój kompetencji estetycznej, który wymaga uwzględnienia czasu w procesie wychowania. W edukacji tej ważne jest doświadczenie budowania dojrzałej komunikacji międzyludzkiej, spotkań i zaufania. Ten proces zaś potrzebuje czasu. Twórcze spowolnienie może stać się warunkiem wstępnym do otwarcia się na innych i na to, co nowe.

Ukształtowana wrażliwość na spowolnienie procesów uczenia się tworzy przestrzeń na czas milczenia, rozumiany jako aktywność własna i na zatrzymanie się w strumieniu doświadczeń, które należy traktować jako drogę doświadczenia wewnętrznego. Taki kontakt z przedmiotami, dokonujący się przez ćwiczenia wachania, dotykania, słuchania i patrzenia, zagłębienie się w dźwięki, przedmioty i obrazy, należy rozpatrywać jako świadome spowolnienie. Proces uczenia się wymaga pokoju wewnętrznego i aktywnego zatrzymania się. To oznacza rezygnację z obfitości materiału i z jednostronnej hermeneutyki transmisji wiedzy, która zmierza do przekazania uczniom możliwie wiele materiału w krótkim czasie. Znaczy to nie tylko „mniej może być więcej”, lecz także „wolniej może być więcej”. Oczekiwanie więc, spokój, refleksja nad czymś, w znacznej mierze też wolne chwile (*Muße*) są istotne w procesie kształcenia do wartości.

Odgrywanie roli

Eveline Gutzwiller-Helfenfinger bada znaczenie społecznej zdolności przejmowania perspektyw dla rozwoju moralnego w okresie adolescencji. W tym celu wprowadza odgrywanie roli⁴⁶ jako zorientowaną na działanie metodę wspierania

⁴⁵ G. Hilger, *Wahrnehmung und Verlangsamung*, s. 152–156; por. także P. Virilio, *Der negative Horizont. Bewegung-Geschwindigkeit-Beschleunigung*, München 1989 (wydanie oryginalne Paris 1984).

⁴⁶ E. Gutzwiller-Helfenfinger, *Förderung der sozialen Perspektiven-Übernahmefähigkeit bei Jugendlichen*, w: B. Latzko, T. Malti, *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz*, Göttingen 2010, s. 199–220; por. B. Way, *Development through drama*, London 1987, s. 111.

przejmowania ról społecznych i prezentuje opartą na odgrywaniu roli zdolność przejmowania perspektyw (*Perspektivenübernahmefähigkeit*)⁴⁷ i redukcję tendencji do antyspołecznych postaw w okresie adolescencji. W tym kontekście poddaje refleksji znaczenie społeczno-moralnego rozwoju nauczyciela.

Dziś można już mówić także o znacznym dorobku polskiego środowiska naukowo-pedagogicznego w dziedzinie rozwoju kultury teatralnej otwierającej się na wychowanie moralne przez dramę⁴⁸.

Film w wychowaniu moralnym

Od ponad stu lat film jest trwałym elementem współczesnej kultury. Stworzył swoje własne środki wyrazu i stał się źródłem wiedzy o człowieku i świecie. Dlatego programy edukacyjne coraz bardziej otwierają się na rozwijanie umiejętności odbioru dzieła filmowego. Edukacja artystyczna młodego pokolenia jest jednym z najpoważniejszych zadań, jakie stoją przed ministrem kultury i dziedzictwa narodowego. Mądry i krytyczny odbiór sztuki jest bowiem rezultatem procesu kształcenia.

Od czasu kiedy film stał się istotną częścią współczesnej kultury, zaczęto doceniać jego rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Idea edukacji filmowej, rozumianej jako integralna część kształcenia i wychowania kulturalnego⁴⁹, była w Polsce rozwijana od lat trzydziestych ubiegłego wieku. Filmy bowiem skłaniają do refleksji nad własnym życiem i sensem świata, stosując język metafo-

⁴⁷ Zdolność wejścia w perspektywę innego człowieka i przez to rozumienie jego myślenia i odczuwania.

⁴⁸ Por. np. K. Pankowska, *Pedagogia dramy. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000. Szczególnie: *Drama w wychowaniu do wartości*, s. 252–263; por. także D. Michałowska, *Drama w edukacji*, Poznań 2008, s. 48–53.

⁴⁹ Filmoteka Szkolna – przedsięwzięcie Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej. Ma na celu włączenie wiedzy o filmie do procesu edukacji szkolnej. Program jest realizowany we współpracy z Ministerstwem Kultury i Dziedzictwa Narodowego i Polskim Wydawnictwem Audiowizualnym. Por. www.filmotekaszkolna.pl.

ry i symbolu. Czasem jest to odkrywanie prawdy o człowieku żyjącym w zniewolonym społeczeństwie. Wybitnym przykładem tego jest spotkanie etyki i filmu w twórczości Krzysztofa Kieślowskiego⁵⁰. Wyznaczanie przestrzeni wychowania moralnego przez analizowanie twórczości filmowej Kieślowskiego jest możliwe dzięki bogatemu materiałowi opowieści filmowych tego reżysera, w których występuje przestrzeń relacji etycznych. Jego filmy nie są wszakże instrukcjami. Swoje tezy o charakterze moralnym reżyser konstruuje precyzyjnie, ale przez metafory i symbole.

Sztuki plastyczne

Rezultaty wnikliwych badań naukowych nad wpływem sztuki na postawę człowieka utwierdzają nas w przekonaniu, że muzyka i rytm pełnią rolę stymulującą i pobudzającą w wychowaniu⁵¹. Należy wszakże przypomnieć, że ta wiedza o dyscyplinującej społecznie i porządkującej mocy elementu estetycznego odgrywała czołową rolę także w pedagogice czasów faszystowskich⁵².

Yvonne Ehrenspeck pisze, że wychowanie narodowo-socjalistyczne ograniczało się do edukacji muzycznej⁵³ właśnie dlatego, że zadaniem tego wychowania była inicjacja i wtopienie się w związek w celu manipulowania osobami. Ćwiczenia estetyczne, „które miały prowadzić do poruszenia psychicznego przez rytm aż po gotowość do całkowitego poświęcenia siebie” idei faszyzmu, stanowiły jedną z metod realizowania tego celu. Sztuki plastyczne zostały wykluczone, ponieważ prowadziły do kontemplacji oraz spokojnego i powściągliwego patrzenia⁵⁴.

⁵⁰ Por. A. Kulig, *Etyka „bez końca”. Twórczość filmowa Krzysztofa Kieślowskiego wobec problemów etycznych*, Poznań 2009.

⁵¹ Por. Y. Ehrenspeck, dz. cyt., s. 12.

⁵² Tamże, s. 13–15.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ Tamże.

Kontakt ze sztukami plastycznymi buduje szacunek dla godności osobowej jej odbiorcy, daje czas i stwarza atmosferę pozwalającą w sposób wolny podejmować refleksje nad sensem świata i życia ludzkiego. Dzieło estetyczne, umożliwiające wejście w proces twórczego spowolnienia, otwiera człowieka na refleksję nad sobą i ma moc katartyczną⁵⁵.

Aby wejść w twórczy dialog z dzisiejszą kulturą i środowiskiem życiowym, należy więcej uwagi poświęcić obrazom. Kontakt z obrazem otwiera złożone doświadczenie, na które składają się różnorodne wymiary emocji, atmosfery i skojarzeń. Dlatego oddziaływanie obrazów może być tak cenne w wychowaniu moralnym. Dzieło sztuki, które jest otwarte na znaczenie, ukazuje więcej niż można zobaczyć, bo żyje swoim znaczeniem. Pojedyncza osoba nie jest odbiorcą jednoznacznego przesłania obrazu. Przez patrzenie i refleksję staje się ona niejako współtwórcą dzieła sztuki. Ambitne dzieła sztuki apelują do wyobraźni odbiorców i chcą doprowadzić do tego, by oglądający je uczyli się widzieć to, czego wcześniej lub nigdy jeszcze nie dostrzegali.

Zakończenie

Spójeczno-moralne kompetencje sprowadzają się w istocie do zdolności krytycznej refleksji, empatii, współpracy, wzajemnego szacunku, tolerancji, przejęcia odpowiedzialności, pomocy, umiejętności rozwiązywania konfliktów i solidarności społecznej. To są kluczowe kompetencje rozwoju społecznego i integracji dzieci i młodzieży⁵⁶. Estetyczny wymiar wychowania moralnego wpisuje się w aktualną tendencję do kierowania własnym procesem wychowania⁵⁷, która akcentuje potrzebę udostępniania młodym literatury pięknej i innych dzieł sztuki, które zainspirują ich do podjęcia

⁵⁵ Por. K. Zisler, *Kunst öffnet Augen. Ästhetik und Religio*, „Christlich-pädagogische Blätter” 1998, 111, s. 7–12.

⁵⁶ B. Latzko, *Einleitung*, w: *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz*, B. Latzko, T. Malti (red.), Göttingen 2010, s. 7.

⁵⁷ Por. M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2009, s. 27–28.

głębszej refleksji nad własnym życiem moralnym i nad konsekwencjami płynącymi z niego dla siebie i innych ludzi.

Wolno więc powiedzieć, podsumowując, że wychowanie moralne spod znaku kształcenia estetycznego oznacza uczenie się z doświadczenia, uczenie, które angażuje możliwie wszystkie zmysły, wspiera postrzeganie zarówno tego, co bliższe, jak i tego, co obce oraz wyobrażanie sobie tego, co możliwe. Kształcenie estetyczne wzmacnia umiejętność przyjęcia życia oraz współkształtowania świata. Można to osiągnąć tylko przez taką kulturę edukacji, która świadomie schodzi z zanadto gładkich i zbyt szybkich dróg uczenia się. Kształcenie estetyczne jest więc także miejscem „twórczego spowolnienia”. Chodzi tu zawsze o kulturę uczenia się akcentującą potrzebę zainteresowania, która wymaga zajęcia stanowiska i pobudza do tego, by wyrazić swoje spostrzeżenia i wypowiedzieć się w danej sprawie.

Bibliografia

- Alechnowicz I., *Wolność i duch w poezji Filozoficznej Fryderyka Schillera*, „Estetyka i Krytyka” 2006, 11, nr 2.
- Baumgarten A.G., *Aesthetica*, t.1, 2, Frankfurt/Oder 1770/1758 (ND Hildesheim 1961).
- Benedykt XVI, *Prawdziwe piękno jest drogą chrześcijańskiego humanizmu. Przesłanie Ojca Świętego z okazji XIII Sesji Publicznej Akademii Papieskich*, „L'Osservatore Romano” 2009, nr 2.
- Düwell M., *Ästhetische Erfahrung und Moral: zur Bedeutung des Ästhetischen für die Handlungsspielräume des Menschen*, Freiburg–Breisgau–München 1999.
- Ehrenspeck Y., *Stichwort: Ästhetik und Bildung*, „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft” 2001, nr 4, z. 1.
- Georgi V., *Citizens in the making: Youth and citizenship education in Europe*, „Child Development Perspectives” 2008, nr 2.
- Gerdenitsch C., *Erst kommt die Ästhetik, dann kommt die Moral. Bedingungen der Möglichkeit von Moralerziehung*, Frankfurt am Main–Berlin–Bern 2010.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, przekł. I. Wojna, Warszawa 1988.

- Goliszek P.T., *Katecheza a osoba. Wybrane zagadnienia metodyki personalistycznej w katechezie*, Lublin 2010.
- Grözinger A., *Praktische Theologie und Ästhetik*, München 1987.
- Gutzwiller-Helfenfinger E., *Förderung der sozialen Perspektiven-Übernahmefähigkeit bei Jugendlichen*, w: *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz*, B. Latzko, T. Malti (red.), Göttingen 2010.
- Hentig H.V., *Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung*, Frankfurt am Main 1987.
- Herbart J.F., *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania*, „Pedagogika Kultury” 2008, t. 4.
- Herbart J.F., *Ogólna filozofia praktyczna*, „Studia Philosophica Wratislaviensia” 2008, nr 3.
- Herbart J.F., *Wykłady pedagogiczne w zarysie*, Warszawa 1937.
- Hilger G., *Wahrnehmung und Verlangsamung als religionsdidaktische Kategorien. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik*, w: *Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt*, H.-G. Heimbrock (red.), Weinheim 1998.
- Irek W., *Filozoficzno-estetyczne refleksje o muzyce w traktacie św. Augustyna „De Musica”*, w: *Ut vitam habeant. Orędzie moralne ojców Kościoła. Księga jubileuszowa na 70-lecie urodzin ks. Antoniego Młotki*, A. Szafulski (red.), Wrocław 2011.
- Jauß H.-R., *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, Frankfurt 1984.
- Klafki W., *Über Wahrnehmung und Gestaltung in der Ästhetischen Bildung*, „Kunst und Unterricht” 1993, 176.
- Kulig A., *Etyka „bez końca”. Twórczość filmowa Krzysztofa Kiesłowskiego wobec problemów etycznych*, Poznań 2009.
- Lewicki T., *Pedagogika wobec (nie)moralności sfery publicznej*, w: *Edukacja–moralność – sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Lublin 2007.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2009.
- Michałowska D., *Drama w edukacji*, Poznań 2008.
- Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz*, B. Latzko, T. Malti (red.), Göttingen 2010.
- Pankowska K., *Pedagogia dramy. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000.

- Read H., *Wychowanie przez sztukę*, przek. A. Trojanowska-Kaczmarek, Wrocław 1976.
- Reilly G., *Religionsdidaktik und Ästhetische Erziehung*, „Religionspädagogische Beiträge” 1988, nr 22.
- Ritter J., *Ästhetik, ästhetisch*, w: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, J. Ritter, K. Gründer (red.), t. 1. Basel 1971.
- Rumpf H., *Abschied vom Bescheidwissen*, „Katechetische Blätter” 1994, 119, nr 2.
- Rumpf H., *Anfängliche Aufmerksamkeit: Was sollen Lehrer können? Was sollen Lehrer lernen?*, „Pädagogik” 1992, nr 9.
- Schiller F., *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*, przek. I. Krońska, J. Prokopiuk, Warszawa 1972.
- Schiller F., *Teatr jako instytucja moralna*, w: tenże, *Dzieła wybrane*, Warszawa 1985.
- Schneider G., *Zur Begriffsgeschichte der Musisch-Ästhetischen Erziehung*, w: *Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Grundbaustein Teil 1*, Tübingen 1988.
- Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1975.
- Tatarkiewicz W., *Historia estetyki*, t.1, *Estetyka Starożytna*, Wrocław 1962.
- Vaill P.B., *Lernen als Lebensform. Ein Manifest wider die Hüter der richtigen Antworten*, Stuttgart 1998.
- Way B., *Development through drama*, London 1987.
- Welsch W., *Ästhetisches Denken*, Stuttgart 1993.
- Welsch W., *Grenzgänger der Ästhetik*, Stuttgart 1996.
- Welsch W., *Künstliche Paradiese? Betrachtungen zur Welt der elektronischen Medien und zu anderen Welten*, w: *Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit. Bildung als ästhetischer Lernprozess*, D. Baacke i in. (red.), Opladen 1995.
- Węclewski Z., Jurewicz O., *Słownik grecko-polski*, t. 1–2, Warszawa 2000–2001.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1984.
- Zisler K., *Kunst öffnet Augen. Ästhetik und Religion*, „Christlich-Pädagogische Blätter” 1998, nr 111.

FROM AESTHETICS TO MORALS.
ON THE SEARCH FOR THE AESTHETIC KEY TO THE DEVELOPMENT
OF MORAL ABILITIES IN EDUCATION

Summary

Currently, the gap between the search for beauty, which on the surface is mainly understood as outer shape and appearance, and the search for truth and kindness in actions that are carried out to achieve a specific goal, is becoming increasingly apparent.

In response to this situation, the Holy Father, Benedict XVI, emphasizes the necessity and urgency of a new dialogue between aesthetics and ethics.

In my article, I suggest the search for an aesthetic key, which could open new ways in education for the development of moral skills. With the help of three dimensions, which originate from classical philosophy, I am trying to outline a basic understanding of aesthetic education: perceptive faculty (gr. *aisthesis*), creative ability (gr. *poiesis*) and the ability of discernment and judging aesthetics (gr. *katharsis*).

Today, moral education requires a basic culture of perception, stopping and slowing down if it wants to serve the development of person and character and if it wants to support the acquirement of self-determination and the formation of a person's identity.

To serve that purpose, moral education has to open up to the phenomena of culture, which contributes the great variety of aesthetic forms.

Translated by Kazimiera J. Wawrzynów

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA...

Zamiast zakończenia...

Pewnemu chłopcu śniło się, że wszedł do ogromnego sklepu, w którym za ladą stał anioł.

– Co tutaj sprzedajecie? – zapytał chłopiec.

– Wszystko, czego pan sobie zażyczy – odparł uprzejmie anioł.

Chłopiec zaczął więc wymieniać:

– Chciałbym zakończenia wszystkich wojen na całym świecie, więcej sprawiedliwości dla wykorzystywanych, tolerancji i życzliwości dla obcych, więcej miłości w rodzinach, pracy dla bezrobotnych, głębszego poczucia wspólnoty... i... i...

– Anioł przerwał:

– Przykro mi, proszę pana, ale widocznie źle mnie pan zrozumiał. My nie sprzedajemy owoców, lecz nasiona¹.

Wychowanie jest urzeczywistnianiem potencjalności rozwojowej człowieka.

Potencjalność oznacza, że przygotowane jest to, co dopiero zaistnieje.

Potrzebę doskonałości, zgodną z rozumną naturą człowieka, można uznać za nasienie sprawności moralnych, których dynamizm przenika się z dynamizmem rozwoju.

W każdym tkwią dogodne warunki do wzrostu tego nasienia w postaci potencjalnych możliwości rozwoju.

Czy pozwolisz im zaistnieć?

¹ Ferrero B., *Ważna róża*, tłum. E. Ramz, Warszawa 1998, s. 11.

NOTY O AUTORACH

Jacek Jaśtał – doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie filozofii, adiunkt w Instytucie Ekonomii, Socjologii i Filozofii Politechniki Krakowskiej. Zainteresowania badawcze: etyka współczesna, metaetyka, współczesne interpretacje etyki Arystotelesa.

Krzysztof Kalka – doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie filozofii, profesor Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej. Zainteresowania badawcze: etyka, antropologia filozoficzna, filozofia społeczna, filozofia średniowieczna, bioetyka.

Agnieszka Klunder – absolwentka filologii romańskiej i filozofii oraz Szkoły Tłumaczy i Języków Obcych na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zajmuje się nauczaniem etyki w Liceum Ogólnokształcącym św. Marii Magdaleny w Poznaniu. Współpracuje z czasopismem O SZKOLE.pl.

Wiesława Wołoszyn-Spirka – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, starszy wykładowca na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Zainteresowania badawcze: pedagogika, etyka zawodowa, antropologia filozoficzna i kulturowa, filozofia wychowania.

Ks. Mirosław Pawliszyn – redemptorysta, doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii. Wykładowca filozofii w WSD i na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Redaktor naczelny rocznika „Studia Redemptorystowskie”. Zainteresowania badawcze: filozofia religii, filozofia śmierci, filozofia rosyjska, współczesna metafizyka.

Maria Groenwald – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Diagnostyki Edukacyjnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Zainteresowania badawcze: diagnostyka edukacyjna, pedagogika szkolna, etyczne aspekty edukacji.

Cezary Hendryk – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie, dyrektor tego Instytutu. Zainteresowania badawcze: pedagogika szkoły wyższej, etyczne aspekty oddziaływań wychowawczych, pedeutologia, problemy związane z wykorzystaniem technologii informacyjnej w edukacji.

Anna Ziółkowska – doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii, pracownik naukowo-dydaktyczny Instytutu Psychologii Stosowanej na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zainteresowania badawcze: rozwój człowieka ze szczególnym uwzględnieniem jego rozwoju moralnego i funkcjonowania w świecie społecznym, teorie psychologiczne dotyczące funkcjonowania rodziny, zaburzeń więzi i komunikacji interpersonalnej, poznanie struktury komunikacji i strategii wewnątrzrodzinnych ze szczególnym uwzględnieniem położenia osoby w rodzinie dysfunkcyjnej.

Witold Landowski – doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii, wykładowca w Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zainteresowania badawcze: aspekty ontyczne i moralne bytu społecznego, filozofia prawa, antropologia filozoficzna, filozofia kultury.

Małgorzata Kunicka – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Wczesnej Edukacji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania badawcze: aksjologia, etyka, teleologia.

Lucja Lassota – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Akademii Pomorskiej w Słupsku. Zainteresowania badawcze: sytuacje życiowe seniorów, zwłaszcza losy polskich emigrantów oraz czynniki wspomagające rozwój poczucia koherencji u osób przewlekle chorych.

Marcin Fankanowski – pracownik dydaktyczny Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Zainteresowania badawcze: psychologia narracyjna, psychologia religii, psychologia i pedagogika wartości, etyka nauczycielska.

Kazimiera J. Wawrzynów – doktor nauk teologicznych, adiunkt w Katedrze Teologii Pastoralnej Instytutu Teologii Pastoralnej Papieskiego Wydziału Teologicznego we Wrocławiu. Dyrektor Podyplomowych Studiów Dziennikarskich PWT we Wrocławiu. Członkini Międzynarodowego Instytutu Pedagogiki Integralnej i Duszpasterstwa (IIGS – Institut für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge – Österreich). Współzałożycielka zespołu „Gestaltpädagogik – Mitteleuropa-Initiative”. Współpracuje z Wydziałem Teologii Katolickiej Uniwersytetu w Innsbrucku i Grazu oraz z Wyższą Szkołą Pedagogiki Religii w Grazu. Zainteresowania badawcze: teologia komunikacji w teologiczno-krytycznej recepcji Themenzentrierter Interaktion według R.C. Cohn, dydaktyka biblijna ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki Gestalt, hermeneutyka kultury w badaniach i edukacji religijnej, ewangelizacja kultury, pedeutologia, estetyczna kultura kształcenia.