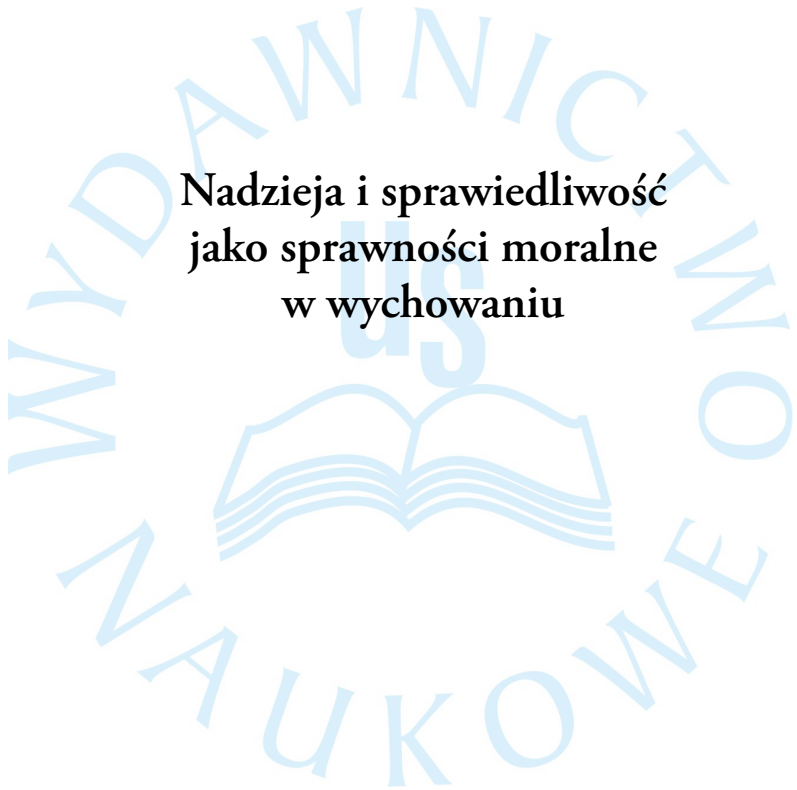


**Nadzieja i sprawiedliwość
jako sprawności moralne
w wychowaniu**



Uniwersytet Szczeciński
ROZPRAWY I STUDIA T. (CMLXVIII) 894

**Nadzieja i sprawiedliwość
jako sprawności moralne
w wychowaniu**

Redakcja naukowa
Iwona Jazukiewicz
Ewa Rojewska

Szczecin 2014

Rada Wydawnicza

*Adam Bechler, Tomasz Bernat, Anna Cedro, Paweł Cięższczyk
Piotr Michałowski, Małgorzata Ofiarska, Aleksander Panasiuk*

Grzegorz Wejman, Dariusz Wysocki, Renata Ziemińska

Marek Górski – przewodniczący Rady Wydawniczej

Edyta Łongiewska-Wijas – redaktor naczelna, dyrektor Wydawnictwa Naukowego

Recenzent

prof. dr hab. Mirosław Kowalski

Redakcja

Natalia Józwiak

Korekta

Renata Bacik

Skład komputerowy

Agnieszka Kozioł

Projekt okładki

Paweł Kozioł

Projekt logo

„Sprawności moralne w wychowaniu”

Piotr Kryk

© Copyright by Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2014

ISBN 978-83-7241-967-5

ISSN 0860-2751

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego

Wydanie I. Ark. wyd. 12,5. Ark. druk. 18,0. Format A5.

Spis treści

Wprowadzenie	7
--------------------	---

NADZIEJA JAKO SPRAWNOŚĆ MORALNA W WYCHOWANIU

O potrzebie i pożytkach nadziei w wychowaniu <i>Andrzej M. de Tchorzewski</i>	17
--	----

Specyfika pedagogii nadziei założyciela ruchu <i>Comunione e Liberazione</i> ks. Luigiego Giussaniego <i>Alina Rynio</i>	31
--	----

Ideał szkoły twórczej Floriana Znanieckiego jako wyraz nadziei na wychowanie jednostek twórczych i szczęśliwych <i>Monika Adamczyk</i>	59
--	----

Nadzieja jako cnota. Beznadzieja jako degeneracja ducha. O jeszcze jednym trudzie bycia człowiekiem <i>Miroslaw Pawliszyn</i>	81
---	----

Kara w perspektywie nadziei <i>Marcin Cholewa, Marek Gilski</i>	103
--	-----

SPRAWIEDLIWOŚĆ JAKO SPRAWNOŚĆ MORALNA W WYCHOWANIU

Sprawiedliwość jako forma Sokratejskiej cnoty. Aktualność implikacji pedagogicznych <i>Jolanta Swiderek</i>	119
---	-----

Sprawiedliwość <i>Wiesława Wołoszyn-Spirka</i>	139
Problem świadomości prawidłowości psychicznych w byciu sprawiedliwym <i>Przemysław Strzyżyński</i>	157
„Prawo i sprawiedliwość” – czy prawo to sprawiedliwość a sprawiedliwość to prawo? <i>Michał Boczek</i>	173
Włączenie w życie społeczne jako wymóg sprawiedliwości – w perspektywie rozwoju moralnego <i>Jarosław Horowski</i>	189
Rola rodziny i społeczności lokalnych w kształtowaniu cnoty sprawiedliwości według św. Tomasza z Akwinu <i>Adam Machowski</i>	207
Sprawiedliwość i sprawiedliwi w kanonicznej i hebrajskiej wersji Ewangelii według św. Mateusza (Shem Tob) <i>Piotr Goniszewski</i>	221
Sprawiedliwość w porządku cnót przyszłych nauczycieli <i>Marcin Fankanowski</i>	239
Zamiast zakończenia.....	259
Noty o autorach.....	263

Wprowadzenie

W centrum zainteresowania proponowanej monografii jest człowiek. Nie ma takiego dobra społecznego, u podłoża którego nie byłoby wysiłku indywidualnych osób. Nie ma też takiego zła społecznego, które nie miałyby korzeni w decyzji i działaniu poszczególnych ludzi. Stąd znaczenie kontekstu, w którym rozważany jest człowiek w przedłożonej lekturze. Stanowią go sprawności moralne jako własność współdecydująca o jakości osoby i jej życia. Można przyjąć, że współczesność promuje przypadek i chaos, natomiast ład moralny jest poddawany wątpliwościom. Do odważnych należą więc Autorzy wskazujący na znaczenie tego, co stałe i harmonijne w życiu. Sprawności moralne porządkują osobisty świat człowieka, ale ich wartość konsekwencjalna dotyczy także jakości bycia z innymi.

Sprawności moralne są twórczą aktualizacją potencjalnych możliwości osoby. Są kształtowane w wyniku usprawniania rozumu, woli i uczuć. Stanowią więc istotny wymiar rozwoju człowieka. Warto zastanowić się, czy własny rozwój jest największym staraniem, jaki człowiek może podjąć. W przedłożonej monografii przyjęto wychowawczą perspektywę postrzegania znaczenia sprawności moralnych. Jest uzasadnione, by ujmować ją w kategorii mobilizacji do przekraczania indywidualizmu i perfekcjonizmu, uczestnicząc w kształtowaniu poczucia szczęśliwości innych osób, a nie tylko własnego. Wartością monografii jest wkład przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych w tworzenie wychowawczej perspektywy sprawności moralnych. Trudno jest przecenić znaczenie poszczególnych sprawności: wszystkie są ze sobą powiązane w takim rozumieniu, że posiadanie jednej z nich ułatwia kształtowanie innych. Nie oznacza to

jednak automatycznego pojawiania się kolejnych sprawności na podstawie już ukształtowanych. Spośród ich spektrum zaproszenie do refleksji dotyczy nadziei i sprawiedliwości.

Przedmiotem rozważań w pierwszej części monografii jest nadzieja. Jest to sprawność moralna kierująca człowieka ku przyszłości. Uzdatnia umysł i wolę do ufne go oczekiwania na dobro, którego osiągnięcie jest możliwe, ale nie jest łatwe. Oczekiwanie wzbudzone nadzieją jest stanem pomiędzy niebytem spełnienia a dążeniem do spełnienia. Inspiruje osobę do działań urzeczywistniających osiągnięcie dobra i jego wartości. Nadzieja nadaje sens partykularnym działaniom człowieka (nadzieja partykularna) oraz całemu życiu (nadzieja generalna). Człowiek może jej doświadczać w różnym stopniu, włącznie ze stanem pozbawionym nadziei, czyli rozpaczą. Jej skutkiem jest smutek i niecierpliwość, brak odwagi i zbyt ni lęk przed życiowymi trudnościami. Tymczasem nadzieja uwalnia od zwątpienia w dobrą zmianę oraz rezygnacji z twórczego jej wykorzystania. Refleksji nad istotą i znaczeniem nadziei w rozwoju i wychowaniu oraz beznadziei jako stanu degeneracji ducha podjęli się znakomici Autorzy. Należy do nich doświadczony i ceniony pedagog Andrzej M. de Tchorzewski, który w tekście zatytułowanym *O potrzebie i pożytkach nadziei w wychowaniu* odpowiada na pytania o istotę i sens nadziei, jej strukturę oraz miejsce we współczesnej świadomości wychowawczej i kulturze pedagogicznej. Autor wskazuje na miejsce nadziei w procesie wychowania oraz nakreśla płynące z niej pożytki. Objasniając istotę nadziei, wskazuje na jej współlistnienie z cnotami wiary i miłości oraz wyjaśnia związki z cierpliwością, wolnością, oczekiwaniem i samotnością. Artykuł stanowi rzetelne źródło wiedzy dla osób poszukujących odpowiedzi na pytania o istotę nadziei oraz jej miejsce i wartość w wychowaniu.

W kolejnym artykule, autorstwa pedagoga i psychologa Aliny Rynio, Czytelnik odnajdzie rozważania na temat *Specyfiki pedagogii nadziei założyciela ruchu Comunion e Liberazione ks. Luigiiego Giussaniego*. Myśl Autorki skoncentrowana jest wokół głównych elementów charyzmatycznej posługi włoskiego katechety i myśliciela oraz istotnych elementów jego pedagogii nadziei. Refleksje na temat

fenomenowi nadziei, preferowanych sposobów wychowania, okoliczności i środków warunkujących postawę nadziei wzbogacone są rozważaniami o osobie i życiu L. Giusanniego. „Pragnienie pełni” wpisane w naturę ludzkiej nadziei, odwołanie do istoty człowieczeństwa i odkrywania prawdy o sobie samym, wreszcie konfrontacja z tym wszystkim, co niesie z sobą życie, to jedynie wybrane wątki poruszane przez Autorkę w antropologiczno-teologicznej perspektywie pedagogii nadziei.

Niewątpliwie ważną rolę w życiu młodych ludzi ograła szkoła, rzutuje na ich przyszłość. Jaka powinna być, aby przygotować do życia w społeczeństwie osoby twórcze i szczęśliwe? Na to pytanie odpowiada socjolog Monika Adamczyk w artykule pt. *Ideał szkoły twórczej Floriana Znanickiego jako wyraz nadziei na wychowanie jednostek twórczych i szczęśliwych*. Autorka prezentuje w nim poglądy wybitnego polskiego socjologa na szkołę i wychowanie szkolne oraz analizuje pełnione przez szkołę funkcje społeczne i ich kompatybilność z rzeczywistymi potrzebami społeczeństwa. Szczegółowej analizie w oparciu o dorobek F. Znanickiego poddane zostają: pojęcie wychowania, metody oddziaływania wychowawczego, proces społecznego wychowania, rola wychowawców oraz tytułowy ideał szkoły twórczej. Mimo upływu czasu – zdaniem Autorki – dorobek F. Znanickiego doskonale wpisuje się w doświadczaną aktualnie płynną rzeczywistość XXI wieku.

Odmianą perspektywę oceny współczesnej rzeczywistości przyjmuje filozof Mirosław Pawliszyn w artykule pt. *Nadzieja jako cnota. Beznadzieja jako degeneracja ducha. O jeszcze jednym trudzie bycia człowiekiem*. Autor rozpoczyna rozważania od opisanego aktualnego stanu *homo viator* wraz ze wskazaniem na konsekwencje nieustannego pielgrzymowania człowieka. Zwraca uwagę Czytelnika na specyficzne doświadczenie czasu zawierające się w ludzkiej nadziei, na związki tytułowej nadziei z wielkoduszością i pokorą, na jej „nieoczywistość”. Wskazuje na możliwe źródła beznadziei człowieka oraz jej formy – rozpacz i zuchwalstwo. Oprócz wnikliwych filozoficznych analiz, objaśniających istotę nadziei i bezna-

dziei, Czytelnik odnajdzie użyteczne rozważania dotyczące możliwych dróg realizacji nadziei w codziennym życiu.

Pierwszą część monografii zamyka artykuł teologa i psychologa Marcina Cholewy oraz teologa i literaturoznawcy Marka Gilskiego pt. *Kara w perspektywie nadziei*. Autorzy wskazują w nim na istotę kary, jej funkcje oraz wymiary, przedstawiając analizę w ujęciu behawioralnym oraz teologicznym. W aspekcie behawioralnym precyzyjnie zostały wskazane zasady, których należy przestrzegać, stosując kary, jak również opisane możliwe negatywne jej skutki. Szczególną uwagę zwraca analiza kary w perspektywie teologicznej, w której Autorzy odwołują się do spraw ostatecznych – wiecznej kary, która może czekać człowieka po śmierci. Czy taka wizja jest zgodna z biblijnym obrazem Boga? Czy karę można łączyć z nadzieją, a jeśli tak, to jakie są ich związki? Lektura artykułu, zamykającego pierwszą część monografii, jest źródłem refleksji na ten temat.

Druga część monografii dotyczy sprawiedliwości. Jest to sprawność moralna uzdatniająca umysł i wolę osoby do oddawania drugiemu tego, co mu się należy według miary uprawnienia. Jako sposób odnoszenia się do innych dotyczy następujących relacji: poszczególnych osób wobec siebie, osoby wobec społeczności oraz społeczności do indywidualnej osoby. Człowiek sprawiedliwy wyróżnia się prawością postępowania w każdej z tych relacji. Rozumieniem sprawiedliwości jako sprawności moralnej oraz wskazaniem jej pedagogicznych implikacji zajęli się naukowo Autorzy zaproszeni do współpracy. Filozof Jolanta Świderek w artykule pt. *Sprawiedliwość jako forma Sokratejskiej cnoty. Aktualność implikacji pedagogicznych* dokonuje w pierwszej kolejności charakterystyki Sokratejskiego ujęcia cnoty. Odnosząc się do analizy źródeł, Autorka wskazuje, jakie miejsce zajmuje sprawiedliwość pośród form Sokratejskiej *arete*, oraz określa, jakie zadanie spełnia ona w życiu publicznym i prywatnym. Lektura artykułu przynosi odpowiedź na pytania o to, w czym wyraża się sprawiedliwość na poziomie *polis*, jaki człowiek zasługuje na miano sprawiedliwego, na czym polega nowatorstwo Sokratejskiego ujęcia sprawiedliwości oraz jakie są jego pedagogiczne implikacje.

Pedagog Wiesława Wołoszyn-Spirka w artykule pt. *Sprawiedliwość* dokonuje filozoficznej i pedagogicznej analizy tytułowej sprawności moralnej. W pierwszej kolejności Autorka w precyzyjny sposób prezentuje istotę filozofii tomistycznej, ze szczególnym uwzględnieniem tomizmu konsekwentnego, czyniąc zeń fundament dalszych rozważań. Na ich bazie przedstawiona zostaje istota cnoty sprawiedliwości, drogi jej osiągania, wreszcie kluczowy dla kondycji człowieka proces podejmowania decyzji i wyboru określonych działań. Wskazując na istotę wychowania, Autorka zwraca uwagę Czytelnika na sens usprawnień człowieka z perspektywy pedagogiki oraz odpowiada na pytanie: Jaki powinien być nauczyciel w świetle realistycznej etyki i pedagogiki? Artykuł, w sposób cenny dla refleksji nad wychowaniem, łączy perspektywę filozoficzną i pedagogiczną.

W odmiennej optyce problematykę sprawiedliwości przedstawia filozof Przemysław Strzyżyński. W artykule pt. *Problem świadomości prawidłowości psychicznych w byciu sprawiedliwym* poddaje analizie związek zachodzący pomiędzy możliwością działania sprawiedliwego a prawidłowościami funkcjonowania psychiki człowieka odkrytymi przez psychologię. Szczególna uwaga zwrócona zostaje na poznawcze prawidłowości psychiki, mechanizmy społeczne i obronne oraz ich związek ze sprawiedliwością. Czy stałość bycia sprawiedliwym wymaga świadomości istnienia i funkcjonowania powyższych mechanizmów? Jakie elementy należy włączyć do procesu edukacji, by skuteczniej sprzyjał on wychowaniu do sprawiedliwości? Lektura artykułu przynosi odpowiedź na te pytania oraz dostarcza interesujących spostrzeżeń na rzadko podejmowany w refleksji pedagogicznej temat związku cnoty sprawiedliwości z prawidłowościami psychicznymi człowieka.

Związki istniejące pomiędzy kategoriami prawa i sprawiedliwości stały się przedmiotem analiz prawnika Michała Boczka. Autor, czerpiąc inspirację z dorobku różnych myślicieli, podejmuje refleksję nad istotą prawa i sprawiedliwości. Lektura artykułu pt. „*Prawo i sprawiedliwość*” – czy *prawo to sprawiedliwość a sprawiedliwość to prawo?* sprzyja odpowiedzi na pytanie o to, w jakim sensie można przyjmować, że prawo powinno posiadać cechy sprawiedliwości, zaś spr-

wiedliwość przyjmować postać prawa. Głównym wątkiem analiz przedstawionych w tekście stała się idea zbieżności i rozbieżności w rozumieniu tytułowych kategorii prawa i sprawiedliwości.

Związki pomiędzy rozwojem moralnym człowieka a uczestnictwem w życiu społecznym są przedmiotem naukowego zainteresowania pedagoga Jarosława Horowskiego. W tekście zatytułowanym *Włączenie w życie społeczne jako wymóg sprawiedliwości – w perspektywie rozwoju moralnego* Autor rekonstruuje poglądy o. Jacka Woronieckiego oraz Jacquesa Maritaina. Przybliża, współcześnie szeroko komentowaną, problematykę dotyczącą tego, kto i do czego ma w społeczeństwie prawo. Koncentruje uwagę na kategorii sprawiedliwości w kontekście rozwoju moralnego oraz społecznych praw człowieka. W artykule Czytelnik odnajdzie rozważania na temat roli pedagogiki i edukacji w budowaniu kultury sprzyjającej respektowaniu wymogów sprawiedliwości. Podejście komparatystyczne, zastosowane w tekście, pozwala na uchwycenie bogactwa aspektów omawianego zjawiska oraz dostrzeżenie zależności pomiędzy rozstrzygnięciami etycznymi a przyjmowanymi założeniami antropologicznymi.

Kolejny tekst, teologa Adama Machowskiego, nosi tytuł *Rola rodziny i społeczności lokalnych w kształtowaniu cnoty sprawiedliwości według św. Tomasza z Akwinu*. Autor, na kanwie tekstów Akwinaty, wskazuje na proces budowania społeczności poprzez kształtowanie osób sprawnych moralnie. W artykule ukazana jest droga przenoszenia cnót kształtowanych w mikrorelacjach na wyższy poziom funkcjonowania społecznego. Zostaje wyjaśniony relacyjny charakter Tomaszowej sprawiedliwości oraz stopniowalny charakter jej nabywania. Uwagę zwracają także refleksje dotyczące wychowawczego wymiaru sprawności społecznych, omówionych jako kontynuacja i pomoc w byciu sprawiedliwym.

Bogactwo znaczeniowe tematyki sprawiedliwości w pierwszej Ewangelii Pisma Świętego ukazuje teolog Piotr Goniszewski w tekście pt. *Sprawiedliwość i sprawiedliwi w kanonicznej i hebrajskiej wersji Ewangelii wg św. Mateusza (Shem Tob)*. Autor wprowadza Czytelnika w historyczne tło omawianych fragmentów oraz dokonuje wnikliwej analizy terminologicznej słów związanych z cnotą spr-

wiedliwości. W kulturze żydowskiej jest ona rozumiana jako fundament relacji pomiędzy człowiekiem a Bogiem. Porównanie terminów „sprawiedliwość”, „sprawiedliwi”, „usprawiedliwiać” w greckiej oraz hebrajskiej wersji Mateuszowej Ewangelii stanowi bogate źródło wiedzy i refleksji nie tylko dla specjalistów z zakresu biblistyki, ale także dla każdego, kto chciałby zyskać pogłębione rozumienie cnoty sprawiedliwości. Jej kształtowanie jest jednym z podstawowych zadań, do których wzywał swoich uczniów Jezus, co zostało utrwalone m.in. w tytułowym fragmencie Ewangelii.

Oddawaną do rąk Czytelników monografię zamyka artykuł psychologa Marcina Fankanowskiego zatytułowany *Sprawiedliwość w porządku cnót przyszłych nauczycieli*. Przedmiotem zainteresowania jest subiektywna ważność sprawiedliwości oraz pokrewnych jej wartości u osób przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela. Autor przytacza dane empiryczne dotyczące rozumienia oraz przypisywanej rangi takim wartościom, jak sprawiedliwość, mądrość, prawda czy altruizm przez osoby przygotowujące się do pracy nauczycielskiej. Jaki obraz wyłania się z odpowiedzi udzielanych przez adeptów sztuki nauczycielskiej? Przejawiają oni aksjologiczno-objektywistyczne czy pragmatyczno-egocentryczne rozumienie wartości? Lektura artykułu przynosi odpowiedź m.in. na te pytania i inspirowane do refleksji nad miejscem sprawiedliwości w edukacji.

Każdy człowiek ma potencjalne możliwości moralnego usprawniania się. W wychowaniu jest to rozważane w dwojakiej perspektywie: kształtowania własnych sprawności moralnych oraz sprzyjania moralnemu usprawnianiu innych osób. Dopiero ta dwuperspektywiczność wyczerpuje zakres wychowawczych starań w zakresie moralnego wzrastania. Nadziei na twórcze urzeczywistnianie własnej potencjalności rozwojowej oraz sprawiedliwości w stwarzaniu warunków sprzyjających moralnemu usprawnianiu innych życzymy Czytelnikom, Autorom i sobie.

Iwona Jazukiewicz
Ewa Rojewska

**NADZIEJA
JAKO SPRAWNOŚĆ MORALNA
W WYCHOWANIU**



Andrzej M. de Tchorzewski

Akademia Ignatianum w Krakowie

O POTRZEBIE I POŻYTKACH NADZIEI W WYCHOWANIU

Wychowaniu rozumianemu jako proces (*procedare* – iść naprzód), w którym podmiot wychowujący, kierując się powszechnie uznanym dobrem, przyczynia się do osiągnięcia przez podmiot wychowywany własnej tożsamości, towarzyszy wiele istotnych właściwości. Wśród nich na szczególną uwagę zasługują te, których wyczekujemy u podmiotów wychowujących, czyli najczęściej u rodziców i nauczycieli-wychowawców, i które nazywamy cnotami. Cnoty zaś rozumiemy jako sprawności moralne, które są zawsze wartościami dodatnimi¹.

Jedną z tych cnot jest **nadzieja**. Każdej relacji pedagogicznej towarzyszy zawsze jakaś nadzieja, która wraz z *wiarą i miłością* stanowi triadę kardynalnych cnot teologicznych, ale zarazem ważnych sprawności moralnych, a więc i pedagogicznych. *Wiara, nadzieja i miłość* rodziców i nauczycieli-wychowawców przenika wszystkie autentyczne procesy wychowawcze. Ich nieobecność w tych procesach czyni je niepełnymi, można by powiedzieć, że przyjmują one postać pseudowychowania lub quasi-wychowania czy wręcz wychowania nieprawdziwego. Nadzieja wraz z wymienionymi cnotami jest fundamentem każdego działania pedagogicznego, bowiem sama ze swej natury skłania każdego wychowawcę do refleksji i obrania drogi, kieruje jego zdolności ku właściwemu wyborowi

¹ Por. J. Bocheński, *Dzieła zebrane*, t. 5, *Etyka*, Kraków 1995, s. 54.

strategii w realizacji obranych celów, które zmierzają zawsze do potencjalnego wspomaganie dorastających w procesie ich rozwoju. Nadzieja jest więc motywem sprawczym wszelkich działań autentycznie pedagogicznych, czyli takich, których rezultatem jest bądź to nauczenie ucznia czegoś ważnego i pożytecznego, bądź ukierunkowanie działań wychowawczych mających na uwadze przeżywanie i kierowanie się dobrem w życiu przez wychowywanych.

Innymi słowy mówiąc, **procesowi wychowania zawsze towarzyszy ludzka nadzieja**, która nadaje indywidualny sens działaniom pedagogicznym. Każdy autentycznie angażujący się w ten proces ma zawsze nadzieję na optymalne realizowanie przyjętego celu wychowawczego, edukacyjnego czy opiekuńczego. Mimo tak prostego założenia trzeba przyjąć, że nadzieja jako taka jest w jakimś sensie „przewidywaniem nieprzewidywalnego”. Cel wychowawczy, zwłaszcza jego finalne zaistnienie, czyli osiągnięcie, zawsze odnosi się do jakiejś bliżej niedookreślonej przyszłości, której współczesny człowiek nie jest w stanie przewidzieć do końca. Rodzic, nauczyciel-wychowawca czy opiekun nie mogą być pewni, że założony cel pedagogiczny zostanie w pełni lub nawet tylko w jakiejś części zrealizowany czy osiągnięty. Nie mają żadnej pewności, że wyznaczony cel, nawet wówczas, gdy osadzi się go w dobrze zdefiniowanej przyszłości, a także w kontekście dynamicznie zmieniającego się świata, ziści się, czyli stanie się bytem. A mimo tej niepewności żywią nadzieję, że tak się stanie. Wychowanie pozbawione nadziei eliminuje pozytywną wersję działań pedagogicznych, przekształcając je w rutynowe czynności opiekuńcze.

Zygmunt Bauman powiada: „(...) nasz świat jest najbardziej złożonym systemem, jaki sobie potrafimy wyobrazić, jego **przyszłość jest wielką niewiadomą** i pozostanie nią bez względu na to, co zrobimy”². Ten sam autor w innym miejscu mówi jednak, że ludzkość od zarania swego istnienia podejmowała próby usuwania wszelkich trudności, aby „(...) podejrzeć nikomu jeszcze nieznaną kształą

² Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Kraków 2011, s. 173

przyszłości, zmusić przyszłość, by odsoniła się zawczasu, zanim się narodzi”³. Tym przedsięwzięciom towarzyszyła zatem zawsze jakaś określona nadzieja.

Rodzi się zatem **pytanie o istotę i sens nadziei**, o jej strukturę, a także o jej miejsce we współczesnej świadomości wychowawczej i kulturze pedagogicznej. Nasuwa się wreszcie pytanie: jakie miejsce w procesie wychowania zajmuje nadzieja i jakie z niej płyną pożytki?

Człowiek jako istota rozumna, kierująca się ku takim wartościom, jak prawda, dobro i piękno, odwołuje się do nadziei, a właściwie do różnych jej wymiarów. Od zarania ma nadzieję, że posiędzie całą prawdę o świecie i o sobie, że uda mu się odróżnić ją od fałszu; ma nadzieję, że kieruje się dobrem moralnym i wie, że jego przeciwieństwem jest zło; wreszcie ma nadzieję, że posiada indywidualne wycucie piękna, które potrafi odróżnić od brzydoty. Na ogół nadzieja towarzyszy człowiekowi w dążeniu do spełniania się czegoś, czego potrzebuje, a co jest zarazem niezbędne i konieczne dla jego ludzkiej egzystencji, zarówno tej, która odnosi się do jego bytu materialnego, jak i tej, pozwalającej przekraczać codzienność, teraźniejszość i kierować człowieka ku niepewnej i nierozpoznawalnej przyszłości, oczekując od niej spełnienia się czegoś pożądanego. Treścią nadziei jest zawsze przeświadczenie o tym, co mogłoby nastąpić, czego się pragnie i czego się oczekuje, że to się spełni. Zatem można powiedzieć, że kto ma nadzieję, żyje teraźniejszością, którą traktuje jako ważne źródło przyszłości. Nadzieja to droga mająca zawsze jakiś wyraźny cel, ku któremu człowiek dąży, przekraczając to, co zostało już osiągnięte lub z różnych względów nie udało się osiągnąć mimo pewnego wysiłku.

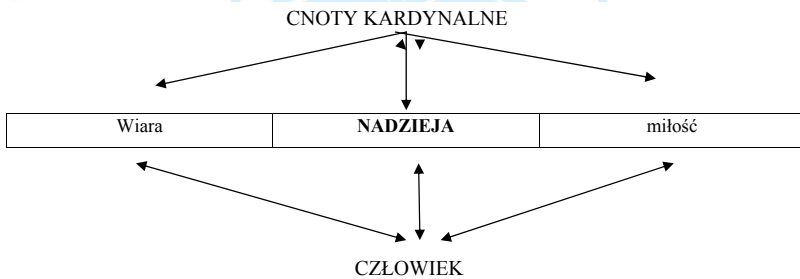
Człowiek pozbawiony nadziei zatracą wiarę w swoje siły, w swoje możliwości, nie potrafi kreować przyszłości, ku której siłą rzeczy zmierza. Przestaje go ona interesować, jest mu obojętna, a czasami wydawać się może wręcz nieprzychylna czy nawet wroga. Taki stan określa się w potocznej mowie jako „odebranie komuś nadziei”. Brak nadziei prowadzi człowieka nierzadko do pewnej dysharmonii i rozdarcia, do pesymizmu, rozpacz czy załamania. Brak nadziei towarzyszącej

³ Tamże, s. 174.

wszelkim procesom pedagogicznym prowadzi rodziców ku niewydolności wychowawczej, zaś nauczycieli-wychowawców doprowadza do „wypalenia zawodowego”.

Tymczasem nadzieja z natury rzeczy, ze swej istoty, jest zawsze przepełniona optymizmem i źródłem szansy, dobrej myśli, pogody ducha, a także przynosi ukojenie i uśmierza ból. Ma to swoje odzwierciedlenie w takich wyrażeniach, jak: „iskra nadziei”, „żywić nadzieję”, „wzbudzić w kimś nadzieję”, „robić komuś nadzieję”, „pokładać w kimś nadzieję”, „wiązać z czymś/kimś nadzieję”.

Nadzieję jako cnotę, a zarazem sprawność moralną, cechuje to, że zawsze z nią współwystępują dwie pozostałe cnoty, to jest *wiara* i *miłość*. Można nieśmiało powiedzieć, że stanowią one „trójjednię”, współdziałają i wzajemnie się dopełniają. Nie można mówić o *nadziei* bez jej widzenia wraz z *wiarą* i *miłością*. Tak samo jak nie można mówić o *wierze*, której nie buduje się na *nadziei*. Podobnie rzecz się ma, gdy rozpatrujemy *miłość*, w którą zawsze wkomponowana jest *nadzieja*. Nie ma też *nadziei* rodzicielskiej i nauczycielskiej bez *miłości* do dziecka czy ucznia, bowiem to ona jest konieczna dla jej egzystencji w każdym jej wymiarze.



Rysunek 1. Relacje cnót kardynalnych

Źródło: opracowanie własne.

Człowieka kreuje *wiara – nadzieja – miłość*. Wzajemna relacja zachodząca pomiędzy nimi pozwala dostrzec przymioty każdej z nich, dzięki którym widzimy to, co je łączy, ale również to, dzięki czemu możemy je od siebie odróżnić.

Nadziei zawsze **towarzyszy wiara**. W wymiarze pedagogicznym chodzi o wiarę w człowieka wychowywanego, jak i wychowującego, czyli o wiarę w dziecko-ucznia, ale także w wiarę rodzica i nauczyciela w samego siebie. To właśnie ich wiara w samych siebie pozwala im kierować się na nadzieję, która odnosi się do tego pierwszego. To w dziecku i uczniu pokładają oni swoją nadzieję. Bez wiary w człowieka, często wiary głębokiej, nadzieja staje się płonna, czasami zdaje się ona przemijającą mrzonką. Mówimy wówczas o nadziei złudnej, niemającej solidnego fundamentu. Tym fundamentem dla nadziei jest wiara w człowieka oparta na prawdzie o nim, wiara w jego dobro, a także piękno. Nadzieja przepelniona wiarą jest troską człowieka o to, co ma się zdarzyć w jego życiu osobistym, a także co ma się zdarzyć we wspólnocie, do której przynależy i/ lub którą kieruje (dom rodzinny, klasa szkolna). Nadzieja bez wiary jest jedynie iluzją, czasami złudzeniem, co najwyżej marzeniem, które sugeruje, że w przyszłości może się spełnić coś, czego odmawia nam teraźniejszość⁴.

Nie ma nadziei bez miłości. Nadzieja kieruje się zawsze ku ludziom, których darzy się miłością, nawet wtedy, gdy wydaje się, że na nią nie zasługują. Rodzice i nauczyciele-wychowawcy czy opiekunowie nie są w stanie wyzwolić w sobie podkładów jakiegokolwiek nadziei względem dzieci i młodzieży czy uczniów, gdy stają się im oni obojętni. Miłość jest tu warunkiem zaistnienia nadziei, która jest niczym innym jak wyrazem troski i posługą dla drugiego człowieka. Bez miłości nie można budować nadziei, która wymaga osobistej odwagi, podejmowania trudu i z reguły olbrzymiego wysiłku pedagogicznego. Miłość jest tym, co uskrzydla nadzieję, pozwala ją budować i pielęgnować. Bez miłości nadzieja staje się bezwartościowa, jałowa. Przestaje być nadzieją, zamieniając się w uludę.

Nadzieja i jej struktura. Posługując się pojęciem nadziei, należy je oczyścić z różnych naleciałości językowych. Można to uczynić, podejmując próbę ukazania jej struktury. Z pewnością składa się na nią wiele elementów. Tutaj ograniczę się do zwrócenia uwagi na kilka z nich, które – jak się wydaje z pedagogiczne-

⁴ Por. T. Gadacz, *O umiejętności życia*, Kraków 2002, s. 197.

go punktu widzenia – odgrywają ważną rolę w relacjach podmiotów wychowujących (rodzice, nauczyciele, opiekunowie) z podmiotami wychowywanymi (dzieci, uczniowie, podopieczni). Każdemu procesowi pedagogicznemu towarzyszy zawsze jakaś nadzieja. To ona pozwala rodzicom i nauczycielom postrzegać sens działania wychowawczego w wymiarze horyzontalnym i wertykalnym. Ten pierwszy obejmuje bez wyjątku wszystkie dzieci w rodzinie i wszystkich uczniów w klasie szkolnej, ten drugi wymiar jest splotem odczuć aksjologicznych, bowiem nadzieja zawsze jest skierowana ku wartościom stanowiącym fundament każdego działania pedagogicznego. Nadzieja z tego punktu widzenia uwyrażnia się w poczuciu wolności, oczekiwaniu, cierpliwości, ale także w samotności rodziców i nauczycieli. To one stanowią strukturę nadziei, którą jako taką trudno zdefiniować. Owe elementy nadziei są zarazem jej przymiotami, poprzez które udaje nam się lepiej odkrywać jej sens i rolę w życiu każdego człowieka. To one niejako warunkują, że człowiek dorosły staje się bytem sprawczym wychowania.



Rysunek 2. Struktura nadziei

Źródło: opracowanie własne.

Przymiotów nadziei nie można niedoceniać, zwłaszcza gdy mówimy o niej jako o pewnej postawie wychowawczej tych osób, które mają poczucie odpowiedzialności za jakość procesów pedagogicznych. Gdy nie docenia się jej przymiotów, nie ma szans bycia autentyczną cnotą. To one są jej wskaźnikami, dzięki którym rozpoznajemy ją jako pewną dojrzałość wychowującego uświadamiającego sobie, że wychowanie i jego skutki mogą być lepsze. Nadzieja nie osłabia procesów pedagogicznych, wręcz przeciwnie, dynamizuje je, pobudzając do refleksji nad tym, co jest w nim pożądane i możliwe do osiągnięcia. Nadzieja wraz z towarzyszącymi jej przymiotami uszlachetnia proces wychowania poprzez ciągłe stanowienia jego celów, zapobiegając przekształcaniu się tego procesu w mechaniczne urabianie drugiego człowieka według jakiegoś mniej lub bardziej dookreślonego modelu.

Nadzieja wymaga wolności, zaś brak wolności rodzi w człowieku nadzieję jej odzyskania. Człowiek żyje nadzieją wówczas, kiedy sam jest wolny, niekoniecznie wolny zewnętrznie, ale dysponuje wolnością wewnętrzną. Innymi słowy, nadzieja nie ogranicza człowieka, lecz wyzwala w nim nieskrępowane niczym myślenie, podejmowanie decyzji, dążenia do czegoś, co jest lepsze z punktu widzenia terażniejszości. Nadzieja dzięki wolności wewnętrznej ma charakter perspektywiczny, polega bowiem na sięganiu w przyszłość, którą dzięki wewnętrznej wolności można projektować, budować, zmierzać do nadania jej realnego kształtu. Poczucie wolności pozwala podmiotom wychowującym kierować się nadzieją, która w gruncie rzeczy jest ich troską o to, co ma się zdarzyć w życiu podmiotów wychowywanych, w ich życiu osobistym, ale także w ich wspólnocie, do której przynależą. Bez rodzicielskiej i nauczycielskiej wolności wewnętrznej nadzieja jest ograniczona, nie osiąga rozumnej dojrzałości i przestaje być pomostem między terażniejszością a przyszłością. Przyszłość budowana jest na niczym nieskrępowanej nadziei. Ta zaś pozwala człowiekowi przekraczać rzeczywistość.

Każdej **nadziei towarzyszy oczekiwanie**. Benedykt XVI mówił: „człowiek w życiu swoim jest człowiekiem czekającym: będąc dzieckiem, chce być doro-

słym, jako dorosły dąży stale naprzód, chce mieć sukcesy...”⁵. Nadzieja bez atrybutu oczekiwania nie jest nadzieją w dosłowności jej znaczenia. Nie jest zatem krótkoterminowym celem, ma motywować do długoterminowego działania. Owa długoterminowość działania jest właściwością procesu wychowawczego. Rodzic bądź nauczyciel-wychowawca, który ma nadzieję na osiągnięcie wyznaczonego celu, zawsze znajduje się w sytuacji człowieka czekającego na pozytywną zmianę w różnych wymiarach rozwoju osobowości dziecka czy ucznia-wychowanka. Nieumiejętność czekania pozbawia nadzieję możliwości jej ziszczenia się. Rodzicom lub nauczycielom-wychowawcom może się niekiedy wydawać, że czekanie na spełnienie się ich nadziei jest „utrata” czasu. Nic bardziej mylnego, bowiem czekanie jest trwaniem w nadziei, jest jej ciągłością. Czekanie jako przymiot nadziei jakże wymownie odzwierciedla w języku polskim określenie kobiety ciężarnej, o której mówi się, że „jest przy nadziei”. I wbrew pozorom jej czekanie na narodzenie dziecka nie jest czekaniem biernym, pasywnym, lecz ma ono znamiona czekania aktywnego. Nadzieja zatem dzięki czekaniu ma charakter czynny. To rodzic czeka czynną nadzieją na wyzdrowienie dziecka, na jego postępy w nauce, na jego właściwe wybory, kiedy nie zawsze radzi sobie w procesie dorastania. Nauczyciel czeka z nadzieją na rezultaty swojej pracy pedagogicznej, które są świadectwem jego wysiłku.

Nadzieja wymaga cierpliwości. Można powiedzieć, że nadzieja wymaga opanowania i wytrwałości, a także wyrozumiałości. Odpowiedzialny rodzic i nauczyciel nie porzuca nadziei z powodu ponoszonych porażek wychowawczych. Tych przecież nie brakuje i nigdy nie brakowało w działalności pedagogicznej. Bywa ich nierzadko więcej na co dzień, aniżeli spektakularnych czy faktycznych sukcesów. Sprzyjają temu współczesne czasy, których szczególnym rysem jest powszechny chaos aksjonormatywny, upadek autorytetów, Pedagogiczne nadzieje rodziców i nauczycieli-wychowawców wypełnione są wizją czegoś pozytywnego, czego treścią są pożądane wartości zarówno te, które powszechnie uznaje się za

⁵ *Elementarz Benedykta XVI*, Kraków 2008, s. 122.

uniwersalne, jak i te, które traktuje się jako wartości zwykłe, codzienne. Zmierzenie do nich w procesach pedagogicznych wymaga cierpliwości. Nadzieja spełniona cierpliwością niesie uspokojenie i pomniejsza smutek. Doświadczając cierpliwości w nadziei, człowiek wychowujący odkrywa siebie jako wartość.

Nadzieja rodzi się i dojrzewa **w ludzkiej samotności**. Nie chodzi tu o samotność polegającą na fizycznym przebywaniu w odosobnieniu, lecz na pojmowaniu jej jako tajemnicy, która gwarantuje spokój w dochodzeniu do niej przed światem zewnętrznym i innymi. Nadzieja jest czymś niezwykle osobistym, czymś co jest w samym człowieku, w jego przekonaniach oraz indywidualnych zdolnościach do projektowania przyszłości. Nie jest rzeczą konieczną w wychowaniu, aby „obwieszczać całemu światu”, czy i jakie pokładamy nadzieje w odniesieniu do konkretnej osoby dorastającej. Upublicznianie nadziei nie sprzyja jej samej. Nawet w potocznym języku znajduje się powiedzenie o „cichej nadziei”. Nadziei zatem towarzyszy szczególny sposób milczenia, które nie jest brakiem mowy lub działania. Jego celem jest skupienie się na nadziei i na tym, czego ona dotyczy, do czego się odnosi. Nadzieja nie może być zakłócana powierzchownością, wymaga wewnętrznego kontaktu człowieka z samym sobą. Pozwala to budować ją na dogłębnym rozeznaniu, jakie działania wybierać, a jakich unikać w pedagogicznych procesach, aby mogła się spełnić. W przeciwieństwie do różnych obszarów rzeczywistości społecznej, takich jak gospodarka, polityka czy ideologia, gdzie celowo rozbudza się nadzieje dla pozyskania akceptacji działań, nadzieja odnosząca się do konkretnej osoby, zmierzająca do tego, co ma się zdarzyć w jej życiu, czego byśmy oczekiwali, wymaga dyskrecji i wyjątkowej delikatności. Nie przeszkadza to podmiotowi wychowującemu w nawiązywaniu żywego kontaktu z podmiotem wychowywanym we wszystkich możliwych obszarach jego rozwoju indywidualnego. Nadzieja rodziców, nauczycieli i wychowawców odnosząca się do wspomagania i usprawniania tego rozwoju dojrzewa w nich nierzadko w samotności, ale nie powinien towarzyszyć jej smutek. Samotność człowieka, w której rodzi się nadzieja, pozwala rodzicom czy nauczycielom-wychowawcom dojrzeć z tej perspektywy dobro dziecka i dorastających, którego jeszcze nie za-

znali lub zaznali w niewystarczającym stopniu. Dojrzewająca nadzieja w samotności rodzica czy nauczyciela nie wyklucza ich dialogu z dorastającymi. Wręcz przeciwnie, za jego pomocą może być ona ponownie przemyślana w samotności i realistycznie na nowo ukierunkowana.

Czy i jaki mamy pożytek z nadziei? Wydaje się, że ani świat w swym globalnym wymiarze, ani konkretny człowiek nie mógłby żyć i przetrwać po ludzku, gdyby w swym działaniu nie kierował się ku nadziei. Zatem jest ona także nieodzownym elementem procesu wychowawczego, który sam przepełniony nadzieją, ma jej także uczyć poprzez fakt jej doświadczania.

Trzeba także zdawać sobie sprawę z tego, że nadziei musi towarzyszyć bezgraniczna ufność. Bez niej nadzieja zatracą swoje pierwotne znaczenie. Rodzic, a także nauczyciel-wychowawca, kierując się nadzieją, która zawsze prowadzi ku lepszemu, muszą zdawać sobie sprawę, że ich pełne zaangażowanie w proces wychowawczy i edukacyjny ma przynieść zakładane następstwa. Dlatego muszą zaufać własnej odwadze w podejmowaniu działań nierzadko trudnych, niekiedy nawet odczuwanych boleśnie przez potomstwo i uczniów, którzy niekoniecznie postrzegają je jako właściwe i służące ich dobru. Ufać, to znaczy przewidywać z dużym prawdopodobieństwem lepszą jakość życia tych, którym poświęcają swoje wysiłki wychowawcze.

Nadzieja nie może być ani nie może stać się marzeniem czy jakąś mrzonką rodziców i nauczycieli. Marzenia mają charakter zmienny, a więc czasowy, bowiem brakuje im podstaw, czyli wyrazistego sposobu dochodzenia do ich zrealizowania. Są niekiedy chwilowymi rojeniami, fantazjami, wyobrażeniami pozbawionymi celu, który ma sens i nie jest pozbawiony racji. Przeżywanie marzeń jest bliższe dzieciom aniżeli dorosłym. Sami rodzice niekiedy oddają się marzeniom odnoszącym się do dziecka, mimo że w głębi duszy zdają sobie sprawę, że nie ma szans na ich spełnienie się. Na przykład przed urodzeniem się dziecka rodzice marzą o jego płci, o jego losie w przyszłości, który z reguły jest nieprzewidywalny. Zakładają, że dziecko w przyszłości, gdy dorośnie, spełni ich oczekiwania, spełni się zatem ich marzenie, być może związane z trudnością realizowania własnych

planów życiowych. Tymczasem nadzieja – w przeciwieństwie do marzenia – jest swoistym projektem, który można konsekwentnie realizować, zmierzając w wyznaczonym kierunku i oceniając stopień przybliżania się do zawartego w niej celu. Nadzieja nie jest – jak mówi powiedzenie – „matką głupich”. Wręcz przeciwnie, nadzieja jest „matką mądrych”, bowiem żyjąc, posiadają pełną świadomość ważnych zadań, ku którym zmierzają. Racjonalna nadzieja jest w gruncie rzeczy siłą dla działań człowieka.

Nieobce są ludziom „płonne nadzieje”, a więc takie, które powstają bez głębszego przekonania co do ich wartości i znaczenia oraz możliwości ich ziszczenia się. Można o nich powiedzieć, że mają one jakiś wymiar irracjonalności. Tymczasem autentycznie ludzkie nadzieje, zwłaszcza te, które towarzyszą rodzicom i nauczycielom, to takie, które można racjonalnie uzasadnić, aby przekonać do nich również inne osoby, zwłaszcza dzieci i uczniów, które wraz z dorastaniem doświadczać ich racji. Uświadomienie przez dziecko-ucznia, że obejmuje się jego życie określoną nadzieją, przyczynia się do współdziałania w polepszaniu jakości jego życia w jakimś jego ważnym aspekcie. Tak więc rodzice i nauczyciele wraz z dziećmi bądź uczniami mogą wspólnie kierować się tymi samymi nadziejami.

Nadzieja – jak powiada J. Tischner – ma zawsze jakiś wymiar. Może być płytka lub głęboka, wąska albo szeroka, pozwala spodziewać się czegoś więcej lub mniej. Każdy z tych wymiarów niesie za sobą pewne ryzyko poniesienia większej lub mniejszej ofiary⁶. Nadzieja może być też chwilowa, długoczasowa, cząstkowa lub dotycząca jakiejś większej całości. Każdy z tych wymiarów kieruje człowieka ku jakiemuś wyborowi. To też można powiedzieć, że nadzieja jest siłą twórczą, a jako taka staje się sprawnością moralną (cnotą) rodziców i nauczycieli.

Dzięki zasadnej i ugruntowanej nadziei rodzice/nauczyciele nie załamują się na skutek mniejszych bądź większych niepowodzeń pedagogicznych. Współczesnemu wychowaniu musi towarzyszyć szczególnie żywe i głęboko doświadczanie nadziei. Jest ona czymś, co z natury towarzyszy każdemu, tak dorosłemu, jak i do-

⁶ Por. J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 1992, s. 294 i n.

rastającemu, jej formą jest tęsknota za czymś, co stanowi określoną wartość. Można też powiedzieć, że nadzieja jest kształtem miłości do drugiego człowieka i kształtem wiary w niego. O tym, jak ważna jest w życiu każdego człowieka, zdaje on sobie sprawę w momencie jej utraty. Brak nadziei zubaża całą rzeczywistość wychowawczą. Nadzieja daje też poczucie wolności człowiekowi. Rodzice i nauczyciele mają prawo kierowania się nią, jeśli zawiera się w niej dobro wychowanka.

Wydaje się więc, że wychowanie nie może być w żaden sposób pozbawione nadziei. Należy ona do fundamentów procesu wychowawczego. Rodzic czy nauczyciel-wychowawca, którego motyw działania wychowawczego nie są oparte na nadziei, staje się bardziej funkcjonariuszem służącym procesom pedagogicznym, aniżeli ich autentycznym kierownikiem. Dzięki nadziei, jaką pokłada w dziecku, uczniu-wychowanku procesy te stają się dynamiczne. Rodzicielska i nauczycielska nadzieja pozwala ukazywać młodemu człowiekowi drogę, jaką może on pokonywać w walce ze swoimi słabościami i upadkami. Nadzieja, jaką obejmuje się drugiego człowieka, pozwala mu uwierzyć w siebie, stawać się lepszym, pracować nad sobą z przekonaniem. Nadzieja wypełniająca przestrzeń międzyosobową jest źródłem satysfakcji, poczucia wartości własnej osoby, uczy pozytywnych relacji między podmiotami procesu wychowania. Doświadczanie nadziei jest środkiem służącym realizacji celów, ku którym zmierzają podmioty wychowujący i wychowywany. To nadzieja jest podstawowym doświadczeniem człowieka. Pozwala ona weryfikować wybory i dokonywać ich moralnej oceny.

Nigdy ani rodziców, ani nauczycieli-wychowawców nie może opuścić nadzieja. Bez niej wychowanie traci swój autentyzm. Ich nadzieje są wyrazem przeświadczenia o roli i znaczeniu wychowania. Nadzieja (jest) musi być też szkołą racjonalnego umiaru, który potrzebny jest każdemu, kto poświęca się nauczaniu i wychowaniu. Trzeba zdawać sobie sprawę i pamiętać, że nadzieja nie jest nieszczerym i niczym nieuzasadnionym stereotypem planowania czegoś. Mieć nadzieję, którą postrzegamy tu w perspektywie pedagogicznej, to znaczy kierować się w wychowaniu i nauczaniu rozważnym optymizmem.

Bibliografia

- Adorno T.W., *Minima moralia*, Kraków 1999.
- Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Kraków 2011.
- Bocheński J.M., *Dzieła zebrane*, t. 5, *Etyka*, Kraków 1995.
- Elementarz Benedykta XVI*, Kraków 2008.
- Foucault M., *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*, Gdańsk 2005.
- Gadacz T., *O umiejętności życia*, Kraków 2002.
- Havel V., *Sila bezsilnych*, Warszawa 1985.
- Heidegger M., *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, Warszawa 1977.
- Scruton R., *Pożytki z pesymizmu i niebezpieczeństwa fałszywej nadziei*, Poznań 2012.
- Sentencje łacińskie na trzecie tysiąclecie*, M. Dubiński (oprac.), Wrocław 2000.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Kraków 1993.
- Tischner J., *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 1992.

ON NECESSITY AND BENEFITS OF HOPE IN EDUCATION

Summary

Certain hope always accompanies every pedagogical relation that is comprised in the triad of cardinal theological virtues. They constitute a significant element of moral skills, therefore, pedagogical skills, too. Hence, the question arises about the essence and sense of *hope*, about its structure and its place in modern educational consciousness and pedagogical culture. The question also arises: what place does hope occupy in the educational process and what benefits are coming out of it?

Hope both as a virtue and a moral skill is characterized by the fact that along with hope, two other virtues always co-appear, which is *faith* and *love*. One could say that they constitute a 'triple oneness', they cooperate and mutually complete each other.

Hope requires *freedom*, however, lack of *freedom* bears in a man a hope for its regaining. Every *hope* is accompanied by expectation. *Hope* requires patience. *Hope* is born and matures in human loneliness. *Hope*, as such, may not be, nor may it become a dream, or some fantasy of parents or teachers.

Do we have any benefits from hope, if any? *Hope*, contrary to a dream, is a peculiar project that can be consequently carried out aiming towards the designated direction and evaluating the degree of approaching the target comprised in it. Rational *hope is*, as such, the driving power for the man's actions. Thanks to the reasonable and well-grounded *hope*, parents/teachers do not break down because of minor or major pedagogical failures.

Modern education has to be accompanied by especially vivid and deep experience of *Hope*. *Hope (is)* has to be a school of rational restraint that everyone needs who is devoted to teaching and education. One has to account for and remember that *hope* is not insincere and ungrounded stereotype of planning something. To have *hope* as we perceive it here, in the pedagogical perspective, means to govern oneself with reasonable optimism in education and teaching.

Translated by Maria Zeman



Alina Rynio

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

**SPECYFIKA PEDAGOGII NADZIEI
ZAŁOŻYCIELA RUCHU *COMUNIONE E LIBERAZIONE*
KS. LUIGIEGO GIUSSANIEGO**

*...żeby mieć nadzieję dziecko moje, trzeba być bardzo szczęśliwym,
a żeby być szczęśliwymi, trzeba było dostąpić wielkiej łaski...*

Ch. Pèguy

Nie jest dziełem przypadku, że zaczynam od cytowania Charlesa Pèguy, wszak jest on autorem znakomitego poematu *Przedśionek tajemnicy drugiej cnoty*¹, dzieła, które odważnie i pewnie porusza się wewnątrz obszaru duchowej tradycji zarówno judaizmu, jak i chrześcijaństwa, a stopniowo odślaniając głębię tajemnicy trzech cnót, Wiary, Nadziei i Miłości, równocześnie hojnie rozsiewa życie i przywraca je, pokazując, jak nadzieja „wybucha w sercu samego Boga, w sercu Jezusa” i w sercu człowieka.

Fenomen nadziei w życiu osoby koresponduje z transcendentnym wymiarem jej istnienia. Można nawet powiedzieć, że to nadzieja definiuje (czyni) życie ludzkie życiem osobowym. Zdolność wykraczania poza „tu i teraz”, przekraczania swoich ograniczeń psychicznych i fizycznych w sytuacjach stawiających wymagania (transcendencja) jest nierozzerwalnie związana z nadzieją, z oczekiwaniem czegoś lepszego niż daje teraźniejszość, bardziej satysfakcjonującego,

¹ Por. Ch. Peguy, *Przedśionek tajemnicy drugiej cnoty*, tłum. L. Zaręba, Kraków 2007.

o czym myśl przynosi ukojenie, radość i staje się przedsmakiem szczęścia. Obecność lub brak nadziei w zasadniczy sposób wpływa z pojmowania prawdy o sobie i wpływa na kształt życia człowieka w wymiarze indywidualnym i wspólnotowym. W szczególny sposób dotyczy to wychowania chrześcijańskiego, w którym nadzieja związana jest nie tylko z teleologią, sferą podstaw teoretycznych, szczególnie w aspekcie antropologiczno-teologicznym, ale również z codzienną praktyką pedagogiczną. Fakt ten znajduje swą egzemplifikację zarówno w refleksji teoretycznej, jak też działalności pedagogicznej założyciela ruchu *Comunione e Liberazione*², a zarazem autora *Ryzyka wychowawczego jako tworzenia osobowości i historii* ks. Luigię Giussaniego³. Jego myśl pedagogiczna nasycona różnorodnymi wymiarami nadziei w istotny sposób wpisuje się w nurt współczesnych poszukiwań dotyczących tego konstytutywnego aspektu egzystencji i wychowania człowieka. Zanim jednak zaprezentuję istotne elementy jego pedagogii nadziei, najpierw ukazę sam sposób jej postrzegania, a następnie przywołam najbardziej podstawowe elementy charyzmatycznej służby włoskiego katechety i myśliciela.

² Pisałam na ten temat wielokrotnie. Por. m.in. *Wychowanie człowieka w duchu zmysłu religijnego*, w: *Wychowanie człowieka otwartego. Rola „Zmysłu religijnego” Luigi Giussaniego w kształtowaniu osoby*, A. Rynio (red.), Kielce 2001, s. 71–84; *Antropologiczne podstawy wychowania w rozumieniu ks. Luigi Giussaniego* (współaut. M. Michna), „Roczniki Nauk Społecznych”, t. XXX, z. 2, s. 87–103; *Aby objawiło się to, co Bóg już uczynił. O ruchu „Comunione e Liberazione”, „Inspiracje”, rok VII, 1998, nr 1(49), s. 16–17; Vent’anni di una novita inaudita, „Tracce”. Letterae Communiois. Rivista internazionale di Comunione e liberazione, Anno XXX n 11 Dicembre 2003, s. 54; XX lat zdumiewania się nowością, „Ślady”. Letterae. Międzynarodowe Pismo Ruchu Comunione e Liberazione, rok XII, 2003. nr 6, s. 24–25; *Specyfika Bractwa Comunione e Liberazione i nadzieje z nią związane, w: Świat idei edukacyjnych. Zbiór studiów ofiarowanych Księdzu Profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi*, W. Szulakiewicz (red.), Toruń: 2008, s. 225–240; *Fr Luigi Giussani’s Concept of Education – an Outline*, „The Person and the Challenges”, 2011, Vol. 1, Nr 2, Tarnów, s.149–165.*

³ Por. L. Giussani, *Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii*, tłum. A. Surdej, Kielce 2002.

Fenomen nadziei i preferowane sposoby wychowania w charyzmatycznej posłudze ks. Luigiego Giussaniego

Ksiądz L. Giussani, żyjący w latach 1922–2005, odznaczał się bardzo trzeźwym i realistycznym spojrzeniem na bycie człowiekiem, fenomen nadziei i wychowanie. Nadzieję postrzegał w perspektywie antropologiczno-teologicznej. Jej obecność pozwala oswoić codzienność poprzez odkrywanie prawdy o sobie, świecie i o chrześcijaństwie. Prawdziwym źródłem nadziei jest miłość, w której ludzkie życie się realizuje. Najogólniej rzecz ujmując, dla włoskiego myśliciela, który zdaje sobie sprawę, że wychowanie do nadziei wchodzi współcześnie w konfrontację z obowiązującą kulturą indywidualizmu, samorealizacji i sukcesu, nadzieja jest tym, co definiuje życie chrześcijanina, a jej istotą jest to, że rodzi się z wiary i jest pełnym ufności pragnieniem dobra trudno osiągalnego. To, że pragnienie jest tym pierwszym sposobem wyrażania się człowieka, wynika z faktu, że człowiek jest stworzeniem, to znaczy, że nie stworzył się sam, ale zależy od kogoś innego. Jeśli zaś ze swej natury zależy, to dlatego też „dąży i wzdycha ku czemuś innemu”. Dzieje się tak dlatego, że z samej natury podstawowym wymiarem ludzkiego bycia jest pragnienie. Dla Giussaniego jest to do tego stopnia oczywiste, że stwierdza: „człowiek nie poruszy nawet palcem, jeśli nie ma w nim pragnienia”. Z punktu widzenia świadomości siebie dla włoskiego uczonego i profesora – człowiek jest „uczyniony dla czegoś innego i przez to zawsze jest tym *głodem i pragnieniem*”. W omawianej koncepcji pragnienie jest pierwszym poruszeniem i sposobem wyrażenia siebie. Jednak „aby móc pragnąć zgodnie z logiką Arystotelesa, najpierw trzeba poznać i dostrzec cel. Nic, bowiem co nie jest poznane nie może być upragnione”. A zatem pragnienie „wchodzi w relację z czymś, czego jeszcze nie ma, stąd miejsce na *oczekiwanie i smutek*”. U Giussaniego manifestuje się on w formie „dobra nieobecnego”. Treść smutku wyraża powiedzenie, że *życie jest smutne, lepiej jednak, że jest smutne, dlatego że gdyby nie było smutne, byłoby rozpaczą, czyli czymś co jest przeciwne nadziei*. Co zatem jest potrzebne smutkowi, aby był smutkiem według Boga, a nie smutkiem według

diabła? „Potrzebne jest, aby pragnienie czegoś, czego nie ma, spotkało coś, co jest”. Przy czym „pragnienie może być pragnieniem pełnym ufności, tylko wtedy gdy może wesprzeć się na czymś obecnym i to wspomaga w dotarciu do czegoś, co jest przedmiotem dobra. Bez oparcia się na czymś obecnym, bez spotkania czegoś, co umożliwi człowiekowi dotarcie do przedmiotu, którego on pragnie, pragnienie nie może być pozytywnym”. To, co – zdaniem Giussaniego – daje nadzieję ludzkiemu pragnieniu, jest czymś obecnym, za pomocą czego człowiek jest pewien, że dotrze do celu, czyli „do spełnienia siebie, do szczęścia”. To zaś „nie jest możliwe bez Boga, który stał się człowiekiem, aby człowiek mógł osiągnąć szczęście”. Dla Giussaniego to „Chrystus jest obecnością i przeznaczeniem”. Stąd „wierzyć w Niego nie jest niczym innym jak pragnieniem pełnym zaufania”. To On daje pewność naszej nadziei, dlatego jest „naszą ręką, naszym domem, miejscem schronienia i początkiem szczęścia”. Nadzieja jest zatem „pragnieniem jakiegoś dobra, lecz to jakieś dobro jest dobrem przez to, że pozwala nam uczestniczyć w tym jedynym dobru jakim jest szczęście”.

Do szczegółowych analiz sytuacji warunkujących chrześcijańską postawę nadziei wypadnie jeszcze powrócić w dalszych częściach niniejszego opracowania, tymczasem mając na uwadze charyzmat pedagogiczny włoskiego myśliciela, warto zauważyć, podkreślając wartość osoby jako istoty rozumnej i wolnej, że postawa Giussaniego charakteryzowała się całkowitym zawierzeniem Bogu i wielką miłością do człowieka. W ciągu swego 83-letniego życia wychowując do wiary w Boga i twórczej obecności w świecie tysiące ludzi na całym świecie, o pedagogice mówił jako o „sztuce uczenia rzeczy trudnych ludzi jeszcze niedojrzałych”. Zaś wychowanie najczęściej rozumiał jako „pomoc udzielaną duchowi ludzkiemu we wchodzeniu w kontakt z całą rzeczywistością oraz w zrozumieniu czynników stanowiących tę rzeczywistość”. Definiował je też jako „odpowiednie komunikowanie przeszłości, przeżywanej w teraźniejszości i poddawanej pewnej krytyce” lub „jako przekazywanie samego siebie, stając się dla wychowanka inspirującym i mobilizującym do własnego zaangażowania w rzeczywistość”. Rozu-

miejąc wychowanie jako „wprowadzanie w całość rzeczywistości” rację istnienia osoby upatrywał w jej sercu, w które natura wyposaża każde ludzkie dziecko.

Jego zdaniem tak rozumiane wychowanie zaczyna się od „ja” istniejącego w określonym miejscu i czasie. Jego bazą wyjściową jest to, kim jest człowiek i jakie są jego predyspozycje i przypadłości. Do istoty tak rozumianego wychowania należy otwartość na rzeczywistość, czyli to, co realnie istniejące, piękne, dobre i prawdziwe. W swoich pismach i pracy wychowawczej niejednokrotnie odwoływał się też do pojęcia „doświadczenia”, które nie oznacza wyłącznie aktu „doznawania” lub „próbowania” czegoś, ale musi podlegać pewnej ocenie. Dociekanie prawdy oparte na doświadczeniu nie polega na ustalaniu „mechanicznych” związków między faktami, ale na „odkryciu sensu” poszczególnych elementów obserwowanych przedmiotów. Doświadczenie jest zatem odkryciem celu istnienia danego przedmiotu i jego wartości dla człowieka, a rezultaty przeprowadzonego doświadczenia muszą podlegać pewnej ocenie, gdyż bez umiejętności oceniania człowiek nie może przeżyć żadnego doświadczenia⁴. Ocena ta domaga się pewnego kryterium. Zdaniem L. Giussaniego, jest ono człowiekowi dane i jednocześnie wewnętrznie związane ze strukturą osoby ludzkiej, która w swej naturze jest otwarta na relację z nieskończonością⁵. Ostatecznym znaczeniem ludzkiego doświadczenia jest Bóg, natomiast religijność stanowi jeden z wymiarów tego doświadczenia⁶. Szczegółowe analizy dotyczące tej kwestii znaleźć można w art. ks. L. Wągii *Znaczenie doświadczenia w wychowaniu religijnym w ujęciu Luigiego Giussaniego*⁷, dlatego też nie rozwijam tego wątku.

Mając zaś na względzie ogólną charakterystykę myśli i działalności pedagogicznej włoskiego myśliciela, wato zauważyć, że dla Giussaniego nie było najistotniejsze to, „czego młodzi potrafią dokonać, ale to kim są”, jakie są ich

⁴ L. Gussani, *Zmysł religijny*, tłum. K. Borowczyk, Poznań 2000, s. 19.

⁵ Tamże, s. 24–26.

⁶ L. Giussani, *Ryzyko wychowawcze...*, s. 122.

⁷ *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, A. Rynio (red.), Lublin 2007, s. 962–975.

predyspozycje i kim potrafią być. Stąd swą bezkompromisową postawą życia i nauczaniem uformował tysiące młodych i dorosłych na całym świecie. Niewątpliwą pomocą w tym „uczeniu rzeczy trudnych ludzi jeszcze niedojrzałych” była jego bogata twórczość literacka, wyjątkowy charyzmat pedagogiczny i założony przez niego w roku 1954 ruch kościelny *Comunione e Liberazione*. Pomocą były też niezliczone wprost dzieła, które z tego charyzmatu się zrodziły. Wystarczy wspomnieć o międzynarodowym miesięczniku ruchu *Comunione e Liberazione* „Tracce” („Ślady”) mającym kilka edycji językowych, w tym także polską, zrzeszającą ponad 6 tys. dzieł *Compagnia delle opere* czy zainicjowanej przez ks. Giussaniego w roku 1994 serii wydawniczej zawierającej najznakomitsze dzieła z zakresu muzyki, poezji, prozy oraz eseistyki, w których różni autorzy przedstawiają sposób, w jaki duch chrześcijański mierzy się z problemami egzystencji i kultury. Jeśli chodzi o literatów, to wśród autorów tej serii znaleźli się m.in. G. Leopardi, T.S. Eliot, E. Mounier, J.H. Newman, V. Messori czy klasycy jak M. de Cervantes, F.M. Dostojewski, W. Shaekseare, Dante Alighieri, Ch. Péguy i inni⁸.

Jednak wyjątkowość ks. Giussaniego manifestowała się najbardziej poprzez to, kim był i sposób, w jaki wykładał, pisał, nauczał i działał. Będąc człowiekiem prawdziwie pokornym i nie pozwalając nazywać się mistrzem, rodził mistrzów i był „wszystkim dla wszystkich, aby ocalić przynajmniej niektórych”. Kochał Pana Boga, człowieka i Kościół. Aktualnie do ruchu *Komunia i Wyzwolenie* przynależą dziesiątki tysięcy ludzi na całym świecie.

Ksiądz Giussani był katechetą przez 10 lat, a duszpasterzem, myślicielem i niekwestionowanym autorytetem w sprawach wiary, moralności i wychowania przez całe życie. Od roku 1964 pełnił funkcję profesora Uniwersytetu Katolickiego w Mediolanie. Przez wiele lat prowadził ogólnouniwersyteckie wykłady, które publikowano w formie książek wydawanych w tysięcznych nakładach. Na jego dorobek literacki składa się wiele bardzo interesujących książek i artykułów poświęconych m.in. teologii fundamentalnej, ontologii, podstawom antropolo-

⁸ Wykaz wszystkich pozycji na stronie www.clonline.ogr/link:Libri&Musica/Il libri dello spirito cristiano-Elenco completo (dostęp 5.09.2013).

gicznym, moralności i wychowaniu, a także znaczeniu literatury i muzyki w życiu religijnym. Wypowiadał się również na tematy społeczne⁹. Istotną dla samego autora jest seria trzech książek, na którą składają się: *Il senso religioso*¹⁰; *All'origine della pretesa cristiana*¹¹ i *Perchè la Chiesa*¹². Trylogia ta jest podstawą cyklu wychowawczo-katechetycznego, który stanowi bazę do pracy podczas cotygodniowych spotkań „Szkoły wspólnoty” członków ruchu CL¹³. Niektóre z jego książek zostały przełożone na wiele języków, w tym także, na język polski. Jedną z pozycji, zatytułowana *Zmysł religijny*, była przedmiotem międzynarodowej sesji w KUL zorganizowanej przez piszącą te słowa. Materiały z tej sesji zostały opublikowane przez „Jedność” w roku 2001 i noszą tytuł *Wychowanie człowieka otwartego. Rola zmysłu religijnego ks. Luigi Giussaniego w kształtowaniu osoby*. W 2002 roku także w tym wydawnictwie ukazała się bardzo ważna szczególnie dla pedagogów, katechetów i rodziców publikacja pt. *Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii*¹⁴. Z licznych publikacji ks. Giussaniego w języku polskim dostępne są jeszcze: *Śladami chrześcijańskiego doświadczenia*¹⁵, *Czas i Świątynia*¹⁶, *Doświad-*

⁹ Por. L. Giussani, *Zaangażowanie chrześcijanina w świecie*, Konferencje Luigi Giussaniego zredagowane przez zespół z Comunione e Liberazione, w: H. Urs von Balthazar, L. Giussani, *Miejsce chrześcijanina w świecie*, Kraków 2003, s. 115–184; tenże, *Zmysł Boga a człowiek współczesny. „Kwestia ludzka” i nowość chrześcijaństwa*, „Ślady” 1997, nr 5–6 (38–39), tłum. K. Borowczyk, s. 12–13.

¹⁰ L. Giussani, *Il senso religioso*, Volume primo del PerCorso, Milano 1986.

¹¹ L. Giussani, *All'origine della pretesa cristiana*. Volume secondo del PerCorso, Milano 1988.

¹² L. Giussani, *Perchè la Chiesa? La pretesa rimane*. Volume secondo del PerCorso, Milano 1990.

¹³ *Comunione e Liberazione. Ruch w Kościele*, D. Rondoni (red.), tłum. W. Janusiewicz, Milano 1989, s. 114.

¹⁴ L. Giussani, *Ryzyko wychowawcze...*

¹⁵ L. Giussani, *Śladami chrześcijańskiego doświadczenia*, tłum. K. Klauza, red. i wstęp do wyd. pol. Z. Bradel, Kraków–Warszawa–Struga 1988.

¹⁶ L. Giussani, *Czas i Świątynia. Bóg i człowiek*, tłum. K. Borowczyk, wstęp do wyd. pol. kard. F. Macharski, Częstochowa 1997.

*czenie jest drogą do prawdy*¹⁷, *Cała ziemia pragnie Twojego oblicza*¹⁸, *Chrześcijaństwo jako wezwanie*¹⁹, *Dlaczego Kościół?*²⁰ i inne.

Ksiądz Giussani dał się więc poznać nie tylko jako nauczyciel religii czy profesor Uniwersytetu Sacro Cuore w Mediolanie, ale również jako założyciel i przewodniczący wyrosłych z ruchu stowarzyszeń kościelnych: *Bractwa Comunione e Liberazione* zrzeszającego blisko 40 tys. osób dorosłych oraz rosnącego w liczbę świeckiego stowarzyszenia, osób żyjących dziewictwem i nieustanną pamięcią Pana *Memores Domini i Bractwa Św. Józefa*. Rzeczywistości te uznane zostały przez Papieską Radę ds. Świeckich.

Dla nas, pedagogów, zastanawiające jest z czego rodziło się tak wielkie bogactwo osoby księdza Giussaniego i jego wychowawcza skuteczność? Dla tych, którzy go znali na co dzień, odpowiedź jest prosta: ze sposobu przeżywania spotkania ze Słowem, „które ciałem się stało i zamieszkało między nami”.

Chcąc opisać ten niczym niepowstrzymany impet, jaki zagościł w sercu Giussaniego od momentu rozpoznania Chrystusa jako prawdy wszystkiego, należy użyć eksponowanego na początku pojęcia „pragnienie”. Jest ono udziałem każdego prawdziwego mistrza i misjonarza, a wyraża się w tym, żeby wszyscy poznali to, co on poznał i żeby dla wszystkich „mógł wzejść ów *piękny dzień*”. Jako drogę prowadzącą do poznania Chrystusa i przeżycia spotkania z Nim ks. Giussani proponował „doświadczenie jedności”. Manifestuje się ono w znaku zgody, przyjaźni i wspólnoty tych, którzy idą za Chrystusem, i tym, co od Niego pochodzi. Uczył, iż „kiedy to uznajemy, wtedy jedność ta zaczyna pulsować, a nasze życie staje się bardziej ludzkie. Wspólnota, rozszerzana bez granic, stanowi tajemnicę tej tożsamości. To w niej i dzięki niej mogą powiedzieć Chrystusowi z drżeniem, lękiem i miłością: *Ty!*”

¹⁷ L. Giussani, *Doświadczenie jest drogą do prawdy*, tłum. D. Chodyniecki, Kielce 2003.

¹⁸ L. Giussani, *Cała ziemia pragnie Twojego oblicza*, tłum. D. Chodyniecki, Kielce 2004.

¹⁹ L. Giussani, *Chrześcijaństwo jako wyzwanie. U źródeł chrześcijańskiego roszczenia*, tłum. D. Chodyniecki, Poznań 2002.

²⁰ L. Giussani, *Dlaczego Kościół?*, tłum. D. Chodyniecki, Poznań 2004.

Rozumiejąc wychowanie jako wprowadzanie w to, co prawdziwe zawsze i wszędzie, i mając na uwadze treści zawarte w jego publikacjach, takich jak wspomniane *Ryzyko wychowania czy Zmysł religijny*, należy stwierdzić, że mamy tu do czynienia z wychowaniem potwierdzającym to, co jest, co istnieje realnie. Giussani uczył, że żyjący realnie człowiek wie, „że najpierw go nie było, a teraz jest”. Zdaje sobie sprawę, że „może być albo mało znaczącym punkcikiem niesionym przez nurt historii, nieuchronnie pozostającym na łasce władzy, albo będąc relacją z owym tajemniczym X, niekończącym się horyzontem każdej myśli i każdego działania, jest tym, kim być powinien, a jego działanie można nazwać ludzkim tzn. wolnym”. Owo tajemnicze X jest nośnikiem wyjaśniającym rzeczywistość i odpowiedzią na ludzką potrzebę bycia prawdziwym, wolnym i szczęśliwym na zawsze. Tym X, jest Słowo, które stało się człowiekiem i zamieszkało między nami – to Jezus Chrystus. Prawdziwy Bóg i prawdziwy człowiek, narodzony w czasie, z Maryi Dziewicy. Objawiając imię Boga i będąc ideałem i wzorem dla każdej ludzkiej egzystencji, niesie On wyzwolenie od niewoli grzechu, samotności i zagubienia. Będąc „Prawdą, Drogą i Życiem” wszystkiemu przywraca znaczenie, a dla wychowania staje się „ideałem bez końca”. Jego imieniem jest „miłość i miłosierdzie”. Pozostawanie w Nim czyni byt ludzki nowym stworzeniem. Daje mu nowy sposób patrzenia, myślenia, afektywności i działania. Ten nowy sposób bycia wyraża się w sprawiedliwości, która jest miłością, we właściwych relacjach międzyludzkich, w pojmowaniu wolności, przyjaźni czy pracy. Wyraża się w umiejętności osądu i życiu zgodnym z Bożym zamysłem. Naśladowający Jezusa z czasem zaczyna rozumieć, że każda praca wyraża się w świadomej relacji do siebie, do swojej duszy i swojego ciała, do ojca, matki, dziecka, pola, zakładu pracy, domu, i że nie ma żadnej rzeczy, żadnej relacji, która nie byłaby pracą. Tak rozumiana praca, podobnie jak otwarte na hipotezę Objawienia wychowanie, rodzi się z przyjaźni z Bogiem. Zaś rozwija się jako umiłowanie i pasja, które towarzyszą wchodzącemu w relacje z jakąkolwiek rzeczą.

Włoski myśliciel, charakteryzując wychowanie jako „czynność otwartą na hipotezę Objawienia”, wychodził z założenia, iż „kierujący się poczuciem realizmu i rozumnością człowiek jest zdolny do osądu i przyjmowania postawy kry-

tycznej”. Zdolność ta wyraża się w „dążeniu do bycia realistą i traktowania świata jako miejsca objawiania się Tego, który go stworzył”. Ucząc realistycznego patrzenia na własną osobę w działaniu, wyrażał przekonanie, iż „racją bycia osoby jest dążenie do prawdy, sprawiedliwości, wolności i szczęścia bez końca”. Sądził, iż człowiek swą pewność moralną czerpie z poznania prawdy o sobie i otaczającym go świecie. Przyjmując zaś, że wiara jest darem, troszczył się o jej dojrzałość, wyrażając się w tym, że „Chrystus przenika wszystkie rzeczy i jest obecny w historii poprzez osobowość ochrzczonego i komuniję z braćmi”.

Bóg był dla niego rzeczywistością, którą można było spotkać. Uczył, że Obecność ta winna stawać się dla człowieka „hipotezą pracy”, bez której nie jest on w stanie zrozumieć siebie, drugiego i otaczającego świata. Samą wiarę definiował jako „coś, co rodzi się z zapatrzenia”, coś, co jest „wędrówką spojrzenia” i staje się adekwatną odpowiedzią na ostateczny sens egzystencji. Według niego tak formowany człowiek nie tylko jest zdolny do krytyki i osądu, ale pokonuje pozorną dychotomię pomiędzy wiarą a rozumem, życiem i działaniem. Wychowywany przez Giussaniego do wiary „człowiek wie, że nie jest miarą rzeczywistości, a kryteria osądu, jakie odkrywa w swoim sercu, są mu dane przez kogoś innego”. Jest wychowywany do bycia uważnym, odważnym i zdolnym do podjęcia „ryzyka wolności, która otwiera go na oścież jak okno, na każdy aspekt rzeczywistości, także ten nieznaną i tajemniczy”. Wie też, że dla prawdziwego i pełnego rozwoju potrzebuje autorytetu, kogoś, kto uosabia ową hipotezę wyjaśniającą rzeczywistość i żyje doświadczeniem wiary, nadziei i miłości. Według włoskiego myśliciela, „w wychowaniu ważna jest też świadomość praw i powinności, rozwijanie zmysłu krytycznego, kategorii problemu i poczucia przynależności nie wyłączając miłości do prawdy, gotowości do przemiany, ofiary i wyrzeczenia, akceptowania drugiego w jego odmienności, świadomości misji, odpowiedzialności, współdzielenia potrzeb czy konieczności pracy ascetycznej”²¹.

²¹ Kwestie te szerzej omawiam m.in. w art. *Wychowawcza metoda ks. L. Giussaniego*, w: *Wychowanie człowieka otwartego...*, s. 98–102; *Charyzmat pedagogiczny ks. Luigiiego Giussaniego*. „Pedagogia Chrystiana” 2007, 2(20), s. 91–100.

„Pragnienie pełni” wpisane w naturę ludzkiej nadziei

W swoich wystąpieniach, o czym mogą zaświadczyć osobiście, ks. Giussani wielokrotnie powtarzał za Barbarą Ward, że „ludzie rzadko uczą się tego, o czym sądzą, że już wiedzą, że już umieją”. Był przekonany, iż „podstawowym problemem w życiu i działaniu człowieka jest kwestia poznania, kim się jest, czego się pragnie i z czego jest się uczynionym”. Punktem wyjścia dla poznania Giussani czyni doświadczenie. Stanowi ono istotny element stosowanej przezeń metody wychowawczej, pomimo że ma on świadomość, jak trudno nakłonić ludzi, aby uczyli się z doświadczenia i uznali, np. „że ich pragnienie jest pragnieniem wszystkiego, pragnieniem pełni”. Jego zdaniem „człowiek nosi w sobie jakiś niepokój, którego nic nie zaspokoi”. Owe pilne potrzeby, które go wprawiają w ruch, Giussani określa słowem „serce”. „Serce jest tym, czym jest, nie można go zmienić. Można je wręcz zabić, ale tylko pod wpływem impulsu samego serca”. Ów wymóg pełni, jaki definiuje serce, pozwala zawsze odbierać życie jako „coś niepełnego i fragmentarycznego”²², ponieważ powtarzając za P. Ricourem: „to, kim jestem, jest niewspółmierne do tego, co wiem”²³. Dla Giussaniego „serce” jest ostatecznym kryterium osądu wszystkiego i przy każdej próbie odpowiedzi musi odpowiedzieć na ów brak. Tak więc w człowieku dostrzega on pragnienie pełni, pragnienie Boga, pragnienie całości. Jego zadaniem natura człowieka jest pragnieniem całkowitego zaspokojenia, usatysfakcjonowania. Stąd też uważa, że „nasze pragnienie nie jest jakimkolwiek pragnieniem, jak to niejednokrotnie myślimy, ale jest wpisany w naturę pragnieniem pełni”. Nierzadko jednak człowiek nie pojmuje natury tego pragnienia i w tym punkcie zaczynają się wszelkiego typu problemy, ponieważ nie rozumie on dramatu ja, owej – jak ją nazywa cytowany przez Giussaniego G. Leopardi – „tajemnicy odwiecznej bytu naszego”. Zdaniem Giussaniego, jak słusznie zauważa komentujący tę kwestię jego następca i kontynuator ks. J. Carrón, „można to poznać po pewnym typie

²² M. Zambrano, *L'uomo e il divino* [Człowiek i bóstwo], Roma 2001, s. 280.

²³ P. Ricouer, *Gabriel Marcel et Karl Jaspers*, Paris 1947, s. 4.

myślenia, a mianowicie, że jeżeli coś zrobimy, to jakoś damy sobie radę i w ten sposób redukujemy dysproporcję strukturalną, czyli owo pragnienie pełni do wymiaru etycznego. (...) To tak jakby życie było kwestią jakiejś strategii czy sprytu i to właśnie pokazuje, że nie pojęliśmy natury owego pragnienia, ponieważ ulegamy moralistycznemu myśleniu, że przy odrobinie sprytu damy sobie radę. Kiedy jednak nie dajemy sobie rady, wówczas zaczyna się narzekanie albo agresywność. Złościmy się na wszystko i wszystkich, poczynając od siebie. Wszystko to jest znakiem obcości Tajemnicy w nas. Tajemnica jest nam obca w przeżywaniu rzeczy, w odnoszeniu się do rzeczywistości”²⁴.

W przeświadczeniu Giussaniego to właśnie pragnienie jest tym, dzięki czemu człowiek odkrywa Byt, który je w nim wzbudza. „Bez Bytu, które je w nim wzbudza, nie byłoby owego pragnienia. Byt jest wcześniejszy niż pragnienie, ono bowiem jest nieustannie przez Niego wzbudzane. Stąd pragnienie jest szansą dla nas, aby Go rozpoznać. Odczuwanie tego braku jest odczuciem, że to Ciebie mi brakuje, że <<ja jestem Ty, którym mnie czynisz>>”. W przekonaniu Giussaniego „każdego ranka zostaje podarowana każdemu z nas, naszej słabości, naszej małości, ta możliwość relacji z Tajemnicą, budzona przez pragnienie, będące czymś, co napiera na nas od wewnątrz”, a co nazywa on „wymogami serca”. To one rzucają nas w relację z Tajemnicą. „Tym właśnie jest wymóg pełni, a jeśli ktoś to zredukuje, wówczas życie staje się nie do zniesienia (...), ponieważ to oczekiwanie jest istotą ja (...)”²⁵. Dla Giussaniego oczekiwanie jest strukturą właściwą naszej naturze, jest istotą ludzkiej duszy. Nie jest ono żadną kalkulacją, lecz czymś danym, i dlatego „obietnica jest tym, co stoi u źródła właściwej nam struktury”. W *Zmyśle religijnym* czytamy: „Ten, który stworzył człowieka, uczynił go <<obietnicą>>. Człowiek oczekuje *strukturalnie*; ze swej natury jest żebrakiem: życie strukturalnie jest obietnicą”²⁶. Nie dziwi zatem, że dla Giussaniego życie

²⁴ Medytacja pierwsza. *Pragnienie i spełnienie*, w: *Nadzieja zawieść nie może. Rekolekcje Bractwa Comunion e Liberazione*, tłum. K. Borowczyk, Rimini 2005, s. 13.

²⁵ Tamże, s. 15.

²⁶ L. Giussani, *Zmysł religijny...*, s. 90.

rozumiane jako powołanie jest ciągłym „wchyleniem ku obietnicy”, „dążeniem ku”, nadzieją na ostateczne spełnienie. Jego zdaniem wszystko pomaga nam żyć w taki sposób, aby podążać ku obietnicy, nie pozwalając przy tym, aby osłabło w nas charakterystyczne dla nadziei dążenie ku pełni.

Występowanie „dyktatury pragnień” jako konsekwencji mylenia „pragnienia pełni” z innymi pragnieniami

Jednak pragnienie pełni czy pragnienie dobra nierzadko bywa mylone z innymi pragnieniami i poddawane ich dyktaturze. Giussani podaje liczne przykłady takiego stanu rzeczy. Jednym z nich jest utożsamianie pragnienia pełni z naszym wyobrażeniem, jakie sobie na jego temat tworzymy. Sytuację taką nazywa „marzeniem sennym”. Jest to sytuacja, w której człowiek potyka się o samego siebie, o swój własny cień i o to wszystko, co powstało w jego głowie, w jego fantazji, bez liczenia się z kryteriami osądu, jakie „mieszkają” w jego sercu, bez odnoszenia tego wszystkiego, co powstało w jego głowie, do ideału Tajemnicy. Konsekwencją praktycznego zanegowania Tajemnicy i zredukowania pragnienia pełni do naszych pragnień jest przemoc wobec samego siebie i całej reszty. Stąd bierze się trudność „zamieszkiwania” nas samych w sobie i tu jest powód, dla którego usiłujemy od siebie uciekać.

Inną formą spływania pragnienia pełni jest zadawanie się czymś mniejszym, co prowadzi do logicznego przeciwieństwa smutku, czyli rozpacz²⁷. „Obiekcja i oszustwo wprowadzają pewną samopoprawkę: zadowala nas coś mniejszego. Oszustwo zaczyna się wówczas, gdy przestajemy doceniać wielkość naszych potrzeb i myślimy o tym, że trzeba zmierzyć się z nimi naszymi siłami, naturalnie ograniczonymi [redukując co nieco nasze pragnienia]. I tak, upodabniając się (...) do fałszywych pragnień, jak np. tych podsuwanych przez reklamy, przestajemy realizować nasze prawdziwe zainteresowania i nie czujemy już tego, co naprawdę nas interesuje, nie szukamy już naszej korzyści. Choć prawdę powiedziawszy, to jest właśnie to, czego

²⁷ Tamże, s. 88.

wciąż poszukujemy, jako że – na szczęście – nie możemy szukać czegoś mniej. Lecz, być może z lęku przed uderzeniami radości, a może z lęku przed cierpieniem – co jest ludzkie i w pełni zrozumiałe – zadawałamy się czymś małym²⁸.

Jeszcze inną formą redukcji pragnienia, na którą ks. Giussani zwraca szczególną uwagę, jest jego wyolbrzymianie. Dochodzi do tego w okolicznościach, kiedy człowiek, pragnąc wszystkiego, pozwala pobudzić się wszelkim pragnieniom, negując równocześnie jakoby istniał przedmiot tego pragnienia. I właśnie owo wyolbrzymianie pragnienia niekiedy bywa nazywane „dyktaturą pragnienia”: skoro człowiek nie może nie pragnąć, poddaje się zatem owej straszliwej dyktaturze, jaką Abraham J. Heschel nazwał „tyranią potrzeb²⁹”. Jest ona częścią nowego świata, a manifestuje się m.in. transformacją pragnienia w prawo przez wszechwładne wdzieranie się techniki kształtującej kulturę i narzucającej fałszywą świadomość bądź ideologię, co może owocować, i *de facto* owocuje, klonowaniem, sztucznym zapłodnieniem, małżeństwami homoseksualnymi, adopcją dzieci przez homoseksualistów itp. Ostatecznie owa dyktatura pragnień prowadzi do nihilizmu, o jakim pisała Hannah Arendt, będącym innym obliczem konwencjonalizmu i „dyktatury relatywizmu”, o którym powiedział Joseph Ratzinger, że „nie uznaje niczego jako pewnik, a jedynym miernikiem ustanawia własne ja i jego zachcianki³⁰”. L. Giussani, interpretując ową „tyranię pragnień”, nawiązywał do nauczania zarówno Jana Pawła II, jak i kard. J. Ratzingera. Zdając sobie sprawę z tego, że wyolbrzymianie pragnienia niesie zazwyczaj rozczarowanie i nihilizm, gdyż trudno, aby zło ostatecznie nie rozczarowywało, wskazuje na sytuacje i ludzi, którzy uczą dostrzegać to, czego się pragnie i nie dać się oszukiwać kulturze dominującej.

²⁸ Cyt. za: J. Carron, *Medytacja pierwsza. Pragnienie i spełnienie*, w: *Nadzieja zawieść nie może. Rekolekcje Bractwa Comunione e Liberazione...*, s. 17.

²⁹ Tamże, s. 11.

³⁰ Zob. J. Ratzinger, *Błagajmy Pana, by po wielkim darze, jakim był Papież Jan Paweł II, dał nam nowego pasterza według swego serca. Homilia podczas Mszy św. przed rozpoczęciem konklawe*, „Nasz Dziennik”, 19.04.2005, s. 7.

Nadzieja w działaniu pedagogicznym, czyli rozpoznanie Chrystusa jako „konsystencji wszystkiego” odpowiedzią na „pragnienie pełni”

Według Giussaniego, adekwatną formą odpowiedzi na ludzkie pragnienie pełni jest sam Chrystus, który jak to genialnie wyraża Hugo z San Vittore, „przychodzi nie po to, by zaspokoić pragnienie [w takim sensie jak my się tego spodziewamy], lecz by rozbudzić miłość do samego Siebie”³¹.

Posiadanie nadziei zatem nie oznacza spodziewania się czegoś od Boga, lecz spodziewania się samego Boga. A Ten jest tym Kimś jedynym, który jest w stanie zaspokoić nasze pragnienie pełni będące synonimem pragnienia szczęścia. Dlatego też fakt spotkania z Bogiem i to, że On jest, i że raz jeszcze została nam dana możliwość rozpoznania Go jest łaską. W Nim spotykamy kogoś, kto potrafi pomóc w sytuacjach całkiem beznadziejnych. Wychowawczy trud ks. L. Giussaniego zazwyczaj zmierzał w tym celu, aby przedmiotem nadziei wychowywanych przezeń osób, zgodnie z sugestią św. Augustyna, było szukanie, rozpoznanie i przyjęcie Tego, który może wypełnić i zaspokoić naszą nadzieję.

„Niech Pan Bóg twój będzie twoją nadzieją; nie spodziewaj się czegoś od Pana Boga twego, lecz niech On sam, twój Pan, będzie twoją nadzieją. Wielu (...) spodziewa się od Boga czegoś, co jest poza Nim; ty zaś poszukuj samego twojego Boga; (...) zapominając o wszystkim innym, pamiętaj o Nim; pozostawiając za sobą wszystko, podążaj ku Niemu. (...) Niech On będzie twoją miłością”³². Giussani świadectwem swego życia uczył ufać i wierzyć, że na naszej Ziemi jest Ktoś taki, kto potrafi odmienić sytuacje beznadziejne. Równocześnie stał na stanowisku, że każdy człowiek wie w głębi swego serca, że stworzony jest i powołany do „życia niczym nie umniejszonego”, do życia w „pokoju, szczęściu, radości, do życia ocalonego wbrew wszelkim zagrożeniom”. Autor *Rzyżka wychowawczego* dostrzegał w każdym człowieku zdolność żywienia nadziei odnośnie do trwałości swego istnienia i cieszenia się z innymi darem powołania do wiecz-

³¹ Zob. H. San Vittore, *De arra anima*, Milano 2000, s. 1.

³² Św. Augustyn, *Enarrationes in Psalmos*, 39, 7–8.

ności. Nie może zatem dziwić, że dla Giussaniego formą nadziei było nieustanne błaganie: „Przyjdź Panie!” albowiem – jak to wielokrotnie powtarzał – „To Ja (Pan) jestem Tajemnicą, której brakuje ci we wszystkim co smakujesz, ponieważ tym, czego ci brakuje w każdej rzeczy jestem Ja”³³. Tą Jediną Tajemnicą czyniącą zadość naszemu pragnieniu jest Chrystus. I „tylko On, jedynie On jest w stanie zaspokoić i prawdziwie wypełnić miłość”³⁴. Satysfakcja, której człowiek szuka, ostatecznie tkwi w miłości do Chrystusa. Uznanie, że Chrystus jest konsystencją wszystkiego, Giussani nazywa ofiarą. Chodzi tu o uznanie, że Chrystus jest treścią całego życia, że jest konsystencją wszystkiego, tzn. jest wartością relacji pomiędzy człowiekiem i każdą inną rzeczywistością życiową. Stąd też ofiara jest najwyższą konsystencją wiary, czyli owego uznania: „To Ty, Chryste, jesteś wartością wszystkiego”, „Twoja obecność znaczy więcej niż życie, Twoja łaska znaczy więcej niż życie”.

To rozpoznanie w sobie Chrystusa, który jest jedyną nadzieją, jaka nie zawodzi, jest dziełem Ducha Świętego. Stąd zdaniem ks. Giussaniego musimy o Niego prosić i „zebrać” nieustannie.

Okoliczności i środki pozwalające wzrastać w chrześcijańskiej postawie nadziei

W omawianej pedagogii nie można mówić o nadziei, gdy obok postawy ustawicznej prośby brakuje jednej cechy charakterystycznej: „dobra oczekiwanego”. Giussani interpretuje je w duchu św. Tomasza, który mówi o „dobru trudnym”. Dobro jest trudne do osiągnięcia, stąd, zdaniem Giussaniego, potrzebne są jakieś środki i sposoby do jego osiągnięcia. Potrzebujemy terażniejszości, bowiem to ona połączona z okolicznościami życia, jakie by one nie były: piękne czy brzydkie, są okazją, by zajaśniało to, kim jest Chrystus, który obie-

³³ L. Giussani, *Avvenimento della liberta* [Wydarzenie wolności], Genowa 2002, s. 149.

³⁴ L. Giussani, *Pur vivendo nella carne* [Choć nadal żyję w ciele], Milano 1998, s. 265.

cał, że „jest z nami, aż do skończenia świata”. Dla Giussaniego wszelkie próby, zarówno fizyczne, moralne, jak i duchowe, nie są przeszkodą dla nadziei. Co więcej, są one okazją, by zobaczyć, w jaki sposób Chrystus, „bez którego nic uczynić nie możemy”, zwycięża w każdej sytuacji. W przekonaniu Giussaniego trud, cierpienie czy próba nie są przeciwne nadziei chrześcijańskiej. Dobro trudne oznacza, że są do pokonania różne niebezpieczeństwa i przeszkody. Są one po to, abyśmy we wszystkich okolicznościach życia znajdowali rację i siłę pozwalającą przewyciężyć próbę i zrozumieć, że to nie próba czy pokusa jest tym, co określa całe nasze życie. Aspekt próby życiowej jest nam dany dla naszego zbudowania, wytworzenia w nas cierpliwości i zyskania świadomości, jaką miał św. Paweł, wyznając: „wszystko mogę w Tym, w którym jest moja siła”. Próba zatem nie jest czymś nieprzyjaznym w naszym życiu, lecz jest rodzeniem nas przez Ojca. Jest konkretnym sposobem, jaki stosuje Bóg, aby nas przemieniać i tworzyć. Przeżywana mocą Ducha Św. wytwarza w nas cierpliwość, co pozwala iść przez całe życie w kierunku ostatecznego przeznaczenia, niczego nie cenzurując i nie negując. Przemierzanie wszystkich okoliczności, całej historii życia łącznie z cierpieniem i śmiercią, będącą dla nadziei największą próbą, jest możliwością, aby nasza chrześcijańska nadzieja za każdym razem stawała się coraz pewniejsza i mocniejsza. Bowiem jedynie w ten sposób nadzieja może być „ocalona” od naszych wyobrażeń, które sobie wytwarzamy co do sposobu, w jaki Bóg, dzięki swej inteligencji, powinien odpowiadać na nasze oczekiwania.

Oprócz modlitwy i spotkania ze świadkami nadziei niewątpliwą pomocą dla życia i rozwoju postawy nadziei jest życie wiarą, która rośnie i rozwija się, gdy ta jest przekazywana, a jest przekazywana poprzez świadectwo i przynależność do Kościoła, ruchu, grupy Bractwa czy stowarzyszenia i uczestnictwo w gestach, które m.in. są proponowane przez prowadzących Szkołę Wspólnoty, gest charytatywny, rekolekcje, odpowiednią lekturę czy wspólne wakacje.

Potrzeba popularyzacji i kontynuacja pedagogii nadziei ks. L. Giussaniego

Potrzebę popularyzacji i kontynuowania namysłu w duchu ks. L. Giussaniego wyznacza nie tylko wyjątkowość jego charyzmatu pedagogicznego, ale antropologiczno-teologiczna perspektywa, w jakiej ten namysł był prowadzony, a nadto możliwa w doświadczeniu życia codziennego weryfikowalność. Wszak charyzmatem tym żyją od blisko 60 lat tysiące ludzi na świecie identyfikujący się z bardzo bogatym pedagogicznie doświadczeniem ruchu *Comunione e Liberazione*. Na szczęście doświadczenie to od 30 lat jest obecne także i w Polsce, a będąc również i moim doświadczeniem stanowi dodatkowy motyw przemawiający za potrzebą prowadzenia systematycznych badań w zakresie pedagogii ruchu Komunia i Wyzwolenie.

Po wielu podejmowanych przeze mnie próbach opisanie tego doświadczenia, mogę powiedzieć, że nie ulega wątpliwości, iż w osobie ks. L. Giussaniego, który wzorem św. Pawła wszystko kazał „badać, a zachowywać jedynie to co szlachetne”, mamy do czynienia z kimś, kto bez wątplenia wszedł do historii Kościoła i religii jako świadek. Była to postać charyzmatyczna i wyjątkowa. Przyznają i szanują to nawet ci, którzy nie uznawali i nie uznają wartości jego przesłania.

Giussani, wychodząc z założenia, iż wychowanie, odpowiadające na potrzebę posiadania hipotezy objaśniającej rzeczywistość, jest komunikowaniem siebie samego, zwraca uwagę na istotne elementy konstytuujące osobowość wychowującego i wychowywanego. Nie sposób omówić je wyczerpująco. Zatrzymam się więc na kilku wybranych. Oto one: miłość do prawdy, doświadczenie żywej wiary, w tym wiary w istnienie dobra trudno osiągalnego (nadzieja); potrzeba sensu i znaczenia, potrzeba autorytetu i przynależności; troska o dobro własne i innych; przeżycie wolnego wyboru; odpowiedzialność za to, do czego wzywa rzeczywistość, współdzielenie potrzeb z innymi na zasadzie międzyludzkiej solidarności; potrzeba posiadania własnej tożsamości i wrośnięcia w tradycję; dowartościowanie tego, co „tu i teraz”; otwartość na przyszłość; konieczność pracy nad

sobą; uczenie się postawy bycia korygowanym i korygowania innych, wreszcie potrzeba przebaczenia i akceptowania drugiego w jego inności.

Zauważmy, iż nie są to kwestie, od których możemy abstrahować, podejmując zaszczytną, choć trudną sztukę wychowania człowieka współczesnego. Niewątpliwie przyjęcie Chrystusa i tego, co od Niego pochodzi, czyni proces wychowania łatwiejszym i skuteczniejszym, gdyż daje stabilny fundament i wskazuje na adekwatną metodę wychowania. Natomiast pamięć o Chrystusie, na którą ks. Giussani zwracał szczególną uwagę, pozwala dowartościować wszystko, co się wydarza w życiu i historii i jest potwierdzeniem tego bogactwa, jakie wypływa z doświadczenia chrześcijańskiego. Pamięć ta wzmacniana poprzez modlitwę i udział w liturgii rodzi jedność osoby, świadomość powołania i jedność chrześcijan, która uobecnia się i wyraża we wspólnotowości i jedności z prawowitym autorytetem kościelnym, nie mówiąc o dojrzałych osobowościach gotowych miłować nawet nieprzyjaciół. Według Giussaniego, pójście z Kościołem drogą wiary w Boga, który jest „wszystkim we wszystkim”, i w Chrystusa, który jest „wszystkim we wszystkich”, pozwala człowiekowi być tym, kim być powinien. Chroni go od nihilizmu, bezsensu, bylejakości, lęku, wyobcowania, anarchii, sceptycyzmu, beznadziei, egoizmu i nieodpowiedzialności.

W tej części analiz pozostaje mi jeszcze odpowiedzieć na pytanie: jaki jest stosunek tak rozumianej pedagogii nadziei i samego wychowania do wolności, sumienia i tradycji? Z analiz już poczynionych wynika, że proponowane przez ks. Giussaniego pedagogia nadziei i wychowanie, uwzględniając potrzebę integralnego i harmonijnego rozwoju osoby, dowartościowuje nie tylko wiarę, ale i rozum widziany w kategorii możliwości. Dowartościowuje też umiejętność czytania sensu znaczeń wewnątrz rzeczywistości, ale nie pomija wolności, prawego sumienia, uwagi, komunijnego charakteru realizowania się Bożego planu, ryzyka, potrzeby wychowania uczuć czy odpowiedzialności za to, do czego w danym momencie wzywa rzeczywistość. Mamy tu do czynienia z wychowaniem wrośniętym w tradycję i odzyskiwanie tego, co odziedziczyło się po przodkach przy równoczesnym dowartościowywaniu teraźniejszości i otwarciu na przyszłość.

Takie wychowanie jest potwierdzaniem tego, co jest, co jest realne jak $2 + 2 = 4$. Ono ma swój ideał, który istnieje w czasie i jest to ideał bez końca, a mimo to da się uchwycić. Tym ideałem jest Bóg, który stał się człowiekiem. Fakt ten historycznie był i dalej jest powodem zgorznięcia dla wielu podzielających mentalność kulturową naszej cywilizacji. Według Giussaniego, nierozpoznawanie tego ideału czyni nas kłamcami i sprawia, że zamiast prawdy widzimy kłamstwo i wedle niego żyjemy. Natomiast posiadanie ideału, jakim jest Chrystus, każe pracować nad myśleniem i samoświadomością, nad umysłem i sercem i każe podjąć ascezę, która jest tylko pozornym pójściem przeciw sobie.

Za niezwykle cenne w przywołanej tu zaledwie w zarysie pedagogii nadziei i wizji wychowawczej należy uznać nie tylko jej biblijne podstawy, ale również jej klasyczno-filozoficzne tło refleksji i możliwość praktycznego wykorzystania. O wychowaniu tym, podobnie jak o wezwaniu chrześcijańskim, można powiedzieć, że jest jasną inicjatywą wobec każdego pojedynczego człowieka. Jest ono proste i zasadnicze. Zakłada ideał i pragnienie, które je podtrzymuje, zakłada spotkanie, dialog, rozumność, wiarę, miłość, wolność, działanie, konkretność, integralność, kulturę, tradycję, współdziałanie, przyjaźń, osobiste zaangażowanie, doświadczenie niemożliwej odpowiedniości, funkcjonalność i autorytet. Wychowanie rozumiane jako otwarcie na całą rzeczywistość dokonuje się przy współdziałaniu rodziny, szkoły, Kościoła i osobistej aktywności wychowanka. Jest otwarte na życie społeczne i zawodowe i domaga się twórczej obecności ochrzczonych w środowisku³⁵.

Niewątpliwie w osobie księdza Giussaniego rozpoznać można było wyjątkowego pedagoga i przyjaciela wielu, a zarazem człowieka opatrnościowego, którego charakteryzowała porywająca miłość do tajemnicy człowieka i umiłowanie tego, co człowiek może urzeczywistnić i uczynić centrum swojej historii. Chrześcijaństwo nie było dla niego jedynie jakąś ideą, ale wyzwaniem i orędziem gło-

³⁵ Szerzej na ten temat piszę m.in. w art. *Wychowanie człowieka w duchu „Zmysłu religijnego”* i *Wychowanie otwarte na hipotezę Objawienia*, w: *Wychowanie człowieka otwartego...*, s. 71–84, 89–92.

szącym obecność Wcielenia, które się wydarzyło i dalej wydarza dzięki pośrednictwu wolnego i rozumnego człowieka i Kościoła. Dlatego też każda autentyczna formacja chrześcijańska nie może zaniedbywać wychowania do coraz głębszego poznawania i umiłowania Kościoła jako całości, a więc również jego wymiaru instytucjonalnego. Zaś wolność religijna jest prawem i jeśli nie jest respektowana, to trzeba ją wywalczyć, gromadząc się wokół właściwego autorytetu. Natomiast nadzieja w zasadniczy sposób wypływa z przyjmowania prawdy o sobie i wpływa na kształt życia człowieka w wymiarze indywidualnym i społecznym.

Podsumowanie

Z zaprezentowanego powyżej sposobu rozumienia samego fenomenu wychowania wynika, że mamy tu do czynienia z wychowaniem, które jest prawdziwe i autentycznie odpowiada na wszystkie potrzeby osoby. Dokonuje się w konkretnych okolicznościach czasu i przestrzeni. Uwzględnia „dziś” „jutro” i „pojutrze”, a nie zaniedbując tego co „wczoraj”, kieruje się tym, co prawdziwe zawsze, wszędzie i dla każdego. Jego istotą jest budowanie osobowości i historii polegające na wprowadzaniu wychowywanego w „pełnię rzeczywistości”, a więc w każdy jej aspekt bez jakiegokolwiek fragmentaryzacji czy próby zaciemnienia czegokolwiek. Wychowanie to, respektując wolność każdego „ja” jako głównego bohatera ludu i historii, nie koncentruje się na pojedynczych problemach i dyrektywach etycznych, lecz otwiera się na ideał, który może ukształtować dojrzałą osobowość zdolną do nawiązania właściwych relacji z wszystkim i ze wszystkimi³⁶.

Uwzględnia wartość autentycznego ludzkiego doświadczenia w jego całościowości i prostocie. Doświadczenie, o którym mowa, ma miejsce wówczas, gdy to, co się człowiekowi wydarza, co odczuwa i przeżywa, zostaje poddane osądowi na drodze porównania z ciągiem oczywistości i ostatecznych wymogów wpisanych przez Boga w ludzką naturę. Wymogi te formują „serce” czło-

³⁶ Por. P.J. Cordes, *Znaki nadziei. Ruchy i nowe rzeczywistości w życiu Kościoła w wigilię Jubileuszu*, Częstochowa 1998, s. 105.

wieka i określają zmysł religijny. Chodzi tu o wymóg szczęścia, prawdy, dobra, piękna, sprawiedliwości, miłości i ostatecznego znaczenia wszystkiego. Zdaniem Giussaniego, wymogi te są wpisane w oryginalną strukturę każdej osoby. „Ów kompleks wymogów i oczywistości, owo wewnętrzne znamię, ów idealny obraz, pobudzający człowieka od wewnątrz, z czym jest on rzucony w konfrontację wszystkiego, co istnieje”, Giussani nazywa „doświadczeniem podstawowym, w jakie każda matka wyposaża swoje dziecko, wydając je na świat”³⁷. Zasadniczo doświadczenie to jest jednakowe u wszystkich, nawet jeśli będzie określane, wyrażane i urzeczywistniane na różne – niekiedy pozornie sprzeczne – sposoby³⁸. Stąd pierwszą troską prawdziwego i właściwego wychowania jest to, aby wychować serce człowieka do tego, do czego Bóg je stworzył i powołał. A stworzył je, powtórzmy to raz jeszcze, do szczęścia, prawdy, dobra, piękna, sprawiedliwości, miłości i ostatecznego znaczenia wszystkiego. Jest to zgodne z tym, o czym św. Katarzyna ze Sieny miała odwagę pisać do papieża przebywającego na wygnaniu: „Jeśli będziecie tym, którym powinniście być, zapalicie całe Włochy. Nie zadawajacie się małymi rzeczami: On, Bóg chce wielkich”³⁹.

Nie dziwi zatem, iż jednym z zasadniczych celów stawianych przed tak rozumianym wychowaniem jest pomoc w odkrywaniu obiektywnej prawdy samego siebie i otaczającego świata. Podstawowym warunkiem jest konieczność poznania i uwzględnienia prawdy tego, kim jest człowiek, jaka jest jego natura i co ją konstituuje. W tym wychowaniu potrzeba znajomości racji, dla której się wychowuje, a więc potrzeba znajomości ideału, który towarzyszy człowiekowi w rozwoju i nadaje ludzkiemu życiu sens i znaczenie.

Tak rozumiany cel pojawia się na bazie pewnych pytań, o których mowa w innym dziele Giussaniego, jakim jest *Zmysł religijny*. Są to pytania o charakterze egzystencjalnym: Dlaczego warto żyć? Jakie jest znaczenie istnienia? Z czego

³⁷ *Zmysł religijny (Il senso religioso*, Milano 1997), tłum. K. Borowczyk, J. Wąloszek (red. naukowa), Poznań 2000, s. 21.

³⁸ Tamże, s. 26.

³⁹ Cyt. za L. Giussani, por. P.J. Cordes, *Znaki nadziei...*, s. 105.

i do czego stworzona jest rzeczywistość? Pytania te składają się na niezniszczalną ludzką potrzebę rozumienia znaczenia wszystkich rzeczy, a przez to są niezwykle ważne w procesie wychowania. Człowiek potrzebuje „wprowadzenia w rzeczywistość”⁴⁰, w rozumienie znaczenia siebie i wszystkich rzeczy wokół. Potrzeba ta jest, według ks. L. Giussaniego, podstawą wychowania, które, będąc wprowadzaniem w pełni rzeczywistości, ma wartość o tyle, o ile afirmuje posiadane przez rzeczywistość znaczenie⁴¹. Stąd w przekonaniu autora *Ryzyka wychowawczego* nie może istnieć wychowanie (ani wychowawca), jeśli nie ma przynajmniej ogólnikowej „hipotezy wyjaśniającej rzeczywistość”. Bez tej hipotezy nie jest możliwy rozwój, zdolność osądzania i podejmowanie nowych rzeczy, nie jest możliwe samowychowanie i wychowanie innych. Stąd czymś niezbędnym dla każdego człowieka jest spotkanie z osobą, która byłaby nosicielem „hipotezy objaśniającej wszystko”. Pojawienie się tej hipotezy jest oznaką geniuszu; ofiarowanie jej uczniom jest człowieczeństwem mistrza, a przyłgnięcie do niej jak do światła jest pierwszym przejawem mądrości ucznia⁴². Aby jednak „hipoteza objaśniająca rzeczywistość” została przyjęta przez kogoś innego, musi być spełniony warunek „wiarygodności wychowawcy”, tzn. odpowiedniości pomiędzy jego życiem a tym, co proponuje. W sytuacji, gdy nie ma tej wyczuwalnej adekwatności, jeśli wychowawca nie żyje pytaniem bądź go nie stawia, odpowiedź, jakiej udziela wychowankowi, jest fikcją i próbą zewnętrznego narzucenia czegoś, czym sam nie żyje⁴³. Wiarygodność wychowawcy jest tu dlatego tak istotna, ponieważ wychowanie rozumiane jest jako „komunikowanie siebie,” tzn. „komunikowanie swojego sposobu odnoszenia się do rzeczywistości”⁴⁴. Z drugiej jednak strony,

⁴⁰ „Wprowadzenie w rzeczywistość” (Eine Einfuhrung in die Wirklichkeit) jest określeniem zapożyczonym przez ks. Giussaniego od J.A. Jungmanna.

⁴¹ Por. L. Giussani, *Il rischio educativo. Come creazione di personalita e di storia*, Torino 1996, s. 19–20 oraz L. Giussani, *Educatione alla liberta*, „Trace” 1995, nr 6, s. I–XII.

⁴² L. Giussani, *Il rischio educativo...*, s. 21.

⁴³ Tamże, s. 109.

⁴⁴ Tamże, s. 84.

działalność wychowawcy jako taka naznaczona jest ryzykiem. Zwykle staje on na granicy własnej osoby i nieprzenikalności tajemnicy drugiego. To, co proponuje wychowankowi, może być przez niego przyjęte lub odrzucone, jest to bowiem propozycja skierowana do jego wolności. Oto powód, dla którego ks. Giussani mówi o „ryzyku wychowawczym” (taki właśnie tytuł nadaje książce poświęconej problematyce wychowania ujętego jako komunikowanie pewnej przeszłości przeżywanej w terażniejszości i poddawanej pewnej krytyce⁴⁵).

Tym, co leży u podstaw wychowania, w zakres którego wchodzi danie owej hipotezy wyjaśniającej rzeczywistość, a przez to przygotowanie do dojrzałej konfrontacji z tym wszystkim, co życie niesie, jest zdumienie nad prawdą bytu ludzkiego. W zarysowanym przez Giussaniego obrazie człowieka mamy do czynienia z kimś, kto wie, że najpierw go nie było, a teraz jest, i że jego istnienie jest mu ofiarowane na wieczność. Mamy do czynienia z prawdą o ludzkiej wielkości tkwiącej w powołaniu, zależności od Boga, predyspozycjach i możliwościach, jakimi człowiek został obdarowany, ale i w słabości ludzkiej natury skażonej grzechem. W obrazie tym podkreśla się przede wszystkim rozumność i wolność osoby, jej transcendencję, zasadę realizmu poznawczego, jak również predyspozycje i wymogi, o których była już mowa wcześniej, które pozwalają mu na to, aby należał do siebie i był tym, kim być powinien.

Powyższa wizja pedagogii nadziei i wychowania, koncentrując się więc na ideale, który jedynie może ukształtować dojrzałą osobowość zdolną do nawiązania właściwych relacji ze wszystkim i ze wszystkimi, wychodzi naprzeciw mankamentom współczesnej kultury. Dramat tej ostatniej polega na tym, że abstrahuje ona pojęcie Boga z doświadczenia codziennego życia, nie wyłączając wychowania, a religię utożsamia z pobożnymi gestami albo uczuciami, zapominając, że to Bóg, a nie człowiek, winien być treścią samoświadomości.

Przywołana wizja wychowawcza potwierdza odwieczną prawdę, że nie można w wychowaniu, które rości sobie prawo bycia integralnym, pomijać celu

⁴⁵ Rozmowy „Ethosu”, *Chcę przekazać młodzieży to, co sam otrzymałem*, z ks. prałatem L. Giussanim rozmawia ks. A. Wierzbicki, „Ethos” 1997, nr 38–39, s. 232.

ostatecznego, jakim jest spotkanie z Bogiem żywym i prawdziwym. Potwierdza też prawdę, że jeżeli Bóg, który jest Tajemnicą, jest na pierwszym miejscu, to wszystko jest na właściwym miejscu. Trwanie zaś w komunii z Nim pozwala na odkrycie atrakcyjności Jezusa i napełnienie nią własnego życia i życia świata po to, aby był on bardziej prawdziwy, sprawiedliwy, pełen nadziei i pokoju. Przede wszystkim jednak czyni wychowującego i wychowywanego tymi, którymi być powinni.

Można więc powiedzieć, że proponowana przez ks. L. Giussaniego pedagogia nadziei, pokazująca słuszność wiary dającej wyczerpujące znaczenie wszystkiego, przynależy do pedagogii wiary mającej swe korzenie w Biblii Starego i Nowego Testamentu, poprzez którą Chrystus prowadzi i ciągle odnawia swój Kościół. Za niezwykle cenne w przywołanej tu wizji należy uznać jej klasyczno-filozoficzne tło refleksji⁴⁶, jak również jej integralność i możliwość praktycznego wykorzystania.

Bibliografia

- Carron J., *Medytacja pierwsza: Pragnienie i spełnienie*, w: *Nadzieja zawieść nie może. Rekolekcje Bractwa Comunione e Liberazione*, tłum. K. Borowczyk, Rimini 2005.
- Comunione e Liberazione. Ruch w Kościele*, D. Rondoni (red.), tłum. W. Janusiewicz, Milano 1989.
- Giussani L., *All'origine della pretesa Cristiana*, Volume secondo del PerCorso, Milano 1988.
- Giussani L., *Avenimento della liberta [Wydarzenie wolności]*, Genova 2002.
- Giussani L., *Cała ziemia pragnie Twojego oblicza*, tłum. D. Chodyniecki, Kielce 2004.
- Giussani L., *Chrześcijaństwo jako wyzwanie. U źródeł chrześcijańskiego roszczenia*, tłum. D. Chodyniecki, Poznań 2002.
- Giussani L., *Czas i Świątynia. Bóg i człowiek*, tłum. K. Borowczyk, wstęp do wyd. pol. kard. F. Macharski, Częstochowa 1997.
- Giussani L., *Dlaczego Kościół?*, tłum. D. Chodyniecki, Poznań 2004.

⁴⁶ Por. E. Zieliński, *Klasyczno-filozoficzne tło refleksji Luigi Giussaniego*, w: *Wychowanie człowieka otwartego...*, s. 39–42.

- Giussani L., *Doświadczenie jest drogą do prawdy*, tłum. D. Chodyniecki, Kielce 2003.
- Giussani L., *Il rischio educativo. Come creazione di personalita e di storia*, Torino 1996.
- Giussani L., *Il senso religioso*, Volume primo del PerCorso, Milano 1986.
- Giussani L., *Perchè la Ciesa? La pretesa rimane*, Volume secondo del PerCorso, Milano 1990.
- Giussani L., *Pur vivend nella carne [Choć nadal żyję w ciele]*, Milano 1998.
- Giussani L., *Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii*, tłum. A. Surdej, Kielce 2002.
- Giussani L., *Śladami chrześcijańskiego doświadczenia*, tłum. K. Klauza, red. i wstęp do wyd. pol. Z. Bradel, Kraków–Warszawa–Struga 1988.
- Giussani L., *Zaangażowanie chrześcijanina w świecie*, Konferencje Luigi Giussaniego zredagowane przez zespół z Comunione e Liberazione, w: H. Urs von Baltazar, L. Giussani, *Miejsce chrześcijanina w świecie*, Kraków 2003.
- Giussani L., *Zmysł Boga a człowiek współczesny. „Kwestia ludzka” i nowość chrześcijaństwa*, tłum. K. Borowczyk, „Ślady” 1997, nr 5–6 (38–39).
- Giussani L., *Zmysł religijny*, tłum. K. Borowczyk, Poznań 2000.
- Pèguy Ch., *Przedśionek tajemnicy drugiej cnoty*, tłum. L. Zaręba, Kraków 2007.
- Ratzinger J., *Błagajmy Pana, by po wielkim darze, jakim był Papież Jan Paweł II, dał nam nowego pasterza według swego serca. Homilia podczas Mszy św. Przed rozpoczęciem konklawe*, „Nasz Dziennik”, 19.04.2005.
- Ricourer P., *Gabriel Marcel et Karl Jaspers*, Paris 1947.
- Rozmowy „Ethosu”, *Chcę przekazać młodzieży to, co sam otrzymałem*, z ks. prałatem L. Giussanim rozmawia ks. A. Wierzbicki, „Ethos” 1997, nr 38–39.
- Rynio A., *Aby objawiło się to, co Bóg już uczynił*, O ruchu „Comunione e Liberazione”, „Inspiracje”, rok VII, 1998, nr 1(49).
- Rynio A., *Antropologiczne podstawy wychowania w rozumieniu ks. Luigi Giussaniego*, (współaut. s. M. Michna), „Roczniki Nauk Społecznych”, t. XXX, z. 2.
- Rynio A., *Charyzmat pedagogiczny ks. Luigi Giussaniego*, „Pedagogia Chrystiana” 2007, 2(20).
- Rynio A., *Fr Luigi Giussani's Concept of Education – an Outline*, „The Person and the Challenges” 2011, Vol. 1, Nr 2, Tarnów.

- Rynio A., *Specyfika Bractwa Comunione e Liberazione i nadzieje z nią związane*, w: *Świat idei edukacyjnych. Zbiór studiów ofiarowanych Księdzu Profesorowi Jerzemu Bagrowi-czowi*, W. Szulakiewicz (red.), Toruń 2008.
- Rynio A., *Vent'anni di una novita inaudita*, „Tracce”. Letterae Communions. Rivista internazionale di Comunione e liberazione, Anno XXX n 11 Dicembre 2003.
- Rynio A., *Wychowanie człowieka w duchu zmysłu religijnego*, w: *Wychowanie człowieka otwartego. Rola „Zmysłu religijnego” Luigi Giussaniego w kształtowaniu osoby*, A. Rynio (red.), Kielce 2001.
- Rynio A., *Wychowawcza metoda ks. L. Giussaniego*, w: *Wychowanie człowieka w duchu zmysłu religijnego*, w: *Wychowanie człowieka otwartego. Rola „Zmysłu religijnego” Luigi Giussaniego w kształtowaniu osoby*, A. Rynio (red.), Kielce 2001.
- Rynio A., *XX lat zdumiewania się nowością*, „Ślady”. Letterae Communions. Międzynarodowe Pismo Ruchu Comunione e Liberazione, rok XII nr 6, listopad-grudzień 2003.
- Św. Augustyn, *Enarratines in Psalmos*, 39, 7–8.
- Vittore H. San, *De arra anima*, Milano 2000.
- Waga L., *Znaczenie doświadczenia w wychowaniu religijnym w ujęciu Luigi Giussaniego*, w: *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, A. Rynio (red.), Lublin 2007.
- www.clonline.ogr:link:Libri&Musica/llibri dello spirito cristiano-Elenco completo
- Zambrano M., *L'uomo e il divino [Człowiek i bóstwo]*, Roma 2001.
- Zieliński E. OFM, *Klasyczno-filozoficzne tło refleksji Luigi Giussaniego*, w: *Wychowanie człowieka otwartego. Rola „Zmysłu religijnego” Luigi Giussaniego w kształtowaniu osoby*, A. Rynio (red.), Kielce 2001.

SPECYFIC PEDAGOGY OF HOPE
OF FOUNDER MOVEMENT COMMUNION AND LIBERATION
REV. LUIGI GIUSSANI

Summary

A starting point of the pedagogy analysed in this paper is the truth about ourselves, Christianity and a communal character of human's existence. Reverend L. Giussani, showing hope in anthropological and theological perspective, shows its true sources that lie in experience, faith, love and desire of good gained with difficulty in which human life finds its fulfilment despite the circumstances. The first step in education towards hope is to show the accidental character of a human being and the deepest desires of his heart. The paper, by discovering the dynamics of the formation of the attitude of Christian hope points at the circumstances that favour and inhibit its origin and development.

Translated by Agata Sowińska

Monika Adamczyk

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

IDEAŁ SZKOŁY TWÓRCZEJ FLORIANA ZNANIECKIEGO JAKO WYRAZ NADZIEI NA WYCHOWANIE JEDNOSTEK TWÓRCZYCH I SZCZĘŚLIWYCH

Wprowadzenie

W 1927 roku Florian Znaniecki tak pisał o kryzysie, jaki dotyka wychowanie szkolne: „Wychowanie szkolne w całym świecie cywilizowanym przechodzi obecnie kryzys, którego wyrazem jest z jednej strony wszechstronna krytyka podstaw, na których opierało się szkolnictwo przeszłości, z drugiej – niezliczone nowe eksperymenty, próby reform i programy”¹. Jakże aktualnie brzmią te słowa po 86 latach. Przenikliwość myśli Znanieckiego, jego nieprzemijająca moc wyjaśniania rzeczywistości społecznej sprawiają, że po dorobek tego myśliciela sięgają coraz młodsze pokolenia socjologów i przedstawiciele innych dyscyplin naukowych. Przedmiotem prowadzonej analizy będzie ukazanie ideału szkoły twórczej proponowanego przez Floriana Znanieckiego jako alternatywy dla szkoły zamkniętej. Ideału, którego podstawy opierał on na teorii socjologicznej, gdyż jak sam twierdził: „Zrozumieć istotę tego kryzysu, wykryć jego przyczyny

¹ F. Znaniecki, *Funkcja społeczna nowoczesnej szkoły*, „Praca szkolna” nr 8, 31 października 1927, s. 225.

i znaleźć jego rozwiązanie, można tylko pod warunkiem, że się cały problemat szkoły ujmie na gruncie socjologicznym².

W artykule zostaną zaprezentowane poglądy Znanickiego na wychowanie szkolne i szkołę jako instytucję z punktu widzenia socjologii, a ściślej socjologicznej teorii wychowania. Po krótkiej charakterystyce szkoły jako instytucji i grupy społecznej oraz wychowania szkolnego jako działalności społecznej przedstawione zostaną poglądy myśliciela na spełnianie przez szkołę funkcji społecznych, czyli kompatybilności realizowanych funkcji z rzeczywistymi potrzebami społeczeństwa. Prezentowana analiza pozwoli wskazać, jaka – zdaniem Znanickiego – powinna być szkoła, aby przygotowywać do życia w społeczeństwie jednostki nie tylko twórcze, ale i szczęśliwe.

Edukacja jest dobrem ogólnodostępnym, jednak wiele czynników determinuje możliwości pełnego korzystania z jej zasobów. Taki stan rzeczy sprawia, że dobra edukacja staje się dobrem rzadkim i poszukiwanym. Jak pisze P. Sztompka: „Dobra materialne są ograniczone w swoim zasobie albo jak powiadają ekonomiści, stanowią „dobra rzadkie” nie tylko dlatego, że nigdy nie ma ich dość dla wszystkich, ale przede wszystkim dlatego, że w miarę zaspokajania potrzeb kultura dyktuje ludziom coraz to wyższe aspiracje, aż po ową nigdy nie nasyconą autonomiczną aspirację posiadania³. We współczesnym świecie edukacja odgrywa bardzo ważną rolę w życiu każdego człowieka, decydując o jego sukcesie lub porażce. Odpowiedni poziom wykształcenia daje możliwość projektowania ścieżki kariery zawodowej, a w konsekwencji – podjęcia satysfakcjonującej pracy. To od niej często zależy status społeczny nie tylko jednostki, ale także jej rodziny. Taki punkt widzenia znajduje swoje odbicie w poglądach Floriana Znanickiego, twierdzącego, że wszelkie wychowanie powinno przygotowywać jednostkę do członkostwa w grupie, która, aby trwać, wymaga biologicznej kontynuacji, czyli potrzebuje następców na miejsce obecnych członków, których z upływem czasu musi utracić⁴.

² Tamże, s. 225.

³ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 333.

⁴ F. Znanicki, *Funkcja społeczna nowoczesnej szkoły...*, s. 226.

Aby zrozumieć proponowany przez Znanickiego ideał wychowania, jak również funkcje nowoczesnej szkoły, której zadaniem ma być wychowywanie jednostek twórczych i szczęśliwych, należy przybliżyć pewne zagadnienia z dorobku tego autora. Jest on bowiem prekursorem kompleksowego ujęcia zjawisk społecznych mających istotny wpływ na procesy wychowania. W procesie kształtowania przedmiotu wychowania istotnym punktem odniesienia jest to, co składa się na ideał wychowawczy, stanowiący cel wychowania. Znanicki, obserwując rosnącą złożoność i zmienność życia społecznego, opowiadał się za ideą wychowania przygotowującego do życia społeczno-kulturalnego w ogóle, nie zaś do udziału w takiej lub innej grupie. Miał on na myśli system kulturowy, w który wychowanek powinien być wprowadzany, oraz rolę społeczną, do której się go przygotowuje. Oczywiście był świadomy faktu, „że każdy dojrzały osobnik jest jednocześnie członkiem wielu różnych grup, więc każdy młodociany osobnik do wielu grup kandyduje. Każda z tych grup stara się, o ile może, pokierować jego wychowaniem, aby wyrobić w nim cechy dla siebie pożądane. Dokonywa się to przez oddziaływanie grupy na środowisko społeczne, w którym ten osobnik wyrasta. Grupa nadać usiłuje temu środowisku charakter środowiska wychowawczego, to znaczy spowodować, aby wszystkie wpływy, którym osobnik podlega w okresie swej kandydatury ze strony jednostek i innych grup, z którymi się styka, dążyły do jego urobienia na pożądanego członka danej grupy”⁵.

Zdaniem Znanickiego istotne jest przede wszystkim ukształtowanie człowieka twórczego, będącego w stanie, po zakończeniu swojej edukacji, znaleźć się w rzeczywistości społecznej i twórczo tę rzeczywistość zmieniać. Środowisko wychowawcze powinno być zatem jakimś bardziej lub mniej zbliżonym do ideału obrazem systemu kulturowego grupy wychowawczej. Obrazem, który w trakcie procesu wychowawczego powinien być przyjęty przez wychowanek⁶.

⁵ Tamże, s. 226–227.

⁶ F. Znanicki, *Socjologia wychowania*, t. I, Warszawa 1973, s. 148.

W literaturze socjologicznej termin środowisko społeczne bywa używany w kilku znaczeniach, jako ogół jednostek, kręgów społecznych, grup i innych zbiorowości, z którymi osobnik styka się w ciągu swego życia i które w jakiś istotny sposób wywierają wpływ na jego zachowania⁷. Równie powszechnie środowisko społeczne definiowane jest jako pewna zbiorowość – krąg lub grupa osób np. z jednej kategorii zawodowej, utrzymującej stały kontakt, posiadające wspólne instytucje, reprezentujące podobne postawy, styl życia itp.⁸ Znanięcki za krąg społeczny uważa zbiorowość, w obrębie której konkretna jednostka odgrywa swoją rolę⁹. Na taki krąg składają się jednostki oceniające ją pozytywnie jako osobę, której działania będą pożądane z punktu widzenia tej zbiorowości – kręgu społecznego¹⁰. Jak zauważa Znanięcki, wychowanie jest formą przygotowania jednostki do członkostwa w grupie, a co za tym idzie, jest to działanie o charakterze zasadniczo społecznym¹¹. Podstawową cechą wszelkich działań społecznych, w ujęciu proponowanym przez Znanięckiego, jest z jednej strony ich charakter działań podstawowych (spożywanie pożywienia, ubieranie się itp.), z drugiej

⁷ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972, s. 251.

⁸ Tamże, s. 252.

⁹ F. Znanięcki definiuje rolę społeczną poprzez porównanie jej z rolą teatralną. Wskazuje on na fakt, że każda rola obejmuje interakcje między grającym ją aktorem a innymi aktorami. F. Znanięcki, *Relacje społeczne i role społeczne*, Warszawa 2011, s. 302.

¹⁰ Tamże, s. 303.

¹¹ Jednak, jak pisze autor, „nie chcę przez to bynajmniej powiedzieć, że wychowanie uwzględnia, a tem mniej, że powinno uwzględniać tylko interesy społeczeństwa, a nie wychowywanych osobników. Sama ta antyteza nie ma w ogólnej swej formie żadnego sensu; interesy osobników są nieodłączne od interesów społeczeństwa i odwrotnie”, F. Znanięcki, *Funkcja społeczna nowoczesnej szkoły...*, s. 226. To ważne stwierdzenie jednoznacznie wskazuje na propagowany przez Znanięckiego ideał wychowania kształtującego z jednej strony osobnika realizującego zadania stawiane przed nim przez grupę, z drugiej strony rozwijającego własne zainteresowania „O ile zaś w szczegółach wychowanie realizuje takie lub inne wymagania społeczne, jest lub nie jest w zgodzie z takimi lub innymi potrzebami i dążeniami wychowywanego osobnika, to zależy od grupy społecznej, do której ten osobnik ma wejść, od sposobu, w jaki ta grupa wpływa na przebieg jego wychowania, oraz od indywidualności wychowanka”. Tamże, s. 226.

strony są to działania kierowane na ludzi bądź grupy z zamiarem wywołania pożądanych reakcji¹².

Celem prowadzonych rozważań jest przedstawienie procesu wychowania proponowanego przez Floriana Znanieckiego, którego efektem ma być wychowanie jednostek szczęśliwych, twórczych, a przede wszystkim znajdujących miejsce dla siebie w szybko zmieniającej się rzeczywistości.

Pojęcie wychowania

W najszerszym znaczeniu wychowanie jest to całościowy proces, do którego należą funkcjonalne i intencjonalne elementy działania, takie jak świadome i nieświadome działalności jednostki oraz działania podejmowane przez otaczającą ją środowisko społeczne¹³. Punktem wyjścia dla prowadzonej analizy jest przyjęte przez Znanieckiego założenie, że wychowanie to proces społeczny zmierzający do realizacji dwóch zasadniczych celów. Po pierwsze, zastąpienie antagonizmów wewnątrzgrupowych dążeniem do współpracy. Po drugie, obudzenie i utrwalenie w każdej jednostce posiadanych przez nią twórczych uzdolnień¹⁴. Analizę zjawisk i procesów wychowania należy rozpocząć od definicji wychowania przyjętej przez Znanieckiego. Definiuje on ten proces w następujący sposób: „(...) wychowanie jest to działalność społeczna, której przedmiotem jest osobnik będący kandydatem na członka grupy społecznej, i której zadaniem, warunkującym faktycznie jej zamiary i metody, jest przygotowanie tego osobnika do stanowiska pełnego członka”¹⁵. Autor wskazuje na wszystkie zasadnicze, jego zdaniem, elementy procesu wychowania jako działalności społecznej, które są przedmiotem zainteresowania socjologii, a mianowicie na: „działanie społeczne złożone z czynności działającego

¹² M. Flis, *Wartości, działanie, osobowość – w systemie socjologicznym Floriana Znanieckiego*, „Studia Socjologiczne” 1978, nr 1(68), s. 37.

¹³ *Einführung in Spezielle Soziologien*, H. Korte, B. Schäfers (Hrsg), Opladen 1993, s. 31.

¹⁴ W. Sitek, F. Znaniecki, *Encyklopedia socjologii*, Warszawa 2002, s. 370.

¹⁵ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania...*, t. I, s. 25.

podmiotu i dynamicznego kompleksu wartości społecznych, do których czynność się odnosi; stosunek społeczny, czyli normatywnie uregulowaną obustronną działalność społeczną; indywidualium społeczne – system złożony z wartości społecznej, jaką jest określony podmiot ludzki, oraz z systemu czynności społecznej tegoż podmiotu (...); grupę społeczną – najbardziej złożoną klasę mieszanych układów społecznych składających się z systemów wartości utworzonych przez pewien zbiór ludzi i z systemów czynności indywidualium lub grupy¹⁶. Z punktu widzenia formalnej budowy rozróżnia on trzy główne klasy systemów czynności: czyn, postęp normatywny oraz stawanie się ideału.

Czynem nazywa każdy system czynności, który może być doprowadzony do końca, czyli osiąga wyniki uważane za rozwiązanie (zadawalające lub nie) problemu postawionego na początku. Czyn kończy się z chwilą, gdy spełniona zostanie czynność, która jego wyników użyje do postawienia nowego problemu praktycznego¹⁷. Reasumując, chodzi o to, aby szereg czynności posiadał logiczny koniec i aby przy rozbiciu czynu złożonego na prostsze, każdy z tych ostatnich był zamkniętym, logicznie uporządkowanym systemem. Systemem stawiającym i rozwiązującym własny niezależny problem praktyczny za pomocą odrębnej czynności zasadniczej. I tak na przykład działalność konkretnego nauczyciela w szkole ogranicza się do wykonania pewnego programu rzeczowego, zacieśnionego do konkretnej dziedziny wiedzy teoretycznej lub stosowanej. Logicznym końcem tego rozbicia i specjalizacji każdego indywidualnego nauczyciela jest współdziałanie wszystkich nauczycieli, mających do czynienia z pewnym uczniem czy grupą uczniów tak, by ich czynności zasadnicze wykładania konkretnego przedmiotu wiedzy zsyntetyzowały się w jedną czynność ogólniejszą, którą w tym wypadku jest przygotowanie ucznia do ukończenia szkoły i uczestnictwa w grupie¹⁸.

Rozgraniczenie czynów następuje, gdy same utrwala się przez odtwarzanie. Dlatego jeśli jakiś kompleks czynności odtwarzany bywa zawsze w całości

¹⁶ W. Sitek, F. Znaniński, dz. cyt., s. 367.

¹⁷ F. Znaniński, *Wstęp do socjologii*, Warszawa 1988, s. 109.

¹⁸ Tamże, s. 109–110.

(oprócz sytuacji przerwania, gdy czynność zasadnicza się kończy, choć osiągnięte wyniki nie stały się przedmiotem nowego problemu), można go uważać za jeden czyn. Za taki kompleks czynności odtwarzanych zawsze w całości uważa Znaniecki wychowanie, gdyż czyn odtwarzany – wychowanie o ustalonym przebiegu w programie szkolnym, ustalonych latach nauki itd. – posiada bardzo jasne kryterium powodzenia. Tym kryterium jest ukończenie szkoły i uczestnictwo w życiu grupy społecznej. Przygotowania do czynnego udziału w grupie przez wychowanie szkolne są ściśle określone i pozostają do końca takie same¹⁹. Przez czynność społeczną rozumie autor te czynności, których przedmiotem jest jedna osoba lub grupa ludzka. Najważniejszą właściwością czynności społecznej (Znaniecki zalicza do takich czynności wychowanie), stanowiącą o jej odmienności, jest to, że ujmuje ona indywidualium czy grupę ludzką jako obiektywną całość. Zadaniem czynności społecznej, także czynności wychowawczej, jest zmodyfikowanie danego indywidualium, przy jednoczesnym uznaniu go jako istoty świadomej, oraz przekształcenie grupy, do której w danym momencie odnosi się czynność, ewentualnie wytworzenie grupy nowej²⁰. Znaniecki podkreśla świadomy i celowy zamiar oddziaływania ze strony przedmiotu czynności, zamiar przekazania zespołu wartości, wprowadzenia w określony system kulturowy²¹.

Wychowanie jako czynność mająca na celu wywarcie wpływu na postępowanie ludzkie polega na określonych działaniach wykonywanych przez powołanych do tego celu ludzi z zamiarem „wywołania, zahamowania lub zmodyfikowania, zaraz lub w dalszej przyszłości, pewnych czynności innych ludzi”²². Nauczyciel działa więc z ramienia grupy, w jej imieniu i jest obowiązany realizować jej program wychowawczy. Schemat działania w procesie wychowawczym jest więc bardzo przejrzysty. Z jednej strony mamy w nim podmiot oddziaływania – wycho-

¹⁹ Tamże, s. 110.

²⁰ Tamże, s. 196–197.

²¹ Por. J. Majka, *Wychowanie jako czynność społeczna*, „Roczniki Filozoficzne” 1972, Vol. 20, s. 149–158.

²² F. Znaniecki, *Socjologia wychowania...*, t. I, s. 1.

wawcę, zespół wychowawczy powołany do tego działania przez grupę. Z drugiej strony mamy przedmiot oddziaływania – wychowanka czy grupę wychowanków oraz przedmiot, który się w trakcie oddziaływania przekazuje, zespół wartości, system kulturowy, określony model postaw, wzory zachowań. Proces oddziaływania dokonuje się zaś przy pomocy określonych środków i metod działania²³.

Metody oddziaływania wychowawczego

Wychowywanie, rozumiane w tym przypadku jako nauczanie, to praca na rzecz ludzi oparta na dialogu między uczniami i nauczycielami oraz między samymi uczniami²⁴. Przez środki wychowania F. Znaniecki rozumie wszystkie narzędzia działania społecznego, służące do przekazania w procesie wychowawczym wartości uznawanych przez daną grupę i zmierzające do ukształtowania postaw oraz zachowań wychowanka. Możemy mówić o środkach wychowania, zaczynając od budynków i urządzeń czysto materialnych, poprzez różnego rodzaju narzędzia styczności społecznych i przekazywania myśli, aż do szczegółowych czynności składających się na całość czynności wychowania, takich jak wykłady, dyskusje, rozmowy, egzaminy, lektury itp. Każdy najprostszy środek może być stosowany w bardzo różny sposób i przy pomocy różnych metod. Znaniecki wymienia wiele takich metod²⁵. Jako pierwszą wymienia metodę negatywnego przymusu, który określa jako wytworzenie sytuacji, w której wykonywanie czynności niepożądanych przez wychowanka staje się dla niego trudne, a nawet niemożliwe do realizacji. Rozróżnia on przymus pozytywny, czyli presję, i przymus negatywny, czyli represję. Drugą metodą stosowaną w wykonywaniu czynności wychowawczych, którą przedstawia Znaniecki, jest metoda społeczno-hedonistyczna, polegająca na zachęcaniu do posłuszeństwa nagrodami. Autorowi nie

²³ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. II, Warszawa 1973, s. 343–345.

²⁴ K. Lynch, *Oświata jako miejsce zmiany: dbanie równość i przeciwdziałanie nierówności*, w: *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, G. Mazurkiewicz (red.), Kraków 2012, s. 52–53.

²⁵ Tamże, s. 343.

chodzi tu o pochwały czy stopnie, gdyż nauczyciele niewiele mają takich wartości, które mogłyby służyć jako nagrody dla uczniów. Trzecią metodą działania wychowawczego, sytuowaną przez Znanieckiego wyżej niż dwie poprzednie, jest metoda czystej sublimacji i humilacji. Jest to metoda wyrażająca się we wszelkiego rodzaju pochwałach pilności i umiejętności, naganach za lenistwo. Metoda ta, jeśli nie spotyka się ze sprzecznymi – zwłaszcza z działaniem wychowawcy – wpływami innych składników środowiska społecznego, wywołuje konformizm, rozumiany przez Znanieckiego jako dążenie do wykonywania, względnie niewykonywania czynności z uwagi na ich społeczną akceptację lub jej brak²⁶.

Czwartą metodą działania wychowawczego jest subiektywizacja. Znaniecki uważa ją za środek pobudzający do czynnego przyswajania programowej wiedzy. Jest to metoda, która działa trwale i skutecznie w powiązaniu ze współzawodnictwem. Subiektywizacja, aby być skuteczną metodą działania wychowawczego, musi być często aktualizowana, to znaczy, każdy postęp lub zaniedbanie w rozwoju umysłowym powinny wywoływać akty oceny osobowości. Autor mówi o dwóch sposobach osiągnięcia aktualizacji. Pierwszym z nich jest wspomniane wyżej współzawodnictwo oraz stworzenie skali dokonań osobnika i porównywanie każdej dokonanej czynności z poprzednią. Skalowanie dokonań wymaga jednak czynnego śledzenia rozwoju osobnika przez wychowawcę. Jednakże ocena wychowawcy nie jest tak istotna dla wychowanka jak ocena środowiska, zwłaszcza rówieśników. Metoda subiektywizacji jest, zdaniem Znanieckiego, jedyną metodą społeczną zdolną doprowadzić do rozbudzenia dążeń do intelektualnego rozwoju w dwóch aspektach. Po pierwsze, powyżej tego poziomu, który osobnik jest w stanie osiągnąć w samorzutnym procesie rozwojowym lub – po drugie – w takich warunkach, do których nie ma spontanicznego zamięłowania. Wskazując na zwiększone tempo życia, a co za tym idzie, na wymaganą od każdego członka grupy zwiększoną

²⁶ Tamże, s. 343–344.

szybkość pracy umysłowej, Znaniecki wskazuje na jej płytkość²⁷. Wynika to jego zdaniem z faktu, że metody społecznego wychowania w szkole zwykle nie wychodzą ponad poziom subiektywizacji współzawodniczącej²⁸.

Piątą metodą jest budzenie zamięłowań poznawczych u ucznia. Zasadniczą cechą tej metody jest zamięłowanie samego wychowawcy. Analizując tę metodę, Znaniecki wychodzi od procesu sublimacji jako częstego jej składnika. Zapal nauczyciela jest objawem oceny czynności i wartości poznawczych i w ten sposób społecznie je sublimuje. Uczeń, który te czynności odtwarza, uczestniczy w ich „wzniosłości”, czyli uznaniu społecznym. Jako drugi proces składowy metody budzenia zamięłowań poznawczych wymienia autor subiektywację w związku z naśladownictwem osobistym. Występują tu pewne zależności. Po pierwsze, jeśli nauczyciel posiada w oczach ucznia urok społeczny, to występuje duże prawdopodobieństwo podjęcia przez ucznia działań mających na celu upodobnienie się do wzoru osobistego. Po drugie, urok społeczny nauczyciela zależy od postawy względem niego osób dorosłych oraz innych uczniów. Trzecim procesem składowym tej metody jest obiektywacja społeczna, stymulująca dążenia do jak najdoskonalszych osobistych dokonań. Obiektywacja społeczna powstaje dzięki współdziałaniu przy wykonywaniu zadań na podłożu uprzedniej subiektywacji. Drugim środkiem wychowawczym obiektywacji społecznej jest współdziałanie między uczniami a nauczycielem. Można zaobserwować dwie formy tego współdziałania. Pierwszą, starszą, jest współdziałanie w przyswajaniu programowej wiedzy w postaci wspólnego rozwiązywania zagadnień stawianych przez nauczyciela. Przyjmuje to postać dyskusji, podziału zadań między jednostki itp. Drugą

²⁷ W tej myśli Znanieckiego widać przenikliwość i dalekowzroczność, we współczesnej edukacji podkreśla się bardzo wyraźnie, że współczesne dzieci w wyniku zmian, jakie zaszły w ciągu ostatnich lat, myślą, działają i rozumują inaczej niż ich rodzice czy nauczyciele. Nauczyciele powinni otworzyć się na te zmiany tak, aby przygotować młodych ludzi do życia w nowoczesnym świecie. A. Townsend, *Nauczyciele jako „przewodnicy w uczeniu się”*, w: *Jakość edukacji...*, s. 113–125.

²⁸ Tamże, s. 344.

formą są próby współdziałania wychowanków, w których rozwiązywane wspólnie problemy nie są ściśle poznawcze, lecz praktyczne, wymagające zastosowania wiedzy teoretycznej²⁹.

Proces społecznego wychowania

„Proces wychowawczy realizuje się w ramach unormowanego stosunku społecznego między wychowawcą a wychowankiem, który przy tym implikuje stosunki między każdym z nich a grupą, której pierwszy jest funkcjonariuszem, drugi kandydatem. (...) wynikiem zamierzonym procesu wychowawczego (...) jest urobienie (częściowe lub całkowite) wychowanka na osobnika społecznego”³⁰. Działania składające się na proces wychowania Znanicki zalicza do działań społecznych, wszelka bowiem czynność, mająca za przedmiot działania człowieka, wykonywana z zamiarem wpłynięcia na niego i mająca za swój cel spowodowanie z jego strony reakcji, jest czynnością społeczną. „(...) wychowanie jest działalnością społeczną, (...) gdyż ma za przedmiot człowieka i dąży do wywarcia wpływu na jego zachowanie się, (...) przedmioty, zamiary i metody czynności wychowawczych zależą w swej treści od potrzeb i dążeń tej grupy społecznej, która zbiorowo lub przez swoich przedstawicieli czynność tę wykonuje”³¹.

Proces w ogóle, a proces wychowania szczególnie, jest to cykl zmian jednej lub wielu cech, które to zmiany zachodzą w określonym układzie. Zmiana społeczna, zdaniem Znanickiego, jest dla badacza zmianą względną, która dokonuje się w określonych granicach i w odniesieniu do czegoś, co w tych samych granicach pozostaje niezmiennie, za niezmiennie zaś uznaje on elementy społeczne. Za niezbędny warunek racjonalnego badania procesu społecznego uznaje on wydzielenie układów ograniczonych, zamkniętych i w ramach takich układów badanie zachodzących w nich zmian. Założenia teoretyczne dotyczące

²⁹ F. Znanicki, *Socjologia wychowania...*, t. II, s. 345.

³⁰ Tamże, s. 1.

³¹ F. Znanicki, *Socjologia wychowania...*, t. I, s. 5.

zmiany społecznej mają istotne znaczenie przy rozpatrywaniu procesu społecznego wychowania. Przez wychowanie rozumie Znaniecki działalność mającą na celu wywarcie wpływu na postępowanie ludzkie, działalność ta zakłada jednocześnie reakcję zwrotną. Przy takim założeniu w trakcie trwania procesu wychowawczego dokonuje się zmiana społeczna, gdyż w takim właśnie celu odbywa się to działanie – aby zmienić osobnika, a cały proces wychowawczy dokonuje się w pewnych określonych warunkach, a mianowicie w układzie zamkniętym, jakim jest grupa. Grupa, której członkiem jest lub ma się stać osobnik podlegający działaniu. Przez układ zamknięty w wypadku grupy rozumie Znaniecki zrzeszenie ludzi, które w ich świadomości stanowi pewnego rodzaju odrębną całość. Każda grupa społeczna składa się z indywidualów społecznych, jedynych w swoim rodzaju, niepowtarzalnych, świadomych osobników, których wzajemne relacje i role spełniane przez nich w życiu społecznym, są wyznaczone „(...) ponieważ zaś indywidualum społeczne jest układem wartości i czynności społecznych; więc wszystko to, czym grupa jako całość jest i co grupa jako całość działa, znajduje swe podłoże wspólne w jej zorganizowanym składzie indywidualnym”³². To właśnie dzięki temu „zorganizowanemu składowi indywidualnemu” grupa społeczna istnieje, a dokładniej dzięki „świadomości odrębności”. Znaniecki, mówiąc o układzie odosobnionym, w przypadku grupy pisze: „Grupa społeczna istnieje przede wszystkim przez to, że jej członkowie uważają ją za istniejącą w oddzieleniu od reszty świata. Najniezbędniejszą istotą grupy jako układu odosobnionego jest fakt, że członek należy do niej przede wszystkim przez to, że inni członkowie tej grupy i on sam odnosząc się do innych, odnosi się do nich jako do członków tej samej grupy, w odróżnieniu od nie członków”³³. Według Znanieckiego, wyodrębnienie grupy społecznej opiera się na uznanej przez ogół członków grupy zasadzie społecznej, zasadzie odrębności. Zasada ta zakłada, że jest jakaś racja, dla której dana grupa

³² F. Znaniecki, *Wstęp do socjologii...*, s. 285.

³³ Tamże, s. 30.

jest uważana przez siebie i przez ogół społeczeństwa za odrębną od innych grup. Grupa społeczna, której członkiem jest lub ma się stać osoba podlegająca działalności wychowawczej, zmierza ku takiemu „urobieniu indywidua ludzkiego”, by umiało i chciało ono uczestniczyć w życiu społecznym grup. Zadaniem wychowania jest bowiem dostarczenie grupom społecznym członków przygotowanych do czynnego udziału w ich życiu. Działalność wychowawcza z punktu widzenia grup społecznych, w których potrzebach ma swoje źródło, jest podporządkowana dążeniu tych grup do podtrzymania własnego rozwoju.

Działalności wychowawczej stawiane są zadania, których charakter jest uwarunkowany przez przyszłe zadania i obowiązki osób przygotowywanych na przyszłych członków grupy. Z jednej strony to grupa staje się podstawą do zainicjowania procesu wychowawczego, z drugiej strony efekty procesu wychowawczego w postaci „urobionych” członków grupy są dla tejże grupy niezbędnymi warunkami przetrwania. Wynika to z faktu, że wszystkie przyszłe obowiązki, do których przygotowywany jest wychowanek w trakcie trwania procesu wychowawczego, mają odległe, wspólne zadanie, mianowicie utrzymanie grupy społecznej, względnie systemu grup zorganizowanych w społeczeństwo. W związku z tą funkcją wychowania, zapewnienia ciągłości istnienia grupy, a także z tym ścisłym związkiem wzajemnej zależności między wychowaniem a społeczeństwem, proces działalności wychowawczej musi być analizowany w ścisłym powiązaniu z grupą społeczną. Wynika to także z faktu, że proces wychowawczy nie jest samowystarczalny, zamknięty w sobie. Jego punktem wyjścia i dojścia jest życie społeczne grupy z jej potrzebami, celami i zadaniami³⁴. Jak pisze Znaniecki, „Wszelkie wychowanie polega na przygotowaniu osobnika do członkostwa w grupie społecznej. Każda grupa trwała lub dążąca do trwałości chce mieć zapewnionych zastępców (...). Ponieważ zaś uczestnictwo w jej życiu zbiorowym wymaga pewnego przysposobienia, więc stara się ona, aby ci zastępcy, nim całkowicie wejdą w jej skład, przysposobienie to zdobyli. W każdej grupie znajdujemy

³⁴ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania...*, t. II, s. 261–266.

więc, oprócz pełnych czynnych członków, kategorie członków niepełnych, czyli kandydatów, przygotowywanych do przyszłej swej roli społecznej w procesie wychowania”³⁵.

Przy badaniu procesu wychowawczego Znaniecki uwzględnia trzy punkty widzenia: punkt widzenia wychowawcy, punkt widzenia wychowanka i punkt widzenia grupy, dla której proces ten się odbywa. Uważa je za równie ważne, podkreśla inicjujący charakter grupy społecznej, jednak proces wychowawczy realizuje się bezpośrednio między wychowawcą a wychowankiem, nie zaś między wychowankiem a grupą społeczną. Ponieważ grupa społeczna powołuje wychowawcę, to przed nią staje zadanie takiego doboru nauczycieli, by w swej działalności wychowawczej reprezentowali oni cele i zamiary grupy oraz żeby przygotowali wychowanka do roli przewidzianej dla niego przez grupę. Jak już zostało napisane wcześniej, za inicjującą wychowanie Znaniecki uważa grupę społeczną, a nauczyciel, względnie zespół wychowawców, wypełnia jedynie określoną rolę: jest obowiązany realizować program wychowawczy grupy. Nauczyciel jednak nie jest tylko biernym narzędziem, oddziałuje on bowiem na wychowanków całą swoją osobowością i dlatego jest on podmiotem wychowania w ścisłym tego słowa znaczeniu. Od efektów jego oddziaływania zależy przyszły profil całej grupy³⁶.

Proces wychowania jest procesem społecznym i zależnym od życia grupy w całym swym przebiegu, także dlatego, że odbywa się na podłożu przygotowanym przez poglądy, których treść i forma są społecznie ustalone, oraz przez reguły postępowania, których ważność i zastosowanie są społecznie wyznaczone. Większość tych poglądów i reguł ma w swej tradycji grupa społeczna, niektóre z nich powstały w krytycznym przeciwstawieniu się tradycji, inne przystosowały się do zmieniających się zadań i warunków działania. Wszystkie miały jednak za punkt odniesienia grupę społeczną. Proces wychowania zachodzi w ramach warunków społecznych, zmiennych, tak jak zmienne jest życie społeczne grupy.

³⁵ F. Znaniecki, *Funkcja społeczna nowoczesnej szkoły*, „Praca Szkolna” nr 8, s. 226.

³⁶ W. Zdaniewicz, *Analiza czynności społecznej w systemie religijnym według teorii F. Znanieckiego*, „Roczniki Filozoficzne” 1964, t. 12, s. 80.

Wychowanie ma za zadanie wypełnić lukę, która powstaje między młodymi kandydatami na pełnych członków grupy a dojrzałymi jej członkami. Tylko w wyniku procesu wychowawczego młodzi mogą przejąć doświadczenie starszych, doświadczenie rosnące wraz z rozwijającą się cywilizacją³⁷.

Ideał edukacji Floriana Znanieckiego a absolutny ideał wychowania

Przybliżenie teorii wychowania, stworzonej przez Floriana Znanieckiego, było zabiegiem niezbędnym dla zrozumienia proponowanego przez niego ideału wychowawczego, jak również funkcji nowoczesnej szkoły, której zadaniem jest wychowywanie jednostek twórczych i szczęśliwych zarazem. W procesie kształtowania przedmiotu wychowania istotnym punktem odniesienia jest to wszystko, co składa się na ów ideał, stanowiący cel wychowania. Znaniecki, obserwując rosnącą złożoność, a zarazem zmienność życia społecznego, opowiadał się za ideą wychowania przygotowującego do życia społeczno-kulturalnego w ogóle, nie zaś do udziału w takiej lub innej grupie. Konkretnie miał na myśli system kulturowy, w który wychowanek powinien być wprowadzany, oraz rolę społeczną, do której się go przygotowuje. Jednak nie chodzi tylko o przygotowanie jednostki pod kątem pełnionych później ról społecznych. Istotne jest przede wszystkim ukształtowanie osobnika twórczego, będącego w stanie, po zakończeniu swojej edukacji, znaleźć się w rzeczywistości społecznej i twórczo tę rzeczywistość zmieniać. Jest to postulat szczególnie cenny w kontekście współczesnej skomplikowanej rzeczywistości społecznej.

Środowisko wychowawcze, jak zostało już wspomniane, powinno być – zdaniem Znanieckiego – jakimś bardziej lub mniej zbliżonym do ideału obrazem systemu kulturowego grupy wychowawczej, który w trakcie procesu wychowawczego musi być przyjęty przez wychowanka. Na system kulturowy składają się następujące elementy: wartości przyjmowane przez grupę, stanowiące cel dążeń

³⁷ E. Hałas, *Proces cywilizacyjny jako społeczna integracja kultury w ujęciu Floriana Znanieckiego: Rozmyślenia o cywilizacji*, J. Baradziej, J. Goćkowski (red.), Kraków 1997, s. 39–42.

i działalności grupy; normy odpowiadające przekazywanemu systemowi wartości i w jakimś stopniu z nim związane; grupa wychowująca, która dostarcza wychowankom system legitymizacji dla wzorów zachowań lansowanych w ramach systemu wychowawczego; zespoły wartości, norm oraz legitymizacji znajdują wyraz w pewnych systemach symboli i znaków, które je wyrażają, a ich przyswojenie jest także przedmiotem wychowania³⁸.

Wychowawca w tak pojętym ideale wychowania jest ściśle powiązany z grupą społeczną, z ramienia której wykonuje swe funkcje. Z kolei grupa staje przed trudnym zadaniem takiego doboru nauczycieli, żeby w swej działalności wychowawczej reprezentowali oni cele i zamiary grupy. Wychowawca z racji pełnego członkostwa w grupie społecznej, jako jej dorosły i w pełni ukształtowany członek, powinien aktywizować wychowanków do brania bezpośredniego udziału w działalności grup dorosłych. Chodzi naturalnie jedynie o taki udział, jaki młodzież w danym wieku i na danym poziomie jest w stanie spełniać. Na czym polega obiektywność procesu edukacji w przeciwstawieniu ideałom pedagogicznym? Najogólniej mówiąc, obiektywność procesu edukacji polega na jego niepodporządkowaniu się absolutnym ideałom wychowawczym. Aby tak przygotować jednostki, zdaniem Znanickiego, nie można oprzeć się na skrajnym indywidualizmie ani na bezwzględnym uspołecznieniu jednostki, na żadnym absolutnym ideale wychowawczym. Błędem jest stawianie wychowawcy idealnych wymagań, stawianie go naprzeciw fikcji idealnego wychowawcy, wyniesionego ponad wszelkie warunki i oczekiwania społeczne³⁹. Takie stanowisko, według Znanickiego, implikuje pojmowanie wychowania zupełnie niezgodnie z tym, czym wychowanie jest w rzeczywistości. Dla niego zaś wychowanie „(...) jest to działalność społeczna, której przedmiotem jest osobnik będący kandydatem na członka grupy społecznej, której zadaniem warunkującym faktycznie jej zamiary i metody jest przygotowanie tego osobnika do stanowiska pełnego członka”⁴⁰.

³⁸ J. Majka, dz. cyt., s. 152.

³⁹ F. Znanicki, *Socjologia wychowania...*, t. I, s. 25.

⁴⁰ Tamże, s. 25.

Wynikiem działalności wychowawczej nie ma być „urobienie” jakiegoś „człowieka w ogóle”, ale osobnika, który ma żyć w określonych, czasowo i przestrzennie ograniczonych, warunkach społecznych i który do tych warunków musi być przystosowany, aby istnieć fizycznie i duchowo⁴¹. Wychowawca może dążyć do takiego wyniku jedynie pod warunkiem, że działa w imieniu tego społeczeństwa, do którego ma wychowanka przygotować. Tylko dzięki temu, że działa z ramienia tego społeczeństwa, może jako jego członek podzielać jego tradycje kulturalne i daje sobie przez nie narzucić określone zadania. Zależność od społeczeństwa nadaje jego działalności charakter wychowawczy. W związku z tym Znaniecki stawia tezę, że: „Nie ma i być nie może absolutnego, ważnego zawsze i wszędzie, ideału pedagogicznego; są tylko i zawsze będą ideały zmienne i względne, inne w każdym okresie, chyba że kiedyś wszystkie społeczeństwa ludzkie zleją się w jedno społeczeństwo o niezmiennym kierunku ewolucji (...)”⁴². Uważał, że błędem teoretycznym myślicieli opowiadających się za absolutnymi ideałami wychowania jest to, że usiłują oni swój ideał teoretyczny oprzeć na obiektywnej teorii wychowania.

Stanowisko Floriana Znanieckiego wobec ideału „szkoły twórczej”

Zajmując się zmianami funkcji wychowawczych w różnych epokach i środowiskach, Znaniecki poświęcił dużo miejsca przemianom, jakie miały i mają nadal miejsce w szkole – instytucji jedynej w swoim rodzaju i powołanej w jednym tylko celu: by wychowywać przyszłych kandydatów na członków grupy. Tradycyjne przesłanki instytucji szkolnej szczególną uwagę zwracają na odosobnienie społeczne szkoły jako grupy i na jej jedyny w swoim rodzaju charakter doświadczeń i czynności, stanowiących treść społeczną tej grupy. W związku z tymi tradycyjnymi przesłankami Znaniecki stawia pytanie: „(...) czy warto w ogóle za-

⁴¹ F. Znaniecki, *Funkcja społeczna nowoczesnej szkoły*, „Praca Szkolna” nr 8, s. 229.

⁴² F. Znaniecki, *Socjologia wychowania...*, t. I, s. 52.

chowować szkołę w znaczeniu dotychczasowym grupy odosobnionej, specjalnego środowiska w którym młodociany osobnik podany zostaje specjalnym wpływom, z wyłączeniem wszelkich innych wpływów, prócz przewidzianych w jej ustroju⁴³. Ustosunkowując się do tego zagadnienia, analizując współczesne mu działania podejmowane w celu zmiany typu „szkoły zamkniętej”, odnosi ideał „szkoły twórczej” do największej, jego zdaniem, trudności współczesnej szkoły, mianowicie do odosobnienia kompleksu zajęć szkolnych od życia pozaszkolnego.

Ideał „szkoły twórczej” postulował po pierwsze – zastąpienie fikcyjnych zagadnień i nieinteresujących czynności szkolnych przez realne i interesujące. Po drugie – wprowadzenie czynnego przyswajania doświadczeń samorzutnie dobieranych przez dziecko w przebiegu twórczej działalności zamiast biernego przyswajania doświadczeń narzucanych z zewnątrz. Po trzecie – ćwiczenie we współpracy społecznej⁴⁴. Znaniecki odnosi się do idei „szkoły twórczej” jako do pięknej, jednak mało praktycznej i niedającej prawdziwego, skutecznego zastosowania we współczesnej szkole czy też szkole w ogóle. Tak jak typ „szkoły zamkniętej”, tak typ „szkoły pracy twórczej” nie przygotowują, zdaniem tego autora, młodych ludzi do swobodnego wejścia w świat ludzi dorosłych. Szkoła powinna uczyć pełnienia faktycznych ról, rozwiązywania konkretnych problemów. Powinna wprowadzać w świat rzeczywistych działań, a nie stwarzać odrealniony obraz, jak w „szkole zamkniętej” czy też w „szkole twórczej”. Zadania szkoły wymagają czynnej łączności między tym, co na danym poziomie indywidualnego rozwoju rzeczywiście interesuje ucznia a obecnie pełnionymi zadaniami przez starszych i tym, co on sam będzie robił, gdy dorośnie. Znaniecki wyraża przypuszczenie, że idea „szkoły twórczej” stanowi stadium przejściowe w ewolucji instytucji szkolnej. Z zagadnieniem tym wiąże on również konieczność zmiany funkcji wychowawczych rodziców, otoczenia sąsiedzkiego, grupy rówieśniczej,

⁴³ Tamże, s. 141.

⁴⁴ F. Znaniecki, *Funkcja społeczna nowoczesnej szkoły (Dokończenie)*, „Praca Szkolna” nr 9, 30 listopada 1927, s. 257.

nauczyciela i szkoły⁴⁵. Przeprowadzając analizy czynności wychowawczych na przestrzeni wieków i w różnych środowiskach, Znaniecki wysuwa tezy dotyczące zmian funkcji wymienionych podmiotów. Zmiany te zależą od zmian kompleksów grupowych, z ramienia których te funkcje są wykonywane. W związku z rozpadem wielkich rodzin i powstawaniu rodzin małych Znaniecki mówi o zanikaniu funkcji wychowawczej rodziców, które to funkcje przejmują: nauczyciel, szkoła, instytucje wychowania pośredniego. Znaniecki podkreśla znaczenie roli rodziców w pełnieniu funkcji wychowawczych i zwraca uwagę na fakt, że w interesie wszystkich grup społecznych leży wspieranie rodziców w pełnieniu ich ról. W przypadku otoczenia sąsiedzkiego w wyniku rozwoju techniki ulega poszerzeniu jego obszar⁴⁶. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest możliwość kontaktowania się z większą liczbą ludzi. W przypadku grupy rówieśniczej Znaniecki wysuwa tezę o istnieniu stałej dysharmonii między społeczeństwem starszych a grupą dzieci lub młodzieży. Dysharmonia ta ma swe źródło w samorzutnym tworzeniu się i funkcjonowaniu grup rówieśniczych, na które starsi nie mają wpływu, a najczęściej i najpowszechniej stosowanym środkiem pedagogicznego reagowania na nie jest represja społeczna. To negatywne reagowanie na naturalne buntownicze dążności młodego osobnika powoduje dysharmonię⁴⁷. Ze zmianą funkcji wychowawczych nauczyciela Znaniecki wiąże ograniczenie styczności między uczniem i nauczycielem, tak rzeczowe, jak i czasowe. Zwraca uwagę także na fakt, że większa część osobowości, tak wychowanka, jak i wychowawcy, nie uczestniczy w ich stosunku społecznym. W związku z tym Znaniecki stawia tezę o rozdziale między funkcją nauczania a wykonywaniem nauczanych czynności.

⁴⁵ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania...*, t. I, s. 144–148.

⁴⁶ Tamże, s. 92.

⁴⁷ Tamże, s. 91.

Podsumowanie

Florian Znaniecki uznawany jest za autora pierwszego, spójnego systemu teoretycznego, poświęconego szczególowej dyscyplinie, jaką jest socjologia wychowania. Mimo że rozważania i założenia dotyczące tej dziedziny można znaleźć u takich klasyków socjologii światowej, jak Emil Dürkheim, to jednak pierwszym, który nadał kształt teoretyczny i nazwał swoje założenia teorią wychowania, był właśnie Znaniecki. Wiele miejsca w swojej twórczości poświęcił on tej subdyscyplinie socjologii. Wynikało to nie tylko z jego zainteresowań naukowych, ale także, a może przede wszystkim, z jego żywego kontaktu ze studentami czy z zaangażowania w sprawy społeczne⁴⁸. To właśnie pasja, z jaką oddawał się dydaktyce, otwierała go na potrzebę wychowywania ludzi nie tylko kompetentnych, ale i otwartych na otaczającą ich rzeczywistość. Mimo upływu czasu dorobek Znanieckiego doskonale wpisuje się w „płynną” rzeczywistość XXI wieku, w którym mówi się o społeczeństwie wiedzy jako jednym z elementów ładu społecznego. XXI wiek nazywany jest wiekiem edukacji i specjalizacji, stawiającym duży nacisk na rozwój kompetencji i umiejętności. Taka postawa przekłada się na wzrost wymagań stawianych przed dziećmi, młodzieżą i nauczycielami. Rosnące „zapotrzebowanie” na fachowców o wysokich kompetencjach zawodowych i interpersonalnych sprawia, że już przedszkolna i wczesnoszkolna edukacja jest podporządkowana tym wymaganiom. Przykładem takich działań jest nauka języka angielskiego już na etapie przedszkola. Nauka kreatywności i samodzielności ma stać się kluczem do sukcesów szkolnych, a w dalszej przyszłości zawodowych. Społeczeństwo poddawane procesom globalizacji stawia przed absolwentami szkół ogromne wymagania. Często są one sprzeczne z istniejącymi systemami edukacyjnymi i podstawami programowymi. Oczywiście budowa nowoczesnych systemów przygotowujących

⁴⁸ Szeroko zagadnienie aktywności społecznej i dydaktycznej Znanieckiego opisuje T. Abel w swojej książce *O Florianie Znanieckim*, Lublin 1996.

młodego człowieka do aktywności w świecie bardzo złożonym i wielokulturowym nie jest prosta, wymaga „mądrej wybiórczości” z pośród wielu poglądów, kierunków i postaw.

Bibliografia

- Abel T., *O Florianie Znanieckim*, Lublin 1996.
- Flis M., *Wartości, działanie, osobowość – w systemie socjologicznym Floriana Znanieckiego*, „Studia Socjologiczne” 1978, nr 1(68).
- Hałas E., *Proces cywilizacyjny jako społeczna integracja kultury w ujęciu Floriana Znanieckiego*, w: *Rozmyślenia o cywilizacji*, J. Baradziej, J. Goćkowski (red.), Kraków 1997.
- Korte H., Schäfers B. (Hrsg), *Einführung in Spezielle Soziologien*, Opladen 1993.
- Lynch K., *Oświata jako miejsce zmiany: dbanie równość i przeciwdziałanie nierówności, w: Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, G. Mazurkiewicz (red.), Kraków 2012.
- Majka, J., *Wychowanie jako czynność społeczna*, „Roczniki Filozoficzne” 1972, Vol. 20.
- Sitek W., *Encyklopedia socjologii*, Warszawa 2002.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.
- Townsend A., *Nauczyciele jako „przewodnicy w uczeniu się”*, w: *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, G. Mazurkiewicz (red.), Kraków 2012.
- Zdaniewicz W., *Analiza czynności społecznej w systemie religijnym według teorii F. Znanieckiego*, „Roczniki Filozoficzne” 1964, t. 12.
- Znaniecka-Lopata H., *Florian Znaniecki: ewolucja twórcza socjologa*, w: *Florian Znaniecki i jego rola w socjologii*, A. Kwilecki (red.), Poznań 1975.
- Znaniecki F., *Funkcja społeczna nowoczesnej szkoły*, „Praca Szkolna” 1927, nr 8.
- Znaniecki F., *Funkcja społeczna nowoczesnej szkoły*, „Praca Szkolna” 1927, nr 9.
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. I, Warszawa 1973.
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. II, Warszawa 1973 .
- Znaniecki F., *Wstęp do socjologii*, Warszawa 1988.
- Znaniecki F., *Relacje społeczne i role społeczne*, Warszawa 2011.

IDEAL OF THE CREATIVE SCHOOL OF FLORIAN ZNANIECKI
AS AN EXPRESSION OF HOPE
FOR EDUCATION OF CREATIVE AND HAPPY INDIVIDUALS

Summary

The educational ideal of Florian Znaniecki assumed education of an individual not only in accordance with his/her future social roles, but also education of a creative individual, who can fully embrace the social reality and change it creatively, when the education is completed.

Translated by Monika Adamczyk



Miroslaw Pawliszyn

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

**NADZIEJA JAKO CNOTA.
BEZNADZIEJA JAKO DEGENERACJA DUCHA.
O JESZCZE JEDNYM TRUDZIE BYCIA CZŁOWIEKIEM**

Wprowadzenie

Mówienie o nadziei jest swoistą grą pomiędzy artykułowaniem dźwięków a milczeniem, widzeniem a ślepotą, słuchaniem a głuchotą. Zdanie to, choć zdaje się uragać kanonom naukowości z racji braku respektu dla zasady niesprzeczności i dotkliwej niemożności sprostania wymogom logiczności twierdzeń, nie traci znaczenia. Z jednej strony, nadzieja zdaje się czymś uchwytym, bliskim codziennej egzystencji (wszyscy wciąż mamy jakąś nadzieję na to, że kładąc się spać, rano wstaniemy, czy że wychodząc z domu do niego powrócimy), z drugiej jednak, sama w sobie pozostaje czymś nieuchwytym, mglistym (wszak nie mamy nigdy pewności, że faktycznie wstaniemy bądź powrócimy do domu).

Może właśnie dlatego stała się ona przedmiotem wielu analiz, tak z dziedziny teologii, jak filozofii. Wydaje się to zrozumiałe, skoro nadzieja przynależy

do dziedziny tzw. cnót wlnych (teologicalnych), obok wiary i miłości¹, a zarazem stanowi o naturze człowieka, opisuje ją u samych źródeł. W problematyce związanej z nadzieją spotykają się ze sobą nadprzyrodzoność, rozumiana jako skrytość, tajemniczość, ponadnaturalność, z tym, co najbardziej oczywiste, bliższe i naturalne dla każdej osoby. Być może z tego powodu jest ona zazwyczaj ustawiana pomiędzy wiarą i miłością, nawet jeśli słowom tym nadaje się całkowicie świeckie znaczenie, nie dopatrując się w nich konotacji religijnych. Wiara wydaje się jakimś sposobem „bycia” człowiekiem, jego zwyczajnym odniesieniem do otaczającej rzeczywistości, miłość zaś pozostaje zawsze czymś nadnaturalnym, ponadmaterialnym, wiecznym. Opracowanie to, co z mocą należy podkreślić, jest zaledwie próbą dotknięcia jednego z możliwych aspektów tak rozległej problematyki, jaką jest temat nadziei.

Homo viator

Człowiek w podróży, będący w drodze, to symbol ludzkiego losu, egzystencji wydanej na permanentne podążenie ku czemuś, co w tej chwili jest jeszcze odległe, a przez to też pobudzające do wędrówki. Miejsce zajmowane przez *ja* w tej chwili ma zawsze charakter przejściowy, tymczasowy, nietrwały. Istnieje coś, co dopiero ma zostać osiągnięte, co przez swój brak obecności, prowokuje w człowieku chęć znalezienia się w innym miejscu niż to, w którym obecnie się znajduje. Jednocześnie osiągnięcie pożądanego celu rodzi chęć zdobycia następnego, tak że proces ten zdaje się nie mieć kresu, wyjąwszy moment śmierci będącej, jak można mniemać, końcem jakiegokolwiek wędrówki. Wolno spytać, co prowokuje do tego ciągłego ruchu? Motywem zdaje się być właśnie nadzieja.

¹ Cnoty teologiczne, których nazwa pochodzi z języka greckiego, są to cnoty odnoszące się do Boga, mające Boga na celu. *Wykład Nauki Chrześcijańskiej ułożony z rozkazu Klemensa VIII Papieża przez kardynała Roberta Bellarmina*, za: http://www.ultramontes.pl/Katechizm_Bellarmina_XI.htm (dostęp: 18.03.2013) oraz Katechizm Kościoła Katolickiego, cz. III, art. 7, 1812, Poznań 1994, s. 425.

Homo viator jest źródłem inspiracji dla wielu twórców sztuki, pisarzy, myślicieli. Pierwowzorem jest postać Odyseusza, opisana przez Homera. Ten, „co święty gród Troi zburzywszy, długo błądził i w tułaczce swojej siłą różnych miast widział, poznał tyłu ludów zwyczaje, a co przygód doświadczył i trudów! A co strapień na morzach, gdy przyszło za siebie lub za swe towarzysze stawić się w potrzebie”². W jego podróży do rodzinnego domu przeplatają się tęsknota i chęć doznawania nowych przygód, pragnienie powrotu do miejsca, które się dobrze zna, i jednocześnie poszukiwanie tego, co dotąd było nieznanne.

Księża Rodzaju mówi wyraźnie, że wraz z zerwaniem zakazanego owocu, losem człowieka stało się wygnanie, które jest równoznaczne z nieustannym podążaniem. Życie jest wędrowaniem ku czemuś, co zostało utracone, próbą odnowienia więzi z Bogiem. Odnajdujemy zatem podobne wątki – tęsknoty i upartej chęci ciągłego zdobywania nowych celów. Ostatecznym kresem będzie osiągnięcie zbawienia (powrót do rajskiej wspólnoty z Bogiem). Hieronim Bosch, niderlandzki malarz z przełomu XV i XVI wieku, przywołuje omawiany motyw w obrazie *Syn marnotrawny (Wędrowiec, Pielgrzym)*. Znaleźć tu można postać starszego człowieka, który wyrusza z gospody ku otwartej, bliżej nieokreślonej przestrzeni. Z jednej wykonuje gest pozdrowienia, pożegnania z miejscem, w którym pewnie przed chwilą przebywał, z drugiej zdecydowanym krokiem rusza w swą własną przyszłość.

Od strony filozoficznej niezwykle istotne są tutaj przemyślenia Gabriela Marcela. Wędrowanie powodowane jest nie tyle ciekawością świata, chęcią zgłębienia tego, co jest w danej chwili nieoczywiste. Bycie ciekawym, jak wskazuje francuski filozof, zakłada sytuację, w której ktoś „wychodzi z pewnego nieruchomego centrum, to usiłować uchwycić, ująć przedmiot, o którym miało się jedynie niejasne lub schematyczne wyobrażenie”³. Znaczy to, że jest ten, kto jest ciekawy, kto ma świadomość swego własnego „ja”. Jest ono dla niego przejrzyste,

² Homer, *Odyseja*, tłum. L. Siemieński, Gdańsk 2000, s. 4.

³ G. Marcel, *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*, tłum. P. Lubicz, Warszawa 1984, s. 142.

jasne, uchwycone właśnie w stanie braku wiedzy na jakiś temat. Pielgrzymowanie, bycie w drodze, wiąże się z tym, co Marcel określa mianem „niespokojności”. Jest ona stanem poszukiwania wewnętrznej równowagi. To, ku czemu zmierzam, co chcę osiągnąć, stanowi część mnie samego, ustanawia mnie, zostaje włączone w moją wewnętrzną strukturę. Nie jest więc czymś, co pozostaje wobec mnie w jakimś dystansie. Przeciwnie, zostaję przez to coś niejako pochłonięty. To właśnie jest moment „poszukiwania równowagi”, której ostatecznie nie da się osiągnąć. Niepokój bierze się stąd, iż obiekt mojego pragnienia wydaje się niepowiązany z jakimkolwiek *teraz*, z czymś, co trwałe i stabilne, co zaspokoi moje dążenia⁴.

Rodzi się wątpliwość, czy „niespokojność” nie prowadzi przypadkiem do rezygnacji, która, co oczywiste, unieważnia jakiegokolwiek „wędrowanie”? Gdzie tkwi źródło, czy raczej siła, wyzwająca to pragnienie? Istnieje w człowieku duch prawdy, pokrewny natchnieniu, związany z wolnością, zdolny „przenikać nas na kształt światła. Jedynie od nas zależy przychyłne ustosunkowanie się do łaski, którą możemy uzyskać⁵. On to zwraca nas ku wartościom, które są „samą istotą uniesienia lub, ściślej mówiąc, rzeczywistością, do której musimy się odwoływać, gdy pragniemy zrozumieć, w jaki sposób uniesienie może się przemienić w siłę twórczą”⁶. Ostatnie słowa są dla nas ważne. Przemiana, o której mowa, zakłada, że z jednej strony wartość ma zawsze charakter wcielony, nie jest formułą abstrakcyjną, oderwaną. Pozostaje zawsze wartością czegoś lub kogoś. Z drugiej strony, pociąga za sobą gotowość do ofiary ze strony tego, który ku niej się zwraca⁷. Sprzężenie pomiędzy wartością a ofiarą wyzwala czyn. Oddajmy głos Marcelowi: „Być czynnym, to zmagać się z rzeczywistością w taki sposób, że nie wiemy już dokładnie, czy to my na nią oddziałujemy, czy ona oddziałuje na nas”⁸.

⁴ Por. tamże, s. 142–143.

⁵ Tamże, s. 145.

⁶ Tamże, s. 147.

⁷ Por. tamże, s. 147–149.

⁸ Tamże, s. 150.

Nacisk, czy może raczej aktywność, jest obustronna. Zmienia się wzajemne natężenie, pole działania, wywierana presja i stopień jej przyjęcia. Inaczej rozgrywa się to w przypadku robotnika i artysty, biologa i matematyka. Kiedy mowa o robotniku, można odnieść wrażenie, odwołując się do francuskiego filozofa, że jego aktywność jest zwielokrotniona. Otaczająca go rzeczywistość uległa wobec wywieranej na nią siły. Artysta z kolei zdaje się być bardziej uległym, powiemy, że „chłonie” on to, co znalazło się w polu jego percepcji, przyjmuje w siebie dochodzące wrażenia. Biolog będzie znów kimś bardziej aktywnym, przy czym wkracza on w inne rejony świata, posługując się innymi środkami, aniżeli robotnik. Matematyk zaś, wydaje się natomiast raczej przyjmować w siebie prawdę o świecie, urzeczony nie tyle pięknem krajobrazu, ile harmonią i porządkiem istniejącego bytu.

Zawsze jednak zwracamy się ku temu, „co istnieje poza nami”⁹, pozostając w relacji do jakiegoś *Ty* o charakterze absolutnym. Owszem, perspektywę tę można odrzucić, jednak narażamy się wtedy na niebezpieczeństwo utraty samych fundamentów człowieczeństwa. Pyta Marcel: „Kto wie, czy trwały porządek ziemski nie może być wprowadzony tylko pod tym warunkiem, że człowiek zachowa wyraźną świadomość tego, co można by nazwać jego kondycją pielgrzyma; to znaczy, że będzie on stale pamiętał o konieczności wykuwania sobie niepewnej drogi poprzez eratyczne głązy upadłego wszechświata, wymykającego się pod każdym względem samemu sobie, ku światu bardziej umocnionemu w bycie”¹⁰?

Kondycja pielgrzyma, ciągłe poszukiwanie wartości, działanie i próba przekształcania otaczającego świata są nieusuwalnym elementem, niezbędną podstawą jakiegokolwiek mówienia o nadziei. Potwierdza to inny filozof, żyjący w XX wieku, Josef Pieper. Określenie *homo viator*, jego zdaniem, utraciło znaczenie, „powagę i twarde, realistyczne jądro, a co za tym idzie – swoją wiążącą moc.

⁹ Tamże, s. 158.

¹⁰ Tamże.

Określenie to nie jest już przejrzystym zwierciadłem rzeczywistości, którą winno wyraźnie oddawać¹¹. Tymczasem pojęcie to wyraża w sposób najgłębszy istotę człowieka. Jak trafnie zauważa autor, nie chodzi tu o określenie miejsca, w którym ktoś się znajduje, czy do którego zmierza. Raczej o „wewnętrzną strukturę bytu stworzenia. Jest on immanentnie zakorzenionym w bycie <<jeszcze nie>> charakterystycznym dla stworzenia”¹².

Stwierdzenie to domaga się bardziej szczegółowej analizy, gdyż odnajdujemy tu istotną wskazówkę dla rozumienia nicości, spełniającej ważną funkcję dla rozumienia wędrowania. Okazuje się, że *homo viator* to nie tylko ktoś, kto jest zdolny do działania, wywierania i przyjmowania nacisku ze strony świata. „Jeszcze nie” bytu zawiera w sobie dwa elementy: negatywny i pozytywny, co opisane jest „niebytem spełnienia” i „dążeniem do spełnienia”¹³. Śledząc myśl autora, dostrzec można, że wątek nadziei od samego początku ma swoje religijne odniesienie. Strona negatywna (niebyt spełnienia) fundowana jest przez „egzystencjalną bliskość stworzenia i nicości”¹⁴. Wszystko, co istnieje, zostało stworzone z nicości i ślad ten nie pozostaje bez wpływu na człowieka. Ma on możliwość grzeszenia, a oznacza to, że zwraca się właśnie (popołniając zło) ku nicości. Pozytywność to ukierunkowanie stworzenia na spełnienie, coś, co wyraża się w oczekiwaniu szczęśliwego zakończenia drogi życia. Ono zaś realizuje się w postępowaniu zasługującym na uznanie. Stan wędrowania, bycia-w-drodze kończy się wraz z przejściem do stanu posiadania¹⁵, kiedy możliwość czynienia zła zniesiona jest przez *związanie* z łaską, z Bogiem, a podążanie poprzez samo spełnienie, osiągnięcie tego, ku czemu się szło¹⁶.

¹¹ J. Pieper, *O miłości, nadziei i wierze*, tłum. I. Gano i K. Michalski, Poznań 2000, s. 149.

¹² Tamże, s. 150.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ J. Pieper używa tu terminu *status comprehensoris*, od łacińskiego *comprehendo* – objąć, ogarnąć, pojąć, zrozumieć, przyjąć z miłością.

¹⁶ Por. J. Pieper, dz. cyt., s. 150–152.

W tym miejscu można przejść wprost do tematu nadziei. Stan pielgrzymowania, opisany tu szczegółowo, rodzi określone konsekwencje. W człowieku, stwierdza Pieper, może zrodzić się zwątpienie, ponieważ sensem istnienia jest nie nicość, ale byt¹⁷. Dopowiedzmy. Wolno postawić pytanie: czy jest sens „ruszania w drogę” przy świadomości, że cel pozostanie zawsze nieosiągnięty, że jest w nas wciąż obecna realna możliwość grzeszenia, która jest przecież zawsze formą rozminięcia się z obranym dążeniem? I dalej, nie są nam też dane spokój i pewność płynąca ze zdobycia czegokolwiek. Byt bowiem, ku któremu zmierzamy, „niebezpiecznie graniczy z nicością”¹⁸, wymyka się, jest niedookreślony, zmienny, nietrwały. Zatem, cytując filozofa, „jedyną odpowiedzią stosowną do rzeczywistej sytuacji egzystencjalnej człowieka jest: nadzieja. Cnota nadziei jest cnotą pierwotnie przyporządkowaną *status viatoris*”¹⁹.

Nadzieja – intuicje rozumiejące

Widać wyraźnie, że kiedy chcemy mówić o nadziei, musimy przyjąć określoną perspektywę poznawczą. J. Pieper będzie mówił o nadziei jako cnotcie, co sugeruje wyraźnie, że jest ona dyspozycją o charakterze duchowym, zaś G. Marcel sugeruje, iż nie możemy mówić o „fizyczności” nadziei, a raczej utożsamiać ją „z samym pierwiastkiem duchowym”²⁰. Pierwszy z nich dopowie: „Nadzieja jest cnotą tylko jako cnota teologiczna”²¹. Zauważmy, że w słowach tych zawarta jest jasna sugestia. Nie da się mówić o nadziei poza kontekstem teologicznym (religijnym). Albo inaczej: każda postać nadziei ukierunkowana jest właśnie ku takiemu jej rozumieniu. Znaczy to, że ma ona swe źródło w człowieku, w wymiarze ducha, który pochodzi wprost od Istoty Najwyższej i ku Niej się kieruje.

¹⁷ Por. tamże, s. 155.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże.

²⁰ G. Marcel, dz. cyt., s. 37.

²¹ J. Pieper, dz. cyt., s. 157.

Rodzi się pytanie, czy nadzieja jest przeżyciem o charakterze ekskluzywnym, osiąganym tylko przez niektórych ludzi i to w wyjątkowych okolicznościach? Skoro tak, to wolno pytać dalej, dla jakiego typu ludzi ma być zarezerwowana i jakie warunki muszą zajść, by się pojawiła? Wspomniani wyżej filozofowie mają tu jasną odpowiedź. „Nadzieja, tak jak miłość, jest jednym z najprostszych źródłowych gestów istoty żywej”²². Zawarte jest w niej to, co pokorne, czyste i nieśmiałe, co nie daje się uprościć i co odporne jest na próby radykalnej racjonalizacji. „Stąd zasadnicza niewystarczalność i rażąca nieadekwatność najczęściej stosowanych interpretacji tego, co nazwałem tajemnicą nadziei”²³.

Istotny ślad dla naszego myślenia o nadziei pochodzi od św. Tomasza z Akwinu. Powie on: „nadzieja zaś, wyraża pewien ruch, czy pociąg siły dążnościowej ku jakiemuś trudnemu dobru”²⁴. Istotne wydają się tutaj dwa elementy: to, co określone jest mianem „ruchu” (pociąg siły dążnościowej) oraz „trudne dobro”, ku któremu się zmierza. Pierwsza intuicja, jaka się nasuwa, brzmi następująco: pomiędzy nimi dwoma istnieje jakaś przestrzeń, która w nadziei nie zostaje wcale pokonana i zniesiona. Nie zakłada się nawet takiej możliwości. Przeciwnie, dystans ten zostaje utrzymany, zdaje się być czymś, co nadzieję ożywia i uzasadnia. Jego ewentualne pokonanie stanie się osiągniętą pewnością. Jeżeli zaś, w obliczu takiego stanu rzeczy, dokona się akt rezygnacji z osiągnięcia „trudnego dobra”, możemy mówić o zwątpieniu. Kolejna intuicja pozwala stwierdzić, że większy ciężar gatunkowy spoczywa na tym, kto ma nadzieję, aniżeli na tym, ku czemu dąży. Innymi słowy, istotne jest to, co się dzieje z człowiekiem, świat jego pragnień, oczekiwań. Nieco mniejsze znaczenie ma to, czego się pragnie. Jak rozumieć te słowa? To, co Tomasz nazywa „trudnym dobrem”, jest jakoś zawsze subiektywne, zależne od ustanowień jednostki. Ktoś może dążyć ku czemuś, żywić nadzieję na coś, co dla innego nie będzie nigdy obiektem zainteresowania. Nadzieja staje się wypatrywaniem czegoś,

²² Tamże.

²³ G. Marcel, dz. cyt., s. 36.

²⁴ Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 15, tłum. O. Pius Belch, zagadnienie 17, art. 3, s. 167, www.katedra.uksw.edu.pl/suma/suma_indeks.htm (dostęp: 6.04.2013).

czego nie ma, ale co jakoś jest upragnione. Problem polega na tym, że stan ten jest zarazem spodziewany, jak też nieoczywisty, niepewny i niejasny. Wydaje się, że stosowne w tym miejscu będzie określenie tej sytuacji jako „oczekiwanie”, które nie znosi, nie pokonuje samo siebie.

Jest jeszcze coś, co można dostrzec, przypatrując się ludzkiej nadziei. Zawiera się w niej specyficzne doświadczenie czasu. Wydaje się, że zostaje on w pewien sposób zawieszony, ale nie w tym sensie, że miałby być nieobecny. Przeciwnie, świadomość jego obecności narasta, tężeje, przy czym zostają zniesione fazy pośrednie oddzielające mnie od tego, czego oczekuję. „Trudne dobro” jest niejako na wyciągnięcie ręki, tuż obok. Jednak pozostaje wciąż przede mną, odległe i bliskie. W tym właśnie doświadczeniu czas ukazuje się jako zarazem obecny i nieobecny, pozbawiony ciągłości, wyzuty ze swego naturalnego biegu.

Josef Pieper, przywołując św. Tomasza, stwierdza, iż nadzieja jest przyporządkowana dwóm cnotom – wielkoduszności i pokorze²⁵. One zdają się adekwatnie opisywać „ruch” w kierunku „trudnego dobra”.

O wielkoduszności mówi Seneka i zauważa, że w niej człowiek pnie się ku wyżynom i czuje odrazę do rzeczy przypadkowych²⁶. W innym miejscu pisze o ludziach, którzy używają „młotka czy też obcęarów”, jako o tych, co mają „zgięte ciało i myśl zwróconą ku ziemi”. Wprawdzie mają oni umysły wybitne i przenikliwe, jednak nie odznaczają się wielkodusznością²⁷. Wreszcie, kiedy przychodzi mu opisać człowieka cnotliwego, mówi tak: „Gdybyśmy mogli przyjrzeć się duchowi człowieka cnotliwego, o, jakże piękny ujrzelibyśmy widok, jak czcigodny, jak wspaniały, a zarazem łagodnym blaskiem jaśniejący; widok oświetlany z jednej strony przez sprawiedliwość, z drugiej przez męstwo, a z trzeciej znów przez umiar i roztropność! (...) Także i przezorność z poprawnością, i najwznioślejsza z nich wszystkich wielkoduszność ileż – na bogów dobrych – przydała-

²⁵ Por. J. Pieper, dz. cyt., s. 158.

²⁶ Por. Seneka, *Listy moralne do Lucyliusza*, s. 385, [www.http://katedra.uksw.edu.pl/biblioteka/seneka_listy_moralne_do_lucyliusza.pdf](http://katedra.uksw.edu.pl/biblioteka/seneka_listy_moralne_do_lucyliusza.pdf) (dostęp: 6.04.2013).

²⁷ Por. tamże, s. 420.

by mu piękności”²⁸. Doprecyzowania domaga się sformułowanie „piąć się ku wyżynom”, bowiem można pomylić interesujące nas zagadnienie np. z ambicją czy zuchwałością. Skoro, jak mówi Seneka, wielkoduszność przydaje piękności, to zaraz trzeba dopowiedzieć, że chodzi o piękno ducha, o coś, co nadaje jemu jakiś osobliwy, wyjątkowy rys. Mówimy zatem o szlachetności duszy, która bierze się z tego, iż przestają interesować „rzeczy przypadkowe”, ziemskie, codzienne. Człowiek o wielkim duchu posiada w sobie cnoty w krystalicznej postaci, żyje wedle najwyższych standardów moralnych. Można powiedzieć, że ten, kto jest wielkoduszny, sam ujawnia się jako wartość, jest wartościowy. To dlatego właśnie nie jest ona cnotą „osobną”, którą można zestawiać z innymi. Przeciwnie, jest „ozdobą wszystkich cnót”²⁹, zawiera je i uwzniośla.

Pokora, jak za św. Tomaszem wskazuje Josef Pieper, zdaje się sprzeciwiać wielkoduszności³⁰. Istotnie, skoro ta ostatnia wiąże się z sięganiem ku temu, co wysokie i wzniosłe, to pokora, kojarzona z uniżeniem i rezygnacją z własnego zdania, zdaje się osłabiać jakiegokolwiek aspiracje ludzkiego ducha. Jest ona raczej spowolnieniem, a nie aktywnym realizowaniem wzorca. To powszechne rozumienie pokory sprowadza się do traktowania jej jako świadomości swych własnych słabości, uznaniu nieporadności, zaakceptowaniu tkwiącej w człowieku niemocy. Tymczasem, jak wskazuje wspomniany już Pieper: „Pokora jest poznaniem i afirmującym uznaniem niewyrażalnego dystansu, który dzieli stworzenie od Stwórcy”³¹. Znaczy to, że splatają się tutaj ze sobą akt poznawczy rozumu, a zarazem decyzja (uznanie) woli uznająca określoną pozycję, jaką zajmuje człowiek wobec Boga. Rozpoznanie dotyczy sytuacji bytowej osoby, jej ontycznej struktury, która stawia ją właśnie w tym miejscu, w którym się znajduje. Byt ludzki odniesiony jest do bytu absolutnego, a wynikają stąd określone konsekwencje – jestem tym, kim jestem, mam swoje miejsce i zadanie, uposażony jestem w takie, a nie inne

²⁸ Tamże, s. 611.

²⁹ Tomasz z Akwinu, dz. cyt., t. 21, zagadnienie 129, art. 4, s. 42.

³⁰ Por. J. Pieper, dz. cyt., s. 158.

³¹ Tamże, s. 159.

zdolności. Brak pokory, pycha, będzie czymś w rodzaju zuchwałej próby stanięcia na miejscu, którego tak naprawdę nie jestem w stanie osiągnąć.

Jak w kontekście nadziei mają się do siebie wielkoduszność i pokora? Wielkoduszność otwiera przed człowiekiem świat możliwości, pozwala niejako na zakorzenienie nadziei. Pokora zaś ujawnia ograniczenia wielkoduszności, sprawdza ją na właściwe tory, każe uznać własne ograniczenia³².

Siła dążnościowa opisana w dwóch przywołanych kategoriach, zmierza, jak wiemy, ku temu, co św. Tomasz nazywa „trudnym dobrem”. Podkreślić należy ważny, jak się wydaje, wątek. Nadzieja, jak powie Józef Tischner, jest zawsze czymś w rodzaju oczekiwania, na które składają się niepewność i wahanie³³. Mamy tu do czynienia z jakąś formą wewnętrznej walki pomiędzy pragnieniem, wypatrywaniem a drzemiącą w człowieku świadomością, iż może się zdarzyć coś, co owo oczekiwanie zniweczy. Może właśnie dlatego, mówiąc o nadziei, mamy do czynienia z „trudnym dobrem”, czymś, co niejako jest i nie jest, dane wprost i zakryte. Światło na ten problem rzucają analizy Gabriela Marcela.

To, co chcemy osiągnąć nie jest częścią mojej wewnętrznej struktury. Przeciwnie, jest ode mnie niezależne, niejako obojętne wobec kierowanej ku niemu aktywności³⁴. Jest to sytuacja, którą francuski filozof określi mianem „próby” i opiszę to następująco: „Nadzieja mieści się dokładnie w ramach próby i nie tylko się z nią łączy, lecz stanowi prawdziwą odpowiedź bytu na tę próbę”³⁵.

Zasygnalizowany wątek domaga się analizy. Wspominana tu „próba” wiąże się z czymś, co należałoby określić mianem „nieoczywistości” nadziei. Rodzi się ona z jakiegoś bardzo konkretnego doświadczenia. Może to być przeżycie pustki lub braku czegoś, zachwyty czy obudzonych emocji, tęsknoty bądź oczekiwania, dążenia do jasno obranego celu albo też czegoś, co pozostaje wciąż tajemnicze i skryte. Można odnieść wrażenie, że dałoby się mnożyć te sytuacje, które są

³² Por. tamże.

³³ Por. J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 2000, s. 274.

³⁴ Por. G. Marcel, dz. cyt., s. 42–43.

³⁵ Tamże, s. 30.

w stanie pobudzić nadzieję. Są one przez coś wywołane, spowodowane określonym zdarzeniem, faktem, sytuacją. Pustka bierze się stąd, iż coś, co oczekiwane jest dramatycznie nieobecne, zachwyty rodzi się z doznania uniesienia, które domaga się zjednoczenia z tym, co obudziło ludzkiego ducha, tęsknota będzie przywoływaniem czyjejs obecności, dążenie do celu to nic innego, jak chęć sięgnięcia po to, co daje mi pełniejszą możliwość rozwoju. I faktycznie, przy bliższym zastanowieniu okazuje się, że doświadczeń tych może być wiele. Znamienne jest to, że właśnie w tym początkowym ruchu inicjującym nadzieję dochodzi do wzajemnego splecenia pomiędzy człowiekiem i tym, co pragnie on osiągnąć. Problem w tym, że splot ten, pomimo pragnienia, żywotnej chęci zrealizowania, nie znosi odległości, dystansu. Może dlatego wspomniany już Gabriel Marcel powie: „Życ w nadziei – to uzyskać od siebie możność pozostania wiernym w godzinach ciemności temu, co początkowo było natchnieniem, uniesieniem, zachwytem”³⁶.

„Trudne dobro”, o którym mówimy, zdaje się zakorzeniać właśnie w tym, iż każe ono, by nadzieja wydobyła się niejako sama z siebie, by była zawsze rezultatem jakiegoś wewnętrznego wysiłku, zmagania, które jest na wskroś niezrozumiałe, irracjonalne. Nie znaczy to, że nadzieja staje się tym samym irracjonalna, pozbawiona sensu. Przeciwnie, umiejscawia się blisko rozumu, jest możliwa do obserwowania, analizowania. Pozostaje jednak zawsze czymś „więcej”, „ponad”, „mimo wszystko” – trwa, istnieje, chociaż sięga po to, co jest wciąż zarazem na wyciągnięcie ręki, jak i nieosiągalne. Oddajmy raz jeszcze głos francuskiemu filozofowi: „Tym, co ją charakteryzuje, jest odruch, którym odrzuca ona świadectwo, w imię którego sama miała być odrzucona”³⁷. Trud zatem związany jest nie tylko z utrzymującą się odległością celu, ale pragnieniem, które spełnia się w swoim niespełnieniu. To dlatego właśnie w fenomen nadziei zaangażowane są wielkoduszność i pokora, które czuwają nad tym, by świadomość niespełnienia nie stała się powodem do kapitulacji.

³⁶ Tamże, s. 65.

³⁷ Tamże, s. 93.

Beznadzieja – degeneracja ducha

Nadzieja jest tym rodzajem aktywności, która wystawiona jest na ciągłą możliwość wątpienia. Słowa te brzmią, być może, kontrowersyjnie, ale to właśnie, jak się wydaje, różni ją od pewności. Ta ostatnia znosi przeciwności, będąc całkowicie oporną na działanie wszelkich trudności. Nie chodzi o to, że nie można utracić pewności, raczej o zdanie sobie sprawy z tego, że utrata pewności oznacza totalną zmianę nastawień danej jednostki. W nadziei ona sama mocuje się ze sobą, świadoma, że wciąż jest pogrążona w stanie pomiędzy „już” i „jeszcze nie”. Nadzieja walczy zatem z pokusą rezygnacji, musi być wyzwalana wciąż na nowo i niejako wbrew sobie.

Jest jednak obecny w człowieku taki stan ducha, który niweczy jakąkolwiek siłą dążnościową. Warto zapytać w punkcie wyjścia, gdzie rodzi się rozpacz i czy nasze intuicje zgodne są z przemyśleniami znawców tematu? Innymi słowy, co jest źródłem beznadziejności?

Możliwości są dwie: albo ustaje aktywność ludzka, albo też „trudne dobro” okazuje się czymś nieosiągalnym. To, ku czemu się dążyło, nie może raczej ukazać się nagle jako zło, zmienić swej własnej natury. Wyczekiwana obecność bądź chęć zjednoczenia z tym, co wywołało zachwyty, musiałoby nagle ujawnić się jako zagrożenie, kłamstwo, oszustwo. Jest to raczej niemożliwe, bowiem jeszcze jednym istotnym, jak się zdaje, rysem nadziei jest to, że ona sama raczej nie ujawnia się nagle. Poprzedzona jest jakimś momentem dojrzewania, badania samej siebie, czy „warto” angażować się w osiągnięcie upatrzonego dobra. Owo „warto” jest obliczone nie tyle na wazenie racji, kalkulację, ile jest czymś w rodzaju „przypatrywania” się, wnikliwego oglądu, wręcz kontemplacji. Można więc domniemywać, że chodzi tu raczej o ustanie sił, dramatyczną rezygnację z wielkoduszności, a co za tym idzie – degenerację pokory. Źródłem takiego stanu rzeczy będzie nabranie przekonania, iż świadomość „jeszcze nie” zakorzeniona w nadziei będzie zawsze żywotna, wciąż większa od jakichkolwiek wysiłków pobudzających ludzkiego ducha.

Przywoływany już niejednokrotnie Josef Pieper zauważa, że beznadziejność przejawia się w dwóch formach: jako rozpacz bądź jako zuchwalstwo. Obydwie są rodzajem antycypacji, czyli założeniem czegoś, co jeszcze tak naprawdę nie istnieje. Kiedy więc mowa o rozpaczycy mamy do czynienia z antycypacją niespełnienia, a kiedy o zuchwalstwie, z antycypacją spełnienia³⁸. W jednym i drugim przypadku dochodzi do sytuacji ustania w drodze, co jest swoistym uśmierceniem ducha. „W rozpaczycy, tak jak w zuchwalstwie, drętwieje i zamarza to, co typowo ludzkie, a co tylko nadzieja jest w stanie uchronić przed postępującą degeneracją. Obie formy beznadziejności są w sensie właściwym nieludzkie i zabójcze”³⁹. Okazuje się, że przy bliższym zastanowieniu obydwie formy łączą się ze sobą, powodując stan duchowej degeneracji.

„Początkiem i korzeniem rozpaczycy jest *acedia*”⁴⁰. Termin ten wskazuje na stan *znużenia, apatii, przygnębienia, wreszcie zniechęcenia*. Znamienne pisze o niej Orygenes, wskazując, że są ludzie, którzy cierpią dręczeni fizycznie przez demony, ale niemniejsze jest cierpienie tych, którzy są opanowani przez nieokiełznaną miłość, nieumiarkowany gniew, a wreszcie, co dla nas ważne, nadmierny smutek. Przyczyną doznawanego bólu są wspomniane demony, które znalazły miejsce w umysłach niezdolnych do oporu, mających zbyt słaby zapal cnoty⁴¹. Smutek ponad miarę ma w sobie coś nie tylko paraliżującego, jest nie tylko gestem przystąpienia w drodze. Jest czymś, co nade wszystko niszczy, degraduje. Ma swoją wewnętrzną logikę. Jest „jednoczesnym i długotrwałym pobudzeniem popędliwości i pożądlivosti, ta pierwsza złości się na to, co obecne, druga zaś pożąda tego, co nieobecne”⁴². Mówiąc wprost, z jednej strony człowiek złości się na to, co ma, a zarazem chce tego, czego nie ma. Jednak, co należy podkreślić, stan ten dotyczy sytuacji, kiedy gniew i pragnienie dotyczą tego samego przedmiotu

³⁸ Por. J. Pieper, dz. cyt., s. 169.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Tamże, s. 173.

⁴¹ Por. Orygenes, *O zasadach*, tłum. S. Kalinkowski, Kraków 1996, s. 279.

⁴² *Acedia – duchowa depresja*, wybór: W. Zatorski, Kraków 2008, s. 15–16.

pragnień. Jest to nienawiść, połączona z pożądaniem, stan, w którym na skutek działania tychże sił traci się to, co się posiada, a zarazem przekreśla możliwość osiągnięcia tego, co w tej chwili nie jest dostępne. Prowadzi to do „osłabienia duszy, a osłabienie duszy nie ma w sobie nic zgodnego z naturą”⁴³.

Rozpacz, biorąca się z *acedii*, jak powie Marcel, „to zawsze kapitulacja przed czymś, co mój sąd uznał za *fatum*”⁴⁴. Podkreślmy, rodzi się ona z wnętrza człowieka, nie jest aktem dezercji, rezygnacji. Jest wywołana poprzez decyzję, której autorem jest duch ludzki. *Fatum* może być tym samym jakoś wyimaginowane, nieoczywiste. Będzie ono raczej projekcją, równoczesnym pozostawieniem miejsca, w którym się jest, i przyznaniem, że coś, ku czemu dążę, jest zbyt odległe. Akt rezygnacji jest jednocześnie przywołanym wyżej *odrętwieniem* i *zamarznięciem* ducha, wymazaniem perspektywy, utratą wszelkiej tęsknoty. Josef Pieper nie zawaha się powiedzieć, że rozpacz jest grzechem, bowiem stwierdza się tutaj, że „z nami i ze mną samym wszystko źle się skończy”⁴⁵. Jak słusznie zauważy dalej, jest ona „sprzeciwieniem się rzeczywistości”⁴⁶, odejściem od tego, co mam, co jest dla mnie, z jednej strony, dostępne, a z drugiej, oczekiwane.

Rodzi się pytanie: jak mają się do siebie rozpacz i zuchwalstwo? Pierwsza z nich jest totalną rezygnacją, druga – przesadną aktywnością. Trzeba poszukać jakiegoś elementu nadrzędnego. We wstępie do niniejszego opracowania pojawiła się uwaga, iż mówienie o cnocie nadziei wiąże się z zagadnieniem nadprzyrodzoności. Pieper powie, iż rozpacz, zniechęcenie są „smutną i cierpką, niemądrze samolubną rezygnacją człowieka ze zobowiązującego szlachectwa dziecięctwa Bożego”⁴⁷. Dla człowieka żyjącego współcześnie słowa te nie muszą brzmieć przekonująco. Jak rozstrzygnąć problem, jeżeli pominię się perspektywę religijną? Dopowie cytowany filozof, iż „dzieciństwo Boże” jest „nieodwołalnym

⁴³ Tamże, s. 47.

⁴⁴ Por. G. Marcel, dz. cyt., s. 37.

⁴⁵ Por. J. Pieper, dz. cyt., s. 170.

⁴⁶ Tamże, s. 171.

⁴⁷ Tamże, s. 175.

faktem, w którym nikt nie może niczego zmienić⁴⁸. Wolno postawić pytanie: czy perspektywa religijna jest tu konieczna?

Rozpacz, wydaje się, chce przebywać sama ze sobą, karmi się tym, co przeżywa, nie dopuszcza do siebie czegośkolwiek, co mogłoby ją zniweczyć. Stąd o krok do zuchwalstwa, upartej chęci pozostania rozpaczy sam na sam ze sobą. Jest to coś, co zwykło się określać jako zacietrzewienie, uparte zamknięcie we własnym wnętrzu.

Trud bycia

Komentatorzy zajmujący się problematyką nadziei wiążą ją bardzo wyraźnie z teologią czy – lepiej powiedzieć – myśleniem religijnym. Czynią to wspomniani już wyżej myśliciele, czyni też duński filozof Soren Kierkegaard. Rozpacz, to „choroba na śmierć”, która może stać się konstytutywnym elementem życia, wiecznym umieraniem. Konsekwencją tej choroby jest separacja wobec Boga, która przybiera formę życia tu i teraz. Podkreślmy, egzystowanie w stanie rozpacy implikuje egzystencję w odseparowaniu od Boga. Prowadzi to do beznadziejności, we wnętrzu której lękam się o to, iż w obliczu nieszczęścia nie jestem już zdolny umrzeć w sensie biologicznym, śmierć przestaje być „ostatnią nadzieją”⁴⁹. Mamy do czynienia z czymś zdumiewającym, „wiecznym umieraniem, a przecież nie umarciem, nie skończeniem śmiercią”⁵⁰. Duński filozof idzie dalej, twierdząc, że rozpacz chce niejako *pożreć* samą siebie, a jednocześnie nie może tego uczynić. Dzieje się tak dlatego, że nie jest w stanie uczynić tego, czego pragnie, a niemoc ta „jest nową formą samopochłaniania”⁵¹. Tak więc stan, który

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ Por. J. Prokopski, *Egzystencja i tragizm. Dialektyka ludzkiej skończoności*, Kęty 2007, s. 283.

⁵⁰ S. Kierkegaard, *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*, tłum. J. Iwaszkiewicz, Warszawa 1972, s. 152.

⁵¹ Tamże, s. 153.

próbujemy tu opisać, jest ciągłym potęgowaniem, multiplikacją, to „pożar lub chłodny ogień rozpaczy, drażnienie, którego ruch sięga coraz głębiej w wysiłku bezsilnego samopochłaniania”⁵². Można wysnuć wniosek, że źródłem bólu, samą kwintesencją beznadziejności jest nie samo cierpienie jako takie, lecz to, co wciąż utrzymuje je przy życiu, pogłębia i wzmacnia.

Kierkegaard upatruje drogi wyjścia z owej opresji rozpaczy w tym, co określił mianem „nieskończonej rezygnacji”. Potrzeba mieć siłę, wewnętrzną energię, swobodę duszy, by rezygnując, jednocześnie uwierzyć w absurdalną możliwość odzyskania wewnętrznej równowagi. Absurd jest rodzajem odzyskania nadziei, sytuacją, kiedy to na powrót otrzymuję wszystko, czego pragnąłem. Jest to „ostatnie stadium”, które poprzedza wiarę⁵³. Można powiedzieć, że beznadziejność, rozpacz, zostają pokonane na drodze ostatecznego zrezygnowania z wszelkich prób rozumowego wytłumaczenia. Absurdalność staje się tym samym opuszczeniem rzeczywistości nadziei na rzecz totalnego zrealizowania pragnień w świecie wiary.

Konkluzja, jaka się nasuwa, zabrzmiała następująco: droga do zrealizowania nadziei, a zarazem pokonania beznadziejności, wiedzie poprzez wiarę religijną. Ta intuicja Kierkegaarda jest poświadczona zarówno przez Marcela, jak i Piepera. Pierwszy z nich powie, iż nadzieja to tyle, co gotowość duszy, która angażuje się w komunie, by dokonać aktu stwierdzenia istnienia żywej wieczności⁵⁴, drugi napisze: „Nadzieja uczestniczy w bezwarunkowej pewności wiary, na której się opiera. Nadzieja ma podstawę przede wszystkim w boskim miłosierdziu i wszechmocy”⁵⁵.

Rodzi się w tym miejscu pytanie o kluczowym znaczeniu. Co dzieje się z nadzieją człowieka, który nie posiada perspektywy religijnej, a może lepiej powiedzieć, nie wiąże z nią żadnej nadziei? Jednym ze sposobów opisania losów ludzkich jest właśnie owo uwikłanie we wzajemny spór, pomiędzy pielęgnowaniem „siły

⁵² Tamże.

⁵³ Por. S. Kierkegaard, *Bojaźń i drżenie*, tłum. J. Iwaszkiewicz, Warszawa 1995, s. 59–61.

⁵⁴ Por. G. Marcel, dz. cyt., s. 70.

⁵⁵ J. Pieper, dz. cyt., s. 164.

dążnościowej” a dopuszczeniem do głosu zuchwałej rozpacy. Co więcej, konflikt ten nabrzmiewa w obliczu zetknięcia się z „trudnym dobrem”. Jak jednak nazwać je precyzyjnie w czasach, kiedy jesteśmy świadkami obecności „łatwego zła”? Czy można w tym przypadku mówić o nadziei na jego osiągnięcie i czy może ono wpędzić w stan beznadziejności? Odpowiedź twierdząca każe upatrywać w takim rozwiązaniu jakiejś formy degradacji czy wręcz znieprawienia ducha.

Zauważmy, że starcie pomiędzy nadzieją a jej utratą rozgrywa się w jednostce, w tym oto człowieku. To dlatego właśnie nie jest łatwo odnaleźć adekwatne opisy owego stanu rzeczy. Można jednak odnaleźć kilka intuicji. Przede wszystkim trudno nie zgodzić się z opinią, iż każdy człowiek posiada w życiu jakieś nadzieje. Jedne z nich są dość płytkie i powierzchowne, inne przeciwnie – głębokie i trwałe. Jedne kierują się ku sprawom ziemskim, inne ku temu, co świat przekracza. Świat ludzkiej nadziei charakteryzuje się również tym, że jedne nadzieje wypierają inne, potrafią się one wzajemnie znosić i uzupełniać. Zawsze jednak jest w niej zawarta jakaś wewnętrzna siła i w zależności od jej rodzaju ukształtowana zostaje struktura nadziei. Siła ta mocuje się z tym, co nazwaliśmy za św. Tomaszem „trudnym dobrem”. Pozostaje ono zawsze czymś, co zmusza do wysiłku, do wyęczenia aktywności. Czy popadnięcie w beznadziejność jest spowodowane raczej tym, że ustają siły, czy to, ku czemu się zmierza okazuje się być zbyt odległe? Czy można mówić o winie, a jeśli tak, to jak się ona rozkłada? Czy słabość będzie w każdym przypadku zawiniona? Pytania można mnożyć również wtedy, kiedy zapytamy o dobro jako takie. Zdarza się tak, że pewne dobra są nam stawiane przed oczy, że budzą one chęć zjednoczenia, a jednak po jakimś czasie okazuje się, że nie są przeznaczone dla nas. Jak tutaj rozkłada się problem winy?

Zagadnienie dobra też rodzi problemy. Jest ono, jak powszechnie wiadomo, czymś, co jest z natury swej pozytywne i wartościowe. Ma ono w sobie coś, co człowieka raczej dźwiga moralnie, niż degradowuje, bardziej uwzniosła, niż poniża. Można jednak odnieść wrażenie, że przyszło nam żyć w czasie, kiedy nasza zdolność *czytania* dobra uległa dramatycznemu osłabieniu. Jest ono dzisiaj prezentowane na różne sposoby, przybiera różne postaci, z których jedne są wiarygodne, zaś inne

próbują takimi być. Czy zanikająca umiejętność rozpoznania dobra jest bezwarunkową winą moralną człowieka? Choroby wywoływane są wszak nie tylko przez zaniedbania pacjenta. Jakże często ich powodem są niezależne od niego okoliczności.

Przypatrując się współczesnej rzeczywistości, można też odnieść wrażenie, że beznadziejność zajmuje dziś coraz więcej miejsca w świecie. Zjawisko to znajduje swoje odbicie chociażby w sondażach nastrojów społecznych publikowanych w prasie. Atmosfera możliwej zagłady ludzkości, dojmująca niesprawiedliwość społeczna, tendencje kryzysowe obecne, tak w gospodarce, jak i w moralności, potęgują negatywne nastroje. „Choroba na śmierć” dotyka nie tylko przypadków skrajnych, które próbuje się leczyć w szpitalach psychiatrycznych, ale również tych ludzi, którzy wciąż uważają się za „zwykłych” przedstawicieli rasy ludzkiej. Można odnieść wrażenie, że beznadziejność, która przez wieki była określana jako coś na wskroś grzesznego⁵⁶, staje się współcześnie normalnym stanem ludzkiej psychiki, wrażliwości, ducha. Skala zjawiska przybiera takie rozmiary, że określić je można wręcz jako coś normalnego i zwyczajnego. Jaką ocenę moralną należy tu zastosować? Czy zawsze należy domagać się od ludzi heroizmu etycznego?

Wreszcie ostatnia kwestia. Póki człowiek żyje na ziemi, będzie on zawsze kimś, kto jest *w drodze*. Zakłada to z definicji zmienność, możliwość błędzenia. Mało tego, owo bycie w drodze ma charakter permanentny, trwałe. Czy popadnięcie w beznadziejność jest ustaniem w podążaniu, czy może dryfowaniem w bliżej nieokreślonym kierunku? Tutaj też pytania można mnożyć.

Sformułowane wątpliwości, kwestie dyskusyjne, nie mają w swym zamiarze stępić wrażliwości moralnej jednostek. Nie chodzi o to, by zakwestionować wymóg nieustannego podążania „w górę”, sięgania ku wzniosłości, trwania na wskroś w nadziei, heroicznej walki z popadnięciem w rozpacz. Mają one raczej jeden cel – pokazać, iż wiele z dylematów moralnych, w tym również opisywa-

⁵⁶ S. Kierkegaard powie: „W nieświadomości rozpaczny człowiek znajduje się najdalej od zdawania sobie sprawy z tego, że jest duchem. A właśnie takie niezdawanie sobie sprawy ze swej duchowej istoty jest rozpaczą, jest to bezdusność albo stan całkowitego zamarcia (S. Kierkegaard, *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*, dz. cyt., s. 184).

nych tutaj, jest dzisiaj bardziej zawikłanych niż rozwiązanych. Sytuacja wydaje się wręcz dramatyczna. Nie jest też wykluczone, że jedynym ratunkiem, na co wskazywali wielcy filozofowie, jest odzyskanie perspektywy religijnej. Czy zatem, skoro perspektywa ta jest dla wielu coraz bardziej mglista, skazani jesteśmy na ostateczne utkwienie w beznadziejności? Być może dogłębna analiza tego ostatecznego pytania stanie się wkrótce autentycznym wyzwaniem czasu.

Bibliografia

- Acedia – duchowa depresja*, wybór: W. Zatorski, Kraków 2008.
- Homer, *Odyseja*, tłum. L. Siemiński, Gdańsk 2000.
- Katechizm Kościoła Katolickiego, Poznań 1994.
- S. Kierkegaard, *Bojaźń i drżenie*, tłum. J. Iwaszkiewicz, Warszawa 1995.
- S. Kierkegaard, *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*, tłum. J. Iwaszkiewicz, Warszawa 1972.
- Marcel G., *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*, tłum. P. Lubicz, Warszawa 1984.
- Orygenes, *O zasadach*, tłum. S. Kalinkowski, Kraków 1996.
- Pieper J., *O miłości, nadziei i wierze*, tłum. I. Gano i K. Michalski, Poznań 2000.
- J. Prokopski, *Egzystencja i tragizm. Dialektyka ludzkiej skończoności*, Kęty 2007.
- Seneka, *Listy moralne do Lucylusza*, http://katedra.uksw.edu.pl/biblioteka/seneka_listy_moralne_do_lucylusza.pdf (dostęp: 6.04.2013).
- Tischner J., *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 2000.
- Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 15, tłum. O. Pius Bełch, www.katedra.uksw.edu.pl/suma/suma_indeks.htm (dostęp: 6.04.2013).
- http://www.ultramontes.pl/Katechizm_Bellarmina_XI.htm (dostęp: 18.03.2013).

**HOPE AS A VIRTUE. HOPELESSNESS AS A FORM OF DEGENERATION
OF THE SPIRIT. YET ANOTHER CHALLENGE OF BEING A HUMAN**

Summary

While taking a closer look at the modern reality, one may assume that hopelessness is becoming gradually more prominent in the mentality and mindset of men. The said phenomenon is reflected, for example, in public opinion polls published in the press. The feeling of inevitability of annihilation of mankind, dominating social inequalities, crisis-oriented tendencies – they all create negative attitudes, both in economy and human morality. It may be therefore concluded, that hopelessness, which has been considered for many ages to be sinful, nowadays becomes an integral part of human psyche and spirituality. The range of this phenomenon is so overwhelming that the said state is currently considered normal and typical. What type of moral evaluation should be applied? Is it possible to expect people to show ethic heroism?

This article is an attempt to examine the modern clash between hope and hopelessness.

Translated by Michał Jakubowski

Marcin Cholewa, Marek Gilski

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

KARA W PERSPEKTYWIE NADZIEI

Wprowadzenie

Kara może być doświadczeniem pochodzącym z zewnątrz i tak ją zwykle postrzegamy, ale może być także doświadczeniem pochodzącym z naszego wnętrza i być wymierzana np. przez sumienie. I jedna, i druga powinna być postrzegana w perspektywie nadziei, stając się tym samym twórczym doświadczeniem człowieka. Kara w perspektywie nadziei sprawia, że człowiek dojrzewa, wzrasta. W innym przypadku kara pozostanie tylko, czy też aż, zemstą, która niszczy tego, kto ją stosuje, i tego, kto jej doświadcza.

Sięgnijmy do literatury. Andrzej Sokołow, człowiek, któremu wojna zabrała to, co kochał, zabrała żonę, zabrała dzieci, zabrała dom, a w zamian dała cierpienie. Czy to sprawiło największe cierpienie? Nie. Okrucieństwo wojny nie było karą. W sercu Andrzeja tkwił jeszcze jeden bolesny cierń, straszliwszy cierń, ból, którego sam był sprawcą, ból, na który nie mógł znaleźć lekarstwa. Ból związany z karą, karą jakiej dostarczyło mu sumienie. Wędrowcowi, którego przypadkowo spotkał na drodze, opowiadał tak: „Czasami nie śpi człowiek w nocy, patrzy w ciemność pustymi oczami i myśli: Za coś ty mnie, życie, tak pokaleczyło? Za co ta kara? Nie znajduję odpowiedzi ni w ciemności, ni w biały dzień... Nie ma i nie doczekam się jej!” Wszystko zaczęło się, gdy przyszła wojna i na drugi dzień

dostał wezwanie do wojska. „Do pociągu odprowadzała go cała rodzina: żona Irina, syn Anatol i dwie córki, Nastieńka i Oleńka. Dzieci trzymały się dobrze, ale żona, Irina nie. W nocy koszula na ramieniu i na piersi nie wysychała mi od jej łez, rano ta sama historia. Jak przyszliliśmy na dworzec, z żalu patrzeć na nią nie mogłem. Oficerowie każą wsiadać, a ona padła mi na pierś, ręce na szyi zacisnęła i drżała cała jak podcięte drzewo. I dzieci jej tłumaczą, i ja – nic nie pomaga. Proszę ją, weź się w garść miła moja. Powiedz mi choć słówko na pożegnanie. Mówi więc i szlochą przy każdym słowie: Najdroższy mój, Andriusza, nie zobaczymy się już więcej na tym świecie. Złość mnie wzięła! Siłą jej zdjąłem ręce z mojej szyi i lekko odepchnąłem. Zdało mi się, że bardzo leciutko, ale już taką miałem paskudną siłę. (...) Urwał naraz wpół słowa i w ciszy, która nastąpiła, usłyszałem, jak mu coś rzezi i bulgoce w gardle. Spojrzałem z boku na siedzącego obok mnie człowieka, lecz nie dostrzegłem ani jednej łzy w oczach, jak gdyby martwych, zastygłych. Siedział ponuro schyliwszy głowę, tylko jego duże, bezwolnie opuszczone ręce drżały lekko, trzęsła się broda, drgały twardo zarysowane usta... Do samej śmierci, do ostatniej godziny życia, umierać będę, a jeszcze sobie nie wybaczę, że ją wtedy odepchnąłem. Znow zamilkł na długo”¹. To była jego kara, ale nie zemsta, to była kara w perspektywie nadziei. Ta kara zmieniła go, stał się innym, wrażliwym człowiekiem.

Czym jest zatem kara, na czym polega jej istota? Sięgając do Słownika języka polskiego, pod hasłem „kara” znajdujemy informację, że karę należy widzieć przynajmniej w dwóch perspektywach. Z jednej strony jest ona środkiem represyjnym, stosowanym wobec osób, które popełniły przestępstwo lub też naruszyły normy prawne lub obyczajowe. Z drugiej zaś, definiowana jest jako środek wychowawczy mający na celu hamowanie wykroczeń².

Takie ujęcie wskazuje na to, że funkcje kary rozumiane są niejednoznacznie. Nie chodzi tu tylko o współczesne poglądy, dylemat trwa już bowiem od czasów

¹ M. Szołochow, *Los człowieka*, Warszawa 1960, s. 18–20.

² *Słownik języka polskiego*, t. 1, M. Szymczak (oprac. i red.), Warszawa 1978, s. 880.

starożytnych. Już wtedy patrzono na karę jak na specyficzny środek odwetowy i wymierzano ją zasadniczo jako sprawiedliwą odpłatę za przestępstwo. Inni zaś widzieli w niej bardziej funkcję resocjalizacyjną, wychowawczą. Oczywiście pomiędzy tymi dwoma stanowiskami znajdują się koncepcje pośrednie, to znaczy takie, które w zjawisku kary widzą oba te wymiary³.

Co ciekawe, wszystkie te stanowiska w mniejszym czy większym stopniu wiążą karę z nadzieją. Od strony podmiotu karzącego z nadzieją wprowadzenia sprawiedliwości. Chodzi o podkreślenie pozytywnego wymiary kary jako środka, który ma przestrzegać czy odwozić potencjalnych przestępców od zła, środka na poprawę społeczeństwa oraz wyrównanie uczynionej niesprawiedliwości. Od strony zaś podmiotu doznającego kary nadzieja także jest istotna, ponieważ daje szansę na powrót do wspólnoty, na wprowadzenie harmonii. Perspektywa nadziei wydaje się niezwykle istotna, gdyż wyklucza spojrzenie na karę rozumianą jako zemstę, dając jej tym samym twórczy aspekt.

I jeszcze słowo o rozumieniu nadziei. W ujęciu potocznym nadzieja oznacza oczekiwanie czegoś pożądanego, ufność, że się to spełni⁴.

Celem artykułu jest wskazanie i podkreślenie istotnej społecznie i religijnie roli kary, jeśli nakłada się ją w perspektywie nadziei. Kolejność omawianych zagadnień będzie następująca. Najpierw wskazane zostaną funkcje kary w perspektywie nadziei widziane oczami behawiorystów, którzy w karze i nagrodzie widzieli główne czynniki odpowiadające za kształtowanie właściwego zachowania. Następnie przedstawione zostaną funkcje kary w perspektywie nadziei mocno akcentowane w teologii przez Wacława Hryniewicza. Skąd odwołanie do koncepcji Hryniewicza? Otóż jego kluczową ideą teologiczną jest właśnie nadzieja, to wokół niej buduje on eschatologię, to właśnie w jej obszar, wpisuje doświadczenie kary, także tej teologicznie ujmowanej jako kara wieczna.

³ M. Dietrich, B. Namysłowska, *Prawo karne – część ogólna*, Warszawa 1998, s. 130.

⁴ *Słownik języka polskiego*, t. 2, M. Szymczak (oprac. i red.), Warszawa 1979, s. 255.

Kara w perspektywie nadziei w ujęciu behawioralnym

Dlaczego behawioryzm, koncepcja, która nigdy nie spotkała się z powszechnym uznaniem, podejście zawsze wywołujące kontrowersje? Nawet dziś w odniesieniu do behawioryzmu jedni twierdzą, że jest on ostatnią szansą naukowego poznania człowieka, inni zaś uważają, że to średniowiecze w nauce i próba ostatecznej dehumanizacji człowieka⁵. Niemniej kierunek ten nie należy do historii psychologii, lecz ciągle zmienia się i ewoluuje⁶. Pomijając narosłe wokół niego spory, choć oczywiście niezwykle istotne z punktu widzenia nauki, trzeba podkreślić, że behawioryzm, jak chyba żaden inny styl myślenia o człowieku, wskazał na kluczową rolę kar i nagród w kształtowaniu i modyfikowaniu naszego zachowania.

Jeśli tak, to warto przyrzeć się rozumieniu funkcji kary i nagrody w tym systemie. Podkreślam znaczenie kar i nagród, a nie tylko samych kar czy samych nagród, bo ich współwystępowanie z zachowaniem kształtuje właściwe reakcje. Ponieważ skutki zachowania, czy też bodźce, mogą być pozytywne lub negatywne, pożądane lub awersyjne, można mówić o nagrodach i karach. Nagroda to nic innego jak pozytywny skutek zachowania lub też bodziec, który powinien je promować w przyszłości, zwiększając częstotliwość jego występowania. Kara zaś to zasadniczo⁷ awersyjny skutek zachowania lub bodziec, który powinien zachowanie wyhamować⁸.

Skoro tak, to już w tym momencie należy mocno podkreślić, że stosowanie kar w perspektywie behawioralnej nie jest wpisane w kategorię zemsty, lecz właśnie w perspektywę nadziei, czyli właściwego kształtowania zachowania i, co się z tym wiąże – eliminowania niepożądanych reakcji. Funkcja kary ogólnie

⁵ J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1997, s. 21.

⁶ P. Bąbel, P. Ostaszewski, *Wprowadzenie do psychologii behawioralnej*, w: *Współczesna psychologia behawioralna*, P. Bąbel, P. Ostaszewski (red.), Kraków 2008, s. 7.

⁷ P. Bąbel, M. Suchowierska, P. Ostaszewski, *Analiza zachowania od A do Z*, Gdańsk 2010, s. 55.

⁸ J. Anderson, *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, Warszawa 1998, s. 149.

polega na tym, że zwykle tłumi zachowanie, co oczywiście nie oznacza, że zawsze je eliminuje. Innymi słowy, jest taką konsekwencją działania, która zmniejsza prawdopodobieństwo ponownego jego wystąpienia.

Nie można oczywiście bazować na samej karze. Spełnia ona swoje zadanie, gdy jest włączona w program całościowej modyfikacji zachowania. Nie wystarczy zatem tylko karać, trzeba jednocześnie wskazać nową drogę osiągania wzmocnień pozytywnych, na przykład przez odpowiednią stymulację nagrodami. Nagroda zawiera w sobie cenny element, którego brakuje karze. Chodzi mianowicie o informację, jakie zachowanie jest właściwe, co należy robić. Z tego powodu, jak piszą behawioryści, skuteczność kar jest znacznie mniejsza od skuteczności nagród, jeśli chodzi o kształtowanie zachowania⁹.

Właściwe stosowanie kar, z myślą o resocjalizacji i wychowaniu nie jest rzeczą prostą. Stosując kary, należy pamiętać, że czasami mogą one przynosić więcej szkód niż zysków¹⁰, bowiem:

1. Kara może spowodować niepożądaną generalizację hamowania, a zatem może stłumić nie tylko zachowanie negatywne, ale i pozytywne. Nie jest więc wykluczone, jak piszą behawioryści, że takie postawy, jak bierność, lękliwość czy też brak zaangażowania w pracę mogą być skutkiem generalizacji hamowania i niewłaściwego stosowania kar.
2. Kara może wywoływać negatywne emocje, takie jak chociażby: lęk, gniew, agresję, poczucie krzywdy, które mogą stać się hamulcami rozwoju.
3. Kara może powodować także unikanie samego źródła karania, czyli np. rodziców, wychowawców, policji, ale także i Boga, jeśli postrzegane jest jako źródło przykrości.
4. Kara, a właściwie sam proces karania, może także dostarczać negatywnych wzorców zachowania, proces karania jest bowiem jednocześnie procesem uczenia.

⁹ B. Skinner, *Poza wolnością i godnością*, Warszawa 1978, s. 82, 100.

¹⁰ J. Anderson, dz. cyt., s. 151–155; P. Zimbardo, F. Ruch, *Psychologia i życie*, Warszawa 1997, s. 115.

5. Osoba która wymierza karę może nie doceniać jej surowości i z tego powodu wyrządzić krzywdę karanemu.

To oczywiście tylko niektóre negatywne skutki, które mogą wiązać się z procesem karania. Trzeba pamiętać, że kara może być stosowana i może przynieść pozytywne skutki, jeśli zwróci się uwagę na kilka ważnych zasad¹¹:

1. Trzeba karać niewłaściwą reakcję, a nie osobę, to reakcja jest niepożądana, a nie człowiek.
2. W sytuacji stosowania kary zawsze powinna być dostępna jakaś inna reakcja, która nie zostanie ukarana, bo jest właściwym wyborem, wzmocnionym przez nagrodę.
3. Ważny jest czas wymierzenia kary – powinna pojawić się jak najszybciej po niewłaściwej reakcji.
4. W sytuacji stosowania kary nie powinno być też niedozwolonych sposobów ucieczki przed nią.
5. Sam bodziec karzący powinien być silny, jak piszą behawioryści, na najwyższym rozsądnym poziomie.
6. Kara nie powinna trwać zbyt długo.
7. Osoby karzące nie powinny dostarczać pozytywnego wzmocnienia podczas karania (np. współczucie).
8. Warto pamiętać, że podobnie jak kara działa odmowa oczekiwanego pozytywnego wzmocnienia, odmowa udzielenia nagrody.
9. Mając na względzie proces karania, należy koncentrować się na osłabianiu motywacji do wykonywania niepożądanych reakcji.
10. Nie powinno się też w oparciu o niepożądane reakcje dokonywać uogólnień na temat cech karanej osoby.

Aby właściwie stosować kary, trzeba je więc wkomponowywać w perspektywę nadziei.

¹¹ P. Zimbardo, F. Ruch, dz. cyt., s. 114–115.

Kara w perspektywie nadziei w ujęciu teologicznym

Inspiracją do spojrzenia na rzeczywistość kary widzianej w perspektywie nadziei w ujęciu teologicznym stało się sformułowanie funkcji kary zawarte w Katechizmie Kościoła Katolickiego. Tekst katechizmowy mocno podkreśla, że pierwszym celem kary jest naprawienie nieporządku wywołanego przez wykroczenie. Dodaje, że gdy kara jest dobrowolnie przyjęta przez winowajcę, ma wartość zadośćuczynienia. Ponadto kara ma na celu ochronę porządku publicznego i bezpieczeństwa osób. Wreszcie, co wydaje się szczególnie interesujące, kara ma wartość leczniczą, powiedzielibyśmy terapeutyczną, a co się z tym wiąże, powinna w miarę możliwości przyczynić się do poprawy winowajcy (KKK 2266).

Jeśli zaś funkcjami kary są: naprawa, zadośćuczynienie, wprowadzenie bezpieczeństwa i resocjalizacja, to trudno w tej perspektywie nie sięgnąć do koncepcji kary i nagrody zaproponowanej przez Wacława Hryniewicza, która swoim zasięgiem obejmuje także karę pośmiertną, co więcej – na niej się koncentruje. Wieczna kara to ważny wątek, gdyż jako taka byłaby jedyną kategorią kary wymierzanej człowiekowi przez Boga, wyłamującą się z szerokiej perspektywy patrzenia na karę jako na środek resocjalizacyjny, wychowawczy.

Jest tak, ponieważ kluczowym elementem w tradycyjnym ujęciu kary wiecznej jest to, że człowiek nie może po śmierci opowiedzieć się za Bogiem, a zatem kara w odniesieniu do niego staje się tylko odpłatą, żeby nie powiedzieć zemstą (św. Jan Chryzostom, św. Augustyn, św. Tomasz z Akwinu, bł. Jan Paweł II, Benedykt XVI). Myślenie Hryniewicza, choć dla wielu wydaje się dyskusyjne, próbuje rozwiązać ten dylemat, jednocześnie mocno korespondując z koncepcją kary zawartą w Katechizmie Kościoła Katolickiego.

Spojrzymy zatem na wybrane elementy, które skłoniły Hryniewicza do spojrzenia na karę pośmiertną, szczególnie tę rozumianą jako wieczna, w perspektywie nadziei:

1. Kara wieczna zakłada że grzech, a szczególnie jego skutki rozumiane np. jako kara dla grzesznika, będą trwały wiecznie. Jeśli tak jest, to można

sądzić, że Bóg w pewnym sensie toleruje grzech, skoro godzi się na to, że będzie on trwał w swoich skutkach na zawsze¹².

2. Kara wieczna zakłada także coś, co można by nazwać porażką pedagogii Bożej. Chodzi o to, że mielibyśmy w takim przypadku do czynienia z nieskutecznością Boskiego oddziaływania na człowieka, na grzesznika. Nie chodzi o pozbawienie go wolnej woli, ale o niemożliwość nakłonienia jego umysłu i serca¹³.
3. Kara wieczna wyklucza pedagogiczny i resocjalizacyjny wymiar kary. Przecież nawet funkcja odstrasząca kary kiedyś się skończy. W takim przypadku kara nabierałaby aspektów zemsty¹⁴.
4. Kara wieczna zakłada, że Bóg byłby tylko biernym świadkiem losu zatraconych, cierpiących, w kwestii ich losu nie miałby już nic do powiedzenia¹⁵.
5. Kara wieczna wskazuje także na to, że Miłosierdzie Boga przestaje funkcjonować w pewnym momencie, w godzinie śmierci i tylko Jego sprawiedliwość trwa zawsze¹⁶.
6. Kara wieczna, wieczne cierpienie potępionych wskazują, że nie można mówić o pełnym i ostatecznym zwycięstwie Boga nad złem. Jeśli istnieje wieczne zatracenie, istnieje także zło¹⁷.
7. Kara wieczna wprowadza też dylemat polegający na tym, że trudno pogodzić szczęście zbawionych z cierpieniem, którego doznają potępieni, szczególnie gdy dotyczy to ich krewnych, bliskich¹⁸.

¹² W. Hryniewicz, *Abym nie utracił nikogo. W kręgu eschatologii nadziei*, Warszawa 2008, s. 45–46.

¹³ W. Hryniewicz, *Bóg wszystkim we wszystkich. Ku eschatologii bez dualizmu*, Warszawa 2005, s. 159.

¹⁴ W. Hryniewicz, *Dlaczego głoszę nadzieję?*, Warszawa 2004, s. 237.

¹⁵ Tamże, s. 171.

¹⁶ W. Hryniewicz, *Bóg wszystkim...*, s. 114.

¹⁷ W. Hryniewicz, *Abym nie utracił...*, s. 167.

¹⁸ W. Hryniewicz, *Nadzieja zbawienia dla wszystkich*, Warszawa 1989, s. 213.

8. Kara wieczna stawia też pytanie o sprawiedliwą odpłatę. Czy byt czasowy, przygodny, ograniczony w swoich decyzjach i przewidywaniach może podjąć decyzję, której skutki będą trwałe wiecznie¹⁹. Rodzi się pytanie, czy Bóg mógłby być mniej miłosierny od człowieka (współczesne prawodawstwo), czy mógłby być mniej miłosierny niż przyjaciel, krewny, ojciec²⁰?
9. Kara wieczna, a właściwie strach przed wiecznym potępieniem grzeszników, skłaniał wielu religijnych ludzi do stosowania religijnej przemocy, która przejawiała się między innymi w prześladowaniu heretyków. Stąd zaś blisko do przekonania, że jeśli można siłą odwieść grzeszników od potępienia, to dobrze, a jeśli nie, to cierpienie im zadawane jest tylko niewielką antycypacją tego, czym stanie się dla nich doświadczenie wiecznej kary²¹.
10. Wielu ludzi z przekonaniem broni doktryny o wiecznym potępieniu z tego powodu, by można było zachować tak zwany zmysł moralny. Chodzi o to, że strach przed wieczną karą ma zapobiegać grzechowi. Oczywiście nie można negocjować tego motywu, bo strach przed karą jest jednym z motywów unikania zła, także w społecznym funkcjonowaniu człowieka. Niemniej jednak wielu ludzi odchodzi od Boga z powodu nauki o wieczności piekła, a więc to, co miałoby chronić przed złem, może prowadzić do niewiary²².

Co więcej, biblijne teksty ukazują Boga, który zawsze troszczy się i nigdy nie rezygnuje z walki o człowieka:

1. Bóg wielokrotnie i na różne sposoby zabiegał, by cały jego dom został zapelniony przez zbawionych, chce wszystkich pociągnąć do siebie²³.

¹⁹ W Hryniewicz, *Teraz trwa nadzieja. U podstaw chrześcijańskiego uniwersalizmu*, Warszawa 2006, s. 189–190.

²⁰ W. Hryniewicz, *Abym nie utracił...*, s. 90, 171.

²¹ W. Hryniewicz, *Teraz trwa nadzieja...*, s. 125.

²² W Hryniewicz, *Abym nie utracił...*, s. 172–173.

²³ W. Hryniewicz, *Nadzieja uczy inaczej. Medytacje eschatologiczne*, Warszawa 2008, s. 78.

2. Bóg wzywa człowieka nie tylko do miłości przyjaciół, ale do trudnej sztuki kochania tych, którzy są naszymi nieprzyjaciółmi.
3. Bóg każe przebaczyć aż 77 razy, co symbolicznie oznacza zawsze.
4. Bóg kocha także tych, którzy Go odrzucili, a jak pisał św. Izaak Syryjczyk, miłosierdzia stwórcy nie powstrzymają występki stworzeń.
5. Bóg nie kieruje się logiką obrażonego honoru. Wielu sądziło bowiem, że za obrazę nieskończonego Boga należy się po sprawiedliwości nieskończona kara. Takie podejście, jak można przypuszczać, byłoby zniewagą wobec Bożej miłości²⁴.
6. Bóg prawdziwie kocha człowieka, a kto tak kocha, nigdy nie traci nadziei na odnalezienie zagubionej osoby²⁵.
7. Hryniewicz wyraża także mocną nadzieję, że pedagogia Boża i Jego podejście do nas nie zmienia się także wraz z momentem śmierci²⁶.

Jeśli jest tak, to rozumienie kary, każdej kary, jak pisze Hryniewicz, także tej pośmiertnej, należy zawsze widzieć w perspektywie nadziei:

1. Kara zawsze ma pozytywny cel, także kara Boska, inaczej byłaby tylko zemstą ludzką lub zemstą Boską, a takiego podejścia, przynajmniej Bogu, nie można przypisywać²⁷.
2. Kara musi mieć sens, musi być rozumna, a to zakłada, że ma umożliwiać poprawę, nawrócenie, że jest także elementem resocjalizacji²⁸.
3. Kara musi być proporcjonalna do popełnionej winy.
4. Ostatecznym celem kary, szczególnie tej Boskiej, jest przewyciężenie zła, wewnętrzna przemiana i osiągnięcie zbawienia²⁹.

²⁴ W. Hryniewicz, *Bóg wszystkim...*, s. 183.

²⁵ Tamże, s.231.

²⁶ W. Hryniewicz, *Abym nie utracił...*, s. 93.

²⁷ Tamże, s. 88.

²⁸ W. Hryniewicz, *Nadzieja zbawienia...*, s. 104.

²⁹ W. Hryniewicz, *Abym nie utracił...*, s. 93.

5. Nie ma przekonujących racji, że z momentem śmierci następuje petryfikacja woli, tym samym moment śmierci wyklucza dokonanie się jakiegokolwiek zmiany. Benedykt XVI pisząc co prawda o karze czyściczej, wskazuje, że kara jest doświadczana po to, by wina nie brudziła nas na wieczność (*Spe salvi* 47). Czy pośmiertne doświadczenie czyścica nie zmienia ludzkiej woli – trudno powiedzieć³⁰.

Co ciekawe, patrząc na karę w perspektywie nadziei w ujęciu teologicznym, warto zwrócić też uwagę na kilka biblijnych pojęć, tych odnoszących się do kary i tego odnoszącego się do jej wiecznego trwania: *paideia*, *kolasis*, *aionos*.

Greckie słowo *paideia* występuje w Nowym Testamencie 6 razy (Ef 6, 4; 2 Tm 3, 16; Hbr 12, 5.7.8.11.). Według Popowskiego³¹, posiada ono następujące znaczenia: wychowywanie (dzieci), ćwiczenie, kształcenie, karcenie, karanie. Czasownikowa zaś forma *paideuo*, która występuje 13 razy w Nowym Testamencie³², oznacza: wychowywać, kształcić, ćwiczyć, poprawiać, kierować, karcieć, karać, chłostać, smagać. W tym ostatnim znaczeniu czasownik występuje jako czynność Boga w Hbr 12, 6, jako czynność Jezusa: 1 Kor 11, 32; Ap 3, 19, oraz jako czynność ludzi Łk 23, 16. 22; Hbr 12, 7.10. Pojęcie to niezwykle mocno wiąże karanie z wychowywaniem, tym samym mocno sytuuje karę w perspektywie nadziei.

Greckie słowo *kolasis* występuje w Nowym Testamencie 2 razy w znaczeniu: „kara, karanie” (Mt 25, 46; 1 J 4, 18)³³. Z kolei czasownik *koladzo* występuje w Nowym Testamencie dwa razy w znaczeniu: „wymierzać karę, karać” (Dz 4, 21; 2 P 2, 9)³⁴. Zdaniem Abramowiczówny³⁵, *kolasio* oznacza pierwotnie „okrzyszczanie gałęzi” (*zwłaszcza drzew migdałowych*) np. u Teofrasta oraz „karanie,

³⁰ W. Hryniewicz, *Nadzieja zbawienia...*, s. 101.

³¹ R. Popowski, *Wielki słownik grecko-polski*, Warszawa 1994, s. 455.

³² Tamże, s. 456.

³³ Tamże, s. 342.

³⁴ Tamże, s. 342.

³⁵ *Słownik grecko-polski*, t. II, Z. Abramowiczówna (red.), Warszawa 1960, s. 687.

karcenie”. Czasownik *koladzo*³⁶ znaczy zaś: powściągać, powstrzymywać, ukrócić, karcić, karać. Co więcej, Arystoteles używał np. pojęcia *kolasis* na określenie kary wychowawczej, zaś *timorija* na określenie zemsty³⁷. Widać zatem i w tym pojęciu pedagogiczny aspekt kary, która, jak obcinanie gałązek w odpowiednim czasie, przyczynia się do wzrostu drzewa.

Pozostaje jeszcze greckie słowo *aionos* odnoszące się w Biblii do kary wiecznej. Otóż rzeczownik *aion*, według Popowskiego³⁸, posiada następujące znaczenia: „wiek, wieczność, doczesność, pradawność”. Może zatem odnosić się do terażniejszości (obecny wiek, doczesność). Z kolei związany z nim przymiotnik *aionios* oznacza: „wieczny” (w sensie bez początku, „wieczny” w sensie bez końca oraz „wieczny” w sensie bez początku i końca). Z kolei według Abramowiczówny³⁹, *aion* to: „czas trwania życia, pokolenie, dola, długi okres czasu, wiek, wieczność (opozycja do *chronos*), epoka”, a filozoficznie „byt wieczny, boski”. Nie widać tu łatwego rozstrzygnięcia, czy termin ten musi oznaczać „na zawsze”. Do dziś także w języku modlitw funkcjonuje sformułowanie „wieki wieków”, sugerujące możliwość istnienia nie tylko jednej wieczności, ale ich wielu, a może dokładniej – ograniczonych wieczności. Pojęcie *aion* zawiera więc w sobie niejednoznaczność, której nie można rozstrzygnąć w oparciu o analizę lingwistyczną.

Wnioski

1. Kara ujmowana w perspektywie nadziei jest wartością pozytywną prowadzącą do rozwoju w wymiarze indywidualnym i społecznym. Istnieje zatem konieczność takiego twórczego spojrzenia na karę, o którym jest mowa w Katechizmie Kościoła Katolickiego.

³⁶ Tamże, s. 686–687.

³⁷ W. Hryniewicz, *Teraz trwa nadzieja...*, s. 168.

³⁸ R. Popowski, dz. cyt., s. 16.

³⁹ *Słownik grecko-polski*, t. I, Z. Abramowiczówna (red.), Warszawa 1958, s. 60.

2. Istnieje konieczność przywrócenia proporcji pomiędzy nagrodami i karami.
3. Od starożytności kara postrzegana jest jako rzeczywistość całkowicie odmienna od zemsty.
4. Istnieje konieczność przemyślenia zagadnienia kary wiecznej w perspektywie chrześcijańskiej nadziei. Wydaje się, że skoro w teologii jest mowa o koncepcji czyśćca jako kary realizowanej po śmierci w perspektywie nadziei, przypadek kary wiecznej byłby jedyną sytuacją kary bez nadziei.
5. Obiegowa opinia, że aż do śmierci objęci jesteśmy przez Boże miłosierdzie, a po śmierci możemy liczyć tylko na Bożą sprawiedliwość, nie jest spójna z biblijną koncepcją Boga.
6. W dyskusjach nad karą wieczną istotne jest rozumienie grzechów przeciwko Duchowi Świętemu, które zgodnie z przekazem biblijnym nie będą odpuszczone (KKK 1864). Otóż Katechizm Kościoła Katolickiego jednoznacznie wskazuje, że problem nieodpuszczenia tych grzechów leży po stronie człowieka, a nie po stronie Boga i nie ma nic wspólnego z wieczną karą.

Bibliografia

- Anderson J., *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, Warszawa 1998.
- Bąbel P., Suchowierska M., Ostaszewski P., *Analiza zachowania od A do Z*, Gdańsk 2010.
- Dietrich M., Namysłowska B., *Prawo karne – część ogólna*, Warszawa 1998.
- Hryniewicz W., *Abym nie utracił nikogo. W kręgu eschatologii nadziei*, Warszawa 2008.
- Hryniewicz W., *Bóg wszystkim we wszystkich. Ku eschatologii bez dualizmu*, Warszawa 2005.
- Hryniewicz W., *Dlaczego głoszę nadzieję?*, Warszawa 2004.
- Hryniewicz W., *Nadzieja uczy inaczej. Medytacje eschatologiczne*, Warszawa 2008.
- Hryniewicz W., *Nadzieja zbawienia dla wszystkich*, Warszawa 1989.
- Hryniewicz W., *Teraz trwa nadzieja. U podstaw chrześcijańskiego uniwersalizmu*, Warszawa 2006.

- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1997.
- Popowski R., *Wielki słownik grecko-polski*, Warszawa 1994.
- Skinner B., *Poza wolnością i godnością*, Warszawa 1978.
- Słownik grecko-polski*, t. I, Abramowiczówna Z. (red.), Warszawa 1958.
- Słownik grecko-polski*, t. II, Abramowiczówna Z. (red.), Warszawa 1960.
- Słownik języka polskiego*, t. 1, M. Szymczak (oprac. i red.), Warszawa 1978.
- Słownik języka polskiego*, t. 2, M. Szymczak (oprac. i red.), Warszawa 1979.
- Szołochow M., *Los człowieka*, Warszawa 1960.
- Współczesna psychologia behawioralna*, Bąbel P., Ostaszewski P. (red.), Kraków 2008.
- Zimbardo P., Ruch R., *Psychologia i życie*, Warszawa 1997.

PUNISHMENT IN THE PERSPECTIVE OF HOPE

Summary

Hope provides the key perspective in the perception of punishment as it excludes using it as revenge, thus adding a creative aspect to it. The present paper aims to define and emphasize the social and religious significance of punishment imposed in the perspective of hope.

The key conclusions:

1. Punishment perceived in the perspective of hope is valuable as it leads to individual and social development.
2. It is necessary to restore balance between and reward and punishment.
3. Punishment has been perceived as distinct from revenge since antiquity.
4. It is necessary to consider the problem of eternal punishment in the perspective of Christian hope.
5. The popular belief that man is an object of God's mercy only until his death and of God's justice after death is not consistent with the biblical concept of God.

Translated by Marcin Cholewa and Marek Gilski

**SPRAWIEDLIWOŚĆ
JAKO SPRAWNOŚĆ MORALNA
W WYCHOWANIU**



Jolanta Świderek

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

SPRAWIEDLIWOŚĆ JAKO FORMA SOKRATEJSKIEJ CNOTY. AKTUALNOŚĆ IMPLIKACJI PEDAGOGICZNYCH

Wprowadzenie

Rozkwit polityczny, gospodarczy i kulturowy, jaki miał miejsce w Atenach w V w. p.n.e. stanowił rezultat działalności trzech pokoleń: zwycięzców bitew pod Maratonem i Salaminą, generacji Peryklesa oraz uczestników wojny peloponeskiej. Każde z nich tworzyło własne modele opisu rzeczywistości oraz hierarchie wartości, ale tylko trzecie podważyło tradycyjną religijność i wprowadziło istotne zmiany w etyce oraz edukacji. Nowy stosunek do moralności oraz wychowania odnajdujemy w filozofii Sokratesa.

Prezentowane rozważania koncentrują się na zagadnieniu sprawiedliwości, jakie podejmował filozof w rozmowach z Trasymachem, Polemarchem, Polosem i Kritonem opisanych przez Platona w dialogach: *Państwo*, *Gorgiasz* i *Kriton* oraz z Hipiaszem i Eutydenem opisanych przez Ksenofonta w *Memorabiliach*. Mają one na celu ustalić, jakie miejsce zajmuje sprawiedliwość pośród form Sokratejskiej *arete* oraz jakie zadanie spełnia w życiu publicznym i prywatnym. Analizy źródeł zostaną poprzedzone zwięzłą charakterystyką Sokratejskiego ujęcia cnoty, a zamknięte uwagami na temat edukacji.

Koncepcja *arete*

W V wieku p.n.e. grecki termin *arete* („dzielność”, „cnota”) zyskał szerokie znaczenie, określał bowiem przystosowanie danego obiektu (rzeczy, istoty żywej) do spełniania charakterystycznej dla niego funkcji, „swoistego zadania”¹. Sokrates mówił m.in. o *arete*: tarczy, śmietnika, domu², oczu czy uszu człowieka³. Kryterium miary cnoty w odniesieniu do każdego rodzaju wymienionych tu rzeczy był pożytek (*ophelia*, *opheleia*, *chresimos*)⁴. Jeśli bowiem dana rzecz właściwie spełniała swoje zadanie, wówczas była pożyteczna⁵. Im lepiej tarcza osłaniała wojownika zabezpieczając go przed ostrzem strzał, włóczni czy mieczy, tym bardziej była pożyteczna. Filozofa nie interesowały jednak domy, zbroje czy śmietniki, lecz ludzie. Jak zatem określili *arete* człowieka?

Sokrates uważał, że ciało i rozumna dusza człowieka to dary boga⁶. Tylko człowiek, z uwagi na duszę, jest świadom swojego postępowania i ponosi za nie odpowiedzialność. Stąd charakterystycznym celem dla wszystkich ludzi jest moralne doskonalenie się. Wartości etyczne stawiał Sokrates ponad wszystkimi innymi, uznając je za formy jednej cnoty-wiedzy, która pretenduje do ogólności, pewności, prawdziwości. Jest taka sama dla wszystkich i można ją osiągnąć w poznaniu teoretycznym⁷. Tak określona *arete* jest warunkiem koniecznym działania

¹ D. Gromska, *Etyka nikomachejska. Wstęp tłumacza*, w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 5, Warszawa 1996, s. 53.

² Ksenofont, *Memorabilia*, III 8, 4, 5, 9–10.

³ Platon, *Państwo*, 353 b–c.

⁴ Ksenofont, *Mem.*, III 8, 5. Mówiąc o pożytku Platon i Ksenofont posługiwali się greckim terminem *ὠφελία*, *ὠφέλεια* oraz jego derywatami. Platon, *Gorgiasz*, 475 a, 477 a, 478 a, 474 e, 479 b; *Państwo*, 333 d, 336 d, 346 c, d; Ksenofont, *Mem.*, I 4, 4, 5; II 3, 6, 19; 6, 37; IV 3, 7; 5, 10; 7, 5. Obaj autorzy stosowali także termin *χρήσιμος*. Platon, *Gorgiasz*, 474 d, 480 b, 481 b; *Państwo*, 332 d, 333 b; Ksenofont, *Mem.*, II 1, 30; 3, 1; 4, 5; 7, 5; 7, 8; 9, 4; 10, 2, 3; II 5, 27; 8, 8; 9, 15; 12, 3, 5, 7; IV 1, 3; 3, 6, 7, 10; 5, 2; 6, 9, 10.

⁵ Ksenofont, *Mem.*, III 8, 5.

⁶ Tamże, IV 3, 11, 14; I 2, 23, 53; 4, 5.

⁷ Platon, *Gorgiasz*, 487 d–e.

moralnego i wyznacza jego granice⁸. W ujęciu Sokratesa dobro jest zatem wyrazem rozumu, ale urzeczywistnia się w działaniu. Kategoria pożytku umożliwiła powiązanie umysłowego rozeznania dobra i zła z działaniem, a zatem wiedza tożsama z dobrem była normatywem postępowania⁹. Aby osiągnąć *arete*, należało posiąść wiedzę o wartościach moralnych i – drogą wytrwałych ćwiczeń – zapanować nad instynktami, namiętnościami, pożądaniami. Panowanie nad tym, co w duszy ludzkiej irracjonalne, zapewniało bowiem rozumowi swobodę podejmowania decyzji¹⁰.

Spośród wszystkich zalet moralnych Sokrates wyróżnił sprawiedliwość, ponieważ w okresie przewartościowania ta forma cnoty odzwierciedlała zwrot etyki w stronę *polis* opartej na nowych już zasadach¹¹. Filozof analizował sprawiedliwość w odniesieniu do *polis* oraz jednostki.

Sprawiedliwość w odniesieniu do *polis*

Antyczną *polis* tworzył ogół obywateli. Sokrates, podobnie jak jego współcześni, uznawał ją za dobro nadrzędne. Życie obywatela ateńskiego podporządkował trosce o sprawy ojczyzny, a jego szczęście nierozzerwalnie związał z jej pomyślnością, albowiem z prosperowania społeczności tworzący ją obywatele czerpali swój pożytek¹². *Polis* porównał filozof do gospodarstwa domowego, a zarządzanie mie-

⁸ W. Pycka, *Metafilozoficzny aspekt intelektualizmu etycznego (przykład Sokratesa)*, w: *Considerationes philosophicales*, J. Świderek, M. Jaszczuk, W. Pycka (red.), Lublin 1999, s. 382.

⁹ J. Legowicz, *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu*, Warszawa 1986, s. 144.

¹⁰ Ksenofont, *Mem.*, I 5, 3–5.

¹¹ *Polis* pojmowana była jako wspólne dobro umożliwiający obywatelowi moralne doskonalenie się i realizację własnych planów, dlatego był on moralnie zobowiązany, aby oddać swe siły, a jeśli będzie taka potrzeba również zasoby dla dobra wspólnego. P. Veyne, *Imperium greckorzymskie*, tłum. P. Domański, Kęty 2008, s. 80; Ch. Meier, *Powstanie polityczności u Greków*, tłum. M.A. Cichocki, Warszawa 2012, s. 101; T. Kuniński, *Platona „Kriton”*. *Wokół obywatelskiego nieposłuszeństwa i politycznego zobowiązania*, „Peitho. Examina Antiqua” 2011, nr 1(2), s. 150, 153.

¹² Ksenofont, *Mem.* III 7, 9; Arystoteles, *Polityka*, 1326 a 13.

niem publicznym do zarządzania mieniem prywatnym. Rządzący powinni więc przypominać dobrych gospodarzy¹³. Fundamentalne znaczenie dla właściwego funkcjonowania *polis* miała zgoda, bez której „niepodobna ani państwem należycie kierować, ani prywatnym gospodarstwem wzorowo zarządzać”¹⁴. Zgodę, podstawowy element ładu społecznego, zapewniało przestrzeganie prawa. Jego poszanowanie było także gwarancją stabilności i wolności *polis*, a więc gwarancją jej istnienia¹⁵. Właśnie dlatego w rozmowie z Hipiaszem z Elidy¹⁶ Sokrates określił sprawiedliwość jako zgodność z prawem¹⁷. Jeśli obywatele będą przestrzegali prawa, wówczas *polis* będzie „najpiękniejsza i najszczęśliwsza”¹⁸.

Ponieważ Hipiasz uznał zwrot definiujący za niejasny, należało ustalić, jak go rozumieć. Niejasność spowodowana była faktem, że *nomos* mógł wówczas oznaczać zarówno prawo pisane, stanowione, jak i prawo niepisane, czyli odziedziczone po przodkach zwyczaj¹⁹. Najwyraźniej sofista odróżniał wskazane znaczenia i nie wiedział, z którym z nich Sokrates utożsamiał sprawiedliwość. Aby usunąć niejasność, filozof zapytał swego rozmówcę, czy zna on prawa ojczyste, a uzyskawszy odpowiedź twierdzącą, zapytał czym one są? W odpowiedzi Hipiasz utożsamiał je z prawami stanowionymi, albowiem uznał, iż obywatele

¹³ Ksenofont, *Mem.*, III 4, 12.

¹⁴ Ksenofont, *Mem.*, IV 4, 16, tłum. L. Joachimowicz; por. Platon, *Prawa*, 875 a–b.

¹⁵ Ksenofont, *Mem.*, IV 4, 2; Eurypides, *Blagalnice*, 433; Isocrates, *Panegyrikus*, In aed. B.G. Teubneri, Lipsiae 1934, 7, 40. *Nomos*, nad którym żaden rządzący nie miał władzy, był dumą Hellenów. Herodot, *Dzieje*, tłum. S. Hammer, Warszawa 2003, VII 104; Ajschylos, *Prometeusz w okowach*, 187; Eurypides, dz. cyt., 432.

¹⁶ Ksenofont, *Mem.*, IV 4, 5–25.

¹⁷ Tamże, IV 4, 12.

¹⁸ Tamże, IV 4, 16.

¹⁹ Już Hezjod znał dwa znaczenia *nomos*. Terminem tym określał zarówno indywidualne zwyczaje, jak i ogólny porządek. Heraklit pisał o prawie boskim, którym karmiły się prawa ludzkie. H. Diels, *Die Fragmente der Vorsokratiker. Griechisch und deutsch*, Berlin 1960, B 114. Meier pisze: „Po raz pierwszy około roku 500 jest mowa o *nómosie pólis*, który postawiony zostaje na równi z *ζυών πάντων* jako to, co ogólne, jako sprawa całej wspólnoty (w przeciwieństwie do tyranii)”. Ch. Meier, dz. cyt., s. 358.

ustalili je wspólnie i nadawszy im formę pisemnego rozporządzenia, podali do ogólnej wiadomości. Dzięki temu wiadomo było, co wolno czynić, a czego nie²⁰. Sofista zgodził się z Sokratesem, iż ten, kto przestrzega prawa, jest sprawiedliwy, ten zaś kto je łamie – niesprawiedliwy, oraz z tym, że sprawiedliwym jest ten, kto „czyni to, co nakazuje mu sprawiedliwość”²¹, a niesprawiedliwym ten, kto „postępuje wbrew nakazom sprawiedliwości”²². W ten sposób utożsamił sprawiedliwość z przestrzeganiem prawa stanowionego, niesprawiedliwość zaś jego łamaniem. Dostrzegłszy to, wysunął tezę, zgodnie z którą trudno jest szanować prawa stanowione, gdyż sami prawodawcy mogą uznać je za niesłuszne i zmienić. Jednak Sokrates odrzucił tę tezę, wykazując, że poszanowanie prawa jest podstawą porządku i dobrobytu, a następnie – mając na uwadze wskazane przez Hippiasza znaczenia *nomos* – zapytał go, czy zna prawa niepisane? Sofista odpowiedział twierdząco i wskazał na prawa wspólne wszystkim Hellenom. Zgodził się z Sokratesem, że przykładem praw tego rodzaju jest nakaz szanowania rodziców czy odwzajemniania dobrodziejstw. Ponieważ wykluczał możliwość uznania takich praw za efekt konwencji, na pytanie kto je ustanowił, odpowiedział, że uczynili to bogowie. Zauważył jednak, że również te prawa są przez ludzi łamane. Stwierdzenie to pozwoliło Sokratesowi związać przestrzeganie prawa z karą. Okazało się, iż kary związanej z naruszeniem prawa pisanego można uniknąć, ale tej, która wiąże się z naruszeniem prawa niepisanego uniknąć się nie da. *Agraphoi nomoi* cechuje automatyzm kary. Nieodwzajemnienie dobrodziejstw na przykład skutkuje tym, że od niewdzięcznika odsuwają się przyjaciele. Hippiasz uznał, że ta własność prawa niepisanego potwierdza fakt, iż jest ono dziełem prawodawcy doskonalszego niż człowiek. Zgodził się także z Sokratesem, że prawo niepisane nakazuje sprawiedliwość, gdyż bogowie – jego twórcy – nie mogliby nakazywać niesprawiedliwości. W tej perspektywie wprowadzone przez sofistę rozróżnienie znaczeń terminu *nomos* traciło ważność.

²⁰ Ksenofont, *Mem.*, IV 4, 13.

²¹ Tamże.

²² Tamże.

Realizację sprawiedliwości we wspólnocie obywateli rozważał Sokrates także w rozmowie z Trasymachem²³, który utrzymywał, że sprawiedliwe jest to, co leży w interesie rządzących, czyli w interesie silniejszych²⁴. Jego wywód bazował na dwóch entymematach, a mianowicie na utożsamieniu *nomos* z prawem stanowionym oraz na przeciwstawieniu interesów rządzących i rządzonych. Sofista uznał, że prawo ustanawiają rządzący, mając na względzie własną korzyść, a następnie ogłaszają je obywatelom. W takim ujęciu rządzący są silni, rządzeni zaś słabi. W konsekwencji rządzeni, czyli słabi, przestrzegając prawa, zawsze działają na rzecz rządzących, czyli silnych. Dążąc do obalenia argumentacji Trasymacha, Sokrates zakwestionował drugi entymemat. Pokazał, iż są takie sytuacje, w których rządzeni przestrzegając prawa, nie działają na rzecz rządzących. Rządzący bowiem, jak wszyscy ludzie, są omylni. Nie można zatem wykluczyć sytuacji, że niewłaściwie określą, co jest dla nich korzystne, a wówczas rządzeni, postępując zgodnie z nakazem prawa, będą działać wbrew interesom rządzących. Następnie, odwołując się m.in. do przykładów lekarza, który dba o chorych, i sternika, który dba o bezpieczeństwo płynących, pokazał swemu rozmówcy, że każda umiejętność dąży do realizacji sobie właściwego celu, czyli do tego, co stanowi jej przedmiot. Zgodnie z tym ani lekarz, ani sternik nie zalecają tego, co leży w ich własnym interesie, lecz to, co leży w interesie chorego czy płynących na statku. Analogicznie „(...) żaden inny człowiek w żadnym rządzie nie patrzy własnego interesu ani go nie zleca, tylko dba o interes poddanego i tego, dla którego pracuje; zawsze mając na oku to, co leży w interesie poddanych i co im przystoi (...), bo kto chce przyzwoicie uprawiać tę umiejętność, ten nie o swoje dobro dba ani go nie zaleca, kiedy według wskazań umiejętności zarządzenia wydaje, tylko dba o dobro rządzonego”²⁵.

Jednakże Trasymach nie uznał swych przekonań za błędne i nie chciał ich odrzucić. Utożsamiawszy „pożytek” z „korzyścią materialną”, stwierdził, że nie-

²³ Platon, *Państwo*, 338 c – 347 a.

²⁴ Tamże, 338 c.

²⁵ Tamże, 346 e i 347 a, tłum. W. Witwicki.

sprawiedliwość jest silniejsza od sprawiedliwości, gdyż daje więcej materialnych korzyści²⁶. Uznał, że stopień niesprawiedliwości jest wprost proporcjonalny do wysokości zysku i na tej podstawie utrzymywał, że doskonała niesprawiedliwość przynosi większy pożytek niż doskonała sprawiedliwość. Argumentacja sofisty wiązała opłacalną niesprawiedliwość z mądrością i zachłannością, a nieopłacalną sprawiedliwość z głupotą. Swoją tezę Trasymach zilustrował przykładem, w którym sprawiedliwi politycy, biorący udział w rządzeniu krajem, zaniedbywali własne gospodarstwa domowe, rodziny i krewnych²⁷. Skutkiem tego ubożeli – wynagrodzenie za służbę na rzecz ojczyzny nie pokrywało strat wynikających z braku właściwego zarządzania własnym majątkiem – i ścigali na siebie nienawiść bliskich. Ci zaś, którzy lekceważąc obowiązki wobec ojczyzny, dbali jedynie o własne finanse, zyskiwali wielokrotnie, gdyż ich gospodarstwa dobrze prosperowały, rodziny darzyły ich miłością, a za służbę *polis* otrzymywali gratyfikację w takiej samej wysokości jak politycy sprawiedliwi. Wywód Trasymacha nie przekonał Sokratesa. Filozof odrzucił entymematyczną przesłankę sofisty, zgodnie z którą celem każdej umiejętności jest przysparzanie materialnych korzyści. Pokazywał bowiem, że skoro każda umiejętność przynosi sobie właściwy pożytek i skoro mistrz w jakiejś umiejętności ma takie same korzyści materialne jak mistrz w innej umiejętności, to obaj do posiadanych umiejętności dołączają trzecią, różną od dwóch wcześniejszych, a mianowicie umiejętność zarobkowania, której pożytkiem jest korzyść finansowa. Następnie odwołując się do określenia niesprawiedliwości jako zachłanności, przedstawił argumentację podważającą związek niesprawiedliwości z mądrością. W tym celu najpierw skłonił Trasymacha do przyjęcia twierdzeń, że każdy człowiek uczony jest mądry i każdy mądry jest dobry. Następnie wykazał, że ten, kto jest mądry i dobry, posiada więcej niż

²⁶ Tamże, 344 c.

²⁷ Aktywny polityk uczestniczył nie tylko w zgromadzeniach na Pnyksie, ale także w zgromadzeniach członków *fratrii*, *fyl* czy *demów*, co zdecydowanie ograniczało czas, jaki mógł przeznaczyć na zarządzanie własnym gospodarstwem domowym. Życie obywatela Aten było więc podporządkowane trosce o sprawy *polis*.

głupi i zły. Dlatego drugi zazdrości pierwszemu, a nie odwrotnie. Rozumując *per analogiam*, wykazał, że skoro żaden sprawiedliwy nie zazdrości innemu sprawiedliwemu, to sprawiedliwy jest podobny do mądrego i dobrego. niesprawiedliwy zaś – który zazdrości zarówno innemu niesprawiedliwemu, jak i sprawiedliwemu – przypomina głupiego i złego. W ten sposób określenie sprawiedliwości na powrót zostało związane z mądrością i cnotą, a niesprawiedliwości z głupotą i wadą. Następnie filozof odrzucił twierdzenie, że doskonała niesprawiedliwość jest lepsza niż doskonała sprawiedliwość, wykazując, że ludzie absolutnie niesprawiedliwi nie byłoby w stanie współpracować ze sobą, gdyż krzywdziliby się wzajemnie i zazdrościli sobie. niesprawiedliwość dzieli ludzi i uniemożliwia wspólne działanie. Jeśli zatem ludzie niesprawiedliwi są w stanie wspólnie coś przedsięwziąć, są zdolni do współdziałania, to nie są w pełni niesprawiedliwi.

Trasymach mimo wielu oporów zgodził się z Sokratesem, że sprawiedliwość na poziomie *polis* wyraża się przestrzeganiem prawa reprezentującego interesy wspólnoty obywateli, a sprawiedliwym politykiem jest ten, kto przestrzegając prawa, dobrze zarządza krajem, jest pożyteczny dla innych i siebie²⁸. Sprawiedliwy polityk odznacza się największą i najpiękniejszą ze wszystkich umiejętności – „umiejętnością królewską”²⁹.

Jak i od kogo nauczyć się tej umiejętności? Ponieważ czyny znaczą więcej niż słowa, należy wzorować się na tych, którzy potrafią rządzić, gdyż znając *nomoi*, wiedzą, co i jak należy czynić, dlatego cieszą się powszechnym uznaniem³⁰. Trzeba więc słuchać ich rad i wskazówek³¹. Takim politykiem był z pewnością Arystydes Sprawiedliwy odznaczający się uczciwością, bezinteresownością i głę-

²⁸ Platon, *Państwo*, 352 b–c.

²⁹ Ksenofont, *Mem.*, IV 2, 11.

³⁰ Tamże, IV 2, 28.

³¹ Tamże, III 7, 9.

bokim poszanowaniem prawa³². Wyrazem szacunku i zaufania wszystkich Hellenów było powierzenie mu przez członków *Symmarchii* ustalenia wysokości składek i kontyngentów floty, jakie mieli oni wносить w ramach swego udziału. Z tych samych względów Ateńczycy polecieli Temistoklesowi, aby ten omówił z politykiem swój tajny plan mający przynieść ojczyźnie niebываłe korzyści³³. Po wysłuchaniu opinii Arystydesa, który oświadczył, iż realizacja tego zamysłu jest równie korzystna co niesprawiedliwa, lud zdecydował, że planu należy zaniechać. Warto także nadmienić, że polityk wiódł skromne życie i nigdy nie wykorzystał swojej pozycji w celu poprawy własnej kondycji finansowej³⁴.

Podstawowym warunkiem osiągnięcia sukcesu w opanowaniu umiejętności rządzenia było wszelako osiągnięcie sprawiedliwości na poziomie jednostkowym, gdyż ktoś pozbawiony cnoty sprawiedliwości nie może być pożyteczny ani dla innych, ani dla siebie; nie może być dobrym obywatelem³⁵.

Sprawiedliwość w odniesieniu do jednostki

Zgodnie z definicją cnoty, aby być sprawiedliwym człowiekiem, trzeba wiedzieć, co to jest sprawiedliwość, poznać jej istotę. Do tego celu dążył Sokrates w rozmowie z Eutydemem, który – jak wielu młodych Ateńczyków – chciał posiadać umiejętność królewska³⁶. Szukając określenia sprawiedliwości, rozmówcy zestawiali czyny uznane przez Eutydemę za sprawiedliwe z czynami uznanymi za

³² Platon, *Gorgiasz*, 526 a–b; Plutarch, *Arystydes*, 4, 22, 24, 25, w: Plutarch, *Żywoty słynnych mężów*, t. I, tłum. M. Brożek, Wrocław 2004; W. Pycka, *The Socratic Philosophy Under the Sign of a Daimonion*, tłum. M. Mizak, Lublin 2009, s. 42.

³³ Dążąc do zapewnienia Atenom hegemonii, Temistokles planował spalenie floty wystawionej przez *poleis* należące do Związku Morskiego. Arystydes uznał taki plan za niesprawiedliwy, gdyż bazował on na złamaniu zawartego sojuszu i wyrządzeniu krzywd sprzymierzeńcom. Plutarch, dz. cyt., 22.

³⁴ Tamże, 25.

³⁵ Ksenofont, *Mem.*, IV 2, 11.

³⁶ Tamże, IV 2, 11–23.

niesprawiedliwe. Do tych ostatnich młodzieniec zaliczył: kłamstwo, oszustwo, działanie na czyjąś szkodę oraz sprzedanie człowieka w niewolę i nie zgodził się na uznanie żadnego z nich za czyn sprawiedliwy. Aby sprawdzić, jakim określeniem sprawiedliwości posługiwał się Eutydem i czy istotnie przestrzegał zasady niesprzeczności, Sokrates przedstawiał mu sytuację, w której dowódca tak pokierował armią, że siły wrogiej *polis* zostały rozgromione. Młodzieniec uznał, że wódz postąpił sprawiedliwie. Uznał również, że w czasie wojny sprawiedliwe jest zwabienie wroga w zasadzkę oraz spustoszenie i złupienie jego kraju. W ten sposób filozof pokazał, że to, co według Eutydem jest sprawiedliwością wobec wrogów, jest zarazem niesprawiedliwością wobec przyjaciół, a więc zasada niesprzeczności została naruszona. Podobnie przyjęcie kłamstwa za czyn niesprawiedliwy wobec przyjaciela, ale sprawiedliwy wobec wroga, jest równoznaczne z uznaniem go zarazem za cnotę i wadę. Okazało się także, iż Eutydem, podobnie jak Polemarchos, przyjmował rozpowszechnione wówczas określenie, zgodnie z którym sprawiedliwość polega na przysparzaniu przyjaciołom pożytku, wrogom zaś szkody³⁷. Ponieważ młodzieniec nie potrafił wyjść ze sprzeczności, Sokrates naszkicował trzy sytuacje wskazujące dalszy kierunek rozważań. Pierwsza dotyczyła wodza, który w celu dodania ducha zmęczonym i zniechęconym do dalszej walki żołnierzom uciekł się do kłamstwa i oznajmił, że sprzymierzeńcy nadciągają z pomocą. W ten sposób przywrócił im wolę walki i nadzieję zwycięstwa. W drugiej sytuacji chory syn odmawiający przyjęcia lekarstwa został oszukany przez ojca, który podał mu remedium zamiast jedzenia i dzięki temu syn wyzdrowiał. Trzecia dotyczyła dwóch przyjaciół, z których jeden znalazł się w ciężkiej depresji. Drugi w obawie, aby ten nie odebrał sobie życia, ukraść mu ewentualne narzędzie samobójstwa, na przykład miecz. Wszystkie opisane przez filozofa czyny uznał Eutydem za sprawiedliwe, zgadzając się z tym, że są sytuacje, w których dopuszczalne jest kłamstwo czy kradzież w odniesieniu do przyjaciół. Cel każdego ze wskazanych przez Sokratesa uczynków był bowiem szlachetny.

³⁷ Platon, *Państwo*, 332 d; 335 a.

Wódz, ojciec i zdrowy przyjaciel działali z dobrą intencją w celu uratowania odpowiednio ojczyzny, duszy syna oraz duszy przyjaciela.

Okazało się więc, że w sytuacjach ekstremalnych, działając z intencją wzmocnienia czyjeś *psyche*, można świadomie naruszyć prawo. Tak właśnie postąpił Sokrates, kiedy otrzymał rozkaz przyprowadzenia Leona, którego sprawujący władzę tyrani chcieli stracić. Filozof nie wyrządził wówczas krzywdy ani samemu sobie, ani drugiemu człowiekowi. Poszedł nie do Salaminy, ale do domu, gotów doświadczyć niesprawiedliwości i krzywdy³⁸. Lepiej jest bowiem doświadczyć niesprawiedliwości niż ją czynić, albowiem czyniąc ją, niszczymy siebie³⁹.

Kontynuując rozważania, filozof eksponował element świadomej decyzji. Zapytał bowiem, który z dwóch kłamiących jest bardziej niesprawiedliwy, ten, który wie, co czyni, czy ten, któremu takiej wiedzy brak? Eutydem, aczkolwiek nieco zagubiony, wskazał pierwszego. Aby pomóc rozmówcy, Sokrates nakreślił podobieństwo między poprawnym czytaniem oraz pisaniem a sprawiedliwym działaniem. Podstawą podobieństwa była nauka i wiedza dotycząca tych aktywności. Młodzieniec uznał, że ten, kto popełnia błędy ortograficzne świadomie, jest gorszy od tego, kto popełnia je nieświadomie, gdyż tylko pierwszy potrafi uczynić to samo poprawnie. Jeśli zatem ktoś znający zasady pisowni jest w niej bieglejszy od tego, który ich nie zna, to analogicznie bardziej niesprawiedliwy jest ten, kto wie, co to jest sprawiedliwość niż ten, kto tego nie wie⁴⁰. Filozof kontynuował dociekanie i – przenosząc je na cnotę prawdomówności – opisał człowieka, który chciał być prawdomówny, jednakże o jednej i tej samej rzeczy

³⁸ Platon, *Obrona Sokratesa*, 32 d.

³⁹ Platon, *Gorgiasz*, 474 b; *Obrona Sokratesa*, 30 c. W czasie swojej obrony podkreślał, że nigdy nie działał z zamiarem osłabienia czyjejś *psyche*, nigdy nikomu świadomie nie wyrządził krzywdy. Platon, *Obrona Sokratesa*, 26 a, 37 a. Warto zauważyć, że W. Witwicki i R. Legutko przekładają grecki *ékōv* odpowiednio na polskie „dobrowolnie” i „z własnej woli”, co zmienia sens wypowiedzi filozofa, zwłaszcza gdy pamiętamy jego wcześniejszą konkluzję (25 e) dotyczącą demoralizacji młodzieży, w której stwierdza, że jeśli coś takiego miałyby miejsce, byłoby to działanie „nieumyślne” (*ἄκων*). Bardziej właściwe wydaje się oddanie sensu greckiego *ékōv* polskiemu „umyślnie”. Ksenofont, *Obrona Sokratesa*, 26.

⁴⁰ Ksenofont, *Mem.*, tłum. L. Joachimowicz, Warszawa 1967, IV 2, 20.

wypowiadał przeciwne sądy. Jako wynik jednej i tej samej operacji dodawania, człowiek ów podawał różne sumy, a w odniesieniu do jednej i tej samej drogi raz stwierdzał, że prowadzi na wschód, drugi raz, że na zachód. Eutydem uznał takiego kogoś za osobę, która „nie wie tego, co jej się zdaje że wie”⁴¹. W ten sposób rozmówcy doszli do ludzi określanych przez Sokratesa mianem „dusz zniewolonych”⁴². Charakteryzują się oni zbyt wysoką oceną własnych umiejętności i wiedzy z zakresu etyki. Sądząc, że potrafią i wiedzą więcej niż w istocie potrafią i wiedzą, nie dążą ani do poznania siebie ani swoich możliwości. Nie potrafią myśleć krytycznie o posiadanej wiedzy i umiejętnościach, ani też krytycznie oceniać postępowania własnego czy innych. Uważając, że posiadli całą wiedzę o wartościach etycznych i czynią jedynie dobro, popadają w pychę, która prowadzi do gnuśności, a ostatecznie do utraty *arete* i degradacji człowieka.

Jak zatem rozumieć sprawiedliwość w odniesieniu do jednostki i jaki człowiek zasługuje na miano sprawiedliwego? Analizy, które przeprowadzili rozmówcy, wyłoniły nowe określenie sprawiedliwości, zgodnie z którym sprawiedliwość jest to świadome działanie na rzecz wzmocnienia własnej i cudzej *psyche*. Realizuje się ona dzięki *polis* i w niej, dlatego działanie takie winno szanować *nomoi*.

Tak określona sprawiedliwość w żaden sposób nie łączy się ze swoim przeciwieństwem, gdyż nigdy i nikomu nie wyrządza szkody. Postępowanie zgodne z prawem nie może być pozbawione myślenia, ponieważ cnota jest tożsama z wiedzą. Sokrates odrzucał zatem ślepe, bezmyślne, posłuszeństwo wobec prawa. Uwidaczniały to zwłaszcza wskazywane przez niego sytuacje ekstremalne, wymagające od działającego właściwej, krytycznej oceny, na bazie której rozum dokonywał wyboru działania, kierując się chęcią umocnienia duszy czyjejs i własnej. Jeśli posłuszeństwo wobec nakazów prawa jest równoznaczne z działaniem w intencji osłabienia czyjejs *psyche*, to można, a nawet należy być nieposłusznym. Tak dzieje się na przykład wtedy, gdy rządzący nadużywają prawa, naru-

⁴¹ Tamże, IV 2, 21.

⁴² Tamże, IV 2, 22.

szają sprawiedliwość całej wspólnoty lub jednostki. Filozof dopuszcza wówczas „obywatelskie nieposłuszeństwo”⁴³. Jest ono bowiem równoznaczne z odmową dokonania niesprawiedliwości. Dlatego człowiek, który chce być sprawiedliwy, musi stale dokonywać krytycznej samooceny, rozwijać zdolność oceny własnego sposobu myślenia i posiadanej wiedzy oraz bazującego na nich działania. Powinien również rozwijać zdolność oceniania myślenia i wiedzy oraz postępowania innych, gdyż tylko rozumne życie ma wartość⁴⁴.

Jak zostać człowiekiem sprawiedliwym? W ówczesnych Atenach nie brakowało myślicieli proponujących naukę *arete*. Oferowali ją filozofowie nurtu sofistycznego, uzależniając opłatę za naukę od długości trwania kursu. Oferował ją także Sokrates, uznając rozwijanie szlachetności w ludzkich duszach za powołanie i życiową misją. Dlatego uważał, że frymarczenie mądrością jest wszeteczeństwem, a mędrzec dzieli się swoją wiedzą bezpłatnie⁴⁵.

Metodą, którą wykorzystywał Sokrates w nauce *arete*, była dialektyka. Dzięki niej mistrz nie tylko kierował dialogiem, ale też coraz lepiej poznawał swojego rozmówcę. Odwołując się do zdrowego rozsądku i oczywistości, skłaniał go do akceptacji kolejnych wniosków argumentacji. Dla rozmówcy nie było to ani łatwe, ani przyjemne. Trasymach przyjmował kolejne tezy po wielkich oporach i „walce” z filozofem; Menon zaś nie potrafił odpowiadać na zadawane pytania, co opisał następująco: „Zanim cię spotkałem Sokratesie, słyszałem, że i sam zagrożony jesteś w wątpliwościach i innych doprowadzasz do zwątpienia. I teraz, jak mi się wydaje, zaczarowałaś mnie i opętałaś jakimś magicznym napojem tak, że stałem się pełen wątpliwości. Jeśli wolno mi zażartować, zdajesz mi się tak z wyglądu, jak i pod innym względem, zupełnie podobny do tej płaskiej ryby morskiej zwanej drętwikiem. Sprawia ona bowiem, że ten, kto się do niej zbliży i jej dotknie, drętwieje; tak i ty, jak mi się wydaje, postąpiłaś ze mną. Zdrętwiała mi doprawdy i dusza, i usta, i nie jestem w stanie ci odpowiadać. A przecież ty-

⁴³ T. Kumiński, dz. cyt., s. 150–151.

⁴⁴ Platon, *Obrona Sokratesa*, 38 a.

⁴⁵ Tamże.

siące razy mówiłem o cnocie wobec tłumów, i to, jak mi się wydawało zupełnie dobrze. Teraz zaś nie jestem w stanie powiedzieć czym ona jest”⁴⁶.

Rozmowa z filozofem była trudna, szczególnie zaś jej elenktyczna część, która wywoływała u odpowiadającego dysonans poznawczy, burząc wewnętrzną harmonię uznanych przez niego przekonań. Natężenie dysonansu zależało od dwóch czynników. Pierwszy dotyczył tego, jaką wagę rozmówca przywiązywał do skonfliktowanych poglądów. Jeśli osoba, która wpadła w pułapkę sprzeczności, uważała się za mądrą oraz za znawcę rozważanej kwestii i zależało jej na utrzymaniu obydwu przekonań, tj. tego, że jest mądra, oraz tego, że jest znawcą problemu, dysonans był silny. Drugi czynnik odnosił się do mocy uzasadnienia poglądów, jakie wchodziły ze sobą w konflikt – im lepsze było uzasadnienie, tym większy był dysonans. Nie dziwi zatem fakt, że Menon mający się za osobę racjonalną, która wielokrotnie wypowiadała się na temat cnoty i znała poruszaną problematykę, przyjmąwszy – w kwestii *arete* – parę zdań sprzecznych, nie był w stanie prowadzić dalszej rozmowy. Przewyciężenie tego stanu nie było łatwe, albowiem wymagało przyznania się do błędu i odrzucenia jednego ze sprzecznych przekonań. Przyznanie się do błędu było tym trudniejsze, im bardziej naruszało samoocenę. Czasami było wręcz niemożliwe. Ksenofont stwierdza, że wielu rozmówców nigdy już nie zbliżyło się do Sokratesa⁴⁷. Filozof uznawał ich za niepoprawnych głupców; wierzył natomiast, że ci, którzy przyjmują jego nauki, będą swoimi i jego przyjaciółmi i będą się doskonalić przez całe życie⁴⁸. Wszystko bowiem co piękne i dobre wymaga pracy i starań⁴⁹.

Dialektyka – w przeciwieństwie do retoryki – stwarzała możliwość właściwego odbioru argumentacyjnych treści, gdyż pozwalała uwzględnić indywidualne cechy rozmówcy, jego mentalność i system przyjętych wartości. Miała więc zdecydowaną przewagę nad stosowaną przez sofistów retoryką. Z tej przyczyny

⁴⁶ Platon, *Menon*, 80 a.

⁴⁷ Ksenofont, *Mem.*, IV 2, 40.

⁴⁸ Tamże, I 2, 8.

⁴⁹ Tamże, II 1, 28; 6, 39.

Sokrates nigdy nie został politykiem i nie próbował uczyć ludzi zasad etyki za pomocą retoryki⁵⁰. Z tłumem nie da się rozmawiać, dyskusję można prowadzić z jednym człowiekiem⁵¹. Filozof wiedział, że tylko technika pytań i odpowiedzi pozwala ocenić trafność wyobrażeń dotyczących postawy i przekonań rozmówcy⁵². Dlatego mówił, że potrafi zmienić przekonania jednego rozmówcy, ale nie tłumy. Jednoosobowe audytorium miało więc przewagę nad zgromadzeniem.

Na poziomie indywidualnym człowiek zdobywa wiedzę o sprawiedliwości w rozmowach z mistrzem-nauczycielem i wychowawcą, ale nade wszystko autorytetem moralnym. Dlatego uczeń, wzorując się na jego zachowaniu, słuchając jego rad i wskazówek, uczy się sprawiedliwości. Realizacja tej formy cnoty jest swoistym sprawdzianem, w jakim stopniu uczeń przyswoił sobie wiedzę dotyczącą *to dikaion*.

Nowatorstwo Sokratejskiego ujęcia sprawiedliwości

Sokrates odrzucał określenia sprawiedliwości wykorzystujące podział ludzi na przyjaciół (swoich) oraz wrogów (obcych) połączone z przysparzaniem korzyści (pomaganiem) pierwszym, a strat (szkodzeniem) drugim. „Jeśli więc ktoś mówi, że człowiek sprawiedliwy nieprzyjaciołom winien wyrządzać szkody, a przyjaciołom wyświadczać przysługi, to nie był mądry ten, co to powiedział. Bo nie powiedział prawdy. Pokazało się nam, że nigdy sprawiedliwość nikomu szkody nie wyrządza”⁵³. Pojęcie sprawiedliwości łączył filozof z cnotą, tj. dobrem, i przeciwstawiał pojęciu niesprawiedliwości, które łączył z wadą, tj. złem. Niesprawiedliwość jest efektem braku wiedzy lub *enkrateii*⁵⁴. Człowiek niesprawiedliwy nie potrafi powstrzymać się od robienia tego, czego robić nie należy, ani też

⁵⁰ Jak podaje Kwintylijan, Zenon porównywał dialektykę do zaciśniętej pięści, retorykę zaś do otwartej dłoni. M.F. Quintilian, *De institutione oratoria*, Paris 1933–1934, t. I, ks. XX, par. 7.

⁵¹ Platon, *Gorgiasz*, 474 b.

⁵² Tamże.

⁵³ Platon, *Państwo*, tłum. W. Witwicki, 335 e.

⁵⁴ Ksenofont, *Mem.*, II 5, 1; III 9, 4.

zmusić do robienia tego, co robić należy. Sokrates odróżniał niesprawiedliwość czynioną świadomie, tj. z zamiarem wyrządzenia krzywdy komuś bądź ojczyźnie, od niesprawiedliwości czynionej nieświadomie, tj. pozbawionej wskazanego zamiaru. Człowieka, który dopuszcza się zła świadomie, z rozmysłem, nazywał szaleńcem, tego zaś, który dopuszcza się zła nieświadomie – głupcem, ignorantem⁵⁵. Pierwszy wie, co dobre i piękne, ale wybiera to, co złe i brzydkie, mając świadomość krzywdy, jaką wyrządza innym i samemu sobie, oraz faktu, że okrywa się hańbą⁵⁶. Drugiemu brakuje wiedzy, a w konsekwencji także stosownych umiejętności⁵⁷. Automatyczną karą, jaką obaj ponoszą, jest degradacja własnej duszy, która zatracza rozumność i zdolność kierowania, a tym samym traci podobieństwo do boga⁵⁸, któremu ani szaleniec, ani ignorant nie jest miły⁵⁹. Niesprawiedliwość uznał Sokrates za największe zło⁶⁰ i nazwał „chorobą duszy”⁶¹. Jak medycyna uwalnia ciało od choroby, tak sprawiedliwość uwalnia duszę od „braku umiarkowania i bezprawia”⁶². Funkcję katarską pełni – zdaniem Sokratesa – sprawiedliwa kara, którą w przypadku „dusz zniewolonych” powinna być nauka, tj. przestroga czy nagana.

Sprawiedliwość naprawia zniszczone relacje międzyludzkie, znosi waśnie i nienawiść, zapobiega społecznemu chaosowi, a nawet utracie niepodległości. To *dikaion* pojęta jako znajomość *nomoi* jest więc, obok pobożności, najważniejszą formą cnoty, przyczyną ładu społecznego, dobrego funkcjonowania *polis* i właściwego rozwoju jednostki. Reguluje ona całe życie obywatela od narodzin aż do śmierci, umożliwia współdziałanie, obdarza wszelkimi dobrodziejstwami, tak

⁵⁵ Tamże, I 2, 39, 50; III 9, 6.

⁵⁶ Tamże, IV 5, 6; II 1, 5.

⁵⁷ Tamże, IV 2, 21, 22.

⁵⁸ Tamże, I 4, 8, 17; IV 3, 13.

⁵⁹ Tamże, IV 7, 6.

⁶⁰ Platon, *Gorgiasz*, 479 c, d.

⁶¹ Tamże, 477 b.

⁶² Tamże, 478 b, tłum., P. Siwek.

obywatela, jak i *polis*. Dzięki niej możliwe jest „załatwianie wszelkich spraw”⁶³. Człowiek sprawiedliwy, znający prawa, rozumie zaistniałe potrzeby i „potrafi im zaradzić”⁶⁴, wie, jak należy postępować i tak postępuje; jest „piękny i dobry”⁶⁵. Dlatego wzbudza powszechny szacunek. W ujęciu Sokratesa sprawiedliwość łączy się z szacunkiem i przyjaźnią, albowiem *philia* rodzi się ze świadczenia dobrodziejstw drugiemu człowiekowi⁶⁶.

Nowatorstwo Sokratejskiego ujęcia sprawiedliwości wiązało się z tezą, że pojęcia sprawiedliwości i niesprawiedliwości są sprzeczne⁶⁷. Dlatego odrzucał tezę, że sprawiedliwość implikuje niesprawiedliwość i zastępował ją tezą: sprawiedliwość rodzi sprawiedliwość (dobro implikuje dobro), a niesprawiedliwość – niesprawiedliwość (zło implikuje zło). W świetle powyższego łatwo zrozumieć przyczynę, dla której filozof dopuszczał nieposłuszeństwo wobec „prawa” jawnie naruszającego dobro wspólnoty czy jednostki. Takie nieposłuszeństwo było opowiedzeniem się za tezą, że sprawiedliwość nie wyrządza zła.

Implikacje pedagogiczne

Sokrates wychowywał i czuł się wychowawcą. „Nikt nie dorównał mu w bacznym obserwowaniu dorastającej młodzieży. Był on wielkim znawcą ludzi, którego pytania, zawsze trafiające w sedno, uchodziły za kamień probierczy wszelkiego talentu, wszelkich ukrytych zdolności, a rady jego w sprawach wychowania dzieci nie wahali się zasięgać nawet najbardziej szanowani obywate-

⁶³ Ksenofont, *Mem.*, IV 1, 2; I 2, 64.

⁶⁴ Tamże, I 2, 52.

⁶⁵ Tamże, I 1, 16.

⁶⁶ Tamże, I 2, 10.

⁶⁷ Platon, *Kriton*, 49 c. Należy zaznaczyć, że przekładając ἀδικεῖν na „zbrodnia” Witwicki zmienia sens wywodu Sokratesa. Fakt ten podnosi T. Kuniński. T. Kuniński, dz. cyt., s. 143, uwaga 4.

le⁶⁸. Uważał, że im wspanialsze są wrodzone zdolności ucznia, tym większa jest potrzeba ich rozwijania i kształtowania we właściwy sposób, czyli wychowywania młodego człowieka⁶⁹. Filozof, w przeciwieństwie do sofistów, „łowil” uczniów⁷⁰. Rozbudzając w nich zainteresowanie dyskusjami, jakie prowadził w gronie swych zwolenników, czekał, aby sami dołączyli i najpierw otwarcie przysłuchiwali się rozmowie, a następnie brali w niej udział. W jego ujęciu uczenie się cnoty było zarazem uczeniem się krytycznego myślenia, oceniania siebie oraz innych tak w aspekcie posiadanej wiedzy oraz poprawności bazujących na niej wnioskowań, jak i w aspekcie działania, które powinno być zgodne z wiedzą. Sokrates uważał, że taka edukacja przyniesie oczekiwane rezultaty⁷¹ tylko wówczas, gdy jej podstawą będzie wzajemny szacunek, który z biegiem czasu zaowocuje przyjaźnią⁷². Wierzył, że mistrz nauczając, rozbudza pragnienia moralnej doskonałości, a poprzez to odciąga od występków i zła⁷³. Dlatego wskazywał uczniom błędy, jakie popełniają, udzielał rad i wskazówek, zachęcał do wytrwałości w ćwiczeniu duszy i własnym przykładem skłaniał do przyjęcia stosownych norm⁷⁴. Dzięki temu relacja pomiędzy mistrzem a uczniem była źródłem inspiracji dla jednego i drugiego. Każdy z nich był pożyteczny dla siebie i innych.

Sokrates był niewątpliwie postacią charyzmatyczną i oddziaływał na uczniów całym sobą. Uwielbiany i szanowany przez jednych, przez innych zaś nienawi-

⁶⁸ W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia i H. Bednarek, Warszawa 2001, s. 586.

⁶⁹ Ksenofont, *Mem.*, IV 1, 3.

⁷⁰ Tamże, III 11, 11.

⁷¹ Tamże, I 2, 39.

⁷² Tamże, II 3, 16.

⁷³ Tamże, I 2, 2, 47.

⁷⁴ Tamże, I 2, 17, 48. Kebes, Kriton, Chajrefont, Chajrekrates, Hermogenes, Simmiasz czy Fajdantos chodzili za Sokratesem, gdyż jak mistrz chcieli osiągnąć doskonałość moralną, być ludźmi sprawiedliwymi i sprawiedliwie odnosić się do swoich krewnych, znajomych, przyjaciół, spraw *oiokos* oraz *polis*.

dzony i skazany na śmierć, po wykonaniu wyroku zasięgiem swych wpływów objął i wciąż obejmuje kolejne pokolenia, dlatego można go uznać za jednego z wielkich nauczycieli ludzkości.

Bibliografia

- Ajschylos, *Prometeusz w okowach*, tłum. S. Srebrny, w: Ajschylos, *Tragedie*, Kraków 2005
- Arystoteles, *Polityka*, tłum. L. Piotrowicz, w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 6, Warszawa 2001.
- Diels H., *Die Fragmente der Vorsokratiker. Griechisch und deutsch*, von W. Kranz, Berlin 1960.
- Eurypides, *Błagalnice*, przeł. J. Łanowski, w: Eurypides, *Tragedie*, t. 1, Warszawa 2005.
- Gromska D., *Etyka nikomachejska. Wstęp tłumacza*, w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 5, Warszawa 1996.
- Herodot, *Dzieje*, tłum. S. Hammer, Warszawa 2003.
- Isocrates, *Panegyrykus*, Lipsiae 1934.
- Jaeger W., *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia i H. Bednarek, Warszawa 2001.
- Ksenofont, *Obrona Sokratesa, Memorabilia*, tłum. L. Joachimowicz, w: Ksenofont, *Pisma sokratyczne*, Warszawa 1967.
- Ksenofont, *Historia grecka*, tłum. W. Klinger, Wrocław 1958.
- Kuniński T., *Platon „Kriton”. Wokół obywatelskiego nieposłuszeństwa i politycznego zobowiązania*, „Peitho. Examina Antiqua” 2011, nr 1(2).
- Legowicz J., *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu*, Warszawa 1986.
- Meier Ch., *Powstanie polityczności u Greków*, tłum. M.A. Cichocki, Warszawa 2012.
- Platon, *Opera omnia*, Oxonia 1955–1957.
- Platon, *Gorgiasz. Menon*, tłum. P. Siwek, Warszawa 1991.
- Platon, *Kriton*, tłum. W. Witwicki, w: Platon, *Eytyfron. Obrona Sokratesa. Kriton*, Kęty 2006.
- Platon, *Obrona Sokratesa*, tłum. R. Legutko, Kraków 2003.
- Platon, *Obrona Sokratesa*, tłum. W. Witwicki, w: Platon, *Eytyfron. Obrona Sokratesa. Kriton*, Kęty 2006.
- Platon, *Państwo*, tłum. W. Witwicki, Warszawa 1994.

- Platon, *Prawa*, tłum. M. Maykowska, Warszawa 1960.
- Plutarch, *Żywoty słynnych mężów*, tłum. M. Brożek, Wrocław 2004.
- Pycka W., *Metafilozoficzny aspekt intelektualizmu etycznego (przykład Sokratesa)*, w: *Considerationes philosophicales*, J. Świderek, M. Jaszczuk, W. Pycka (red.), Lublin 1999.
- Quintilian M.F., *De institutione oratoria*, H. Borneque (ed.), Paris 1933–1934.
- Veyne P., *Imperium grecko-rzymskie*, tłum. P. Domański, Kety 2008.
- Xsenophon, *Memorabilia. Oeconomicus. Symposium. Apology*, Cambridge–London 1923.

JUSTICE AS A FORM OF SOCRATIC VIRTUE. THE ACTUALITY OF PEDAGOGIC IMPLICATIONS

Summary

The present paper focuses on the problem of justice, which Socrates studies in Plato's dialogues *Gorgias*, *Crito*, *Republic* and also in Xenophon's *Memorabilia*. In a natural way, he connects them with considerations on both the nature of moral virtue and of benefit. And so the following analyses will be preceded by information on his concept of *arête*. For Socrates, what is lawful (whether regarding written or unwritten law) is just. Justice is the main form of virtue which is a warrant for stability and freedom of the *polis* on the social level, and the foundation of moral improvement and self-improvement in the case of the human individual. An act of justice always brings about what is rightful and beneficial, whereas injustice – evil and loss. Injustice results in punishment, as it is based on committing an act of wrong-doing. Fair punishment is meant to develop and improve the soul. As a result, justice was perceived as the greatest right, injustice as the greatest evil. The relation between ethic (unwritten law) and politics (laws of the state) was complicated because civil disobedience concerns the moral reason for breaking the law, whereas political obligation refers to the moral duty to obey the law. Finally, the paper discusses the question of teaching and learning justice and its immediate interest.

Translated by Jolanta Świderek

Wiesława Wołoszyn-Spirka

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

SPRAWIEDLIWOŚĆ

Wprowadzenie

Obraz współczesnego świata i jego przyszłości zależy przede wszystkim od ludzi, od człowieka. To ludzkie działanie i postępowanie, odpowiedzialne, a więc rozumne, pozwalają dokonywać wyborów, które nie zawsze w naszej egzystencji są planowane i zgodne z naszym oczekiwaniem, a często są wyborami „spośród konieczności”. Cała istota rzeczy tkwi właśnie w umiejętności dokonywania tych wyborów i podejmowania decyzji. Gdyby człowiek „oduczył się” ich dokonywania – byłby skazany na „niebyt” osobowy, bez względu na to, że każdy rodzi się człowiekiem, niosąc w swym organizmie określone dziedzictwo. Kształtowanie się osobiste człowieka i cały ten proces jest uzależniony od tego, kim się staje przede wszystkim z własnego wyboru. Dlatego tak ważne dla wielu przemyśleń jest właściwe rozumienie człowieka (koncepcja), które wyznacza rozumienie rzeczywistości i celów stawianych człowiekowi. Wybór działań i celów, których źródło jest w nim samym, jest zawsze realizowany ze względu na wiedzę o nim i wypływające z tej wiedzy konsekwencje. Stosując wybraną koncepcję filozoficzną, uzasadnia się zarazem sam problem. Dlatego w podjętych rozważaniach przyjęto filozofię tomistyczną, bowiem szuka ona zgodności z rzeczywistością.

Tomizm konsekwentny

Filozofia, będąc najogólniejszą dziedziną refleksji nad rzeczywistością, jest jednocześnie „dążeniem do poznania tego, co istotne we wszystkim i najważniejsze w życiu ludzi”¹. Jest jednym ze sposobów poznawania rzeczywistości i korzysta z wiedzy podstawowej, jaką człowiekowi dostarcza poznanie potoczne. (...) rodzi się zawsze z wyraźnej lub domysłnej dyskusji z całą dotychczasową tradycją, dyskusji trwającej nieraz całe stulecia”². Współczesną filozofię charakteryzuje bogactwo ujęć i orientacji (podobnie jak całą współczesną kulturę umysłową). Sama filozofia „(...) rozwija się, prezentuje nowe poglądy, uściśla dawne, specjalizuje się i szuka sposobów integracji, przewycięzania postępującej partykularyzacji wiedzy ludzkiej, zajmuje się sprawami fundamentalnymi i doraźnymi, ma dla różnych osób i grup odmienne oblicze, różną wartość. Jest współczynnikiem pewnych mód intelektualnych i artystycznych, pewnych ruchów społecznych, politycznych i religijnych”³. Natomiast filozofia zajmująca się bytem, zmierzająca do poznania ostatecznych przyczyn, najgłębszego fundamentu jego istnienia *etc.*, czyli filozofia klasyczna, uprawiana jest współcześnie głównie w tomizmie i kierunkach pokrewnych.

Przedmiotem filozofii klasycznej (w sensie klasycznym) jest byt, czyli cała rzeczywistość. Zatem w sensie klasycznym wyjaśnia rzeczywistość w aspekcie przyczyn ostatecznych, (co stanowi jej formalny przedmiot). Filozofia klasyczna pretenduje też do racjonalnego wyjaśniania rzeczywistości. Tym, co ma dla niej wartość, jest argument rozumowy, intelektualna oczywistość i logiczne uzasadnienie. Potwierdza to S. Świeżawski: „Św. Tomasz jest zdecydowanym realistą, a realistą poznawczym jest człowiek, który jest przeświadczony, że jesteśmy zdolni do poznania otaczającej nas dostrzegalnej rzeczywistości, i że całe to poznanie opiera się na poznaniu zmysłowym”⁴. Neotomizm nie jest nurtem jednolitym, jest raczej otwartą interpre-

¹ W. Tyburski, A. Wachowiak, R. Wiśniewski, *Historia filozofii i etyki do współczesności. Źródła i komentarze*, Toruń 2002, s. 13.

² Tamże, s. 23.

³ A.B. Stepień, *Wstęp do filozofii*, Lublin 2001, s. 246.

⁴ S. Świeżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany*, Kraków 1983, s. 174.

tacją wielu różnych osiągnięć nauki i humanistyki współczesnej. Zwarte filozoficzne prezentacje zasad tego nurtu to prace D. Merciera, J. Maritaina, E. Gilsona. W Polsce poglądy te prezentuje m.in. M. Gogacz, M.A. Krąpiec i S. Świeżawski.

Jedną z odmian tomizmu jest tomizm konsekwentny, jako wynik „niedokładności” tomizmu egzystencjonalnego. Skłoniły one filozofów do zabiegów doprecyzowania tomizmu egzystencjonalnego i w rezultacie do powstania tomizmu konsekwentnego, którego reprezentantem jest M. Gogacz. Owe niekonsekwencje tomizmu egzystencjonalnego dotyczyły między innymi uznawania i ukazywania metodologicznej niezależności metafizyki jako filozofii pierwszej i zarazem uzależnienia jej od realistycznie uprawianej teorii poznania oraz teologii. Nieporozumieniem było również twierdzenie, że akt istnienia rozpoznajemy przy pomocy skonstruowania teoriopoznawczego zdania, a nie przez realne zetknięcie się z nim. W tomizmie konsekwentnym istnienie jest aktem zapoczątkowującym byt, aktualizującym istotę, tzn. uwalnia i wyzwala obszar możliwościowy i powoduje aktualizację formy i materii pod wpływem przyczyn celowych. Tak więc istnienie jest współtworzywem, a własności transcendentalne są przejawami istnienia w danym bycie. Jak powiedział M. Gogacz, „Zanim podjęto trud <<dopracowań>>, (...) przeszliśmy szereg ćwiczeń usprawniających myślenie. Przede wszystkim badaliśmy filozofię arabską. E. Gilson i J. Maritain uwolnili trochę tomizm od ujęć kartezjańskich, szkotystycznych, swoście neopozytywistycznych i od arystotelizmu. Ojciec M.A. Krąpiec tropił ujęcia wolffiańskie i ujęcia neopozytywistyczne (...). A więc od strony historycznej wykluczaliśmy twierdzenia arabskie z wykładu tomizmu z samych tekstów św. Tomasza, który miał świadomość, że myśli Awicenny wbudował w swoje ujęcia, które później zdystansował. Bronił się przed tą myślą (...) tezami Awerroesa. Ale wielu rzeczy jak gdyby nie dopatrzył i przeszły one do wykładu tomizmu. Trzeba było uwolnić myśli Tomasza od filozofii arabskiej, a ponadto uwalniać nieustannie od wtrętów heidegeryzujących, kantyżujących, mounierowskich, od tych wszystkich twierdzeń, które współczesne nurty filozoficzne podpowiadają filozofom, także tomistom”⁵.

⁵ M. Gogacz, *Materiały niepublikowane*, Warszawa 2002, s. 427–428.

Warto zwrócić uwagę na konsekwencje tego dopracowania: pozwala ono odróżnić porządek poznawczy od porządku bytowego. Czym innym staje się poznanie, a czym innym jest bytowanie: w świetle takiego ujęcia nasze poznanie rzeczywistości tkwi w rzeczywistej relacji między człowiekiem poznającym (konkretnym człowiekiem) i konkretnymi bytami poznawanymi. Wśród nich najważniejszym jest drugi człowiek, bo wchodząc z nim w relacje, doświadczamy i dowiadujemy się, co to znaczy, że istniejemy. Skoro wiemy, że relacje międzyludzkie są rzeczywiste, to obrana metoda filozofowania pomaga poznać ich rzeczywisty charakter. Można poznać to wszystko, co jest wynikiem nawiązywania się relacji między osobami rzeczywiście istniejącymi. Jest to ewidentna odpowiedź dla współczesnych albo raczej realizacja „współczesnego postulatu” o poważnym traktowaniu człowieka (ludzi) jako rzeczywiście istniejących i takich, jacy indywidualnie i społecznie są. Oznacza to postrzeganie człowieka w stosunku do wielu grup odniesień, w których się znajduje. Czy będą to grupy z wyboru, czy narzucone; każda może na siebie oddziaływać. Mają na nas wpływ osoby, które są nam obojętne i te, które wybieramy. Czujemy się więc odpowiedzialni za swoje powiązania oraz za swoje czyny i faktycznie za nie odpowiadamy. Można to nazwać społecznym wymiarem człowieka, na którego społeczeństwo nakłada pewne obowiązki, co w konsekwencji pociąga za sobą odpowiedzialność zarówno za siebie, jak i za innych, wśród których człowiek żyje lub do których należy, a miarą odpowiedzialności jest wpływ, jaki jednostka może wywierać na daną społeczność.

Istota sprawiedliwości

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 uzasadniająca, że wtedy dobrze działa, gdy może działać z łatwością”⁶. Św. Tomasz korzystając z definicji Arystotelesa, uzupełnił ją o wskazanie właściwości

⁶ Arystoteles, *Metafizyka*, przeł. K. Leśniak, Warszawa 1990, s. 159.

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”⁷. Cnotą więc jest sprawność (*habitus*), którą 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, sprawność, nałóg czy nawyk. W zakresie wyboru jednoznacznego określenia *habitus* wśród samych tomistów brak jedności, choć niekiedy przestrzegają przed używaniem niektórych terminów jako nieadekwatnych, wieloznacznych – proponując określenie cnoty np. stałą zdolnością woli człowieka do spełniania aktów moralnie dobrych⁸.

Sprawności mogą być dodatnie i ujemne. Sprawności dodatnie to cnoty, ujemne to wady, a zatem cnota nie może być użyta do złego celu, gdyż wtedy nie jest sprawnością. Człowiek zawsze z natury chce dobra. Może jednak się mylić co do tego, czym jest dobro, lub uważać za nie coś złego. 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 rozumowi⁹. Nie ma też sprawności wrodzonych. Są tylko w nas podstawy do nabywania sprawności, ale zdobywamy wszystkie cnoty własnymi działaniami. Każde działanie człowieka powoduje skutki, które mogą być dobre lub złe. Działania dotyczą sa-

⁷ Por. S. *Th* II-III, q 123, a 2, ad I, s. 151 i S. *Th*. II-III, q. 144 a, za: K. Kalka, *Od rozumienia do postępowania*, Elbląg 2000, s. 64.

⁸ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, Lublin 1986, s. 327–328; T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 1984, s. 362–366.

⁹ Por. S. *Th*. I-II, q 71, a 2, za: K. Kalka, *Sprawiedliwość i sprawności społeczne według św. Tomasza z Akwinu*, Bydgoszcz 1994, s. 30.

mego 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 rozwinął swoją osobę do pełni zawierających się w niej możliwości, a sam fakt wzbogacania siebie tłumaczy się potencjalnością osoby ludzkiej. Zatem nie do końca słuszne 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. Dzięki nabytym sprawnościom, które konstytuują człowieka „od wewnątrz”, posiada on możliwość realnego wpływu nie tylko na kierunek i formę własnego działania, ale również na przedmiot tego działania. Zatem usprawnienie człowieka, jego władz wewnętrznych, zawsze prowadzi do uzyskania wewnętrznej integracji i poczucia ładu jego działań.

Sprawiedliwość przynależy do cnót obyczajowych. Jako cnota moralna dotyczy człowieka i przejawia się w jego działaniu. Św. Tomasz uważał, że cnoty obyczajowe są wyższe od umysłowych, gdyż są bardziej konieczne w życiu ludzkim. Cnoty obyczajowe są też trwalsze niż umysłowe wskutek urzeczywistniania ich w bieżącym życiu ludzi. Dzięki cnotom obyczajowym człowiek staje się dobry. Sprawiedliwość jest bliższa rozumowi i przewyższa wszystkie cnoty obyczajowe. Wynika to z jej przedmiotu i podmiotu, którym jest pożądanie rozumne. Odnosi się do działań, przy pomocy których wprowadza ład nie tylko w samym człowieku, ale także w stosunku do innych ludzi¹⁰. 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 usta-

¹⁰ Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 11, Londyn 1965, s. 191–196.

lić, co się zgodnie z prawdą komuś należy”¹¹. Ogólnie 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. Św. Tomasz bardzo wyraźnie rysuje różnice pomiędzy wymaganiami sprawiedliwości, które wiążą nas prawnie, a tymi, które zobowiązują tylko moralnie człowieka. Do powinności prawnej można zmusić człowieka, natomiast sprawiedliwość moralna zależy tylko od jego uczciwości. „Dobre uczynki należą do kategorii ogólnej sprawiedliwości. Te, które mieszczą się w ramach przykazań, winny być dokonywane w ten sposób, by były w zgodzie z tym, co słuszne, nie zaś w zgodzie ze zwyczajową sprawiedliwością¹². Przy takim ujęciu sprawiedliwości możemy rozważać sprawiedliwość społeczną (obowiązki jednostki względem wspólnoty), czyli nasze obowiązki względem rodziny, wspólnoty akademickiej, narodowej czy państwowej, sprawiedliwość rozdzielczą (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 zamiennej, rodzącej najsilniejsze obowiązania między osobami, czy jednostkowej, regulującej stosunki między jednostkami¹³. Istotą sprawiedliwości jest rewanż, którego przejawem jest wdzięczność jako umiejętność wobec tych, od których doświadczyliśmy dobra. Polega ona na gotowości pomocy i samej pomocy.

Należy jeszcze raz przypomnieć – sprawności lub cnoty doskonalące pożądanie św. Tomasz nazywa sprawnościami lub cnotami moralnymi, w przeciwieństwie do sprawności poznawczych. Kryterium stosowanym jest często podmiot cnoty, intelekt lub wola. Należy też jednocześnie pamiętać, że nie pokrywają się

¹¹ A. Andrzejuk, *Prawda o dobru*, Warszawa 2000, s. 299.

¹² Por. *S. Th.* I-II q 100, a 9, ad 1, za: A. Andrzejuk, *Sprawiedliwość i sprawności społeczne według św. Tomasza z Akwinu*, Bydgoszcz 1994, s. 44.

¹³ J. Keller, *Etyka katolicka*, Warszawa 1957, s. 278–285.

one wzajemnie, ponieważ cnoty umysłowe posiadają wspólną z cnotami moralnymi materię. Św. Tomasz pisze: „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 rozumem¹⁴.

Cnoty nie istnieją z natury, nie są wrodzone, „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. Uzyskanie cnót polega na ciągłym powtarzaniu pewnych czynności, na ich długim 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. Wola jest naszą władzą pożądanczą (dążeniową) należącą do sfery umysłowej, władzą duchową. Jako władza umysłowa jest w pobliżu umysłowej władzy poznawczej, a więc jest ściśle związana z intelektem. Zatem wola będzie tym bardziej wolna, im bardziej będzie poddawała się

¹⁴ Por. S. *Th.* I-II, 58, 2c, za: A. Andrzejuk, *Filozofia moralna w tekstach Tomasa z Akwinu*, Warszawa 1999, s. 70.

pod sąd intelektu. Wola nie działa w sposób konieczny. Musimy jednak chcieć czegokolwiek, tak jak musimy chcieć dobra w ogóle.

Stefan Swieżawski pisze: „Są więc pewne przedmioty chcenia, pewne cele, które w sposób konieczny pociągają wolę, lecz gdy chodzi o dobór środków do tych celów, o konkretne decyzje – jest ona wolna”¹⁵. Człowiek jest zdeterminowany w określony sposób, ale św. Tomasz wyjaśnia: „wolność do wykonania aktu, czynu, decyzji tkwi w woli, jest związana z istotą woli, w każdej sytuacji i ze względu na każdy przedmiot. I właśnie z racji woli, która jest z istoty swojej wolna, mówimy o ludzkich czynach. U zwierząt nie ma czynów. Nie można mówić, że zwierzę spełnia czyn. Człowiek spełnia czyn, natomiast zwierzęta wykonują świadome działanie. Decyzja u zwierząt dokonuje się na poziomie uczuć i instynktu¹⁶. Człowiek i jego czyny to powiązanie ściśle elementów intelektualnych (poznawczych) z elementami determinującymi, czyli aktami woli. Stefan Swieżawski analizuje czynności ludzkie w ujęciu św. Tomasza (cztery zasadnicze etapy), 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*), który polega na wyborze celu, do którego czyn zmierza, nazywając intencje aktem intelektualno-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.
3. Trzeci element to przyzwolenie (*consensus*) będący aktem woli wyrażającym zgodę na proponowane sądy. Przyzwolenie jest czysto wolitywne. Wola wyciąga wniosek dotyczący rzeczy, do której lgnie.

¹⁵ S. Swieżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany*, Poznań 1995, s. 199.

¹⁶ Tamże, s. 200.

4. Czwarty element czynu ludzkiego to wolny wybór (*electio*), a nie wybór jednego środka lub jednej drogi, które mają prowadzić do zamierzonego celu¹⁷.

Wyjaśnienie zagadnienia władz człowieka należy do filozofii, a w konsekwencji 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 o tyle istotne, o ile 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.

Oczywistością jest, że cała działalność 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. Człowiek w swoim życiu 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. Zatem cnoty, o ile przyczyniają się do podejmowania słusznych decyzji, są czymś dobrym, natomiast jeśli od decyzji odwodzą, nie są cnotami, lecz wadami. Nabycie odpowiednich cnót pozwala na działania, które przyczyniają się do dobra wspólnego.

Celem tych rozważań jest sugestia, iż wyjaśnienie zagadnienia sprawności (cnót) zwraca uwagę na to, że ich brak czy też posiadanie wad może stanowić powód zagrożenia dobra wspólnego. Dla podjęcia refleksji nad miejscem zagadnienia cnót w wychowaniu konieczna jest poważna refleksja w perspektywie niektórych kwestii filozoficznych. Najistotniejszą jednak kwestią jest świadomość nauczyciela, iż można etapy własnych czynów pokonywać przez całe życie i nigdy nie dokonać żadnego, świadomego wyboru, a można też sprawnie i szybko

¹⁷ S. Swieżawski (1983), dz. cyt., s. 193.

je osiągnąć. To nauczyciel powinien być mądry i wiedzieć, że wychowanie nie może polegać na uświadamianiu sobie, jakie powinno być. Dobre myślenie nie oznacza bynajmniej dobrego działania. Również powtarzanie wychowankom jacy powinni być i jak powinni postępować, nie jest wychowywaniem. W myśl dociekań św. Tomasza, za usprawnionego wychowawcę należy uznać takiego, który w procesie samowychowania powtarza czyny możliwie pełne, uwzględniając wszystkie ich etapy, a wychowanków wdraża do takiej praktyki. Przecież doskonalenie (scalanie) 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 uzasadniają racje pedagogiczno-społeczne (potrzeba poważnego traktowania człowieka i osoby).

Sens usprawnień człowieka z perspektywy pedagogiki

W realistycznie uprawianych naukach filozoficznych stosowaną metodą jest zawsze poszukiwanie dla skutku bezpośredniej i właściwej przyczyny. Dotyczy to również realistycznie ujmowanej pedagogiki. Chcąc zatem wskazać na czynności, dzięki którym realizuje się wykształcenie i wychowanie – będące głównymi skutkami pedagogiki ogólnej – należy określić skutki wykształcenia i wychowania, które wskażą na zasady jako swoiste przyczyny lub normy wyboru czynności, dzięki którym osiąga się wykształcenie i wychowanie.

Realistyczny nurt pedagogiki głosi otoczenie opieką w człowieku zarówno jego intelektu, jak i woli oraz zharmonizowanych z intelektem i wolą działań poznawczych i pożądanyczych władz zmysłowych. To oznacza, że nie można oderwać wychowania od wykształcenia. Nie można bowiem wychować woli bez wykształcenia i wychowania intelektu. I to jest pierwszy wymóg realistycznej pedagogiki. „W tak ujętej pedagogice uzasadnia się (...), że wychowanie jako kierowanie się do właściwych pedagogice skutków jest utrwaleniem więzi człowieka z prawdą przy pomocy czynności, które powodują zmianę relacji – przejście od tego, co gorsze, do tego co lepsze,

by zatrzymać się na stałe przy prawdzie i dobru¹⁸. By wychowanie nie było przypadkowym dowolnym wyborem czynności wychowawczych i by nie było zdominowane działaniami, które nie sprzyjają integracji osobowości, należy określić w pedagogice zasady i kierować się nimi w wychowaniu, chroniąc je przed dowolnością i przypadkowością.

Generalizując problem wychowania i wykształcenia można rzecz ująć następująco:

- wychowanie jest powodowaniem i utrwalaniem więzi osobowych łączących osoby,
- wykształcenie jest usprawnieniem intelektu człowieka w rozumieniu istnienia, prawdy i dobra realnych bytów oraz usprawnieniem woli w tym, by dzięki rozumieniu, przekazanemu przez intelekt, wola skierowała nas do tego, co istnieje, także do prawdy i dobra.

Zatem kształcimy i wychowujemy rozumność człowieka i jego wolność. Kształcimy wyobrażenia. Wychowujemy uczucia. Taka koncepcja wychowania kieruje do osób, nie eliminuje żadnej osoby. Wychowanie staje się zmianą relacji, zawsze ku temu co lepsze, prawdziwe i słuszniejsze. Zrywamy relacje z tym, co dla nas niekorzystne. Pozwala to na uzyskanie harmonii w osobowości człowieka. Skutkiem wykształcenia i wychowania człowieka jest jego wewnętrzna przemiana. Przemiana ta, nazywana *metanoią*, oznacza najpierw przemianę myślenia, czyli nabywanie zdolności trwania przy prawdzie, co pociąga za sobą przemianę postępowania, gdyż jest ono wyznaczone przez dobro. A zatem: „Przedmiotem pedagogiki muszą być zasady uzyskiwania usprawnień człowieka do działań chroniących, czyli zachowań etycznych¹⁹.”

Dominuje niepodzielnie pedagogika ideałów i wzorów, których realizowanie bądź zaniechanie ich realizacji obwarowane jest sankcjami. To przyprawia o nieміłe poczucie i przekonanie, iż zagubiliśmy gdzieś istotę wychowania. Dosadnie pisze o tym A. Andrzejuk: „Aż dziwi, że identyczną strukturę ma np. kodeks ucznia

¹⁸ M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997, s. 34.

¹⁹ A. Andrzejuk, *Prawda o dobru...*, s. 61–62.

w naszej świeckiej szkole, i popularny wykład moralności w Kościele. W jednym i drugim wypadku zespół ideałów stanowi katalog cnót np. ucznia i chrześcijanina, (...) W jednym i drugim wypadku realizowanie cnót jest nagradzane, a sprzeciwianie się im – karane”²⁰.

Jeśli zapomnieliśmy o istocie wychowania, o tym, że oczekujemy od naszych uczniów i wychowanków wartościowych działań, że to my jesteśmy odpowiedzialni za ich życie, a tym samym przyszłe życie społeczeństwa, o tym, że ma być ono w pełni ludzkie, a nie ciągiem bezsensownych czynów czy decyzji, to pora zauważyć, że podstawą jest usprawnienie ich intelektu i woli. Powinny być one usprawnione w kierunku dodatnim. Nauczyciel ma być tą osobą, która drogą przekazywania wyznaczonych programem nauczania informacji ma kształcić i wychować, ma wspomagać ucznia i wychowanka w nabywaniu przez niego wszelkich usprawnień intelektu tak, by potrafił, korzystając ze zdobytej wiedzy, podejmować słuszne decyzje i właściwe wybory. W tym leży cały sens sprawności. Rolą nauczyciela jest aktywizowanie w uczniu procesu harmonizowania jego działań poznawczych z działaniami woli. Tą drogą nauczyciel – wychowawca może pomóc uczniowi realizować proces scalania psychiki i osobowości. Pomagając wychowankowi właściwie rozpoznać prawdę, ucząc wyboru dobra, jednocześnie usprawni wychowanka w pomijaniu fałszu i zła. Edukacji przecież nie sposób oddzielić od formowania charakteru. Usprawnienia i dyspozycje, które powstają przez powtarzanie czynów, stanowią cnoty (albo wady). Wszystkie nasze czyny są ustawicznym usprawnianiem nas i tych, których wychowujemy. Nie możemy oczekiwać na gotowe rozwiązania i dyrektywy moralne. Nie można życia moralnego traktować jako zbioru niezależnych od nas przepisów, nakazów i zasad. W każdej konkretnej sytuacji każdy z nas jest zobowiązany do podjęcia decyzji i dlatego tak ważne są cnoty. Bez rozwoju cnót wszystko staje się instytucjonalne i bardzo dalekie od autentycznego życia ludzkiego. Św. Tomasz mówi o czterech naczelnych cnotach moralnych: roztropności, umiarkowaniu, męstwie i sprawiedliwości zespalających całą strukturę naszej moralności.

²⁰ Tamże, s. 72.

Każda z tych cnót domaga się trzech pozostałych. Wszystkie wzajemnie się zakładają i dopełniają²¹. Otwiera tym samym całą wielką dziedzinę cnót. Chyba że, jak twierdzi S. Swieżawski, możemy żyć poza czynami, w jakimś półśnie nawykowo-odruchowym. Wtedy jest w nas neutralność etyczna. To zwierzęta mogą dojść do nawyku i na wytwarzaniu w nich nawyków polega ich tresura. Odruchy wspólne nam i zwierzętom mogą być moralnie obojętne, ale czynów obojętnych nie ma²². Poza tym zwierzęta tresujemy. Ludzi należy wychowywać. Dlatego trzeba sprzeciwiać się jakże częstej w życiu społecznym dogmatycznej moralistyce, moralistyce emocjonalnej. Trzeba podjąć walkę o powstrzymanie się od biernej zgody na serwowane nam z różnych źródeł gotowe rozstrzygnięcia problemów etycznych. Stąd próba wyboru filozofii, w której realizm poznania przejawia się przede wszystkim w uznaniu „służebnej” roli rozumu w stosunku do rzeczywistości, którą cechuje wrażliwość na realne poznawanie świata istniejącego, a nie wyobrażeń o nim. Obraz człowieka bowiem u św. Tomasza włączony jest w całościowy obraz świata i on stanowi jego naturalne środowisko. O specyfice tego obrazu decyduje to, że człowiek pokazany jest nie tyle w tym „kim i czym jest, ile w tym, jak i co powinien działać”, by w pełni realizować swoje człowieczeństwo²³.

Jaki zatem powinien być nauczyciel w świetle realistycznej etyki i pedagogiki?

1. Nauczyciel musi rozumieć wychowanie jako skutek – czyli utrwalanie w wychowanku relacji do wszystkiego, co prawdziwe i dobre, co wymaga powtarzania czynności utrwalających, nieustannie podejmowanych. Chcąc osiągnąć właściwy skutek wychowania, którym jest utrwalenie więzi wychowanka z prawdą i dobrem, musi mieć świadomość, że są to problemy człowieka, ujmowania prawdy i dobra, problemy intelektu i woli – a te kierują do wiedzy o człowieku, gdyż wychowanie dotyczy

²¹ S. Swieżawski (1995), dz. cyt., s. 207.

²² Tamże, s. 202.

²³ A. Maryniarczyk, *Aktualność tomizmu*, w: M.A. Krapiec, S. Kamiński, Z.J. Zdybicka, A. Maryniarczyk, P. Jaroszyński, *Wprowadzenie do filozofii*, Lublin 1996, s. 709–710.

człowieka. Umiejętność wychowywania wymaga uważnego korzystania z antropologii filozoficznej i filozofii bytu.

2. Nauczyciel powinien sam być dobrze wychowanym i w pełni człowiekiem, czyli uzyskać to, co realistyczna pedagogika nazywa nabyciem wiedzy i usprawnieniem w niej intelektu oraz ukształtowaniem sumienia. O nauczycielu, który nie panuje nad swoimi zachowaniami, który kieruje się kaprysmi i relatywizmem, nie potrafi właściwie „współbyć” z dziećmi, trudno powiedzieć, że jest „usprawniony”, a tym bardziej mądry.
3. Powinien posiadać wiele cnót, wśród których naczelne miejsce zajmuje bezinteresowna miłość do młodzieży (relacja miłości) wsparta na transcendentalnej własności więzi łączącej osoby. Więź ta wynika z współprzebywania osób, a jej istota tkwi we wzajemnej życzliwości. Najwyższy poziom stanowi miłość do osób jako bytów i przejawia się w służeniu osobie dla jej dobra (*dilectio*) i zawsze ma postać bezinteresownej troski.
4. Wychowawca powinien być roztropny. Św. Tomasz z Akwinu nazywa tę cnotę cnotą dobrego działania, słusznym powodem postępowania²⁴ i sytuuje ją w obszarze władz człowieka. Istotą roztropności jest umiejętność wyboru środków dla osiągnięcia zamierzonego celu, doprowadzenie do niego. Nauczyciel może realizować zamierzone cele za pomocą wielu środków i dojść do celu wieloma drogami. Działanie roztropności polega właśnie na wybieraniu najbardziej optymalnych rozwiązań, na podejmowaniu najrozsądniejszych decyzji i rozstrzygnięć. Roztropność wymaga uwzględnienia doświadczeń własnych i cudzych, zmysłu rzeczywistości, by nie kierować się doktrynerstwem, domyślności – czyli trafnego wyciągania wniosków tam, gdzie nie ma oczywistych danych, liczenia się z ciągle zmieniającymi się warunkami życia, umiejętności przewidywania, oględności, zapobiegliwości, staranności w przygotowaniu i wykonywaniu obowiązków.

²⁴ Traktat św. Tomasza *O roztropności* znajduje się w *Summa theologiae* II-II a-c, kwestie od 47 do 56.

5. Powinien znać zasadę pokory i kierować się nią, bo to jedna z czynności wychowujących, polegająca na zgodzie na przyjęcie prawdy i dobra. Prościej rzecz ujmując, nauczyciel musi mieć świadomość własnej niedoskonałości i wad, świadomość, że niejednokrotnie popełnia błędy i stąd nie może wynosić się nad wychowanków. Pokora pozwala i wymaga umiejętności przyznania się do błędu, co nie umniejsza osobie nauczyciela.
6. Do najbardziej niezbędnych cnót nauczyciela należą też: sprawiedliwość, umiarkowanie i męstwo. Cnotę sprawiedliwości św. Tomasz nazywał, za Arystotelesem, jakością trwałą, czyli zaliczył do tych, które są niełatwo utracalne. Stąd nazywa je sprawnością a nie dyspozycją. Sprawiedliwość należy do tych cnót, które kierują człowieka do innych osób. To wyjątkowa cnota. Odnosi się do tych wszystkich spraw, które dotyczą drugich, polega na współżyciu jednego człowieka z drugim, dzięki niej ktoś stała i niewzruszoną wolą oddaje każdemu, co się jemu należy. To obyczajowa cnota obok umiarkowania i męstwa. Sprawiedliwość uznaje się za cnotę najwyższą. O randze tej cnoty decyduje jej przedmiot, którym jest działanie, przy jego pomocy sprawiedliwość wprowadza ład nie tylko w samym człowieku, ale także w stosunkach z innymi ludźmi. Przez sprawiedliwość, która zdaniem św. Tomasza jest najbliższą rozumowi, uwyrażnia się dobro człowieka. Umiarkowanie jest sprawnością życia osobistego każdego człowieka, uczy miary i rozważli. Podobnie sprawność męstwa odnosi się do życia osobistego człowieka. Męstwo nie jest odwagą, lecz pomaga opanować strach, hamować wszelkie przerosty odwagi, czyli zuchwalstwa.
7. Nauczyciel zatem musi mieć świadomość, że wychowywanie to nie wyuczone, mechanicznie podejmowane czynności, ale że jest to usprawnianie duchowych władz wychowanka, gdzie mądrość będzie wyznaczała swoistą równowagę ich działań.
8. Nauczyciel musi mieć też świadomość, że jego wiedza jako pedagogika nie jest tożsama z filozofią człowieka i etyką. Wychowanie bowiem

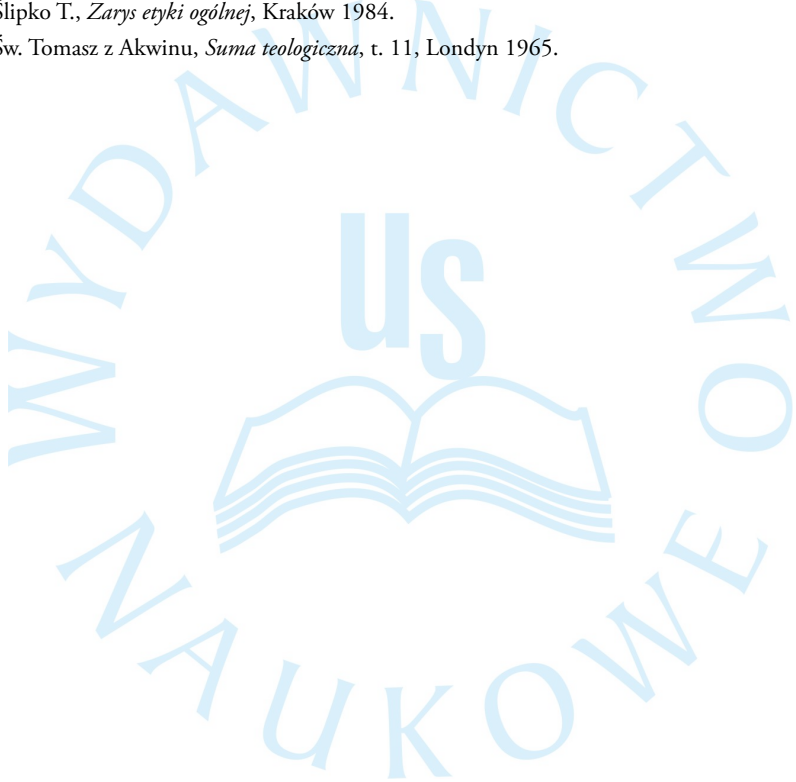
dotyczy człowieka i nawiązywanych przez niego relacji. Wiedzę o człowieku oferuje antropologia filozoficzna (filozofia lub metafizyka człowieka). Pryncypia wyboru relacji do prawdy i dobra ustala etyka. Aby wychowanek kierował się tymi pryncypiami, musi go do tego skłaniać wychowanie. Gdy nauczyciel będzie wiedział, jak wychowywać, jest wychowawcą, pedagogiem, a to, co wie, stanowi jego pedagogikę. Mieczysław Gogacz dopowiada: „Głównym pryncypium wychowania jest osoba wychowująca i zarazem osoba wychowanka. To osoby decydują o wychowaniu (...). To rola osób kochających, mądrych i prawych, kierujących się wiarą, cierpliwością, zarazem pokornych i umiejących wybierać (...) osób wiernych sobie przez posłuszeństwo i ceniących nie rzeczy, lecz osoby dla ich godności, jako zdolnych do uzyskania mądrości. Ta i taka rola osób w wychowaniu jest charakterystyczną dla pedagogiki, która szuka swych antropologicznych podstaw”²⁵.

Bibliografia

- Andrzejuk A., *Człowiek i dobro*, Warszawa 2002.
- Andrzejuk A., *Filozofia moralna w tekstach Tomasza z Akwinu*, Warszawa 1999.
- Andrzejuk A., *Prawda o dobru*, Warszawa 2000.
- Andrzejuk A., *Sprawiedliwość i sprawności społeczne według św. Tomasza z Akwinu*, Bydgoszcz 1994.
- Arystoteles, *Metafizyka*, przeł. K. Leśniak, Warszawa 1990.
- Gogacz M., *Materiały niepublikowane*, Warszawa 2002.
- Gogacz M., *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997.
- Kalka K., *Sprawiedliwość i sprawności społeczne według św. Tomasza z Akwinu*, Bydgoszcz 1994.
- Kalka K., *Od rozumienia do postępowania*, Elbląg 2000.
- Keller J., *Etyka katolicka*, Warszawa 1957.

²⁵ M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki...*, Warszawa 1997, s. 22.

- Maryniarczyk A., *Aktualność tomizmu*, w: M.A. Krąpiec, S. Kamiński, Z.J. Zdybicka, A. Maryniarczyk, P. Jaroszyński, *Wprowadzenie do filozofii*, Lublin 1996.
- Stępień A., *Wstęp do filozofii*, wyd. IV, Lublin 2001.
- Swieżawski S., *Święty Tomasz na nowo odczytany*, Kraków 1983.
- Swieżawski S., *Święty Tomasz na nowo odczytany*, Poznań 1995.
- Ślipko T., *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 1984.
- Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 11, Londyn 1965.



Przemysław Strzyżyński

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

**PROBLEM
ŚWIADOMOŚCI PRAWIDŁOWOŚCI PSYCHICZNYCH
W BYCIU SPRAWIEDLIWYM**

Wprowadzenie

W artykule zajmuję się związkiem między możliwością działania sprawiedliwego a prawidłowościami funkcjonowania naszej psychiki odkrytymi przez psychologię. Stawiam tezę, że prawidłowości te mogą wpływać niekorzystnie na ocenę tego, na czym sprawiedliwość polega, i utrudniać stałość bycia sprawiedliwym. W końcowej części artykułu wykazuję też, że w celu lepszego wychowania do sprawiedliwości system wychowania i edukacji powinien brać pod uwagę owe prawidłowości i ich potencjalny wpływ na ludzkie zachowanie. Postuluję więc konieczność wprowadzenia odpowiednich elementów dydaktycznych do procesu edukacji.

Rozumienie cnoty

Nie rozstrzygam w sposób zamierzony, która z teorii cnoty jest prawidłowa: czy pochodząca z etyki cnoty, deontologizmu, utylitaryzmu czy konsekwencjalizmu. Przyjmuję jednak, że każda z wymienionych wyżej koncepcji etycznych

musi brać pod uwagę adekwatność oceny tego, co jest sprawiedliwe, aby móc mówić o cnocie sprawiedliwości. Zasadza się ona bowiem na wcześniejszym rozpoznaniu i ocenie działań, sytuacji, a nawet intencji własnych i innych osób. Rozpoznanie z kolei powinno brać pod uwagę czynniki, które mogą zniekształcić obraz rzeczywistości. W celu wyeksponowania tych właśnie czynników pomijam inne problemy związane z pojęciem cnoty, takie jak pytanie o konieczność dobrej intencji lub pytanie o wierność dobru czy wierność zasadzie.

Przyjmuję jednak, że o cnocie można mówić (przynajmniej na poziomie idealizacji) wówczas, gdy jest to cecha nakierowana na realizację szeroko pojętego dobra i jest cechą stałą. Zakładam również roboczo, dla lepszego uwypuklenia omawianego problemu, że cnota powinna posiadać także cechy, o których mówi Arystoteles: dobrowolność, świadomość działania, bezinteresowność¹.

Rozumienie sprawiedliwości

W artykule odnoszę się do tradycyjnego, pochodzącego od Cyserona, a przepisywanego Ulpianowi, pojęcia sprawiedliwości jako „przyznania każdemu, co mu się należy”². Nie zawężam rozumienia sprawiedliwości do dóbr materialnych. Zatem nie odnoszę się jedynie do sprawiedliwości dystrybutywnej i komutatywnej. Pojmuję ją nie tylko jako oddanie materialnych dóbr należnych lub niezabieranie ich, ale też jako dbanie o czyjeś dobre imię w grupie, rzetelność czy brak uprzedzeń w rozumieniu innej osoby. Rozszerzam więc rozumienie sprawiedliwości w zakresie „tego, co się należy”, na wszystko to, co dotyczy innego człowieka i jest z nim związane. Stosunek do innego człowieka jest pochodną między innymi zdolności do odróżniania pojęć, zjawisk i zachowań; powiązany jest też ze zdolnością obserwacji i wyciągania wniosków. Dlatego w artykule mówić będę o szeroko rozumianej rzetelności, adekwatności w stosunku do rzeczywistości.

¹ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 1996, s. 109–110.

² Cyseron, *O naturze bogów*, w: *Pisma filozoficzne*, t. 1, tłum. W. Kornatowski, Warszawa 1969, s. 187, za: M. Ossowska, *Normy moralne*, Warszawa 2000, s. 131.

Oddanie tego, co się należy, nie jest bowiem zależne tylko od woli, chęci bycia sprawiedliwym, ale także od zdolności oceny tego, co się faktycznie należy, szerzej – od oceny sytuacji, w jakiej znajduje się inny.

Rozszerzam też pojęcie słowa „przyznać”, czy częściej spotykanego w literaturze „oddać”. Oddać/przyznać oznacza nie tylko oddać coś już zabranego, ale więcej, nie naruszać sytuacji innego w taki sposób, aby jakiegokolwiek oddanie było konieczne. Sprawiedliwość więc pojmuję nie tyle jako działanie naprawiające jakąś szkodę, ale jako wcześniejsze nastawienie, aby szkody nie wyrządzić.

Podsumowując dwa wstępne ustalenia, przyjmuję dla potrzeb artykułu, że cnota sprawiedliwości to takie stałe, dobrowolne, świadome, skierowane ku dobru nastawienie wobec innego człowieka, które stara się nie wyrządzić żadnej szkody w dobrach materialnych i niematerialnych owego człowieka.

Prawidłowości psychiki

Przez prawidłowość psychiki rozumiem wskazywane w psychologii cechy i mechanizmy ludzkiej psychiki, które w badaniach naukowych wykazały się statystycznie znaczącym występowaniem. Dla celów artykułu zakładam, że dotyczą one wszystkich ludzi, ale też, że proces wychowywania, uspołecznienia, samopoznania mogą owe pierwotne prawidłowości modyfikować lub przynajmniej uświadamiać ich istnienie. Skoncentruję się na prawidłowościach poznawczych, mechanizmach społecznych i mechanizmach obronnych. Ograniczę się też do przykładów takich prawidłowości, które mogą sprzyjać działaniu niesprawiedliwemu.

Poznawcze prawidłowości psychiki

Na rzetelność poznania świata, konkretnych sytuacji czy celów i intencji działań ludzkich mogą mieć istotny wpływ prawidłowości związane z procesem poznawczym. Jedną z ciekawszych tendencji obserwowanych w ludzkich zacho-

waniach jest tzw. błąd dychotomii myślenia. Polega on na dopasowaniu ocen dotyczących rzeczywistości, poglądów innych ludzi i ich samych do schematów dychotomicznych typu: czarne – białe, moralne – niemoralne, dobre – złe itd.³ Schematy te dokonują polaryzacji rzeczywistości, dzięki czemu ułatwiają jej pojmowanie, co nie oznacza, że pozwalają poznać ją adekwatnie. Wskazują raczej tendencję do upraszczania. Przyzwyczajenie do ujmowania rzeczywistości w dychotomie może uniemożliwić odpowiednie postrzeganie danej sytuacji. Na przykład, w wypadku sporu między dwoma uczniami postrzeganie całej sytuacji w ramach dychotomii: „ktoś jest winny a ktoś niewinny”, skutkuje na przykład trudnościami w ukazaniu winy po obu stornach sporu. Tym samym utrudnia osobom spierającym się sprawiedliwą ocenę sytuacji, a to z kolei stanowi przeszkodę w byciu sprawiedliwym. Cieniowanie obrazu i oceny rzeczywistości jest niewątpliwie umiejętnością trudną i, jak widać, skazaną na walkę z naturalnymi niemal tendencjami poznawczymi.

Kolejną prawidłowością jest tzw. efekt treści przekonań. W badaniach nad wpływem treści przekonań na proces wnioskowania zauważono „(...) skłonność do wyprowadzania wniosków niesprzecznych z własnymi przekonaniami, niezależnie od tego, czy wynikają one ze struktury przesłanek sylogizmu, czy nie”⁴. Jedną z hipotez tłumaczących to zjawisko jest hipoteza treści wniosku. Głosi ona, że opisany efekt jest „wynikiem prostej niezgody na konkluzje sprzeczne z posiadaną wiedzą lub żywionymi przekonaniami (...). Człowiek nie angażuje się zatem w rozumowanie logiczne, a selekcji wniosków dokonuje na podstawie ich prostej przystawalności do swojego systemu wiedzy”⁵. Sądzę, że opisany efekt, bez rozstrzygania czy tłumaczy go ta właśnie hipoteza, może znacząco wpływać na nieadekwatną ocenę sytuacji związanej z inną osobą. Zwłaszcza wówczas, gdy

³ E. de Bono, *Wodna logika. Wyphyń na szerokie wody kreatywności*, Gliwice 2011, s. 58.

⁴ M. Lewicka, *Myślenie i rozumowanie*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, J. Strelau (red.), Gdańsk 2000, s. 280.

⁵ Tamże, s. 281.

poglądy na jej temat nie zgadzają się z uprzednio żywionymi przekonaniem. To z kolei może sprzyjać działaniom niesprawiedliwym.

Zdaniem psychologów, sposoby wnioskowania, jakimi posługują się ludzie na co dzień, niekoniecznie i nie zawsze są zgodne z przyjętymi w logice niezawodnymi schematami wnioskowań. Istnieje bowiem na przykład skłonność do ulegania tzw. efektowi trybu we wnioskowaniu sylogistycznym. Polega on na wyciągnięciu wniosku zgodnie z ilością bądź jakością przesłanek, pomijając inne czynniki wnioskowania⁶. W wypadku zdań ogólnych lub zdań twierdzących nie stanowi to problemu, gdyż jest zgodne z prawami logiki (o ile jeszcze zachowa się zasada odpowiedniości trybu do figury sylogizmu). Jeśli jednak w wypadku przesłanek przeczących lub szczegółowych wyciągnięty zostanie wniosek odpowiednio przeczący i szczegółowy, to złamana zostanie zasada poprawności logicznej. Z dwóch zdań przeczących lub szczegółowych nie wynika bowiem żaden wniosek.

W wypadku natomiast zdań niekategorycznych pojawia się błąd afirmacji następnika implikacji⁷. Wydaje się, że z prawdziwości implikacji i prawdziwości następnika wynika prawdziwość poprzednika. Na przykład, jeśli pada deszcz, to ulice są mokre; i ulice są mokre, zatem pada deszcz. Badanie metodą zero-jedynkową wykazuje, że odpowiedni schemat języka rachunku zdań nie jest zawsze prawdziwy. Zatem schemat ten może od prawdziwych przesłanek doprowadzić do fałszywego wniosku. Nie jest więc schematem wnioskowania niezawodnego, logicznie poprawnego.

Nawet wnioskując indukcyjnie, można popełniać błędy. Badania nad postrzeganiem korelacji między jakimiś elementami wykazały istnienie skłonności „do dostrzegania związku, który faktycznie nie istnieje, ale który albo jest zgodny z powszechnymi przekonaniem na ten temat, albo wynika z semantycznego podobieństwa opisywanych zdarzeń”⁸.

⁶ Tamże, s. 278–279.

⁷ Tamże, s. 282.

⁸ Tamże, s. 291–292.

Powyższe przykłady pokazują, jak dalece niedoskonała bywa ludzka psychika, gdy przychodzi jej wnioskować. Co oczywiście może, nie musi, wpływać na ocenę sytuacji lub ludzi. Podobnie zawodne bywają pamięć i uwaga.

Jedną z mniej kontrolowalnych prawidłowości nazywa się heurystyką dostępności. Pod tą skomplikowaną nazwą kryje się skłonność do przypisywania większego prawdopodobieństwa tym zdarzeniom, które jest sobie łatwiej przypomnieć lub wyobrazić⁹. Na przykład, ponieważ do tej pory uczeń X najczęściej chował piórniki innym uczniom, a to zapadło innym w pamięć, to dużo łatwiej będzie rzucić podejrzenie na tego właśnie ucznia, kiedy ponownie zniknie komuś piórnik. Zatem tworzenie mentalnych reprezentacji tego, co się wydarzyło, może być obciążone błędem wynikającym z dopasowania nowej sytuacji do starych doświadczeń.

W sprawiedliwej ocenie sytuacji może się przydać bez wątpienia baczna uwaga. Tymczasem badania psychologiczne wykazują, że jest ona selektywna. W wypadku na przykład głośnego i tłoczego przyjęcia uwaga dokonuje selekcji bodźców (tzw. *cocktail party phenomenon*). Uwaga nie koncentruje się na wszystkich wypowiedziach, a jedynie na tych z najbliższego otoczenia¹⁰. Podobnie nasza pamięć bywa wybiórcza. Otóż łatwiej jest jej zapamiętać te elementy, które mają odniesienie do nas (*self reference*). Na przykład z listy przymiotników lepiej zapamiętamy te, które opisują nas, niż eksperymentatora, który przeprowadza badanie¹¹. Jak widać, nie tylko uwaga, ale i pamięć niejako same z siebie mogą modyfikować obraz świata i tym samym wpływać na ocenę sytuacji.

W badaniach nad pamięcią zaobserwowano też, że świadkowie jakichś zdarzeń popełniają wiele błędów w odtwarzaniu tego, co się stało: „Nie rozpoznają prawidłowo osób uczestniczących w tych zdarzeniach, a same zdarzenia opisują, odwołując się do posiadanych schematów, zawierających informacje na temat

⁹ Tamże, s. 300.

¹⁰ E. Necka, *Procesy uwagi*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2..., s. 80–81.

¹¹ T. Maruszewski, *Pamięć jako podstawowy mechanizm przechowywania doświadczenia*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2..., s. 142.

typowego przebiegu danego zdarzenia, a nie do informacji bezpośrednio dotyczących zdarzenia, które mogą różnić się od schematu¹². W opozycji do tego stoi zapamiętywanie zdarzeń nie jako obserwator, ale aktor. Wówczas, gdy zdarzenie dotyczy nas samych, zależy poniekąd od nas, staje się częścią tzw. pamięci autobiograficznej i jest lepiej zapamiętywane. Nie ma wówczas potrzeby odwoływania się do schematów czy skryptów poznawczych¹³. Przez skrypt poznawczy rozumie się tutaj „reprezentacje sekwencji zdarzeń, mających sens dla obserwatora, zawierające informacje o aktorach, rekwizytach, kolejności zdarzeń oraz celu danego zdarzenia”¹⁴. Proces zapamiętywania jest więc obciążony tendencją do modyfikowania danych, jakie docierają do nas z otoczenia.

Nie tylko procesy czysto poznawcze, pamięć i uwaga, ale także zmiany emocji lub nastroju mogą modyfikować postrzeganie sytuacji. Na podstawie badań wykazano, że pozytywny nastrój sprzyja przypominaniu sobie pozytywnych zdarzeń i zapominaniu negatywnych, natomiast indukowanie nastroju negatywnego sprzyjało tendencji odwrotnej. W efekcie powstała zasada zgodności poznania z nastrojem, która mówi, że „nastrój (a także – jak można sądzić – inne stany afektywne) aktywizuje związane z nim materiały w pamięci”¹⁵.

Z emocjami związana jest jeszcze jedna interesująca zasada. Opiera się ona na zaobserwowanej prawidłowości, że człowiek ma chęć podtrzymywania pozytywnego nastroju. Zgodnie z tą chęcią ludzie unikają zachowań prowadzących do utraty dobrego nastroju. Ofiarą tej tendencji może też paść dowolny proces poznawczy, który wymaga wysiłku, zatem obniżenia dobrego nastroju. Może to doprowadzić do sytuacji, że idzie się na skróty, „posługując się uproszczeniami w myśleniu i formułowaniu opinii o charakterze społecznym, zamiast przetwa-

¹² Tamże, s. 178.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże, s. 170.

¹⁵ D. Doliński, *Emocje, poznanie i zachowanie*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2..., s. 377–378.

rzać (...) informacje w sposób bardziej syntetyczny¹⁶. Kolejne badania wykazały też, że pozytywny nastrój sprzyja posługiwaniu się stereotypami¹⁷. Rzecz wydaje się wręcz paradoksalna, o to dobry nastrój wpływać może deformująco na sposób poznawania rzeczywistości.

Mechanizmy społeczne

Opisując, jak człowiek tworzy sądy o świecie i relacje z innymi, psychologia konstruuje tzw. teorie atrybucji (*attribution theories*), czyli „teorie naiwnego wnioskowania o przyczynach zdarzeń i przyczynach zachowań ludzi¹⁸. Badanie owych atrybucji wykazuje m.in., że ponieważ większość ludzkich działań ma charakter intencjonalny, mamy skłonność przypisywać intencje nawet przedmiotom nieożywionym. W relacjach względem innych osób może to oznaczać, że trudno jest ocenić jakies działanie innego jako nieintencjonalne¹⁹. Można więc obarczać kogoś winą za celowe działanie, podczas gdy osoba ta w ogóle nie miała żadnych intencji, a jej działanie było czysto przypadkowe.

Ciekawym zjawiskiem związanym z atrybucją jest tzw. egotyzm atrybucyjny (*egotistic attribution*). Jest to „skłonność do takiego wyjaśniania konsekwencji własnych zachowań, aby zwiększyć ich pozytywne, a zmniejszyć negatywne znaczenia dla własnej samooceny²⁰. Często egotyzm ten przejawia się w przypisywaniu sobie sprawstwa własnych sukcesów, a unikaniu przypisania sobie odpowiedzialności za porażki. Na przykład awans w pracy odczytany zostanie jako wynik zdolności i zasług, a nie czynników pozamerytorycznych, natomiast porażka w pojedynku szermierczym będzie wynikiem błędów sędziego. Ważną

¹⁶ Tamże, s. 380.

¹⁷ Tamże, s. 381.

¹⁸ M. Lewicka, B. Wojciszke, *Wiedza jednostki i sądy o świecie społecznym*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, J. Strelau (red.), Gdańsk 2000, s. 46.

¹⁹ Tamże, s. 47.

²⁰ Tamże, s. 64.

jednak informacją jest to, że ten obronny wariant egotyzmu atrybucyjnego ma mniejsze empiryczne potwierdzenie niż wariant pozytywny, przypisujący sobie sprawstwo sukcesów²¹.

Powyższe uwagi pochodzące z prac psychologów znajdują częściowe przy najmniej dopełnienie w uwagach Ajdukiewicza na temat zasady sprawiedliwości. Jego zdaniem podstawowa zasada sprawiedliwości brzmieć powinna: „Nikomnie należy się nic z tego tylko tytułu, że to właśnie on, a nie kto inny”²². Jest to, jak stwierdza Ajdukiewicz, „rdzeń poczucia sprawiedliwości, ten jego składnik, który chyba zawsze w poczuciu sprawiedliwości wszystkich ludów i wszystkich czasów się znajdował, a którego brak świadczy o zupełnym zaniku wszelkiego poczucia sprawiedliwości moralnej”²³. Tymczasem, jak widać, skłonności naturalne utrudniają stosowanie się do owej zasady.

Kolejną prawidłowością związaną z atrybucją jest tzw. efekt fałszywej świadomości. Polega on na skłonności do bycia przeświadczonym, że inni podzielają nasze przekonania i że to, co dla nas oczywiste, jest takie samo dla innych²⁴. Jak wykazują badania, skłonność ta ma swoje ograniczenia. Występuje raczej wtedy, gdy na przykład rzecz dotyczy zachowań wartościowanych pozytywnie, kwestii ważnych i emocjonalnie angażujących²⁵.

Innym czynnikiem, który może utrudniać adekwatną atrybucję, jest wartość emocjonalna (*hedonic relevance*) wyniku zachowania i ksbność interpretacji (*personalism*). Jak stwierdzają psychologowie: „Im bardziej brzemiennie w konsekwencji jest zachowanie drugiej osoby oraz im silniej te konsekwencje dotyczą nas samych, z tym większą pewnością przypiszemy je wewnętrznym dyspozy-

²¹ Tamże, s. 64–65.

²² K. Ajdukiewicz, *O sprawiedliwości*, w: *Język i poznanie*, t. 1, Warszawa 1960, s. 372, 375, za: M. Ossowska, dz. cyt., s. 137.

²³ Tamże, s. 137.

²⁴ M. Lewicka, B. Wojciszke, dz. cyt., s. 64–65.

²⁵ Tamże, s. 65–66.

cjom wykonawcy”²⁶. Jeżeli więc ktoś kogoś nadepnie w tramwaju a ból będzie znikomy, to działanie zostanie potraktowane jako niezawinione. Natomiast jeśli w wyniku podobnie przypadkowego działania odczuta zostanie większa dolegliwość, prawdopodobnie działaniu zostanie przypisany charakter dyspozycyjny, czyli powiązany z brakiem uwagi, koordynacji czy wyczucia²⁷. Łatwo wówczas o osądzenie kogoś w sposób nieadekwatny.

Wśród mechanizmów związanych z funkcjonowaniem w społeczeństwie, w tym w mniejszych grupach, znaleźć można również konformizm. W psychologii oznacza on „dostosowanie przez ludzi swoich postaw, przekonań i zachowania do norm społecznych przyjętych w grupie”²⁸. Jego oddziaływanie widać m.in. w polaryzacji grupowej. Zjawisko to polega na tym, że po dyskusji w grupie podejmuje się decyzje, feruje się oceny, przyjmuje postawy bardziej skrajne od tych, które początkowo mieli pojedynczy członkowie grupy. Kierunek owej radykalizacji zależy od punktu wyjścia. Na przykład, „jeśli w jakiejś grupie znajdują się umiarkowani oponenty eutanazji, to wymiana poglądów prowadzi do opinii bardziej przeciwnych eutanazji niż przed dyskusją. Jeśli pierwotnie, przed wymianą poglądów, członkowie grupy są eutanazji raczej przychylni, to dyskusja najprawdopodobniej doprowadzi do przychylności jeszcze większej”²⁹.

Uwarunkowania poznawcze, jak i oddziaływanie grupy doprowadzać mogą do powstania stereotypów. Nie wchodzę tutaj w dyskusję nad interpretacjami roli i genezy stereotypów. Ogólnie przyjmuje się, że stereotypy społeczne są „reprezentacją poznawczą grup społecznych (kategorii), rzadziej osób”³⁰. Stereotypy społeczne jako poznawcze reprezentacje posiadają następujące cechy: „nadmierne uproszczenie; nasycenie wartościowaniem; nadogólność, czyli ukryte przeko-

²⁶ Tamże, s. 50–51.

²⁷ Tamże, s. 51.

²⁸ J.Ł. Grzelak, A. Nowak, *Wpływ społeczny*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3..., s. 189.

²⁹ Tamże, s. 192.

³⁰ B. Weigl, *Stereotypy i uprzedzenia*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3..., s. 206.

nianie o bezwyjątkowym podobieństwie wszystkich reprezentantów danej grupy; niewielka podatność na zmiany³¹. Powstają w wyniku nałożenia się skłonności do konformizmu, ale także wspomnianych też uproszczeń w poznawaniu rzeczywistości. Choćby jako wynik tendencji do dychotomicznego pojmowania rzeczywistości lub łatwości tworzenia wniosków ogólnych.

Mechanizmy obronne

Wśród prawidłowości psychicznych, które mogą, niemalże niezależnie od naszej woli, wpływać na ocenę innych ludzi i sytuacji, są tzw. mechanizmy obronne. Jako koncepcje tłumaczące ludzkie zachowanie pochodzą co prawda z konkretnej szkoły psychologicznej, mianowicie psychoanalizy. Niemniej ich powszechne stosowanie, jeśli nie terapeutyczne, to przynajmniej eksplanacyjne i teoretyczne, pozwala, jak sądzę, na posłużenie się nimi w prezentacji związku między prawidłowościami psychiki i zachowaniami sprawiedliwymi. Przykładami owych mechanizmów są projekcja, przemieszczenie, racjonalizacja i anulowanie.

Projekcja polega na przypisaniu własnego nieakceptowanego impulsu (seksualnego lub agresywnego) komuś innemu. Na przykład, ktoś, kogo zaloty zostały odrzucone, odbiera zachowania osób odmiennej płci jako molestowanie. W projekcji nieakceptowany impuls pozostaje ten sam, ale wyraża go ktoś inny³².

W przemieszczeniu natomiast nieakceptowane impulsy wyrażane są nie wobec osoby będącej ich przyczyną, ale w stosunku do kogoś innego. Na przykład osoba mająca agresywne uczucia wobec matki, darzy nienawiścią jakąś kobietę ze swego otoczenia, która posiada cechy matki³³.

³¹ Tamże.

³² K. Drat-Ruszczak, *Teorie osobowości – podejście psychodynamiczne i humanistyczne*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2..., s. 615–616.

³³ Tamże.

W racjonalizacji wyznajduje się samooszukujące się usprawiedliwienia dla nieakceptowanych zachowań, uczuć czy też życiowych niepowodzeń³⁴. Na przykład palacz papierosów mówi, że chronią go one przed tzw. parkinsonem.

Anulowanie z kolei polega na „usunięciu czynu agresywnego (bądź uważanego za taki) w rytualny sposób, poprzez odkupienie go, wynagrodzenie go komuś. Rytuał jest odczuwany jako przymus i nie poddaje się ocenom intelektualnym”³⁵. Przykładowo, „szef nie wyrzuca z pracy podwładnego, który źle pracuje, lecz przyznaje mu doroczne nagrody”³⁶.

Podsumowanie

Prawidłowości psychiki a sprawiedliwość

Opisane powyżej prawidłowości, wszystkie razem i każda z osobna, zawierają w sobie potencjalne zagrożenie dla naszego postrzegania świata. Mogą bowiem zniekształcić jego obraz, nadać mu na przykład zbyt subiektywny, zgodny z własnymi oczekiwaniami charakter. Mogą też zaburzyć proces wnioskowania. Mogą wreszcie, w sposób niezauważalny, wpływać na odczucia, postawy wobec innych ludzi, będąc generatorem nieposłusznym zasadzie adekwatności, ale niewątpliwie bardzo twórczym. Mając taki zestaw uwarunkowań czy choćby skłonności nie-trudno o błędną ocenę sytuacji i innego człowieka. Jakże łatwo ocenić pięknego i dobrze ubranego ucznia jako moralnie lepszego od tych gorzej wyglądających. Przy innej okazji naturalne wydaje się przypisanie barczystemu mężczyźnie z ogoloną głową mało przyjaznych zamiarów, gdyż jest to zgodne ze stereotypem lub uprzedzeniami. Wydaje się, że wobec tak wielu prawidłowości własnej psychiki człowiek jest wręcz skazany na niesprawiedliwe ocenianie innych ludzi. Z drugiej jednak strony, znajomość przedstawionych prawidłowości potrafi pomóc w unika-

³⁴ Tamże, s. 616.

³⁵ Tamże.

³⁶ Tamże.

niu ich oddziaływania. Mylące procesy naturalnego wnioskowania są korygowane przez naukę logiki. Wybiórczość uwagi i pamięci można poprawić, odwołując się do relacji innych osób. Każda z wymienionych tendencji stanowi wręcz wezwanie do poddania w wątpliwość subiektywnego poczucia pewności co do własnych sądów i spostrzeżeń. Jednak brak takiej samoświadomości skutkować może pewną naiwnością i nieadekwatnością pojmowania świata.

Dla działania sprawiedliwego, a tym samym dla cnoty sprawiedliwości, kluczowe wydaje się branie pod uwagę owych naturalnych, wrodzonych wręcz pułapek. W tym rozumowaniu pojawia się jednak pewien problem. Bowiem czy człowiek niemający wiedzy o owych prawidłowościach, ale chcący być sprawiedliwym, mimo popełnienia niechcianej niesprawiedliwości ma nadal cnotę sprawiedliwości? Czy też do bycia sprawiedliwym konieczne jest sprawiedliwe, obiektywne (czyli będące poza wpływem czynników podmiotowych) ocenienie innego człowieka lub jego czynów? Jeśli opowiedzieć się za pierwszym rozwiązaniem, to po cóż w ogóle chcieć i postulować branie pod uwagę opisanych prawidłowości ludzkiej psychiki? Jeśli za drugim, to któż może w ogóle być sprawiedliwym? Przecież nigdy nie ma gwarancji, że osiągnięto obiektywny punkt widzenia. Czy można być pewnym, że oceniając innego nie dokonuje się właśnie przeniesienia lub projekcji? Jeśli jednak już znane są owe prawidłowości, to czyż zaniechanie brania ich pod uwagę nie byłoby zgodą na niesprawiedliwość? Poprzestanie na samej intencji bycia sprawiedliwym, przy jednoczesnej znajomości tego, co od człowieka zależne, a mogące wpłynąć na ocenę sytuacji, byłoby niespójne. Podobnie zaniechanie starań o uwolnienie od wpływu fałszujących obraz świata mechanizmów, z tej racji, że i tak do końca nie można się od nich wyzwolić, czyż nie byłoby równie niesprawiedliwe? Wydaje się więc, że jedyną miarą, jaką da się zastosować, jest nie miara idealna, ale dopasowana do ludzkich możliwości. Zatem, mimo że pełnej świadomości siebie i tego, co wpływa na ludzkie postępowanie, nigdy się nie osiągnie, to nie zwalnia to z konieczności zwiększania zdolności do adekwatnej oceny.

Warto też zwrócić uwagę, że uświadomienie własnych mechanizmów psychicznych wiąże się też z problemem rodzaju oddziaływań, jakie można wywierać na siebie samego. Potocznie dominuje pogląd, że niesprawiedliwe zachowanie jest zawsze bezpośrednio zależne od dobrej woli. Jeśli ktoś postępuje niesprawiedliwie, to jest to wynik braku dobrej woli. Przedstawione wyżej prawidłowości świadczą jednak, że dobra wola może nie wystarczyć. Po pierwsze, można mieć dobrą wolę bycia sprawiedliwym, ale ulec któremuś z opisanych wyżej mechanizmów. Po drugie, sama dobra wola nie wystarczy do ich zmiany. Jednakże wola czynienia dobra, w tym sprawiedliwości, może skłaniać do poznania i brania pod uwagę prawidłowości psychiki. Pojawia się więc tutaj konieczność pośredniego oddziaływania na siebie samego. Chcąc być sprawiedliwym, nie można poprzestać na samym chceniu bycia obiektywnym w ocenie innych osób, ale trzeba jeszcze brać pod uwagę nieuświadomiane zazwyczaj skłonności poznawcze, mechanizmy społeczne i obronne. Pośredniość polega tutaj na konieczności modyfikacji owych naturalnych skłonności, co jest warunkiem wstępnym adekwatnej oceny i bycia sprawiedliwym.

Postulaty praktyczne

Proces uświadamiania mechanizmów psychiki, konieczny do bycia sprawiedliwym, nie odbywa się jednak samoistnie. Nie ma gwarancji, że wychowanek, nauczyciel czy osoba dorosła sami odkryją owe prawidłowości lub przeczytają obwiednią literaturę psychologiczną. Samo zresztą czytanie, zrozumienie mechanizmów, a nawet ich uświadomienie nie wystarczą. Po pierwsze, oprócz uświadomienia potrzeba nieraz jeszcze treningu, ćwiczeń w nauczeniu się korygowania oddziaływania przyzwyczajęń. Po drugie, proces uświadomienia i ćwiczenia wymagają fachowej pomocy. Zwłaszcza trening odpowiednich reakcji nie może być prowadzony przez niedoświadczonego w tej dziedzinie nauczyciela. Warto też zwrócić uwagę, że w polskim szkolnictwie pomoc psychologa czy pedagoga zazwyczaj ogranicza się do dzieci i młodzieży z tzw. problemami. Dużo mniej uwagi poświęca się

profilaktyce, którą tutaj pojmuję jako uczenie tego, jak funkcjonuje nasza psychika i jak się z nią obchodzić, aby nie tylko być sprawiedliwym, ale również żyć szczęśliwie. Dlatego wydaje się naturalną konsekwencją postulowanie wprowadzenia do dydaktyki i wychowania w szkołach, dopasowane do możliwości rozwojowych, zajęć korygujących między innymi wspomniane wyżej prawidłowości.

Można to zresztą połączyć z jeszcze jednym, zaniedbanym w polskiej edukacji obszarem, jakim jest przygotowanie do życia w rodzinie. Przeglądając podstawę programową tego przedmiotu, można dojść do wniosku, że człowiek wchodzi w związki małżeńskie czy partnerskie i zakłada rodzinę przede wszystkim dla i z powodu potrzeb seksualnych. Tymczasem zaniedbana jest sztuka komunikacji w rodzinie i wychowania potomstwa. Wprowadzenie do edukacji elementów psychologii i pedagogiki mogłoby pomóc w uzupełnieniu tej luki. Sądzę, że dzięki temu świat miałby szansę nie tylko stać się bardziej sprawiedliwy, ale także bardziej ludzki.

Bibliografia

- Ajdukiewicz K., *O sprawiedliwości*, w: *Język i poznanie*, t. 1, Warszawa 1960.
- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 1996.
- Bono Edward de, *Wodna logika. Wyptyń na szerokie wody kreatywności*, Gliwice 2011.
- Cyceron, *O naturze bogów*, w: *Pisma filozoficzne*, t. 1, tłum. W. Kornatowski, Warszawa 1969.
- Doliński D., *Emocje, poznanie i zachowanie*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, J. Strelau (red.), Gdańsk 2000.
- Drat-Ruszczak K., *Teorie osobowości – podejście psychodynamiczne i humanistyczne*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, J. Strelau (red.), Gdańsk 2000.
- Grzelak J.Ł., Nowak A., *Wpływ społeczny*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, J. Strelau (red.), Gdańsk 2000.
- Lewicka M., *Myslenie i rozumowanie*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, J. Strelau (red.), Gdańsk 2000.
- Lewicka M., Wojciszke B., *Wiedza jednostki i sądy o świecie społecznym*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, J. Strelau (red.), Gdańsk 2000.

- Maruszewski T., *Pamięć jako podstawowy mechanizm przechowywania doświadczenia*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2., J. Strelau (red.), Gdańsk 2000.
- Necka E., *Procesy uwagi*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, J. Strelau (red.), Gdańsk 2000.
- Ossowska M., *Normy moralne*, Warszawa 2000.
- Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, Strelau J. (red.), Gdańsk 2000.
- Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, Strelau J. (red.), Gdańsk 2000.
- Weigl B., *Stereotypy i uprzedzenia*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, J. Strelau (red.), t. 3, Gdańsk 2000.

THE PROBLEM OF THE AWARENESS OF MENTAL REGULARITY IN BEING FAIR

Summary

The article „The problem of the awareness of mental regularity in being fair” discusses the influence of some mental processes to conduct fair. It represents cognitive processes, social and defense mechanisms as the regularity of human actions. Among the cognitive conditions are those, that if not corrected could distort the view of reality. Thus they may to difficult a fair performance. For example, erroneous inferences from true consequent of implications to the truth of the antecedent, can lead to erroneous conclusions. In turn, one of the discussed social mechanisms is conformity. It may cause not substantial adjustment opinion to the views of the group. Similarly, egotistic attribution favors unjust judgment of people. Because this tendency distorts the assessment of personal achievements. An example of defense mechanism might be projection, that unwittingly distort perceptions of others. It attributes to other own unwanted sexual or aggressive impulses. Article shows, that the lack of awareness of such accuracy, can lead to unjust actions.

Thus, the final part of the article calls for the need to introduce the teaching of psychology and pedagogy elements, that would help students to realize these mechanisms and to control them.

Translated by Przemysław Strzyżyński

Michał Boczek

Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie

**„PRAWO I SPRAWIEDLIWOŚĆ” –
CZY PRAWO TO SPRAWIEDLIWOŚĆ
A SPRAWIEDLIWOŚĆ TO PRAWO?**

Wprowadzenie

W niniejszym artykule skupiono się głównie na rozważaniach i analizie relatywności między sprawiedliwością a prawem, wynikających z obu pojęć refleksji filozoficzno-teologicznych, z którymi mamy lub powinniśmy się zmierzyć. Człowiek pozostający w niewiedzy, stojący przed dokonaniem wyboru, którego nie jest w stanie podjąć, jest bezbronny.

Bez względu na stopień naszego intelektualnego przygotowania, status społeczny, światopogląd czy wyznanie przy podejmowaniu wielu życiowych decyzji zadajemy lub powinniśmy sobie zadać jedno z podstawowych pytań czy sprawiedliwość jest tym samym, co prawo, czy może te pojęcia nie są z sobą tożsame i znaczą zupełnie coś innego. Mając na względzie wiele wypowiedzi, a nawet zachowań różnych osób, często nawet uznawanych społecznie za autorytet czy osobowości, nie wydaje się to tak oczywiste. Każda decyzja czy wypowiedź jest tyle warta, co jej uzasadnienie. Dlatego tak ważna jest poprawność pojmowania pojęć sprawiedliwości w obszarze prawa i odwrotnie. W niniejszym opracowaniu autor podjął próbę uzasadnienia tezy o sprawiedliwości jako atrybucie społeczeń-

stwa obywatelskiego, celowości i poprawności ludzkiego postępowania według określonych i uznanych, reguł postępowania. To tak jak w dekalogu, którego treść i przesłanie odpowiada przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, oczywiście pod warunkiem ich prawidłowego zrozumienia, a także zachowania dyscypliny w jego stosowaniu. Nie sposób nie dostrzec przepaści między globalnością i materialnością a etyką i moralnością. Bezdyskusyjnym prawem człowieka jest wolność do samorealizacji, ale czy za wszelką cenę? Z pewnością w tym krótkim opracowaniu nie sposób zgłębić ponadczasowej i tak niejednorodnej interpretacyjnie materii. Jednakże ze względu na jej wagę każda wypowiedź czy wyrażona publicznie refleksja uzupełni, być może, dotychczasowy dorobek nauki.

Powyższy tekst ma na celu przywołanie niedostrzegalnej, zdaniem autora, kwestii oddzielnego pojmowania i stosowania pojęć sprawiedliwości oraz prawa. Ogólnie mówiąc, definicja prawa czy sprawiedliwości w sposób bardziej lub mniej oszczędny nie sprawia przeciętnemu człowiekowi trudności identyfikacyjnych, pojawiających się zazwyczaj podczas uzasadnienia powszechnie przyjętych i uznanych wartości. Dzieje się tak szczególnie w kontekście spektakularnych wydarzeń wywołujących społeczną dezaprobatę dla organów czy instytucji rozstrzygających o prawie i sprawiedliwości. Zazwyczaj wtedy, choć na krótko, te dwa pojęcia zajmują uwagę wielu osób, oceniających, czy prawo jest tym samym co sprawiedliwość. Nie jest przy tym bez znaczenia stopień świadomości prawnej w kontekście realizacji sprawiedliwości poprzez prawo, a mianowicie wiedza, czy stosowane prawo jest sprawiedliwe, czy nie? A jeśli nie, to czy niesprawiedliwe prawo powinno być określane prawem i jako takie stosowane?

Teoria sprawiedliwości

W powszechnym uznaniu pojęcie sprawiedliwości zawiera samo w sobie założenie o równości wszystkich ludzi, czyli o tym, że każdy powinien być traktowany według identycznych zasad, reguł, kryteriów oraz norm, niezależnie od tego, w jakiej znajduje się sytuacji społecznej i jaką ma osobowość. Sprawiedli-

wość to jedna z podstawowych cnót chrześcijaństwa, na których powinno opierać się godziwe życie każdego człowieka.

W rysie historycznym myśli filozoficznej obserwuje się kilka wzorców sprawiedliwości. Najbardziej powszechny jest wzorec stawiający tezę: każdemu po równo. Postrzegany przez bezwzględny obowiązek równości niezależnie od osobistego wkładu pracy i wielkości potrzeb. Kolejny to rozdział dóbr według potrzeb, co wydadę się teorią zupełnie oderwaną od rzeczywistości z powodu naturalnych różnic związanych z ludzkimi potrzebami. Inny z wzorców opowiada się za dawaniem każdemu wedle włożonego przez niego wysiłku, zasług czy wykonanej pracy. W pewnym okresie opowiadano się również za tzw. sprawiedliwością społeczną, czyli nadawaniem dobra proporcjonalnie do urodzenia, stanu i pochodzenia przodków. Pomimo znaczących różnic między propagowanymi w literaturze wzorcami teorii sprawiedliwości można dostrzec dwa podstawowe: teorię indywidualistyczną i teorię wspólnotową. Pierwsza z nich stawia na jednostkę, nadając jej prymat na podstawie dość ryzykownej tezy, według której jednostki żyją w społeczeństwie niezależnie obok siebie, nie nawiązując z innymi kontaktów, jeśli nie są one dla nich korzystne, co wydadę się jednak zbyt subiektywistyczne, izolacyjne, a nawet wyrafinowane, pozbawione cech solidarności. Przeciwnieństwem takiego podejścia jest teoria wspólnotowa, opowiadająca się za wartością naczelną w postaci dobra wspólnego, optując za tym, aby silniejsi pomagali słabszym, co zbliża ją do koncepcji naturalistycznej. Nie do pominięcia jest teoria czysto materialistyczna, stawiająca nacisk na ilość posiadanych dóbr, jako forma swegoistycznego uprawnienia. Sprawiedliwość postrzegana jest również jako równość szans rozwoju¹.

¹ W całej ewolucji społecznej definicja pojęcia sprawiedliwości ulegała wielu zmianom i przeobrażeniom i to w różnych kierunkach, dlatego jak dotąd nie udało się wypracować jednej. Pomimo istniejących różnych wzorców ludzkiego postrzegania sprawiedliwości, definiując to pojęcie, posługujemy się najczęściej intuicją, która nie da się jednoznacznie wyrazić. Ludzki pogląd sprawiedliwości opiera się na różnych podstawach, niejednokrotnie sobie przeczących, raz moralnych, a raz populistycznych, gdzie z pewnością poziom intelektualny, a także zarówno świadomość moralna, jak i prawna, może tu mieć spore znaczenie i służyć pomocą.

Niezależnie od zmieniających się czasów w zdrowym społecznie i moralnie społeczeństwie wszelakie zasady powinny opierać się na sprawiedliwości. Koncepcja porządku bez sprawiedliwości zarówno obecnie, jak i w przyszłości wydaje się niemożliwa. Pomimo występujących dość częstych po stronie władzy zmian opcji politycznych póki co wszelkie etyczne i moralne działania człowieka można zmierzyć ową sprawiedliwością. To właśnie ona stawia warunki współżycia społecznego, jego granice moralno-etyczne i jako ponadczasowa wartość powinna wpływać na kształt nowoczesnego człowieka, obywatela świata, wyznaczając mu na wielu płaszczyznach granice jego praw wolności i obowiązków. Jako wartość najważniejsza sprawiedliwość powinna być jednakowo i zgodnie postrzegana i stanowić priorytet dla wszystkich ludzi.

Pytanie o sprawiedliwość to nic innego jak pytanie o całość etyki. W szczególności starożytni filozofowie uważali, że sprawiedliwość jest najważniejszą z zasad. I tak według Arystotelesa sprawiedliwość jest fundamentalną zasadą, ponieważ każda organizacja ustroju powinna zmierzać do respektowania jej w stosunkach międzyludzkich oraz między władzą a poddanymi. Przy czym Arystoteles wyraźnie rozróżniał sprawiedliwość ogólną, czyli formalną, od szczegółowej, czyli materialnej. Według niego sprawiedliwość ogólna jest przewidziana i zagwarantowana normami prawnymi i dotyczy kryterium sprawiedliwości, która podlega prawu. Natomiast sprawiedliwość szczegółowa odpowiada poczuciu obywatela w zakresie podziału praw i obowiązków. Samo pojęcie sprawiedliwości szczegółowej Arystoteles dzieli na dwie grupy, wyróżniając sprawiedliwość „wyrównującą” – tzn. przyznającą każdemu obywatelowi pewne prawa i obowiązki niezależnie od zasług konkretnej jednostki, (prawa te powinny więc być równe dla każdego), oraz „sprawiedliwość „wymierzającą” (proporcjonalną), biorącą za podstawę wartości obywatela oraz wkład, jaki wnosi on w ramach interesów państwa i innych grup społecznych. Według Arystotelesa, sprawiedliwość instytucjonalna łączy się z pojęciem prawości, ma ona zastosowanie w sytuacjach, gdy wypadki szczegółowe mieszczą się w ramach ustawy. Prawo zaś oznacza umiejętność interpretacji postanowień ustawy. Prawość jest zatem rodzajem sprawiedliwości,

aczkolwiek prawa posiada cnotę dzięki umiejętności dobrej interpretacji prawa. Pojęcie to wzbogacił Arystoteles ideą „sprawiedliwości politycznej”, opierającej się na rządach prawa. Według teje teorii to nie monarcha lub arystokrata stoi ponad prawem, lecz każdy obywatel w jednakowym stopniu powinien być podporządkowany prawu, a człowiek, choćby zajmujący najwyższe stanowisko, staje się jedynie strażnikiem poszanowania prawa.

W Arystotelesowskiej ocenie sprawiedliwość polityczna jest jednym z najważniejszych wykładników idei praworządności. Przy czym Arystoteles dzieli sprawiedliwość polityczną na przyrodniczą i stanowioną. Według niego, przyrodnicza odpowiada pojęciu prawa naturalnego, więc jest to filozofia praw naturalnych. Natomiast stanowiona opiera się wyłącznie na decyzjach ustawodawcy. Co zostaje przez Arystotelesa określone w następujący sposób: „Przyroda jest ta, która ma ten walor, a nie, dopiero dzięki czyjemuś takiemu lub innemu mniemaniu, stanowiona zaś jest sprawiedliwość, jeśli pierwotnie nie ma różnicy, czy jest tak czy owak, ale skoro raz zostało ustanowione to nie jest wszystko jedno”².

Ciekawym rozumieniem pojęcia sprawiedliwości wydaje się wizja Johna Rawlsa, postrzegającego ją jako ideę „społeczeństwa dobrze urządzonego”, podstawą którego jest to, iż każda osoba ma równy tytuł do w pełni wystarczającego systemu równych wolności, takiego, że da się on pogodzić z takim samym systemem dla wszystkich, a w tym systemie ma być zapewniona autentyczna wartość równych wartości politycznych i tylko tych wartości. Zdaniem Rawlsa, nierówności społeczne i ekonomiczne powinny spełniać dwa warunki: po pierwsze, powinny być związane ze stanowiskami i urzędami dostępnymi dla wszystkich w warunkach autentycznej równości szans, po drugie, powinny przynieść największą korzyść najmniej uprzywilejowanym członkom społeczeństwa³.

Bez wątpienia do głównych idei społecznych możemy zaliczyć sprawiedliwość, do której odwołujemy się niekiedy, nie zdając sobie do końca sprawy z jej

² Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, V 6; 1129, b 28, tłum. D. Gromska, Warszawa 1982.

³ J. Rawls, *Teoria sprawiedliwości*, tłum. M. Panufnik, J. Pasek, A. Romaniuk, Warszawa 1994.

znaczenia, rangi i powagi. Często, szczególnie w stanach kryzysowych, mówimy, że Bóg jest sprawiedliwy i że należy być sprawiedliwym, bo tak być powinno, uznając to za słuszne, z reguły nie zastanawiając się, czym jest owa sprawiedliwość oraz co my uznajemy za sprawiedliwe, a co za niesprawiedliwe. Z pewnością w wielu przypadkach nie do końca wynika to z naszego bezwzględnego racjonalno-duchowego przekonania, a jest zachowaniem czy opowiedzeniem się za lub przeciw z pobudek zewnętrznych.

Pomimo faktu, iż na pytanie, czym jest sprawiedliwość, niewielu potrafi odpowiedzieć w akceptowalny logicznie i społecznie sposób, nie możemy powiedzieć, że jest to termin niedefiniowalny, choć z pewnością jest otwarty i dyskusyjny. Gdy chodzi o tak ważką i zasadniczą kwestię, recepta wydaje się prosta, a mianowicie, według autora niniejszego artykułu, sprawiedliwością jest wszystko to, co służy, a nie szkodzi, to, co za zło karze, a za dobro nagradza⁴. Choć wydaje się to tak proste i oczywiste, to jednak może zastanawiać, dlaczego wśród ludzi istnieją tak dalekie różnice w ocenie idei sprawiedliwości. Zdaniem autora, ogromną rolę odgrywa ludzka natura, stopień cywilizacyjny i duchowy, miejsce ziemskich zmagani, wynikające z tego faktu naturalne różnice, wyrażające się w solidaryzmie, poczuciu obowiązku, tolerancji, a nader w odpowiedzialności za siebie i innych. Jeżeli tak, to należy zapytać, czy świat może być sprawiedliwy i czy sam Bóg jest sprawiedliwy? W czystej postaci odpowiedzi, z uwagi na występujące chociażby różnice związane z wszechświatem, naturą, a także ludzkimi poczynaniami, nie wydaje się to możliwe. Dla wyjaśnienia idei nowożytnej sprawiedliwości i jej sensu na gruncie tomizmu czy laicyzmu z pewnością

⁴ Bez względu na to kto, kiedy i gdzie wyjawi swój pogląd w temacie sprawiedliwości, to i tak to my sami decydujemy, co dla nas jest sprawiedliwe, a co nie, czy coś akceptujemy, czy nie. Gdzie z pewnością w podejmowaniu przez nas niejednokrotnie trudnego wyboru nie bez znaczenia jest stopień naszej świadomości, ducha i prawa. Ważne jest, aby w życiu nie być biernym, ale jeszcze bardziej, aby nasza aktywność wynikała z przekonania, jak i ducha. Najczystsza postacią sprawiedliwości jest ta, w którą sami wierzymy i potrafimy to sobie wyjaśnić i uzasadnić. Pozorność czy populizm stanowi swego rodzaju formę aktywności, jednakże, jako stan wahliwy, ulega częstym manipulacjom niekiedy w odmiennej, daleko skrajnej postaci. To tak jak u Tołstoja: „To, co ja wiem, mogą wiedzieć inni, to, co ja czuję, czują ja sam”.

może posłużyć Pismo Święte i Dekalog. Czy Bóg jest sprawiedliwy? Jeżeli tak, to jaką owa sprawiedliwość ma postać i wymiar? Na gruncie laickim nie będzie to tak oczywiste chociażby ze względu na licznosc różnego rodzaju teorii. Na gruncie religii tak postawione pytanie wydaje się pytaniem retorycznym, dalece perfidnym. Choć dla niektórych Bóg nie jest sprawiedliwy w zwykłym tego pojęcia znaczeniu, jednak jest to jego darem dla człowieka, gdyż niekiedy tenże właśnie brak sprawiedliwości nadaje człowiekowi podmiotowość, a nie czyni go przedmiotem. Samo założenie Boskiej sprawiedliwości stanowi pewnego rodzaju otwartość na człowieka, służy mu pomocą w sprostaniu tyjących się go problemom oceny wartości wyboru właściwej drogi.

Pomimo ciągłego wzrostu ludzkiej świadomości, jakości życia, wiele z problemów tego świata nie daje się rozwiązać bez odwołania się do odpowiedniego Boga, co daje do myślenia. Już w starożytnej Grecji uważano, iż sprawiedliwość jest ślepa, z czym także zgadzali się Rzymianie. O tym, że sama sprawiedliwość nie wystarcza, w starożytności najwięcej mówili Stoicy. Spopularyzował to głównie Cynceron: „Bóg, którego świątynią jest wszystko to, co widzisz (...) dał ludziom przy stworzeniu nakaz, by strzegli owej kuli, która nosi nazwę ziemi (...). Kieruj się sprawiedliwością i miłością, tą miłością, która wzniosła jest już w stosunku do rodziców i krewnych, ale największe znaczenie ma wtedy, gdy dotyczy ojczyzny. Właśnie takie życie jest drogą do nieba”⁵.

Wedle Cyncerona, sprawiedliwość nie jest jedyną i samowystarczającą zasadą życia człowieka. Bowiem człowiek żyje w jakimś państwie, ale także w jego ramach współżyje, współdziała, współtworzy z innymi. Domeną natury jest ludzka jedność, spokrewnienie i współbraterstwo. Jak powiadali stoicy – ludzie zostali stworzeni dla ludzi ku wzajemnej pomocy. Kto zadaje gwałt sprawiedliwości, szkodzi drugiemu lub nie staje w obronie pokrzywdzonych⁶.

⁵ Cynceron, *O państwie*, VI: *Sen Scypiona*, 15–16(3), tłum. W. Kornatowski, w: tegoż, *Pisma filozoficzne*, t. 2, komentarz K. Leśniak, Warszawa 1960, s. 322–328.

⁶ Cynceron, *O powinnościach*, 122, tłum. D. Pietrzyk, w: tegoż, *Pisma filozoficzne...*, s. 377.

Sprawiedliwość a prawo

W dzisiejszej kulturze humanistycznej pojęcie sprawiedliwości ulega znacznej rewolucji pojęciowej. Mówi się nie tylko o sprawiedliwości, ale również o „sprawiedliwości i godności”, „sprawiedliwości i pietyzmie”, „sprawiedliwości i solidarności”, gdzie znamieny wydaje się tu spójnik „i”, tak jak w temacie opracowania „prawo i sprawiedliwość”⁷.

Kwestię niewystarczalności sprawiedliwości dostrzegł także papież Jan Paweł II, który w encyklice *Dives in misericordia* pisze: „Trudno nie stwierdzić, że w świecie współczesnym zostało rozbudzone na wielką skalę *poczucie sprawiedliwości*. Z pewnością też ono jeszcze bardziej uwydatnia to wszystko, co ze sprawiedliwością jest sprzeczne, zarówno w stosunkach pomiędzy ludźmi, pomiędzy grupami społecznymi czy klasami, jak też pomiędzy poszczególnymi narodami, państwami, wreszcie systemami politycznymi czy też całymi tak zwanymi światami. Ów głęboki i wieloraki nurt, u podstaw którego świadomość współczesnych ludzi postawiła sprawiedliwość, świadczy o etycznym charakterze owych napięć zmagają, które przenikają świat. W ujęciu antropologicznym widzimy, że programy, które biorą początek w idei sprawiedliwości, które mają służyć jej urzeczywistnieniu we współzyciu ludzi, ludzkich grup i społeczeństw ulegają w praktyce wypaczeniu. Współczesne nadużywanie idei sprawiedliwości, która sama z siebie zmierza do ustalenia równości i prawidłowego podziału, wypacza istotę i świadczy o tym, jak *dalekie od sprawiedliwości* może stać się działanie ludzkie, nawet jeśli podjęte jest w imię tejsze sprawiedliwości. Znaczenie twierdzenia *summum ius – summa iniuria*, które nie deprecjonuje pojęcia sprawiedliwości i nie pomniejsza jego wagi czy znaczenia, wskazuje na potrzebę sięgania do głębszych sił ducha, do miłości, jako warunku porządku sprawiedliwościowego”⁸.

Niepodważalne wydają się słowa Jana Pawła II wartościujące znaczenie sprawiedliwości jako moralnej, wskazujące na postępujący permisywizm moralny,

⁷ I. Czuma, *Sprawiedliwość i miłość jako zasady chrześcijańskiego ustroju społecznego*, „Ruch Literacki” 1937, nr 7–8, s. 79–83.

⁸ Jan Paweł II, Encyklika *Dives in misericordia* 12, Pallottinum 2002.

wyraźny kryzys prawdy w stosunkach międzyludzkich, brak odpowiedzialności za słowo, utylitarny stosunek do człowieka, zatrącenie poczucia prawdziwego dobra wspólnego, z jaką ulega ono alienacji. Także na desakralizację, która dość często przybiera postać „dehumanizacji”, oraz na człowieka i społeczeństwo, dla których nic już nie jest „święte”⁹. Słowa te wydają się oczywiste i logiczne, zatem dlaczego dzieje się tak, że ludzkie postępowanie świadomie zmierza w tak niebezpiecznym dla człowieka kierunku? Z pewnością nie ma na to pytanie jednej odpowiedzi, choć nie powinno ono być ludzkości obce.

W Boskiej postaci „Sprawiedliwość to cnota moralna polegająca na stałej, trwałej i nieprzymuszonej woli oddawania Bogu i bliźniemu tego, co im się należy. Postać „cnoty religijności”. W stosunku do ludzkości uzdalnia ona do poszanowania praw każdego oraz do utrzymania w stosunkach międzyludzkich harmonii, zapewniającej bezstronność tak osób jak i dobra wspólnego. Sprawiedliwy człowiek, to człowiek, który w swym postępowaniu wyróżnia się stałą uczciwością swoich myśli, prawością swojego postępowania w stosunku do bliźniego i natury”¹⁰.

W Biblii sprawiedliwość jest jednym z podstawowych przymiotów Boga, stanowi ideał dla człowieka: „oddaj każdemu to, co mu się słusznie należy”. Według znawców Pisma Świętego istnieje zgodne przekonanie, że Bóg jest sprawiedliwy, gdyż zawsze postępuje zgodnie ze sprawiedliwością. Przejawem tego jest między innymi sąd Boży nad człowiekiem, a tego dziełem jest oddzielenie błó-

⁹ Tamże; por. także Sobór Wat. II, Konstytucja dogmatyczna o Kościele *Lumen gentium*, 62: AAS 57(1965) 63; Sobór Wat. II, Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*, 10: AAS 58(1966) 1032; Paweł VI, Przemówienie na zakończenie Roku Świętego (25 grudnia 1975 r.): *Insegnamenti di Paolo VI*, XIII(1975) 1568, Sobór Watykański II, Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*, 40: AAS 58(1966) 1057–1059; Paweł VI, Adhortacja apostołska. *Paterna cum benevolentia*, 1. 6: AAS 67(1975) 7–9; 17–23.

¹⁰ Katechizm Kościoła Katolickiego, Konstytucja Apostołska *Fidei depositum*, Pallottinum 1994.

gosławionych, czyli sprawiedliwych, od przeklętych, oraz odpowiednia odpłata za dokonane czyny¹¹.

Zgodnie z ideałem Boskiej sprawiedliwości należy być posłusznym Boskiemu prawu, wrażliwym na problemy człowieka i w razie potrzeby iść mu z pomocą. Taka postać sprawiedliwości od wieków stanowi centralną wartość etyczną i moralną, niekiedy uważana jest także za najważniejszą z cnót i źródło wszystkich innych. Pojęcie sprawiedliwości wypływa z idei równości, o czym wielokrotnie przypomina się lub bagatelizuje ten fakt.

Jako ludzie jesteśmy równi wobec praw i obowiązków z uwzględnieniem przyrodzonej ludzkiej godności, która uzasadnia prawa człowieka i odpowiadające jemu obowiązki – czy tego chcemy, czy nie, taka sprawiedliwość sięga fundamentów człowieczeństwa.

W potocznym rozumieniu ze słowem „sprawiedliwość” kojarzony jest porządek prawny – szacunek i znaczenie dla prawa, które to prawo niejednokrotnie jest różnie postrzegane i definiowane. Znacznie szerzej, gdy chodzi o postać moralnej sprawiedliwości. W prawie naturalnym obowiązek przestrzegania sprawiedliwości sprowadza się głównie do zachowania równości z zachowaniem zmian i podziałów. W znaczeniu etymologicznym wyraz „sprawiedliwość” odpowiada dwom ważnym dla przekazu biblijnego słowom – prawa i usprawiedliwienia. Pierwsze jest bliskie pojęciu sprawiedliwości, drugie zaś wynika zarówno z pojęcia prawa, jak i sprawiedliwości, co dla prawidłowego zrozumienia sprawiedliwości wymaga szerszego wyjaśnienia.

W przekazie biblijnym trudno doszukać się ścisłego odpowiednika polskiego słowa „prawo”. Ma ono charakter dydaktyczny, a nie sądowiczy. Biblijne prawo to nauka Boga objawiającego się człowiekowi, która, co do zasady, nie stanowi sformalizowanego katalogu nakazów czy zakazów. Tym właśnie różni się prawo Boskie od rzymskiego – zbioru formuł i norm sądowych. Owa odmienność wypływa nie tylko z samego pochodzenia, ale również z funkcji.

¹¹ Psalm 103, w. 14, *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, K. Romaniuk (red.), Kraków 2013.

W spadku po starożytności ludzkość odziedziczyła inne od Bożego pojmowanie terminów prawo i sprawiedliwość. Wedle Rzymian atrybutem sprawiedliwość jest ślepa Temida jako instytucja obiektywnego wymierzania kary w oparciu o normy prawne. W szerszym znaczeniu pojmowali sprawiedliwość Grecy, kojarząc ją z ustalonym porządkiem w znaczeniu społecznym, jako konglomerat ładu, harmonii i piękna. U Greków sprawiedliwość jest przede wszystkim cnotą dystrybucji dóbr. „Odmiennie od Pisma Bożego, w którym sprawiedliwość jest przymiotem samego Boga i jego wyznawców¹². Porównując postaci Boskiej i świeckiej sprawiedliwości, nie sposób nie dostrzec, iż podstawową cechą Temidy jest bezstronność, z kolei sprawiedliwość od Boga poza cechą bezstronności zawiera szersze znaczenie, odwołując się nie tylko do normy prawnej, a do dobroci, szlachetności, szczodrości, a także prawa samego z siebie, do miłości. Być dobrym, to pozostawać w przymierzu z Bogiem, z własnym sumieniem. Przekazanie miłości Boga do bliźniego jest szczytem prawa, pewnej całości tego, co człowiekowi jest najbardziej w życiu niezbędne¹³.

W polemice o sprawiedliwości dość często pojawia zbliżony pojęciowo do sprawiedliwości termin usprawiedliwienia, potocznie kojarzony z postępowaniem sądowym, jako akt uniewinnienia, darowania kary lub chociażby jej złagodzenia. W kontekście Biblii nie przybiera to czystej postaci niewinności, lecz jest formą bycia sprawiedliwym, którego ocena wymaga szerszego spojrzenia, poza czystą postacią normy prawnej, czyli tego, za czym opowiadał się Monteskiusz („nie tylko norma, ale duch prawa”) czy Immanuel Kant („chciałbym widzieć niebo gwiazdzone i prawo moralne”).

Dla zasadności postawionego w nagłówku artykułu pytania w pierwszej kolejności należy zastanowić się, czy uzasadnione jest oddzielanie pojęć „sprawiedliwość” i „prawo”? Bowiern, jak pokazują badania, nie są one rozdzielane, a raczej scalane. Do przyjęcia wydaje się pogląd Krzysztofa Wroczyńskiego, któ-

¹² *Tora – Pięcioksiąg Mojżesza*, tłum. I. Cylkov, Kraków 2006.

¹³ Mt 22, 36,40; Łk 10,26, tamże.

ry w artykule *Sprawiedliwość a prawo w cywilizacji łacińskiej* wskazuje na ścisły związek sprawiedliwości i prawa – związek organiczny, na co wskazuje sam język, podkreślając postrzeganie pojęcia sprawiedliwości przez instytucjonalny wymiar sprawiedliwości, jako element prawnej rzeczywistości. Jego zdaniem, zasadnicza różnica występuje w użyciu pojęcia sprawiedliwości na potrzeby wymiaru sprawiedliwości, jako prawa pozytywnego oraz jako zasady etycznego postępowania w sensie filozoficznym tego znaczenia.

Dalece kontrowersyjne i polemiczne wydaje się twierdzenie Wrocławskiego o tym, że w sądach nie orzeka się o winie i niewinności w sensie moralnym¹⁴, co jest nieprecyzyjne, ponieważ to, że polskie prawo karne opiera się na normach prawa stanowionego, a nie na normach etycznych, nie przesądza o braku w nich moralnego elementu społecznej dezaprobaty dla czynów zabronionych przez karną ustawę. Natomiast otwartą pozostaje kwestia aktywności społecznej w przeciwdziałaniu przestępczości, społeczny udział w zwalczaniu bezprawia. Jej omówienie wymagałoby jednak osobnego opracowania. Jak pokazują badania, jako społeczeństwo jesteśmy zbyt obojętni prewencyjnie i nader pryncypialni w osądach i ferowaniu pozasądowych wyroków, zazwyczaj na gruncie etyki i to różnie pojmowanej.

Rozważając o prawie pozytywnym, stanowionym przez ludzi i dla ludzi, nie można pominąć jego składowych, znajdujących swe źródło w zwyczaju, naturze, ewangelii czy moralności. Cóż to może być za prawo, które nie uwzględnia tychże pojęć, i jak się ma ono do sprawiedliwości. Na pytanie, czy sprawiedliwość i prawo w analizie należy odróżniać, można odpowiedzieć: być może tak, ale tylko w niektórych przypadkach i obszarach. Choć staje się to trudniejsze, jeśli wziąć pod uwagę zbieżność ich znaczenia, ich funkcję i wspólną celowości stosowania.

W każdym badaniach czy polemice zazwyczaj jest tak, że są zdania na tak i na nie, bardziej lub mniej przekonujące, co jest standardem empiry-

¹⁴ K. Wrocławski, *Sprawiedliwość a prawo w cywilizacji łacińskiej*, „Człowiek w Kulturze” 2008, t. 20, s. 211–213.

zmu. Jednak bez względu na ich liczbę czy nawet widoczne preferencje jednego z nurtu zawsze należy spojrzeć, jak to się ma w rzeczywistości i jak to służy tym, którym powinno służyć. Można się spierać i licytować, który z naukowców co powiedział, ale zawsze należy pamiętać, kiedy to miało miejsce, w jakich okolicznościach i dla jakich potrzeb. Idąc tym tropem, wypada zapytać, czy jest możliwe osiągnięcie pewności prawa, jego kompletności i jego uniwersalnego znaczenia i to w dodatku sprawiedliwego.

W tejże kwestii wypowiadała się prof. Sójka-Zielińska, podając przykład reformatorskiego ducha okresu Oświecenia, mówiąc, iż „głównym zadaniem oświeceniowych reformatorów było zerwanie z dotychczasowym stanem niepewności prawnej, z istnieniem mnogości praw partykularnych, pełnych luk i wzajemnych sprzeczności. Przyszły kodeks miał być zbiorem prawa pewnego (*iuris certi*), prawa kompletnego i uniwersalnego dającego rozstrzygnięcia we wszystkich możliwych sytuacjach faktycznych, aby nie zostawiać pola dla wolności wyrokowania”¹⁵. To tak, jakby zmienili się ludzie i ich sposób życia, zmieniły się czasy, potrzeby i ludzkie dążenia, a problem pozostał ten sam. Tak jak nie ma identycznych ludzi, tak nie da się stworzyć poza Boskim uniwersalnego sprawiedliwego porządku prawnego, co przeczy samej naturze, a przecież to, co przeczy naturze, nie może się udać. Można spierać się, co do poszczególnych czasookresów i ich owoców, można różnić się w ocenie pewnych zdarzeń czy wprowadzonych rozwiązań, ale nie można twierdzić, że może funkcjonować jako oddzielny byt prawo pozbawione sprawiedliwości, jego cech słuszności moralności, a także solidaryzmu.

Być może w wielu przypadkach nie dałoby się zastosować wyłącznie Boskiego prawa, jednak to stanowione, choć niedoskonałe, nie powinno od niego odbiegać. W żadnej mierze w stanowieniu prawa nie powinno chodzić o licytację, kto kogo przekona i w jakim zakresie. Z pewnością nie ma tu prostej i jednoznacznej definicji, jednakże logiczna wydaje się teza, w której sprawiedliwość to byt absolutny, realizowany przez prawo natury, uzupełniane stanowionym.

¹⁵ K. Sójka-Zielińska, *Drogi i bezdroża prawa. Szkice z dziejów kultury prawnej Europy*, Wrocław 2000, s. 47.

W postrzeganiu tak przyjmowanego porządku niezbędna jest powszechna edukacja wzbogacająca społeczną świadomość prawną, dotycząca także sprawiedliwego i moralnego prawa – gwaranta praworządności, moralności i ładu społecznego. Odwołań do niego nie da się zaobserwować w codziennym życiu, jednak nagminnie występują w chwilach uniesień czy narodowych tragedii. Czy się tego chce, czy nie, nikt nie powinien zapominać, że kolebkę cywilizacji stanowi religia chrześcijańska, filozofia grecka i prawo rzymskie i to właśnie z tych dziedzin drogą ewolucji można swobodnie wywieść jak było, jak jest i jak może być i dlaczego.

Niezależnie od zachodzących przemian to człowiek jest kreatorem uznawanych przez siebie wartości, ich zakresu i ich powszechności. Nie jest wystarczające mówienie o dobru, sprawiedliwości, słuszności, solidaryzmie czy moralności, trzeba postępować i trwać w tym duchu. Mądrym nie jest ten, co mówi, że mądry, ale ten, co czyni jak mądry.

Bibliografia

- Arystoteles, 1982, *Etyka nikomachejska* V 6; 1129, b 28, tłum. D. Gromska, Warszawa 2007.
- Rawls J., *Teoria sprawiedliwości*, tłum. M. Panufnik, J. Pasek, A. Romaniuk, Warszawa, 1994.
- Cyceron, *O państwie*, VI: *Sen Scypiona*, 15–16(3), tłum. W. Kornatowski, w: tegoż, *Pisma filozoficzne*, t. 2, Warszawa 1960.
- Cyceron, *O powinnościach*, 122, tłum. D. Pietrzyk, w: tegoż, *Pisma filozoficzne*, t. 2, Warszawa 1960.
- Czuma I., *Sprawiedliwość i miłość jako zasady chrześcijańskiego ustroju społecznego*, „Ruch Literacki” 1937, nr 7–8.
- Jan Paweł II, Encyklika *Dives in misericordia* 12, Pallottinum 2002.
- Katechizm Kościoła Katolickiego, Konstytucja Apostolska *Fidei depositum*, Pallottinum 1994.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, K. Romaniuk (red.), Kraków 2013.

Tora. Pięcioksiąg Mojżesza, tłum. I. Cylkov, Kraków 2006.

Wroczyński K., *Sprawiedliwość a prawo w cywilizacji łacińskiej*, „Człowiek w Kultu-
rze” 2005, t. 20.

Sójka-Zielińska K., *Drogi i bezdroża prawa. Szkice z dziejów kultury prawnej Europy*, Wro-
cław 2000.

IS LAW JUSTICE AND IS JUSTICE LAW?

Summary

The concept of justice and law, because of its openness, has always been the inspiration for many thinkers. Since ancient times the world has acquired many studies and works in this field which, despite the meaningful time of social evolution, have not lost their values, describing more accurately its issues, meaning and importance on many occasions. In presented elaboration the author depicts the outline of the etymological idea of justice and law according to the opinions of some philosophers, thinkers and outstanding experts. The main argument of the essay revolves around the idea of similarities and divergences of the meaning and the form of justice and law asking the question whether justice is law and law is justice.

The current achievements of studies do not explain it in a clear way advocating for significantly visible differences between these terms as well as using concepts of other values such as: love, morality or excuse. This, according to the author, moves in a proper direction. However, this situation makes even bigger difference between the ideas of justice and law. Law, without typical features of justice should not be seen as law, whereas justice which does not take the form of law does not seem to be justice. In spite of a large possibility of elaborating in such obvious and basic issues we should not experiment but accept and apply these values in the purest possible form.

Translated by Agata Kotucka

Jarosław Horowski

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

WŁĄCZENIE W ŻYCIE SPOŁECZNE JAKO WYMÓG SPRAWIEDLIWOŚCI – W PERSPEKTYWIE ROZWOJU MORALNEGO

Wprowadzenie

W życiu codziennym bardzo chętnie odwołujemy się do pojęcia sprawiedliwości, wykorzystując je między innymi do uzasadnienia działań podejmowanych w konkretnych sytuacjach, czy to w życiu osobistym, czy w działalności publicznej. Mimo tak dużej popularności tego terminu należy przyznać, że jest on jednym z trudniejszych do trafnego zastosowania. Rzymski prawnik Ulpian określił sprawiedliwość jako stałą i niezmienną wolę przyznania każdemu należnego mu prawa. Ta zwięzła definicja pozostawia jedno poważnie niedomówienie – nie określa tego, kto i do czego ma prawo. W konsekwencji działanie, które dla jednego jest przejawem sprawiedliwości, inny skłonny jest uznać za niesprawiedliwość. Szczególnej trudności przysparza określenie kryteriów sprawiedliwości w życiu społecznym. Jej przedmiotem w tym kontekście jest udział w dobru wspólnym. Niełatwo jest rozstrzygnąć, czy przejawem sprawiedliwości jest traktowanie wszystkich jednakowo i przyznanie im takiej samej ilości dóbr, czy może podziału powinno się dokonać według zasług, dzieł, potrzeb lub zajmowanej pozycji społecznej. Kwestię tę próbowali rozstrzygnąć

między innymi Friedrich von Hayek, John Rawls czy Robert Nozick. Trudno jednak znaleźć między nimi konsensus¹.

Trudne do rozstrzygnięcia kwestie teoretyczne przekładają się na praktyczne dylematy codziennego życia. Brak powszechnej zgody co do tego, kto i do czego ma prawo, daje się zauważyć szczególnie w dyskusjach na temat pomocy społecznej. Jedni uważają, że każdy człowiek posiada prawo do środków koniecznych do przeżycia, a te, które wypłacane są przez samorządy lokalne, zabezpieczenia owego prawa nie gwarantują². Na drugim biegunie sytuują się poglądy tych, którzy są zdania, że osoby niepracujące nie powinny brać udziału w redystrybucji środków³, zgromadzonych przez społeczność, w której żyją⁴. Nie jest zatem proste podjęcie roztropnej decyzji, komu, jakiej pomocy i w jaki sposób udzielić.

Niniejszy tekst nie ma na celu udzielenia odpowiedzi na pytanie, na czym polega sprawiedliwość w życiu społecznym – jest jedynie próbą rekonstrukcji poglądów na ten temat dwóch reprezentantów myśli neotomistycznej – o. Jacka Woronieckiego oraz Jacquesa Maritaina. Wybór neotomistów jest konsekwencją prowadzonych przeze mnie od dłuższego czasu badań nad tym nurtem w polskiej pedagogice. Dobór autorów podyktowany jest dwoma względami. Po pierwsze, ich refleksja spotkała się z szeroką, pozytywną recepcją; po drugie,

¹ A. Swift, *Wprowadzenie do filozofii politycznej*, tłum. A. Krzyżówek, Kraków 2010, s. 19–56.

² Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 17 lipca 2012 roku w sprawie zweryfikowanych kryteriów dochodowych oraz kwot świadczeń pieniężnych z pomocy społecznej wraz z ustawą o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku są podstawą do wypłacania osobom bez dochodu miesięcznej kwoty w wysokości 271 zł, jeżeli jest to osoba samotnie gospodarująca, oraz 228 zł na członka rodziny (DzU z 2012 r., nr 0, poz. 823).

³ Ustawa o pomocy społecznej wskazuje w art. 7–8, że prawo do pomocy przysługuje osobom nieosiągającym kryterium dochodowego na osobę samotnie gospodarującej lub na osobę w rodzinie przy równoczesnym występowaniu przynajmniej jednej innej przyczyny indywidualnej czy społecznej (DzU z 2004 r., nr 64, poz. 593). W praktyce trudno jednak rozstrzygnąć – szczególnie w sytuacji braku miejsc pracy – czy bezrobocie konkretnej osoby wynika z przyczyn zewnętrznych, czy może jest konsekwencją niechęci do podjęcia pracy.

⁴ A. de Tocqueville, *Raport o pauperyzmie*, w: *Odkrywając wolność. Przeciw zniewoleniu umysłów*, L. Balcerowicz (red.), tłum. J. Strzelecka, Poznań 2012, s. 694–701; L. Balcerowicz, *Wstęp*, w: *Odkrywając wolność...*, s. 36–38.

mimo że obaj odwołują się do myśli św. Tomasza z Akwinu, ich poglądy różnią się znacznie głównie przez to, że w refleksji Jacquesa Maritaina obecny jest silny aspekt personalistyczny, wobec którego Jacek Woroniecki zachowuje dystans. Ta różnica wpływa nie tylko na rozstrzygnięcia antropologiczne, ale także pedagogiczne i etyczne – przyczynia się do sformułowania przez obu autorów innej odpowiedzi na pytanie, kto i do czego ma prawo. Pomysł porównania poglądów Woronieckiego i Maritaina związany jest z przekonaniem, że komparatystyka pozwala lepiej zrozumieć specyfikę poszczególnych stanowisk. W tym przypadku może także przyczynić się do zwrócenia uwagi na zależność między rozstrzygnięciami etycznymi a przyjmowanymi założeniami antropologicznymi.

Analizy podzielone zostaną na trzy części. W pierwszej omówiona zostanie kwestia sprawiedliwości w odwołaniu do pism Jacka Woronieckiego i Jacquesa Maritaina, w drugiej spróbuję spojrzeć na problem sprawiedliwości w perspektywie rozwoju moralnego, która to perspektywa wnosi istotne przesłanki do kwestii społecznych praw człowieka, w trzeciej postawione zostanie pytanie, jaką rolę pełni edukacja i pedagogika w budowaniu kultury sprzyjającej respektowaniu wymogów sprawiedliwości.

Obowiązki społeczności względem jej członków

Fundamentem prowadzonych w artykule analiz jest określenie, czym jest sprawiedliwość. Wykładnię tego pojęcia zamieszcza Jacek Woroniecki w *Katolickiej etyce wychowawczej* (t. II, cz. II). Po ogólnym stwierdzeniu, że „stosunki międzyludzkie rządzone są przez sprawiedliwość”⁵, Dominikanin charakteryzuje ją w następujących słowach: „ma ona na względzie nie to, czego potrzebuje lub chce dla siebie sam działający człowiek, ale to, co się od niego należy komuś innemu, z kim znajduje się on w jakimś stosunku. Ten wspólny wzgląd (...) nazywamy uprawnieniem, rozumiejąc przez ten termin rację, dla której jesteśmy względem niego do

⁵ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II, cz. 2, Lublin 2000, s. 69.

czegoś obowiązani”⁶. Analizując przytoczony cytat, można by zadać pytanie, które postawione zostało już we wprowadzeniu: co należy się komuś innemu? Udzielając na owo pytanie odpowiedzi, Woroniecki dzieli uprawnienia na te, które wynikają z ludzkiej natury, oraz te, które są następstwem życia w społeczeństwie. Do pierwszych zalicza uprawnienia związane z podtrzymaniem życia: do pożywienia, okrycia, ochrony ciała przed śmiercią lub kalectwem oraz uprawnienia warunkujące rozwój duchowy: do poznania prawdy, do dobrego imienia⁷. Drugie – wynikające z życia w społeczeństwie – dzielą się z kolei na uprawnienia grupy względem jednostek, uprawnienia jednostek względem grupy oraz uprawnienia jednostek w relacjach między nimi. Woroniecki rozumie bowiem życie społeczne jako umowę, na mocy której obie strony posiadają zarówno uprawnienia, jak i obowiązki⁸. Realizację przez jednostki obowiązków, jakie mają wobec grupy społecznej, Woroniecki nazywa sprawiedliwością współdzielczą. Jest to, jego zdaniem, podstawowa cnota moralna, zalicza się ją do cnót kardynalnych⁹. Od sprawiedliwości współdzielczej wyraźnie różnią się te formy sprawiedliwości, których przedmiotem są uprawnienia jednostek: sprawiedliwość wymienna reguluje stosunki między członkami społeczeństwa, tak iż przedmiotem uprawnień i przedmiotem odpowiadających im obowiązków są zawsze odrębne od siebie jednostki lub grupy społeczne, natomiast sprawiedliwość rozdzielcza ma za przedmiot uprawnienia jednostek względem tej

⁶ Tamże, s. 69.

⁷ Tamże, s. 71.

⁸ „Każda grupa społeczna ogranicza do pewnego stopnia działalność jednostek wchodzących w jej skład, ale za to wzmaga ich siły w dążeniu do pełni rozwoju. (...) Stąd między każdą grupą społeczną a jej członkami zachodzi zawsze podwójny stosunek: grupa ma pewne uprawnienia względem jednostek, ale posiadają je i jednostki względem grupy”, tamże. Warto zauważyć, że współcześnie życie społeczne i wynikające z niego obowiązki nie są identyfikowane i przeżywane w kategoriach moralnych. W relacji między jednostką i społeczeństwem zwraca się uwagę przede wszystkim na uprawnienia jednostki. Można by zadać pytanie, co jest tego przyczyną: czy indywidualizm, traktujący wspólnotę instrumentalnie, czy brak refleksyjnego ujęcia relacji między jednostką a społeczeństwem, czy może zbyt duża kontrola administracji nad wieloma obszarami życia społecznego, spod której jednostka pragnie się uwolnić.

⁹ Tamże, s. 74–75.

grupy, której są częstkami. W przypadku sprawiedliwości rozdzielczej przedmiotem uprawnień są jednostki jako części społeczeństwa a podmiotem obowiązków jest grupa społeczna – nad realizacją tych obowiązków czuwać powinni ci, którzy są postawieni na jej czele¹⁰.

W świetle naszkicowanego we wstępie kontekstu rozważań nietrudno zauważyć, że przedmiotem naszego zainteresowania jest sprawiedliwość rozdzielcza. Jacek Woroniecki nie poświęca jej wiele miejsca, jednak poddaje ją analizie. Stwierdza najpierw, że o ile w sprawiedliwości wymiennej należy dążyć do wyrównania wartości wymienianych dóbr lub świadczeń, o tyle świadczenia jednostki na rzecz społeczeństwa i świadczenia społeczeństwa na rzecz jednostki są niewspółmierne¹¹. Ponadto przy sprawiedliwym podziale dóbr, którymi dysponuje społeczeństwo, nie chodzi o równość, ale o równomierność (będącą pod względem materialnym nierównością). Dzielać dobra, należy uwzględnić, po pierwsze, jaki wkład mają wnieść do dobra wspólnego poszczególne jednostki i czego potrzebują, aby wywiązać się ze swych obowiązków. Znalezienie w tym przypadku sprawiedliwej miary jest trudne, ponieważ trudno zmierzyć i porównać dzieła, jakie wychodzą spod ludzkich rąk. Po drugie, zadaniem społeczeństwa jest wsparcie najsłabszych, którzy nie są w stanie dojść o własnych siłach do udziału w dobrobycie społeczeństwa. Ich wkład w budowanie dobra wspólnego jest niewielki w porównaniu z tym, co otrzymują¹². Woroniecki podkreśla, że organy administracji państwowej i samorządowej: „winny czuwać nad równomiernym podziałem korzyści i ciężarów społecznych. Istnieje pewne minimum udziału wszystkich obywateli w ogólnym dobrobycie, bezpieczeństwie życia i mienia, wolności osobistej, kulturze umysłowej, dobrach materialnych itd.”¹³ Woroniecki zdaje sobie jednak sprawę, że stany względnej stabilizacji i dobrej organizacji życia społecznego nie trwają zbyt długo: „większa lub mniejsza licz-

¹⁰ Tamże, s. 75–76.

¹¹ Tamże, s. 356–357.

¹² Tamże, s. 357–358.

¹³ Tamże, s. 358–359.

ba uprzywilejowanych ma udział w dobrobycie społecznym zbyt wielki, nieodpowiadający pożytkowi, jaki przynoszą oni ogółowi, podczas gdy ogół w swej większości nie osiąga nawet minimum tego dobrobytu, a najbardziej upośledzeni zostają najslabsi”¹⁴.

Przyglądając się dokonanej przez Woronieckiego charakterystyce sprawiedliwości rozdzielczej, należy stwierdzić, że budowana jest ona na założeniu uprawnień człowieka jako jednostki. Rozwój myśli tomistycznej pod wpływem uwarunkowań społeczno-kulturowych, a zwłaszcza pod wpływem coraz wyraźniej formułowanej idei personalizmu¹⁵, doprowadził do dostrzeżenia różnicy między jednostką a osobą. Podstawy pod analizy niniejszego zagadnienia sformułował Jacques Maritain. W konsekwencji na gruncie tomizmu obok wskazanych wcześniej praw człowieka – praw jednostki – zaczęto dostrzegać społeczne prawa człowieka, wynikające z jego osobowej natury. Aby podjąć ten temat, przyjrzymy się najpierw, jaka jest różnica między jednostką a osobą.

Jacques Maritain twierdzi, że jednostka ludzka jest zawieszona między dwoma biegunami: materialnym, który buduje jednostkowość i w rzeczywistości nie dotyczy autentycznej osobowości, oraz duchowym, będącym podstawą osobowości¹⁶. Analizy prowadzą go do następującego ujęcia osobowości: „osobowość oznacza czyjaś własną wewnętrzną. Ale właśnie dlatego, że duch jest tym, który – w sposób nieznaną roślinie i zwierzęciu – każe człowiekowi, ściśle mówiąc, przekraczać próg niezależności i własnej wewnętrznosci, w konsekwencji podmiotowość osoby nie ma nic wspólnego z jednością bez drzwi i okien monady Leibniza; wymaga wymiany zrozumienia i miłości. Właśnie dlatego, że jestem osobą i że wypowiadam się sam przed sobą, staram się komunikować z tym, co jest inne, i z innymi ludźmi, aby poznać i kochać. Dla osobowości istotne

¹⁴ Tamże, s. 359.

¹⁵ J. Horowski, *Tomistyczna myśl pedagogiczna w Polsce wobec idei personalizmu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2011, nr 2, s. 42–48.

¹⁶ J. Maritain, *Osoba ludzka i społeczeństwo*, w: tegoż, *Pisma filozoficzne*, tłum. J. Fenrych, Kraków 1988, s. 329.

jest szukanie dialogu, i to takiego dialogu, w którym ja rzeczywiście daję siebie i w którym jestem przyjmowany¹⁷. Maritain wskazuje zatem, aby na człowieka spojrzeć nie tylko jak na jednostkę, ale aby dojrzeć jego wspólnotowy, relacyjny wymiar. Ów wymiar nie jest przeciwny jednostkowości, on jest wobec jednostkowości komplementarny. Człowiek jest w pełni jednostką i w pełni osobą. Co to spojrzenie wnosi w rozumienie uprawnień człowieka, a tym samym w rozumienie sprawiedliwości?

Odpowiedź Maritaina na to pytanie zawiera się w stwierdzeniu: „istotne dla osobowości jest dążenie do wspólnoty (...), osoba zarówno ze względu na swoją godność, jak i na swoje potrzeby chce być członkiem społeczności¹⁸. Skoro człowiek, będąc osobą, potrzebuje wspólnoty do zrealizowania własnej osobowości, to – według Maritaina – człowiek posiada prawo do uczestnictwa w życiu społecznym¹⁹, a odkrycie i nazwanie wynikających z niego szczegółowych praw jawi się jako stojące przed człowiekiem zadanie: „Ogólnie rzecz biorąc, nowy wiek cywilizacji zostanie powołany do rozpoznania i określenia praw człowieka w jego roli społecznej, ekonomicznej i kulturowej – praw producenta i konsumenta, praw technika, praw ludzi poświęcających się pracy umysłu, prawa każdego do udziału w edukacyjnym i kulturalnym dziedzictwie cywilizowanego życia (...), praw człowieka jako zaangażowanego w proces pracy²⁰. Maritain zalicza do praw społecznych między innymi prawo do pracy i swobodnego jej wyboru, do aktywnego uczestnictwa w powinnościach życia ekonomicznego, prawo grup społecznych do wolności i autonomii czy prawo bezpłatnego dostępu do elementarnych dóbr cywilizacji, zarówno materialnych, jak i duchowych²¹.

Jeżeli w człowieku da się wyróżnić zarówno jednostkowość, jak i osobowość, to konieczne jest zabezpieczenie i praw jednostki, i osoby. Zabezpieczenie praw

¹⁷ Tamże, s. 334.

¹⁸ Tamże, s. 337–338.

¹⁹ J. Maritain, *The Rights of Man and Natural Law*, London 1945, s. 7.

²⁰ J. Maritain, *Człowiek i państwo*, tłum. A. Grobler, Kraków 1993, s. 112.

²¹ Tamże, s. 104, 110, 112–113.

człowieka jako jednostki sprowadza się do zagwarantowania mu takiego udziału w dobru materialnym, które umożliwi mu przeżycie na poziomie podstawowym dla danej społeczności. Realizacja przez wspólnotę tego obowiązku w odniesieniu do osób niemogących podjąć pracy dokonuje się przede wszystkim poprzez świadczenia socjalne. Zabezpieczenie praw człowieka jako jednostki powinno iść w parze z zabezpieczeniem jego praw jako osoby, czyli praw społecznych, a włączenie w życie społeczne dokonuje się przede wszystkim poprzez pracę. Społeczeństwo chcące realizować te prawa powinno tworzyć możliwości zaangażowania w działalność na rzecz innych, a zwłaszcza możliwości pracy. Przyglądając się współczesnemu życiu społecznemu, można by zadać pytanie, na ile jego fundamentem jest postrzeganie człowieka jako osoby, a na ile człowiek funkcjonuje w nim tylko jako jednostka?²² Pozostawmy to pytanie bez odpowiedzi i skierujmy naszą uwagę na inne, a mianowicie: jakich treści dla zagadnienia praw człowieka dostarcza refleksja nad rozwojem moralnym?

Uczestnictwo w życiu społecznym jako przestrzeń rozwoju moralnego

Przekonania Jacka Woronieckiego odnośnie do prawidłowości rozwoju moralnego można by – w kontekście naszego tematu – sprowadzić do trzech twierdzeń. Po pierwsze, ów rozwój zależy przede wszystkim od jednostki, a konkretniej od podejmowanych przez nią decyzji; po drugie, ów rozwój trwa przez całe życie; po trzecie, warunkowany jest przez atmosferę życia społecznego, jaka otacza jednostkę. Pierwsze z twierdzeń doskonale oddają słowa: „z samego podstawowego pojęcia wolności człowieka wypływa, że indywidualny rozwój woli w każdej jednostce nie podlega żadnym jednolitym prawom. Każda dusza kształtuje sobie odrębnie swój indywidualny charakter, podług własnego jakiegoś pla-

²² Ustawa o pomocy społecznej w artykule 3 deklaruje, że celem pomocy społecznej jest wspieranie osób i rodzin w życiowym usamodzielnieniu oraz integracji ze środowiskiem. W praktyce jest to jednak prawie nieosiągalne, ponieważ działalność pracowników socjalnych zderza się z bezrobociem i w konsekwencji ograniczona zostaje do przyznawania zasiłków, o ile pozwala na to budżet danej gminy.

nu, który sobie sama nadaje, rzeźbiąc niejako czynami swe władze i nadając im te lub inne sprawności²³.

Drugie z twierdzeń wynika z pierwszego. Skoro o rozwoju moralnym decydują czyny, dokonuje się on więc wraz z każdym czynem, niezależnie od tego, w jakim okresie życia jest on podejmowany. Można by nawet stwierdzić, że to aktywność w okresie dorosłości jest podstawowym czasem rozwoju moralnego, a nie dzieciństwo i młodość. Wprawdzie w pierwszym okresie życia tworzą się fundamenty moralności, jednak w tym czasie na człowieku nie spoczywa większa odpowiedzialność za innego człowieka.

Trzecie twierdzenie dotyczy zależności między jednostką i wspólnotą. Przyglądając się wypowiedziom Jacka Woronieckiego na jej temat, odnosi się wrażenie, że traktuje on obydwie bieguny relacji dosyć instrumentalnie. Mówi bowiem: „między jednostką w jej osobistym rozwoju a otaczającymi ją grupami społecznymi istnieje obopólna zależność – równie konieczna dla jednej, jak i dla drugiej strony (...), społeczeństwo żyje osobistymi wartościami swych członków, zaś oni czerpią swe siły ze społeczeństwa²⁴. Owo czerpanie przez jednostki sił ze społeczeństwa Woroniecki rozumie przez pryzmat oddziaływania rodziny czy szkoły, które otaczają dojrzewającego człowieka atmosferą porządku i ładu: „wychowuje atmosfera moralna, w której się młodzież obraca i która sprawia, że powoli wciąga się ona, sama nie zdając sobie z tego sprawy, do coraz lepszego spełniania swych obowiązków²⁵. W wyniku tego oddziaływania jednostka powinna nabyć zamiłowanie do pracy, sumienność i staranność w jej spełnianiu, porządek²⁶. Wpływ grup społecznych na rozwój człowieka nie kończy się – jak

²³ J. Woroniecki, *Długomyślność jako cnota właściwa wychowawcy*, „Szkoła Chrystusowa” 1930, nr 4, s. 189. Tę myśl Woronieckiego rozwinął Karol Wojtyła w studium *Osoba i czyn*, wskazując, jakie skutki nieprzechodnie wywołuje ludzki czyn. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, w: tegoż, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, s. 46–338.

²⁴ J. Woroniecki, *Rozwój osobistości człowieka*, w: tegoż, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Kraków 1961, s. 77–78.

²⁵ J. Woroniecki, *Spoleczeństwo a wychowanie*, „Rok Polski” 1916, nr 8, s. 28.

²⁶ J. Woroniecki, *Rozwój...*, s. 78–79.

stwierdziłmy powyżej – wraz z końcem młodości. Trwa on przez całe życie. O rozwoju jednostki decydują: środowisko społeczne, w którym jednostka się obraca, grupy zawodowe, jak również całe społeczeństwo²⁷.

Odczytane z prac Woronieckiego tezy dają się odnaleźć również w pracach Jacquesa Maritaina. Indywidualny profil rozwoju moralnego wynika z definicji osoby, którą podaje Maritain: „Osoba to wszechświat o naturze duchowej, obdarzony wolnością wyboru i stanowiący tym samym całość niezależną wobec świata. Ani natura, ani państwo nie mają dostępu do tego wszechświata bez jego pozwolenia”²⁸. Ów rozwój dokonuje się przez całe życie, choć jego podstawy budowane są w okresie dojrzewania: „zasadnicze zadanie wychowania polega przede wszystkim na pomocy w dynamicznym rozwoju, przez który człowiek kształtuje się, by być człowiekiem, inaczej mówiąc, na przygotowaniu dziecka czy dorastającego do uczenia się przez całe życie”²⁹.

Mówiąc o znaczeniu wspólnoty osób i życia społecznego dla rozwoju moralnego, Maritain wskazuje jednak na szersze niż Woroniecki rozumienie tej kwestii: „Osoba jest całością, ale nie całością zamkniętą, jest całością otwartą. (...) Skłania się przez swoją naturę do życia społecznego, do komunii. Nie jest to prawdą jedynie z powodu potrzeb albo ubóstwa ludzkiej natury, z powodu których każdy z nas potrzebuje innych dla swojego cielesnego, intelektualnego i moralnego życia, ale także z powodu radykalnej szlachetności, wpisanej w istotę osoby, z powodu której otwiera się na komunikację rozumu i miłości, które są naturą ducha i które wymagają wejścia w relację z innymi osobami. Stwierdzając krótko, osoba nie może być sama. Ona chce powiedzieć, co wie, i chce powiedzieć kim jest – do kogo, jeżeli nie do innych ludzi”³⁰. Maritain twierdzi zatem, że wspólnota jest przestrzenią, w której człowiek może wyrazić siebie i stać się

²⁷ J. Woroniecki, *Spoleczeństwo...*, s. 21; tenże, *Rozwój...*, s. 79.

²⁸ J. Maritain, *Humanizm integralny*, Warszawa 1981, s. 7.

²⁹ J. Maritain, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, tłum. A. Niemiecki, w: *Człowiek, wychowanie, kultura. Wybór tekstów*, F. Adamski (red.), Kraków 1993, s. 61.

³⁰ J. Maritain, *The Rights of Man...*, s. 7.

w pełni osobą. Wyciągając wnioski z tej tezy, można by stwierdzić, że wyłączając kogoś ze wspólnoty, blokujemy jego osobowy rozwój.

Potwierdzeniem zależności między uczestnictwem w życiu społecznym a rozwojem moralnym osoby jest charakterystyka sfer wychowawczych i pozawychowawczych. Do tych pierwszych Maritain zalicza zbiorowości, którym od dawna przypisuje się zadania wychowawcze: rodzinę, szkołę, państwo i Kościół. Natomiast sferę pozawychowawczą charakteryzuje w następujących słowach: „Jednakże może najbardziej paradoksalny jest fakt, że sfera pozawychowawcza – to znaczy cała dziedzina ludzkiej działalności, a szczególnie codzienna troska i praca, twarde doświadczenia przyjaźni i miłości, zwyczaje społeczne, prawo (...) – cała ta sfera wywiera na człowieka działanie, które dla dopełnienia jego wychowania jest ważniejsze, niż samo wychowanie”³¹. Nie sposób w kontekście cytowanych słów nie przyznać, że pozostawanie poza wspólnotą utrudnia rozwój osoby ludzkiej.

Analizy teorii sformułowanych przez Jacka Woronieckiego oraz Jacquesa Maritaina prowadzą do wniosku, że ich rozważania – mimo wspólnego odwołania do filozofii tomistycznej – przybierają odmienną postać. Potrzeba uczestnictwa we wspólnocie uzasadniana jest przez Woronieckiego w sposób instrumentalny – to życie społeczne mobilizuje do działań warunkujących rozwój moralny, tworzy granice, w ramach których jednostka podejmuje czyny przyczyniające się do rozwoju cnót, a ma utrudnione działanie skutkujące rozwojem wad. Maritain pogłębia rozumienie znaczenia wspólnoty dla rozwoju moralnego człowieka. Nie zwraca uwagi na tworzenie w życiu społecznym granic, ale na fakt, że człowiekowi „jest potrzebny” inny człowiek, aby w relacji do niego mógł podjąć działanie przynoszące nie tylko podstawowe skutki zewnętrzne, ale także skutki wewnętrzne w postaci rozwoju moralnego. Nietrudno zauważyć, że z niniejszego stwierdzenia można wyprowadzić jako wniosek uprawnienie człowieka do

³¹ J. Maritain, *Od filozofii człowieka...*, s. 77.

uczestnictwa w życiu społecznym. Zwróćmy uwagę, że refleksja nad rozwojem moralnym wnosi istotne przesłanki do teorii społecznych praw człowieka.

We wstępie do niniejszego tekstu podjąłem wątek pomocy społecznej, pytając o zasady redystrybucji dóbr materialnych. Przeprowadzona powyżej refleksja rzuca nowe światło na ów problem oraz jego rozstrzygnięcia. Okazuje się bowiem, że jego istotą jest nie tyle wielkość środków, które powinno się zagwarantować jednostce (co analizują wspomniane teorie sprawiedliwości społecznej), ale sposób redystrybucji tych środków – za pośrednictwem pracy czy bez tego pośrednictwa. Stwierdzenie, że uczestnictwo w życiu społecznym warunkuje rozwój moralny człowieka (w interpretacji za jaką opowiada się Maritain), prowadzi do wniosku, że jednostce powinno się zapewnić przede wszystkim możliwości pracy, czyli możliwość działań na rzecz osób, z którymi jednostki nie wiążą więzy pokrewieństwa, nawet jeżeli jej możliwości psychofizyczne nie pozwalają na sprostanie wymogom rynku. Redystrybucja środków powinna być więc prowadzona za pośrednictwem pracy.

Włączenie w życie społeczne a edukacja i pedagogika

Wydawać by się mogło, że sprawiedliwość rozdzielcza, zwłaszcza w jej praktycznym wymiarze, z edukacją i pedagogiką ma niewiele wspólnego – jest przedmiotem analiz na gruncie polityki społecznej i ekonomii, które nie są oczywiście autonomiczne, ponieważ muszą odwołać się do ustaleń etyki. Biorąc jednak pod uwagę, że ostatecznie kształt życia społecznemu nadają członkowie danej wspólnoty, decydując o sposobach redystrybucji dóbr, należy przyznać, że znaczący wpływ na jakość rozstrzygnięć w zakresie sprawiedliwości rozdzielczej posiada również edukacja, co znaczy że pośrednio także pedagogika wpływa na rozwiązania tej kwestii. Zadajmy więc pytanie, w jaki sposób pedagogika poprzez swoje teorie kształtuje rozumienie sprawiedliwości rozdzielczej i tym samym oddziałuje na życie społeczne. Niniejsze poszukiwania są jedynie próbą wskazania problemu, a nie jego pełnego opisu, dlatego nie pretendują one do całościowego ujęcia.

Z prowadzonych dotychczas analiz wynika, że rozwój moralny jest warunkowany przez uczestnictwo w życiu społecznym. Stwierdzenia tego nie można rozumieć w tym sensie, że uczestnictwo w życiu społecznym prowadzi do rozwoju moralnego, ponieważ wiele osób angażuje się w życie społeczne, czerpiąc z niego korzyści dla siebie, traktując innych instrumentalnie. Stwierdzenie to oznacza, że bez uczestnictwa w życiu społecznym rozwój moralny nie mógłby mieć miejsca. O uczestnictwie w życiu społecznym decyduje, oczywiście, jednostka – to ona nawiązuje relacje z innymi lub izoluje się od nich. Gdy etyka i pedagogika podejmują zagadnienie uczestnictwa jednostki we wspólnotce, skupiają się zazwyczaj na jednostce, etyka – opisując społeczno-moralny wymiar ludzkiej egzystencji, pedagogika – czyniąc przedmiotem badań kwestię wkraczania jednostki w życie społeczne oraz wspierania jej w tym procesie. Dużo mniej uwagi poświęca się drugiemu elementowi relacji jednostka–wspólnota, czyli wspólnotce. W konsekwencji często pozostaje niezauważone, że chcąc uczestniczyć w życiu społecznym jednostka może spotkać się z odrzuceniem ze strony wspólnoty. Nie wynika ono bezpośrednio z niechęci do danej osoby, ale z warunków, jakie wspólnota stawia jednostkom, chcącym być jej członkami. Warunków, których dany człowiek nie jest w stanie wypełnić. W tym kontekście – biorąc pod uwagę społeczne uwarunkowania rozwoju moralnego konkretnego człowieka – można pokusić się o stwierdzenie, że wyrazem sprawiedliwości jest stworzenie przez wspólnotę takich uwarunkowań życia społecznego, aby chcąc w nim uczestniczyć jednostka była w stanie zaangażować się w życie wspólnotowe. Czy współczesna etyka i pedagogika zwracają uwagę na ten problem? Do budowania jakiej wspólnoty przyczyniają się?

Za jedną z ważniejszych kategorii współczesnej pedagogiki należy uznać „wspólnotę konstruktywistyczną”. Profesor Andrzej Szahaj, wprowadzając do drugiej sesji VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, który miał miejsce w Lublinie w 2007 roku, nakreślił model tego typu wspólnoty. Autor tekstu wskazał przede wszystkim na jej refleksyjne pochodzenie – jej członkowie tworzą ją według planu, który sami konstruują na drodze mediacji, porozumienia,

wyboru, świadomej akceptacji, uzyskanej zgody. Jest ona również oparta na swobodnym wyborze, a jej istnienie dobiega końca, gdy wyczerpuje się jej formuła i poszczególni uczestnicy wspólnoty zaczynają ją opuszczać. Taki model wspólnotowości ma – według deklaracji – zabezpieczyć wolność, otwartość i wewnętrzną różnorodność wspólnoty. Nie formułuje bowiem ona wstępnych warunków przynależności, nie domaga się podporządkowania jednostek woli zbiorowej ani niezmienności afiliacji wspólnotowych. Wręcz przeciwnie, dopuszcza je, rozumiejąc dynamikę rozwoju człowieka³². W podsumowaniu prof. Szahaj stwierdza: „Reprezentuje ona coś, co można by nazwać przyjaźnią obywatelską. Charakteryzuje ją życzliwość i zaufanie wobec każdego, kto wyraził chęć bycia jednym z nas, pozbawione jednak oczekiwania, że owo bycie jednym z nas będzie wieczne”³³. Przeciwnieństwem wspólnoty konstruktywistycznej jest wspólnota organiczna, opisywana jako nierefleksyjna, naturalna, dana niejako z góry, gotowa, wyprzedzająca decyzje członków, niezmienna, formułująca kryteria przynależności³⁴. Nietrudno zauważyć, po stronie którego modelu sytuuje się sympatia Autora. Jest ona zresztą zrozumiała, jeżeli weźmiemy pod uwagę, że wspólnotowość konstruktywistyczna stanowi w jego rozumieniu niejako synonim społeczeństwa obywatelskiego, a ono pozostaje wciąż – jak się wydaje – niezrealizowaną ideą. Trudno bowiem o realizację społeczeństwa, w którym czynnik społeczny dominuje nad ekonomią i państwem³⁵, jeżeli – jak mówił Józef Tischner – nie potra-

³² A. Szahaj, *Samotność i wspólnota*, w: *Edukacja, moralność, sfera publiczna*, J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Lublin 2007, s. 96–97.

³³ Tamże, s. 97.

³⁴ Tamże, s. 96.

³⁵ E. Shils, *Co to jest społeczeństwo obywatelskie?*, tłum D. Lachowska, w: *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. 1, K. Michalski (red.), Warszawa–Kraków 2010, s. 513.

fimy sobie poradzić z nieszczęsnym darem wolności³⁶. W konsekwencji rynek zawłaszcza tę przestrzeń, o kształcie której powinien decydować człowiek³⁷.

Mimo zrozumienia dla idei społeczeństwa obywatelskiego oraz inspirującego je modelu wspólnotowości konstruktywistycznej, warto zwrócić uwagę na słabo zauważalne wady owego modelu. Wspólnotowość konstruktywistyczna opisywana jest jako wspólnotowość otwarta, włączająca – rozumiem, że chodzi o otwartość na przychodzącą (wraz z globalizacją) z zewnątrz inność, szczególnie kulturową, której poznanie i zrozumienie może człowieka ubogacić. Gdy jednak myślę o wspólnotowości konstruktywistycznej, budzą się we mnie wątpliwości, czy jest ona otwarta na każdego człowieka, który jest tutaj, na miejscu, ale niewiele może mi dać, nie jest w stanie nic wnieść do wspólnoty. Czy otwartość wspólnoty konstruktywistycznej dotyczy także tych, którzy znajdują się poza marginesem życia społecznego – bezdomnych, niewykształconych, mało twórczych, niepełnosprawnych, zwłaszcza intelektualnie, opuszczających zakłady karne? A może ten model wspólnotowości przyczynia się do przesuwania poza margines życia społecznego ludzi, którzy są trudni i z którymi – z różnych względów – nie chcemy mieć do czynienia? Czy współczesne życia społeczne nie prowadzi do coraz większej marginalizacji tych w pewien sposób nikomu niepotrzebnych ludzi? Ustawa o pomocy społecznej mówi w artykule 2, że pomoc społeczna ma na celu „umożliwienie osobom i rodzinom przezwyciężenie trudnych sytuacji życiowych”. Chodzi zatem o to, aby wesprzeć ich w odnajdywaniu własnego miejsca w życiu społecznych, aby odnaleźli sens życia we wspólnocie, w której żyją. Tymczasem otrzymują oni zasiłek, który ma dać im szansę na przeżycie, jednak o włączeniu ich w życie społeczne nikt nie myśli. W jaki sposób realizowane są w takim przypadku prawa człowieka jako osoby – prawo do uczestnictwa w życiu społecznym, prawo do pracy, w jaki sposób ta nikomu niepotrzebna osoba ma

³⁶ J. Tischner, *Nieszczęsny dar wolności*, Kraków 1993, s. 7.

³⁷ E. Potulicka, *Neoliberalizm i skutki „przedsiębiorczości” w edukacji*, w: *„Po życie sięgać nowe...”. Teoria a praktyka edukacyjna*, M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), Toruń 2012, s. 101–119.

rozwijać się pod względem moralnym? Pejoratywnie opisywana wspólnotowość organiczna nakazuje swoim członkom nie tyle tworzyć wspólnoty, które będą im odpowiadały, ale zainteresować się tą wspólnotą, która jest im dana, w której się urodzili, zainteresować się tymi ludźmi, którzy żyją obok. Czy przypadkiem myśl o wspólnocie konstruktywistycznej nie jest sposobem zagłuszenia prawdy, że żyjemy we wspólnotach organicznych i naszym zadaniem jest zaprowadzenie w tych wspólnotach sprawiedliwości, czyli realizacja uprawnień społecznych tych osób, których potencjał i kompetencje wydają się mało wartościowe w skomplikowanych uwarunkowaniach współczesnej rzeczywistości społeczno-gospodarczo-kulturowej?

Podsumowanie

Sloganem jest stwierdzenie, że człowiek w swoim życiu dąży do szczęścia. Czym jest szczęście? Definicji z pewnością byłoby wiele. Jedna z tradycji refleksji nad szczęściem – arystotelesowsko-tomistyczna – wskazuje na spełnienie, które dokonuje się w wymiarze moralnym. Owego spełnienia nie sposób osiągnąć poza wspólnotą, w oderwaniu od ludzi, którym człowiek może dać coś od siebie. Bez wspólnoty niemożliwy jest więc rozwój moralny, niemożliwe jest też spełnienie. Dla pragnącego szczęścia człowieka dramatem (być może nieuświadomionym) jest więc sytuacja znalezienia się poza jej granicami, bycia niepotrzebnym. Biorąc pod uwagę prawidłowości rozwoju moralnego, można powiedzieć, że uczestnictwo we wspólnocie jest uprawnieniem człowieka – może go nie zrealizować, ale powinien mieć taką szansę. Podejmując na terenie pedagogiki refleksję nad rozwojem moralnym, nie sposób zatrzymywać się na indywidualnych uwarunkowaniach tego rozwoju, konieczna jest również analiza wspólnotowych kontekstów rozwoju moralnego i krytyczne podejście do takich modeli wspólnotowości, które ów rozwój ograniczają lub utrudniają.

Bibliografia

- Balcerowicz L., *Wstęp*, w: *Odkrywając wolność. Przeciw zniewoleniu umysłów*, L. Balcerowicz (red.), Poznań 2012.
- Horowski J., *Tomistyczna myśl pedagogiczna w Polsce wobec idei personalizmu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2011, nr 2.
- Maritain J., *The Rights of Man and Natural Law*, London 1945.
- Maritain J., *Humanizm integralny*, Warszawa 1981.
- Maritain J., *Osoba ludzka i społeczeństwo*, w: J. Maritain, *Pisma filozoficzne*, tłum. J. Fenrychowi, Kraków 1988.
- Maritain J., *Człowiek i państwo*, tłum. A. Grobler, Kraków 1993.
- Maritain J., *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, tłum. A. Niemiecki, w: *Człowiek, wychowanie, kultura. Wybór tekstów*, F. Adamski (red.), Kraków 1993.
- Potulicka E., *Neoliberalizm i skutki „przedsiębiorczości” w edukacji*, w: „*Po życie sięgać nowe...*” *Teoria a praktyka edukacyjna*, M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), Toruń 2012.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 17 lipca 2012 r. w sprawie zweryfikowanych kryteriów dochodowych oraz kwot świadczeń pieniężnych z pomocy społecznej, DzU z 2012 r., nr 0, poz. 823.
- Swift A., *Wprowadzenie do filozofii politycznej*, tłum. A. Krzyżówek, Kraków 2010.
- Szahaj A., *Samotność i wspólnota*, w: *Edukacja, moralność, sfera publiczna*, J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Lublin 2007.
- Shils E., *Co to jest społeczeństwo obywatelskie?*, tłum. D. Lachowska, w: *Rozmowy w Castel Gandolfo*, K. Michalski (red.), t. I, Warszawa–Kraków 2010.
- Tischner J., *Nieszczęsny dar wolności*, Kraków 1993.
- de Tocqueville A., *Raport o pauperyzmie*, w: *Odkrywając wolność. Przeciw zniewoleniu umysłów*, L. Balcerowicz (red.), tłum. J. Strzelecka, Poznań 2012.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, DzU z 2004 r., nr 64, poz. 593 z późn. zm.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, w: Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994.
- Woroniecki J., *Spółeczeństwo a wychowanie*, „Rok Polski” 1916, nr 8.
- Woroniecki J., *Długomyślność jako cnota właściwa wychowawcy*, „Szkoła Chrystusowa” 1930, nr 4.

Woroniecki J., *Rozwój osobistości człowieka*, w: J. Woroniecki, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Kraków 1961.

Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, II/2, Lublin 2000.

SOCIAL LIFE INCLUSION AS A PREREQUISITE FOR JUSTICE – MORAL DEVELOPMENT PERSPECTIVE

Summary

Justice is usually touched upon either in the context of goods exchange between people or in discussion on redistribution of materials goods owned by a specific society. Disputes are held with regards to social security which is supposed to provide means for the disadvantaged to survive. Justice in this context is defined as provision of basic human rights. The public debate is dominated with these issues and thus the so called social human rights come unnoticed; these rights, although belong to the category basic human rights are very often violated. This indicates that not only does the particular individual have the right live on the means provided, but also the right to be included into social life, e.g. through work. The present-day liberal economy has eliminated many individuals from the sphere of social life as these individuals have been found useless from the point of view of economy. The article justifies the right for social life participation and at the same time it also indicates the individual's moral development which is conditioned by this participation. The scope of examination encompasses Thomistic theory, and in particular Jacek Woroniecki's as well as Jacques Maritain's concepts; the latter two emphasise a strong relation between moral development and social life participation.

Translated by Paweł Kozłowski

Adam Machowski

Uniwersytet Navarry

ROLA RODZINY I SPOŁECZNOŚCI LOKALNYCH W KSZTAŁTOWANIU CNOTY SPRAWIEDLIWOŚCI WEDŁUG ŚW. TOMASZA Z AKWINU

Klasyczna definicja sprawiedliwości jako stałej i ciągłej woli oddania każdemu tego, co mu się słusznie należy, z miejsca ukierunkowuje nasze myślenie na drugiego człowieka. I ten „drugi” musi być kimś dostatecznie konkretnym i określonym, bym wiedział, jaki jest zakres moich zobowiązań wobec niego. Tak widział to św. Tomasz z Akwinu, używając starożytnej definicji, która mówi nam, że: *iustitia est constans et perpetua voluntas ius suum unicuique tribuens*. Przy czym na pierwszym miejscu, wspominając o sprawiedliwości, pisze o niej jako o cnotcie kształtowanej w człowieku. Dopiero później odkrywa jej wymiar ogólny regulujący relacje w całym państwie. I w przejściu między cnotą indywidualnego człowieka (w przypadku sprawiedliwości zawsze będącego w relacji z kimś drugim) a relacjami sprawiedliwości w społeczeństwie jako pewnej całości pojawia się w myśli Tomaszowej postulat formowania człowieka sprawiedliwego w oparciu o wspólnoty mniejsze, bardziej bezpośrednie, których przykładem może być, rzecz jasna, rodzina.

O wadze rodziny i społeczności lokalnych w kształtowaniu cnoty sprawiedliwości przez pojedynczego człowieka świadczyć może już sam fakt umieszczenia w ramach części składowych cnoty sprawiedliwości, czy jak to w innym miejscu

opisuje Akwinata, cnót spokrewnionych ze sprawiedliwością, takich sprawności i wartości, jak religijność, cześć dla rodziców, patriotyzm. Te wszystkie cnoty kształtowane w mikrorelacjach pozwalają później przenieść nabyte sprawności oraz samą sprawiedliwość na wyższy poziom funkcjonowania społecznego. Ta droga jest praktycznie niemożliwa do ominięcia. Tylko w małych środowiskach możemy nauczyć się realnie oddawania drugiemu tego, co się mu należy, bo tylko tam mamy do czynienia z realnymi, prawdziwymi relacjami, które łączą, ale i które od nas wymagają. To tam można się tego nauczyć. Chodzi tu o swoistą „pedagogię drugiego”, która jest także pedagogią sprawiedliwości.

Dzieje się tak, ponieważ ten drugi nie może być jakimś fantomem, kimś jedynie wirtualnym lub anonimowym, przynajmniej według myśli Tomaszowej. Cnota sprawiedliwości wymaga po prostu, abym wiedział, komu mam coś oddać. I, co ważne, według myśli klasycznej jest to pierwsze i główne znaczenia słowa *iustitia*. *Iustitia ergo proprie dicta requirit diversitatem suppositorum, et ideo non est nisi unius hominis ad alium*¹. Ten drugi powinien być kimś konkretnym, kimś, wobec którego mam jakieś zobowiązanie. Kimś, kto jest zawsze przed moimi oczyma, w moim myśleniu. To przynajmniej możemy zaznaczyć w relacji do Boga, stąd religijność to jedna z ważniejszych składowych części sprawiedliwości. Bez tego Drugiego po prostu nie mogę być, czy stawać się człowiekiem sprawiedliwym. *Iustitia est semper ad alterum*².

¹ Por. *S. Th.*, II-II, q. 58 a. 2 co. ; *S. Th.*, II-II, q. 58, a. 2, s. c.: „Sed contra est quod Tullius dicit, in I de Offic., quod *iustitiae ea ratio est qua societas hominum inter ipsos, et vitae communitas continetur*. Sed hoc importat respectum ad alterum. Ergo **iustitia est solum circa ea quae sunt ad alterum**”; *S. Th.*, II^a-IIae, q. 58, a. 4, ad 2: „Ad secundum dicendum quod voluntas fertur in suum obiectum consequenter ad apprehensionem rationis. Et ideo, quia **ratio ordinat in alterum**, voluntas potest velle aliquid in ordine ad alterum, quod pertinet ad iustitiam”; *S. Th.*, II-II, q. 58, a. 5, arg. 3: „Praeterea, **iustitia est semper ad alterum**, ut supra dictum est. Sed peccatum quod est in proximum non est peccatum generale, sed dividitur contra peccatum quo peccat homo contra seipsum. Ergo etiam neque iustitia est virtus generalis”.

² *S. Th.*, II-II, q. 58, a. 5, arg. 3: „Praeterea, **iustitia est semper ad alterum**, ut supra dictum est. Sed peccatum quod est in proximum non est peccatum generale, sed dividitur contra peccatum quo peccat homo contra seipsum. Ergo etiam neque iustitia est virtus generalis”.

Odniesienie do „drugiego” zauważalne jest u Tomasza nawet wtedy, gdy mówi o potrzebie naszego odniesienia do dobra wspólnego. Zawsze jest ono też dobrem ludzi, którzy daną wspólnotę współtworzą. *Respondeo dicendum quod iustitia, sicut dictum est, ordinat hominem in comparatione ad alium. Quod quidem potest esse dupliciter. Uno modo, ad alium singulariter consideratum. Alio modo, ad alium in communi, secundum scilicet quod ille qui servit alicui communitati servit omnibus hominibus qui sub communitate illa continentur*³. Charakterystyczne dla koncepcji dobra wspólnego u Awkinaty jest zresztą to, że nie znosi ona potrzeby istnienia dóbr indywidualnych, a wręcz przeciwnie – zakłada je, chociaż też nie jest ich prostym zsumowaniem. Dobro wspólne to jednak coś więcej, to wartość dodana, jak mówią współcześni ekonomiści, opisując wartość wspólnej pracy zgranego zespołu ludzi. W każdym razie ten „drugi” u Tomasza nie rozplywa się jakiejś anonimowej masie, nie można zatem być sprawiedliwym w odniesieniu do całej społeczności, nie będąc sprawiedliwym w relacji do poszczególnych lu-

³ S. *Th.*, II-II, q. 58, a. 5, co. Cały tekst Tomaszowej odpowiedzi brzmi: „Respondeo dicendum quod iustitia, sicut dictum est, ordinat hominem in comparatione ad alium. Quod quidem potest esse dupliciter. Uno modo, ad alium singulariter consideratum. Alio modo, ad alium in communi, secundum scilicet quod ille qui servit alicui communitati servit omnibus hominibus qui sub communitate illa continentur. Ad utrumque igitur se potest habere iustitia secundum propriam rationem. Manifestum est autem quod omnes qui sub communitate aliqua continentur comparantur ad communitatem sicut partes ad totum. Pars autem id quod est totius est, unde et quodlibet bonum partis est ordinabile in bonum totius. Secundum hoc igitur bonum cuiuslibet virtutis, sive ordinantis aliquem hominem ad seipsum sive ordinantis ipsum ad aliquas alias personas singulares, est referibile ad bonum commune, ad quod ordinat iustitia. Et secundum hoc actus omnium virtutum possunt ad iustitiam pertinere, secundum quod ordinat hominem ad bonum commune. Et quantum ad hoc iustitia dicitur virtus generalis. Et quia ad legem pertinet ordinare in bonum commune, ut supra habitum est, inde est quod talis iustitia, praedicto modo generalis, dicitur iustitia legalis, quia scilicet per eam homo concordat legi ordinanti actus omnium virtutum in bonum commune”.

Por. S. *Th.*, II-II, q. 58, a. 2, s. c.: „Sed contra est quod Tullius dicit, in I de Offic., quod *iustitiae ea ratio est qua societas hominum inter ipsos, et vitae communitas continetur*. Sed hoc importat respectum ad alterum. Ergo **iustitia est solum circa ea quae sunt ad alterum**”

dzi. Ale i odwrotnie, nie można być człowiekiem sprawiedliwym w poszczególnych relacjach, mając zachwianą relację do dobra wspólnego⁴.

To dlatego też nie wystarcza tylko odnosząca się do relacji w państwie *iustitia generalis*, która odnosimy do dobra wspólnego, ale jest też konieczna *iustitia particularis* odnosząca się do pojedynczych ludzi: *ita etiam praeter iustitiam legalem oportet esse particularem quandam iustitiam, quae ordinet hominem circa ea quae sunt ad alteram singularem personam*⁵. Zaznacza tu Akwinata coś, co jest niesłychanie ważne w kształtowaniu cnoty sprawiedliwości: bezpośrednio odniesienia do innych ludzi. Sprawiedliwość w odniesieniu do pojedynczych ludzi domaga się tej bezpośredniości, której może brakować i – siłą rzeczy – brakuje w relacji do całego społeczeństwa. Dlatego też wymiar pojedynczych relacji jest tak ważny i konieczny w kształtowaniu cnoty sprawiedliwości. I tu też pojawia się waga wspólnot mniejszych niż całe państwo. Wspólnot bardziej pierwotnych w procesie kształtowania się ludzkich społeczności i będących bazą do zbudowania wspólnego *polis*.

Jak już zaznaczaliśmy, ten „drugi” jest w Tomaszowej teorii cnoty sprawiedliwości kimś niesamowicie ważnym. I nie tyle liczy się jakieś dobro, jakiś akt ze-

⁴ Por. *S. Th.*, II-II, q. 58, a. 5, ad 3: „Ad tertium dicendum quod illa quae sunt ad seipsum sunt ordinabilia ad alterum, praecipue quantum ad bonum commune. Unde et iustitia legalis, secundum quod ordinat ad bonum commune, potest dici virtus generalis; et eadem ratione iniustitia potest dici peccatum commune, unde dicitur I Ioan. III quod omne peccatum est iniquitas”.

⁵ Por. *S. Th.*, II-II, q. 58, a. 7, co.: „Respondeo dicendum quod, sicut dictum est, iustitia legalis non est essentialiter omnis virtus, sed oportet praeter iustitiam legalem, quae ordinet hominem immediate ad bonum commune, esse alias virtutes quae immediate ordinant hominem circa particularia bona. Quae quidem possunt esse vel ad seipsum, vel ad alteram singularem personam. Sicut ergo praeter iustitiam legalem oportet esse aliquas virtutes particulares quae ordinant hominem in seipso, puta temperantiam et fortitudinem; ita etiam praeter iustitiam legalem oportet esse particularem quandam iustitiam, quae ordinet hominem circa ea quae sunt ad alteram singularem personam”. Por. także: *S. Th.*, II-II, q. 58, a. 7, ad 1: „Ad primum ergo dicendum quod iustitia legalis sufficienter quidem ordinat hominem in his quae sunt ad alterum, quantum ad commune quidem bonum, immediate; quantum autem ad bonum unius singularis personae, mediate. **Et ideo oportet esse aliquam particularem iustitiam, quae immediate ordinet hominem ad bonum alterius singularis personae**”.

wewnętrzny, który jesteśmy drugiemu winni, ile on sam. *Ad tertium dicendum quod iustitia non consistit circa exteriores res quantum ad facere, quod pertinet ad artem, sed quantum ad hoc quod utitur eis ad alterum*⁶. W tym znaczeniu *res exteriores* są tylko *utiles* w odniesieniu do drugiego, który jest jakimś celem naszego działania i celem cnoty sprawiedliwości. Można by powiedzieć, że sprawiedliwość uczy nas tego drugiego, relacji z nim, reszty, czyli konkretnego sposobu, w jaki mamy oddać drugiemu daną rzecz, uczy nas konkretne techniki, sztuki (*artes*).

Sprawiedliwość według św. Tomasza ma więc *par excellence* relacyjny charakter. Czyny ludzkie, którymi kieruje sprawiedliwość, są ważne nie tylko w odniesieniu do człowieka czyniącego (jak w przypadku każdej innej cnoty, której celem jest udoskonalenie działającego podmiotu), ale także w odniesieniu do tego drugiego, ku któremu jest skierowane nasze działanie. *Sed actiones quae sunt ad alterum indigent speciali rectificatione, non solum per comparisonem ad agentem, sed etiam per comparisonem ad eum ad quem sunt. Et ideo circa eas est specialis virtus, quae est iustitia*⁷.

Podobną rolę odgrywa wzmiankowana już wyżej cnota religijności. Bóg jest tym Drugim w najbardziej radykalny sposób przekraczającym mój świat. Tym Drugim, któremu należy się najwyższy szacunek i cześć. Ale oddając to wszystko Bogu, zarazem uczymy się nie być tylko dla siebie, uczymy się ofiarować coś dla drugiego człowieka.

Jeśli możemy mówić o kształtowaniu jakiegokolwiek cnoty, także cnoty sprawiedliwości, to możemy to czynić tylko bez kontekstu przymusu zewnętrznego zaprowadzanego przez aparat państwowy i tak podkreślanego we współczesnych teoriach sprawiedliwości czy sprawiedliwości społecznej. Tymczasem cnota, jeśli

⁶ *S. Th.*, II-II, q. 58, a. 3, ad 3.

⁷ *S. Th.*, II-II, q. 58, a. 2, ad 4.

ma być cnotą, wyklucza przymus⁸. Tu znowu możemy odkrywać rolę i wagę wspólnot mniejszych jako tych, które nie używając przemocy, pomagają kształtować wnętrza ludzi biorących udział w tworzących je relacjach. Dopiero kiedy tej cnoty zaczyna brakować, konieczna staje się ingerencja aparatu przymusu za pomocą prawa. W związku z tym możemy powiedzieć, że państwo jako takie ma bardzo ograniczony wpływ na kształtowanie w ludziach cnoty. Dużo większej pomocy mogą tu udzielić ludziom mniejsze wspólnoty, takie jak rodzina czy różne stowarzyszenia. O wiele bardziej oddziałują one na swoich członków nie poprzez przymus, tylko odwołując się np. do więzów krwi lub przyjaźni czy do wspólnych wartości.

Takie spojrzenie na kwestie kształtowania sprawności sprawiedliwości pozwala dostrzec stopniowalny charakter nabywania cnoty, ale i konieczność istnienia form pośrednich pomiędzy pojedynczym człowiekiem a państwem jako całością. Jeśli nie zauważamy konieczności istnienia tych wspólnot pośrednich bądź wręcz likwidujemy je, to efektem tego jest pozostawienie pojedynczego anonimowego człowieka w konfrontacji z anonimowym molochem państwa. W takim wypadku siłą rzeczy pojawia się pragnienie obrony swoich praw przed roszczeniami państwa. I z pytania o to, co mam oddać drugiemu, pojawiają się żądania obrony indywidualnych praw i pytania: co ja z tego będę miał, co mi się należy? Taki sposób myślenia jest przenoszony następnie na całe grupy ludzkie, które zawzięcie broniąc swych praw i interesów, nie widzą dobra społecznego

⁸ Por. *S. Th.*, II-II, q. 58, a. 3 ad 1: „Ad primum ergo dicendum quod cum aliquis facit quod debet, non affert utilitatem lucri ei cui facit quod debet, sed solum abstinere a damno eius. Sibi tamen facit utilitatem, in quantum spontanea et prompta voluntate facit illud quod debet, quod est virtuose agere. Unde dicitur Sap. VIII quod *sapientia Dei sobrietatem et iustitiam docet, prudentiam et virtutem*; quibus in vita nihil est utilius hominibus, scilicet virtuositas”. Por. także: *S. Th.*, II-II, q. 58, a. 3, ad 2: „Ad secundum dicendum quod duplex est necessitas. Una coactionis, et haec, quia repugnat voluntati, tollit rationem meriti. Alia autem est necessitas ex obligatione praecepti, sive ex necessitate finis, quando scilicet aliquis non potest consequi finem virtutis nisi hoc faciat. Et talis necessitas non excludit rationem meriti, in quantum aliquis hoc quod sic est necessarium voluntarie agit. Excludit tamen gloriam supererogationis, secundum illud I ad Cor. IX, *si evangeliza vero, non est mihi gloria, necessitas enim mihi incumbit*”.

jako pewnej całości czy potrzeby uznania praw innych grup. Przejście z tradycyjnej ulpianowskiej definicji sprawiedliwości, domagającej się oddania drugiemu tego, co mu się należy, do żądania tego, co należy się mnie.

Sprzyjają temu zjawisku, z jednej strony, indywidualizm negujący wartość wspólnoty i, z drugiej strony, kolektywizm negujący to, co indywidualne. W takich warunkach siłą rzeczy dochodzi do sformułowania tego, co dzisiaj możemy nazwać sprawiedliwością społeczną. Jeśli Tomasz opisywał sprawiedliwość przede wszystkim jako cnotę, to nowożytnie teorie, poruszając kwestię sprawiedliwości społecznej, pomijają praktycznie konieczność i potrzebę kształtowania postawy i cnoty sprawiedliwości w samym człowieku, co może być związane tylko z klasyczną definicją sprawiedliwości. Oczywiście, żądania czegoś, co mi się należy, nie potrzeba kształtować w człowieku, wystarczy bowiem naturalny instykt samozachowawczy wzmacniany jeszcze pożądaniem posiadania coraz większej ilości dóbr. Na takiej antropologii od czasu Hobbesa budowano i buduje się współczesne teorie polityczne, w których, rzecz jasna, braknie miejsca na sprawiedliwość jako cnotę, sprawność kształtowaną przez samego siebie w sobie i co ważne, mającą samego siebie ograniczać.

Droga budowania społeczności poprzez kształtowanie sprawnych moralnie ludzi, ludzi sprawiedliwych, to jakby trzecia, pozasystemowa droga pomiędzy indywidualizmem a kolektywizmem, które – jak już zaznaczaliśmy – działają destrukcyjnie na cnotę sprawiedliwości określaną w sposób klasyczny. Tomaszowy postulat kształtowania sprawności moralnych w człowieku zapoznany przez współczesne teorie polityczne próbują odnaleźć Alisdair MacIntyre⁹ (co prawda odwołujący się bardziej do Arystotelesa), Luis Lachance¹⁰ czy Gabriel Chalmeta¹¹.

Jeśli chodzi o samego Arystotelesa, to ściśle rezerwuje on zastosowanie moralności i relacji sprawiedliwości do relacji obywatelskich, relacji pomiędzy

⁹ A. MacIntyre, *After Virtue*, Notre Dame 1981; tegoż, *Whose Justice? Which Rationality?*, Notre Dame 1988.

¹⁰ L. Lachance, *Humanismo político*, Pamplona 2001.

¹¹ G. Chalmeta, *La justicia política en Tomas de Aquino*, Pamplona 2002.

równymi. Widać u Stagiryty *polis* jako praktycznie jedyne miejsce bycia sprawiedliwym. Stąd też nie jest tak uwyrażniona rola innych wspólnot ludzkich w pomocy w kształtowaniu cnoty sprawiedliwości¹². Wydawać by się mogło, że Tomasz z Akwinu, cytując często Stagirytę w „Traktacie o sprawiedliwości” w jakiś sposób przejmując ten pogląd. *Ad tertium dicendum quod domestica multitudo, secundum philosophum, in I Polit., distinguitur secundum tres coniugationes, scilicet uxoris et viri, patris et filii, domini et servi, quarum personarum una est quasi aliquid alterius. Et ideo ad huiusmodi personam non est simpliciter iustitia, sed quaedam iustitiae species, scilicet oeconomica, ut dicitur in V Ethic*¹³. Mogłoby się więc wydawać, że Tomasz z Akwinu, cytując tu Arystotelesa, popiera zupełnie jego pogląd. Ale wymienienie wśród części składowych sprawiedliwości cnot takich, jak religijność czy cześć skierowana w pierwszym rzędzie do rodziców, wskazuje, że mamy tu wyraźnie inny, własny koncept Tomasza na kształtowanie cnoty sprawiedliwości.

Przełamanie ciasnych ścian *polis* dokonane przez Rzymian siłą rzeczą zogniskowało też ich uwagę na innych formach ludzkich wspólnotowości jako niewykluczających tego, co moralne, a wręcz przeciwnie – współtworzących to, co moralne. Nieprzypadkowo pewnie dziedziczona przez Tomasza definicja sprawiedliwości pochodzi nie ze starożytnej Grecji, tylko ze starożytnego Rzymu. Rola rodziny czy różnego rodzaju stowarzyszeń (*societas*) przełamuje monopol *polis* na to, co moralne. Jeszcze wyraźniej uwypukla to chrześcijaństwo z jego radykalną moralnością, często w pierwszych wiekach przeciwstawianą państwu i obejmującą także to, co indywidualne i w końcu to, co jest odniesieniem człowieka do Boga.

¹² Choć grecka sprawiedliwość ma także wyraźnie indywidualne korzenie, dość wspomnieć platońskie dialogi i konkluzje, że lepiej jest doświadczać niesprawiedliwości, niż się jej dopuszczać – Platon, *Apologia czyli obrona Sokratesa*, 32: „wolałem się jednak narazić na niebezpieczeństwo w obronie prawa i sprawiedliwości, niż z obawy kajdan lub śmierci zgodzić się z wami na tak wielką niesłuszność”. Takie sformułowanie cnoty sprawiedliwości z miejsca odnosi ją do relacji pojedynczych ludzi. Choć perspektywa *polis* pozostaje dominująca zarówno w platońskiej, jak i arystotelesowskiej koncepcji tej cnoty.

¹³ S. *Th.*, II^a-IIae q. 58 a. 7 ad. 3.

Taki podział *philosophiae moralis* zastosuje Akwinata we wprowadzeniu do *Secunda Secundae*, a więc, części „Sumy teologicznej” poświęconej moralności.

Podkreślenie roli rodziny w kształtowaniu cnoty sprawiedliwości, waga interakcji pomiędzy członkami społeczności lokalnych w budowaniu sprawiedliwych relacji w państwie, klasyczna definicja sprawiedliwości jako hamulec dla egoizmu klasy rządzącej i roszczeniowych postaw członków danej społeczności – trudno mówić o społeczeństwie obywatelskim bez kształtowania się ludzi sprawiedliwych. To właśnie cnota sprawiedliwości, będąc *par excellance* „obywatelską”, przemienia ludzi w obywateli¹⁴.

Rodzina to inny rodzaj bycia „drugim”, bardziej bliski, w którym oddawanie drugiemu tego, co mu się należy, ma wymiar niemal naturalny. Łatwiej uznać godność kogoś, kto jest bliski, czy oddać mu to, co powinniśmy, podobnie jest też z tymi, którzy są nam w jakiś sposób bliscy, ale nie przez więzy krwi, tylko inną relację, np. przyjaźń.

To dlatego Akwinata w ramach sprawności spokrewnionych ze sprawiedliwością, które nazywa społecznymi, omawia cnoty odnoszące się do indywidualnych relacji pomiędzy ludźmi, takie jak grzeczność, prawdomówność, posłuszeństwo. One wszystkie pozwalają nam odnieść się sprawiedliwie wobec drugiego człowieka. I ich kształtowanie możliwe jest praktycznie jedynie w spersonalizowanych mikrorelacjach społecznych. Uczymy się ich w rodzinie i swoim środowisku lokalnym¹⁵. I zasób tych sprawności, które wspomagają naukę bycia sprawiedliwym,

¹⁴ Por. *S. Th.*, II-II, q. 58, a. 6, s. c.: „Sed contra est quod philosophus dicit, in V Ethic., quod multi in propriis quidem possunt virtute uti, in his autem quae ad alterum non possunt. Et in III Polit. dicit quod non est simpliciter eadem virtus boni viri et boni civis. Sed virtus boni civis est iustitia generalis, per quam aliquis ordinatur ad bonum commune. Ergo non est eadem iustitia generalis cum virtute communi, sed una potest sine alia haberi”.

¹⁵ Wymiar mikrospołeczny uczenia się bycia sprawiedliwym zauważył komentator myśli Tomaszowej, Feliks Bednarski: „Ten obowiązek pomagania w zapewnieniu środków do życia naszym rodzicom, gdy nie mają z czego żyć, rozciąga się także na innych krewnych, a nawet na współobywateli w miarę: a) naszych możliwości: i b) ich praw do naszej pomocy, którą winniśmy nieść tym większą, im bliżsi są nam ci współobywatele z powodu pokrewieństwa, koleżeństwa, sąsiedztwa, sprawowanego urzędu itp., względnie w im większym znajdują się

jest bardzo bogaty. Św. Tomasz z Akwinu nie ogranicza się do wymienienia tylko tych cnót, które zostały omówione zaraz po „Traktacie o Sprawiedliwości”. We wstępie do omawiania cnót spokrewnionych ze sprawiedliwością wspomina takie sprawności, jak zgodliwość omówiona już w „Traktacie o miłości” czy praworządność, a raczej słuszność omówiona w „Traktacie o roztropności”.

W każdym wypadku sprawności społeczne omówione jako kontynuacja i pomoc w byciu sprawiedliwym mają szczególny wymiar wychowawczy, co zauważa we wstępie do cnót społecznych Feliks Bednarski¹⁶. I proces ten ma miejsce szczególnie w rodzinie, o czym świadczy szczególnie miejsce relacji rodzinnych opisane w ramach cnoty pietyzmu, jak tłumaczy łacińskie *pietas* Feliks Bednarski. Przy czym Akwinata nie ogranicza tej cnoty do samych rodziców. Jak pisze: „cześć należna rodzicom powinna objąć również i innych krewnych ze względu na pochodzenie od wspólnych przodków”. Dopiero później przechodzi do opisanie cnoty czci względem współobywateli czy osób pełniących szczególne funkcje we wspólnocie państwowej. I co ważne, szacunek okazywany innym osobom jest niejako fundowany na czci do własnych rodziców. Pokazuje to Akwinata, rozróżniając i porównując dwie cnoty spokrewnione ze sprawiedliwością – cześć należną w pierwszym rzędzie rodzicom i szacunek bardziej ukierunkowany na inne relacje społeczne, np. z przełożonymi czy przywódcami społeczności. „Porównując więc jedną i drugą cnotę, należy w obu cnotach wziąć pod uwagę różny stosunek różnych osób do nas. Jasne, że rodzice i krewni są z nami ściślej związani niż osoby piastujące jakąś godność. Urodzenie bowiem i wychowanie, które zawdzięczamy rodzicom, jest bardziej związane z naszym życiem, aniżeli czynności osób piastujących jakąś godność. Dlatego pietyzm w stosunku do

nieszczęściu, np. z powodu jakiejś klęski żywiołowej, trzęsienia ziemi, powodzi, pożaru itp. Tego wymaga od każdego obywatela dobrze pojęty patriotyzm w znaczeniu pietyzmu względem ojczyzny, jak zaznacza św. Tomasz w odpowiedzi na trzecią trudność” – F. Bednarski, *Objaśnienia tłumacza*, w: Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 20, *Cnoty społeczne pokrewne sprawiedliwości*, Londyn 1971, s. 137.

¹⁶ F. Bednarski, *Przedmowa*, w: Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna...*, s. 5–6.

osób bardziej z nami związanych jest ważniejszy od szacunku¹⁷. Widzimy więc swoistą gradację odniesień do innych ludzi zależną od ich bliskości. Nie inaczej odbywa się też kształtowanie poszczególnych cnót, od *pietas* przynależnego rodzicom przechodzimy do uczenia się szacunku względem innych osób. „Chociaż więc osoby odznaczające się wybitną cnotą więcej zasługują na poważanie aniżeli rodzice, niemniej dzieci są przede wszystkim obowiązane do poważania i otaczania czcią swoich rodziców ze względu na otrzymywane od nich dobra oraz ze względu na związki natury”¹⁸.

Wagę rodziny ukazuje też miejsce cnoty wdzięczności wśród cnót społecznych i gradacja jej odniesienia względem poszczególnych osób, poczynając od Boga, poprzez rodzinę, aż po naszych dobroczyńców. „Przede wszystkim największe zobowiązanie mamy wobec Boga, gdyż On Jest źródłem wszelkich naszych dóbr. Następnie po Bogu najwięcej zawdzięczamy rodzicom, gdyż dali nam życie i wychowanie. Na trzecim miejscu mamy zobowiązania wobec osób piastujących godności będące źródłem pewnych dóbr społecznych. Na czwartym wreszcie miejscu są nasze szczególne zobowiązania wobec tych dobroczyńców, od których otrzymaliśmy pewne doraźne i osobiste dobrodziejstwa. Ponieważ zaś w stosunku do tego rodzaju osób nie mamy tak dużych zobowiązań jak wobec Boga, rodziców i przełożonych, należy – po cnocie religijności oddającej cześć Bogu, pietyzmie usprawniającym nas w czci dla rodziców, oraz po cnocie karności w stosunku do przełożonych – wyodrębnić cnotę wdzięczności, którą odwzajemniamy się naszym życzliwym dobroczyńcom”¹⁹.

Jeśli myślimy więc o budowaniu społeczeństwa obywatelskiego, jeśli naszym celem są sprawiedliwe relacje w państwie, to bez cnoty sprawiedliwości ukształto-

¹⁷ *S. Th.*, II-II, q. 102, a. 3, co. Por. także: *S. Th.*, II-II, q. 101, a. 2, ad. 3: „osoby związane z nami węzłami pokrewieństwa lub miłości Ojczyzny należy otaczać czcią i świadczyć im pewne powinności, ale nie wszystkim w równej mierze; przede wszystkim należy się to rodzicom, innym zaś w miarę naszych możliwości i praw, które przysługują danym osobom”.

¹⁸ *S. Th.*, II-II, q. 102, a. 3, ad. 3.

¹⁹ *S. Th.*, II-II, q. 106, a. 1, co.

wanej w ludziach przez nich samych, aczkolwiek z naszą pomocą, tzn. z pomocą rodziny i małych wspólnot społecznych, raczej będzie to niemożliwe. Pokazuje to zresztą wyraźnie historia, szczególnie ta najnowsza. Ileż to razy przeprowadzano za pomocą całego zaangażowanego aparatu terroru państwowego jakiś projekt sprawiedliwego państwa i zawsze kończyło się to najwyższą niesprawiedliwością. Z kolei kryzys demokracji liberalnych pokazuje także że człowiek osamotniony, bez pomocy wartości czy innych ludzi, nie jest w stanie być sprawiedliwym w znaczeniu klasycznego rozumienia cnoty sprawiedliwości, a nie jedynie zaspokajania swoich roszczeń i żądań. Stąd rola rodziny i mniejszych wspólnot dostrzeżona już siedem wieków temu przez Akwinatę. Oby została dostrzeżona i przez nas.

Bibliografia

- Bednarski F., *Objaśnienia tłumacza*, w: Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 20, *Cnoty społeczne pokrewne sprawiedliwości*, Londyn 1971.
- Bednarski F., *Przedmowa*, w: Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 20, *Cnoty społeczne pokrewne sprawiedliwości*, Londyn 1971.
- Chalmers G., *La justicia politica en Tomas de Aquino*, Pamplona 2002.
- MacIntyre A., *After Virtue*, Notre Dame 1981.
- MacIntyre A., *Whose Justice? Which Rationality?*, Notre Dame 1988.
- Platon, *Apologia czyli obrona Sokratesa*, tłum. F.A. Kozłowski, <http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/obrona-sokratesa.html> (dostęp 27.07.2012).
- Św. Tomasz z Akwinu, *Opera omnia*, w: *Corpus Thomisticum*, <http://www.corpusthomicum.org> (dostęp 25.07.2012).
- Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 20, *Cnoty społeczne pokrewne sprawiedliwości*, Londyn 1971.

THE ROLE OF FAMILY AND LOCALS COMMUNITIES IN SHAPING THE VIRTUE OF JUSTICE BY TOMAS AQUINAS

Summary

When Aquinas begins discussion about justice in his *Summa Theologica*, he does not focus on justice as a virtue by accident. Only in this way, by caring for the formation of the righteous, the creation of equitable relations within society and the state can be achieved. That's why Thomas Aquinas explores interpersonal, relational nature of this virtue according to the classical definition: *iustitia est constans et perpetua voluntas jus suum unicuique tribunes*. The essence of justice is a relationship with someone else. This other person, who must not be some anonymous, virtual existence, has to be someone very real and specific. One can learn to be just only in specific relationships and references.

It is no wonder that the continuation of discussion about the virtue called justice finds itself in other virtues related with it such as: *pietas* addressed to parents or respect for elderly people and leaders, or politeness focused on other people. Only by shaping these virtues in micro communities, we can try to change the relations in the country. Hence the importance of the family or for example the virtue of religiosity.

Translated by Adam Machowski

Piotr Goniszewski

Uniwersytet Szczeciński

**SPRAWIEDLIWOŚĆ I SPRAWIEDLIWI
W KANONICZNEJ I HEBRAJSKIEJ WERSJI
EWANGELII WEDŁUG ŚW. MATEUSZA (SHEM TOB)**

Wprowadzenie

W kulturze żydowskiej cnota sprawiedliwości stanowi fundament relacji pomiędzy człowiekiem a Bogiem. Najogólniej mówiąc, sprawiedliwą można nazwać taką osobę, która w sposób wewnętrzny i zewnętrzny wypełnia wolę Bożą, przede wszystkim wyrażoną w Prawie Mojżesza. Tak tę rzeczywistość opisuje J. Ratzinger-Benedykt XVI, komentując fragment Mt 3,15: „W świecie, w którym żył Jezus, sprawiedliwość sprowadza się do odpowiedzi człowieka na Torę, jest przyjęciem całej woli Bożej, niesieniem ‘jarzma królestwa Bożego’, jak to formułowano”¹.

Kształtowanie w wierzącym cnoty sprawiedliwości jest zatem jednym z zasadniczych zadań nauk głoszonych przez Jezusa, a utrwalonych w Ewangeliach, innych pismach Nowego Testamentu i przekazanych w Tradycji. Objawienie zawarte w Piśmie św. i Tradycji nie tylko przedstawia nam wydarzenia z życia

¹ J. Ratzinger (Benedykt XVI), *Jezus z Nazaretu. Od chrztu w Jordanie do Przemienienia*, t. 1, tłum. W. Szymona, Kraków 2007, s. 29; por. tenże, *Jezus z Nazaretu. Dzieciństwo*, tłum. W. Szymona, Kraków 2012, s. 57–59.

Chrystusa i wczesnego Kościoła, ale jednocześnie formuje tego, który przyjmuje orędzie Dobrej Nowiny (por. Mt 5,20)². Doskonale ten fakt uwypuklają zakończenia hebrajskiego (Mt^{ShemTob} 28,19-20) i greckiego (Mt 28,19-20) dzieła Mateusza:

לכו אתם ושמרו אותם לקיים כל הדברים אשר ציויתי אתכם עד עולם³

Idźcie wy i strzeżcie/uczcie ich utrwaląc wszystkie słowa, które przykazałem wam na wieki.

πορευθέντες οὖν μαθητεύσατε πάντα τὰ ἔθνη (...)

didá,skontej auvtou.j threi/n pa,nta o[sa evneteila,mhn u' mi/n

*Idąc więc, **czyńcie uczniami!** nauczajcie wszystkie narody (...)*

nauczając je zachowywać wszystko, co przykazałem wam⁴

W niniejszym artykule zostanie przedstawiona analiza terminologiczna słów związanych z cnotą sprawiedliwości (צְדִיקָה/δίκαιοσ, צדקה/δικαιοσύνη), obecnych w kanonicznym, greckim wydaniu Mt oraz wersji hebrajskiej Mt, przekazanej w XIV-wiecznym traktacie באבן ברוך, rabina Shem Toba. W punkcie pierwszym niniejszego artykułu zostanie przedstawiona krótka charakterystyka Mt^{ShemTob} oraz znaczenie tego dokumentu przy rozwiązywaniu problemu synoptycznego. Kolejne punkty będą próbą inwentaryzacji terminów „sprawiedliwość”, „sprawiedliwi”, „usprawiedliwiać” w obu wersjach językowych Mt. W ostatnim punkcie pojawi się analiza tych miejsc Mt^{ShemTob}, w których odnajdujemy słowa „sprawiedliwość”, „sprawiedliwi”, nieobecne jednak w kanonicznym Mt.

² Temat uczniostwa, związany z naśladowaniem Jezusa, szczególnie mocno eksponuje Mk: S. Haręzga, *Eklezjologia*, w: *Teologia Nowego Testamentu. Ewangelie synoptyczne i Dzieje apostołskie* (BB), t. 1, M.R. Rosik (red.), Wrocław 2008, s. 168–172; tenże, *Jezus i Jego uczniowie. Model chrześcijańskiej formacji w Ewangelii według św. Marka*, Lublin 2006; C.C. Black, *The Disciples according to Mark. Markan Redaction in Current Debate*, Sheffield 1989; E. Best, *Following Jesus. Discipleship in the Gospel of Mark*, Sheffield 1981.

³ Niektóre rękopisy (Mss. A i B) zamiast ושמרו (strzeżcie/pilnujcie) mają ולמדו (uczcie).

⁴ Wszystkie teksty źródłowe w języku polskim są tłumaczeniami dokonanyimi przez autora niniejszego artykułu.

Wprowadzenie historyczno-krytyczne w Mt^{ShemTob}

Traktat **אֲבֵן בְּרוּךְ** jest średniowiecznym utworem polemicznym, skierowanym przeciwko chrześcijanom. Skomponował go rabin Shem Tob ben Izaak ben Shaprut, a wydany został pierwotnie w 1380 r. w Hiszpanii. Kolejne edycje tego dzieła ukazywały się pod koniec XIV wieku i na początku XV wieku. Hebrajski tekst Ewangelii według św. Mateusza znajduje się w dwunastej księdze traktatu⁵.

G. Howard wskazuje na dziewięć manuskryptów, pochodzących z XV–XVII wieku, zawierających tekst dzieła rabina Shem Toba⁶:

- Ms. no. 26964, Biblioteka Muzeum Brytyjskiego, Londyn,
- A, Ms. Heb. 28, Biblioteka Rijksuniversiteit, Leiden,
- B, Ms. Mich. 119, Biblioteka Bodleian, Oxford,
- C, Ms. Opp. Add. 4 72, Biblioteka Bodleian, Oxford,
- D, Ms. 2426, Biblioteka Żydowskiego Seminarium Teologicznego Ameryki, Nowy York,
- E, Ms. 2279, Biblioteka Żydowskiego Seminarium Teologicznego Ameryki, Nowy York,
- F, Ms. 2209, Biblioteka Żydowskiego Seminarium Teologicznego Ameryki, Nowy York,
- G, Ms. 2234, Biblioteka Żydowskiego Seminarium Teologicznego Ameryki, Nowy York,
- H, Ms. Mich. 137, Biblioteka Bodleian, Oxford,

⁵ G. Howard, *The Gospel of Matthew according to a Primitive Hebrew Text*, Macon 1985, s. IX; M. Fortuna, *Hebrajska Ewangelia św. Mateusza ze średniowiecznego traktatu żydowskiego*, RBL 4(1989)XLII, s. 242.

⁶ Poniższa lista za: G. Howard, *The Gospel of Matthew according...*, s. X. Wydanie krytyczne tekstu Mt^{ShemTob} w: tamże, s. 1–151; zob. też hebrajski tekst krytyczny Ewangelii, opracowany przez Hebrew Matthew Project, na bazie wydania G. Howarda: *EvenBohan*, <http://www.torah-resource.com/DuTillet/EvenBohan.pdf> (dostęp 19.02.2013).

Wspomniany przed chwilą G. Howard przeprowadził szczegółową analizę filologiczno-historyczną Ewangelii przekazanej w אבן ביהן i doszedł do następujących wniosków, które pozostają cały czas aktualne⁷:

- tekst Mt^{ShemTob} nie jest tłumaczeniem dokonany przez autora traktatu, ale dziełem przejętym niego z tradycji,
- Mt^{ShemTob} nie jest tłumaczeniem z języka greckiego na hebrajski, ale oryginalną kompozycją hebrajską, spisaną w biblijnym hebrajskim, z domieszką języka misznaickiego oraz dodatkami hebrajskiego średniowiecznego,
- Mt^{ShemTob} jest świadkiem postępującego procesu dostosowywania hebrajskiej tradycji Ewangelii do kanonicznego greckiego tekstu Mt oraz Wulgaty, stąd obecny tekst nie jest czystą kompozycją z okresu I wieku po Chr., ale zawiera wiele dodatków i redakcyjnych modyfikacji,
- Mt^{ShemTob} wykazuje wiele wariantów zbieżnych z tekstami starołacińskimi, starsyryjskimi, Diatessaronem Tacjana,
- tekst hebrajski Mt^{ShemTob} sugeruje, że greckie Ewangielie synoptyczne są zależne od wcześniejszej hebrajskiej wersji.

Na podstawie badań przeprowadzonych przez G. Howarda można przyjąć, że hebrajski tekst Mt^{ShemTob} jest dziełem pochodzącym ze środowiska judeochrześcijańskiego I wieku po Chr., z okresu najprawdopodobniej poprzedzającego powstanie lub ostateczną redakcję greckich, kanonicznych Ewangelii.

Zestawiając dane uzyskane przez G. Howarda odnośnie do Mt^{ShemTob} z propozycją rozwiązania problemu synoptycznego, zaproponowaną przez J. Carmignaca, można wysunąć bardzo ciekawą hipotezę. J. Carmignac w swoim dziele *Początki Ewangelii synoptycznych* zasugerował, że pierwotna tradycja synoptyczna ma hebrajskie podłoże. Według tego egzegety, modyfikującego klasyczną teorię dwóch źródeł, pierwszymi dziełami utrwalającymi przekaz materiału dotyczące Jezusa był hebrajski Marek (42–50 r. po Chr.) oraz *Zbiór mów* (odpowiednik

⁷ Tamże, s. 155–226. W języku polskim poglądy G. Howarda przedstawia: M. Fortuna, dz. cyt., s. 244–249; zob. także: S. Mędala, *Nowe źródło do badań przekazu Ewangelii Mateusza*, RBL 4(1989)XLII, s. 249–259.

greckiego Q). Redakcyjnym połączeniem tych dwóch kompozycji był *Uzupełniony Marek*, stanowiący fundamentalne źródło dla hebrajskiego Mt i Łk. Zdaniem J. Carmignaca przyjęcie zależności Mt i Łk od tzw. *Uzupełnionego Marka* wyjaśnia zarówno kwestię potrójnej i podwójnej tradycji oraz tzw. problem mniejszych zgodności. Grecki Mk powstał prawdopodobnie w Rzymie (61–63 r. po Chr.) jako tłumaczenie swojego hebrajskiego ekwiwalentu. Kanoniczny Mt to opracowanie hebrajskiej wersji Mt, dokonane w 50. latach I wieku po Chr. Z kolei Łk, również w latach 50., napisał swoją grecką Ewangelię w oparciu o hebrajskie źródła, przetłumaczone dla niego na język grecki (m.in. *Zbiór Mów, Uzupełniony Marek*)⁸.

Wydaje się bardzo prawdopodobne, że pierwotny tekst hebrajskiego Mt, abstrahując od późniejszych redakcyjnych modyfikacji i interpolacji, przekazany w traktacie אבן ברוך, można powiązać z hebrajskim Mt z hipotezy J. Carmignaca. To właśnie ten semicki materiał został przepracowany przez greckiego redaktora, efektem czego jest kanoniczny Mt. Natomiast hebrajski tekst Mt przekazywany był dalej w środowisku judeochrześcijańskim i tym sposobem był również wykorzystywany przez judaizm rabiniczny do polemik z chrześcijanami⁹. Zarysowana przed chwilą hipoteza wydaje się bardzo prawdopodobna, wymaga jednak dalszych, szczegółowych badań.

Rzeczownik „sprawiedliwość” (דקדק/δικαιοσύνη)

Pierwszym z analizowanych terminów jest rzeczownik „sprawiedliwość” (דקדק/δικαιοσύνη). W poniższej tabeli zaprezentowano, w układzie paralelnym, te teksty z Mt i Mt^{ShemTob}, w których pojawia się badany zwrot.

⁸ J. Carmignac, *Początki Ewangelii synoptycznych* (BZ.TNT 13), tłum. W. Rapak, Kraków–Mogilany 2009; zob. także krótką prezentację tej hipotezy w ważnej polskiej publikacji: R. Bartnicki, *Ewangelie synoptyczne. Geneza i interpretacja*, Warszawa 2012⁴, s. 409–411.

⁹ Por. G. Howard, *The Gospel of Matthew according...*, s. 160–176, 225–226.

	Mt	Mt ^{ShemTob}
3,15	δικαιοσύνην	צדקה
5,6	τὴν δικαιοσύνην	brak w. 6
5,10	δικαιοσύνης	צדקה
5,20	ὑμῶν ἢ δικαιοσύνη	צדקתכם
6,1	δικαιοσύνην ὑμῶν	צדקתכם
6,33	τὴν δικαιοσύνην αὐτοῦ	וצדקתו
21,32	δικαιοσύνης	צדקה

We wszystkich tekstach, z wyjątkiem Mt 5,6, którego brak w Mt^{ShemTob}, hebrajskiemu rzeczownikowi צדקה (6 razy w Mt^{ShemTob}) odpowiada grecki termin δικαιοσύνη (7 razy w Mt). Zakres semantyczny obu tych słów jest podobny i już greccy tłumacze LXX wykorzystywali bardzo regularnie rzeczownik δικαιοσύνη dla oddania hebrajskiego צדקה (m.in. Rdz 18,19; 30,33; Pwt 9,4-6; 2Sm 8,15; 2Krn 6,23; Ps 5,9; 40,11; Prz 11,6; Iz 5,7; Jr 9,23; Ez 14,14)¹⁰. Zgodnie z przyjętą hipotezą, uznającą chronologiczne pierwszeństwo pierwotnej wersji hebrajskiego Mt, przekazanego w traktacie אבן ברוך, autor finalnej, kanonicznej formy Mt bardzo konsekwentnie przekładał w tym przypadku hebrajski oryginał.

Przed wszystkim rzeczownik „sprawiedliwość” (צדקה/δικαιοσύνη) wskazuje na cnotę wyrażającą się w całkowitym posłuszeństwie woli Bożej. Widać to wyraźnie we fragmencie 3,15, w którym Jezus podporządkowuje się Janowi Chrzcicielowi i przyjmuje od niego, jako Bożego wysłannika, chrzest. Ten gest pokory jest określony terminami צדקה/δικαιοσύνη. Podobne znaczenie pojawia się w tekście 5,20, w którym zostaje skontrastowana sprawiedliwość uczniów Jezusa ze sprawiedliwością faryzeuszów i skrybów. Ta „większa sprawiedliwość”, o której mówi Chrystus, wynika z przyjęcia Jego autorytatywnej i pogłębionej interpretacji Tory, zawartej przede wszystkim w Kazaniu na Górze (5,1-7,28;

¹⁰ Szerzej na temat obu terminów: K. Koch, צדקה, w: THAT II, s. 507–530; G. Schrenk, δικαιοσύνη, w: ThWNT II, s. 194–214.

zwłaszcza 5,21-48). Prawdziwe i autentyczne zrozumienie woli Bożej można odnaleźć w Jezusowej wykładni wymagań Tory, ponieważ wypływa ona z Jego autorytetu jako Syna Bożego i herolda królestwa Bożego

Zasadniczo wszystkie teksty przedstawione w powyższym zestawieniu wiążą cnotę sprawiedliwości z wypełnianiem woli Bożej, zawartej w Prawie. Jedyny wyjątek stanowi grecki tekst 6,1. W wielu rękopisach w wersji tym pojawia się rzeczownik δικαιοσύνη (*sprawiedliwość*: \aleph^{*1b} , B, D, f^1 , 892, lat), jednocześnie w innych ważnych świadkach tekstu można znaleźć w miejscu δικαιοσύνη słowo ἐλεημοσύνη (*miłosierdzie/jakmużna*: K, L, W, Z, Δ , Θ , f^{13} , 33, 565, 579, 700, 1241, 1424, \mathfrak{M} , f , k , sy^{ph} , mae)¹¹. We fragmencie tym jest mowa nie tyle o cnocie sprawiedliwości, ile o wypływających z niej konkretnych aktach. Dwuznaczność obecna w tym werse, związana z przekładem hebrajskiego rzeczownika צדק na język grecki (δικαιοσύνη lub ἐλεημοσύνη), będzie omówiona szerzej w dalszej części artykułu.

Przymiotnik „sprawiedliwy” (צדיק/δίκαιος)

Kolejnym terminem związanym z cnotą sprawiedliwości jest przymiotnik (często substancywizowany) „sprawiedliwy” (צדיק/δίκαιος). Pojawia się on w Mt^{ShemTob} 16 razy, a w kanonicznym Mt – 17. W poniższym zestawieniu zaprezentowano miejsca jego występowania w Ewangelii.

	Mt	Mt ^{ShemTob}
1	2	3
1,19	δίκαιος	צדיק
5,45	δικαίου	יצדיקים

¹¹ Wyjaśnienie skrótów związanych z aparatem krytycznym: *Novum Testamentum Graece*, E. Nestle, K. Aland i in. (red.), Stuttgart 2012²⁸, s. 52*–81*.

1	2	3
9,13	δικαίους	הצדיקים
10,41	δίκαιον / δικαίου / δικαίου	הצדיק / צדיק / צדיק
13,17	δίκαιοι	וצדיקים
13,43	οι δίκαιοι	הצדיקים
13,49	τῶν δικαίων	הצדיקים
20,4	δίκαιον	ובראוי
23,28	δίκαιοι	צדיקים
23,29	τῶν δικαίων	הצדיקים
23,35	δίκαιον / τοῦ δικαίου	הצדיק / צדיק
25,37	οἱ δίκαιοι	הצדיקים
25,46	οἱ δὲ δίκαιοι	והצדיקים
27,19	τῷ δικαίῳ	צדיק

Podobnie jak w przypadku terminów צדיקה/δικαιοσύνη, grecki redaktor hebrajskiej wersji Mt bardzo konsekwentnie oddawał hebrajski przymiotnik צדיק przez grecki δίκαιος¹². Ten fakt jest związany ze zbieżnym zakresem semantycznym obu wyrazów oraz z praktyką greckich tłumaczy LXX (m.in. Rdz 6,9; 7,1; 18,23; 23,8; Pwt 25,1; 1Sm 24,18; 1Krl 8,32; Ps 1,5; 144,17; Prz 10,24; Iz 45,21; Jr 23,5; Ez 23,45). Jedynym wyjątkiem jest fragment Mt 20,4. W tekście greckim pojawia się przymiotnik δίκαιος, któremu jednak w wersji hebrajskiej odpowiada zwrot ובראוי. Pojawia się przymiotnik ראוי („to, co pasujące”, „odpowiadające”). E. Klain, opisując etymologię tego terminu, stwierdza: „Properly loan translation of Aram חַיִּי¹³”. Ten wariant tekstu został w recenzji Mt^{DuTillet} poprawiony na ישר („to, co właściwe”, „dobre”, „prawie”), co jest świadectwem

¹² Na temat przymiotnika δίκαιος: G. Schrenk, δίκαιος, w: ThWNT II, s. 184–194.

¹³ E. Klein, *A Comprehensive Etymological Dictionary of the Hebrew Language for readers of English*, Jerusalem 1987, s. 600.

procesu dostosowywania hebrajskiej tradycji przekazu Ewangelii Mateusza do materiału kanonicznego (δικαίος) i Wulgaty (*iustum*)¹⁴.

Termin צַדִּיק/δικαίος jest wykorzystywany do scharakteryzowania takich konkretnych osób, jak Józef (1,19), Abel (23,35) czy Jezus (27,19). Służy także do podkreślenia opozycji pomiędzy sprawiedliwymi a grzesznikami (5,45; 9,13; 13,43.49; 23,28; 25,37.46). Wspólnie ze sprawiedliwymi, w konstrukcji paralelnej, wymieniani są również prorocy (10,41; 13,17; 23,29). We wszystkich powyższych przypadkach jest mowa o ludziach, którzy są wierni woli Bożej. Szczególnie jest to widoczne w tych tekstach, które ustawiają naprzeciwko siebie sprawiedliwych i grzeszników, ci pierwsi są tak nazwani ze względu na ich posłuszeństwo Prawu, podczas gdy ci drudzy to ludzie łamiący przepisy i nieprzestrzegający Tory. Łączenie ze sobą sprawiedliwych z prorokami ma podobny wydźwięk. W kulturze żydowskiej prorocy są bowiem symbolem radykalnej wierności Bogu, posuniętej nawet do ofiary ze swojego życia (por. m.in. Jr 1,7n; 26,1-24; 32,2; 38,1-12; Ez 2,5n; 3,5-7; Mt 5,12; 23,30n.34; Łk 11,49).

Podsumowując, należy podkreślić konsekwencję redaktora kanonicznego, greckiego Mt, który, poza jednym przypadkiem, idzie wiernie za tekstem hebrajskim. W obu wersjach językowych widać silny akcent położony na kontrast pomiędzy sprawiedliwymi i grzesznikami oraz fakt, że cnota sprawiedliwości jest związana z cierpieniem i prześladowaniami. Jak już wskazano, sprawiedliwy to ktoś, kto jest wierny woli Bożej, zawartej w Torze. W kontekście judeochrześcijańskiego środowiska, z którego pochodzi Mt^{ShemTob}, to posłuszeństwo wobec Boga jest związane z akceptacją posłannictwa Jezusa. Właśnie ta wierność Bo-

¹⁴ Mt^{DuTillet} reprezentuje późniejsze stadium hebrajskiej tradycji ewangelicznej, co uwidacznia się w wielu poprawkach dostosowujących ten tekst do greckiego i łacińskiego Mt. Szerzej na temat tej wersji pierwszej Ewangelii: T. Hegg, *A Brief History of the Du Tillet Matthew*, <http://www.torahresource.com/DuTillet/HistOfDuTillet.pdf> (dostęp 19.02.2013). Tekst oryginalny Mt^{DuTillet}: *Du Tillet Matthew with parallel Greek*, http://www.torahresource.com/DuTillet/DuTilletWorkingFile_2Col.pdf (dostęp 19.02.2013). Angielskie tłumaczenie: H.J. Schonfield, *An Old Hebrew Text of St. Matthew's Gospel. Translated, with an introduction notes and appendices*, Edinburgh 1927.

zemu planowi zbawienia skutkuje oporem ze strony tych, którzy go odrzucają. Tu zaznacza się istota podziału na sprawiedliwych i niesprawiedliwych w ujęciu Mateusza (por. 23,35).

Czasownik „usprawiedliwiać” (שפט/δικαιώω)

Bardzo ciekawy przykład stanowią dwa teksty Mt, w których pojawia się grecki czasownik δικαιώω. W Mt^{ShemTob} można w paralelnych fragmentach odnaleźć słowa zawierające rdzeń שפט a nie צדק, co zilustrowano w poniższym zestawieniu.

	Mt	Mt ^{ShemTob}
11,19	ἐδικαιώθη	שופטִים
12,37	δικαιωθήση	נשפט

Na samym początku analizy powyższych fragmentów należy zaznaczyć, że logion kończący 11,19 zasadniczo różni się od w obu wersjach językowych i najprawdopodobniej tekst grecki nie zależy bezpośrednio od wariantu hebrajskiego z Mt^{ShemTob}. Natomiast kanoniczny tekst 12,37 jest już dużo bliższy wersji semickiej i wydaje się, że jest jej tłumaczeniem. W tym kontekście rodzi się pytanie o to, dlaczego redaktor greckiego Mt posłużył się w 12,37 właśnie czasownikiem o rdzeniu שפט a nie צדק? W LXX można zauważyć, że tłumacze bardzo konsekwentnie wykorzystują δικαιώω dla oddania hebrajskiego צדק (np. Rdz 38,26; 44,16; Wj 23,7; Pwt 25,1; 2Sm 15,4; Iz 5,23; 42,21; Ez 16,51). Sporadycznie שפט jest przekładany przez δικαιώω (por. Ez 44,24)¹⁵. Najczęściej ten hebrajski korzeń jest tłumaczony za pomocą innego czasownika, mianowicie κρίνω (zob. zwłaszcza Pwt 25,1; 2Sm 15,4; Ps 50,6). Zakres semantyczny צדק obejmuje takie znaczenia, jak „być sprawiedliwym”, „niewinnym”, „traktować kogoś jako

¹⁵ Szerzej o δικαιώω: G. Schrenk, δικαιώω, w: ThWNT II, s. 214–219.

sprawiedliwego”, „niewinnego”. Podczas gdy שפט opisuje takie czynności, jak „sądzenie”, „wyrokowanie”, „rozstrzygnięcie”¹⁶. Oba czasowniki są wykorzystywane w kontekście sędziowskim (por. m.in. Wj 23,7; Kpł 19,15; 25,1; Hi 8,3; 13,18), ale wydaje się, że bardziej jurydyczny charakter posiada rdzeń שפט, podczas gdy צדק podkreśla również wymiar moralny postępowania człowieka (np. Hi 22,3; 34,5; Prz 1,3; Iz 1,21; 51,7; 64,4). W Mt^{DuTillet} 12,37 pojawia się już rdzeń צדק, co jest wyrazem tendencji do dostosowywania tekstu hebrajskiego do tekstu kanonicznego i Wulgaty (12,37: *iustificaberis*). Podobnie w Mt^{DuTillet} 11,19 pojawia się korzeń צדק, co jest związane z przepracowaniem kończącego logionu z tego wersu, upodabniającym go do tekstu greckiego i łacińskiego.

W przysłowiowym logionie z greckiego Mt 11,19 usprawiedliwienie (δικαίωσις) jest powiązane z mądrością (ἡ σοφία). W tym kontekście należy pamiętać, że w okresie grecko-rzymskim tradycja judaistyczna utożsamiała Torę z Bożą mądrością (Syr 24,1-23). Jednak tekst Mt^{S^{hem}Tob} bardzo mocno różni się w tym miejscu od wersji kanonicznej. Końcówka wersu 19 brzmi כלים שיפטיים לחכמים והם (ale głupi osądzają mądrych). Tymi mądrymi są zapewne faryzeusze, określani tak w sposób ironiczny. Natomiast krytykowani przez nich głupi to zwolennicy Jezusa i Jana Chrzciciela, którzy rozpoznali rzeczywiste Boże posłannictwo tych dwóch osób (por. 11,25).

Fragment 12,37 zawiera wypowiedź dotyczącą eschatologicznego sądu (zob. w. 36: הדין/היום הקץ/ἡμέρα κρίσεως). Wersy 36–37 podają przyczyny przyszłego osądzenia człowieka. W tekście hebrajskim pojawiają się paralelne rzeczowniki דברים („słowa”, ale też „czyny”, „wydarzenia”) i מעשים („czyny”, „dzieła”, „wytwory”). Tekst kanoniczny oba słowa oddaje przez λόγος („słowo”, „wydarzenie”). Z kontekstu wersów 36–37 wynika, że obie wersje Ewangelii kładą nacisk na ludzką mowę jako przyczynę ewentualnego zbawienia lub potępienia. Temat „złego języka”, niepozornej przyczyny wielu dramatów, był bardzo często po-

¹⁶ Więcej na temat tego rdzenia: G. Liedke, שפט, w: THAT II, s. 999–1009.

ruszany w literaturze żydowskiej, okresu grecko-rzymskiego (m.in. Syr 5,13; 22,27; 28,14n; 37,18; Jk 3,5n).

Powyższa analiza ukazała, że w przypadku fragmentu 11,19 teksty hebrajski i grecki przechowują całkowicie odmienny wariant logionu Jezusa. Z kolei 12,37 w wersji kanonicznej jest bardzo bliski Mt^{ShemTob} i stanowi prawdopodobnie jego tłumaczenie.

Terminy „sprawiedliwość”, „sprawiedliwi” z Mt^{ShemTob}, nieobecne w Mt kanonicznym

Ostatni punkt zawiera najbardziej intrygujące przypadki obecności terminologii związanej z cnotą sprawiedliwości. W poniższym zestawieniu zaprezentowano te miejsca hebrajskiej Ewangelii, w których pojawiają się słowa związane z rdzeniem צדק, a które w kanonicznym Mateuszu są nieobecne lub zupełnie inaczej tłumaczone.

	Mt	Mt ^{ShemTob}
6,2	ποιῆς ἐλεημοσύνην / ποιούσιν	תעשו צדקה / שושבים צדקהם
6,3	ποιούντος ἐλεημοσύνην	תעשו צדקה
13,38	οἱ υἱοὶ τῆς βασιλείας	הצדיקים
21,5	brak tego fragmentu z Za 9,9	צדיק ונושע הוא
24,40	brak tego fragmentu	האחד צדיק

Perykopa 6,1-4 poruszają temat jałmużny. Tekst kanoniczny używa na określenie tego aktu zwrotu złożone z czasownika ποιέω („robić”, „czynić”) oraz rzeczownika ἐλεημοσύνη („miłosierdzie”, „jałmużna”)¹⁷, podczas gdy wersja hebrajska posługuje się zwrotem opartym na czasowniku עשה („robić”, „czynić”) oraz rzeczowniku צדקה („sprawiedliwość”). Redaktor greckiego Mt idzie w tym przypadku za zwyczajem translatorskim obecnym w judaizmie międzytesta-

¹⁷ Więcej o tym rzeczowniku: R. Bultmann, ἐλεημοσύνη, w: ThWNT II, s. 482–483.

mentalnym. Praktyka przekładania צדקה na ἐλεημοσύνη jest już poświadczona w LXX (Pwt 6,25; 24,13). Podobny zwyczaj można odnotować w przypadku deuterokanonicznej Tb, porównując jej wersję semicką z grecką (Tb 5b-11.16)¹⁸.

Powyższych zwrotów nie można ograniczać jedynie do pojęcia jałmużny. Zwłaszcza konstrukcja hebrajska „czynić sprawiedliwość” (לעשות צדקה) wiąże się z tym, co powiedziano o cnocie sprawiedliwości we wstępie niniejszego artykułu. „Czynić sprawiedliwość”, to znaczy wypełniać wolę Bożą, wolę zawartą przede wszystkim w Prawie. Ważnymi aktami wypływającymi i zakonwiczonymi w cnocie sprawiedliwości są jałmużna i pomoc biednym (por. Pwt 15,7-9.11).

We fragmencie Mt^{ShemTob} 13,38, w wyjaśnieniu przypowieści o chwaście (13,24-30.36-43) pojawia się opozycja pomiędzy sprawiedliwymi (הצדיקים) a nieprawymi (הרשעים). W paralelnym materiale kanonicznym mamy zupełnie inny wariant tej paraleli, mianowicie synom królestwa (οἱ υἱοὶ τῆς βασιλείας) przeciwstawieni są synowie Złego (οἱ υἱοὶ τοῦ πονηροῦ). Zwrot synowie królestwa pojawia się w obu wersjach Mt, w 8,12 (בני המלכות/οἱ υἱοὶ τῆς βασιλείας). Różnicę w 13,38 można wytłumaczyć albo autorską korektą redaktora greckiego Mt, albo zależnością w swoim materiale od odmiennej tradycji, ustnej lub pisemnej. Wydaje się bowiem, że lekcja obecna w Mt^{ShemTob} 13,38 nie jest późniejszą modyfikacją w hebrajskiej tradycji przekazu Ewangelii, ale pasuje do opozycji sprawiedliwi-nieprawi obecnej w dziele pierwszego Ewangelisty. Potwierdzeniem tego jest Mt^{DuTillet} 13,38 gdzie pojawiają się zwroty בני מלכות (synowie królestwa) oraz בני בליעל (synowie Beliala). Ten drugi wariant wskazuje, że grecki zwrot πονηρός („zły”) interpretowano jako nazwę własną, a nie rzeczownik pospolity.

Kolejna ważna różnica pomiędzy hebrajską a grecką wersją pierwszej Ewangelii dotyczy cytatu z Za 9,9, obecnego we fragmencie 21,5. Poniżej zestawiono tekst masorecki, LXX, Mt^{ShemTob} i kanonicznego Mt:

¹⁸ Szerzej na ten temat: P. Goniszewski, *Księga Tobiasza (4,1-21 a sprawności moralne w wychowaniu, w: Filozoficzny i teologiczny wymiar sprawności moralnych w wychowaniu*, I. Jazukiewicz, E. Kwiatkowska (red.), Szczecin 2012, s. 262–263.

Tekst masorecki:

הנה מלכך יבוא לך צדיק ונושע הוא אנני ורכב על־חמור ועל־עגור בן־אחנן

LXX:

αἶρε σφόδρα θύγατερ Σιωῶν κήρυσσε θύγατερ Ἱερουσαλημ ἰδοὺ ὁ βασιλεὺς σου ἔρχεται σοι
δίκαιος καὶ σῶζων αὐτός πραῦς καὶ ἐπιβεβηκῶς ἐπὶ ὑποζύγιον καὶ πῶλον νέον

Mt^{ShemTob}:

אמרו בת ציון הנה מלכך יבא לך צדיק ונושע הוא עני ורוכב על אחון ועל עיר בן אחון

Mt:

εἶπατε τῇ θυγατρὶ Σιών· ἰδοὺ ὁ βασιλεὺς σου ἔρχεται σοι πραῦς καὶ ἐπιβεβηκῶς ἐπὶ ὄνου
καὶ ἐπὶ πῶλον υἱὸν ὑποζυγίου.

Widać, że hebrajski fragment Ewangelii podąża bardzo konsekwentnie za oryginalnym cytatem z Za 9,9, zmieniając jedynie w końcówce wersetu חמור (osioł) na אחון (oslica) oraz בן־אחנן (syn oslic) na בן אחון (syn oslicy)¹⁹. Redaktor kanonicznego Mt opuścił zwrot הוא אנני ונושע הוא עני ורוכב על אחון ועל עיר בן אחון. Jako sprawiedliwy i zwycięski, a jednocześnie pokorny jest określony przyszły król Izraela, czyli Mesjasz. Prococtwo to wypełnia się w triumfalnym wjeździe Jezusa do Jerozolimy, przed świętem Paschy (21,1-11).

Ostatnim tekstem, będącym przedmiotem analizy, jest fragment tzw. mowy eschatologicznej (24,40). Poniżej zestawiono obok siebie wersję hebrajską i grecką wraz z tłumaczeniami.

אז אם יהיו שנים חורשים בשדה אחד האחד צדיק והאחד רשע האחד ילכד והאחר יעזב

Wtedy jeżeli będzie dwóch orających na polu jednym, jeden sprawiedliwy i jeden nieprawy, jeden będzie złapany, a jeden pozostawiony.

τότε οὗο ἔσονται ἐν τῷ ἀγρῷ, εἷς παραλαμβάνεται καὶ εἷς ἀφίεται·

Wtedy dwóch będzie w polu, jeden będzie złapany, a jeden pozostawiony.

¹⁹ Na tę różnicę pomiędzy oryginałem Za 9,9 a hebrajską wersją Mt zwrócił uwagę już rabin Shem Tob w komentarzu do w. 21,5; zob. szerzej: G. Howard, *The Gospel of Matthew according...*, s. 179.

Porównanie tekstu hebrajskiego i greckiego ukazuje, że w tym drugim brak jest zwrotu *האחד צדיק והאחד רשע* (*jeden sprawiedliwy i jeden nieprawy*). Jest to kolejne miejsce w dziele Mateuszowym, w którym pojawia się opozycja sprawiedliwi–nieprawi. Wariant tego wersetu w Mt^{DuTillet} idzie po linii tekstualnej tradycji greckiej i łacińskiej.

W ostatnim punkcie pojawiły się teksty reprezentujące szeroki zakres znaczeniowy cnoty sprawiedliwości. Trzykrotnie pojawiła się wzmianka o czynieniu sprawiedliwości, czyli praktykowaniu czynów miłosierdzia (6,2n), dwukrotnie opozycja pomiędzy sprawiedliwymi a nieprawymi, grzesznikami (13,38; 24,40). W jednym przypadku, w cytacie z Za 9,9 przymiotnik צדיק został odniesiony do Jezusa jako Mesjasza (20,5).

Podsumowanie

Przeprowadzona inwentaryzacja Mateuszowej terminologii hebrajskiej i greckiej, związanej z cnotą sprawiedliwości, ukazała bogactwo znaczeniowe tej tematyki w pierwszej Ewangelii. Zarówno kanoniczny Mt, jak i wersja Mt^{ShemTob} rozumie sprawiedliwość jako wierność woli Bożej (3,15; 21,32), która swój wyraz znajduje w Prawie i Jezusowej interpretacji tego Prawa (5,6.10.20; 6,1.33; ShemTob 6,2n). Stąd bardzo często sprawiedliwi, absolutnie posłuszni Bogu, są przeciwstawiani grzesznikom i nieprawym, odrzucającym Boży plan zbawienia (5,45; 9,13; ShemTob 13,38; 13,43.49; 23,28; ShemTob 24,40; 25,37.46). Sprawiedliwi, podobnie jak prorocy, są heroicznymi przykładami wiary, posuniętej nawet do ofiary ze swojego życia (10,41; 13,17; 23,29). Stąd sprawiedliwymi są nazwane takie postaci, jak Abel (23,35) czy Józef (1,19). Natomiast sprawiedliwym *par excellence* jest sam Jezus, Syn Boży i Mesjasz (ShemTob 21,5; 27,19).

Ponadto zaobserwowane różnice pomiędzy tekstem hebrajskim a greckim pierwszej Ewangelii oraz przedstawiona w punkcie pierwszym hipotetyczna próba powiązania semickiego materiału Mt, przekazanego w traktacie אבן ביהן, z rozwiązaniem problemu synoptycznego, zaproponowanym przez J. Carmigna-

ca, otwierają bardzo intrygujące pole badawcze. Pogłębione studium hebrajskich wersji Mt i ich relacji do innych tradycji ewangelicznych (grecka, syryjska, łacińska) może przyczynić się do głębszego zrozumienia drogi, jaką przebyła tradycja synoptyczna, przechodząc z formy ustnej w pisemną.

Bibliografia

- Bartnicki R., *Ewangelie synoptyczne. Geneza i interpretacja*, Warszawa 2012⁴.
- Best F., *Following Jesus. Discipleship in the Gospel of Mark*, Sheffield 1981.
- Biblia Hebraica Stuttgartensia*, Elliger K., Rudolph W. (red.), Stuttgart 1990⁴.
- Black C.C., *The Disciples according to Mark. Markan Redaction in Current Debate*, Sheffield 1989.
- Briks P., *Podręczny słownik hebrajsko-polski i aramejsko-polski Starego Testamentu* (PSB 12), Warszawa 2000³.
- Bultmann R., Ἐλεημοσύνη, w: ThWNT II, s. 482–483.
- Carmignac J., *Początki Ewangelii synoptycznych* (BZ.TNT 13), tłum. W. Rapak, Kraków–Mogilany 2009.
- Deiana G., Spreafico A., *Wprowadzenie do hebrajszczyzny biblijnej*, tłum. S. Bazyliński, Warszawa 2006².
- Du Tillet Matthew with parallel Greek, http://www.torahresource.com/DuTillet/DuTilletWorkingFile_2Col.pdf (dostęp: 19.02.2013).
- EvenBohan, <http://www.torahresource.com/DuTillet/EvenBohan.pdf> (dostęp: 19.02.2013).
- Flis J., *Konkordancja Starego i Nowego Testamentu do Biblii Tysiąclecia* (PSB 4), Warszawa 2004⁴.
- Fortuna M., *Hebrajska Ewangelia św. Mateusza ze średniowiecznego traktatu żydowskiego*, RBL 4(1989)XLII.
- Gesenius W., *A Hebrew and English Lexicon of the Old Testament with an appendix containing the Biblical Aramaic*, tłum. E. Robinson, Oxford 1962⁵.
- Gesenius W., *Hebrew Grammar with Grammatical Exercise and a Chrestomathy*, tłum. T.J. Conant, New York 1857.
- Goniszewski P., *Księga Tobiasza (4,1-21 a sprawności moralne w wychowaniu, w: Filozoficzny i teologiczny wymiar sprawności moralnych w wychowaniu*, I. Jazukiewicz, E. Kwiatkowska (red.), Szczecin 2012.

- Grammar of the New Testament Greek*, t. 1–2, Moulton J.H. (red.), Edinburgh 1906².
- Greenspahn F.E., *An Introduction to Aramaic*, Atlanta 2003².
- Hareźga S., *Eklezjologia*, w: *Teologia Nowego Testamentu. Ewangelie synoptyczne i Dzieje apostołskie* (BB), t. 1, M.R. Rosik (red.), Wrocław 2008.
- Hareźga S., *Jezus i Jego uczniowie. Model chrześcijańskiej formacji w Ewangelii według św. Marka*, Lublin 2006.
- Hegg T., *A Brief History of the du Tillet Matthew*, <http://www.torahresource.com/DuTillet/HistOfDuTillet.pdf> (dostęp: 19.02.2013).
- Howard G., *The Gospel of Matthew according to a Primitive Hebrew Text*, Macon 1985.
- Klein E., *A Comprehensive Etymological Dictionary of the Hebrew Language for readers of English*, Jerusalem 1987.
- Koch K., קָדַשׁ, w: THAT II.
- Lambdin T.O., *Wprowadzenie do hebrajskiego biblijnego*, tłum. H. Drawnel, B. Sokal, Lublin 2011.
- Liedke G., טָהוֹר, w: THAT II.
- Lust J., Eynikel E., Hauspie K., *A Greek-English Lexicon of the Septuagint*, Stuttgart 2003 (wersja z BibleWorks 7.0.018x.14).
- Mędala S., *Nowe źródło do badań przekazu Ewangelii Mateusza*, RBL 4(1989)XLII.
- Novum Testamentum Graece*, Nestle E., Aland K. i in. (red.), Stuttgart 2012²⁸.
- Piowar A., *Greka Nowego Testamentu. Gramatyka* (BVV), Kielce 2010.
- Popowski R., *Grecko-polski słownik syntagmatyczny Nowego Testamentu* (PSB 29), Warszawa 2009.
- Popowski R., *Wielki słownik grecko-polski Nowego Testamentu* (PSB 3), Warszawa 2006⁴.
- Ratzinger J. (Benedykt XVI), *Jezus z Nazaretu. Dzieciństwo*, tłum. W. Szymona, Kraków 2012.
- Ratzinger J. (Benedykt XVI), *Jezus z Nazaretu. Od chrztu w Jordanie do Przemienienia*, tłum. W. Szymona, t. 1, Kraków 2007.
- Schonfield H.J., *An Old Hebrew Text of St. Matthew's Gospel. Translated, with an introduction notes and appendices*, Edinburgh 1927.
- Schrenk G., Δίκαιος, δικαιοσύνη, δικαίωμα, w: ThWNT II.
- Słownik grecko-polski*, t. 1–4, Abramowiczówna Z. (red.), Warszawa 1958–1965.

Wielki słownik hebrajsko-polski i aramejsko-polski Starego Testamentu (PSB 30), t. 1–2, Koehler L., Baumgartner W., Stamm J.J. (red. nauk. wyd. org.), Dec P. (red. nauk. wyd. pol.), Warszawa 2008.

JUSTICE AND RIGHTEOUS IN CANONICAL AND HEBREW VERSION OF THE GOSPEL ACCORDING TO ST. MATTHEW (SHEMTOB)

Summary

The article compares the terms of the virtue of the justice („justice”, „righteous”, „justify”) in Greek (canonical) and Hebrew version of the Gospel according to St. Matthew. This Hebrew version is preserved in the Jewish polemical treatise called אבן ברוך (Spain, XIV AD). The first chapter contains short introduction to the Mt^{ShemTob}. Next points shows relationship between Greek and Hebrew terms „justice” (δικαιοσύνη/צדקה), „righteous” (δίκαιος/צדיק), „justify” (δικαίωω/שפט) in both versions of the Gospel.

Translated by Piotr Goniszewski

Marcin Fankanowski

Uniwersytet Wrocławski

SPRAWIEDLIWOŚĆ W PORZĄDKU CNÓT PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI

Wprowadzenie

Przedmiotem niniejszego artykułu jest subiektywna ważność – a więc w konsekwencji także stopień odczuwanej obowiązywalności – wartości sprawiedliwości i najbliższe związane z nią jakości aksjologiczne u tych, którzy w toku świadomego wywierania wpływu (tzn. procesu wychowania) mają budzić i rozwijać sprawności moralne we wchodzących w świadome życie pokoleniach, czyli u kandydatów kończących przygotowanie do profesji nauczycielskiej.

Jako tło przedstawione zostaną dane uzyskane w badaniach nauczycielskich preferencji aksjologicznych prowadzonych od lipca 2007 roku do stycznia 2008 roku. W badaniach tych poddano eksploracji ustosunkowanie się aktualnych i przyszłych nauczycieli do 63 wartości zawartych w zestawieniu zaczerpniętym z publikacji Kazimierza Szewczyka¹. Wśród prezentowanych badanych wartości znajdowały się m.in. **sprawiedliwość oraz stojące najbliżej**

¹ K. Szewczyk, *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Warszawa 1998; była to lista 63 wartości użyta w przeprowadzonych w 1995 r., badaniach pedeutologicznych opisanych w artykule J. Rusieckiego, *Preferencje zasad moralno-etycznych i wzorców osobowych wśród nauczycieli*, „Wychowanie na co Dzień” 1996, nr 1–2, s. 13.

w jej polu semantyczno-ontologicznym: mądrość, prawda (prawdomówność), humanitaryzm, altruizm².

Osobami badanymi byli nauczyciele – uczestnicy grantowych studiów podyplomowych (nadających kwalifikacje do nauczania kolejnego przedmiotu) organizowanych przez Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, a współfinansowanych ze środków budżetu państwa oraz Europejskiego Funduszu Społecznego, oraz dzienni i zaoczni studenci Uniwersytetu Wrocławskiego będący na specjalizacji nauczycielskiej na różnych kierunkach studiów magisterskich (tzn. czwarty i piąty rok studiów, licząc od wstąpienia na uniwersytet). Zadaniem osób badanych było dokonanie wyboru z listy 63 wartości grupy dziesięciu dla nich najważniejszych, a następnie wskazanie wśród nich, według indywidualnego poczucia ważności, trzech pierwszych i przypisanie im rang. Ewidencji podlegało to, ile osób w około 20-osobowych grupach badanych nadawało poszczególnym wartościom rangę I, II lub III oraz jakie wartości dominowały wśród pozostałych siedmiu – już nierangowanych – jakości aksjologicznych ważnych dla badanych³.

Porównaniu podlegała między innymi częstość wyborów danej wartości wśród 269 badanych nauczycieli i 54 kandydatów przygotowujących się do tego zawodu na specjalizacji nauczycielskiej studiów drugiego stopnia. Jeśli chodzi o dziesięć

² Pełna lista 63 wartości użytych w badaniu: altruizm, bezpieczeństwo bliskich, bezpieczeństwo kraju, bezpieczeństwo świata, bezpieczeństwo własne, bogactwo, cierpliwość, grzeczność, humanitaryzm, inteligencja, mądrość, miła powierzchowność, miłosierdzie, miłość, obowiązkowość, obyczajność (pryzwoitość), odpowiedzialność, odwaga, ojczyzna (patriotyzm), opanowanie, perfekcjonizm zawodowy, piękno, pokój, posłuszeństwo, powaga, powodzenie w życiu, praca, prawda (prawdomówność), przyjaźń, przyjemność, przyroda nieożywiona, przyroda ożywiona, radość, rodzina, samokrytycyzm, samorealizacja, samodoskonalenie się, skromność, słowność, sprawiedliwość, sukces towarzyski, sukces zawodowy, szacunek dla innych, szacunek dla siebie samego, szczęście, tolerancja, tradycja (jej poszanowanie), uczciwość, uczynność, uspołecznienie, wewnętrzny spokój, wiara (religijność), wiedza, wielkoduszność, wierność, wolność, wygodne życie, wyobraźnia, wyrozumiałość, zaradność, zaufanie, zdrowie, życie; K. Szewczyk, dz. cyt., s. 13–14.

³ Dokładny opis badań – wraz pomijaną tu częścią jakościową – znajduje się w artykule M. Fankanowskiego, *Nauczycieli portret własny A.D. 2007/2008*, w: *Wokół edukacji małego dziecka. Pomysły zajęć przedszkolnych*, A. Krajna, L. Ryk, K. Sujak-Lesz (red.), Wrocław 2008; s. 113–126.

jakości najczęściej występujących na jednym z trzech pierwszych miejsc w indywidualnych hierarchiach wartości, wśród badanych nauczycieli były to: rodzina, zdrowie, miłość, życie, bezpieczeństwo bliskich, wiara (religijność), wolność, odpowiedzialność, szczęście, mądrość – sprawiedliwość wystąpiła na 20. miejscu, mądrość na 10., prawda (prawdomówność) na 18., altruizm – na 23. miejscu, natomiast humanitaryzm na 27. Natomiast wśród badanych studentów najważniejsze okazały się: miłość, zdrowie, rodzina, szczęście, bezpieczeństwo bliskich, mądrość, wiara (religijność), wolność, życie, radość – sprawiedliwość wystąpiła na 17. miejscu, mądrość na 6., prawda (prawdomówność) na 12., zaś altruizm i humanitaryzm w ogóle nie znalazły się wśród wartości najważniejszych.

Co się tyczy jakości aksjologicznych stanowiących kontekst względem wskazanych powyżej wartości głównych, tzn. wartości wskazywanych w latach 2007–2008 przez badanych nauczycieli i studentów w pierwszej dziesiątce najważniejszych, ale poza trzecią pozycją, to:

- sprawiedliwość – należąca do najczęściej wymienianych – wskazywana była przez studentów o 50% częściej niż przez nauczycieli,
- mądrość wskazywana była przez studentów o 30% częściej niż przez nauczycieli,
- prawda (prawdomówność) wskazywana była przez studentów o 50% częściej niż przez nauczycieli,
- altruizm i humanitaryzm nie znalazły się wśród wartości, którym nadawano rangi IV–X.

Ujawnione w cytowanych badaniach tendencje będzie można zestawić z danymi uzyskanymi w 2013 roku dotyczącymi preferencji sposobu rozumienia sprawiedliwości i jakości pokrewnych. Dyspozycje wewnętrzne badanych podmiotów będące podstawą owych preferencji próbowano rozpoznawać w badaniach jakościowych prowadzonych w okresie od lutego do kwietnia 2013 roku, którym poddano słuchaczy kwalifikacyjnych studiów podyplomowych nadających uprawnienia do nauczania zgodnego z wykształceniem kandydata przedmiotu, a także studentów specjalizacji nauczycielskiej II stopnia (studia magi-

sterskie). Wstępem do badania jakościowego było zaznaczenie przez badanych na 6-punktowej skali (parzysta liczba pomaga uniknąć zjawiska wybierania przez osoby badane środka skali), jak rozumie się cztery spośród występujących w badaniu z lat 2007–2008 wartości, tzn. **sprawiedliwość** oraz zanurzone w jej polu semantyczno-ontologicznym: **prawdę, mądrość i altruizm**. Zgodnie z intencją badacza, dymensje, na których osoby badane określały się w zakresie rozumienia wymienionych wartości, zostały wyznaczone z uwzględnieniem dwóch **Kohlbergowskich** komponentów rozumowania moralnego: **perspektywy społecznej** oraz **treści moralnej**⁴. Po dokonaniu uproszczenia polegającego na sprowadzeniu obu komponentów rozumowania moralnego do jednego wymiaru, krańce kontynuów zostały określone przez frazy wyrażające odmienne sposoby rozumienia tych wartości, tzn. opcję pragmatyczno-egocentryczną i aksjologiczno-obiektywistyczną. Określenia wyrażające wspomniane opcje rozmieszczone są w poszczególnych wersach ankiety naprzemiennie. Wymienione zostaną zgodnie z kolejnością występowania w kwestionariuszu: „Prawda to zgodność wypowiedanego zdania z rzeczywistością” *vs.* „Prawda to zgodność wypowiedanego zdania z moim odczuciem”; „Mądrość to umiejętność podejmowania decyzji, które przynoszą korzyść” *vs.* „Mądrość to zdolność do działania zwiększającego dobro ogólne”; „Sprawiedliwość polega na oddawaniu każdemu tego, co mu się należy” *vs.* „Sprawiedliwość to traktowanie innych tak, jak chciałoby się samemu być traktowanym”; „Altruizm to zachowanie dla mnie korzystne, gdyż inni czują się zwykle zobowiązani do wzajemności i udzielenia mi pomocy, gdy tego potrzebuję” *vs.* „Altruizm to dobrowolne ponoszenie pewnych kosztów na rzecz innych”. Zauważmy, iż określenie altruizmu po lewej stronie nawiązuje do tzw. „altruizmu odwzajemnionego”⁵ – rozumienia charakterystycznego dla podejścia ewolucyj-

⁴ Por. R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, rozdz.. 13, *Rozwój moralny*, Warszawa 2001, s. 479–516.

⁵ Por. tamże; J. Kozłowski, *Ewolucja zachowań altruistycznych*, „Universitas” 1996, nr 17(2), s. 4–8, http://www.eko.uj.edu.pl/~kozlo/pliki/Universitas_ewolucja%20zachowa%C5%84%20altruistycznych.pdf (dostęp: 26.03.2013).

nego do moralności. Zwróćmy także uwagę, że w przypadku dymensji dotyczących *prawdy* i *sprawiedliwości* na plan pierwszy wysuwa się aspekt związany z komponentem perspektywy społecznej, zaś odnośnie do dwóch pozostałych wartości oba komponenty są wyraziście zaznaczone. Po wypełnieniu opisanych pozycji kwestionariuszowych respondenci proszeni byli o wypowiedzi pisemne stymulowane pytaniami otwartymi:

1. Czym dla Ciebie jest sprawiedliwość?
2. Z jakimi wartościami wiąże się realizacja sprawiedliwości?
3. Jak ma się – według Ciebie – sprawiedliwość do prawdy?
4. Jakie różnice widzisz między pojmowaniem sprawiedliwości przez uczniów i nauczycieli?

Badani

Opisane powyżej postępowanie badawcze zostało zastosowane wobec następujących grup badanych: 36 słuchaczy semestru II Studiów Podyplomowych Kwalifikacyjnych „Przygotowanie do Zawodu Nauczyciela” (Uniwersytet Wrocławski; w tej grupie ogromna większość – 92% – to przyszli nauczyciele przedmiotów z zakresu kształcenia ogólnego, 3 osoby – przyszli nauczyciele przedmiotów zawodowych), 43 słuchaczy semestru III Studiów Podyplomowych „Nauczyciel Przedmiotów Zawodowych w zakresie Organizacji Usług Gastronomicznych i Hotelarstwa oraz Architektury Krajobrazu” (Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu), 24 studentów specjalizacji nauczycielskiej I roku studiów magisterskich na kierunku filologia angielska (I rok studiów II stopnia – Uniwersytet Wrocławski), 34 studentów specjalizacji nauczycielskiej I roku studiów magisterskich na kierunku historia (I rok studiów II stopnia; w tej grupie 1 studentka była także studentką I roku studiów magisterskich na kierunku pedagogika; do tej grupy dołączono również 1 studentkę I roku studiów magisterskich na kierunku filozofia – Uniwersytet

Wrocławski) oraz 31 studentów specjalizacji nauczycielskiej I roku studiów magisterskich na kierunku biologia (Uniwersytet Wrocławski).

Zestawienie wyników

Prezentacja danych kwestionariuszowych związanych z określeniem się na 6-punktowej skali w kwestii rozumienia wartości: sprawiedliwości, prawdy, mądrości i altruizmu

Tabela 1. Studia Podyplomowe Kwalifikacyjne „Przygotowanie do Zawodu Nauczyciela”, semestr II; liczebność: 36 osób (27 K; 9 M); n – liczba wskazań w danej dymensji*.

Prawda to zgodność wypowiedzianego zdania z rzeczywistością	1	2	3	4	5	6	Rangi Prawda to zgodność wypowiedzianego zdania z moim odczuciem <i>ilość wyborów w grupie</i>	n 36
	23	7	2	3	0	1		
Mądrość to umiejętność podejmowania decyzji, które przynoszą korzyść	1	2	3	4	5	6	Rangi Mądrość to zdolność do działania zwiększającego dobro ogólne <i>ilość wyborów w grupie</i>	n 37
	3	3	6	10	6	9		
Sprawiedliwość polega na oddawaniu każdemu tego, co mu się należy	1	2	3	4	5	6	Rangi Sprawiedliwość to traktowanie innych tak, jak chciałoby się samemu być traktowanym <i>ilość wyborów w grupie</i>	n 38
	8	8	5	5	4	8		
Altruizm to zachowanie dla mnie korzystne, gdyż inni czują się zwykle zobowiązani do wzajemności i udzielenia mi pomocy, gdy tego potrzebuję	1	2	3	4	5	6	Rangi Altruizm to dobrowolne ponoszenie pewnych kosztów na rzecz innych <i>ilość wyborów w grupie</i>	n 37
	1	1	3	1	11	20		

* liczba wskazań w danej dymensji może odbiegać od liczebności grupy respondentów, ponieważ niektóre osoby dokonywały dwóch wyborów na jednej dymensji, uważając, że tylko w ten sposób określić własne nastawienie, natomiast jedna osoba nic nie zaznaczyła w pierwszym wersie dotyczącym prawdy

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Studia Podyplomowe „Nauczyciel Przedmiotów Zawodowych w zakresie Organizacji Usług Gastronomicznych i Hotelarstwa oraz Architektury Krajo-
brazu”, semestr III; liczebność 43 osoby (37 K; 6 M);
n – liczba wskazań w danej dymensji

Prawda to zgodność wypowiedzianego zdania z rzeczywistością	1	2	3	4	5	6	<i>Rangi</i> Prawda to zgodność wypowiedzianego zdania z moim odczuciem <i>ilość wyborów w grupie</i>	n 43
	15	11	7	3	3	4		
Mądrość to umiejętność podejmowania decyzji, które przynoszą korzyść	1	2	3	4	5	6	<i>Rangi</i> Mądrość to zdolność do działania zwiększającego dobro ogólne <i>ilość wyborów w grupie</i>	n 43
	9	2	1	7	14	10		
Sprawiedliwość polega na oddawaniu każdemu tego, co mu się należy	1	2	3	4	5	6	<i>Rangi</i> Sprawiedliwość to traktowanie innych tak, jak chciałoby się samemu być traktowanym <i>ilość wyborów w grupie</i>	n 43
	4	6	3	3	6	21		
Altruizm to zachowanie dla mnie korzystne, gdyż inni czują się zwykle zobowiązani do wzajemności i udzielenia mi pomocy, gdy tego potrzebują	1	2	3	4	5	6	<i>Rangi</i> Altruizm to dobrowolne ponoszenie pewnych kosztów na rzecz innych <i>ilość wyborów w grupie</i>	n 43
	2	2	2	8	9	20		

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Studenci I roku studiów magisterskich na kierunku filologia angielska – specjalizacja nauczycielska; liczebność osób: 24 (w ankietach brak wyróżnienia płci);
n – liczba wskazań w danej dymensji*

Prawda to zgodność wypowiedzianego zdania z rzeczywistością	1	2	3	4	5	6	<i>Rangi</i> Prawda to zgodność wypowiedzianego zdania z moim odczuciem <i>ilość wyborów w grupie</i>	n 25
	6	6	6	4	0	3		
Mądrość to umiejętność podejmowania decyzji, które przynoszą korzyść	1	2	3	4	5	6	<i>Rangi</i> Mądrość to zdolność do działania zwiększającego dobro ogólne <i>ilość wyborów w grupie</i>	n 25
	0	4	7	6	4	4		

Sprawiedliwość polega na oddawaniu każdemu tego, co mu się należy	1 3	2 2	3 5	4 8	5 3	6 3	<i>Rangi</i> Sprawiedliwość to traktowanie innych tak, jak chciałoby się samemu być traktowanym <i>ilość wyborów w grupie</i>	n 24
Altruizm to zachowanie dla mnie korzystne, gdyż inni czują się zwykle zobowiązani do wzajemności i udzielenia mi pomocy, gdy tego potrzebują	1 2	2 0	3 2	4 4	5 7	6 10	<i>Rangi</i> Altruizm to dobrowolne ponoszenie pewnych kosztów na rzecz innych <i>ilość wyborów w grupie</i>	n 25

* może odbiegać od liczebności grupy respondentów ponieważ niektóre osoby dokonywały dwóch wyborów na jednej dymensji, uważając, że tylko w ten sposób oddadzą własne nastawienie

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4. Studenci I roku studiów magisterskich na kierunku historia – specjalizacja nauczycielska; liczebność: 34 osoby (w ankietach brak wyróżnienia płci); n – liczba wskazań w danej dymensji

Prawda to zgodność wypowiedzianego zdania z rzeczywistością	1 12	2 11	3 4	4 6	5 1	6 0	<i>Rangi</i> Prawda to zgodność wypowiedzianego zdania z moim odczuciem <i>ilość wyborów w grupie</i>	n 34
Mądrość to umiejętność podejmowania decyzji, które przynoszą korzyść	1 3	2 2	3 8	4 12	5 9	6 1	<i>Rangi</i> Mądrość to zdolność do działania zwiększającego dobro ogólne <i>ilość wyborów w grupie</i>	n 35
Sprawiedliwość polega na oddawaniu każdemu tego, co mu się należy	1 4	2 4	3 9	4 7	5 6	6 5	<i>Rangi</i> Sprawiedliwość to traktowanie innych tak, jak chciałoby się samemu być traktowanym <i>ilość wyborów w grupie</i>	n 35
Altruizm to zachowanie dla mnie korzystne, gdyż inni czują się zwykle zobowiązani do wzajemności i udzielenia mi pomocy, gdy tego potrzebują	1 1	2 0	3 5	4 11	5 11	6 6	<i>Rangi</i> Altruizm to dobrowolne ponoszenie pewnych kosztów na rzecz innych <i>ilość wyborów w grupie</i>	n 34

*może odbiegać od liczebności grupy respondentów ponieważ niektóre osoby dokonywały dwóch wyborów na jednej dymensji, uważając, że tylko w ten sposób oddadzą własne nastawienie

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5. Studenci I roku studiów magisterskich na kierunku biologia – specjalizacja nauczycielska; liczebność: 31 osób (w ankietach brak wyróżnienia płci); n – liczba wskazań w danej dymensji.

Prawda to zgodność wypowiedzianego zdania z rzeczywistością	1	2	3	4	5	6	<i>Rangi</i> Prawda to zgodność wypowiedzianego zdania z moim odczuciem <i>ilość wyborów w grupie</i>	n 31
Mądrość to umiejętność podejmowania decyzji, które przynoszą korzyść	1	2	3	4	5	6	<i>Rangi</i> Mądrość to zdolność do działania zwiększającego dobro ogólne <i>ilość wyborów w grupie</i>	n 31
Sprawiedliwość polega na oddawaniu każdemu tego, co mu się należy	1	2	3	4	5	6	<i>Rangi</i> Sprawiedliwość to traktowanie innych tak, jak chciałoby się samemu być traktowanym <i>ilość wyborów w grupie</i>	n 31
Altruizm to zachowanie dla mnie korzystne, gdyż inni czują się zwykle zobowiązani do wzajemności i udzielenia mi pomocy, gdy tego potrzebuję	1	2	3	4	5	6	<i>Rangi</i> Altruizm to dobrowolne ponoszenie pewnych kosztów na rzecz innych <i>ilość wyborów w grupie</i>	n 31

Źródło: opracowanie własne.

Zestawienia miar tendencji centralnej rozkładów sposobów rozumienia wartości – sprawiedliwości, prawdy, mądrości i altruizmu – w poszczególnych grupach badanych

Należy zaznaczyć, że środek 6-punktowej skali, na jakiej badani dokonali określenia się w kwestii rozumienia czterech wyróżnionych jakości aksjologicznych, leży w punkcie o **wartości liczbowej 3,5** i właśnie relacje wartości liczbowych przyjmowanych miar tendencji centralnej – średniej, mediany i dominanty – względem środka tej skali podlegać będą naszej interpretacji.

Tabela 6. Miary tendencji centralnej określające sposoby rozumienia wartości charakterystyczne dla słuchaczy Studiów Podyplomowych Kwalifikacyjnych „Przygotowanie do Zawodu Nauczyciela”

Wartość	Średnia arytmetyczna rang	Mediana	Dominanta	Operacjonalizacja wartości średniej, mediany i dominanty
Prawda	1,69	1	1	Dominuje rozumienie aksjologiczno-objektywistyczne
Mądrość	4,08	4	4	W minimalnym stopniu dominuje rozumienie aksjologiczno-objektywistyczne
Sprawiedliwość	3,34	3	1; 2; 6	Dominuje rozumienie pośrednie z minimalnym nachyleniem w kierunku aksjologiczno-objektywistycznym
Altruizm	5,16	5	6	Dominuje rozumienie aksjologiczno-objektywistyczne

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 7. Miary tendencji centralnej określające sposób rozumienia wartości charakterystyczny dla słuchaczy Studiów Podyplomowych „Nauczyciel Przedmiotów Zawodowych w zakresie Organizacji Usług Gastronomicznych i Hotelarstwa oraz Architektury Krajobrazu”

Wartość	Średnia arytmetyczna rang	Mediana	Dominanta	Operacjonalizacja wartości średniej, mediany i dominanty
Prawda	2,53	2	1	Dominuje rozumienie aksjologiczno-objektywistyczne
Mądrość	4,05	5	5	W małym stopniu dominuje rozumienie aksjologiczno-objektywistyczne
Sprawiedliwość	4,49	5	6	Dominuje rozumienie pragmatyczno-egocentryczne
Altruizm	4,86	5	6	Dominuje rozumienie aksjologiczno-objektywistyczne

Źródło: opracowanie własne.

Z powyższego zestawienia dwóch grup osób badanych przygotowujących się do zawodu nauczyciela na studiach podyplomowych wynika, iż wśród słuchaczy nauczycielskich studiów podyplomowych przygotowujących do nauczania przedmiotów zawodowych mamy do czynienia z przesunięciem

rozumienia wyróżnionych wartości w kierunku pragmatyczno-egocentrycznym względem kandydatów na nauczycieli przedmiotów z zakresu kształcenia ogólnego. Najmocniej ta tendencja rysuje się odnośnie do wartości sprawiedliwość.

Tabela 8. Miary tendencji centralnej określające charakterystyczny dla studentów I roku studiów magisterskich na kierunku filologia angielska sposób rozumienia wartości

Wartość	Średnia arytmetyczna rang	Mediana	Dominanta	Operacjonalizacja wartości średniej, mediany i dominanty
Prawda	2,80	3	1; 2; 3	W małym stopniu dominuje rozumienie aksjologiczno-objektywistyczne
Mądrość	3,88	4	3	Dominuje rozumienie pośrednie z nachyleniem w kierunku aksjologiczno-objektywistycznym
Sprawiedliwość	3,63	4	4	Dominuje rozumienie pośrednie z minimalnym nachyleniem w kierunku pragmatyczno-egocentrycznym
Altruizm	4,76	5	6	Dominuje rozumienie aksjologiczno-objektywistyczne

Źródło: opracowanie własne.

Wśród studentów 1 roku II stopnia nauczycielskiej filologii angielskiej wyraźnie dominuje rozumienie pragmatyczno-egocentryczne.

Tabela 9. Miary tendencji centralnej określające charakterystyczny dla studentów I roku studiów II stopnia na kierunku historia sposób rozumienia wartości

Wartość	Średnia arytmetyczna rang	Mediana	Dominanta	Operacjonalizacja wartości średniej, mediany i dominanty
1	2	3	4	5
Prawda	2,21	2	1	Dominuje rozumienie aksjologiczno-objektywistyczne
Mądrość	3,71	4	4	Dominuje rozumienie pośrednie z minimalnym nachyleniem w kierunku aksjologiczno-objektywistycznym

1	2	3	4	5
Sprawiedliwość	3,63	4	3	Dominuje rozumienie pośrednie z minimalnym nachyleniem w kierunku pragmatyczno-egocentrycznym
Altruizm	4,44	4,5	4; 5	Dominuje rozumienie aksjologiczno-obiektywistyczne

Źródło: opracowanie własne.

Także w grupie studentów I roku studiów II stopnia na kierunku historia zaznacza się opcja pragmatyczno-egocentryczna, przy czym – co warto zauważyć – obie miary tendencji centralnej odnośnie do rozumienia *sprawiedliwości* – średnia arytmetyczna rang i mediana – osiągnęły w grupie historyków tę samą wartość, co u anglistów.

Tabela 10. Miary tendencji centralnej wskazujące charakterystyczny dla studentów I roku studiów magisterskich na kierunku biologia sposób rozumienia wartości

Wartość	Średnia arytmetyczna rang	Mediana	Dominanta	Operacjonalizacja wartości średniej, mediany i dominanty
Prawda	2,68	2	2	W małym stopniu dominuje rozumienie aksjologiczno-obiektywistyczne
Mądrość	3,06	3	3; 4	Dominuje rozumienie pośrednie z nachyleniem w kierunku pragmatyczno-egocentrycznym
Sprawiedliwość	3,97	5	5; 6	W małym stopniu dominuje rozumienie pragmatyczno-egocentryczne
Altruizm	4,87	5	6	Dominuje rozumienie aksjologiczno-obiektywistyczne

Źródło: opracowanie własne.

Studenci biologii wykazują w dwóch dymensjach dominację pragmatyczno-egocentrycznego rozumienia wartości: dotyczy to wartości *prawdy* i *mądrości*. Najmocniej podejście aksjologiczno-obiektywistyczne jest u nich zaznaczone odnośnie do *altruizmu* (co może budzić zdziwienie, zważywszy, iż przedstawiciele nauk

biologicznych – także z ich rodzimej uczelni – należą do propagatorów podejścia ewolucyjnego do moralności oraz koncepcji tzw. altruizmu odwzajemnionego).

Co wynika z zebranego materiału jakościowego?

W tym miejscu niniejszego opracowania zilustrowano reprezentatywnymi cytatami treść i charakter poddanych interpretacji wypowiedzi respondentów z wszystkich badanych grup.

Oto przykładowe odpowiedzi na pytanie „Czym dla Ciebie jest sprawiedliwość?\": *polega na oddawaniu każdemu tego, co mu się należy; (...) takie same konsekwencje dla wszystkich, którzy popełnili dany czyn; przestrzeganie ogólnoprzyjętych zasad i wymaganie ich w takim samym stopniu od siebie, jak i od innych; jest ponoszeniem konsekwencji swoich czynów; postępowanie **prawdziwe**, zgodne ze swoim sumieniem, właściwe i niekrzywdzące (w tym sformułowaniu spontanicznie przejawia się odczucie związku sprawiedliwości z prawdą); (...) proporcjonalnie do zapotrzebowania rozdział swoich dóbr; (...) traktowanie wszystkich (w tych samych pewnych aspektach) na tych samych zasadach; postępowanie zgodne z wartościami, zasadami ogólnie akceptowanymi przez społeczeństwo; traktowanie kogoś zgodnie z przyjętymi warunkami, uzgodnieniami wcześniejszymi; postępowanie tak, jakby samemu chciałoby się być traktowanym; traktowanie każdego według względnie jednakowych i ustanowionych wcześniej zasad; (...) jest czymś, co dla każdego przynosi korzyść, ale zgodnie z zasadami etyki, prawa, zgodnie z **prawdą** (znów wskazanie interesującego nas związku); jest czymś ważnym, chociaż po ludzku trudno osiągalnym; to podejmowanie właściwych działań, obiektywnie słusznych; umiejętność obiektywnej oceny rzeczywistości, próba zrozumienia różnych punktów widzenia, empatia, ciągłe dążenie do doskonałości; to równe traktowanie wszystkich według wspólnie ustalonych zasad i reguł; traktowanie wszystkich jednakowo, jednak zależnie od sytuacji; (...) to równe traktowanie innych, zgodnie z tym, co im się należy; wymierzanie ewentualnej kary stosownie do popełnionych czynów, nie włączając w to indywidualnych odczuć; postępowanie w taki sposób, który odzwierciedla stan*

faktyczny; działanie w sposób uczciwy, rzetelny, prawidłowy, słuszny, który każdy rozumie i jeśli nawet poniósł jakąś karę, to wie dlaczego; jest wartością, która pozwala traktować wszystkich w podobny, obiektywny sposób; traktowanie drugiej osoby w taki sposób, na jaki zasłużyła; życie, w którym nikomu nie wyrządza się krzywdy, eliminuje się te osoby, które krzywdzą, niszczą, zabijają, co jest czarne jest czarne, co białe jest białe; odpowiednie wydawanie osądów, podział według kompetencji / włożonej pracy; ocenianie uczniów zgodnie z ich wiedzą; postępowanie w taki sposób, który nie narusza ogólnie przyjętych zasad – nie zawsze jest to jednoznaczne z postępowaniem zgodnym z prawem; to **prawda**, spokojny tryb życia, bez nerwów (jednak w dzisiejszym świecie nierealne); uczciwość, respektowanie zasad, moralność; **prawdą** ze szczególnym uwzględnieniem indywidualnego przypadku, uwzględnieniem za i przeciw konkretnego przypadku; oko za oko, ząb za ząb; równowaga pomiędzy osobistą oceną sytuacji a zgodnym z prawem rozwiązaniem problemu czy zaistniałej sytuacji z zachowaniem empatii międzyludzkiej; działania, które przynoszą dla wszystkich takie same korzyści, jak i straty; odpowiedzialność za własne zachowanie i decyzje; wiąże się z nauką Kościoła, żyć uczciwie to żyć sprawiedliwie; subiektywne odczucie, według którego każdy powinien dostać to, na co zasłużył i mieć równe szanse; **sprawiedliwość nie istnieje**; główny czynnik, którym powinno kierować się państwo oraz ludzie; nierealne zjawisko oznaczające podział proporcjonalny; utopijna idea, nie istnieje w rzeczywistości, ludzie do niej dążą poprzez stanowienie prawa; jeden z parametrów, jaki powinien określać działanie nauczyciela; ogólne dobro, dzięki któremu ludzie mogą żyć ze sobą zgodnie, jednak należy zaznaczyć, że każdy człowiek inaczej postrzega kwestie sprawiedliwości wobec własnej osoby i innych; podstawowa cecha, którą powinien posiadać nauczyciel; dzielenie się tym, co inni potrzebują, a ma się tego w nadmiarze.

Treść przedstawionych wypowiedzi osób badanych – chociaż pozwala sytuować myślenie części autorów w perspektywie aksjologiczno-obiektywistycznej, a w przypadku innych ujawnia zgodność z podejściem pragmatyczno-egocentrycznym – pod pewnym względem wykazuje koherencję powyższych sformułowań, wszystkie one wykazują afirmację sprawiedliwości. Z drugiej strony wyróż-

nią się nieliczne określenia wyrażające sceptycyzm aksjologiczno-poznawczy: (...) *koncept czysto abstrakcyjny, dla mnie oznaczałby, że wszyscy ludzie żyją tak samo długo, przynajmniej mają taką możliwość, dostają te same szanse albo przynajmniej mają równy dostęp, swobodę wyboru, taki sam dostęp do opieki medycznej, szkolnictwa; wyczuwalna abstrakcja, jest dobrem uniwersalnym, ale subiektywnym (w praktyce).*

Typowe odpowiedzi na pytanie drugie – „Z jakimi wartościami wiąże się realizacja sprawiedliwości?” – wskazują w większości na: uczciwość, równość, bezstronność, dobroć, obiektywizm, empatię, prawdomówność, szczerść, dążenie do prawdy, człowieczeństwo, bezstronność, obiektywizm, empatię, współczucie, solidarność, altruizm, miłość bliźniego, tolerancję, godność, mądrość, szczerść, szacunek.

Odpowiedzi na pytanie trzecie – „Jak ma się – według Ciebie – sprawiedliwość do prawdy?” wyraźnie polaryzują się. Z jednej strony – występują określenia wskazujące na korelację, zgodność, powinowactwo, żywy związek tych wartości (i takie stanowią większość): *sprawiedliwość to prawda; sprawiedliwość powinna wynikać z analizy faktów (prawdziwych wydarzeń); prawda jest istotnym warunkiem sprawiedliwych sądów; powinny się ze sobą zgadzać, można by nawet postawić między nimi znak równości; aby zachodziła sprawiedliwość konieczna jest znajomość pełni prawdy; prawda jest podstawą sprawiedliwości, ale prawda obiektywna, a nie subiektywna; prawda powinna pociągać za sobą działania sprawiedliwe; sprawiedliwość powinna opierać się na prawdzie; prawda jako fundament sprawiedliwości; są ze sobą powiązane; sprawiedliwość zawiera się w prawdzie, która jest czymś większym, ogólniejszym; pozostają we wzajemnej korelacji; powinny iść w parze, jedna zależy od drugiej; prawda jest warunkiem sprawiedliwości; w dużym stopniu to pojęcia tożsame; sprawiedliwość jest drogą dochodzenia do prawdy, a prawda podstawą sprawiedliwości; i prawda, i sprawiedliwość wiążą się z intersubiektywnością, ogólnie ważnymi kryteriami oceny; nie da się „realizować” sprawiedliwości bez dążenia do prawdy; sprawiedliwie można ocenić kogoś (lub sytuację) znając całą prawdę (obiektywną, a nie zasłyszana od kogoś); sprawiedliwość i praw-*

da łączą się we wzajemnej relacji, by być sprawiedliwymi musimy odnosić się (do innych) zgodnie z prawdą, by być prawdomównymi musimy być sprawiedliwi. Przy okazji można zauważyć, iż nawet pozytywne relacje pomiędzy tymi wartościami są dość różnorodnie rozumiane, np. według jednych prawda jest warunkiem, podstawą, fundamentem sprawiedliwości, jest względem niej podrzędną, według innych jest zgoła odwrotnie – to sprawiedliwość jest „drogą dochodzenia” do prawdy i jej „podzbiorem” – „zawiera się w prawdzie, która jest czymś większym, ogólniejszym”. I wreszcie według innych opinii wartości te są równoważne lub wręcz równe.

Z drugiej strony reprezentowana jest opcja przeciwna – akcentująca różnice pomiędzy tymi wartościami czy wręcz przeciwstawiająca je sobie. Wyrażają ją takie sformułowania, jak: *czasem sprawiedliwość wyklucza poznanie prawdy; sprawiedliwość nie zawsze niesie ze sobą prawdę; prawda może być zakłamana a sprawiedliwość powinna być wyrażana przez pewne normy prawne; prawda wiąże się ze stanem rzeczywistym, a sprawiedliwość może oznaczać coś innego dla różnych osób; zupełnie różne pojęcia; nie widzę związku; nawet jeśli ktoś mówi prawdę, nie zawsze się mu wierzy, czyli nie jest traktowany sprawiedliwie; prawda może okazać się niesprawiedliwa, pytanie tylko, czy jest to prawda ostateczna, o ile taka w ogóle istnieje (obiektywna); często sprawiedliwość ma się nijak do prawdy; nie widzę związku; prawda to pojęcie stereotypowe, zaszklone, a sprawiedliwość to dążenie do rozwoju; prawda może być postrzegana jako subiektywny ogląd sytuacji, sprawiedliwość i jej egzekwowanie powinny być obiektywne (także w potocznym jej rozumieniu); prawda nie musi być sprawiedliwa lub może być sprawiedliwa tylko dla niewielu.*

Wśród odpowiedzi na pytanie czwarte – „Jakie różnice widzisz między pojmowaniem sprawiedliwości przez uczniów i nauczycieli?” – występują zarówno takie, które akcentują odmienności (te przeważają), jak i wskazujące podobieństwa, wraz z najogólniejszym podobieństwem, tzn. przybierającym różne formy subiektywizmem.

Najczęściej spotykane w badaniu odpowiedzi wyglądają następująco: *każda z grup może postrzegać sprawiedliwość subiektywnie, powinno się dążyć do wypośrodkowania w pojmowaniu sprawiedliwości; nauczyciel może kogoś nie lubić i zaniżyć oceny i odwrotnie – zawyżać lubianej osobie; uczeń pojmuje sprawiedliwość egocentrycznie, a z kolei nauczyciel patrzy na całą klasę; uczniowie widzą sprawiedliwość w wąskim tego słowa znaczeniu, tzn. dobierają ją do swoich potrzeb; nauczyciele powinni sprawiedliwość rozumieć w szerszym stopniu, stosować ją do ogółu, a nie tylko do swoich np. ulubionych czy nieulubionych uczniów; nie widzę, bo chcę wierzyć, że uczniowie wiedzą, co znaczy solidarność; uczniowie często widzą jako niesprawiedliwe postępowanie nauczycieli, które ma na celu ich dobro; uczeń będąc sprawiedliwym, nie ściąga na sprawdzianie, a nauczyciel musi sprawiedliwie ocenić ucznia słabego, niedorozwiniętego, ucznia bystrego zawsze przygotowanego; uczeń: sprawiedliwość to dobre traktowanie ucznia; nauczyciel: sprawiedliwość to traktowanie każdego równo, ale i kara/nagroda adekwatna do jego zachowania; subiektywne spojrzenie uczniów na sprawiedliwość, oczekiwanie przez nich korzystnych dla nich rozwiązań; uwarunkowane różną hierarchią wartości i celów, np. cel ucznia – zaliczenie, nie stracić czasu, nie namęczyć się; cel nauczyciela – nauczenie, brak problemów; teoretycznie powinny być zbieżne. Uczeń pojmuje sprawiedliwość jako ocenę nauczyciela, zgodną lub niezgodną ze zdaniem ucznia; nauczyciel pojmuje sprawiedliwość jako ocenę postępowania, wiedzy ucznia, ale zgodną jedynie ze zdaniem nauczyciela. Często pojmują to na dwa sposoby, gdyż uczniowie (...) uważają, że jest to niesprawiedliwe, jaką ocenę dostają, jak są potraktowani. Różnice są raczej sytuacyjne (interpretacja sytuacji); rzadziej różnica jest pojęciowa. Dla nauczyciela sprawiedliwe jest to, co regulują pewne ustalenia, np. ocena ze sprawdzianu uzależniona od punktacji; jednak uczeń uważa, że dostał mniej punktów (i niższą ocenę), bo nauczyciel się na niego wziął. [Jest to] (...) kwestia dbania o interesy poszczególnych stron – z jednej strony tak popularne teraz prawa ucznia, a z drugiej prawa nauczyciela. Każdy kieruje się własnymi racjami – stąd wypływają różnice; uczniowie chcą zawsze tego, co dla nich jest dobre i korzystne, nie patrzą na innych; nauczyciele przeważnie patrzą na dobro uczniów, nie swoje. Inne systemy wartości*

– inne rozumienie sprawiedliwości, różnica pokoleniowa – inne spojrzenie na różne sprawy. Wydaje (...) się, że uczniowie mają subiektywne poczucie sprawiedliwości; dla nauczyciela powinna być to wartość obiektywna. Każdy patrzy tylko na swoje prawa: a więc dla uczniów sprawiedliwość to bycie traktowanym na równi, a dla nauczyciela szacunek od uczniów. Uczniowie czy też osoby młode często rozumieją sprawiedliwość (i prawdę) według tylko swoich kryteriów i wyobrażeń, brakuje im dystansu i przyjęcia perspektywy bezstronnej; (...) zarówno uczniowie, jak i nauczyciele mogą mieć tendencję do pojmowania sprawiedliwości jako własnej korzyści, dlatego że to częsta cecha człowieka, niekoniecznie związana z tym, że akurat [jest] nauczycielem/uczniem. Nie widzę, dostrzegam różnice między pojmowaniem sprawiedliwości w kontekście różnic charakteru a nie pełnionych ról. Uczeń może czuć się pokrzywdzony przez egzekwującego sprawiedliwość nauczyciela, ponieważ subiektywnie postrzega daną sytuację, ma „swoją prawdę” i nie potrafi się do niej zdystansować; z drugiej strony nauczyciel, który nie jest zaangażowany w sprawy uczniów, może traktować ich niesprawiedliwie, uczeń – sprawiedliwie = jednakowe (np. traktowanie, ocenianie); nauczyciel – traktowanie, ocenianie w zależności od sytuacji, pobudek, celu działań, możliwości jednostki (dostosowanie do każdego i indywidualnie według jego zdolności).

Trudno wyróżnić jedną zasadę, organizującą całość refleksji osób badanych, gdyż materiał badawczy o charakterze jakościowym składający się z wypowiedzi tematycznych stymulowanych pytaniami otwartymi poraża zarówno mnogością stanowisk, jak i ich „rozrzutem”. Wydaje się jednak, że właśnie ta niejednorodność sposobu rozumienia jest cechą charakterystyczną dla ujmowania współcześnie takich jakości, jak sprawiedliwość, prawda, mądrość oraz ich wzajemnych relacji. Inną konkluzją u końca niniejszego przedłożenia, które m.in. w konsekwencji posłużenia się materiałem jakościowym stało się z konieczności prolegomeną do eksploracji przeżyć aksjologicznych kandydatów na nauczycieli, jest ta, iż refleksja dotycząca wymienionych wartości nie jest temu środowisku obca, a wręcz przeciwnie – jest bogata i wydaje się mu bliska.

Bibliografia

- Fankanowski M., *Nauczycieli portret własny A.D. 2007/2008*, w: *Wokół edukacji małego dziecka. Pomysły zajęć przedszkolnych*, A. Krajna, L. Ryk, K. Sujak-Lesz (red.), Wrocław 2008.
- Kozłowski J., *Ewolucja zachowań altruistycznych*, „Universitas” 1996, nr 17(2), s. 4–8, http://www.eko.uj.edu.pl/~kozlo/pliki/Universitas_ewolucja%20zachowa%C5%84%20altruistycznych.pdf (dostęp: 26.03.2013).
- Rusiecki J., *Preferencje zasad moralno-etycznych i wzorców osobowych wśród nauczycieli*, „Wychowanie na co Dzień” 1996, nr 1–2, s. 13.
- Szewczyk K., *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Warszawa 1998.
- Vasta R., Haith M.H., Miller A., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2001.

JUSTICE IN ORDER OF THE VIRTUES OF FUTURE TEACHERS.

Summary

The paper reports studies of candidates to the teaching profession for the understanding of **justice** and other related values. At first the examined persons completed a questionnaire regarding understanding of the values: justice, truth, wisdom and altruism. Then there was qualitative research. Respondents were asked to answer in writing some questions focusing on justice and the truth and how is justice versus the truth.

Translated by Marcin Fankanowski

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA...

To, co...

Oto, co do nas najczęściej mówiono, gdy byliśmy dziećmi:

Stój prosto, ruszaj się, bądź cicho, pospiesz się, nie dotykaj, uważaj, zjedz wszystko, umyj zęby, nie pobrudź się, pobrudziłeś się, nie mów tyle; powtórz, co ci powiedziałem; powiedz: przepraszam, przywitaj się, chodź tutaj, nie chodź za mną bez przerwy, idź się pobawić, nie przeszkadzaj, nie biegaj, nie spoc się; uważaj, bo upadniesz; mówiłem ci, że upadniesz; to twoja wina, nigdy nie uważasz, nie potrafisz, jesteś za mały, sam to zrobię, teraz jesteś duży, połóż się spać, wstań, zrobisz to później, mam dużo roboty, pobaw się sam, okryj się, nie wychodź na słońce, wyjdź na słońce, nie mów się z pełnymi ustami.

A oto, co chcieliśmy, by do nas mówiono, gdy byliśmy dziećmi:

Kocham cię, jesteś piękny, jesteśmy szczęśliwi, że cię mamy, porozmawiajmy trochę o tobie, znajdziemy trochę czasu tylko dla nas; jak się czujesz?; jesteś smutny, boisz się?; dlaczego nie chcesz?, jesteś wspaniały, jesteś delikatny i mięciutki, jesteś wrażliwy; opowiedz mi, co czułeś; jesteś szczęśliwy; lubię, gdy się śmiejesz; możesz popłakać, jeśli chcesz; jesteś niezadowolony, co cię martwi?; co cię zdenerowało?; możesz powiedzieć wszystko, co chcesz; ufam ci, lubię cię, ty mnie lubisz; kiedy mnie nie lubisz?; słucham cię, jesteś zakochany; co o tym

sądzisz?; lubię być z tobą, mam ochotę z tobą porozmawiać; chcę cię wysłuchać, kiedy jesteś nieszczęśliwy; podobasz mi się taki, jaki jesteś; jak pięknie być razem; powiesz mi, jeśli nie mam racji¹.

*Twoi wychowawcy dawali czy odbierali nadzieję?
Jest wokół Ciebie wielu dorosłych, którzy nadal czekają na słowa,
jakie chcieli usłyszeć, gdy byli dziećmi.
Dajesz czy odbierasz innym nadzieję?*

* * *

Rachunek

Pewnego wieczoru, gdy mamusia przygotowywała kolację, jedenastoletni syn stanął w kuchni, trzymając w ręku kartkę. Z oficjalną miną dziecko podało kartkę mamie, która wytarła ręce w fartuch i przeczytała, co było napisane:

- ✓ *Za wyrwanie chwastów na ścieżce: 5000 lirów*
 - ✓ *Za uporządkowanie mojego pokoju: 10000 lirów*
 - ✓ *Za kupienie mleka: 1000 lirów*
 - ✓ *Za pilnowanie siostrzyczki (3 popołudnia): 15000 lirów*
 - ✓ *Za otrzymanie dwukrotnie najlepszego stopnia: 10000 lirów*
 - ✓ *Za wyrzucanie śmieci co wieczór: 7000 lirów*
- Razem: 48000 lirów*

Mama spojrzała czule w oczy syna. Jej umysł pełen był wspomnień. Wzięła długopis i na drugiej stronie kartki napisała:

- ✓ *Za noszenie ciebie w tonie przez 9 miesięcy: 0 lirów*
- ✓ *Za wszystkie noce spędzone przy twoim łóżeczku, gdy byłeś chory: 0 lirów*

¹ B. Ferrero, *Ważna róża*, Warszawa 1998, s. 12–13.

- ✓ *Za wszystkie chwile pocieszania ciebie, gdy byłeś smutny: 0 lirów*
 - ✓ *Za wszystkie osuszone twoje łzy: 0 lirów*
 - ✓ *Za to wszystko, czego ciebie uczyłam dzień po dniu: 0 lirów*
 - ✓ *Za wszystkie śniadania, obiady, kolacje, podwieczorki i śniadania do szkoły:
0 lirów*
 - ✓ *Za życie, które ci dają każdego dnia: 0 lirów*
- Razem: 0 lirów*

Gdy skończyła, uśmiechając się, podała kartkę synowi. Ten przeczytał to, co napisała i otarł sobie dwie duże łzy, które pojawiły się w jego oczach. Odwrócił kartkę i na swoim rachunku napisał: „Zapłacono”. Potem chwycił mamę za szyję i obsypał ją pocałunkami².

* * *

Sprawiedliwość – to oddać każdemu to, co mu się należy..

Rachując, bądź ostrożny:

wraz z końcem bezinteresowności – kończy się też miłość

² B. Ferrero, *Czasami wystarcza promyk słońca*, Warszawa 2007, s. 46–47.

NOTY O AUTORACH

Monika Adamczyk – doktor nauk ahumanistycznych w zakresie socjologii, adiunkt w Katedrze Socjologii Religii Instytutu Socjologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, członek Senatu, pełnomocnik dziekana Wydziału Nauk Społecznych ds. Jakości Kształcenia Katolickiego w katolickim Uniwersytecie Lubelskim, członek Uniwersyteckiej Komisji ds. Jakości Kształcenia. Zainteresowania badawcze: socjologia religii, socjologia problemów społecznych, teoria kapitału społecznego, diagnoza społeczna, polityka społeczna.

Michał Boczek – magister nauk prawnych, ekonomicznych i społecznych, doktorant w Katedrze Prawa Karnego w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie. Zainteresowania badawcze: społeczna świadomość prawna i jej skutki, powszechna edukacja prawna jako zadanie społeczne, znaczenie świadomości prawnej w kontekście wyzwań i zagrożeń XXI wieku, znaczenie świadomości prawnej jako atrybut praw i wolności społeczeństwa obywatelskiego, obowiązek alimentacyjny i pojęcie niealimentacji w polskim prawie karnym, współczesny świat w kryzysie euro.

Ks. Marcin Cholewa – doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii, magister teologii, kapłan archidiecezji krakowskiej, ukończył studia z teologii na Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie oraz studia z psychologii na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, p.o. kierownika Katedry Psychologii, zastępca Dyrektora Instytutu Nauk o Rodzinie na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Papieża Jana Pawła II w Krakowie. Zainteresowania badawcze: psychologia religii, pogranicza religii i magii.

Marcin Fankanowski – magister psychologii, starszy wykładowca w Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego (jednostka międzywydziałowa powołana w celu kształcenia w zakresie psychologii i pedagogiki studentów specjalizacji nauczycielskiej). Zainteresowania badawcze: psychologia narracyjna, psychologia religii, psychologia i pedagogika wartości, etyka nauczycielska.

Marek Gilski – doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, doktor teologii, kapłan archidiecezji krakowskiej, ukończył studia teologiczne na Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie i na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim oraz studia z filologii klasycznej na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, adiunkt w Ka-

tedrze Mariologii na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Papieża Jana Pawła II w Krakowie. Zainteresowania badawcze: literatura grecka epoki archaicznej, mariologia patrystyczna, pogranicza religii i magii.

Piotr Goniszewski – doktor teologii, adiunkt w Katedrze Teologii i Egzegezy Biblijnej Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania badawcze: integralna teologia biblijna, egzegeza patrystyczna i średniowieczna (zwłaszcza praca nad Biblią św. Tomasza z Akwinu), tradycjonalizm katolicki, hebrajskie wersje Ewangelii.

Jarosław Horowski – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, pracownik Katedra Teorii Opieki na Wydziale Nauk Pedagogicznych i Wychowania Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Zainteresowania badawcze: pedagogika filozoficzna, pedagogika religii, zwłaszcza w obszarze teorii wychowania moralnego.

ks. Adam Machowski – doktor teologii, doktorant filozofii na Wydziale Filozofii Uniwersytetu Navarry. Zainteresowania badawcze: filozofia polityczna.

ks. Mirosław Pawliszyn – doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii, adiunkt na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, wykładowca filozofii w Wyższym Seminarium Duchownym Redemptorystów w Tuchowie. Zainteresowania badawcze: filozofia współczesna, filozofia religii, filozofia śmierci.

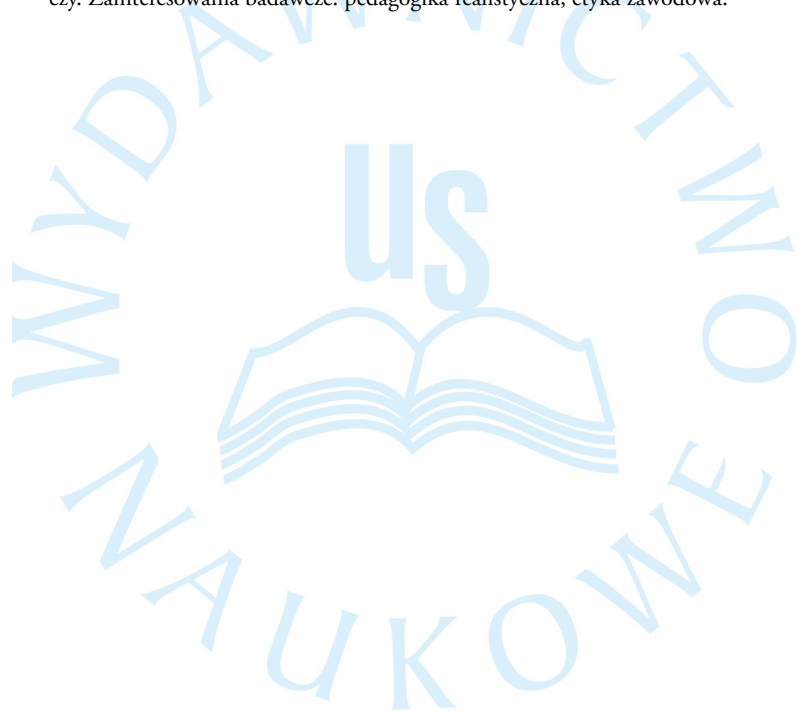
Alina Rynio – doktor habilitowana nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii, profesor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, kierownik Katedry Pedagogiki Chrześcijańskiej w Instytucie Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych KUL. Zainteresowania badawcze: teoretyczne podstawy wychowania, pedagogika chrześcijańska, teologia wychowania, pedagogika religii, pedeutologia, pedagogika szkolna, opiekuńcza i medialna.

Przemysław Strzyżyński – doktor nauk filozoficznych, sekretarz Zakładu Filozofii Chrześcijańskiej, Wydział Teologiczny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zainteresowania badawcze: filozofia analityczna, logika, religiolgia i etyka.

Jolanta Świderek – doktor habilitowana nauk humanistycznych w zakresie filozofii, kierownik Zakładu Historii Filozofii Starożytnej i Średniowiecznej w Instytucie Filozofii na Wydziale Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Zainteresowania badawcze: związki filozofii i religii w starożytnej Grecji, semiotyka św. Augustyna, koncepcja psyche w twórczości greckich myślicieli okresu archaicznego.

Andrzej Michał de Tchorzewski – profesor doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, pracownik Akademii Ignatianum w Krakowie. Zainteresowania badawcze: teoria wychowania, aksjologia pedagogiczna, deontologia nauczycielska, pedagogika rodziny.

Wiesława Wołoszyn-Spirka – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, starszy wykładowca w Katedrze Teorii Wychowania i Deontologii Nauczycielskiej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Zainteresowania badawcze: pedagogika realistyczna, etyka zawodowa.





Komitety Nauk Pedagogicznych PAN jest samorządną reprezentacją nauk pedagogicznych, służącą integrowaniu uczonych z całego kraju, wchodzącą w skład I Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN.

Czasopisma Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN lub zespołów Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN:

Rocznik Pedagogiczny

www.staff.amu.edu.pl/~pedszkol/rocznik_pedagogiczny

Studia Pedagogiczne

www.spedagogiczne.ptp-pl.org

Studia z Teorii Wychowania

<http://wydawnictwo.chat.edu.pl/studia-z-teorii-wychowania/>

Pedagogika Społeczna

<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/pedagogika-spoleczna.html>

Resocjalizacja Polska

<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/rocznik-resocjalizacja-polska.html>

Biuletyn Historii Wychowania

<http://www.historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html>

Przegląd Pedagogiczny

<http://www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/>

Adres:

Komitety Nauk Pedagogicznych PAN

Wydział Pedagogiczny ChAT

00-246 Warszawa, ul. Miodowa 21c

www.pan.uz.zgora.pl/