

Młodość w świecie myślenia i poznania

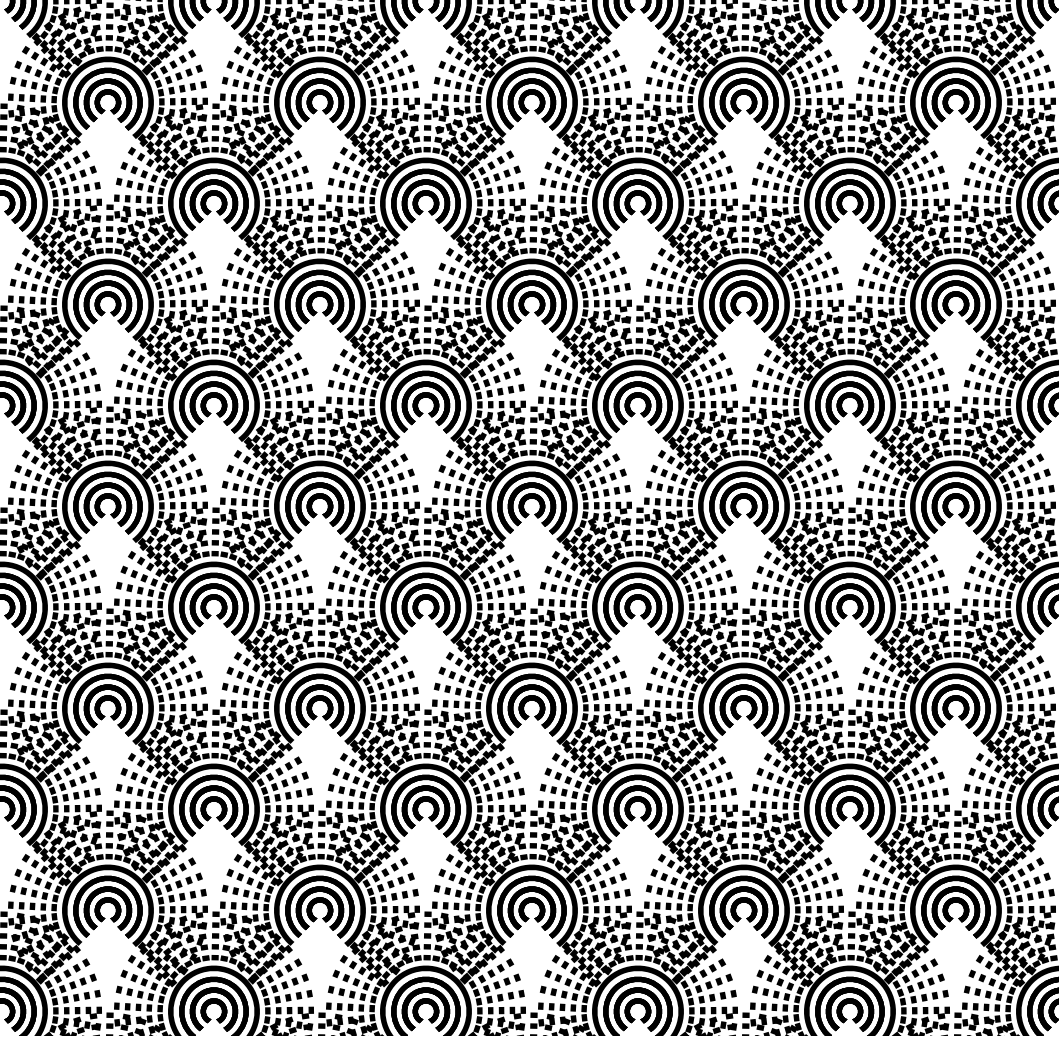
REDAKTOR
Tomasz Peciakowski



2



Młodzież
w świecie
myślenia
i poznania



WSPÓŁ-
CZESNE
PROBLEMY
WYCHO-
WANIA

2

Młodzież
w świecie
myślenia
i poznania

REDAKTOR Tomasz Peciakowski

Warszawa 2023



Publikacja dofinansowana ze środków budżetu państwa w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa” nr projektu NdS/552407/2022/2022. Kwota dofinansowania 1 954 655,00 zł. Całkowita wartość projektu 1 954 655,00 zł.

RECENZENCI

prof. dr hab. Liliya Morska, Uniwersytet Rzeszowski

dr hab. Aleksander Bańka, prof. UŚ, Uniwersytet Śląski w Katowicach

KOREKTA JĘZYKOWA Małgorzata Sagan, Sławomir Błach

SKŁAD Tomasz Smółka **OKŁADKA** Szymon Strużyński

ILUSTRACJE dayso [unplash] s. 17, lilartsy [unplash] s. 62, sean benesh [unplash] s. 57, possessed photography [unplash] s. 175, michal dolnik [unplash] s. 127, mark konig [unplash] s. 116, gaspar uhas [unplash] s. 147, jens peter olesen [unplash] s. 40, nadia sitova [unplash] s. 100

© **COPYRIGHT** by Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2023

ISBN 978-83-67385-39-8

ISBN 978-83-67385-40-4 [ebook]

WZÓR CYTOWANIA Peciakowski, T. (red.). (2023). *Młodzież w świecie myślenia i poznania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

SERIA Współczesne problemy wychowania, t. 2

REDAKTOR SERII dr hab. Piotr T. Nowakowski, prof. IBE

WYDAWCA Instytut Badań Edukacyjnych, ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

Spis treści

TOMASZ PECIAKOWSKI	Słowo wstępne	7
WŁODZIMIERZ F. DŁUBACZ	Podstawowe fakty dotyczące ludzkiego poznania	11
ANNA SZUDRA-BARSZCZ	Na czym polega racjonalność naszego działania?	21
TERESA STANKIEWICZ	Zachowanie złotego środka w pożądaniu wiedzy	33
ZDZISŁAW BARSZEWICZ	Wiedza to niewiedza, tylko uświadomiona	45
ARTUR LIS	Znaczenie pamięci	49
PIOTR T. NOWAKOWSKI	Poczucie rzeczywistości	55
PAWEŁ MILCAREK	Docilitas, czyli jak być pouczanym	61
MAREK REMBIERZ	O uczeniu się na błędach	67

WIESŁAW WÓJCIK Umiejętność logicznego kojarzenia faktów	71
PIOTR DOMERACKI O uwzględnianiu zmiennych okoliczności życia	87
KRZYSZTOF SZTALT Parę słów o samodzielności w myśleniu	107
MAGDALENA LIPNICKA Od myślenia stereotypowego do myślenia pojęciowego	121
DOROTA TAŁAJ Poznanie fragmentaryczne	133
RYSZARD POLAK Mądrość, wiedza i inteligencja	137
MARTYNA PŁUDOWSKA Ku dojrzałości umysłowej	153
ARKADIUSZ JABŁOŃSKI O potrzebie myślenia filozoficznego	167
IGOR ZALEWSKI Efekt Google'a	179
ALINA BETLEJ Cyfrowa proteza umysłu	183
PAWEŁ ĆWIKŁA Pożegnanie z czytaniem?	197
Przesłanki dla praktyki wychowawczej	223

Słowo wstępne

Ludzkie myślenie zakorzenione jest w kulturze i z niej wyrasta, dlatego jej rolą jest pielęgnowanie i umacnianie „człowieka myślącego”. Jeśli zaś kultura nie dostarcza intelektualnej pożywki, lub gorzej, utwierdza w głupocie, sama skazuje się na degradację.

Słowem kluczowym dla niniejszego tomu, współcześnie może rzadziej używanym, jednak w tym kontekście adekwatnym, będzie łaciński termin *formatio* (formacja, kształt) pochodzący od *formare*, czyli ‘formować’, ‘kształcić’. Określenie to nawiązuje do chrześcijańskiej idei samoformowania się, w której stworzenie człowieka na podobieństwo Boga jest nie tyle faktem, co stanem, o który człowiek musi stale walczyć, zobowiązaniem do rozbudowywania *imago Dei* w sobie. Samoformowanie się jest więc wielkim wyzwaniem, zwłaszcza w wymiarze myślenia i poznania, gdzie ludzki umysł często skłonny jest spoczywać na laurach.

Każde pokolenie w młodym wieku mierzyć się musiało z różnymi wyzwaniami, kryzysami, wojnami – różnorodnymi wydarzeniami, które uderzają w fundamenty świata, podważają ludzką racjonalność i wprowadzają drgania w moralne busole. Ferment codziennego życia targa człowiekiem, rzucając go na kolejne pola doświadczeń i nie dając zbyt wiele czasu, by owe doświadczenia wydały z siebie owoce. Każdy człowiek, zwłaszcza młody, jest pewnym potencjałem, który może się

rozwinąć jedynie poprzez odpowiednią uprawę i pielęgnację. Doświadczenie – jak wynika z Arystotelesowskiej hierarchicznej triady – to dopiero początek drogi znaczonej etapami, jakimi są: doświadczenie – wiedza – mądrość. Innej wiedzy potrzebujemy więc, by podjąć decyzję, a innej, by podjąć decyzję dobrą; co innego musimy wiedzieć, by żyć, a co innego, by żyć godziwie i szczęśliwie. Człowiek nieustannie zdobywa wiedzę – poprzez czynności poznawania, tworzenia pojęć czy wnioskowania, przesuając się od niewiedzy do wiedzy cząstkowej, powierzchownej, a dalej – głębokiej, od wiedzy potocznej do wiedzy naukowej; wszystko po to, by umiejętnie tę wiedzę spożytkować – z korzyścią dla siebie i innych.

Trudno jest wskazać pokolenie Polaków, które wzrastałoby w czasach spokoju i stabilizacji, bez doświadczenia takiego lub innego intelektualnego fermentu utrudniającego rozwój. Współczesna młodzież także wystawiona jest na próbę, bo o rozwój intelektualny i higienę umysłową dbać musi w świecie nadmiaru i przesyty, gdzie prawie wszystkiego jest dużo, ale za mało tego, co najcenniejsze. Wyzwaniem jest więc szukanie stabilności w świecie zmian, wpływów i przepływów, poszukiwanie skupienia w ciągłym hałasie, faktów w informacyjnym szumie, prawdy w kakofonii ofert, wzorca na bazarach wartości. Z jednej strony, to rezultat kryzysu racjonalności, którego znakiem jest słynne „pożegnanie z rozumem” Paula Feyerabenda, wyrażającego się potrzebą odejścia od ukształtowanych przez pokolenia sposobów rozumienia pojęć obiektywności czy prawdy oraz odrzucenia tradycyjnej formuły poznania naukowego. Z drugiej strony zaś, to technologiczna postkultura wyławia dzisiaj z wymiaru doświadczenia dane oraz informacje i pozbawiając je kontekstu, uruchamia niekończący się strumień komunikacyjno-informacyjny, dając wrażenie dostępu do wszelkiej możliwej wiedzy o wszystkim i dla wszystkich. Polifonia dzisiejszego świata może intrygować, ciekawić, pociągać, lecz jeśli na zadane pytanie znajduje się wiele odpowiedzi rozbieżnych, a czasem także sprzecznych – to odpowiedzi te są równie wartościowe, jak i bezwartościowe. Racjonalnym stanowiskiem jest wówczas dystans do wszystkich stron i zaakceptowanie relatywistycznych „rozwiązań na niby”. Współczesne kryzysy tożsamości ukazują jednak, że w dłuższej

perspektywie człowiekowi trudno jest żyć bez prawdy, bez piękna, bez dobra i bez odpowiedzialności.

Celem niniejszego tomu z serii „Współczesne problemy wychowania” jest, po pierwsze, ukazanie trudności, na które młodzi ludzie mogą natrafić na swej poznawczej drodze do mądrości; po drugie, opisanie cennych przymiotów składających się na cnotę roztropności, których pielęgnacja pozwoli nabyć umiejętność rozeznawania dobra w każdych okolicznościach i dobierania środków służących jego realizacji; po trzecie w końcu, publikacja ma być formą promocji pożądanych wzorów życia i zachętą do przyjęcia określonej postawy wobec kształcenia czy samoformowania się. Chodzi o przywołanie tradycji, w której wysiłek intelektualny jako ćwiczenie duchowe będzie stale przypominać, że myśli nie da się oderwać od „osoby myślącej”; że kształtowanie myślenia jest silnie powiązane ze sposobem, w jakim człowiek żyje i kształtuje codzienność wokół siebie, i dalej, jak formuje samego siebie. To przypomnienie o tym, że kompetencje poznawcze, intelektualne oraz moralne przekładają się bezpośrednio na jakość życia, a im wyższy poziom autoformacji uda się uzyskać, tym bliżej do urzeczywistnienia *imago Dei*.

O REDAKTORZE:

dr Tomasz Peciakowski – socjolog, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, ORCID 0000-0003-4031-3346,

KONTAKT: tomasz.peciakowski@kul.pl

Podstawowe fakty dotyczące ludzkiego poznania

Są dwa rodzaje ludzkiego poznania: teoretyczne i praktyczne. Każde z nich ma różne cele. Celem poznania teoretycznego jest sama wiedza, a celem poznania praktycznego – pokierowanie działaniem ¶ Roztropność jest główną sprawnością rozumu praktycznego. Rozum teoretyczny tworzy ogólną teorię i jeśli ona jest trafna, to może drogą dedukcji wywnioskować właściwe postępowanie ¶ Nie wystarczy kształcić rozum, aby być dobrym i spełnionym człowiekiem. Edukacja winna obejmować zarówno nauczanie (kształcenie umysłu), jak i wychowanie (formowanie woli i uczuć).

SŁOWA KLUCZOWE: poznanie teoretyczne, poznanie praktyczne, roztropność, realizm, działanie, cel.

Wstęp

Współcześnie często kwestionuje się realizm ludzkiego poznania, naturalną, zdroworoządkową zdolność do odkrywania prawdy o świecie, człowieku i Bogu, bez czego niemożliwe byłoby życie człowieka. Jednocześnie ma miejsce swoista ucieczka w rzeczywistość wirtualną, poznawcze zerwanie ze światem realnym, który jako jedyny może

skutecznie pokierować ludzkim działaniem. Człowiek, jak się twierdzi, nie poznaje, ale myśli, kreuje sensory (pojęcia), jest wolny w swym rozumowaniu, nie jest związany żadną obiektywną prawdą. Żyje wtedy w świecie wyimaginowanym, życzeniowym. Sądzi, wbrew doświadczeniu, że nie ma bytów substancjalnych, nie ma natury ludzkiej, nie ma potencjalności do aktualizacji, nie ma celu. Wszystko dzieje się spontanicznie. Takie przekonania stanowią podstawowe zagrożenie dla ludzkiej wolności, dla spełniania się człowieka, dla jego szczęścia. Dlatego trzeba przypomnieć podstawowe fakty dotyczące ludzkiego poznania i rozwoju człowieka.

Krótką charakterystyka ludzkiego poznania

W klasycznej teorii poznania rozróżnia się poznanie zmysłowe i umysłowe. Zmysły to zespół władz cielesnych człowieka, który z ich pomocą styka się ze światem materialnym. Pełnią one rolę narzędzi dostarczających danych dla ludzkiego rozumu. Dalej wyróżniamy poznanie zmysłowe zewnętrzne i wewnętrzne. Pierwsze z nich obejmuje pięć zmysłów: wzrok, słuch, dotyk, powonienie i smak. Zmysły te odbierają zewnętrzne działanie rzeczy, które ma charakter fizyczny. Spośród zmysłów wewnętrznych, które pośrednio stykają się z rzeczą poznawaną, na pierwsze miejsce wysuwa się zmysł wspólny – jego przedmiotem są akty zmysłów zewnętrznych, którymi koordynuje. Kolejnym jest wyobraźnia, tj. zdolność przyjmowania i zatrzymywania w sobie treści postrzeżeń oraz ich wywoływania, odtwarzania i aktualizowania. Następnie wymienia się władzę sądenia, czyli instynkt dokonujący oceny treści postrzeżeń jako pożytecznych lub szkodliwych. Wskazuje się także pamięć, która oznacza zdolność zachowywania postrzeżeń i ich ocen (Krąpiec, 1996). Poznanie zmysłowe nie jest poznaniem samoświadomym. Wiąże się z aktualnymi spostrzeżeniami i nie łączy ich w jedną sensowną całość. Z kolei poznanie umysłowe, inaczej duchowe, to poznanie podmiotowe, samoświadome. Jego istotę stanowi odniesienie do tożsamego „ja” (Krąpiec, 1974). Ma ono charakter pojęciowy, pomija konkretność przedmiotu dzięki abstrakcji, a ujmuje go

jako coś ogólnego, tworząc o nim pojęcie. Poznanie umysłowe wyraża się w umiejętności mowy, w języku, a ludzki język jest przekazywany drogą tradycji (Krapiec, 2000).

Ludzkie poznanie stanowi sposób odnoszenia się człowieka do świata i truizmem jest stwierdzenie, że pełni w naszym życiu podstawową rolę. Niejako decyduje ono o wyjątkowości człowieka w całym świecie, o jego człowieczeństwie. Już w starożytności zwrócono uwagę na specyficznie ludzki sposób poznawania, który ma charakter rozumny, co odróżnia człowieka od innych bytów przyrody. Wyrażała to klasyczna definicja człowieka jako zwierzęcia rozumnego (łac. *animal rationale*), czyli takiego, które dzięki swemu rozumowi przewyższa inne byty natury i zarazem nad nimi panuje. W definicji tej wyraża się fakt koniecznego powiązania ludzkiego działania z poznaniem, którego zasadniczym podmiotem jest rozum. Poznanie to swoiście łączy człowieka ze światem, w którym żyje, w tym z samym sobą. Mówi się, że jest ono określonym sposobem bycia człowieka w świecie. Właśnie dzięki niemu człowiek dowiadyuje się o tym, że istnieje świat, że istnieją inni ludzie, różne przedmioty, a nawet o tym, że on sam istnieje. Dzięki poznaniu niejako uzgadnia samego siebie z obiektywną rzeczywistością oraz może w niej żyć i działać (Dłubacz, 1994).

Przychodząc na świat, człowiek nic nie wie i wszystkiego musi się dopiero dowiedzieć (a więc poznać), zwłaszcza tego, co jest niezbędne dla życia. Poprzez poznanie wprowadza w siebie zastany świat natury i kultury. Dzięki poznaniu rozwija się i ubogaca, spełnia swe człowieczeństwo. Toteż poznanie jest bramą, przez którą wkracza do człowieka, do jego umysłu, cała dostępna mu poznawczo rzeczywistość. Aby mógł żyć w świecie, musi w nim działać, ale żeby działać, musi w pierw poznawać. Dlatego ludzkie działanie zakłada poznanie, które musi być poznaniem prawdziwym, bo to jest warunek sprawczości. Tym sposobem człowiek może realizować obrane cele. Dopiero poprzez poznanie prawdy i wybór właściwego dobra może rozwijać się jako człowiek i być faktycznie wolny (Dłubacz, 1994).

Ludzkie poznanie wiąże się z szeregiem aktów. Rozpoczyna je bezpośredni kontakt poznawczy z danym przedmiotem. Dzieje się to na bazie zmysłów. W wyniku tego kontaktu pojawia się w umyśle pojęcie

poznawanego przedmiotu w postaci jego treści. Ta treść pozostaje w pamięci człowieka, której może on w różny sposób używać, czyli przekształcać, łączyć z innymi, dzielić. Dzięki temu możliwa jest ludzka twórczość – sztuka i technika. Rozróżnia się szereg rodzajów poznania, m.in. poznanie zmysłowo-intelektualne i intelektualne. Pierwsze jest związane z doświadczeniem (poznanie bezpośrednie), drugie zaś jest od niego niezależne. Doświadczenie to inaczej poznanie źródłowe, odwołanie się do świata, świadczenie o tym, co się poznaje lub poznało. Ponadto odróżnia się poznanie od myślenia – choć myślenie jest rodzajem poznania, to jednak nie jest z nim tożsame. Myślenie to samodzielne działanie umysłu niezależne od aktualnego doświadczenia (Dłubacz, 1994). Rozum dokonuje różnych operacji poznawczych, poczynając od stwierdzenia istnienia jakiegoś przedmiotu poprzez ujęcie jego treści po tworzenie sądów i przeprowadzanie rozumowań. Dwie ostatnie operacje zwykle się nazywać myśleniem. Gdy człowiek odrywa się poznawczo od realnej rzeczywistości, przez którą jest w swym poznaniu niejako „kontrolowany”, może wymyślać „światy możliwe”, tworzyć wirtualną rzeczywistość.

Z zagadnieniem poznania wiąże się kategoria prawdy. Rozróżnia się rozumienie prawdy: 1) jako właściwości bytu, czyli faktu, że byt jest poznawalny (i rozpoznawalny), nieskryty, czytelny dla ludzkiego rozumu; 2) jako własności sądów, czyli ludzkiego poznania.

Ponieważ byt jest poznawalny, możliwe jest poznanie prawdziwe. Prawda w sensie drugim oznacza pewną właściwość aktu poznawczego powstającą w związku z jego stosunkiem do rzeczywistości. Sąd jest prawdziwy wtedy, kiedy to, co stwierdza, jest zgodne ze stanem rzeczy, do którego się odnosi.

Ludzie są w sposób naturalny związani ze światem, w którym żyją. Już od dzieciństwa stawiają najróżniejsze pytania, w tym pytania podstawowe, pod adresem rzeczywistości: „co to jest?”, „po co to jest?”, „dlaczego to jest?”, „dlaczego to w ogóle istnieje?”. Takie pytania rodzą się w wyniku poznawania świata. Ten świat, jako przedmiot poznania, budzi zdziwienie, jest trudny do zrozumienia. Także nasza ludzka rzeczywistość jest dla nas problematyczna – staramy się poznać prawdę o sobie: kim jesteśmy, skąd się wzięliśmy, dokąd zmierzamy.

Człowiek używa rozumu, poznając rzeczywistość i samego siebie (własne potrzeby, możliwości, swoją sytuację egzystencjalną). Poznaje, że nie jest rzeczą, że nie mieści się bez reszty w świecie przyrody, że posiada pragnienie bycia zawsze i to bycia w sposób pełny, czyli bycia szczęśliwym. Poznaje więc prawdę o świecie, w którym żyje i prawdę o sobie (Dłubacz, 1994). Jest to trudne, ale konieczne. Wciąż aktualne pozostaje przesłanie „poznaj samego siebie”, umieszczone na portyku świątyni Apollina w Delfach.

Poznanie siebie dokonuje się na tle poznawania świata i pozostaje z nim w ścisłym związku. Świat – od światła – jest tym, co dzięki światłu widzimy wokół nas. Jest to świat natury (przyrody) i świat kultury (ludzkich wytworów). Innymi słowy – zbiór rzeczy, ich właściwości i relacji oraz ludzi i ludzkich dzieł, a także wiedzy o tym wszystkim. W filozofii istnieje termin „byt” na oznaczenie rzeczywistości (Krąpiec, 1988). Może on z jednej strony oznaczać całą rzeczywistość, czyli wszystkie rzeczy (byty), z drugiej zaś – istniejący konkretny. Ludzkie poznanie ujmuje istnienie i treść bytów oraz ich przyczynowe związki, aż do działania pierwszej przyczyny (Boga). Człowiek jest w stanie poznać (odczytać) prawdę o sobie, swej naturze i przeznaczeniu oraz pokierować własnym życiem do celu – prawdziwego, spełniającego go dobra. Cel ten istnieje realnie w rzeczywistości, nie jest przez człowieka wymyślany, ale odkrywany przez rozum.

Szczególna rola roztropności

Są dwa rodzaje ludzkiego poznania: teoretyczne i praktyczne. Każde z nich ma różne cele. Celem poznania teoretycznego jest sama wiedza, a celem poznania praktycznego – pokierowanie działaniem. To ostatnie już od czasów starożytnych zwykło dzielić się na poznanie pojętyczne (twórcze) mające na celu jakiś wytwór (dobro wytworu) oraz poznanie związane z ludzkim postępowaniem (dobro człowieka). W pierwszym przypadku chodzi o samą wiedzę, o to, aby wiedzieć, znać prawdę dla niej samej. Prawda jest bowiem dobrem podstawowym, bez którego nie występują pozostałe. W drugim – o powstanie pewnego wytworu,

a w trzecim – o realizację dobra dla człowieka jako człowieka, o stawanie się dobrym człowiekiem. Jest to dla ludzkiego bytu najważniejsze.

Poznanie towarzyszy wszelkiemu ludzkiemu działaniu i jest jego warunkiem koniecznym. Szczytem poznania teoretycznego jest mądrość polegająca na znajomości ostatecznych przyczyn rzeczywistości, szczytem poznania twórczego jest doskonałość wytworu, a szczytem poznania moralnego jest realizacja dobra i szczęścia człowieka. Wszystkie te trzy sposoby poznania muszą być rozwinięte i usprawnione, aby człowiek mógł osiągać właściwe sobie cele. Zwracali na to uwagę już starożytni autorzy, wyróżniając konieczne dla człowieka sprawności służące skutecznemu aktualizowaniu własnej natury, własnego człowieczeństwa. Sprawności te zostały nazwane cnotami (gr. *areté*) i przez wieki stanowiły przedmiot refleksji oraz podstawę wychowania (Pańpuch, 2016).

Wśród tych sprawności szczególną rolę pełni roztropność (od słów „trop”, „tropic”, „wytropić”, czyli odkryć ścieżkę prowadzącą do celu). Bywa ona potocznie rozumiana jako postawa pragmatyczna, gdy człowiek myśli o swej egoistycznie pojmowanej korzyści. Tymczasem w etyce i pedagogice jej celem jest dobro rozumiane jako szczęście, do którego każdy dąży ze swej natury. Problem jednak w tym, że trzeba wiedzieć, na czym polega szczęście i co do niego prowadzi. Często mylnie utożsamia się je ze stanem zadowolenia z życia, którego kryterium jest przyjemność. Co jest więc dobrem rodzącym szczęście? Choć natura ludzka (to, kim jest człowiek) wyznacza cel, którym jest jej dobro, to musi on być przez ludzki rozum poznany, a przez wolę wybrany. Wymaga to ze strony człowieka wysiłku, przygotowania, wychowania, słowem: nabycia określonych sprawności. Faktem jest, że wszystkie dobra są dla ludzi, ale nie wszystkie są jednakowo dobre – istnieją w określonej hierarchii. Co jest zatem dobrem dla człowieka najważniejszym, bez którego nie może on zrealizować swego szczęścia? Odpowiedź zakłada wiedzę na temat tego, kim jest człowiek, na czym polega jego prawdziwe dobro. Bez niej nie da się po ludzku żyć. Odpowiedzi na takie pytania znajdują się w kulturze (w filozofii, religii, moralności, obyczajowości) i są one podstawą sposobu życia indywidualnego i społecznego. Nie zwalnia to jednak konkretnego



człowieka z ich weryfikacji, albowiem to on sam odpowiada za swe życie i jego spełnienie (szczęście).

Człowiek jest osobą, toteż wybierane i realizowane przez niego dobro musi ten fakt uwzględniać. Człowiek-osoba jest bowiem dobrem nadrzędnym, celem zastanym, z którym trzeba się liczyć. Ponieważ roztropność jest umiejętnością poznania stosownych środków do obranego celu (Krapiec, 1988), cel ten jest przyporządkowany dobru człowieka, a obierane środki nie mogą naruszać dobra osobowego (Anzenbacher, 2008). Poznanie roztropnościowe zawiera szereg elementów. W tradycji wymienia się namysł nad środkami prowadzącymi do celu; rozmysł, w którym chodzi o namysł nad środkami najodpowiedniejszymi; wybór, czyli decyzja, który środek jest wybierany. W takim poznaniu celu i środków zaangażowana jest również ludzka

wola, nie tylko rozum. Zwrócono uwagę, że wola może na przykład nie chcieć szukać odpowiednich środków. Dlatego winna ona być prawa (dobra wola), by móc nakierowywać się na słuszne dobro. Ponadto człowiek szuka często tego, co chce znaleźć, a nie tego, co powinien i ma chwiejną wolę. Może wtedy zaprzepaścić cały wysiłek poznawczy i dlatego mówi się, że trzeba umieć chcieć (Jaroszyński, 1997).

W tradycji zwrócono uwagę na takie elementy roztropności, jak rola pamięci w wykorzystywaniu doświadczenia życiowego oraz zdolność do uważnego poznawania („czytania”) rzeczywistości. Wymienia się również otwartość na rady innych, umiejętność wysłuchiwanie osób bardziej doświadczonych. Ponadto działając w środowisku ludzkim, trzeba umieć rozpoznawać prawdziwy powód czyjegoś postępowania, stąd konieczna jest domyślność rozumiana jako umiejętność kojarzenia faktów. Do tego dochodzi zdrowy osąd sytuacji, czyli umiejętność właściwego rozumowania, a także umiejętność przewidywania tego, co się może zdarzyć, wybiegania myślą w przyszłość. Jest to zarazem najtrudniejszy składnik roztropności wymagający rozwijania wyobraźni (stąd rola kształcenia literackiego), bowiem wszystko się zmienia i wiele spraw może człowieka zaskoczyć. Trzeba zatem włożyć dużo wysiłku w analizę złożonych sytuacji. Wszystkiego jednak przewidzieć się nie da, dlatego mówi się o oględności oznaczającej umiejętność ujmowania planu własnych działań w określonych warunkach jego realizacji oraz o zapobiegliwości, która przygotowuje nas na wystąpienie ewentualnych trudności na drodze do celu. Roztropność jest cnotą pod tym warunkiem, że cel ludzkiego działania jest godziwy, a podjęte środki nie naruszają dobra osobowego (Jaroszyński, 1997).

Arystoteles rozróżnił cnoty dianoetyczne odnoszące się do aktywności teoretycznej (poznania) oraz etyczne dotyczące aktywności praktycznej (tworzenia i postępowania). Roztropność jest główną sprawnością rozumu praktycznego (por. wyd. 1982). Rozum teoretyczny tworzy ogólną teorię i jeśli ona jest trafna, to może drogą dedukcji wywnioskować właściwe postępowanie. Dla praktycznej oceny działania znaczenie mają różne sytuacje życiowe, ich okoliczności, determinanty – wtedy konkretny obowiązek moralny podlega modyfikacji. Życie człowieka toczy się bowiem w środowisku złożonym

i określonym przez relacje przygodności. Rozum praktyczny musi się z tym liczyć, decydować w atmosferze niepewności, wyważać pozytywne i negatywne konsekwencje działania, zawierać kompromisy. Roztropność jest więc nabytą w praktyce zdolnością dochodzenia do sądu, który informuje, jak można optymalnie realizować dobro w danych warunkach. Jest rodzajem „wycucia” tego, co w danej sytuacji słuszne (Anzenbacher, 2008).

Arystoteles zwrócił też uwagę na to, że cnoty intelektualne nie doskonałą władz pożądanycch człowieka, a usprawniają jedynie czynności samego rozumu. Stąd nie wystarczy kształcić rozum, aby być dobrym i spełnionym człowiekiem. Edukacja winna obejmować zarówno nauczanie (kształcenie umysłu), jak i wychowanie (formowanie woli i uczuć).

Zakończenie

Od poznania wszystko się zaczyna, jest ono warunkiem ludzkiego działania. Od niego zależy nasze życie i jego spełnienie. Poznanie informuje nas o istnieniu poszczególnych rzeczy, o istnieniu i specyfice bytu ludzkiego, o jego istocie (człowieczeństwie) i wrodzonych dyspozycjach, o konieczności ich aktualizacji (rozwoju), o dobru i złu ludzkich czynów, o właściwym kierunku i sposobach rozwoju, o celu życia osobowego. Zagrożenie dla ludzkiej rozumności i wolności płynie z zerwania realnego kontaktu poznawczego z otaczającym nas światem – przyrody i kultury – oraz pogrążanie się w świecie wirtualnym.

Człowiek jest osobą, bytem rozumnym i wolnym, złożonym, cielesno-duchowym, stąd jego działania i dobra mają taki charakter. Dobra duchowe (osobowe) są wyższe niż dobra materialne, albowiem człowiek się spełnia przez dobro moralne, a cel życia osobowego przekracza doczesność. Poznanie tego wszystkiego jest zadaniem ludzkiego rozumu i ma charakter teoretyczny (mądrość) – jest jak światło oświetlające drogę. Z kolei wiedza ta jest podstawą ludzkiego postępowania, którym ma kierować roztropność.

Roztropność jest umiejętnością rozpoznania i wyboru dobra właściwego dla człowieka w danych okolicznościach, niekolidującego jednak z dobrem ostatecznym (celem życia). Jest poznaniem tego, co powinno być uczynione. Określana jest często jako sprawność dobrego sumienia, albowiem skłania człowieka do poprawnej moralnej oceny czynów. Doskonali też myślenie związane ze słuszną orientacją woli, organizuje funkcjonowanie innych cnót. W jej centrum znajduje się zdolność do przewidywania i planowania. Umożliwia człowiekowi dostrzeganie okoliczności swego działania i podejmowania właściwych decyzji.

Literatura

- Anzenbacher, A. (2008). *Wprowadzenie do etyki*. Przeł. J. Zychowicz, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Arystoteles. (1982). *Etyka nikomachejska*. Przeł. D. Gromska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dłubacz, W. (1994). *O kulturę filozofii: zagadnienia podstawowe*. Lublin: Polihymnia.
- Jaroszyński, P. (1997). *Etyka. Dramat życia moralnego*. Warszawa: Wydawnictwo Sióstr Loretanek.
- Krąpiec, M.A. (1974). *Ja – człowiek: zarys antropologii filozoficznej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Krąpiec, M.A. (1988). *Metafizyka: zarys teorii bytu*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Krąpiec, M.A. (1996). *Psychologia racjonalna*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Krąpiec, M.A. (2000). Język i świat realny. W: P. Gondek (red.), *Rozumieć filozofię i naukę* (s. 74–101). Lublin: Instytut Edukacji Narodowej.
- Pańpuch, Z. (2016). Cnoty społeczne. W: K. Chałas i A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej* (s. 198–209). Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.

O AUTORZE:

dr hab. Włodzimierz F. Dłubacz, prof. KUL – filozof, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, ORCID 0000-0001-8684-8616,
KONTAKT: dlubacz@kul.pl

Na czym polega racjonalność naszego działania?

Wartość schematów poznawczych może być bardzo różna. Posługujemy się nimi w życiu codziennym, bo są użyteczne jako pewne „porcje” wiedzy o kimś lub o czymś, które możemy stosunkowo łatwo przywołać ¶ Prawda w koncepcji klasycznej jest stwierdzana przez pojedynczy intelekt, a nie przez doświadczenie, koncepcję naukową czy przez określoną społeczność. Nie ma kolektywnego poznania, tak jak nie ma kolektywnego sumienia, wyboru czy odpowiedzialności ¶ Poznanie i działanie jest realistyczne, a tym samym prawdziwe tylko wtedy, gdy wychodzi od istniejącego świata, a nie świata wydedukowanego z pojęć. Sprawdzian realizmu wytrzymuje jedynie prawda ujmowana jako relacja, na której przeciwległych krańcach plasują się myśl i rzeczywistość.

SŁOWA KLUCZOWE: prawda, koncepcje prawdy, racjonalność, korespondencyjna koncepcja prawdy.

Wprowadzenie

Wydaje się, że działanie człowieka zazwyczaj jest racjonalne, to znaczy jakoś lub czymś uzasadnione („wiem, dlaczego coś robię”) oraz

nakierowane na określony cel („wiem, po co to robię”). Przeważnie jest ono również następstwem wolnej decyzji („jestem sprawcą mojego czynu”). Racjonalność i wolność działania wyróżniają ludzką aktywność na tle aktywności innych istot żyjących i powodują, że jesteśmy za nie odpowiedzialni. Odpowiadamy zarówno za to, co zrobiliśmy, jak też za to, czego nie uczyniliśmy, choć mogliśmy. Już tutaj nasuwa się pytanie o powinność działania i jej przyczyny. Dlaczego mamy postępować w określony sposób, tj. na pewne czyny się decydować, innych zaś unikać? Dlaczego powinniśmy robić cokolwiek? Stąd z kolei blisko do pytań o to, czy powinność jest przejawem determinizmu, a tym samym braku wolności, czy też przeciwnie – skutkiem autodeterminacji wynikającej z przyjęcia określonego sądu o rzeczywistości (np. jeśli uznajemy za prawdziwe zdanie, że osobie będącej w potrzebie należy pomagać, to gdy ktoś poprosi nas o pomoc, powinniśmy jej udzielić). Pytania o powinność są podstawowe dla etyki, a odpowiedź na nie określa jej naturę oraz – jeśli kierujemy się nią w życiu – charakter naszego działania.

W artykule nie będę dotykać szczegółowych zagadnień etycznych, lecz ich podstawy, tj. racji uzasadniającej nasze działanie. Warto zauważyć, że *ratio*, a właściwie *recta ratio*, to nie zdanie ani koncepcja, ale rozum zdolny do poznania świata rzeczy i osób (Maryniarczyk, 2007). Działanie racjonalne opiera się na uzgadnianiu treści poznania z rzeczywistością, do której treści te się odnoszą. Jeśli zatem odkrywam, że kłamstwo niszczy człowieka, staram się być prawdomównym. Gdy z kolei działam zgodnie z zasadą prawdomówności, to realizuję tę treść w swym działaniu, które staje się dobre, ponieważ cel odpowiada przyczynie. Niestety, nie zawsze jest tak, że cel koresponduje z przyczyną, jak również, że przyczyna (racja działania) jest zgodna ze stanem faktycznym. Na przykład używki, mimo że wiążą się z przyjemnością zazywania, nie odpowiadają naturze tego, kto je przyjmuje (szkodzą człowiekowi), toteż świadomość ich szkodliwości w sposób oczywisty kłóci się z decyzją o ich zazywaniu. Dlaczego jednak, wbrew poznaniu, wiele osób tak chętnie po nie sięga? Dlaczego tak łatwo naciągać fakty i z przekonaniem przekazywać informacje fałszywe jako prawdziwe? Dlaczego, mimo uznania zasady zakazującej krzywdzenia kogokolwiek,

niekiedy pozwalamy sobie tę normę łamać w imię jakiejś innej normy lub subiektywnych względów?

Z racji ograniczeń redakcyjnych skupię się na kilku ujęciach tego, co przyjmujemy za punkt odniesienia osobistych wyborów, który roboczo możemy nazwać prawdą naszego działania. Wskazując na różne ujęcia tego, co uznajemy za prawdę, chcę je zestawić ze skutkami przyjmowania ich za podstawę naszego poznania i czynów. Zatem przyjrzymy się prawdzie działania jako treści schematów poznawczych (1), a następnie ujmowanej jako, kolejno, zgodność myśli ze sobą (2), efekt naszych doświadczeń (3), opinię większości (4) oraz relację między myślą a rzeczywistością (5).

Nakreślony w ten sposób horyzont pozwoli nam zrozumieć starą, lecz uniwersalną maksymę św. Tomasza z Akwinu, mówiącą, że „mały błąd na początku jest wielkim na końcu” (zob. Maryniarczyk, 2021). Chodzi o to, że błąd poznawczy bądź świadoma decyzja, której treść jest niezgodna z rzeczywistością, może w praktyce przynosić nie tylko skutki niezamierzone, ale również złe z moralnego punktu widzenia.

Prawda schematów poznawczych

Dla zobrazowania praktycznych aspektów poznania i jego kluczowej funkcji w naszym życiu, warto wyjść od krótkiej charakterystyki schematów poznawczych, które wynikają z osobistych doświadczeń i polegają na ich uogólnieniu (Najder, 1997). Spójrzmy na następujący przykład. Będąc uczestnikiem przyjęcia weselnego, na skutek odbieranych wrażeń, tworzymy w umyśle reprezentację (pojęcie) tego, czym jest wesele. Jeśli jednak utworzone w ten sposób pojęcie bazuje jedynie na jednostkowych doświadczeniach, a nie jest oparte o wiedzę dotyczącą różnego typu wesel (których charakter może zależeć od wielu czynników, np. upodobań państwa młodych, ich pochodzenia, światopoglądu, zamożności, kultury, wychowania itd.), jest ono niczym innym jak pewnym schematem poznawczym. W związku z tym, mogą się w nim mieścić treści dotyczące tego, czym wesele w istocie jest (jego związek z aktem ślubu), jak też osobistych wrażeń zależnych

od wielu zdarzeń, splótów okoliczności, osobistego nastawienia czy interpretacji. Możliwy jest zatem obraz wesela jako eleganckiego przyjęcia będącego przedłużeniem i celebracją przysięgi małżeńskiej, tak jak możliwe jest też jego ujęcie jako prymitywnej hulanki, dla której ślub jest tylko pretekstem. Pomiędzy tymi skrajnościami moglibyśmy umieścić szereg innych obrazów uwarunkowanych doświadczeniami budującymi określone ślady w naszej pamięci.

Okazuje się, że wartość poznawcza schematów, które co do zasady stanowią konstrukty jednostkowe i subiektywne, może być bardzo różna. Dlaczego zatem tak często posługujemy się nimi w życiu codziennym? Otóż wynika to z ich praktycznego charakteru. Krótko mówiąc, są one bardzo użyteczne. Przez fakt, że istnieją w naszej pamięci – jako pewne „porcje” wiedzy o kimś lub o czymś – możemy je stosunkowo łatwo przywołać i wykorzystać w sytuacji, gdy potrzebujemy zająć określone stanowisko bądź podjąć jakieś działanie. Każdorazowo pozwalają nam zaoszczędzić czas i energię potrzebną na poznanie i analizę sytuacji, w jakiej się znaleźliśmy. Niemniej jednak mogą też skutkować błędnym osądem osoby czy sytuacji, a tym samym błędną decyzją dotyczącą kierunku i charakteru naszego działania.

W związku z tym, aby „urzeczowić” nasze poznanie, które wbrew częstemu przekonaniu może mieć niewiele wspólnego z rzeczywistością, do której się odnosi, należy przyjrzeć się różnym kryteriom prawdziwości oraz zrewidować ich wartość w kontekście tego, czego faktycznie dotyczą.

Prawda jako cecha wewnątrzpoznawcza

Kiedy podejmujemy decyzję wyłącznie w oparciu o zbiór sądów dotyczących jej przedmiotu, lecz nie konfrontujemy ich treści ze stanem faktycznym, opieramy się na koherencyjnej koncepcji prawdy. Wedle tego ujęcia, prawdziwy jest pogląd, którego składowe, tj. budujące go zdania, tworzą spójny (koherentny) system, którego poszczególne sądy wzajemnie się uzasadniają i kolejno z siebie wynikają. W tym ujęciu prawdziwość jakiejś koncepcji nie zależy od rzeczywistości, o której

orzeka, lecz od języka, który ją konstruuje. Jeśli tworzy on logiczną siatkę pojęciową, a tym samym jest spójny wewnętrznie, można go uznać za prawdziwy. Takie podejście jest skutkiem założenia, że nie ma czegoś takiego jak fakty (np. przedmioty czy osoby), lecz tylko ich konstrukcje myślowe lub interpretacje (Chudy, 2009). Zatem sięgając do przywołanego wcześniej motywu, za równie prawdziwy (wewnętrznie spójny, a tym samym przekonujący) należy przyjąć obraz tradycyjnego polskiego wesela, ukazany przez Elizę Orzeszkową w *Nad Niemnem*, jak i ten przedstawiony w filmie Wojciecha Smarzowskiego z przedmiotowym terminem w tytule. Fakt, że w obu przypadkach są one skrajnie różne, nie ma tu nic do rzeczy (Orzeszkowa przedstawia tradycyjne wesele jako wyraz trwałości i harmonii małżeńskiej, Smarzowski zaś używa środków mających zohydzić tradycyjne – cokolwiek miałyby to znaczyć – postrzeganie wesela). Oba obrazy w sposób spójny, zgodny z zamierzeniem autora, tłumaczą nam w określonym stylu pewną rzeczywistość. Która wizja jest prawdziwa? Na to pytanie sama treść przywołanych obrazów nie daje odpowiedzi.

Takie okoliczności nie sprzyjają uzyskaniu pewności poznawczej. Jako konsekwencja założeń konwencjonalizmu odstają pozornie wiedzę jako konstrukcji umysłowej, „która nie troszczy się o wyniki doświadczenia, lecz nagina je do swoich, z góry i bezpodstawnie przyjętych, przesądów” (Ajdukiewicz, 1965, s. 42). Aby nie nadużyć myśli polskiego filozofa, trzeba dodać, że w jego wykładni chodziło o wiedzę naukową, w której konwencjonalizm nie tyle dotyczy prawdziwości, lecz rozstrzygalności jakiejś teorii (Dąmbska, 1937; Woleński, 2013). Co więcej, chodzi tu głównie o nauki formalne (takie jak matematyka, fizyka teoretyczna czy biologia molekularna), na gruncie których o prawdziwości systemu decyduje stabilna siatka pojęć i terminów. Jeśli więc jakiś system przekonująco wyjaśnia określoną rzeczywistość, można mu przypisać cechę prawdziwości. Możliwe są na przykład dwie odmienne koncepcje grawitacji, z których każda dobrze przystaje do rzeczywistości, tj. adekwatnie, choć w różny sposób tłumaczy ten sam aspekt.

Jednak to samo kryterium zastosowane w praktyce życia nie musi nam dostarczać rzetelnego narzędzia do rozstrzygnięcia o prawdziwości.

Jeśli np. nauczyciel dyżurujący w trakcie przerwy stanie przed koniecznością wskazania winnego zaistniałej bójki, której sam nie widział, a jedynie usłyszał trzy różne (choć wszystkie logiczne) wersje tego samego wydarzenia, jest tylko kwestią przypadku, czy stanie się sprawiedliwym rozjemcą między stronami. Biorąc pod uwagę, że musi działać, gdyż tego oczekują uczniowie, dyrektor, a nawet wymaga tego statut szkoły, jeśli ulegnie presji, nie podejmując próby skonfrontowania każdej wersji z faktycznym przebiegiem zdarzenia, zda się na ów przypadek lub (co wydaje się bardziej prawdopodobne) podejmie decyzje w oparciu o jakieś kryterium pozapoznawcze. Może nim być chociażby strach (np. o utratę autorytetu), korzyść (np. uznanie w oczach określonej grupy uczniów lub dyrektora) czy siła (np. jako potwierdzenie niesymetryczności relacji wychowawczej).

Prawda jako przymiot działania

W ujęciu pragmatycznym, o prawdziwości zdania bądź jakiegoś systemu świadczy jego użyteczność. Przy czym użyteczność może się tu odnosić do działania (np. przepis na ciasto jest prawdziwy, gdyż wykonany według niego wypiek smakuje degustatorom), do wyjaśnienia określonych przekonań (np. dla usprawiedliwienia własnego stanowiska w sprawie aborcji sięgamy do określonej koncepcji filozoficznej potwierdzającej nasz punkt widzenia), w końcu do przewidywania przyszłych zdarzeń (np. aby uniknąć trudności związanych z racjonalnym wprowadzaniem edukacji włączającej, przyjmujemy za prawdziwą teorię jej zgubnego wpływu na poziom edukacji powszechnej). W ramach tej koncepcji poznanie nie jest traktowane jako narzędzie pozwalające na intelektualne zbliżenie dopasowujące umysł do rzeczywistości. To rzeczywistość ma się dostosować do naszych potrzeb, oczekiwań i wartości. Innymi słowy, poznanie jest prawdziwe tylko wtedy, gdy staje się gwarantem skuteczności (Chudy, 2009). Wracając do przykładu z weselem, zgodnie z koncepcją pragmatyczną, wartość działań projektowanych w związku z przyjęciem ślubnym będziemy ustalać na podstawie spodziewanego zysku lub spełniania oczekiwań

gości. Jego podstawowy sens zostanie zatem zrelatywizowany do hojności i zasobów portfeli uczestników wesela lub poczucia ich osobistej satysfakcji.

Zwolennicy takiego podejścia wyjaśniają, że wszelkie dociekania intelektualne i dyskusje nad nimi nie mają żadnego sensu, jeśli nie prowadzą do skutków praktycznych. Poznanie dla poznania (wiedza teoretyczna) nie przedstawia zatem żadnej wartości. Pragmatyzm, próbując obronić nas przed jałowością abstrakcyjnych rozważań, chce jedynie służyć praktyce. Dlatego prawdziwość dla pragmatyków to nic innego jak skuteczny plan działania, zależny nie tylko od przyjętej w punkcie wyjścia koncepcji, ale również od uczuć i preferencji kierujących naszym zachowaniem (Kreft, 2011).

Jednak wiedza praktyczna może być nieracjonalna, tj. sprzeczna ze zdrowym rozsądkiem i rzeczywistością, do której się odnosi. Przykładowo założenie, że przyczyną niskiej jakości edukacji jest obecność w ogólnodostępnych szkołach uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, odciąża uwagę od innych możliwych przyczyn takiego stanu rzeczy. Ponadto służy segregacji, która nie tylko przeczy uniwersalnemu rozumieniu godności człowieka (uzależniając ją od posiadania określonych cech), ale również (wbrew założeniom pragmatyzmu) w praktyce wyłącza z tego systemu uczniów wybitnie zdolnych, którzy co do zasady posiadają specjalne potrzeby edukacyjne. Koncepcja pragmatyczna, legitymizując logiczny błąd zwany często „równią pochyłą”, „pociąga za sobą duże niebezpieczeństwo manipulacji, łatwo bowiem można coś wmówić ludziom w imię skuteczności, korzyści czy pożytku praktycznego, które z istoty swej stanowią elementy pozapoznawcze” (Chudy, 2009, s. 109).

Prawda jako opinia większości

W tym miejscu, z pragmatycznego punktu widzenia, wydaje się zasadne przywołanie socjologicznej koncepcji prawdy. Daje nam ona bowiem narzędzie do podejmowania decyzji w sytuacji, gdy tracimy zaufanie do wartości indywidualnego poznania (skutek rozpoznania schematów

poznawczych) lub gdy mamy do czynienia z konkurencyjnymi, lecz równie przekonująco tłumaczącymi ten sam fakt teoriami (koncepcja koherencyjna) bądź też gdy odkrywamy moc sprawczą pozapoznawczych kryteriów wyborów (koncepcja pragmatyczna).

Socjologiczna koncepcja prawdy zakłada, że kryterium prawdziwości leży w decyzji większości. Wartość poznawcza jakiegoś sądu czy koncepcji mierzona jest zatem siłą głosów opowiadających się po ich stronie. Mimo że podejście to, zapewne przez swój demokratyczny charakter, jest stosowane powszechnie, nie potrzeba rozbudowanych dociekań, aby stwierdzić, że opinia większości może „rozmiar się z prawdą”. Zasadniczymi jej przymiotami są bowiem dwa typy relatywizmu: społeczny i historyczny. Pierwszy wskazuje na zależność prawdy od grupy społecznej. Przykładowo dla osób z wyższym wykształceniem wartością będzie ukończenie studiów, z kolei dla osób, które z własnej woli zdecydowały się na zakończenie edukacji na poziomie szkoły branżowej lub średniej, studia wyższe raczej nie przedstawiają wartości. Która grupa ma rację? W omawianej koncepcji będzie to ta, którą reprezentuje większa liczba respondentów. Od tej formy relatywizmu nie jest wolna również nauka. Jeśli jest tak – czego dowodzą badania Alfreda Kinseya – że zachowania seksualne uznawane za nienormalne (m.in. masochistyczne lub kazirodcze) w praktyce są normą, każde z wymienionych nadużyć powinno być uznane za alternatywną i równoważną ich formę. Współcześni epigoni takiego podejścia zdają się zapominać, że sporą część respondentów w badaniach Kinseya stanowili więźniowie (w tym skazani za przestępstwa seksualne) oraz osoby wskazane przez prostytutki. Mimo dobrze udokumentowanych fałszerstw metodologicznych (Reisman i Eichel, 2002), doniesienia badacza zmieniły postrzeganie granic ludzkich zachowań seksualnych, a inspirowana nimi skala zachowań seksualnych (tzw. skala Kinseya) jest uznawana za rzetelne narzędzie określania orientacji seksualnej człowieka.

Drugi typ relatywizmu dotyczy założenia, wedle którego kryterium prawdziwości zmienia się w zależności od epoki, a nawet pokolenia. Można zatem powiedzieć, że nie istnieje żadna pewna wiedza o rzeczywistości, lecz tylko zmieniające się poglądy na jej temat. Żadnemu

stwierdzeniu nie można bowiem przypisać atrybutu prawdziwości, jeśli wcześniej nie zrelatywizuje się go do określonego miejsca w czasie. Słuszność więc mają rodzice, mówiąc, że młodzi nie rozumieją ich podejścia do świata, bo żyją w innej rzeczywistości. Podobnie słuszność mają dzieci, twierdząc, że rodzice nigdy ich nie rozumieją, bo czasy, w których żyli odeszły bezpowrotnie. Czy zatem nie ma żadnej możliwości na zdrowy dialog międzypokoleniowy? Podejście socjologiczne zdaje się dawać podstawę do pesymizmu pedagogicznego w tej kwestii.

Warto dodać, że z podstawowym kryterium prawdziwości omawianej koncepcji wiąże się dramat demokracji uznawanej przez wielu za najlepszy z możliwych pomysłów na przyznawanie i sprawowanie władzy. Istotą demokracji jest bowiem socjologiczne rozumienie prawdy, w którym o prawdziwości decydują czynniki pozapoznawcze, w tym nawet zabiegi socjotechniczne. Trzeba pamiętać, że społeczeństwo nie poznaje prawdy. Może ono co najwyżej „uczestniczyć w duchu epoki, uczestniczyć w pewnym trendzie umysłowym, w modzie, w kulturze, ale nie ma ono zbiorowej świadomości, która posiadałaby zdolność do poznania prawdy” (Chudy, 2009, s. 110). Wyrazem wcielonego w życie demokratycznego kryterium prawdziwości jest wizerunek umęczonego Chrystusa (por. obraz Adama Chmielowskiego pt. *Ecce homo*).

Prawda jako korespondencja myśli z rzeczywistością

Podczas zajęć z filozofii wychowania zapytałam, jak należy rozumieć korespondencyjną koncepcję prawdy. Jedna ze studentek stwierdziła, że koncepcja ta przywołuje skojarzenie z pocztą i przekazywaniem informacji. Intuicja studentki, która starała się jakoś nadrobić brak pracy domowej, wydaje się trafna. W ujęciu tym bowiem prawda jest cechą relacji pomiędzy sądem (myślą, zdaniem) a rzeczywistością. Jeśli człowiek na drodze poznawczej stara zbliżyć się do rzeczywistości, to efekty jego wysiłków będą nosiły znamiona prawdziwości pod warunkiem, że zostaną uzgodnione z tym, co faktycznie istnieje, czyli z własnym przedmiotem. Zatem dwoma zasadniczymi korelatami prawdziwości w tym ujęciu są myśl („odbiorca”) i rzeczywistość

(„nadawca”). Jeżeli zachodzi między nimi odpowiedniość, to znaczy, że zachodzi też prawda (Maryniarczyk, 2007; Chudy, 2009).

Tyle że nie zawsze mamy możliwość prostej weryfikacji treści naszych sądów w oparciu o stan faktyczny, dlatego definicja ta wymaga doprecyzowania. Według Antoniego Stępnia, „prawda jest dorównaniem (treści) myśli z tym, do czego się ona odnosi” (2007, s. 138). Filozof zakłada zatem pewien wysiłek, który należy podjąć, aby to, co myślimy o kimś lub o czymś, odpowiadało temu, kim lub czym ten ktoś lub coś faktycznie jest. Stępień stwierdza również, że poznanie ludzkie co do zasady jest aspektywne, zatem i prawdziwość jest własnością aspektywną. Co to znaczy? Otóż gdy stwierdzam, że obrazy Hieronima Boscha ukazują prawdę o człowieku, to należy zapytać, o jaką prawdę chodzi. Czy tę wyrażającą się w bezbrzeżnej brzydocie istot ludzkich, tak jaskrawo przecież ukazanych w jego malarstwie, czy może tę niewidoczną od razu, ale wymagającą pewnego namysłu, a prowadzącą do konstatacji, że twórczość Boscha ukazuje dramat ludzkiej natury i w ten sposób można ją nazwać prawdziwym obrazem człowieka. Notabene, ta cecha jego malarstwa uczyniła je ponadczasowym. Wojciech Chudy w aspektywności prawdy dostrzegał swoiste wyzwanie dla dialogu. Jego zdaniem, „aby stwierdzać prawdziwie, trzeba dobrze pilnować aspektu. Stąd podstawą wszelkiego dialogu, który ma dążyć do prawdy jest troska o to, aby wszyscy rozmówcy przyjmowali jeden aspekt” (2007, s. 103).

Wartość klasycznej koncepcji nie tkwi w tym, że jest ona klasyczna, ani w tym, że jej pierwszą formułę zaproponował Arystoteles, lecz w tym, że o wartości efektów poznania decyduje wysiłek poznawczy jednostkowego człowieka. Prawda – pod wskazanymi wyżej warunkami – jest stwierdzana przez pojedynczy intelekt, a nie przez doświadczenie (mimo że może ono sprzyjać jej poznaniu), koncepcję naukową (w której mogą zawierać się zarówno elementy prawdziwe, jak i fałszywe) czy przez określoną społeczność. Nie ma kolektywnego poznania, tak jak nie ma kolektywnego sumienia, wyboru czy odpowiedzialności. Wartość poznania zależy od nastawienia poznawczego i pracy intelektualnej każdego z nas. Na tym polega praktyczny sens i zarazem trudność realizacji klasycznego rozumienia prawdy.

Przywołane we wstępie słowa św. Tomasza z Akwinu pozwalają syntetycznie ująć zawartość artykułu. Ów mały błąd na początku dotyczy podstawy naszego działania, jego prawdy, konstytuowanej przez treść poznania wyrażoną w sądzie (o kimś lub o czymś), pojęciu (kogoś lub czegoś) bądź teorii mającej na celu syntetyczne wyjaśnienie jakiegoś faktu. Jeśli jest ona fałszywa, prowadzi nasze działanie na manowce lub zdaje je na ślepy los, uzależniając decyzję od jakiegoś nieracjonalnego kryterium (wewnątrzpoznawczej spójności, praktyki życiowej bądź opinii większości). Dlatego tak ważne jest, aby treści poznania nie czerpać z gotowych pojęć (człowieka, wesela, niepełnosprawności itd.), lecz – w miarę możliwości – z faktów, które weryfikują ich sens. Poznanie i działanie jest realistyczne, a tym samym prawdziwe tylko wtedy, gdy wychodzi od istniejącego świata, a nie świata wydedukowanego z pojęć. Te ostatnie, jak zauważyliśmy, są konstruowane na różne sposoby, z których większość może nam dawać tylko złudzenie wiedzy. Sprawdzian realizmu i pewności wytrzymuje jedynie prawda ujmowana jako relacja, na krańcach której plasują się myśl i rzeczywistość. O optymizmie poznawczym koncepcji klasycznej świadczy fakt, że tylko w tym ujęciu o prawdzie rozstrzyga poznanie pojedynczego człowieka, ale pod warunkiem, że jego celem nie jest wyłącznie potwierdzenie własnych mniemań, usprawiedliwienie subiektywnych nastawień czy realizacja założonej idei.

Literatura

- Ajdkiewicz, K. (1965). Konwencjonalne pierwiastki w nauce. W: tegoż, *Język i poznanie*, t. 2 (s. 34–44). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Chudy, W. (2009). Różne koncepcje prawdy i ich konsekwencje. W: tegoż, *Filozofia wieczysta w czas przełomu. Gdańskie wykłady z filozofii klasycznej* (s. 99–112). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Dąbmska, I. (1937). Konwencjonalizm a relatywizm. *Kwartalnik Filozoficzny*, 15(4), 328–337.
- Kreft, D. (2011). Pragmatyczna koncepcja prawdy. *Przegląd Filozoficzny*, 4(76), 143–153.

- Maryniarczyk, A. (2007). Prawda. W: tegoż (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii* (t. 8, s. 458–466). Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Maryniarczyk, A. (2007). Recta ratio. W: tegoż (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii* (t. 8, s. 672–674). Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Maryniarczyk, A. (2021). Mały błąd na początku wielkim jest na końcu. Tomaszowa reinterpretacja rozumienia bytu i istoty podstawą odkrycia Pierwszej Przyczyny jako Ipsum Esse. *Rocznik Tomistyczny*, 10, 57–77.
- Najder, K. (1997). Schematy poznawcze. W: M. Materska i T. Tyszka (red.), *Psychologia i poznanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Reisman, J.A., i Eichel, W.E. (2002). *Kinsey, seks i oszustwo: rzecz o indoktrynacji: śledztwo w sprawie badań dotyczących ludzkiej seksualności, prowadzonych przez Alfreda C. Kinseya, Wardella B. Pomeroya, Clydea E. Martina i Paula H. Gebharda*. Komorów: Antyk.
- Stępień, A. (2007). *Wstęp do filozofii*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Św. Tomasz z Akwinu. (1994). O bycie i istocie. W: M.A. Krąpiec, *Byt i istota. Św. Tomasz „De ente et essentia” przekład i komentarz*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Woleński, J. (2013). Konwencjonalizm a prawdziwość. *Przegląd Filozoficzny*, 4(88), 169–181.

o AUTORCE:

dr Anna Szudra-Barszcz – pedagog, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, ORCID 0000-0002-0894-2153,
KONTAKT: anna.szudra-barszcz@kul.pl

Zachowanie złotego środka w pożądaniu wiedzy

Źródłem wiedzy o świecie są zmysłowe wrażenia i wyobrażenia człowieka, a nią samą – umysłowe zrozumienie przyczyn, dla których owe wrażenia i wyobrażenia są takie, jakie są ¶ Seneka doradza, aby wiedzę podawać młodym ludziom roztropnie i z umiarem. Nadmiar w tym względzie powoduje przemykanie po najważniejszych elementach, ale z braku czasu nie dochodzi do przemyślenia i wyćwiczenia nabytych sprawności ¶ Sokratejskie „poznaj siebie”, „badaj siebie” przyczynia się nie tylko do poznania prawdy o sobie, ale też kształtuje charakter, uczy pokory i mądrości oraz realizmu w podejmowanych działaniach.

SŁOWA KLUCZOWE: wiedza, nauka, poznanie, prawda, złoty środek.

Kiedy Pitagoras zakładał swoją szkołę, zdefiniował dla niej cel. Było nim „prowadzenie określonego trybu życia”, a badania naukowe stanowiły środek do tego celu prowadzący (Reale, 2008). Ów tryb życia wypływał z przejętej z orfizmu i zmodyfikowanej przez Pitagorasa koncepcji człowieka. I tak miejsce orfickiego Dionizosa, patrona entuzjastycznych orgii, zajął Apollo, opiekun rozumu i nauki. Odtąd człowiek ma żyć nie dla ciała, które jest więzieniem, ale dla duszy, dla jej

oczyszczenia i doskonałości. Pitagorejczycy za drogę do oczyszczenia uważali przede wszystkim naukę, która stała się najwznioślejszym misterium i najskuteczniejszym narzędziem oczyszczenia. Zapoczątkowali typ życia, który nazwano *bíos theoretikós* (życie kontemplacyjne), czyli takie, które szuka oczyszczenia w kontemplacji prawdy, a uzyskuje je dzięki wiedzy i poznaniu. Skoro nauka była środkiem do osiągnięcia celu, stanowiła ona niejako wspólne dobro, z którego wszyscy mogli czerpać, prowadzić badania i wspólne poszukiwania (Kirk, Raven i Schofield, 1999).

Sokrates zmienia pitagorejskie pojęcie duszy, ale i wiedzy jako tej, która duszę oczyszcza, twierdząc, że jest ona naszą myślącą i działającą świadomością, rozumem, siedliskiem myślenia i etycznego działania (Reale, 2008). Wobec tego, ludzkie życie nabiera właściwego sensu w nieustannym dążeniu do czynienia duszy najlepszą, do urzeczywistnienia duchowego „ja”, osiągnięciu celu, jakim jest szczęście. Wiedzę i poznanie Sokrates pojmował jako cnotę (gr. *areté*), twierdząc, że jest ona dla człowieka najwyższą wartością, czymś, co go wyróżnia spośród innych bytów. Poznanie czyni duszę taką, jaką być powinna, a przez to doprowadza człowieka do spełnienia (Krokiewicz, 2000). Od tej pory wiedza i poznanie stają się dla filozofów ważnym aspektem ich zainteresowań.

Najpierw należało odpowiedzieć na najbardziej podstawowe pytanie, czyli co poznawać i jak poznawać. Wydawało się to sprawą dość prostą, a mianowicie wystarczyło opisać poznanie, które funkcjonuje u wszystkich ludzi, potem określić przedmiot poznania, a więc stwierdzić, co właściwie poznajemy i jakimi aktami poznawczymi będziemy się posługiwać, jakie zastosujemy sposoby poznania i jakie mogą być ich rezultaty poznawcze. I w tym, wydaje się, łatwym przedsięwzięciu pojawiło się szereg trudności. Jedną z nich była kwestia tego, co mamy poznawać i wyjaśniać: realnie istniejący świat czy poznanie naszego poznania? Wiele uwagi temu tematowi poświęcił Platon, według którego wiedza (gr. *episteme*), czyli wiedza pewna, to tylko ta, która jest oparta na rozumowym poznaniu, czyli za rzeczywiste uznawał on to, co jest ujęte poznawczo. Takie podejście nazywamy dziś idealizmem poznawczym. Inną koncepcją jest realizm poznawczy, który głosi, że

realna rzeczywistość stanowi właściwy przedmiot poznania. Takie podejście postulował Arystoteles, a potem św. Tomasz z Akwinu (Krapiec, 2000).

Arystoteles rozszerzył koncepcję wiedzy Platona o udział zmysłów w poznaniu. Zauważył, że nie ma niczego w intelekcie, czego nie byłoby wcześniej w zmysłach, określając tym samym ich rolę. Tak więc wiedza to skutek działania zmysłów i intelektu. Dzielił ponadto wiedzę na teoretyczną i praktyczną, wszczepiał też swym naśladowcom głąd wiedzy i prawdy. W pierwszej księdze *Metafizyki* stwierdza, że „wszystkim ludziom wrodzone jest pragnienie poznania” (A 1, 980a 25). Jego koncepcję można określić następująco: źródłem wiedzy o świecie są zmysłowe wrażenia i wyobrażenia człowieka (empiria), a nią samą – umysłowe zrozumienie przyczyn, dla których owe wrażenia i wyobrażenia są takie, jakie właśnie są. Według greckiego filozofa, człowiek „bez swoich wrażeń i wyobrażeń nie mógłby niczego ani się nauczyć i zrozumieć, ani w ogóle myśleć” (*O duszy*, 432a7n). Arystoteles sądził, że zdobywanie wiedzy jest najwyższym dobrem, czyli szczęściem (eudajmonia), do którego dążą świadomie wszyscy ludzie. Dla Stagiryty szczęściem jest zdobywanie dóbr duchowych, do których wiedza należy. Uzasadnia to w swej koncepcji duszy, dzieląc ją niejako na trzy części, z których jedna tylko jest ludzką, ponieważ ma w niej udział działanie rozumu. Wynikiem zaś działania rozumu jest mądrość. Aby osiągnąć doskonałe szczęście, należy działać zgodnie z cnotą, co polegać będzie na pracy intelektu dla samego poznania. W akcie intelektualnej kontemplacji człowiek osiąga szczyt swych możliwości (Bocheński, 1993). Dla Arystotelesa i jego uczniów głównym czynnikiem postępu było zbiorowe, ciągle ulepszanie poprzednio uzyskanych wyników. W ten sposób powstała szybko rozwijająca się naukowa wiedza – prawda ludzka. Dziś jest ona tak ogromna, że żaden człowiek nie potrafi opanować jej umysłowo, a z drugiej strony, każdy może ją nabyć w postaci wielotomowej encyklopedii i dowolnie z niej korzystać.

Według starożytnych, tylko człowiek jest w stanie odczytywać i potem rozumieć otaczającą go rzeczywistość, a dzięki spontanicznemu poznaniu tej rzeczywistości potrafi się w niej odnaleźć i ochronić swe życie. Takie poznanie nazywamy dziś zwykłą ludzką mądrością,

działaniami zgodnymi z rozumem czy zdrowym rozsądkiem. Ten ostatni znalazł poczesne miejsce w teorii poznania. Został uznany za poznawczą bazę, która obejmuje niektóre dziedziny ludzkiego życia: codzienne doświadczenie oparte na percepcji zmysłowej, niektóre czysto rozumowe oczywistości poznawcze oraz konsekwencje zarówno zmysłowych, jak i rozumowych czynności poznawczych. Zatem zdroworoządkowa baza poznawcza stanowi dla wszystkich ludzi akceptowaną podstawę godnego życia (Hospers, 2001). Dla Arystotelesa wynikający ze zdrowego rozsądku stan umiaru stał się „złotym środkiem”, czyli drogą do zachowania szczęścia i godnego życia. Złoty środek jest definiowany jako równowaga między nadmiarem a niedomiarem.

Tym sposobem umiar i cnota stały się receptami na udane i godne życie. Czy jednak zalecany przez Arystotelesa umiar ma także zastosowanie w pożądaniu wiedzy? Czy nie powinniśmy raczej preferować nadmiaru w tym obszarze? Wszak dziś wiele mówi się o braku wiedzy i wynikającego stąd niezrozumienia rzeczywistości. Spróbujmy na to spojrzeć oczami starożytnych mędrców. Otóż kładli oni duży nacisk na rolę wykształcenia, uważając je za jeden z zasadniczych elementów tworzenia dobrego państwa. Według nich, dzieci winny być uczone wcześniej, aby zawsze szukały mądrości i prowadziły cnotliwe życie. Stworzyli ponadto instrumenty do zdobycia upragnionej wiedzy, czyli logikę (Krokiewicz, 2000), której zadaniem było dostarczenie narzędzi myślowych niezbędnych do podjęcia wszelkiego typu badań. Logika Arystotelesowska stanowiła ten moment, w którym filozoficzny *logos*, gdy stał się już zupełnie dojrzały, dzięki sformułowaniu wszystkich problemów, mógł potraktować jako problem siebie samego i swój własny sposób postępowania; tak oto, gdy już nauczył się rozumować, doszedł do ustalenia, czym jest sam rozum, to znaczy jak się rozumuje, a także kiedy i o czym można rozumować (Reale, 2008).

Wydaje się, że edukacyjne wskazania filozofów greckich dobrze zrozumiał Seneka, który w listach do Lucylusza napisał: „filozofia domaga się umiarkowania, a nie udręki”, „bo nawet i sama szczęśliwość, jeśli nie korzysta się z niej umiarkowanie, staje się uciążliwa” (wyd. 1961, Listy V i LXXIV). Dla młodych ludzi, którzy zgodnie z intencją starożytnych filozofów powinni doskonalić się w sztuce zdobywania

wiedzy, a równocześnie owego szczęścia wiedzy doświadczać, istotne jest zachowanie umiaru ze względu na młody wiek i początek przygody z edukacją. Seneka doradza, aby roztropnie i z umiarem podawać młodym ludziom wiedzę, ażeby rzeczywiście mogli czerpać i przyswajając sobie to, co na trwale utrzyma się w duszy: „kto wszędzie przebywa, ten nigdzie nie przebywa” (wyd. 1961, List II). Jego zdaniem, nadmiar powoduje przemyskanie się po najważniejszych elementach, ale z braku czasu nie dochodzi do pogłębienia, przemyślenia i wyćwiczenia nabytych sprawności. Nadmiar jest jak strawa, która natychmiast po spożyciu jest wydalana, nie przynosi żadnego pożytku, nie jest przez organizm przyswajana. Zbyt duża liczba książek zaś powoduje roztrągnięcie. Seneka twierdzi, że w nadmiarze, który nie odkłada się jako pokarm w duszy, człowiek doświadcza swoistego ubóstwa, a polega ono na tym, że pożąda się wielu rzeczy, a ma się w duszy niewiele.

W związku z tym, zwłaszcza w przypadku dzieci dopiero rozpoczynających naukę, upomnienia Seneki są bardzo aktualne. W młodym wieku bowiem człowiek powinien mieć to, co jest niezbędne, a następnie to, co jest wystarczające, aby nie przytłaczać ducha i nie czynić dziecka niezdolnym do wyłączenia uwagi oraz niezdolnym do podejmowania zajęć wymagających większej przenikliwości. Dziś problem braku skupienia uwagi u dzieci jest przedmiotem troski terapeutów. Młode umysły otrzymują zbyt wiele bodźców, które czynią ogromne spustoszenie i utrudniają proces uczenia się. A jeśli do tego, jak podkreśla Seneka, „dochodzą najgorszego gatunku niewolnicy przyjmowani na nauczycieli” (wyd. 1961, List XIV), edukacja i wychowanie przestaje odpowiadać ideałowi greckiej *paidei*. Starożytni już w swych czasach widzieli, czym jest nieadekwatne podejście do wychowania i edukacji, zalecali umiar, ponieważ – jak twierdzili – przez rozważny wysiłek duch wzrasta. „Nie zalecam ci wcale, byś ustawicznie tkwił nad książką lub tabliczkami do pisania: należy dawać umysłowi pewne przerwy, tak jednak, by się nie rozpieścił, ale odświeżył” – pisał Seneka (wyd. 1961, List XV). Wskazywał odpoczynek, czas wytchnienia dla intelektu, aby ponownie móc wrócić do obowiązków ze świeżym umysłem. Istotnym elementem w procesie uczenia się jest zdobywanie wiedzy o sobie samym. Sokratejskie „poznaj siebie”, „badaj siebie” przyczynia się nie

tylko do poznania prawdy na swój temat, ale też kształtuje charakter, uczy pokory i mądrości oraz realizmu w podejmowanych działaniach (*Faidros*, IV 229E).


Postęp w wiedzy i nauce przekłada się na sposób życia. Wiedza o świecie i o sobie „urabia i kształtuje ducha, wprowadza ład do życia, rządzi wszelką działalnością, wskazuje, co należy czynić, a czego unikać” (Seneka, wyd. 1961, List XVI). Innym ważnym obszarem upominającym się o zachowanie złotego środka w zdobywaniu wiedzy jest adekwatność wymagań, jakie przed uczącym się dzieckiem winien stawiać dorosły. Odpowiednie wymagania zapewniają poczucie bezpieczeństwa i pewności. Dziecko jest wtedy świadome tego, że podoła stawianym zadaniom. Zdobywanie wiedzy jest wówczas wolne od lęku i budzi zainteresowanie, a to z kolei służy pogłębianiu zadanej tematyki, bo tylko „podłe kruszce w obfitości znajdują się na wierzchu, lecz cenniejsze są te, których złoża ukrywają się w głębi i które kopiącemu opłacają się” (Seneka, wyd. 1961, List XXIII). Taka postawa sprzyja utrwalaniu zdobytych wiadomości, a praktyka powoduje tworzenie się wiedzy pełnej, uporządkowanej, do której dziecko może odnieść się w przyszłości. Pewność, poczucie bezpieczeństwa, brak pośpiechu, adekwatność wymagań i umiar w przekazywaniu informacji uczy dziecko, dając mu czas, aby skupić się na poznawanym elemencie świata, odkrywać prawdę o nim, a także definiować cele i sens swych poczynań. Wielcy filozofowie dociekali prawdy, chcąc wiedzieć, jak się rzeczy mają, dziś niemal nikt się tym nie przejmuje.

Całą mnogość szczegółowych informacji ma młody człowiek zapamiętać w celu zaliczenia kartkówki, po czym może równie dobrze o nich zapomnieć. W ogromnej wielości są one bowiem do niczego nieprzydatne. Nie układają się w żadną całość, nie tworzą spójnego i sensownego obrazu świata. Pokazują rzeczywistość fragmentarycznie, jak lektury czytane dziś głównie we fragmentach, co pozwala wyciągać z nich dowolne wnioski, które można równie dowolnie zestawiać (Roszkowski, 2019). W nadmiarze wszelakich wiadomości, których dziecko nie jest w stanie ogarnąć swym intelektem, uporządkować, powiązać lub odnieść do otaczającego świata, tkwi przekaz: nie jesteś w stanie poznać prawdy o świecie! Jesteś do niczego! Nie trać czasu na

głupie pytania, dlaczego coś jest takie, a nie inne – nie ma na to czasu (Bloom, 1997). Przekaz ten realizuje się w atmosferze pośpiechu. Wiadomości trzeba nauczyć się szybko, ponieważ gonią następne. Sytuacja taka rodzi agresję, lęk, bywa że samoagresję, zaburzenia zachowania i jest poważnym zagrożeniem dla zdrowia psychicznego uczących się. A przecież, podpowiada Seneka, to z czystego sumienia, z pięknych zamierzeń, z prawych poczynań, z nieprzywiązywania wagi do rzeczy przypadkowych i ze spokojnego przebiegu życia bierze się poczucie zadowolenia i szczęścia. Jak inaczej można mieć coś pewnego i trwałego? „Mało jest takich, którzy kierują sobą i swymi sprawami z rozważą, reszta na podobieństwo rzeczy, które płyną w rzekach, nie idzie sama, lecz daje się unosić. [...] Miarą rzeczy potrzebnych jest pożytek, lecz czym odmierzysz rzeczy niepotrzebne?” (Seneka, wyd. 1961, List XXIII, XXXIX).

Myślą Seneki wypada zakończyć rozważania wskazujące na brak umiaru w organizowaniu edukacji dla dzieci, a zająć się samą nauką, czyli sztuką odkrywania prawdy o świecie uprawianą przez naukowców. Współcześnie naukę rozumie się w potrójnym znaczeniu: jako wiedzę, naukę i technikę. Wiedza, czyli nauka w wąskim rozumieniu, to zbiór wszystkich informacji powstałych w wyniku poznania, które wyrażają prawdę o świecie. Technika stanowi wykorzystanie poznania w postaci rozmaitych produktów. Z obu tych elementów jesteśmy w stanie dowiedzieć się, czym co jest i jak działa. Sam fakt istnienia takiej wiedzy jest czymś neutralnym, jednak to, w jaki sposób ją osiągamy lub do czego potem wykorzystujemy, sugeruje jej zakorzenienie w sieci wyborów aksjologicznych i decyzji etycznych (Chudy, 2007).

Każdy element, począwszy od wyboru tematu badań, niesie ze sobą określone rezultaty. Ale już sam temat wymaga od naukowca zastanowienia się i udzielenia odpowiedzi na najbardziej podstawowe pytanie: po co? Dlaczego warto zajmować się określonym tematem? Czy wart jest on nakładu sił i pieniędzy? Pozostaje oczywiście jeszcze wynik badań i to, co ze sobą przyniesie, Czy posłuży dobru człowieka i wspólnoty, czy wręcz przeciwnie? Napotyka tu pewną sprzeczność, bowiem z jednej strony istnieje starożytny nakaz zdobywania i posiadania wiedzy dla niej samej, a z drugiej – sposoby jej zdobywania



Starożytni już w swych czasach widzieli, czym jest nieadekwatne podejście do wychowania i edukacji, zalecali umiar, ponieważ – jak twierdzili – przez rozważny wysiłek duch wzrasta. „Nie zalecam ci wcale, byś ustawicznie tkwił nad książką lub tabliczkami do pisania: należy dawać umysłowi pewne przerwy, tak jednak, by się nie rozpieścił, ale odświeżył” – pisał Seneka

i wykorzystania. Sama wiedza naukowa w oderwaniu od kontekstu społecznego jest neutralna. Naukowcy pracują, badają określone zjawiska, zagadnienia, przedmioty, stawiają hipotezy, które potem sprawdzają, wreszcie wyciągają wnioski ze zdobytych przesłanek i mogą zastosować zdobytą wiedzę, która stanie się lekarstwem na przewlekłą chorobę lub śmiertelną bronią biologiczną. Ta alternatywa pokazuje, jak bardzo nauka jest nieobojętna etycznie. Decyzji, które trzeba podjąć, nawet jeszcze przed wyborem zagadnień, jest dużo i mają one ogromną wagę. Wskazać wypada niektóre z nich: otóż poza oczywistym wyborem tematu badawczego, należy zważyć, czy dokonane przez nas odkrycia przyniosą zło, czy też dobro. Już samo to elementarne zastanowienie woła o zachowanie umiaru, a niejednokrotnie o zaprzestanie badań, jeśli mogłyby w jakikolwiek sposób pogorszyć kondycję człowieka lub mu bezpośrednio zagrozić. Dziś wydaje się, że uprawiający naukę światomie podejmują badania w obszarach, które można z powodzeniem wykorzystać przeciwko człowiekowi. Przykładem mogą być badania w dziedzinie medycyny, mikrobiologii, genetyki czy epidemiologii. Wydaje się, że z tej sytuacji wynika konieczność zadania pytania fundamentalnego, a mianowicie pytania o świat i człowieka.

Wojciech Chudy proponuje rozważyć te dwa aspekty w kontekście prawa naturalnego (Chudy, 2007), ponieważ jak twierdzi, należy przede wszystkim trafnie ocenić, kim jest człowiek, jakie są jego potrzeby i warunki egzystencji, żeby móc dokonywać słuszných wyborów. Tradycja takiego myślenia sięga czasów starożytnych filozofów, zgodnie z którą są rzeczy naturalnie dobre (życie, zdrowie, przyjemność, szczęście) i rzeczy naturalnie złe (choroba, śmierć, ból, cierpienie) oraz zgodnie z którą człowiek ma obowiązek moralny podejmować działania sprzyjające pomnażaniu rzeczy dobrych, a ograniczaniu złych. Myśl tę podejmuje św. Tomasz z Akwinu, według którego ludzki intelekt poznaje prawo, odczytując ustanowiony przez Boga porządek świata. Porządek ten i wynikające z niego nakazy etyczne są dostępne każdemu człowiekowi kierującemu się głosem sumienia (Morawski, 2011). W przypadku nauki na plan pierwszy wysuwają się dwa porządki jej uprawiania: prakseologiczny, gdzie uczoney zmagają się z pytaniami, co powinien uczynić, aby uzyskać określoną wiedzę, oraz porządek

moralny, który domaga się odpowiedzi na pytanie: co i jak uczynić, aby wpłynąć na powstanie dobra i nie naruszyć tego, które już jest? U podstaw tych zagadnień stoi moralność naukowca jako człowieka. Jego uczciwość, roztropność, mądrość, sprawiedliwość i pokora.

W tym świetle wraca zdanie z początku naszych rozważań, a mianowicie wybór określonego trybu życia, w tym wypadku życia człowieka, który uprawia naukę. W przeciwieństwie do dzieci, naukowcy sami o tym decydują i żeby pójść za Arystotelesowską zasadą złotego środka, należy przede wszystkim nie zaniechać uprawiania nauki. Uprawiać ją, ale nie za wszelką cenę. Wydaje się, że przede wszystkim strzec prawdy, czyli zrezygnować z wszelkiego kłamstwa, jakie może przyćmić etos nauki. Niekiedy pycha i chęć awansu, lub zdobycia dużych pieniędzy są przyczyną rezygnacji z prawdy na rzecz zafałszowywania jej, tworzenia fikcji lub świadomego kłamstwa. Przykładem jest plagiat, zatajanie części badań, które mogłyby zaszkodzić wizerunkowi określonego produktu lub firmy, dla której owe badania się wykonuje lub bycie podbudową jakiejś ideologii, co jest o tyle perfidne, że płynie ze środowiska zaufania społecznego, jakim jest świat nauki (Morawski, 2011).

Postawy te są dobrze znane w historii, ale też mają miejsce dziś, zwłaszcza w sytuacji uzasadniania nieetycznych poczynań wielkich koncernów, gdzie sama obecność ludzi nauki ma zasłonić lub uwiarogodnić jakąś fundamentalną niemoralność (Filek, 2001). Wreszcie zamiana etyki na pragmatykę, choć lepiej byłoby powiedzieć na komercję, bowiem samo pojawienie się nowych, często niesprawdzonych jeszcze produktów na rynku, wywołuje duże poruszenie społeczne, które pociąga za sobą ogromne pieniądze. Czasem są to jedynie hipotezy lub częściowo zbadane produkty, ale ich udostępnienie wiąże się z tak ogromnym zyskiem, że przyzwoitość zostaje schowana głęboko w annałach bibliotek. Ów daleko idący pragmatyzm dochodzi do głosu najczęściej w obszarze życia i zdrowia ludzkiego, a że te dobra nie mają ceny, więc nieuczciwość zbiera finansowe żniwo. Jeśli do tych zjawisk dołączy się niski poziom moralny, intelektualny i osobowy naukowca, wówczas nauka przestaje spełniać swój cel, staje się nie tylko karykaturą nauki, ale przekłada się także na osobiste życie naukowca, jego pitagorejski ideał nie może się urzeczywistnić, a wiedza staje się

instrumentem dla realizacji partykularnych celów poszczególnych osób lub grup interesu.

Co zatem mądrość filozofów greckich podpowiada w takiej sytuacji? Otóż u podstawy wydaje się leżeć odpowiedni system nauki, najpierw na poziomie elementarnym, a potem wyższym. Wychowanie, które pozwala na rozwijanie zalecanych przez filozofów greckich sprawności (cnót), takich jak rozsądek (gr. *phronesis*), mądrość (gr. *sophia*), sprawiedliwość (gr. *dikaiosyne*) i przyjaźń (gr. *filia*), prowadzi do kształtowania się i doskonalenia człowieka. Taką doskonałość umożliwia tylko cnota będąca po prostu dyspozycją do sprawnego spełniania czynów. Według Arystotelesa, cnota wymaga zdrowia, zamożności, dobrych stosunków rodzinnych i z reguły łączy się z przyjemnością, z czego Stagiryta radzi nie rezygnować (Krasnodębski, 2008). Ale to są niejako warunki negatywne cnoty. Istota szczęścia polega na czynieniu tego, co dobre i piękne oraz poświęceniu wszystkiego innego dla tej czynności, a jest nią, jak wskazaliśmy wyżej, w pewnym względzie kontemplacja naukowa.

Literatura

- Arystoteles. (1988). *O duszy*. Przeł. P. Siwek. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Arystoteles. (1996). *Metafizyka*, t. 1. Oprac. M. Krąpiec i A. Maryniarczyk. Przeł. T. Żeleźnik. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Bloom, A. (1997). *Umysł zamknięty: o tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiadło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*. Przeł. T. Bieroń. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bocheński, J.M. (1993). *Zarys historii filozofii*. Kraków: Philed.
- Chudy, W. (2007). *Esej o społeczeństwie i kłamstwie*, t. 1: *Spółczesność zakłamane*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Filek, J. (2001). *Filozofia jako etyka: eseje filozoficzno-etyczne*. Kraków: Znak.
- Hospers, J. (2001). *Wprowadzenie do analizy filozoficznej*. Przeł. B. Chwe-deńczuk. Warszawa: Aletheia.

- Kirk, G.S., Raven, J.E., i Schofield, M. (1999). *Filozofia przedsokratejska. Studium krytyczne z wybranymi tekstami*. Przeł. J. Lang. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krasnodębski, M. (2008). *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*. Warszawa: Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin.
- Krasnodębski, M. (2011). *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania: paideia od Sokratesa do Zenona*. Warszawa: Difin.
- Krąpiec, M. (2000). Elementy filozofii poznania. W: P. Gondek (red.), *Wprowadzenie do filozofii*, t. 3: *Rozumieć filozofię i naukę* (s. 67–135). Lublin: Instytut Edukacji Narodowej.
- Krokiewicz, A. (2000). *Zarys filozofii greckiej*. Warszawa: Aletheia.
- Morawski, R.Z. (2011). *Etyczne aspekty działalności badawczej w naukach empirycznych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Platon. (1993). *Faidros*. Przeł. L. Regner. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Reale, G. (2008). *Historia filozofii starożytnej*, t. 1: *Od początków do Sokratesa*. Przeł. E.I. Zieliński. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Roszkowski, W. (2019). *Roztrzaskane lustro. Upadek cywilizacji zachodniej*. Kraków: Biały Kruk.
- Seneka, L.A. (1961). *Listy moralne do Lucyliusza*. Przeł. W. Kornatowski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

o AUTORCE:

dr Teresa Stankiewicz – filozof, Collegium Verum,
ORCID 0000-0002-4047-9402,
KONTAKT: tes.stankiewicz@verum.edu.pl

Wiedza to niewiedza, tylko uświadomiona

Uświadomiona wiedza o własnej niewiedzy jest jak najbardziej wiedzą i to w ekskluzywnym wydaniu.

Każdy człowiek, zwłaszcza młody, podejmując jakiegokolwiek działania, musi dostrzegać w takiej aktywności sens, a więc perspektywę subiektywnie rozumianego szczęścia z wyraźną możliwością stabilizacji tego uczucia. Jakie więc korzyści pod tym względem daje wejście w świat myślenia i poznania? Kroczy się tu przecież po ruchomych piaskach idei, teorii, poglądów, które w każdej chwili mogą być skutecznie zaneowane. Pojawia się w związku z tym zasadnicze pytanie, szczególnie istotne dla młodego człowieka: czy gwarantem szczęścia jest wiedza, czy też raczej jej brak?

Któż jak nie Sokrates mógłby być właściwym przewodnikiem duchowym dla młodzieży wszelkich epok w oprowadzaniu po ogrodach myślenia! Wszak to on, skazany prawomocnym wyrokiem sądu w starożytnych Atenach, musiał wypić śmiertelnie trującą cykutę m.in. za „psucie młodzieży swoimi poglądami”. Problem w tym, czy mająca perspektywa tak jadowitej zapłaty za wysiłek samodzielnego myślenia jest wystarczająco kusząca.

Na szczęście, Sokratesowi przypisuje się też autorstwo sentencji: „Wiem, że nic nie wiem”. Ma to niewątpliwie moc przyciągania nie tylko

młodego pokolenia. Wyniesienie totalnej ignorancji do rangi cnoty, rozgłaszanej wszem i wobec (obecnie przy użyciu internetu), jest dla niektórych ostatnią próbą odnalezienia w sobie kodu genetycznego naszej cywilizacji.

Atrakcyjność sentencji Sokratesa stawia w zupełnie nowym świetle samoświadomość ignorancji, wkładając jej na skronie wieniec mądrości. Czymże bowiem jest mądrość, jak nie umiejętnością dostrzeżenia, zrozumienia i lapidarnego opisania zauważonych faktów – co uczynił Sokrates – przyrównując swoją wiedzę, choć niedosłownie, do zera! Uświadomiona wiedza o własnej niewiedzy jest bowiem jak najbardziej wiedzą i to w ekskluzywnym wydaniu. Dla każdego młodego pokolenia, które nie posiada jeszcze, mimo herkulesowych wysiłków nauczycieli, nawet powierzchownej znajomości czegokolwiek – to dobra informacja. Wystarczy bowiem przyjąć do wiadomości fakt bezskuteczności działań pedagogów i oznajmić to głośno, by próbować wepchnąć się do elitarnego grona ludzi wiedzących dokładnie tyle, co Sokrates. Czy jednak dodaje to pewności siebie?

Niestety, już Karol Darwin tworzący swą teorię ewolucji zauważył, że na płaszczyźnie pewności siebie ignorancja dominuje nad wiedzą. Inaczej mówiąc, niewiedza częściej rodzi pewność siebie niż wiedza, bo ignorant, jak łatwo się domyślić, nie ma wątpliwości, a osobnik uczciwie badający cokolwiek powinien być nimi nafaszerowany, gdyż każde poznanie coraz szerzej otwiera otchłań niepoznania. Wiele racji mają zatem ci, którzy twierdzą, że im jesteśmy głębsi, tym bardziej pewni siebie.

A skoro już wspomnieliśmy o Darwinie, to warto sobie uświadomić, że choć minęły prawie dwa wieki od ogłoszenia przez niego teorii ewolucji, wciąż mówimy tylko o tezie, która nie została jeszcze udowodniona. Ten sam status naukowy mają słynne teorie względności Alberta Einsteina. Nawiasem mówiąc, ów rozczochrany ojciec nowoczesnej grawitacji ma swój wkład nie tylko w rozwój fizyki. Rozszerzył również (świadomie czy nie) zagadnienie wiedzy zasygnalizowane przez Sokratesa, twierdząc, że wiedzieć to może każdy, ale sęk w tym, aby zrozumieć – czyli wytłumaczyć.

Dziś nawet najtęższe głowy w świecie nauki nie mają zielonego pojęcia, czego jeszcze nie wiedzą, a cóż dopiero młodź szkolna i taka, która uznała, że osiem klas podstawówki to i tak nadmiar przechadzek po ogrodach poznania. I bynajmniej nie oznacza to kresu kariery naukowej tych pierwszych.

Osiągnięta przez ludzkość wiedza to zaledwie małe wahnięcie wskazówki przyrządu pomiarowego na nieskończonej skali aparatu usiłującego ogarnąć tę megaprzestrzeń. Najwyższy zatem czas, aby zadać sobie pytanie niezwykle istotne zwłaszcza dla młodych pokoleń: czy popychanie tej wskazówki wzmocni pewność siebie w kontakcie z osobnikiem ją niepopychającym, czy może da przynajmniej satysfakcję znalezienia się w elitarnym gronie osób popychających?

Odpowiedź brzmi: tak! Tezę tę można w prosty sposób udowodnić, posługując się zaledwie szkolną matematyką. W porównaniu bowiem z nieskończonością niewiedzy każda ludzka wiedza jest *de facto* zerem. Oznacza to, że minimalny nawet wysiłek umysłowy ucznia jest w tym obszarze tyle samo wart, co wywody Sokratesa oraz teorie Darwina, Einsteina i innych gigantów nauki razem wzięte.

O AUTORZE:

Zdzisław Barszewicz – dziennikarz i publicysta,
KONTAKT: barszewicz@noweinfo.pl

Znaczenie pamięci

Brak pamięci lub ignorowanie lekcji płynących z historii może prowadzić do popełniania w przyszłości tych samych błędów ¶ Pamięć jest procesem, w którym doświadczenia, rzeczy i słowa zostają utrwalone w ludzkiej psychice. Według Cycerona, jest niczym dokumentacja zapisująca się w naszej duszy, która pozwala przypominać sobie wydarzenia, informacje czy emocje z przeszłości ¶ Pamięć społeczna jest to społecznie tworzona, przekształcana, względnie ujednoczana i przyjmowana wiedza odnosząca się do przeszłości danej zbiorowości.

SŁOWA KLUCZOWE: pamięć, rozum, tożsamość, przeszłość, przyszłość.

Pamięć to zdolność ludzkiego umysłu do przechowywania, przetwarzania i odtwarzania doświadczeń, informacji, wrażeń i wydarzeń z przeszłości. Jest to proces, który pozwala nam zachowywać wiedzę, uczyć się na podstawie wcześniejszych doświadczeń i tworzyć kontekst dla naszych działań i myśli. Pamięć przechowuje mniej lub bardziej szczegółowe doświadczenia przeszłości, aby mogły służyć do pokierowania naszym działaniem w przyszłości (Nowakowski, 2020). Na poziomie wiedzy potocznej pojmowana jest i konstruowana kategoria

przeszłości – odróżniania tego, „co jest” od tego, „co było” z zaakcentowaniem, że przeszłość postrzegana jest jako obszar napięcia między trwaniem a zmianą. Warto przywołać słynne słowa George’a Santayany, amerykańskiego filozofa i pisarza hiszpańskiego pochodzenia: „Ten, kto nie pamięta przeszłości, skazany jest na jej powtórzenie” (za: Kotlarz, 2021, s. 8). To zdanie wyraża istotę znaczenia pamięci historycznej i nauki z przeszłych wydarzeń. Santayana podkreśla, że brak pamięci lub ignorowanie lekcji płynących z historii może prowadzić do popełniania tych samych błędów w przyszłości. To powiedzenie jest często przywoływane jako przestroga przed zapomnieniem lub bagatelizowaniem historii (McCormick, 1987).

Nieco wcześniej niemiecki filozof Friedrich Nietzsche w cyklu esejów pt. *Niewczesne rozważania* podnosił, że tylko „zwierzę żyje niehistorycznie: gdyż rozplywa się w terażniejszości jak liczba, która nie pozostawia ułamka, nie umie udawać, nie kryje niczego i ukazuje się w każdej chwili całkowicie tym, czym jest [...]”. Człowiek natomiast dźwiga wielkie i coraz większe brzemie przeszłości: gniecie go ono na dół lub przegina w bok, przytłacza jego chód niby ciężar niewidzialny i ciemny” (Nietzsche, wyd. 2020, s. 35). Nauki Nietzschego można odczytywać nie tylko jako krytykę kultury, ale też jako argument na rzecz obecności pamięci traktowanej jako fenomen historyczny niemający charakteru metodycznego poznania (Nietzsche, 2020).

Natomiast Sigmund Freud, słynny twórca psychoanalizy, przypisywał pamięci ogromne znaczenie w swej teorii i praktyce psychoterapeutycznej. Zdaniem austriackiego neurologa, pamięć jest ważnym obszarem podświadomości. Uważał on, że wiele doświadczeń, emocji i impulsów, nieświadomych lub utajonych, było przechowywanych w pamięci. Przez analizę snów, wolnych skojarzeń i wspomnień pacjentów starał się odkryć te ukryte treści i zrozumieć ich wpływ na zachowanie i funkcjonowanie psychiczne (Porter, 2021).

Zdaniem Platona, pamięć skrywała jeszcze więcej. Miała ona szczególne znaczenie w kontekście jego teorii poznania i metafizyki. Platońska koncepcja pamięci była związana z ideą przypominania sobie idei czy prawd, które dusza „pamięta” ze swego stanu przedcielesnego. W dialogach Platona, takich jak *Fedon* i *Fedrus*, pojęcie

pamięci jest ważnym elementem filozoficznego rozważania. W *Fedonie* Sokrates rozmawia o procesie przypominania sobie ukierunkowanym na odzyskanie wiedzy, którą posiadała dusza przed przyjściem na świat materialny. Według tej teorii, dusza jest wieczna i posiada wiedzę o ideach, ale po „wejściu” w ciało ludzkie zapomina tę wiedzę. Proces przypominania ma na celu odkrycie wiedzy, która istnieje w duszy (Platon, wyd. 2021).

Podobnie – i zarazem nieco inaczej – widział to Cynceron, rzymski mówca, filozof i polityk, który miał powiedzieć, że „pamięć jest dokumentującą się w duszy trwałą percepcją rzeczy i słów” (za: Golka, 2009, s. 10). Jego słowa podkreślają, że pamięć nie jest jedynie chwilowym doświadczeniem, lecz trwałą percepcją, która zapisuje się w duszy. W tym kontekście Cynceron sugeruje, że pamięć jest procesem, w którym doświadczenia, rzeczy i słowa zostają utrwalone w ludzkiej psychice. Jest niczym dokumentacja zapisująca się w naszej duszy, która pozwala przypominać sobie wydarzenia, informacje czy emocje z przeszłości (Nieć, 2016). W starożytnym Rzymie pamięć była konieczna, aby przypominać sobie argumenty, przypadki prawne i przykłady do wykorzystania w sądowych wystąpieniach, tym bardziej że umiejętność przekonywania miała kluczowe znaczenie w polityce i prawie. Gdy niezwykle trudno było o zapis treści na nośnikach trwałych, bazowano głównie na ludzkich opowieściach. Sławny Herodot z Halikarnasu, starożytny grecki historyk, który często jest nazywany „ojcem historii”, opierał swą relację z wydarzeń właśnie na relacjach świadków, przekazach ustnych i pisemnych. Pamięć ludzi, którzy byli świadkami lub uczestnikami opisywanych zdarzeń, była więc fundamentalnym źródłem informacji w jego pracy (Herodot, wyd. 2005).

W epoce średniowiecza w szkołach klasztornych i uniwersytetach pamięć odgrywała rolę kluczową. Uczniowie uczyli się na pamięć tekstów klasycznych, filozoficznych i teologicznych. Pamięć była niezbędna do recytowania lekcji oraz do rozwijania umiejętności dyskusji i debaty (Pernoud, 2022). W *Wyznaniach* św. Augustyn, wpływowy myśliciel i teolog wczesnego chrześcijaństwa, opisuje własne dzieciństwo i młodość, podkreślając rolę pamięci w kształtowaniu swej tożsamości. Pamięć pomagała mu przypominać sobie zarówno błędne

decyzje, jak i momenty duchowego przebudzenia. Święty Augustyn uznawał pamięć za narzędzie poznawcze, które umożliwia zdobywanie wiedzy i rozwijanie ducha. Opisał on własne nawrócenie jako głęboki moment przebudzenia duchowego. Przypomnił sobie nauczanie matki i duchowe poszukiwania, co odegrało kluczową rolę w tym procesie. W jednym z rozdziałów *Wyznań* określił on pamięć jako „wielką skrytkę” i „przypomnienie przeszłości” (Augustyn, wyd. 2020).

Blaise Pascal, francuski matematyk, fizyk, filozof i pisarz, przedstawił znaczenie pamięci w kontekście działań rozumu w swym dziele pt. *Mysli*. Zauważył, że „pamięć jest potrzebna do wszystkich działań rozumu” (za: Golka, 2009, s. 10). Podkreśla on w tych słowach ogólną rolę pamięci w procesach myślowych i logicznych oraz w tym, jak funkcjonuje ludzki umysł (Pascal, wyd. 2012). Początek zainteresowania pamięcią społeczną łączy się z pracami Hugona von Hofmannsthała, który jako jeden z pierwszych użył tego terminu, oraz książką Maurice’a Halbwachsa pt. *Les cadres sociaux de la mémoire* (pol. *Społeczne ramy pamięci*) z 1925 roku. Pamięć społeczna jest to społecznie tworzona, przekształcana, względnie ujednociana i przyjmowana wiedza odnosząca się do przeszłości danej zbiorowości. Wiedza ta obejmuje różne treści, pełni różne funkcje, trwa dzięki różnorodnym kulturowym nośnikom oraz trafia do świadomości jednostek z wielu źródeł. Mechanizmy życia społecznego sprawiają, że dochodzi do względnego ujednoczenia w danej grupie wyobrażeń odnoszących się do przeszłości (Golka, 2009, s. 14).

Warto również przypomnieć niemiecką koncepcję pamięci kulturowej, która powstała pod koniec lat 80. ubiegłego wieku na Uniwersytecie w Heidelbergu, gdzie Jan Assmann prowadził interdyscyplinarne seminaria badawcze poświęcone problematyce kultury pamięci. Pojęcie odnoszące się przeważnie do jego koncepcji przedstawione zostało w książce pt. *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych* (Assmann, 2008). W tym ujęciu pamięć kulturowa stanowi rodzaj pamięci zbiorowej i wymaga utrwalenia w nośnikach materialnych lub rytualnych. Wśród licznych inspiracji Assmannów znalazła się także książka *Historia i pamięć* Jacquesa Le Goffa (2015), który jako pierwszy wskazywał na znaczenie

poszczególnych nośników w przemianach pamięci zbiorowej. Warto również przybliżyć koncepcję pamięci „fortunnej”, której autorem jest francuski filozof Paul Ricoeur. Stworzył on koncepcję pamięci jako działania, która z jednej strony łączy się z nakazem wierności, z drugiej zaś – posiada moc twórczą w stosunku do tożsamości podmiotowej (Rozmarynowska, 2022).

Clare Mac Cumhaill wprowadziła porównanie przypomnienia do spoglądania w lustro. Kiedy patrzymy przed siebie w kierunku lustra znajdującego się w tej samej co my przestrzeni, widzimy także miejsca, które są za nami. Mac Cumhaill podaje nazwę pamięci fazowej (ang. *phasic memory*), która pozwala nam wspominać nie tyle dawne wydarzenia, ale głównie nas samych, daje możliwość przeżywania na nowo, „jak to było być sobą” dawniej. Takie działanie pamięci jest możliwe poprzez powtórne zetknięcie się z różnymi przedmiotami, z którymi mieliśmy kontakt w przeszłości, np. odwiedziny w domu dzieciństwa, spacer w znanym nam miejscu (Mikulska, 2021).

„Pamięć o przeszłości oznacza zaangażowanie w przyszłość” – to słowa papieża Jana Pawła II pochodzące z przemówienia przy Pomniku Pokoju w Hiroszimie podczas pielgrzymki do Japonii w 1981 roku. Pamięć o wydarzeniach i doświadczeniach z przeszłości jest ważna, ponieważ ma wpływ na nasze podejście i działania w przyszłości. Rozumienie historii i wyciąganie wniosków z przeszłych wyborów może pomóc nam w podejmowaniu mądrzejszych decyzji i w unikaniu powtarzania błędów. Pamięć o przeszłości może również być inspiracją do tworzenia lepszej przyszłości poprzez budowanie na osiągnięciach i kulturze minionych pokoleń. Tym samym zaangażowanie w przeszłość kształtuje naszą drogę ku lepszej i bardziej świadomej przyszłości (Jan Paweł II, 1989).

Literatura

- Assmann, J. (2008). *Pamięć kulturowa: pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*. Przeł. A. Kryczyńska-Pham. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Augustyn. (2020). *Wyznania*. Przeł. S. Stabryła. Kraków: Wydawnictwo Esprit.

- Golka, M. (2009). *Pamięć społeczna i jej implanty*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Halbwachs, M. (1925). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Félix Alcan.
- Herodot. (2005). *Dzieje*. Przeł. S. Hammer. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Jan Paweł II. (1989). Pamięć o przeszłości oznacza zaangażowanie w przyszłość. Przemówienie przy Pomniku Pokoju, Hiroszima, 25.02.1981. W: tegoż, *Nauczanie papieskie*, t. IV. Poznań; Warszawa: „Pallottinum”.
- Kotlarz, P.W. (2021). *Początki państwowości*. Gdańsk: Fundacja Kultury Wobec.
- Le Goff, J. (2015). *Historia i pamięć*. Przeł. A. Gronowska i J. Stryczyk. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- McCormick, J. (1987). *George Santayana: a biography*. San Francisco: Alfred A. Knopf.
- Mikulska, P. (2021). Od Redakcji: Obecność rzeczy przeszłych. *Ethos*, 3(135), 5–11.
- Nieć, M. (2016). Cyceron o polityku, filozofie i polityce. *Zeszyty Prawnicze*, 11(4), 361–383.
- Nietzsche, F. (2020). *Niewczesne rozważania*. Przeł. M.L. Kalinowski. Kraków: Vis-à-vis Etiuda.
- Nowakowski, P.T. (2020). Pamięć, czyli o przechowywaniu doświadczeń. *Kurier Nauczycielski*, 3, 11.
- Pascal, B. (2012). *Mysli*. Przeł. T. Żeleński. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Pax”.
- Pernoud, R. (2022). *Blask średniowiecza*. Przeł. P. Tylus. Kraków: Instytut Dziedzictwa Europejskiego Andegavenum.
- Platon. (2021). *Dialogi*, t. 1. Przeł. W. Witwicki. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Porter, A. (2021). *Sigmund Freud*. Przeł. M. Guzowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rozmarynowska, K. (2021). Pamięć jako wierność. Idea pamięci „fortunnej” w filozofii Paula Ricoeura. *Ethos*, 3(135), 33–45.

O AUTORZE: [REDAKCYJNA KREWELACJA]

dr Artur Lis – prawnik i historyk, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, ORCID: 0000-0003-4613-0671,
KONTAKT: arturlis@kul.pl

Poczucie rzeczywistości

Wykorzystywana mniej lub bardziej świadomie wyobraźnia stale towarzyszy ludzkiej aktywności. Jako zdolność wywoływania w myślach wielorakich idei i obrazów jest z paru przyczyn użyteczna ¶ Brak panowania nad wyobraźnią bywa źródłem kłamstw niekoniecznie świadomych, ale kłopotliwych ¶ Wypracowanie zmysłu rzeczywistości polega na takim opanowaniu wyobraźni, aby umieć zawsze odróżnić, co się dzieje w naszej głowie od tego, co ma miejsce naprawdę.

SŁOWA KLUCZOWE: zmysł rzeczywistości, poczucie realizmu, wyobraźnia, kreatywność, fantazja.

Znaczenie wyobraźni

Zmysł rzeczywistości, zwany też poczuciem realizmu, stanowi nieodłączny składnik kardynalnej cnoty roztropności. Właściwość ta pozwala jasno odróżnić, co się dzieje w naszej głowie od tego, co naprawdę ma miejsce. Czuwa ona również nad tym, aby wola lub uczucia nie zniekształcały naszego poznania i trzymały się faktów. Jeśli ktoś nie

okiełzna należycie własnej wyobraźni, doświadczy częstokroć, że w jego życiu dwa i dwa niekoniecznie równa się cztery.

Wykorzystywana mniej lub bardziej świadomie wyobraźnia stale towarzyszy ludzkiej aktywności. Jako zdolność wywoływania w myślach wielorakich idei i obrazów jest użyteczna z paru przyczyn. Po pierwsze, umożliwia sprawdzenie „na sucho” różnych scenariuszy, by się na nie przygotować. Przez uzmysłowienie sobie potencjalnych zdarzeń przeżywamy je niejako w warunkach laboratoryjnych i się z nimi oswajamy. Najtrudniejsze są bowiem sytuacje zaskakujące, kiedy nie za bardzo wiemy, jak zareagować. Po drugie, pozwala nam przenieść się w czasie i przestrzeni oraz przywołać wyobrażenia rzeczy dotąd nieosiągalnych, a przez to stawiać sobie mniej lub bardziej ambitne cele do zrealizowania. Po trzecie, stanowi podstawę szeroko rozumianej kreatywności. To w pewnej mierze tłumaczy bliskoznaczność obu pojęć przynajmniej w ich potocznym rozumieniu. Albert Einstein stwierdził, że „wyobraźnia jest ważniejsza od wiedzy” (por. Sánchez Vegara, 2021), co tylko z pozoru wygląda na paradoks, gdyż to właśnie w tym duecie wyobraźnia najpełniej przekłada się na kreatywność. Po czwarte, daje nam możliwość oderwania się od codziennych trosk, a także skompensowania odczuwanych deficytów. Na jej twórczy potencjał w tym względzie zdaje się wskazywać Zbigniew Herbert w wierszu *Pudełko zwane wyobraźnią* (1961).

Nie zapominajmy jednak o janusowym obliczu omawianej właściwości. „Moja wyobraźnia czyni ze mnie człowieka, ale i ogłupia, otwiera przede mną świat i jednocześnie mnie z niego wygania” – przestrzega w swym zbiorze *Otwarte przestworza i inne opowiadania* amerykańska pisarka Ursula Le Guin (2001).

Donkiszoteria i okolice

Problem w tym, że wyobraźnia karmi się wrażeniami zmysłów zewnętrznych i przekształca je do tego stopnia, że tworzy niekiedy przekonania pozostające w luźnym związku z rzeczywistością albo nawet pozbawione cech realności niczym opowieści barona Münchhausena

Brak panowania nad wyobraźnią bywa źródłem kłamstw niekoniecznie świadomych, ale kłopotliwych. Chyba każdemu zdarzyło się kiedyś ulec przekonaniu, że wystąpił ktoś wiadomośc lub wstawił wodę na kawę, podczas gdy faktycznie tylko pomyślał, że powinien to zrobić. Mowa tutaj o zjawisku inflacji wyobraźni (ang. *imagination inflation*), której istotą jest skłonność do nadawania statusu rzeczywistości zdarzeniom niezaistniałym



(por. Bürger, wyd. 1991) o wyciągnięciu siebie samego z bagna za włosy. Z jednej strony wyobraźnia może wzmacniać przykre doznania, wskutek czego przesadnie i czasem bezpodstawnie martwimy się o przyszłość, a ogarniające nas czarnowidztwo uruchamia lawinę zbędnych emocji. Na drugim biegunie odnajdujemy postawę marzycielstwa i naiwnego entuzjazmu w stosunku do nierealnych zadań, jak to było w przypadku walczącego z wiatrakami bohatera powieści Miguela de Cervantesa (por. wyd. 1995), od którego pochodzi termin „donkiszoteria”.

Brak panowania nad wyobraźnią bywa źródłem kłamstw niekoniecznie świadomych, ale kłopotliwych. Chyba każdemu zdarzyło się kiedyś ulec przekonaniu, że wysłał komuś wiadomość lub wstawił wodę na kawę, podczas gdy faktycznie tylko pomyślał, że powinien to zrobić. Mowa tutaj o zjawisku inflacji wyobraźni (ang. *imagination inflation*), której istotą jest skłonność do nadawania statusu rzeczywistości zdarzeniom niezaisntniałym (Landau i von Glahn, 2004). Nieokiełznana wyobraźnia sprawia też problemy w przypadku podejmowania diagnozy sytuacji, z którą się konfrontujemy. W opowiadaniu *O młotku* pewien człowiek chciał powiesić sobie obraz. Był już w posiadaniu gwoźdźcia, ale brakowało mu jeszcze młotka. Wiedział, że sąsiad ma ten sprzęt, więc postanowił od niego pożyczyć. W tym momencie jednak ogarnęło go zwątpienie: „Co to będzie, gdy sąsiad nie zechce mi pożyczyć owego młotka? Wczoraj już mnie jakoś niedbale pozdrowił na klatce schodowej. Może się spieszył, a może tylko pośpiechem chciał zakryć swą niechęć do mnie? Może ma wobec mnie jakieś urazy? Ale co to może być? To muszą być czyste urojenia. Jeśli ktoś chciałby ode mnie pożyczyć jakieś narzędzie, dałbym mu natychmiast. A dlaczego on nie chce tego zrobić? Jak można być takim «nieużytkiem»? I na dodatek wydaje mu się, że jestem zależny od niego. Po prostu dlatego tylko, że on posiada akurat ten głupi młotek, którego ja potrzebuję... tego już za dużo!”. Wypada więc z mieszkania jak furiat, dzwoni do sąsiada. Sąsiad otwiera drzwi i zanim zdążył powiedzieć „dzień dobry”, ten na niego z krzykiem: „Chamie jeden, udław się tym swoim młotkiem!” (Wójtowicz, 1993, s. 48).

Podobnie bywa u najmłodszych, o czym przed ponad stu laty pisał w swym *Kursie pedagogiki* filozof i prawnik Władysław M. Borowski:

„Nieraz dziecko przedstawia urojenia swej fantazy nie dla tego, żeby miało głęboki zamiar wprowadzić kogoś w błąd, lecz wskutek tego, że nie potrafi ściśle odróżnić wytworów wyobraźni od doznanych wrażeń. Dwie kategorie tych obrazów zlewają się w jego umyśle w jednolitą całość, brak zaś wyrobienia pamięci (wyobraźni odtwarzającej) i samokontroli sprawia, że dziecko samo najmocniej nieraz wierzy w to, co podaje za prawdę. Opowiadając o jakimś niezwykłym zdarzeniu, i zabarwiając je wytworami swej fantazy, w pierwszej chwili może i ma świadomość, że to jest zmyślenie, potem jednak, powtarzając to opowiadanie, zatracą ją i głęboko w prawdziwość jego wierzy” (1917, s. 158–159).

Ująć w karby samokontroli

„Wyobraźnia to coś wspaniałego, trzeba tylko nad nią panować” – stwierdziła tytułowa bohaterka *Ani ze Złotego Brzegu* autorstwa kanadyjskiej pisarki Lucy Maud Montgomery (1993). Wypracowanie zmysłu rzeczywistości polega na takim opanowaniu wyobraźni, aby mieć zawsze jasność, co dzieje się naprawdę, a co jest zaledwie jej wytworem. Formy i treści wyobraźni kształtują się zasadniczo w okresie dzieciństwa i dorastania, dlatego już najmłodszym należy stworzyć ramy do jej rozwijania, np. poprzez twórczość, zabawę czy rozmowę, ale też do utrzymywania jej na wodzy przez świadomą kontrolę nad procesem przeobrażania się wrażeń zewnętrznych w wyobrażenia wewnętrzne.

W opinii Władysława M. Borowskiego, sposobem przewycięzania szkodliwych wyobrażeń u młodej jednostki jest właściwe stymulowanie jej osobistych doświadczeń. „Nie odrazu, naturalnie, uda się do tego stopnia dziecko pod tym względem rozwinąć, aby umiało odróżniać swe wrażenia od wytworów fantazy. Stopniowo jednak, w miarę kształcenia zmysłów oraz pamięci, coraz lepsze wyniki można pod tym względem osiągnąć. Do tych usiłowań jednakże należy dołączyć również kształcenie etycznego poczucia mówienia prawdy. Czy zwalczając kłamstwo, płynące z fantazy, mamy tę ostatnią niszczyć i tłumić? Bynajmniej! Niech ona będzie najbogatsza, lecz ujęta w karby kontroli

i posłuszna charakterowi. Niech fantazja będzie połączona ze zmysłem i poczuciem rzeczywistości. Wówczas nie będzie ona odbywać wiecznie wzlotów w krainę złotej ułudy, lecz zostanie podporządkowana etycznemu poczuciu prawdy. Można przytem wskazać dziecku inne dziedziny, w których będzie mogła fantazja swobodnie bujać. Stwórzmy mu krainę baśni, jeżeli natura jego tego pożąda, ale zarazem niech wie, że skoro przechodzi do sfery życiowych stosunków, to tutaj rzeczywistość winna być punktem wyjścia wszelkich procesów umysłowych” – pisze autor (1917, s. 159). Udowadnia tym samym, że zalecenia z przeszłości potwierdzają swą aktualność również współcześnie.

Literatura

- Borowski, W.M. (1917). *Kurs pedagogiki, cz. 1: Wykład psychologii wychowawczej*. Warszawa: Księgarnia J. Lisowskiej.
- Bürger, G.A. (1991). *Przygody barona Münchhausena*. Przekł. J. Hartwig. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.
- Cervantes, M. de. (1995). *Don Kichot*. Przekł. E. Boyé. Warszawa: „Muza”.
- Herbert, Z. (1961). Pudełko zwane wyobraźnią. W: tegoż, *Studium przedmiotu* (s. 5–6). Warszawa: „Czytelnik”.
- Landau, J.D., i von Glahn, N. (2004). Warnings reduce the magnitude of the imagination inflation effect. *The American Journal of Psychology*, 117(4), 579–593.
- Le Guin, U.K. (2001). *Otwarte przestworza i inne opowiadania*. Przekł. R. Kot. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Sánchez Vegara, M.I. (2021). *Albert Einstein*. Przekł. J. Tokarczyk. Warszawa: Smart Books.
- Wójtowicz, K. (1993). *Okruchy*. Wrocław: „Tum”.

o autorze:

dr hab. Piotr T. Nowakowski, prof. IBE – pedagog, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, ORCID 0000-0003-1578-6707,
KONTAKT: p.nowakowski@ibe.edu.pl

Docilitas, czyli jak być pouczanym

Pouczalność to umiejętność zręcznego czerpania nauk od każdego, kto może je nam przynieść ¶ Człowiek pragnie znać prawdę i rozumieć rzeczywistość także poza wąskim zakresem swego bezpośredniego interesu. Dlatego podstawowym motywem kultywowania pouczalności jest właśnie pragnienie prawdy ¶ Zdolność słuchania nie oznacza posłuszeństwa, czyli gotowości woli do podejmowania rozkazu. W pouczalności słuchanie to dyspozycja do myślenia razem z tym, kto przynosi naukę.

SŁOWA KLUCZOWE: docilitas, pouczalność, roztropność, poznanie, prawda.

Kółeczko w maszynie

Nie znam sposobu, aby zgrabniej nazwać po polsku sprawność, która po łacinie nazywa się *docilitas*. Dlatego będę ją dalej nazywał pouczalnością, tak jak proponował jeden z najwybitniejszych twórców polskiej terminologii etyki klasycznej – dominikanin Jacek Woroniecki (1986). Czym zatem jest pouczalność? Umiejętnością bycia pouczanym. Inaczej mówiąc, sprawnością polegającą na tym, że się chce i umie korzystać



Dzięki pouczalności człowiek przyjmuje nauki i rady po to, aby szybciej uruchomić osobiste rozumienie i ocenę. Pouczalność przecież nie jest zdolnością spisywania przed lekcją zadań domowych, których nie zrobiło się z lenistwa i braku zainteresowania. Przeciwnie – to umiejętność szukania pomocy, gdy przynajmniej wyczuwamy, jak dobrze jest wiedzieć to, czego jeszcze nie wiemy

z cudzego doświadczenia w celu rozwinięcia własnych zdolności rozumienia i oceniania.

Według św. Tomasza z Akwinu, pouczalność jest składową roztropności. Mówiąc ściśle, pouczalność jest niewielką cnotą, od której zależy ta „wielka” – roztropność, uważana za jedną z czterech cnot kardynalnych. Jednak nie należy traktować pouczalności jako drobiazgu tylko dlatego, że sama nie jest cnotą kardynalną. Raczej należałoby powiedzieć, że pouczalność to „kółeczko w maszynie”, bez którego ta ostatnia albo w ogóle nie ruszy, albo wciąż będzie się zacinać.

Tak więc „kółeczko” pouczalności uruchamia niezbędne „połączenie” w obwodzie życia moralnego człowieka. Jest bowiem umiejętnością wyjścia poza siebie, czyli jedną z właściwości związanych z tym, że natura człowieka jest społeczna. To, że człowiek jest z natury istotą społeczną, wiąże w sobie indywidualną niesamowystarczalność i wspólną moc. Pomimo że intelekt pojedynczego człowieka zasadniczo posiada wszystkie potencjały każdego innego intelektu, to w praktyce intelekt nawet najbardziej rozwiniętej jednostki nie potrafi samodzielnie odkryć tego wszystkiego, co jest niezbędne do życia. Dopiero wymiana, a zwłaszcza integracja, przynosi efekty więcej niż zadowalające. W środku zaś tego fenomenu dobroczynnej więzi jest nie tylko zdolność uczenia się, ale właśnie chęć i umiejętność uczenia się od innych – *docilitas* (pouczalność).

Wola rzeczywistego poznania

Zatrzymując się przy tej kwestii, Josef Pieper zwracał uwagę, że niekoniecznie chodzi tu o jakieś sztuczne konsorcjum uczonych, porozumienie ekspertów. Pouczalność to coś szerszego niż zdolność korzystania przez studenta z wiedzy profesorów. To raczej umiejętność ludzka korzystania z wiedzy, doświadczeń i wskazówek, a nawet przykładów, które umysł człowieka pouczalnego sprawnie przyjmie także w kontakcie społecznym, który nie będzie miał formy lekcji dawanej przez eksperta. Pouczalność to zatem umiejętność zręcznego czerpania nauk od każdego, kto może je nam przynieść.

Można założyć, że ogólny rozwój umysłowy podwyższa tę swoistą spostrzegawczość na nauki, które przychodzą z zewnątrz. Zatem człowiek wykształcony – który zapewne już rozwinął w jakimś stopniu *docilitas*, nawet się nad tym nie zastanawiając – będzie potem bardziej podatny na posługiwanie się pouczalnością nabytą mimochodem.

„Podatność na pouczenie, *docilitas* – pisze Pieper – to nie bierna pojętność i bezmyślna pilność wzorowego ucznia. Chodzi o to, by umieć dać sobie coś powiedzieć – co opiera się nie na niepewnej skromności, lecz [...] na woli rzeczywistego poznania (zawierającej z pewnością prawdziwą pokorę). Brak podatności na pouczenie, *besserwisterstwo* [przekonanie o własnej wszechwiedzy – przypis autora], stanowią w gruncie rzeczy sprzeciw wobec prawdy: nie pozwalają osiągnąć zamilknięcia samego siebie i swoich «interesów» – zamilknięcia, które jest po prostu warunkiem tego, by czegoś się dowiedzieć” (1994, s. 181).

„Czegoś się dowiedzieć” – ale po co? W klasycznym wykładzie, jak powiedziano już wyżej, pouczalność jest traktowana jako współczynnik roztropności. W tym aspekcie pouczalność pozwala dowiedzieć się tego, co niezbędne lub pożyteczne z punktu widzenia rzeczy do aktualnego wykonania. Przedmiotem roztropności są konkretne sprawy, których ocena wpłynie na wybór taki lub inny. Pouczalność jest tutaj umiejętnością otwierania ucha na to, co pomoże podjąć właściwe decyzje.

Pragnienie prawdy

Jednak to nie wszystko. Możemy mówić o pouczalności również tam, gdzie poznanie czegoś jest człowiekowi potrzebne nie dla zrobienia czegoś. Albowiem – jak słusznie mówi Arystoteles na samym początku swej *Metafizyki* – pierwszą potrzebą człowieka jest wiedzieć. Wiedzieć zaś – to znać prawdę. Człowiek pragnie znać prawdę i rozumieć rzeczywistość także poza wąskim zakresem swego bezpośredniego interesu. Dlatego podstawowym motywem kultywowania pouczalności jest właśnie pragnienie prawdy. Oczywiście, pouczalność to jednak cnota pomocnicza, a nie główna. Dzięki niej człowiek przyjmuje nauki i rady po to, aby szybciej uruchomić osobiste rozumienie i ocenę. Pouczalność

przecież nie jest zdolnością spisywania przed lekcją zadań domowych, których nie zrobiło się z lenistwa i braku zainteresowania. Przeciwnie – to umiejętność szukania pomocy, gdy przynajmniej wyczuwamy, jak dobrze jest wiedzieć to, czego jeszcze nie wiemy.

Zauważmy więc, że w pouczalności związać się musi coś czynnego z czymś biernym: czynne zainteresowanie z bierną zdolnością słuchania. Aby uniknąć nieporozumienia, podkreślmy: zdolność słuchania nie oznacza tu posłuszeństwa, czyli gotowości woli do podejmowania rozkazu. W pouczalności słuchanie to dyspozycja do myślenia razem z tym, kto przynosi naukę.

Może to być żywy nauczyciel lub ciekawy rozmówca, po prostu człowiek mający pewne potrzebne doświadczenie. Dla zilustrowania *docilitas* często dawano obraz młodego człowieka słuchającego starców, ale przy założeniu, że młodość jest otwartością umysłu i ciekawością rzeczy, a starość wiąże się z doświadczeniem życiowym i stałością. Właściwie zamiast obrazu pojedynczego mędrca lepiej byłoby wyobrazić sobie coś więcej: wielką tradycję, pełną doświadczeń, pytań, dociekań, w końcu i rozwiązań do przebadania. W artykule o pouczalności św. Tomasz z Akwinu mówi, że „dojrzałość i pełnię” tej umiejętności osiąga się „drogą starannego, częstego i pełnego szacunku zwracania umysłu ku osiągnięciom ojców” (*Suma teologiczna*, II-II, 49, 3, ad 2). „Osiągnięcia ojców” to wielka tradycja, do której się odnosimy.

Wrogowie pouczalności

Jak właściwie każda cnota, pouczalność ma wrogów po dwóch stronach, w wadach przeciwnych sobie. Z jednej strony, przeszkodą jest lenistwo umysłu. Co ciekawe, mogą być nim dotknięci i sparaliżowani ludzie o umysłach bardzo żywych, wrażliwych i potencjalnie bardzo twórczych, lecz równocześnie o słabo skoordynowanym życiu emocjonalnym, tak zajmującym uwagę człowieka, że mimo potencjałów nigdy „nie ma czasu” na uczenie się i bycie nauczonym.

Z drugiej strony, przeciwnikiem pouczalności jest próżność lub wręcz pycha – infantylna przeszkoda w tym, żeby uznać, że się

potrzebuje czyjejs pomocy lub korzysta z czyjegoś odkrycia albo dobrego przykładu. Niewątpliwie, ta smutna wada wzmaga się w klimacie kulturowym nastawionym na indywidualny popis, a nie umiejętność kontynuowania najlepszych osiągnięć innych.

Warto również zaznaczyć, że nigdy nie traktowano pouczalności jako umiejętności wymaganej jedynie na krótki czas edukacji organizowanej dla osób wstępujących w życie albo sprawności jedynie dla tych, którzy „mają się słuchać” jako podlegli innym. Jest to cnota zawsze niezbędna – również przełożonym i wszystkim już wykształconym.

Literatura

- Arystoteles. (1984). *Metafizyka*. Przeł. K. Leśniak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pieper, J. (1994). *O trudnościach wiary – dzisiaj: rozprawy i mowy*. Przeł. T. Kononowicz i P. Waszchenko. Warszawa: Pax.
- Tomasz z Akwinu. (1964). *Roztropność (2–2, qu. 47–56). Suma teologiczna*, t. 17. Przeł. S. Bełch. London: Veritas.
- Woroniecki, J. (1986). *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 2: *Etyka szczegółowa*, cz. 1. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

O AUTORZE:

dr Paweł Milcarek – filozof, historyk i publicysta, założyciel i redaktor naczelny kwartalnika „Christianitas”

O uczeniu się na błędach

Błąd to w różnych postaciach stale występujący (co do zasady) element w kształtowaniu sprawności intelektualnych i praktycznych.

„Uczymy się na naszych błędach” – tak brzmi fundamentalna idea metodologiczna i dydaktyczna krytycznego racjonalizmu, którą wielokrotnie przywołuje Karl R. Popper. Wskazuje przy tym podejście zakazujące robienia błędów i uznaje je za niedozwolone. Skłania ono bowiem ludzi do tego, aby się nie przyznawali do błędów, bo wówczas ukazują siebie – swe sprawności i niedobory intelektualne – w złym świetle. Nie dopuszczając uczenia się na błędach, kształtuje się postawę, która – jak przestrzega Popper – jest „intelektualnie nierzetelna: prowadzi, zwłaszcza w medycynie i w polityce, do tuszowania błędów dla ochrony autorytetu”.

Warto też nawiązać do analiz Tadeusza Czeżowskiego, które przedstawił w zwięzłym i treściwym artykule pt. *Pożyteczność błędu* (napisanym w 1945 roku, a opublikowanym rok później w czasopiśmie „Wiedza i Życie”). Uznając niepożądane skutki popełnianych błędów („Błąd zakrywa prawdę i czyni człowieka jakby ślepy – a oślepiwszy, prowadzi na bezdroża występku i zguby”), Czeżowski dość dobitnie stwierdza: „Jest jednak w harmonii świata także dla błędu miejsce, gdzie może stać się on źródłem prawdy i dobra”.

Należy nie tylko piętnować błędy, ale i dostrzegać – istotną też w (samo)wychowaniu intelektualnym – wieloaspektową pożyteczność błędu w aktywności wiedzytwórczej i w formowaniu właściwie pojętej postawy tolerancji. Podchodząc realistycznie do ludzkich możliwości poznawczych, należy liczyć się z tym, że niepożądany błąd zawsze może wystąpić – i częstokroć występuje – podczas zdobywania wiedzy. Popęlanie omyłek i uleganie fałszywym przekonaniom, ich posiadanie i głoszenie, jest oznaką niedoskonałości wpisanej w naturę ludzkiego poznania i wszelkiego innego działania.

W tej perspektywie błąd postrzega Czeżowski jako etap w dążeniu do prawdy, gdy droga idąca przez błąd ma prowadzić do poznawania prawdy. Błąd zatem to nie tylko przeciwieństwo prawdy, pod warunkiem wszakże, że ktoś „nie zasklepia się w błędzie” i „wiedzy szuka nie ustając w poszukiwaniu”, a postępując w takim nastawieniu „może mieć niepłonną nadzieję, że przezwycięży błąd i znajdzie drogę od błędu do prawdy”. Taką sytuację spotyka się m.in. w dowodzeniu nie wprost, w błędnych założeniach tych badań naukowych, które doprowadziły do trafnych odkryć oraz w fikcjach naukowych, które są „świadomie błędne lecz upraszczające badania”: „Fikcjami są założenia fizyki, w których mowa o wahadle matematycznym, o ciałach doskonale sprężystych [...]; fikcjami operuje [...] prawnik, gdy konstruuje domniemanie prawnicze, socjolog i psycholog mówiący o typach idealnych”.

Błąd to w różnych postaciach stale występujący (co do zasady) element w kształtowaniu sprawności intelektualnych i praktycznych. Dochodzenie do samodzielności poznawczej i samodzielności w działalności praktycznej dokonuje się m.in. dzięki ćwiczeniu się w trafnym rozpoznawaniu i przezwyciężaniu popełnianych błędów. Przywołując powiedzenie: „uczymy się błędząc”, Czeżowski wskazuje regułę wychowawczą: „gdy chcemy wychowanka przygotować do roboty kierowniczej lub wdrożyć do samodzielności [...], stawiamy go wobec zadań do rozwiązania i zostawiamy mu swobodę szukania właściwej drogi wśród nieuniknionych omyłek. Wiedza, którą nabędzie [...], będzie o wiele głębsza aniżeli ta, którą by otrzymał gotową z drugiej ręki”. Widzimy tu walor poznawczy uczenia się na błędach: „wiedza to nie tylko wiadomości o tym, co jest – niemniej ważne jak nie jest, a tego

właśnie uczy my się na błędach”. Uczenie się na błędach to lekcja realizmu, to ćwiczenie się w odróżnieniu tego, jak jest od tego, jak nie jest.

Pożyteczność błędu ma wedle Czeżowskiego ważne aspekty moralne. Pełni on funkcję sankcji ostrzegającej przed „grzechami pychy, lenistwa i namiętności”, które grożą temu, kto osiąga sukcesy poznawcze. Ta niedogodna sankcja oddziałuje wychowawczo: ucząc „pokory, cierpliwości i opanowania siebie”, uczy „tolerancji i zrozumienia dla innych, którzy tak jak my walczą z własną niedoskonałością”. Liczenie się ze swymi błędami i ich skrytą obecnością oraz konsekwentne ich rozpoznawanie i przezwyciężanie – kierujące się ideą zbliżania się do prawdy – ćwiczy w cnotcie rozumnej tolerancji.

Na zakończenie warto przywołać uwagę, którą w przedmowie do *Wprowadzenia do zagadnień filozoficznych* (Kraków, 1939) zawarł Joachim Metallmann: „Tylko kto napatrzył się [...] triumfom i złudzeniom ludzkiej myśli, może nabrać podziwu dla bohaterskich jej wysiłków i może pojąć, że nawet błąd bywa wartościowy i iluzja cenna. Nie ma chyba nic groźniejszego dla kultury, niż niedocenianie cudzych trudów, lekceważenie niewieńczonego powodzeniem entuzjazmu, niż wiara, że przeszłość cała pracowała w próżni, a od nas dopiero zaczyna się naprawdę era wartościowych zdobyczy, osiągnięć niewątpliwych i wiecznych”.

O AUTORZE:

dr hab. Marek Rembierz, prof. UŚ – filozof, pedagog i religioznawca,
Uniwersytet Śląski w Katowicach, ORCID 0000-0003-0295-0256,
KONTAKT: marek.rembierz@us.edu.pl

Umiejętność logicznego kojarzenia faktów

Nie wszystko co tajemnicze i niezrozumiałe, zawiera jakąś ukrytą logikę i racjonalność. Oddzielenie „ziaren od plew” jest umiejętnością, którą nabywamy poprzez uczenie się analizowania problemów i konstruowanie odpowiednich narzędzi ich zrozumienia ¶ Istnieją przynajmniej trzy obszary, w których przebiega proces kojarzenia faktów i wyprowadzania wniosków. Są to: obszar pracy podświadomości, świadomy wysiłek dowodzenia oraz struktura formalna dowodów i otrzymanych wyników ¶ Demagogia niszczy wartość słowa i niweczy możliwość prowadzenia racjonalnych sporów, uniemożliwia dialog i nadwyreża relacje międzyludzkie.

SŁOWA KLUCZOWE: roztropność, logika, umysł, wnioskowanie, racjonalność.

Cnota roztropności a logiczne kojarzenie faktów

Umiejętność logicznego kojarzenia faktów pojawia się w naturalny sposób jako część składowa cnoty roztropności. Jest to cnota szczególna (tak w układzie czterech cnót Platónskich, jak i w innych, których lista rozszerzała się w kolejnych pokoleniach myślicieli), gdyż wpływa na pozostałe jako ich miara. Można powiedzieć, że sprawia, iż mogą one

zaistnieć jako cnoty. Ma więc ogromne znaczenie w kształtowaniu charakteru. I jest to cnota intelektualna, która doskonali zdolność rozumu w dobieraniu właściwych środków w dążeniu do danego celu. Odnosi się do samego działającego, który ma osiągać doskonałość w działaniu poprzez wydawanie właściwych sądów. Dzięki roztropności człowiek może stać się dobrym człowiekiem, a przede wszystkim jest mu ta cnota potrzebna do dobrego życia (Tomasz z Akwinu, wyd. 2006).

Sama umiejętność logicznego kojarzenia faktów pojawiła się jako istotny element *paidei* w starożytności w obu blokach nauczania: matematycznym i dialektycznym. Nauki matematyczne kształtowały bowiem umiejętność prowadzenia racjonalnej argumentacji, dowodzenia, stały się najpełniejszą realizacją możliwości dedukcyjnego, logicznego dochodzenia do prawdy. Podobnie było z dialektyką, z której wyłoniły się metody sylogistyki Arystotelesa, logiki stoickiej i inne metody dowodzenia (m.in. metoda dowodzenia *a contrario*).

Jednak, jak zauważa Arystoteles (wyd. 1996), na cnotę roztropności wpływa wiele różnych właściwości (funkcji) naszej psychiki, ale i sama ta cnota je rozwija i wydoskonala. Święty Tomasz (wyd. 2006) wyróżnia aż osiem takich funkcji: pamięć, domysłność (umiejętność kojarzenia faktów, inteligencja), oględność (giętkość umysłu, zdolność reakcji na niespodziewane wydarzenia), pouczalność (przyjmowanie i korzystanie z rad i doświadczeń innych), zmysł rzeczywistości (dostrzeganie faktów i przedkładanie ich nad własną wyobraźnię), zdrowy osąd (sprawna reakcja na sytuację, wycucie sytuacji i podjęcie odpowiedniego działania), przezorność (przewidywanie, wyciąganie wniosków na przyszłość), zapobiegliwość (omijanie przeszkód i umiejętnie zmierzanie do celu).

Te cnoty składowe integrują cnotę roztropności, „uzdalniają” ją do bycia skuteczną w działaniu. Jako cnota rozumu praktycznego roztropność pozwala na podjęcie konkretnego działania w określonej sytuacji przy uwzględnieniu ogólnych zasad moralnych. Każda cnota uzyskuje dzięki cnotie roztropności właściwą miarę i nie wpada w skrajności (np. męstwo nie staje się zuchwalstwem), a człowiek może zachować wewnętrzny umiar. Działając w „wyższych” partiach tak woli, jak i rozumu, utrzymuje między nimi oraz zmysłami równowagę

i twórcze napięcie uzdalniające do działania (Kobylińska, 2007/2008). Dzięki cnocie roztropności możliwa jest skuteczna praca nad sobą, uwzględniająca wszystkie cnoty.

Przyjrzyjmy się teraz dokładniej funkcji domyślności, z którą szczególnie złączona jest umiejętność logicznego kojarzenia faktów. Korzystamy z niej wówczas, gdy nie ma zbyt wielu danych albo nie są one oczywiste, aby wyciągnąć odpowiednie wnioski. W oparciu o nią, na podstawie zachowań innych osób, pewnych gestów, spojrzeń, półsłów, możemy odpowiednio te zachowania zinterpretować i rozpoznać myśli i uczucia. Domyślność chroni nas przed naiwnością w ocenie sytuacji i zachowań. Jednakże może być też używana w sposób nadmiarowy, np. gdy pochopnie rozgłaszamy pewne domysły albo gdy stajemy się zbyt podejrzliwi. Dlatego istotne staje się kształtowanie – w sobie i w innych – tej umiejętności w procesie wychowania. Chodzi o pobudzanie do obserwacji rzeczywistości i osób oraz dostrzeganie znaków, jakie nam dają, aby poprzez refleksję uzyskać odpowiednią wiedzę i właściwie z niej korzystać (Nowakowski, 2020). I w tym wszystkim należy zachować właściwą miarę.

Jak widać, umiejętność logicznego kojarzenia faktów najpełniej objawia się w domyślności, jednak może być obecna również w pozostałych funkcjach umysłu. W niniejszym artykule chciałbym zająć się miejscem i rolą tego składnika w kształtowaniu cnoty roztropności i spojrzeć na ich wzajemne relacje. Wobec znaczącego rozwoju nauk, w których obecne są logiczne struktury i logiczne wnioskowania oraz wobec intensywnych badań nad strukturą mózgu, które pozwalają głębiej spojrzeć na istotę myślenia, pojawiają się dodatkowe możliwości uchwycenia tych związków.

Logiczne kojarzenie faktów w różnych obszarach aktywności

Zauważmy, że w celu rozeznania danej sytuacji i wybrania najwłaściwszej drogi postępowania musimy dostrzec istniejącą sieć powiązań między różnymi faktami i zdarzeniami. Wybrać roztropnie oznacza

poznać najpierw istniejące możliwości i ewentualne konsekwencje, przyjąć właściwą miarę działania i postąpić w sposób optymalny. Lekceważąc logiczne konieczności i struktury, którym podlega rzeczywistość, doprowadzamy siebie i innych do zguby. Najbardziej typowymi przykładami takich logicznych struktur są odkrywane przez wieki w różnych naukach prawa przyrody czy prawa rządzące zjawiskami ekonomicznymi i społecznymi. Roztropne działanie polega też na optymalizacji wnioskowań. W oparciu o minimalną liczbę odpowiednich reguł wnioskowania i założeń staramy się uzyskać jak największą konsekwencji. W ten sposób oszczędzamy energię umysłową i zwiększamy sprawność umysłu. Taką sytuację mamy właśnie w naukach aksjomatyczno-dedukcyjnych, które minimalizują zbiór aksjomatów i reguł potrzebnych do budowy danej teorii.

Co ciekawe, biegłość w danych naukach, opanowanie tych logicznych struktur, metod racjonalnego argumentowania i dedukowania w obszarze swych specjalności badawczych nie musi automatycznie przekładać się na umiejętność takiego rozumowania i działania poza tymi obszarami, np. w życiu codziennym czy w ocenie sytuacji politycznej i społecznej. Znanych jest wielu uczonych, pisarzy, artystów z Zachodu, którzy popierali Józefa Stalina i postrzegali Związek Sowiecki jako kraj sprawiedliwości i dobrobytu. A wydawałoby się, że prosta obserwacja faktów i wyciągnięcie wniosków z otrzymywanych informacji pozwalają na wyzwolenie się spod wpływów komunistycznej propagandy i dostrzeżenie prawdziwej natury rządów sowieckich.

Dobrym przykładem tej nieprzekładalności jest Aleksander Rajchman, wybitny polski matematyk okresu międzywojennego. Był on członkiem Komunistycznej Partii Polski i gorącym zwolennikiem systemu sowieckiego. W 1937 roku, po kilkumiesięcznej wizycie w Kijowie, gdy dopiero na własne oczy zobaczył zatrute owoce działań Stalina, odszedł od komunizmu (Maligranda i Piotrowski, 2017). W wielu innych przypadkach czasem jeszcze dłużej trwało dochodzenie do wyciągnięcia odpowiednich wniosków (i zmiany postawy), mimo nagromadzenia szeregu zdawałoby się przekonujących sytuacji. Co jest tego przyczyną? Może cnota roztropności nie pojawia się w oczywisty sposób jako efekt kształcenia logicznego, a potrzebne są jeszcze inne

czynniki? A może istnieją ukryte przesłanki i inne metody rozumowania skuteczniejsze i atrakcyjniejsze od logicznej dedukcji, a obszar badań naukowych jest dla niektórych ludzi zaledwie zamkniętą enklawą, gdzie obowiązują metody logicznego rozumowania?

Należy też odróżnić samą strukturę wewnętrzną teorii naukowej i sposób jej budowania od procesu twórczego uczonego, który jest pełen intuicji, niezrozumiałych skojarzeń oraz nie do końca racjonalnych rozumowań. Wielu uczonych opisywało ten proces, a najbardziej znane są analizy przeprowadzone przez Henri Poincarégo, francuskiego matematyka, twórcy konwencjonalizmu, nazwanego później (bardziej adekwatnie) realizmem strukturalnym (Poincaré, 2011). Według niego, prawdziwa twórczość naukowa związana jest z ukrytą harmonią świata. Nie jest najważniejsza biegłość rachunkowa czy pamięć, lecz poczucie ogólnego schematu dowodu oraz intuicja porządku elementów dowodu. Odkrywanie zależności dokonuje się w dużej mierze poprzez pracę podświadomości. Dopiero po jakimś czasie świadomość wychwytyje je i układa w logiczne sekwencje (Wójcik, 2016). Jak opisuje na swoim przykładzie Poincaré (2011), gdy po długim, intensywnym i nieskutecznym wysiłku umysłowym w poszukiwaniu dowodu pewnego twierdzenia, nagle, po dłuższym czasie beczynności intelektualnej, wyłoniło się poszukiwane rozwiązanie. „Zniechęcony niepowodzeniem, pojechałem przepędzić parę dni nad brzegiem morza i myślałem o czymś zupełnie innym. Pewnego dnia, gdym się przechadzał po skałach nadbrzeżnych, zjawiała mi się myśl – znowu tak krótka, nagła i nacechowana absolutną pewnością – że przekształcenia arytmetyczne form kwadratowych trójkowych nieoznaczonych są identyczne z przekształceniami geometrii nie-euklidesowej” (Poincaré 2011, s. 36).

Istnieją przynajmniej trzy obszary, w których przebiega proces kojarzenia faktów i wyprowadzania wniosków. Są to obszar pracy podświadomości (jakoś połączonej z ukrytą harmonią świata), świadomy wysiłek dowodzenia oraz struktura formalna dowodów i otrzymanych wyników. W każdym z nich obowiązuje jakaś logika, jakies logiczne kojarzenie faktów, mogące różnić się od siebie. Te różne „logiki” były w nauce XX wieku stopniowo rozpoznawane i opracowywane. Znacznie

rozszerzył się zakres pojęcia „logicznego kojarzenia”. Przyjrzyjmy się temu rozszerzeniu w kolejnej części.

Rozszerzenie zakresu pojęcia „logicznego kojarzenia”

Najpierw spójrzmy, jak „działa” umiejętność logicznego kojarzenia na wspomniane funkcje umysłu. Przede wszystkim dzięki umiejętności dedukowania przechowywane w pamięci zasoby mogą być podstawą do uzyskiwania kolejnych elementów wiedzy z przeszłości (możliwości pamięci są rozszerzane bez konieczności jej fizycznego powiększania). Szczególnie interesująca jest sytuacja w przypadku zmysłu rzeczywistości, gdy rozpoznana struktura logiczna danego obszaru rzeczywistości pozwala na dostrzeżenie większej liczby faktów (ma to miejsce w ramach różnych teorii naukowych, które pozwalają więcej widzieć). Działanie w ramach funkcji zapobiegliwości czy zdrowego osądu pozwala na optymalizację dróg prowadzących do celu, a przy przeczności daje predykcje naukowe (teorie naukowe nie tylko opisują czy modelują rzeczywistość, ale, dzięki strukturom logicznym, są w stanie przewidywać przyszłe zdarzenia).

Słowo „logiczny” najpełniej kojarzy się ze znaczeniem uzyskanym w logice klasycznej, wypracowanej przez Arystotelesa, stoików i filozofów średniowiecza. Rozpoznano i sformułowano prawa, które leżą u podstaw rozumowania i badania rzeczywistości. Do najważniejszych można zaliczyć: prawo tożsamości, prawa sprzeczności, prawo wyłączonego środka, zasadę dwuwartościowości (każdemu zdaniu przypisujemy tylko jedną z dwóch wartości logicznych – prawdę albo fałsz), reguła *modus ponens* (odrywania – jeśli ze zdania p wynika zdanie q i zdanie p jest prawdziwe, to również zdanie q jest prawdziwe), prawo kontrapozycji, podwójnego przeczenia.

Te zasady budują kryterium oczywistości logicznej, która działa po pewnym treningu w sposób niemal automatyczny przy dowodzeniu twierdzeń i poszukiwaniu związków między różnymi faktami. Traktując jako oczywiste te zasady i reguły oraz wypracowane w oparciu o nie

aksjomaty, postulaty i definicje, nie domagamy się ich uzasadnienia ani nie szukamy ich źródeł. Niezależnie od tego, czy istnieje jakiś związek między tymi podstawowymi zdaniami a rzeczywistością (mentalną czy pozazmysłową), szukamy jedynie związku logicznego między nimi a poszczególnymi twierdzeniami teorii. I to wystarczy, aby rozszerzać wiedzę, a dzieje się to apriorycznie. Arystoteles odkrył taką relację i było to prawo sylogizmu jako konieczny związek między postulatami (przesłankami) a wnioskiem. „Cudowny to jednak związek, nie opierający się na żadnym gwałcie, na żadnym prawie karnym, ani na żadnej powadze; on tkwi w nas samych! Trzeba żywić w sobie i utwierdzać poczucie tego związku, trzeba wypracowywać w sobie czułość i wrażliwość nań” (Sleszyński, 1925, s. 9). Można uznać, że poszukiwanie tego typu związków jest nie tylko najważniejszym zadaniem nauki, ale również jest to centralny cel dydaktyczny i moralny.

Ta obecność logicznego myślenia w różnych funkcjach umysłu nabiera szczególnego znaczenia w przypadku współczesnego rozszerzenia zakresu pojęć „logika” i „logiczny”, gdy powstała nieklasyczna logika matematyczna, logiki modalne, wielowartościowe, parakonsystentne, logika dedukcji, logika komputerowa, intuicjonistyczna i wiele innych. Również nowe teorie *stricte* matematyczne powstałe w XX wieku ukazały nowy wymiar „logicznego wynikania”, „konsekwencji” czy „interpretacji”. Chodzi m.in. o teorię prawdopodobieństwa, teorię gier czy geometrię fraktalną.

Poza ogromnym bogactwem powstałych współcześnie teorii naukowych, co znacznie rozszerza znaczenie pojęcia „logiczne kojarzenie faktów”, mamy jeszcze do czynienia z dużą różnorodnością sposobów pracy umysłów poszczególnych ludzi (którzy posługują się różnymi „logikami” przy rozumowaniu i wyciąganiu wniosków), co odkryła współczesna kognitywistyka i neuronauki. To dodatkowo komplikuje i wzbogaca rozpatrywane zagadnienie.

Przyjrzyjmy się teraz kolejnym pojęciom wypracowanym w naukach ścisłych, które wzbogaciło określenie „logicznego kojarzenia faktów”. Pojęcie przypadku czy prawdopodobieństwa ma swój głęboki kontekst filozoficzny. W filozofii starożytnej można mówić o prawdopodobieństwie (przypadku) w dwóch odniesieniach: pozytywnym

i negatywnym. Jest czymś pozytywnym jako przeciwieństwo *fatum*, gdy daje miejsce dla szczęśliwego zbiegu okoliczności oraz dla wolnej twórczości człowieka, przełamujących nieuchronny bieg dziejów i nieubłagalny los. Jednak jako przeciwieństwo *episteme* (wiedza pewna) ukazuje niedoskonałość ludzkiego poznania (jest to *doksa* jako wiedza prawdopodobna, mniemanie). Powstała współcześnie teoria prawdopodobieństwa nie jest jednak matematyką przypadku czy niepewności. Opiera się na ścisłych prawach naukowych i pokazuje moc człowieka w badaniu najbardziej złożonych zjawisk przyrodniczych czy społecznych. Odchodzi jednak od praw i procesów deterministycznych i zastępuje je prawami i procesami stochastycznymi – ma do czynienia z opisem zestawu możliwości (a nie jedną konsekwencją) i ich precyzyjnym obliczeniem (Heller, 2011).

W matematycznej teorii gier pojawia się znów pojęcie strategii, które można stosować do różnych gier, np. gry w szachy, pościgu, gry giełdowej czy gier losowych. To wspólne pojęcie pokazuje analogię między nimi. Rozwiązuje też sytuację pozornego „błędnego koła”, którą dostrzegamy przy pierwszym intuicyjnym podejściu do zagadnienia, gdyż najlepsza strategia ruchu ścigającego zależy od strategii ściganego i *vice versa*. Twierdzenie o minimaksie mówi jednak, że strategia minimaks (czyli strategia pościgu jako reakcja na strategię uciekającego) daje ten sam efekt, co strategia maksmini (strategia ucieczki jest w reakcji na strategię pościgu). Teoria gier pokazuje więc logiczną możliwość rozwiązania pozornie nierozwiązalnych sytuacji (Steinhaus, 1960).

Natomiast geometria fraktalna, stworzona przez Benoita Mandelbrota, pokazała, że bardzo złożone kształty mogą być generowane przez powtarzanie prostych instrukcji, a niewielkie zmiany w nich zawarte mogą dawać całe bogactwo różnorodnych kształtów i form. To, co wydaje się z pozoru chaosem, okazuje się posiadać porządną strukturę (ukryty porządek), generowaną przez proste formuły i schematy obliczeniowe (Barański, 2011).

We wszystkich tych trzech teoriach okazuje się, że ścisłe matematyczne rozumowanie może wykraczać poza klasycznie rozumianą logiczną analizę (w której mieści się logiczna dedukcja, logiczne

modelowanie rzeczywistości, budowanie skutecznych schematów postępowania, które pozwalają na optymalizację i logiczne predykcje, przewidywanie przyszłości). Pojawiają się dodatkowo możliwości budowania złożonych analogii pomiędzy zdawałoby się niepodobnymi sytuacjami, opracowywanie strategii pozwalających na rozwiązywanie błędnych dróg myślenia oraz dostrzeganie ukrytego porządku w pozornym chaosie. Moc logicznej analizy znacząco więc wzrasta.

Jeszcze ciekawszą sytuację mamy w przypadku pojawienia się w XX wieku nieklasycznych logik. Można do nich zaliczyć logiki wielowartościowe, logiki dyskursywne, parakonsystentne, intuicjonistyczne czy logikę dedukcji naturalnej. Generalnie logiki te odchodzą od uznania istnienia tylko dwóch wartości logicznych: prawdy i fałszu. Pokazują też, że można prowadzić poprawne i ściśle wnioskowanie nawet w oparciu o niejasne i nieprecyzyjne założenia.

Taka sytuacja ma miejsce, przykładowo, w „logice rozmytej”. Jest to jedna z logik wielowartościowych, w której przypisuje się twierdzeniom ich stopień prawdziwości, jest to najczęściej liczba rzeczywista z przedziału jednostkowego $[0; 1]$ (0 oznacza całkowitą nieprawdę, a 1 – pełną prawdę). Jeśli weźmiemy zdanie języka potocznego, takie jak: „Adam jest wysokim, młodym mężczyzną”, to widzimy, że stopień prawdziwości tego zdania zależy od uznania prawdziwości jego składników (np. musimy ustalić znaczenie słowa „młody” i uznać, w jakim stopniu odnosi się ono do konkretnego Adama). W bezpośredni sposób logika rozmyta związana jest z teorią zbiorów rozmytych (Zadeh, 1965), gdzie zamiast klasycznej przynależności danego elementu do zbioru mamy określony stopień tej przynależności.

Logiki rozmyte są stosowane w wielu sytuacjach, gdzie istotna jest maksymalna efektywność danych procedur, a nie konieczność ich precyzja czy optymalność (Ross, 2016).

Z kolei logiki parakonsystentne próbują uchwycić fenomen wykonywania poprawnych rozumowań i dochodzenia do istotnych wniosków, mimo oparcia się na sprzecznych założeniach. W standardowych podejściu logicznym, jeśli przyjmiemy sprzeczne założenia, to możemy z nich wywnioskować „wszystko” w ramach systemu (nazywamy tę sytuację przepełnieniem lub eksplozją systemu). Oznacza to, że w takiej

sytuacji wnioskowanie, dowodzenie, argumentacja tracą sens, gdyż wszystkie poprawnie sformułowane zdania byłyby prawdziwe.

W logice parakonsystentnej możemy przyjąć zdania sprzeczne, a mimo tego nie uzyskujemy efektu przepelnienia – system nie eksploduje. Dzieje się to dzięki ograniczeniu możliwości generowania konsekwencji logicznych, co prowadzi do sytuacji, że mamy kontrolę nad sprzecznymi założeniami, nie traktujemy zdania $[a \wedge \sim a]$ (a i nieprawda, że a) jako tautologii, lecz jedynie jako zdanie informacyjne. Tak przecież postępujemy często w potocznym rozumowaniu (Jaśkowski, 1948).

Najciekawsza sytuacja zdaje się mieć miejsce przy budowie logicznej teorii dedukcji naturalnej. Wiadomo, że dedukcja, którą przeprowadzają uczeni, dochodząc do pewnych wyników (dedukcja naturalna), różni się od tej, która później pojawia się w gotowych pracach. Ten pierwszy rodzaj dedukcji może być równie dobry i poprawny jak drugi, musi więc przebiegać zgodnie z pewną logiczną teorią, procedurą. Zadanie odnalezienia tej logiki postawił Jan Łukasiewicz na swym seminarium prowadzonym na Uniwersytecie Warszawskim w okresie międzywojennym. Rozwiązanie znalazł jego uczeń Stanisław Jaśkowski. Program badań nad dedukcją naturalną wpisywał się w charakterystykę badawczą szkoły lwowsko-warszawskiej, której prominentnym przedstawicielem był właśnie Łukasiewicz. Chodziło o znalezienie solidnej podstawy dla ówczesnej nauki (matematyki i fizyki), która szarpana była wielorakimi kryzysami. Logika i badania logiczne podstaw miały okazać się remedium. Ponadto badania nad formalnym ujęciem naturalnej dedukcji zostały zastosowane przez Jaśkowskiego do napisania podręcznika z logiki, gdzie pojawiły się liczne praktyczne zastosowania. Wraz z budowaniem innych logik (w tym intuicjonistycznej i parakonsystentnej) zmierzał w kierunku poznania sposobu funkcjonowania umysłu ludzkiego, co prowadziło w oczywisty sposób do współczesnej kognitywistyki.

W tym samym czasie co Jaśkowski do teorii dedukcji naturalnej doszedł niemiecki logik Gerhard Gentzen. Chodziło mu jednak o zbadanie, jakie środki należy zastosować, aby wykazać niesprzeczność danej teorii matematycznej. Badając teorię dowodów matematycznych

i metodę formalizacji, uzyskał on logikę dedukcji naturalnej jako ten niezbędny element w dowodzeniu niesprzeczności (Urchs, 2014).

Widzimy więc, że próba zbudowania niesprzecznych podstaw nauki i uchwycenia sposobu rozumowania uczonych w dowodzeniu twierdzeń doprowadziły do powstania nowych, nieklasycznych logik i tym samym do rozszerzenia znaczeniowego pojęcia „logiczny”.

Okazało się, że rozwijająca się nauka natrafiła na problemy, których nie dało się rozwiązać w klasyczny sposób. Nie można było wpasować badanych sytuacji czy zjawisk we wcześniejsze struktury. Należało dostrzec głębsze struktury logiczne w potocznym rozumowaniu, w argumentacjach, poddać je analizie i dopiero wówczas zbudować odpowiednie formalne teorie logiczne. Pokazuje to generalnie pracę umysłu, który dobiera najczęściej odpowiednią logikę do uchwycenia danej sytuacji i przeprowadzenia potrzebnej argumentacji. W wielu przypadkach tę logikę trzeba dopiero skonstruować. Na pierwszy rzut oka te nowe sposoby argumentacji i oceny sytuacji możemy odbierać jako nielogiczne, niespójne i chaotyczne. Dopiero z czasem odślania się nowa, konieczna w danej sytuacji, logika, często odznaczająca się skutecznością i twórczym potencjałem.

Możemy zatem wskazać co najmniej cztery obszary, w których kształtuje się zdolność logicznego kojarzenia faktów, a są to: obszar ukrytych parametrów, których dostrzeżenie i analiza prowadzi do odkrywania logicznych struktur w pozornie „nielogicznych” miejscach, obszar rachunkowych obliczeń i kalkulacji (umiejętność wykorzystywania poznanych technik), obszar dostrzegania możliwości wykorzystania poznanych technik w innych sytuacjach oraz obszar konstruowania różnych technik i algorytmów rozwiązywania problemów i wykorzystywania ich w działaniu. To wszystko wzmacnia możliwości analizy logicznej, rozszerza zakres działania funkcji domyślności, a tym samym ułatwia kształtowanie cnoty roztropności.

Wychowawczy aspekt umiejętności logicznego kojarzenia faktów

W logicznym kojarzeniu faktów kluczową rolę odgrywają ukryte parametry rozumowania, które „ustawiają” często sposób prowadzenia argumentacji i dowodzenia. Należą do nich piękno (argumentacji, dowodu), uniwersalność schematów dowodzenia (ich szerokie i niespodziewane zastosowania) oraz wewnętrzna harmonia budowanych struktur, ich symetria i podobieństwo do rozpoznawanych zjawisk czy sytuacji. Dzięki tym elementom jesteśmy w stanie w wielu przypadkach dostrzec logiczną strukturę, uwierzyć w jej obecność w obserwowanych zjawiskach i słyszanych wywodach, argumentach. Otwierają nas one na poszukiwanie logicznego wymiaru rzeczywistości, ukazując zgodność między różnymi strukturami lub obiektami. Przywołane wcześniej współczesne teorie matematyczne (teoria prawdopodobieństwa, teoria gier, geometria fraktalna) pokazują wyraźnie jak działa ten mechanizm. Pięknym przykładem jest sformułowane przez Alberta Einsteina równanie pola ogólnej teorii względności. Ukazuje ono równoważność między rozkładem materii i energii a strukturą geometryczną. Einstein wyprowadził je w sposób aprioryczny (bez udziału doświadczenia) poprzez analizę matematyczną i kierując się kryterium piękna i prostoty. Okazało się, że równanie dobrze opisuje rzeczywistość, co zostało potwierdzone doświadczalnie.

Oczywiście, nie wszystko, co tajemnicze i niezrozumiałe, zawiera jakąś ukrytą logikę i racjonalność. Oddzielenie „ziaren od plew” jest umiejętnością, którą nabywamy poprzez uczenie się analizowania danych problemów i konstruowanie odpowiednich narzędzi ich zrozumienia. W tym hermeneutycznym splocie potrzebna staje się umiejętność logicznego kojarzenia. Pod szatą porządku, piękna i *quasi*-logicznego rozumowania może bowiem ukrywać się demagogia i manipulacja. Wystąpienia politycznych demagogów dostarczają aż nadto odpowiednich przykładów.

Nieprzypadkowo Platon (wyd. 2005) uważał, że demagogia, która może pojawić się w ramach demokratycznego systemu rządzenia jest najgroźniejszą formą degeneracji państwa (groźniejszą nawet od

tyranii i oligarchii). Niszczy bowiem wartość słowa i niweczy możliwość prowadzenia racjonalnych sporów, dyskusji, debat i dochodzenia do logicznych konkluzji, uniemożliwia również dialog i nadweręża relacje międzyludzkie. Przy wszechobecnej demagogii prawda przestaje być podstawą organizacji życia społecznego, a staje się nią fikcja i kłamstwo.

Jedynym lekarstwem wydaje się wówczas logiczna analiza rzeczywistości i skonstruowanie narzędzi pozwalających rozbierać bombę demagogicznych ataków. Podstawą takich analiz i konstrukcji staje się, według przywołanego na początku Platona, umiejętne stosowanie miary, to znaczy mierzenie (badanie, ocenianie) różnych rzeczy nie tylko przez ich porównywanie (mniejsze–większe, gorsze–lepsze, generalnie poszukiwanie przeciwieństw), lecz również „w stosunku do powstawania tego, co jest utrzymane w mierze [...] co umiarkowane i stosowne, i w samą porę, i należyte, i wszystko, co się mieści pośrodku między ostatecznościami” (Platon, wyd. 2005, s. 537). Nigdy poprzez porównywanie różnych demagogicznych wypowiedzi nie dotrzemy do tej właściwej, nie ma też jakiejś „antydemagogicznej wypowiedzi”. Stanie się ona bowiem innym rodzajem demagogii. Trzeba wyjść poza ten populistyczny schemat i wrócić do słowa, do jego wartości i mocy. Wprawdzie ta moc objawia się również w wypowiedzi demagogicznej (słowo używane przez demagoga wpływa przecież na umysły ludzi, zmienia ich mentalność i skłania do różnych zachowań), jednak jest to działanie na wskroś patologiczne, gdyż moc jest tutaj oddzielona od wartości dobra i prawdy.

Najbardziej widać siłę słowa i budowania logicznych rozumowań w nauce i filozofii, gdy te logiczne narzędzia są stosowane w sposób rzetelny i odpowiedni. Ta miara, jaką daje używanie narzędzi logicznych, ukazuje nie tylko ich matematyczny charakter, lecz również aksjologiczny. Odnosi się bowiem do rzeczywistości w jej wielu wymiarach: materialnym, społecznym i antropologicznym. Arystoteles po skonstruowaniu swej logiki (była przykładem realizacji wielkiej sztuki dialektyki wywodzącej się od eleatów i Platona) wskazał możliwości jej zastosowania do analiz metafizycznych, fizycznych i etycznych. Została też przezeń wykorzystana do zidentyfikowania i rozbudowania środków retorycznych stosowanych przez mówców. Są one związane

z etyką, emocjami, ale również z samą logiką. Można powiedzieć, że mówcy grają emocjami słuchaczy, wartościami, ale również argumentami logicznymi czy *quasi*-logicznymi. Jak zauważył Arystoteles (wyd. 1988), najskuteczniejsza jest mowa, która zachowuje zgodność z dobrem i prawdą. Nowa retoryka greckiego filozofa nie jest sztuką pozorów i manipulacji, lecz ma zachować maksymalne podobieństwo do dialektyki (retoryka jako jej bliźniacza siostra) poprzez budowanie jasnych, prostych i zwięzłych wypowiedzi, używanie, na ile to możliwe, jednoznacznych, precyzyjnych zwrotów i logicznych sposobów argumentacji oraz uzasadniania stawianych tez (Arystoteles, wyd. 1988).

Widzimy wówczas, że wykorzystywanie narzędzi logicznych to nie tylko zabawa i gra słowami, ale również istotne wzmocnienie języka, który może okazać swą moc budowania, jak i destrukcyjną, gdy nie odwołuje się do dobra. Jeszcze bardziej tę moc narzędzi logicznych pokazuje rozwój nauki (szczególnie w przypadku nauk matematyczno-przyrodniczych) i jej zastosowania, gdy poprzez używanie logicznych sposobów analizy i dowodzenia otrzymujemy poznanie rzeczywistości i możliwość panowania nad nią. Same narzędzia logiczne nie są ani dobre, ani złe, nie mają też bezpośredniego związku z prawdą, jednak konsekwencje ich użycia jak najbardziej wchodzą w świat wartości. Dlatego kluczowe jest kształtowanie umiejętności logicznej analizy, argumentacji i kojarzenia faktów, aby przeciwstawić się destrukcyjnym działaniom demagogów i w roztropny sposób wykorzystywać zdobycze nauki.

Analiza logiczna jest konieczna również do tego, aby przekonać się, że doświadczany i dostrzegany chaos nie ma ostatniego słowa. Możemy poznać ukryty w rzeczywistości porządek i konstruować teorie, które go opisują i są skuteczne w działaniu. Potrzebne jest więc budowanie metanarracji, która przebiega zgodnie ze standardami myślenia racjonalnego i potrafi w sposób logiczny łączyć odpowiednie fakty, sytuacje, zdarzenia i wypowiedzi, aby kontrolować docierające do nas informacje i uniknąć destrukcyjnych konsekwencji działań.

W tym wszystkim występują elementy wychowawcze, związane z kształtowaniem umysłu i charakteru poprzez budowanie umiejętności logicznego myślenia czy logicznej analizy. Zgodnie ze standardami

logiki klasycznej (ale i współczesnej) możemy tworzyć schematy myślenia pomocne w wyciąganiu słusznych wniosków. Jednak również na pożytek niespodziewanych i nieznanych wcześniej sytuacji te schematy jesteśmy w stanie przekraczać, budując nowe narzędzia logiczne. Świat oczywiście jest bogatszy od tego, co mieści się w strukturach logicznych, jednak moc poznawcza myślenia logicznego okazuje się ciągle znacząca, buduje wiarę w moc słowa, jego związek z dobrem i prawdą, pozwala też na odkrywanie ukrytego porządku i harmonii oraz daje możliwość wzniesienia się ponad destrukcyjne spory i demagogię, tworząc racjonalną metanarrację.

Literatura

- Arystoteles. (1988). *Retoryka; Poetyka*. Przeł. H. Podbielski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Arystoteles. (1996). *Dzieła wszystkie*, t. 5. Przeł. D. Gromska, L. Regner i W. Wróblewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barański, K. (2011). Benoit Mandelbrot i jego fraktale. *Matematyka*, 1, 3–13.
- Heller, M. (2011). *Filozofia przypadku*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Jaśkowski, S. (1948). Rachunek zdań dla systemów dedukcyjnych sprzecznych. *Studia Societatis Scientiarum Torunensi (Sectio A)*, 1(5), 55–77.
- Kobylińska, Z. (2007/2008). Rola cnoty roztropności w formacji życia moralnego człowieka na podstawie analizy filozoficznej artykułu „Utrum prudentia sit virtus specialis?” (Sancti Thomae Aquinatis, Summa Theologiae II–II, Q. 47, A. 5). *Studia Warmińskie*, 44–45, 99–111.
- Maligranda, L., i Piotrowski, W. (2017). Aleksander Rajchman (1890–1940). *Wiadomości Matematyczne*, 51(1), 43–82.
- Nowakowski, P.T. (2020). Domyślność, czyli o umiejętności kojarzenia faktów. *Kurier Nauczycielski*, 6, 23.
- Platon. (2005). *Polityk*. W: tegoż, *Dialogi*, t. 2. Przeł. W. Witwicki. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Poincaré, H. (1911). *Nauka i metoda*. Przeł. M.H. Horwitz. Warszawa; Lwów: nakł. Jakóba Mortkowicza.

- Ross, T.J. (2016). *Fuzzy logic with engineering applications*. Hoboken: Wiley.
- Reale, G. (1996). *Historia filozofii starożytnej*, t. 2. Przeł. E.I. Zieliński. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Sleszyński, J. (1925). *Teoria dowodu*, t. 1. Oprac. S.K. Zaremba. Kraków: Kółko Matematyczno-Fizyczne U.U.J.
- Steinhaus, H. (1960). Definitions for a theory of games and pursuits. *Naval Research Logistics Quarterly*, 7, 105–108.
- Tomasz z Akwinu. (2006). *Traktat o cnotach*. Przeł. W. Galewicz. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Urchs, M. (2014). The formal exposition of intuitions – a view on Gentzen and Jaśkowski. W: A. Indrzejczak, J. Kaczmarek i M. Zawidzki (red.), *Trends in Logic XIII. Gentzen's and Jaśkowski's heritage 80 years of natural deduction and sequent calculi* (s. 17–20), Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wójcik, W. (2016). Idea naukowości Henri Poincarégo. *Ruch Filozoficzny*, 72(3), 7–32.
- Zadeh, L.A. (1965). Fuzzy Sets. *Information and Control*, 8(3), 338–353.

o AUTORZE:

dr hab. Wiesław Wójcik, prof. UJD – filozof i matematyk, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie,
ORCID 0000-0001-8132-3212,
KONTAKT: w.wojcik@ujd.edu.pl

O uwzględnianiu zmiennych okoliczności życia

Każdą zmianę, z którą mamy do czynienia, opisujemy i oceniamy zawsze z punktu widzenia sytuacji, w której aktualnie się znajdujemy. Nie jest więc możliwa całkowicie obiektywna ocena wartości zmiany, do której się odnosimy ¶ Towarzyszy nam nieustannie od pokoleń uzurpatorskie pragnienie posiadania zgoła boskiej władzy nad własnym życiem, a najlepiej również nad życiem innych ludzi oraz nad okolicznościami, które wpływają na jedno i drugie ¶ Niezmienna prawda o zmiennym człowieku i jego losie jest taka, że jego moce sprawcze, twórcze lub niszczące ostatecznie zawsze przegrywają w starciu z rzeczywistością. Nie ma na ziemi takiego człowieka, który potrafiłby nieomylnie przewidywać koleje własnego losu.

SŁOWA KLUCZOWE: zmiana, rozwój, postęp, regres, tożsamość, los, bieg życia.

Filozofia od samych początków swego istnienia, a więc od przełomu VII i VI wieku p.n.e., stoi pod znakiem sporów. Jednym z pierwszych był ten, który rozgorzał między Heraklitem z Efezu a Parmenidesem z Elei. Przypadł on już na VI wiek p.n.e. Heraklit twierdził, że „wszystko powstaje wskutek walki przeciwieństw, a wszechcałość płynie jak rzeka.

[...] Świat powstaje z ognia i znowu w ogień się obraca, i to się na przemian powtarza przez całą wieczność. Tak jest przeznaczone” (Diogenes Laertios, 2004, s. 520). Wynika z tego, że światem, a w nim ludzkim życiem, rządzi prawo ciągłej i nieodwracalnej zmiany (Reale, 2005, s. 94–95). Temu stanowisku przeciwstawił się Parmenides Eleata, formułując własną zasadę bezwzględnej i niepodważalnej prawdy. Głosi ona: „trzeba to mówić i myśleć: byt jest, albowiem jest byciem, Nicosis natomiast [nim] nie jest” (Reale, 2005, s. 141). Z zasady Parmenidesa wynika z kolei, że w świecie nie zachodzi żadna zmiana, gdyż – wbrew logice – musiałaby ona oznaczać przechodzenie od nicosis, której realnie nie ma, do bytu, który faktycznie istnieje i odwrotnie. Jak coś, czego nie ma, może zrodzić coś faktycznie istniejącego? Jak coś, co istnieje, może stać się nicosis? Dla Parmenidesa to niedorzeczność. Dlatego w świecie, a zatem również w ludzkim życiu, wszystko jest stałe i niezmiennie. Pogląd ten na pierwszy rzut oka wydaje się absurdalny jako niezgodny z rzeczywistością. Tymczasem zmarły stosunkowo niedawno, bo w 2020 roku, włoski filozof Emanuele Severino w książce pt. *Powrót do Parmenidesa* tłumaczy, że „byty (jak np. «to drzewo»), nie tyle «są» w czasie, co «ukazują się» w czasie. Istnieją natomiast od zawsze i na zawsze w obrębie wiecznej całości bytu, która je obejmuje” (cyt. Jastrzębski, 2014, s. 167, przyp. 474; por. Severino, 2005, s. 81; Wandowicz, 2018).

Z tego sporu wyrosło pojednawcze stanowisko Platona, w myśl którego zmienność i niestabilność przynależą jedynie do świata materialnego, świata doczesnego życia człowieka. Oprócz niego i poza nim istnieje prawdziwy świat niezmiennych i wiecznych idei, w których zapisana jest powszechna i niezmienna prawda o wszystkim, co istnieje we wszechświecie. Stąd bierze się pojęciowa różnica między praktyką i teorią. Praktyka to ciąg następujących po sobie zmian, generowanych przez ludzkie decyzje i działania, ukierunkowanych na realizację zakładanych celów oraz angażujących przede wszystkim ludzkie zmysły i ciało. Teoria natomiast to domena ludzkiego rozumu, który czyni człowieka zdolnym do rozumienia zmiennej rzeczywistości wokół oraz w nim samym. Rozumienie zaś stanowi unikalną w świecie zdolność ludzkiego rozumu do poszukiwania ukrytego pod ich powierzchnią

sensu. Intelktualnie uchwycony sens pozwala je trwale porządkować, hierarchizować, porównywać ze sobą, odnajdować ich przyczyny, przewidywać skutki i na tej podstawie wydajnie nimi zarządzać, a także projektować przyszłe działania.

Nie ma niczego osobliwego ani odkrywczego w stwierdzeniu, że ludzkie życie to pasmo następujących po sobie zmian. W istocie zmiana jest tym jedynym ogniwem życia, które jest w nim czymś stałym. Zmieniają się: nasz wiek, wygląd, kondycja psychofizyczna, relacje z innymi, warunki życia, otoczenie, nasz stosunek do nich, preferencje, pragnienia, potrzeby, cele życiowe, dążenia, sojusze, układy towarzyskie; zmienia się również podejście do społeczeństwa, moralności, edukacji, wychowania, prawa, ekonomii, polityki, religii, tradycji, przeszłości, teraźniejszości, przyszłości, rozumienia zdarzeń i samych siebie w ich kontekście, pogląd na pracę i status finansowy, nastawienie wobec dzieciństwa, młodości, dorosłości, wieku podeszłego; zmienia się także wizja małżeństwa, rodzicielstwa, roli zawodowej, postawa wobec choroby, niepełnosprawności, śmierci, wykluczenia, samotności, niesprzyjającego losu, dramatycznych wydarzeń, odniesionych sukcesów i przeżytych porażek czy poczucia szczęścia.

Widzimy zatem, że zmiany zachodzą powszechnie, nie znając granic czasu ani przestrzeni. Dokonują się zarówno w świecie zewnętrznym – lokalnie, w otoczeniu, w którym żyjemy oraz globalnie, w świecie życia ludzi, z którymi nigdy nawet się nie zetkniemy – jak i w nas samych. Przy czym zmiany, które zachodzą w nas samych znów można podzielić na zewnętrzne i wewnętrzne. Te pierwsze dotyczą naszego wyglądu i zachowań oraz tego, jak jesteśmy odbierani przez innych. Wewnętrzne zaś odnoszą się m.in. do naszych emocji, uczuć, przeżyć, wyobrażeń, przemyśleń, pragnień, potrzeb, wiedzy, doświadczeń, przekonań, pewności, wątpliwości, planów, decyzji, zamierzeń czy wspomnień.

Każda zmiana pociąga za sobą naszą ocenę. Ta, która prowadzi do czegoś dobrego, pozytywnego dla nas lub dla naszych bliskich, która spełnia nasze oczekiwania, realizuje nasze interesy, buduje nas, rozwija, umacnia, stabilizuje, chroni, zapewnia komfort, daje poczucie bezpieczeństwa, uszczęśliwia – oceniana jest przez nas aprobująco. Od życia i od innych oczekujemy, że zapewnią nam właśnie tego rodzaju

zmiany, jednocześnie chroniąc przed niepożądanymi, które oceniamy krytycznie. Wskutek tego nie ma między ludźmi jedności w podejściu do zagadnienia zmiany. Każdy bowiem patrzy na zachodzące zmiany, niezależnie od ich konkretnego rodzaju, przez pryzmat swej własnej oceny. Ta zaś zakorzeniona jest w subiektywnym stosunku do rzeczywistości. Jedno i to samo zdarzenie, decyzja, działanie, proces, mechanizm, struktura, człowiek, organizacja przyczyniające się do powstania określonej zmiany zawsze podlegają zróżnicowanej ich ocenie. To co dla jednych jest dobre, właściwe, słuszne, należyte, oczekiwane, pożądane czy odpowiednie, dla innych może się okazać, w ich ocenie – przepuszczonej przez sito własnych, spełnionych lub zawiedzionych pragnień, przeświadczeń, wyobrażeń lub roszczeń – czymś zgoła odmiennym.

Ta sama osoba będzie zupełnie inaczej oceniać to samo zdarzenie, na przykład ze swego życia, w zależności od tego, z jakiej perspektywy czasowej na nie patrzy. Im człowiek staje się starszy, tym bardziej łaskawie odnosi się do przeszłości, natomiast krytycznie ocenia teraźniejszość, lękając się przyszłości. Im człowiek młodszy z kolei, tym mniej interesuje go przeszłość, teraźniejszość ledwie toleruje, za to z nadzieją spogląda w czekającą go przyszłość. Rolę „dystansu czasowego” i w ogóle czynnika czasu w procesie ludzkiego samorozumienia oraz rozumienia innych ludzi, wydarzeń, historii, teraźniejszości, przyszłości, moralności, tradycji, społeczeństwa, nauki, filozofii, polityki, sztuki, religii itd. podkreśla wybitny współczesny filozof niemiecki, Hans-Georg Gadamer w swym głównym dziele z 1960 roku pt. *Prawda i metoda* (2007). Jego zdaniem, żaden człowiek, będąc istotą podlegającą upływowi czasu, nie może go zlekceważyć ani pominąć w swym odnoszeniu się do własnego życia, innych ludzi oraz wydarzeń zachodzących w świecie. Z tego wynika, że nikt z nas nie ma do dyspozycji takich narzędzi poznawczych, które pozwoliłyby jakkolwiek zmianę ocenić z pominięciem perspektywy czasowej, z której dokonujemy oceny.

Oprócz czasu na sposób, w jaki postrzegamy zmiany dokonujące się w naszym życiu i w świecie, wpływ mają także okoliczności, w których te zmiany zachodzą. Gadamer opisując je, posługuje się pojęciem

„sytuacji” i wyjaśnia, że nigdy „nie znajdujemy się na zewnątrz niej”, ponieważ zawsze „odnajdujemy już siebie w pewnej sytuacji, której rozjaśnienie stanowi zadanie niedające się nigdy w pełni doprowadzić do końca” (2007, s. 414). Każdą zmianę, z którą mamy do czynienia, opisujemy i oceniamy zawsze z punktu widzenia sytuacji, w której aktualnie się znajdujemy. Nie jest więc możliwa całkowicie obiektywna ocena wartości zmiany, do której się odnosimy.

Spotykane często przekonanie, że jesteśmy w stanie dociec wszystkich przyczyn, a w konsekwencji wyjaśnić wszystkie okoliczności towarzyszące analizowanym zmianom, nie wytrzymuje próby w konfrontacji z tezą Gadamera, która głosi, że każde ludzkie rozumienie i oparta na nim ocena zawsze pozostają zawężone do pewnego ograniczającego pole widzenia „horyzontu” (2007, s. 415–421). Nikt nie jest w stanie do nikogo ani niczego się ustosunkowywać, abstrahując od danego w określonej sytuacji i czasie horyzontu rozumienia, bądź go przekraczając. Horyzont, w granicach którego poznajemy, rozumiemy i oceniamy rzeczywistość wokół i samych siebie, mimo właściwej mu ograniczoności perspektywy, nigdy nie jest zamknięty i ostateczny. „Horyzont jest raczej czymś – powiada Gadamer – w co wkraczamy i co kroczy razem z nami. W trakcie ruchu zmieniają się horyzonty. Także więc horyzont przeszłości, w którym żyje wszelkie ludzkie życie i który istnieje w postaci przekazu, jest ciągle w ruchu” (2007, s. 417). Widzimy zatem, że nasze rozumienie zmian, jakie zachodziły lub zachodzą w świecie i w naszym własnym życiu, nigdy nie jest całościowe, wyczerpujące i ostateczne. Ono samo ustawicznie podlega różnym ewolucjom.

Charakterystyka pojęcia zmiany, a w szczególności zmiennych okoliczności życia, wymaga, żeby uwzględnić w niej również takie obserwowalne na co dzień cechy jak nagłość, zgoła gwałtowność oraz wysokie tempo z jednej strony, z drugiej zaś odroczenie w czasie, łagodność oraz niskie tempo. Niektóre zmiany zachodzą w naszym życiu niejako od razu, bez mała natychmiast, w całej okazałości, inne z kolei wymagają czasu, odwołują się i zachodzą stopniowo. Gdy liczymy na rychłą zmianę, zgodną z naszymi oczekiwaniami, niecierpliwi nas, niepokoi i złości, kiedy nie dochodzi do niej niezwłocznie. Gdy jednak zmiana,

której wolelibyśmy uniknąć, następuje szybko, w krótkim dystansie czasu, wówczas dzieje się podobnie, wzbiera w nas irytacja, złość i niedowierzanie, że stało się to tak szybko, a przecież mogło poczekać.

Niezależnie od rodzaju, zmiany, z którymi człowiek spotyka się i mierzy w swym życiu, bywają przewidywane lub zaskakujące, wyczekiwanie lub niespodziewane, przemyślane lub pochopne, gruntowne lub powierzchowne, niespotykane lub prozaiczne, niewymuszone lub wymuszone, trwałe lub prowizoryczne, powtarzalne lub jednorazowe, racjonalne lub lekkomyślne, autentyczne lub pozorne, zauważalne lub kosmetyczne, rozległe lub punktowe, jawne lub ukryte, bezpieczne lub szkodliwe, poważne lub nieistotne, rosnące lub malejące, łagodne lub ostre, stopniowe lub skokowe, zaplanowane lub spontaniczne, systematyczne lub okazjonalne, uzasadnione lub nieuzasadnione, legalne lub bezprawne, rozsądne lub ryzykowne, szczere lub wymuszone, niezawinione lub zawinione, korzystne lub niekorzystne, zbawienne lub dramatyczne, w końcu akceptowalne lub nieakceptowalne.

Zmiany możemy powodować sami, bezpośrednio lub pośrednio, w sposób zamierzony i celowy lub niezamierzony i przypadkowy, zarówno w życiu własnym, jak i cudzym. Nie jest jednak tak, że za zmiany w naszym własnym życiu odpowiadamy wyłącznie sami, jako jedyni ich autorzy. Niejednokrotnie nawiedzają nas one na skutek celowych lub niezamierzonych decyzji, działań, zaniechań, przeoczeń, zachcianek, pochopności, beztrości, ignorancji bądź głupoty osób trzecich lub zespołów ludzi działających w instytucjach i poprzez instytucje.

Pora sformułować definicję zmiany. Rozumiem przez nią każde „interakcyjnego układu” (w naszym przypadku jest to układ życia – mówiąc językiem XIX-wiecznego filozofa niemieckiego Wilhelma Diltheya [1993, s. 58, 62, 74]) lub dowolnego jego elementu spowodowane oddziaływaniem na ten układ lub dany jego element bądź zespół elementów określonego czynnika zewnętrznego, bądź zespołu takich czynników (pochodzących spoza tego układu), lub wewnętrznego, bądź zespołu takich czynników (pochodzących z wnętrza tego układu). Zmianę może powodować również współoddziaływanie ze sobą czynnika lub zespołu czynników zewnętrznych i wewnętrznych.

Wszystkie zmiany mają charakter procesualny i dokonują się w określonym przedziale czasu (mniejszym lub większym). Dodatkowo należy wyróżnić cztery zasadnicze postaci, jakie zmiana układu życia może przyjąć. Dwie pierwsze są natury ogólniejszej, dwie kolejne stanowią ukonkretnienie tamtych. Te pierwsze odnoszą się do jej progresywnego charakteru, a więc takiego, który posuwa stan układu naprzód, ku osiągnięciu coraz wyższych, bardziej złożonych i zaawansowanych form, lub regresywnego, czyli takiego, który uwstecznia stan układu. W tym ostatnim przypadku układ przyjmuje coraz niższe, prostsze i bardziej prymitywne formy (Czarnecki, 2015b).

Jeśli chodzi o drugą parę cech, które należy wyodrębnić, to są nimi odpowiednio „twórczy – konstruktywny” bądź „niszczący – destruktywny” charakter zmiany zachodzącej w samym układzie lub oddziałującej na niego z zewnątrz. Na tej podstawie można wykazać, że zmiany progresywne (postępujące) mogą być konstruktywne (polepszające) lub destruktywne (pogarszające), podobnie jak zmiany regresywne (wsteczne) mogą być twórcze lub niszczące (Czarnecki, 2015a). Zdaję sobie sprawę z tego, że to ostatnie stwierdzenie na pierwszy rzut oka zdaje się kłócić ze zdrowym rozsądkiem. Ten bowiem każe kojarzyć postęp z czymś konstruktywnym, regres natomiast z czymś destruktywnym. Jeśli jednak ktoś w swym życiu funduje sobie lub doznaje nagle gwałtownego przyrostu zmian progresywnych, zostaje wówczas nimi niechybnie przeciążony (przestymulowany) i stają się one dla niego udręką. Przypadek ten odnosi się do szeregu sytuacji, w których ktoś np. systematycznie się przepracowuje, dążąc do większej wydajności swej pracy. Chce zrobić błyskawiczną karierę zawodową, oczekując, w stosunkowo niedługim czasie, uzyskania wysokiego statusu finansowego bądź też starając się zadowolić swego wiecznie niezadowolonego szefa.

Inną ilustracją zmiany progresywno-niszczącej może być przykład osoby, która świadomie i w sposób zorganizowany, kierując się wyższymi racjami moralnymi, doskonali swe sumienie, pozostając jednak nieusatisfakcjonowaną osiągniętymi rezultatami. Taki człowiek, działając w zacnej sprawie, z biegiem czasu zaczyna popadać w coraz większe rozczarowanie sobą, przewrażliwienie, skrupuły,

kompleksy, przesadne poczucie zbrukania (grzeszności), niepokoju, żalu, gniewu, wstydu i winy. Ulega tendencjom samodręczycielskim, które znacząco – i wbrew faktycznemu stanowi rzeczy – obniżają jego samoocenę. Wydatnie utrudniają lub wręcz paraliżują zdolność podejmowania decyzji oraz rzutują na obniżony poziom radzenia sobie w życiu i funkcjonowania w społeczeństwie (Ossowska, 2002).

Równie sprzeczna ze zdrowym rozsądkiem wydaje się myśl o tym, że zmiana wsteczna (regresywna) może być również twórcza, a nie jedynie niszcząca. Z taką zmianą mamy do czynienia wtedy, kiedy na skutek urazów lub choroby, np. nowotworowej bądź zapalnej, wymagana jest interwencja chirurgiczna, w wyniku której tracimy chory organ. Niewątpliwie następująca w ten sposób w naszym organizmie zmiana nie ma charakteru progresywnego, lecz regresywny (tracimy organ), niemniej jednak ów regres jest konieczny, gdyż ratuje nam życie. Nie jest więc, pomimo usunięcia organu, zmianą niszcząca, lecz twórczą, ponieważ przyczynia się do uratowania komuś życia. Regres, czyli cofnięcie się, polega tu na powrocie chorego do stanu wyjściowego przed chorobą, a więc do zdrowia.

Innego przykładu regresywno-twórczej zmiany w ludzkim życiu dostarcza obraz osoby, która popełniwszy jakiś życiowy błąd – wazący na jej reputacji, a niejednokrotnie też na przyszłości – z całej tej dokuczliwej sytuacji stara się wyciągnąć twórcze wnioski na przyszłość, aby więcej go nie popełniać i konsekwentnie naprawić wyrządzone sobie lub innym krzywdy lub straty.

Każda zmiana postępująco-twórcza (progresywno-konstruktywna) przynosi rozwój, natomiast ta postępująco-niszcząca oraz wsteczna jest degradacją. Z kolei każda zmiana wsteczno-konstruktywna oznacza zachowanie układu życia. Nie ma charakteru ani rozwoju, ani uwstecznienia. Jest to zatem typowy przypadek tak zwanej regresji, czyli zastoju – zatrzymania się zarówno rozwoju, jak i procesu cofania się w rozwoju (Gnitecki, 1995; Wasilewski 2011). Autorki znakomitej monografii z 2016 roku pt. *Psychologia rozwoju człowieka* wyjaśniają, że „terminy «zmiana» i «rozwój» często bywają używane zamiennie, a pojęcie rozwoju jest utożsamiane z pojęciem postępu (progresu). Analiza zachowania ludzi w różnych sytuacjach skłania do stwierdzenia,

że pojedyncza obserwowana zmiana, to jest różnica między jednym a drugim zachowaniem w podobnej sytuacji, nie świadczy jeszcze o tym, iż człowiek się rozwinął i dlatego zachowuje się inaczej” (Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2016, s. 38).

Warszawski filozof Władysław Krajewski w artykule pt. *Pojęcie rozwoju i postępu* zaleca, aby przez rozwój rozumieć „nieodwracalny, spontaniczny, monotoniczny ciąg zmian” (1977, s. 26). Zmianą rozwojową nie nazwiemy wobec tego takiej zmiany, która: jest odwracalna (zachodzi pod wpływem czynników zewnętrznych wobec obiektu lub układu); nie jest spontaniczna (to znaczy wywoływana przez czynniki wewnętrzne należące do danego obiektu lub układu); jest jednorazowa, pojedyncza lub krótkotrwała; nie tworzy uporządkowanego, jednokierunkowego, stale rosnącego w czasie (monotonicznego) ciągu (Krajewski, 1977, s. 24–26; Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2016).

W literaturze naukowej istnieje bardzo dużo teorii, koncepcji i stanowisk problematyzujących zagadnienie „zmiany rozwojowej”. Oczywistym przykładem takiej zmiany jest rozwój osobowy człowieka rozpatrywany z punktu widzenia osiąganego przez niego wieku. Jeden z najsłynniejszych filozofów starogreckich, twórca nazwy „filozofia” (Diogenes Laertios, 2004), Pitagoras z Samos, kierując się przyrodniczym kryterium podziału i następstwa pór roku, przyjął nader prostą, aczkolwiek niezwykle interesującą klasyfikację podziału na etapy ludzkiego życia. Etap pierwszy, przypominający wiosnę, to dzieciństwo, które trwa od narodzin do 20. roku życia. Jest to czas stawania się człowiekiem. Drugi etap, odpowiadający latu, to wiek młodzieńczy, liczony od 20. do 40. roku życia. Jesień życia przypada na lata od 40. do 60. roku życia, kiedy człowiek osiąga pełnię swych możliwości rozwojowych i staje się dojrzały. Wreszcie etap czwarty i ostatni, analogiczny do zimy, obejmuje lata życia od 60. do 80. roku życia. Człowiek jest już wówczas stary i cofający się w rozwoju (Diogenes Laertios, 2004; por. Jopkiewicz, 2001; Jurkiewicz 2011).

Zmiany rozwojowe, którym w ciągu życia poddany jest człowiek, ukierunkowane są przede wszystkim na kształtowanie się jego tożsamości osobowej. Z reguły zapatrujemy się na nią jako z góry dany, już gotowy, determinujący nasze postawy, zachowania, wybory i działania

konstrukt, który nie podlega zmianie. Jest to dość typowy przejaw myślenia potocznego, które ma swój filozoficzny pierwowzór w postaci filozofii bytu Arystotelesa ze Stagiry, różnicującego zmiany, jakim ulega byt w ciągu całego swego istnienia, na substancjalne – całkowite (odnoszące się wprost do jego tożsamości bytowej) i akcydentalne – częściowe (dotyczące wszystkich aspektów bytu poza jego tożsamością indywidualową) (Arystoteles, 1994; por. Lubański, 1967; Kiczuk, 1983; Tabaczek, 2018; 2019).

Zmiana substancjalna w bycie, w przeciwieństwie do akcydentalnej (przypadłościowej), nie jest zmianą zachodzącą w obrębie tworzących go elementów ani zmianą sposobu bycia tego samego bytu, lecz jest to zmiana radykalna, obejmująca całą substancję, czyli byt. Polega ona na całkowitej i nieodwracalnej zmianie tożsamości, a więc tego, czym dany byt aktualnie jest jako taki. W konsekwencji oznacza to kres jego istnienia jako tej konkretnej substancji lub początek istnienia, ale już jako zupełnie inna substancja, z całkowicie nową, sobie tylko właściwą tożsamością (Arystoteles, 1984, s. 211). Gdy więc zastanawiamy się, dyskutujemy lub twierdzimy cokolwiek na temat zmian rozwojowych odnoszących się do ludzkiej tożsamości indywidualowej, to należy pamiętać, że niezależnie od ich ilościowego lub jakościowego charakteru wszystkie są jedynie zmianami akcydentalnymi (przypadłościowymi), częściowymi, aspektowymi, fragmentarycznymi. Żadna z nich nie ingeruje w bytową tożsamość osoby ani nie determinuje jej zmiany (Szwed, 1999).

Wybitny współczesny filozof brytyjski, specjalizujący się w badaniach nad problemem tożsamości osobowej, Derek Parfit, tak się wypowiada na ten temat: „skłonni jesteśmy wierzyć, iż na każde pytanie dotyczące naszej tożsamości musi być odpowiedź, która winna brzmieć «Tak» lub «Nie». Podobnie jak uprzednio, odrzucam ten pogląd. Istnieją przypadki, w których tożsamość nasza jest nieokreślona” (2011, s. 9). Pogląd ten wychodzi naprzeciw podejściu do zagadnienia tożsamości osobowej, jakie dominuje obecnie w naukach społecznych. Znajduje to odzwierciedlenie na przykład w monografii Anny Izabeli Brzezińskiej, psycholożki z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W książce z 2017 roku pt. *Tożsamość u progu dorosłości*

wykazuje: „badacze zwracali uwagę, że tożsamość osobista kształtuje się dynamicznie, co oznacza, że jej ukształtowana postać nie jest trwała i może zmieniać się pod wpływem nowych aspiracji jednostki, nowych wyzwań ze strony otoczenia, nowych zadań i ról (Waterman, 1999; Bosma i Kunnen, 2001), a zmiany te będą zarówno progresywne, jak i regresywne. Tożsamość na żadnym etapie życia nie jest zatem czymś ustalonym i «gotowym», stale podlega zmianom, jest ciągle przebudowywana i modyfikowana pod wpływem nowych doświadczeń” (Brzezińska, 2017, s. 55).

Kwestię tę równie interesująco i precyzyjnie omawia w swej książce z 2021 roku, pt. *Tożsamość młodzieży w świecie mediów cyfrowych*, Jolanta Jarczyńska, pedagożka z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Czytamy tam m.in., że: „współczesne spojrzenie na rozwój tożsamości traktowanej jako «nadrzędny regulator psychospołecznego funkcjonowania jednostki» (Pilarska, 2012, s. 61) pozwala ujmować ją inaczej, niż czyniono to w tradycyjnym ujęciu. Dominował w nim bowiem pogląd, że jej rozwój w swym normatywnym przebiegu prowadzi do ukształtowania się skonsolidowanej stabilnej tożsamości, która stanowi wyznacznik dalszego rozwoju jednostki (Straś-Romanowska, 2008). [...] Aktualnie dominujące spojrzenie na rozwój tożsamości jednostki, oparte na licznych doniesieniach badawczych podkreśla, że w wyniku znaczących przeobrażeń społeczno-kulturowych, wpływów globalizacyjnych kształtowanie tożsamości u współczesnego człowieka przyjmuje swoisty charakter. Teoretycy i badacze sugerują konieczność ponownego rozpatrzenia przynajmniej niektórych z dotychczasowych ustaleń w tym obszarze. Podkreślają bowiem, że jest ona płynna, dynamiczna i złożona (zob. Pilarska, 2012; Brzezińska, 2017; Oleszkowicz i Gwiżdż, 2019)” (Jarczyńska, 2021, s. 19).

Skoro ludzkie życie to ciąg nieprzerwanych, następujących po sobie zmian, z których jedne są pozytywne, a inne negatywne i skoro ludzka tożsamość osobowa, mimo że trwała i niezmienna, ulega różnym przypadkowym przemianom, (Ricoeur, 2003; 2008; Kumorek, 2022), to trudno nie przyznać racji Stefanowi Kunowskiemu, który w swej klasycznej już dzisiaj książce (por. Dziaczkowska, 2018) z roku 1981 pt. *Podstawy współczesnej pedagogiki* stwierdza, że wychowanie człowieka

jako jeden z kluczowych, społeczno-kulturowych elementów formotwórczego oddziaływania na proces ludzkiego rozwoju winno odpowiadać na zapotrzebowania wynikające z wiedzy o ciągłej zmienności każdego człowieka i warunków jego życia. Kunowski pisze: „z tego, co dotychczas wiemy o wychowaniu, to przedstawia się ono współcześnie jako długotrwały, ciągnący się przez całe życie (ang. *lifelong education*) proces zachodzących i kumulujących się zmian w wychowanku. Proces wychowawczy (łac. *processio* – posuwanie się naprzód) tworzy więc łańcuch kolejnych zmian, ściśle ze sobą związanych stadiów, które składają się na ciągły, jednokierunkowy ruch. Zmiany kumulują się w jednym kierunku często w sposób nieodwracalny lub z trudem dający się zawrócić i przestawić na inny tor” (2004, s. 181).

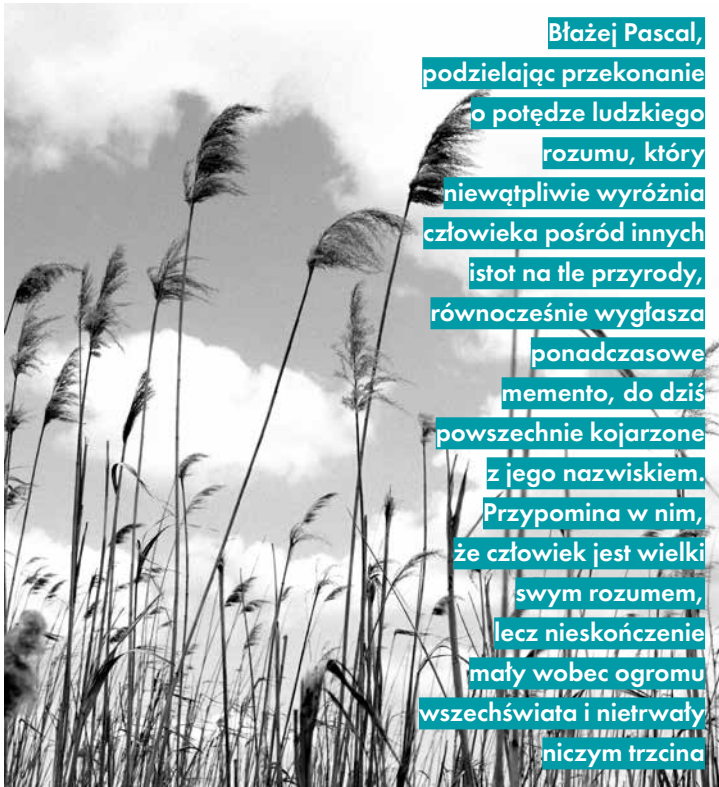
Kunowski dowodzi, że rozwój wychowawczy u człowieka przebiega w trzech zasadniczych kierunkach: 1) progresywnym – jest to stały i konsekwentny rozwój wzwyż, posuwający się „po stopniach cnoty aż do heroizmu”; 2) statycznym – jest to rozwój utrzymujący się przez większość życia jednostki na wcześnie osiągniętym poziomie i nie postępujący naprzód; 3) regresywnym – jest to „rozwój w dół, czyli proces wykołajenia, prowadzący do alienacji rozwojowej, a więc do wynaturzenia człowieka i do jego bestialstwa” (2004, s. 181–182). Kunowski nie jest tu specjalnie odkrywcy. Wyraźnie nawiązuje on do szczęśliwie powracającej w ostatnich latach do łask (por. Bochenek, 2022) książki z roku 1949 pt. *Między heroizmem a bestialstwem* autorstwa Konstantego Michalskiego – cenionego historyka filozofii średniowiecznej (por. Piech, 2018), rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie (w latach 1931–1932).

W pracy tej Michalski przywołuje znamienne słowa św. Pawła Apostoła, wyjęte z jego *Pierwszego Listu do Koryntian*, z rozdziału trzeciego, w którym św. Paweł wymienia i komentuje objawy niedojrzałości koryntian (Michalski, 1949). Powiada tam, że fundamentem, na którym człowiek winien wznosić budowlę swego życia, jest Jezus Chrystus. Okazuje się jednak, że mimo tak solidnego fundamentu, jedni budują na nim ze złota, inni ze srebra, jeszcze inni z drogich kamieni, a są i tacy, którzy budują „z drzewa, z trawy lub ze słomy” (1 Kor 3,11–12). Apostoł Narodów przestrzega mieszkańców Koryntu, by się mieli na

bacności, ponieważ w dniu sądu ostatecznego dzieło życia każdego stanie się jawne: „okaże się bowiem w ogniu, który je wypróbuje, jakie jest. Ten, którego dzieło wzniesione na fundamencie przetrwa, otrzyma zapłatę; ten zaś, którego dzieło spłonie, poniesie szkodę: sam wprawdzie ocaleje, lecz tak jakby przez ogień” (1 Kor 3,13–15).

Michalski przypomina również – podobnie jak w przypadku cytowanego *Listu św. Pawła*, nie podając jednak dokładnych danych bibliograficznych źródła i nieco odbiegając od zawartych w nim zapisów – Arystotelesa, który kreśli obraz powszechnie występujących wśród ludzi trzech pozytywnych i trzech negatywnych typów rozwoju moralnego (Michalski, 1949). Jak ustaliłem, czyni to w swym sławetnym dziele powstałym około 360 roku p.n.e. pt. *Etyka nikomachejska* na początku „Księgi siódmej”. Arystoteles mówi tam najpierw o trzech rodzajach dyspozycji etycznych, których należy unikać. Stopniują się one – jak rzecz ujmuje Michalski – od najniższego do najwyższego szczebla ludzkiej niepowściągliwości. Najniższy szczebel zajmuje nikczemność, wyższy nieopanowanie, najwyższy zaś bestialstwo (Arystoteles, wyd. 1982, s. 235). U osób pracujących nad sobą wytrwale i wyrobionych etycznie mają one swe lustrzane przeciwieństwa, które również się stopniają. Pozytywnym przeciwieństwem nikczemności jest dzielność etyczna nazywana przez Arystotelesa cnotą etyczną. Nacechowaną dodatnio odwrotnością nieopanowania jest opanowanie. „Przeciwieństwo zaś bestialstwa najodpowiedniej nazwać można jakąś przechodzącą nasze siły, bohaterską poniekąd i boską dzielnością” (Arystoteles, wyd. 1982, s. 235), a więc heroizm etyczny (Michalski, 1949).

Na ogół większość z nas postrzega swój życiowy rozwój jako pasmo pomyślności przechodzącej w szczęście. Skojarzone jest ono równocześnie z osiągnięciem takiego życiowego powodzenia, które gwarantuje stabilność i przewidywalność losu. W nim zasadniczo upatrujemy celu swych życiowych planów i dążeń. Potrzeba, a niekiedy roszczeniowe oczekiwanie zachowania stabilności pośród zmiennych okoliczności życia napotykają trudną do wyjaśnienia istniejącą w nas samych przeszkodę. Jej istota wyraża się w osobliwym pragnieniu bycia przez życie wciąż zaskakiwanym, zadziwianym, intrygowanym, pobudzonym. Chodzi o to, zwłaszcza ludziom naszych czasów, żeby wciąż coś się działo



w naszym życiu i wokół nas, żeby był dreszczyk emocji, żeby nie było końca naszej wiecznie nienasyconej i stale rosnącej potrzebie ekscytacji. Rzecz w tym, że życie nie szczędzi nam okazji do pozostawiania w ciągłym, głównie emocjonalnym napięciu i rozedrganiu.

Okazuje się jednak, że mimo chętnie deklarowanego pragnienia, żeby tak właśnie było, nie wszystkie serwowane przez życie zmiany są przez nas mile widziane. Wynika z tego, że sami siebie wpędzamy w piramidalne złudzenie. Oczekujemy bowiem od życia z jednej strony gwarancji stabilności, oznaczającej zatrzymanie lub przejście przez nas kontroli nad karuzelą dokonujących się w nim zmian, z drugiej zaś krzywimy się i pomstujemy, gdy rozpędzona machina zmian nie zwalnia tempa i nie przestaje nas zaskakiwać – również negatywnie.

Towarzyszy nam niezmiennie od pokoleń, choć w ostatnich dekadach jakby nasilone, uzurpatorskie pragnienie posiadania zgoła boskiej władzy nad własnym życiem, a najlepiej również nad życiem innych ludzi oraz nad okolicznościami, które wpływają na jedno i drugie. Ta sięgająca wyżyn boskości władza sprowadza się, głównie na poziomie intencji i oczekiwań, do zuchwałego przeświadczenia, że to właśnie mnie i tylko mnie przysługuje nadzwyczajny przywilej przewidywania i kontrolowania przebiegu wszystkich zdarzeń w moim życiu. Jeśli niespodziewanie któreś wymknie się spod kontroli, będę potrafił skutecznie mu przeciwdziałać lub odwrócić jego bieg.

Nieubłagany, twardy realizm ludzkiego życia na ziemi i konfrontacja z nieustępliwym, niemal bezkresnym łańcuchem wciąż następujących po sobie zmian w naszym życiu dość szybko daje znać o sobie, stając się uciążliwą odtrutką na uprzednio żywione idealistyczne rojenia. Niezmienna prawda o zmiennym człowieku jest jednak taka, że jego moce sprawcze, kontrolne, twórcze lub niszczące ostatecznie zawsze przegrywają w starciu z rzeczywistością. Nie ma na ziemi takiego człowieka – nigdy nie było i wedle wszelkiego prawdopodobieństwa nigdy nie będzie – który potrafiłby nieomylnie przewidywać koleje co najmniej własnego losu, samodzielnie nadając mu zgodny z własnymi wyobrażeniami kształt i bieg, wpływając kontrolnie na jego charakter oraz ograniczając występowanie ewentualnych niepożądanych jego skutków.

Wielu z nas pozostaje niewzruszenie przekonanych o prawdziwości znanej starożytnej maksymy, stwierdzającej w jej najbardziej spopularyzowanej wersji, że każdy człowiek jest kowalem swego losu. Jej autorstwo przypisuje się a to Appiuszowi Klaudiuszowi Ślepemu, żyjącemu w IV i III wieku p.n.e. rzymskiemu politykowi, a także budowniczemu pierwszego akweduktu w Rzymie (Masłowska-Nowak, 2016); a to Gajuszowi Salustiuszowi Kryspusowi, rzymskiemu politykowi i historykowi, uznawanemu za jednego z największych rzymskich dziejopisarzy, żyjącemu w I wieku p.n.e.; a to samemu Gajuszowi Juliuszowi Cezarowi, jednemu z największych rzymskich polityków i imperatorów, żyjącemu w I wieku p.n.e. Polski historyk filozofii Andrzej Nowicki przypisuje autorstwo tego aforyzmu rzymskiemu historykowi i biografowi

z I wieku p.n.e. Korneliuszowi Neposowi (Nowicki, 1967). W oryginale łacińskim rzeczonyj sentencji występuje słowo *'faber'*, które można tłumaczyć jako 'kował', niemniej jednak podstawowe jego znaczenie to 'rzemieślnik', 'budowniczy' (Korfanty, 2001).

W jakiejś mierze prawdą jest, że każdy człowiek, na swój sposób i wedle dostępnych możliwości, jest budowniczym, wytwórcą własnego losu. Jednakże nie znajdzie się bodaj osoba, która doświadczona zmiennymi okolicznościami życia przyzna, że toczyło się ono zawsze zgodnie z jej życzeniem i pod jej dyktando. Okoliczności te, a więc czas i miejsce naszego życia, otoczenie społeczne, pośrednie i bezpośrednie stosunki międzynarodowe oraz międzyosobowe relacje, systemy etyczne i religijne, idee polityczne, postęp naukowo-techniczny, dominujące prądy kulturowe, uwarunkowania klimatyczne itp., nie tyle równoważą, ile znacząco przewyższają naszą zdolność przewidywania, organizowania i kontrolowania własnego życia. Nie umniejsza to bynajmniej naszej odpowiedzialności za to, kim jesteśmy i jak postępujemy. Dlatego przez całe swe życie warto mieć na uwadze przestroge, jaką sformułował wybitny XVII-wieczny filozof francuski Błażej Pascal. Podzielając przekonanie o potędze ludzkiego rozumu, który niewątpliwie wyróżnia człowieka spośród innych istot na tle przyrody, przydając jego bytowi szczególnej godności, równocześnie wygłasza on ponadczasowe memento, do dziś powszechnie kojarzone z jego nazwiskiem. Przypomina w nim, że człowiek jest wielki swym rozumem, lecz nieskończenie mały wobec ogromu wszechświata i nietrwały niczym trzcina. „Nie potrzeba, by cały wszechświat uzbroił się, aby go zmiażdżyć: mgła, kropla wody wystarczą, aby go zabić” (Pascal, 2012, s. 107).

Konieczność uwzględniania w swych życiowych rachubach i projektach zmiennych i nazbyt często wymykających nam się z rąk okoliczności, zwanych nieprecyzyjnie losem, zaleca autor znakomitej monografii poświęconej tym zagadnieniom, filozof i etyk z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Krzysztof Stachewicz (2023). Wyciągając filozoficzne wnioski między innymi z Pascala, uczula nas na „loteryjny” charakter świata i ludzkiego życia w tym świecie, naznaczający je nieusuwalnym tragizmem. W podsumowaniu swej pracy Stachewicz wyznaje: „losowe nieoczekiwane sprzężenie okoliczności

sytuacyjnych, które wymagają od człowieka jakiegoś opowiedzenia się, z jednej strony, odsłaniają jego egzystencjalny charakter, a z drugiej go tworzą. Doświadczenia losu – niczym sytuacje graniczne – jednocześnie ujawniają prawdę o mnie i są okazją do jej tworzenia. [...] Los ujawnia się chyba najpełniej w sferze doświadczenia prawdy o przygodności świata, skończoności bytu ludzkiego, o jego przygodności, przemijalności, nietrwałości, przypadkowości. Szczególnie mocno człowiek doświadcza ujawniania się losu w sytuacjach dotknięcia jakiejś pierwotnej irracjonalności życia, przerwania związków przyczynowo-skutkowych, powodujących niezrozumienie swej sytuacji, jakiegoś nagłego zwrotu we własnym życiu, którego przyczyn dociec niepodobna. Bieg życia odsłania wtedy swe irracjonalne momenty, które wcześniej były ukryte, drugoplanowe, a często niewidoczne. Teraz najwyraźniej zaczynają decydować o dramatycznych nierzadko zmianach w życiu i egzystencjalnym położeniu człowieka. Życie zdaje się ciągle odsyłać do czegoś poza sobą, chyba tam należy szukać jakichś fundamentów jego pierwotnego sensu i znaczenia” (2023, s. 257–257).

Przedłożone refleksje bodaj najlepiej podsumowują słowa przypisywane rzymskiemu filozofowi stoickiemu i cesarzowi z II wieku n.e., Markowi Aureliuszowi, których odpryski znajdujemy także u św. Augustyna i św. Ignacego z Loyoli: „Panie, daj mi cierpliwość, abym umiał znieść to, czego zmienić nie mogę; daj mi odwagę, abym umiał konsekwentnie i wytrwale dążyć do zmiany tego, co zmienić mogę; i daj mi mądrość, abym umiał odróżnić jedno od drugiego” (Marek Aureliusz, wyd. 1997, ks. 1, pkt 9).

Literatura

- Arystoteles. (1982). *Etyka nikomachejska*. Przeł. D. Gromska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Arystoteles. (1984). *Metafizyka*. Przeł. K. Leśniak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bochenek, K. (2022). Ks. Konstantego Michalskiego refleksja nad bestialstwem i heroizmem. *Galicja. Studia i Materiały*, 8, 179–189.

- Bosma, H.A., i Kunnen, E.S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: a review and synthesis. *Developmental Review*, 21(1), 39–66.
- Brzezińska, A.I., Appelt, K., i Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A.I. (2017). *Tożsamość u progu dorosłości. Wizerunek uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Czarnecki, K.M. (2015a). *Psychologia zmian rozwojowych człowieka*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Czarnecki, K.M. (2015b). Teoria profesjonalnych zmian rozwojowych człowieka (podstawowe twierdzenia). *Problemy Profesjologii*, 2, 69–74.
- Dilthey, W. (1993). Rozumienie i życie. W: tegoż, *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki* (s. 41–95). Przeł. G. Sowiński. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.
- Diogenes Laertios. (2004). *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*. Przeł. I. Krońska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dziachkowska, L. (2018). „Podstawy współczesnej pedagogiki” Stefana Kunowskiego jako przykład kreowania pedagogiki ogólnej. *Forum Pedagogiczne*, 8(1), 59–69.
- Gadamer, H.G. (2007). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przeł. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gnitecki, J. (1995). Rozwój człowieka w ciągu całego życia w świetle uniwersalnych praw. *Dydaktyka Literatury*, 15, 5–29.
- Jarczyńska, J. (2021). *Tożsamość młodzieży w świecie mediów cyfrowych. Znaczenie i funkcje mediów cyfrowych w procesie kreowania tożsamości dorastających osób*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Jastrzębski, M. (2014). *Wczesna filozofia grecka jako archeiczna droga do nieśmiertelności. Próba rekonstrukcji*. Białystok: Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Jopkiewicz, A. (2001). Okresy rozwoju osobniczego a cykl rozwoju i regresu. *Acta Scientifica Academiae Ostroviensis*, 8, 11–23.
- Jurkiewicz, J. (2011). Kiedy w starożytności rozpoczynała się starość. *Vox Patrum*, 56(31), 185–197.
- Kiczuk, S. (1983). Główne filozoficzne koncepcje zmiany. *Roczniki Filozoficzne*, 31(1), 41–76.

- Korpanty, J. (red.). (2001). *Słownik łacińsko-polski*, t. 1: A–H. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Krajewski, W. (1977). *Pojęcie rozwoju i postępu*. W: J. Kmita (red.), *Założenia teoretyczne badań nad rozwojem historycznym* (s. 21–45). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kumorek, M. (2022). Rola wzorców tożsamości osobowej w Ricoeurowskiej hermeneutyce podmiotu. *Roczniki Filozoficzne*, 70(3), 205–230.
- Kunowski, S. (2004). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Lubański, M. (1967). Struktura gatunkowo-jednostkowa a nauki przyrodnicze. *Studia Philosophiae Christianae*, 3(1), 89–109.
- Marek Aureliusz. (1997). *Rozmyślania*. Przeł. M. Reiter. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Masłowska-Nowak, A. (2016). *Indeks*. W: Frontyn, *Podstępny wojenne*. Przeł. B. Burliga. Wrocław: Instytut Studiów Klasycznych, Śródziemnomorskich i Orientalnych Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Michalski, K. (1949). *Między heroizmem a bestialstwem*. Kraków: Wydawnictwo Mariackie.
- Nowicki, A. (1967). *Filozofia włoskiego odrodzenia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Oleszkowicz, A., i Gwiżdż, K. (2019). Formowanie się tożsamości osobistej w okresie stającej się dorosłości, w kontekście poczucia bezpieczeństwa i gotowości do zmian. *Polskie Forum Psychologiczne*, 24(2), 184–204.
- Ossowska, M. (2002). *Motywy postępowania. Z zagadnień psychologii moralności*. Warszawa: „Książka i Wiedza”.
- Parfit, D. (2011). Problem braku tożsamości. Przeł. M. Rutkowski. *Etyka Praktyczna*, 2, 8–35.
- Pascal, B. (2012). *Myśli*. Przeł. T. Żeleński (Boy). Warszawa: Instytut Wydawniczy „Pax”.
- Piech, S.L. (2018). Konstanty Michalski CM – historyk filozofii wieków średnich. *Tarnowskie Studia Teologiczne*, 37(1–2), 141–165.
- Pilarska, A. (2012). *Ja i tożsamość a dobrostan psychiczny*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*. (1988). Oprac. Zespół Biblistów Polskich z inicjatywy Benedyktynów Tynieckich. Poznań; Warszawa: Wydawnictwo Pallottinum.

- Reale, G. (2005). *Historia filozofii starożytnej*, t. 1: *Od początków do Sokratesa*. Przeł. E.I. Zieliński. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Ricoeur, P. (2003). *O sobie samym jako innym*. Przeł. B. Chelstowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ricoeur, P. (2008). *Czas i opowieść*, t. 3: *Czas opowiadany*. Przeł. U. Zbrzeźniak. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Severino, E. (2005). *Powrót do Parmenidesa*. Przeł. M. Sokołowski. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Stachewicz, K. (2023). *Myśleć los człowieka. Studium filozoficzne*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Straś-Romanowska, M. (2008). Tożsamość w czasach dekonstrukcji. W: B. Zimoń-Dubownik i M. Gamian-Wilk (red.), *Oblicza tożsamości: perspektywa interdyscyplinarna* (s. 19–30). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Szwed, R. (1999). Ontologiczne podstawy koncepcji tożsamości. *Studia Socjologiczne*, 3(154), 145–164.
- Tabaczek, M. (2018). Dusza ludzka w kontekście klasycznego i współczesnego hylemorfizmu. *Studia Teologii Dogmatycznej*, 4, 127–145.
- Tabaczek, M. (2019). Klasyczny i współczesny hylemorfizm a dusza ludzka. *Roczniki Filozoficzne*, 67(1), 149–176.
- Wandowicz, M. (2018). Istnienie i ujawnianie. Dwa wymiary bytu. *Studia Philosophica Wratislaviensia*, 13(1), 137–141.
- Wasilewski, A. (2011). Współpraca rolników z instytucjami sektora publicznego. *Zagadnienia Doradztwa Rolniczego*, 63(1), 41–59.
- Waterman, A.S. (1999). Identity, identity statuses, and identity status development: a contemporary statement. *Developmental Review*, 19, 591–621.

O AUTORZE:

dr hab. Piotr Domeracki, prof. UMK – filozof, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, ORCID 0000-0003-1339-9500,
KONTAKT: domp@umk.pl

Parę słów o samodzielności w myśleniu

Historia odkryć naukowych to dzieje przełamywania pozornych oczywistości, z których budowany był nierzadko fałszywy obraz rzeczywistości ¶ W stosunkach międzyludzkich rodzi się nieraz przekonanie, że jedynie słuszne są prawa określone przez grupę dominującą, jeśli ta potrafi je zaprowadzić i egzekwować. Wiele takich zbiorowych schematów myślenia zaprowadziło ludzkość na manowce ¶ Żyjemy w epoce wrogiej klasycznie rozumianej polityczności, w której dominującą rolę odgrywają czynniki ekonomiczne i kulturowe. Demokracja została jednak stworzona po to, by triumfować mogła polityczność rozumiana jako wolna i twórcza działalność nakierowana na dobro wspólne.

SŁOWA KLUCZOWE: schemat myślowy, ideologia, teoria społeczna, przemoc symboliczna, polityczność.

Wprowadzenie

Na początku XXI wieku młodzież powinna zdawać sobie sprawę z tego, do jakich nieszczęść doprowadzić może spętanie ludzkich umysłów przez schematy myślowe zwłaszcza o podłożu ideologicznym.

Zrozumienie tego dla niektórych jest jednak trudne, bo sami tkwią mentalnie w takich nieuświadomionych konwencjach (paradygmatach).

Pojęcie paradygmatu zostało wprowadzone przez amerykańskiego fizyka, historyka i filozofa nauki, metodologa Thomasa Kuhna na początku lat 60. ubiegłego stulecia dla wyjaśnienia pewnych zjawisk z historii nauki (Kuhn, 2001). Oznacza ono, w uproszczeniu, system założeń wstępnych, przyjmowanych bezwiednie jako oczywiste i nie-naruszalne kanony działalności poznawczej człowieka, a w rezultacie ludzkiej wiedzy. W historii i metodologii nauki pojęcie paradygmatu stało się jednym z najczęściej stosowanych narzędzi badawczych, które pozwala uchwycić ograniczenia poznawcze i wskazać źródła błędów epistemicznych. Jednakże prawdziwy rozwój wiedzy nie istnieje bez przełamywania paradygmatów.

Do czasów Mikołaja Kopernika prawie wszyscy myśleli, że Ziemia krąży wokół Słońca, a nie odwrotnie. Czy Ziemia, z powierzchni której oglądamy świat, mogłaby przemieszczać się wraz z innymi obiektami kosmicznymi? Przecież każdy stojący na niej człowiek doznaje wrażenia zupełnego bezruchu. Wyjście poza to oczywiste na pozór przekonanie, teoretycznie ugruntowane w starożytności przez Ptolemeusza, uczyniło Kopernika jednym z najwybitniejszych uczonych w dziejach.

Człowiek postrzega otaczający go świat jako uporządkowany, bo tkwiące w nim przedmioty przedstawia sobie w mierzalnych relacjach przestrzennych wyrażanych poprzez odległości między nimi i ich proporcje. Odkąd zaczęto to robić, przyjmowano za oczywiste, że każde dwa przedmioty (ściślej: punkty) łączy wyłącznie jedna prosta, co teoretycznie ujął w starożytności Euklides. Dopiero Einstein wykazał, że żyjemy nie w trójwymiarowej, a w czterowymiarowej czasoprzestrzeni, która na dodatek ulega zakrzywieniu.

Przykłady pokazują, że historia odkryć naukowych i przełomowych wydarzeń w rozwoju wiedzy to dzieje pokonywania pozornych oczywistości, przekraczanie wydawałoby się pewników, z których czasem zbudowany był zafałszowany, „skrzywiony” obraz świata.

W świecie fałszywych wyobrażeń

To, co dotyczy wiedzy o świecie fizycznym, w nie mniejszym stopniu dotyczy także stosunków międzyludzkich i wpływa na wyobrażenia ludzi o sobie samych i swoich bliźnich. Nie jesteśmy, wbrew naszym ułudom, tacy jak sami siebie widzimy, przeciwnie: jesteśmy tacy, jakimi widzą nas inni. A nasi bliźni niekoniecznie są tacy, jak my sami (subiektywnie) ich postrzegamy.

Innym z dawna panującym w stosunkach międzyludzkich wyobrażeniem jest przekonanie, że jedynie słuszne są prawa określone przez grupę dominującą. Przez tych, którzy są zdolni je zaprowadzić i egzekwować, czyli zbiorowość dominującą pod względem militarnym, socjalnym, kulturowym czy ekonomicznym. Powszechność tego przekonania sprawiła, że znakomite umysły (*vide* Arystoteles lub np. ojcowie założyciele amerykańskiej demokracji) nie kwestionowały niewolnictwa, a system feudalny uważany był za odzwierciedlający naturalną hierarchię społeczną. Dopiero tak dramatyczne wydarzenie jak rewolucja francuska (niosąca za sobą setki tysięcy ofiar) paradoksalnie pociągnęło za sobą coś, co zdawałoby się dziś oczywiste: koncepcję uniwersalnych praw człowieka, które należą się wszystkim z samej tylko racji narodzin, bez wyjątku i na równi.

Innym podobnym przykładem byłaby koncepcja porządku naturalnego Adama Smitha: wrodzona ludzka słabość do posiadania dóbr materialnych wpłynęła na powstanie rynku, a w dalszej konsekwencji – społeczeństwa i państwa we współczesnym jego kształcie (Smith, 1989). Jednakże od dawna utrzymywało się też przekonanie, według którego moc i zdolność rozwoju społeczeństw zależy od posiadanych zasobów (bogactw naturalnych), a te od objętości zajmowanych obszarów. Ekspansja terytorialna była więc uznaną formą zwiększania potęgi państwa, przy tym źródłem niezliczonych wojen i konfliktów zbrojnych. Czy ciągła ekspansja terytorialna nie jest główną sprężyną utrzymującą wiekową jedność Rosji i podbitych przez nią ludów? Taka jest geneza podbojów kolonialnych w czasach nowożytnych, a w drugiej wojnie światowej niemieckich dążeń do poszerzenia *Lebensraum*, włoskich

podbojów w Afryce, japońskich we wschodniej Azji czy sowieckich w Europie Środkowowschodniej.

Wprowadzenie nowoczesnych, intensywnych metod gospodarowania spowodowało zmianę tego anachronicznego wzorca. Niemcy i Japonia, pozbawione części terytoriów i zobowiązane do porzucenia terytorialnego ekspansjonizmu, stały się gospodarczymi potęgami i uruchomiły ekspansjonizm ekonomiczny. Dziś niekiedy uważa się, że nadmierne terytorium utrudnia wręcz rozwój, stąd rozmaite decentralizacje, regionalizacje i autonomizacje. Szwajcaria, która nigdy nie prowadziła ekspansywnej polityki, zajmująca naturalnie ograniczone terytorium pozbawione bogactw naturalnych i stanowiąca od stuleci luźną konfederację kantonów zamieszkaną przez różne grupy etniczne, wyznaniowe i językowe, uchodzi – obok Skandynawii – za najbardziej harmonijnie rozwinięte państwo Europy.

Negatywne skutki przyniosło też rozpowszechnienie w dziedzinie stosunków polityczno-społecznych takiego schematu klasowego, który oparty jest na pozornie oczywistych różnicach pomiędzy bogatymi a biednymi, ale który uznaje stosunki społeczne między klasami za antagonistyczne z natury. Idea ta doprowadziła do powstania doktryny „walki klas” oraz chęci wprowadzenia „dyktatury proletariatu” i klasowego państwa. Ten ideologiczny paradygmat – i stojąca za nim teoria społeczna – przyniósł w praktyce społecznej pod postacią np. Związku Radzieckiego wiele tragedii i śmierć milionów osób, zagłodzonych, bestialsko zamordowanych czy zamęczonych w łagrach.

W dużym skrócie można przyjąć, że teorie socjologiczne są zorientowane bezpośrednio na poznanie i zrozumienie społeczeństwa. Stanowią próbę odkrycia uniwersalnych mechanizmów działających w nim, twardo trzymają się naukowych metod badania rzeczywistości społecznej. Unikają wartościowania i koncentrują się raczej na odpowiedziach na pytania „dlaczego?” i „jak?” niż „jak powinno być?”. Inaczej jest z teoriami społecznymi, które często przedstawiają pewien sposób widzenia świata. Wyrastają zwykle z tzw. teorii krytycznych i poza diagnozą wyrażają przede wszystkim różnego rodzaju postulaty, dokonują daleko idących ocen zjawisk społecznych, wskazując na rzeczy – z subiektywnej perspektywy ich autorów – pożądane i niechciane.

Teoria Karola Marksa, krytykująca kapitalizm i postulująca zaprowadzenie komunizmu ze wszystkimi jego antyludzkimi konsekwencjami, jest teorią naukową w takim rozumieniu, w jakim jest teorią społeczną.

Dokładnie w takim zakresie teorią naukową można nazwać także „teorię gender”. Jak teoria Marksa w pewnym zakresie stawiała prawidłowe diagnozy, bo istniał realny wyzysk robotników, relacje z pracodawcami (burżuazją) oraz warunki życia i pracy często urągały nie tylko godności, ale również zagrażały zdrowiu człowieka, tak istnieją różnice między płciami, w niektórych społeczeństwach odbijające się na możliwościach rozwoju jednej, dużo częściej, żeńskiej płci. Te diagnozy same w sobie nie są niczym kontrowersyjnym. W obu teoriach jednak (marksizmie i „teorii gender”) z diagnoz wyciągane są wnioski służące do formułowania radykalnych postulatów.

Postulaty te wiążą się przede wszystkim z całkowitą przebudową „naturalnej” struktury społecznej, którą możemy zaobserwować w dojrzałych demokracjach. Reorganizacja ta oparta jest na założeniu, że przemoc, wyzysk, wszelkie patologie w relacjach społecznych nie wynikają z zaburzeń, cech lub konkretnych zachowań uczestniczących w nich jednostek, ale są wynikiem samego istnienia archaicznej struktury społecznej. Są to przekonania tkwiące głęboko w niektórych XIX-wiecznych poglądach – w dalekich echach freudyzmu i wiary w „pierwotne społeczeństwo dobrobytu”, gdzie wszyscy są równi i szczęśliwi. Tymczasem to właśnie struktura, kultura, organizacja społeczeństwa, określone role społeczne i ramy społecznego działania pozwalają na ograniczenie przemocy i w ogóle działanie samego społeczeństwa. Bez łagodzącej roli kultury i ugruntowanej w niej moralności oraz ukształtowanego prawa bylibyśmy skazani na ciągłe definiowanie każdej nowej relacji społecznej, na nieustanne próby sił, na wszechobecność jedynie prawa silniejszego. „Moralność zaczyna się wraz z życiem w grupie, ponieważ tylko tam bezinteresowność i poświęcenie nabierają znaczenia” – pisał Émile Durkheim (2010, s. 52).

Człowiek wyzuty z relacji społecznych i tożsamości opiera się wyłącznie na swym materialnym stanie posiadania. Podejmowana jest próba budowy systemu opartego na ciągle zwiększającej się konsumpcji – stąd niezrozumiałe wzywanie do posiadania mniejszej liczby dzieci

lub całkowitej rezygnacji z rodzicielstwa w celu łatwiejszego utrzymania wysokiego statusu materialnego (Harari, 2018). Trudno bowiem na serio przyjmować postulat mówiący o tym, że aby przyszłe pokolenia żyły w dobrostanie, tych pokoleń nie powinno w ogóle być – jest to twierdzenie wewnętrznie sprzeczne. W takiej wizji świata instytucja, która konstytuuje każdy inny naturalnie skonstruowany porządek, tj. rodzina, staje się instytucją najbardziej anarchizującą, ponieważ więzi łączące członków dobrze funkcjonującej rodziny zawsze będą silniejsze od relacji konsumenckich, a główną potrzebą jest potrzeba miłości i bycia razem, a nie posiadania.

Dominacja w sferze kultury

Rodzina jest dzisiaj atakowana bardzo różnymi środkami. Pierwszym – i jak się wydaje najskuteczniejszym – środkiem jest przemoc symboliczna. To pojęcie wywodzi się z teorii francuskiego socjologa Pierre'a Bourdieu. Określał w ten sposób wiele, niezwiązanych z fizyczną przemocą, narzędzi i sposobów działań, które grupy dominujące w hierarchii społecznej wykorzystują w celu utrzymania relacji władzy nad grupami zdominowanymi. Najważniejszym zadaniem tego typu przemocy jest osiągnięcie stanu, w którym grupy zdominowane postrzegają interes grupy dominującej jako zgodny z własnym. W ten sposób bez stosowania środków przymusu, a nawet bez stosowania zachęt, grupy zdominowane wykonują zadania przypisane im przez grupę dominującą (Bourdieu i Passeron, 2012). Użycie przemocy symbolicznej (bombardowanie opinii publicznej swą argumentacją wszystkimi możliwymi środkami masowego przekazu) tłumaczy, dlaczego skrajne, rewolucyjne, wymierzone w rodzinę pomysły zyskują czasem poparcie u osób o zdawałoby się rozsądnych, racjonalnych poglądach.

Podobnie rzecz się ma z wywoływaniem antagonizmów płciowych oraz próbą implementacji młodym kobietom idei, że mężczyźni są ich wrogami, a nie partnerami oraz że największym zagrożeniem dla kariery i dobrobytu jest dziecko. Instrumenty przemocy symbolicznej wpływają w szczególności widoczny sposób na demografię. Olbrzymi

spadek dzietności w Europie tłumaczyć możemy oczywiście wieloma czynnikami, również zmianą stylu życia czy trudnościami finansowymi młodych ludzi, jednak w wielu, zwłaszcza bogatszych krajach, trudności te nie są tak duże, by uzasadniały rezygnowanie z potomstwa. To prawdopodobnie także efekt przemocy symbolicznej – lansowania zmiany stylu życia i nowego modelu rodziny.

Próby narzucenia określonych sposobów myślenia widoczne są też w sektorze gospodarki. Obserwujemy to na całym świecie, jednak w sposób najbardziej jaskrawy w Europie. Mamy do czynienia z trendem przesuwania się produkcji z rozproszonej gospodarki rynkowej w kierunku oligopolizacji. Światowe korporacje zawłaszczają znaczne części rynku, stale powiększając wpływy i zyskując moc wpływania na rządy poszczególnych państw, w tym na ich zmianę.

Coraz więcej przestrzeni zajmowanej niegdyś przez małe firmy przejmuje biznes korporacyjny. Rolnictwo, informatyka czy moda są tego najlepszymi przykładami. Za pomocą mieszanki strachu i presji regulacyjnych wdraża się politykę prowadzącą do zaniku rozproszonego, a więc bezpiecznego co do dostępności rynku, biznesu i przekazuje się go monopolistycznej strukturze wielkich korporacji. Oligarchowie nowego typu kapitalizmu mogą bezkarnie wyznaczać gusta i zachowania konsumenckie, a także dyktować ceny. Stajemy się tym samym niewolnikami nie swoich wyborów. Duet narracji i monopolizacji wprowadza monopolistyczne rozwiązania, kontroluje społeczne nastroje, wyznacza jedynie dopuszczalne sposoby myślenia.

Według Antonia Gramsciego (1991) opiniotwórcze, „uświadomione” elity są w stanie zmienić mentalność mas drogą tworzenia alternatywnych – wobec tradycyjnych – systemów wartości. Podkreślał on wagę woli i inicjatywy samych ludzi w forsowaniu marksizmu w miejsce deterministycznego przekonania o nieubłaganych, obiektywnych praktykach rozwoju społeczeństw w kierunku komunizmu głoszonych przez klasyczny marksizm. Gramsci postulował walkę o dominację w sferze nadbudowy – kultury – i o przekształcenie tą drogą ekonomii – jako bazy. Społeczeństwo powinno być areną „klasowej wojny pozycyjnej”, a demokracja ludowa ma opierać się na sojuszu robotników z uświadomioną klasą średnią. Przyjęcie tego typu idei zależy ostatecznie od

tego, czy będą one w stanie opanować masy i wpłynąć tym samym na bieg dziejów. Dlatego kluczem do wygranej marksistów jest zwycięstwo w walce o przemianę świadomości mas. Owa przemiana odbywa się poprzez „długi marsz przez instytucje” – rozbudowę wpływu kulturowego na mass media, szkolnictwo, związki zawodowe, urzędy państwowe itd. Taktykę wpływu wyrazić można w skrócie: zdobądźmy najpierw hegemonię w sferze ducha i kultury, a następnie przechwycimy władzę.

Lewicująca część elity zachodniej Europy znalazła po wojnie w ideologii Gramsciego intelektualny punkt oparcia, tym mocniejszy, im głębsze stawało się rozczarowanie sowiecką rzeczywistością. Gramsci wydawał się niewinny i odległy od brutalności stalinizmu. Rewolta maja 1968 roku była wspaniałym triumfem myśli Gramsciego. Studenci rewolucjoniści postawili na szczycie swych zadań walkę o nową kulturę i zmianę mentalności zachodnich społeczeństw. Lata 70. to początek mozolnego awansu „pokolenia '68” w mass mediach, na uniwersytetach, a przede wszystkim w polityce. Weterani rewolty rozpoczęli „długi marsz przez instytucje” kierowani ideą zwycięstwa klasowego proletariatu, żeby z czasem podjąć hasła wyzwolenia mniejszości i obalenia tabu obyczajowego.

Gramsci nie mógł przewidzieć skali wzrostu wpływu cyfrowych mediów na świadomość społeczną, ale słusznie wyczuwał, że to na polu masowej komunikacji lewica stoczy swą najważniejszą batalię. Dopiero bowiem wzrost wpływu telewizji na masy w latach 70. ubiegłego wieku umożliwił lewicy zdobycie silnej pozycji w sferze oświaty, wychowania, obyczajów czy mody. Ten monopol w wielu krajach trwa do dziś. Programy nauczania i podręczniki w znakomitej większości dotknięte są zjawiskiem hegemonii Gramsciego.

Ćwiczenia samodzielności w myśleniu

Są jednak też inne idee, sposoby myślenia i autorzy, których warto przedstawić jako wzory niezależnego myślenia. Zacznijmy od José Ortegi y Gasset, który wślawił się pracą pt. *Bunt mas* (1995). Był

nie tylko wrogiem kultury społeczeństwa masowego, ale także zwoleńnikiem elitaryzmu, którego nie wahał się określać mianem arystokratyzmu (ducha, nie pochodzenia). Ortega y Gasset dał wyraz przekonaniu, że fenomen masowej kultury i masowego społeczeństwa nie jest w stanie doprowadzić do zniszczenia wyższych form i wartości, ale równocześnie nie było to odrzucenie rzeczywistości w imię nie-realnych czy retrospektywnych ideałów. Myśl Ortegi y Gasseta była wyrazem wiary, a nie wątpliwości co do zdolności i żywotności kultury zachodniej, jednak dla jej rozwoju niezbędna była realizacja wartości dostępnych jedynie elitom intelektualnym. Ortega y Gasset był przekonany, że zadania elit są na tyle ważne, że jej członkowie nie mogą wahać się przed działalnością publiczną. Co najważniejsze, Ortega był jednym z nielicznych myślicieli XX-wiecznych, którzy chcieli poradzić sobie z rzeczywistością społeczną, a nie poprzestać na estetycznym i etycznym eskapizmie.

Podobna odwaga myślowa cechowała poglądy Hannah Arendt, którą pozornie można by uznać za orędowniczkę lewicowych ideałów, jednak jej wizja wspólnoty jest odległa od wszystkiego co zarówno lewicowe, jak i prawicowe. Jest to wizja na wskroś oryginalna (Nowak, 2018). Arendt przyjmuje kluczowe dla nowożytnego liberalizmu sformułowanie Benjamina Constanta (2008), który odróżnił wolność publiczną od znacznie wyżej przez niego stawianej wolności prywatnej – wolności od jakiegokolwiek zewnętrznego przymusu. Amerykańska filozof akceptuje więc prawo do wolności od polityki, jak to określa – *vita contemplativa*. Uważa jednak, że realizacja ludzkiego powołania polega na *vita activa*, czyli możliwości uczestniczenia w podejmowaniu decyzji o wspólnym losie (Arendt, 2000). Arendt przywiązywała wielkie znaczenie do ideału demokracji republikańskiej. Jej nieliczni kontynuatorzy w dalszym ciągu próbują dokonać zabiegu przekształcenia demokracji liberalnej w republikańską. Na czym miałyby to polegać? Demokracja liberalna od czasów Benjamina Constanta cierpi na rozdwojenie pomiędzy tym, co liberalne, a tym, co demokratyczne; rozdźwięk między wartością wolności prywatnej a wartością uczestnictwa w życiu publicznym. Skutki tego rozdwojenia stają się wyjątkowo dobrze widoczne współcześnie, kiedy demokracja staje się

Ludzie niełatwo godzą się na porzucenie tego, co na pierwszy rzut oka wydaje im się oczywiste, dlatego są bardziej skłonni odrzucić opinie tych, którzy proponują im coś innego, niż się nad tym zastanowić. Dzieło Kopernika znalazło się początkowo na indeksie ksiąg zakazanych, teorię Einsteina wyklęto w „ojczyźnie światowego proletariatu”, nie tolerując żadnej „względności”, lecz opierając się na ideologicznych dogmatach

$$E=mc^2$$

coraz bardziej jedynie formą ustrojową, która nie jest celem ludzkich działań ani nawet przedmiotem zainteresowania obywateli. Hannah Arendt i jej kontynuatorzy za demokrację republikańską uznają taką, która istniała w starożytnych Atenach i w republikańskim Rzymie, a która może zaistnieć współcześnie pod warunkiem dobrowolnego uczestnictwa obywateli w życiu politycznym, czyli pod warunkiem, że rzeczywistego sensu nabiorą takie formy wspólnego podejmowania decyzji jak samorządy, rady, stowarzyszenia lub inne dobrowolne związki obywatelskie. Hannah Arendt pewnie zachwycona byłaby „Solidarnością” z lat 1980–1981, choć wiemy, jak nietrwale i krótkie bywają tego typu wykwyty społeczeństwa obywatelskiego i jak silna jest presja powrotu do liberalnego indywidualizmu. Dorobek Hannah Arendt wydaje się nadal ważny, bo ciągle nadmiernie lekceważone jest to, co obywatelskie, a w życiu publicznym dominują inne siły, przede wszystkim gospodarcze.

Poglądy Michaela Oakeshotta odegrały zasadniczą rolę we współczesnej myśli konserwatywnej. Nie miał on szczęścia do kontynuatorów, a może zwyczajnie nie mógł ich mieć ze względu na wyraźnie odrębny i wyjątkowy charakter jego myśli. Warto przywołać choćby dwie podstawowe tezy Oakeshotta (2023). Pierwsza dotyczy racjonalizmu w polityce. Według niej, myśl ludzką można podzielić na racjonalną (techniczną) i praktyczną. Oakeshott nie neguje potrzeby myślenia racjonalnego w stosownych dla niego dziedzinach, twierdzi jednak, że od pewnego momentu zdominowało ono tak bardzo ludzkie myślenie, że jest stosowane w dziedzinach zupełnie mu obcych lub nawet takich, w których przynosi więcej szkody niż pożytku. Tak jest na przykład w odniesieniu do kuchni – dobrym kucharzem nigdy nie będzie ten, kto przygotowuje potrawy według przepisu, lecz ten, kto sięga po wycucie, smak, doświadczenie, ba, tradycję. Podobnie, zdaniem Oakeshotta, sprawa ma się z polityką, która nie jest sferą decyzji racjonalnych. Racjonalizm oraz myślenie techniczne zabija, w opinii brytyjskiego filozofa, zdolności polityczne, a samej polityce odbiera nimb twórczości i magii. Druga teza Oakeshotta wynika z pierwszej. Nie żyjemy już dziś w społeczeństwie wolnych i twórczych jednostek, które same tworzą i zmieniają reguły życia społecznego. Jesteśmy natomiast skazani przez

rozwój cywilizacji technicznej na życie w społeczeństwie, w którym wszystkie istotne kwestie nie są rozstrzygane przez nas samych, bo podlegamy nakazom i decyzjom wyższych biurokratycznych instancji. Ponadto decyzje te są wynikiem skodyfikowanych, pozbawionych życia, reguł. Jest to sprzeczne z ludzką naturą, ale nowożytność nie pozwala nam już na powrót do spontanicznych decyzji i do autentycznej wolności. Zamknięci jesteśmy w „żelaznej klatce” racjonalności – jak ująłby to Max Weber.

Poglądy wspomnianych myślicieli (zapewne można by dodać jeszcze kilku innych), omówione w ogromnym skrócie, łączy krytyka sfery politycznej w nowożytnym wymiarze. Krytykują oni przestrzeń polityczności powodowani troską oraz poczuciem nie tyle ostatecznego kryzysu bądź zmierzchu Zachodu, co czyni wielu innych intelektualistów, ile nadzieją na odbudowę świata polityki, w którym człowiek odnajduje swe właściwe miejsce. Na podstawie ich poglądów można sformułować wniosek dotyczący całego stanu nowoczesnej myśli społecznej – przyszło nam żyć w okresie wrogim polityczności, w którym czynniki przed- i pozapolityczne odgrywają dominującą rolę. Ponieważ jednak demokracja została stworzona po to, by triumfować mogła polityczność (jako wolna i twórcza działalność), należy – pomimo ogromnych przeszkód – wskazywać drogi do jej sukcesu.

Podsumowanie

Ideologiczno-mentalne schematy ograniczające myślenie o międzyludzkich stosunkach są groźne nie tylko dlatego, że trudno je przełamać, ale również z powodu praktycznych skutków. W przeciwieństwie bowiem do ograniczeń myślenia teoretycznego, skutkują konkretnymi, często dramatycznymi rezultatami. Pomimo wszystkich dotychczasowych deprymujących doświadczeń, a także wysiłków dokonywanych przez myślicieli społecznych, nadal rozmaite mentalne szablony kierują myśleniem i postępowaniem całych rzesz ludzi, prowadząc często do tragedii.

Przełamywanie myślenia schematycznego jest trudne, wymaga ogromnego wysiłku, potrzeba więc nie tylko odwagi myślowej, ale i cywilnej. Ludzie niełatwo godzą się na porzucenie tego, co na pierwszy rzut oka wydaje im się oczywiste, dlatego są bardziej skłonni odrzucić opinie tych, którzy proponują im coś innego, niż się nad tym zastanowią. Dzieło Kopernika znalazło się początkowo na indeksie książek zakazanych, teorię Einsteina wyklęto w „ojczyźnie światowego proletariatu”, nie tolerując żadnej „względności”, lecz opierając się na ideologicznych dogmatach.

Zwolennicy poglądu o płaskości Ziemi traktowani są jak nieszkodliwi dziwacy. Ludzie myślący i postępujący według nielogicznych paradygmatów ideologicznych i doktrynalnych schematów zajmują za to często poczesne miejsce na intelektualnych salonach.

Literatura

- Arendt, H. (2000). *Kondycja ludzka*. Przeł. A. Łagodzka. Warszawa: Aletheia.
- Bachelard, G. (2022). *Kształtowanie się umysłu naukowego: przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*. Przeł. D. Leszczyński. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Bourdieu, P., i Passeron, J.C. (2012). *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. E. Neyman. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Constant, B. (2008). *Zasady polityki: mające zastosowanie do wszystkich rządów (wersja z lat 1806–1810)*. Przeł. A. Dwulit. Warszawa: Fundacja Res Publica Nowa im. H. Krzeczkowskiego.
- Durkheim, É. (2010). *Sociology and philosophy*. Przeł. D.F. Pocock. Abingdon: Routledge.
- Gramsci, A. (1991). *Zeszyty filozoficzne*. Przeł. B. Sieroszewska i J. Szymanowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harari, Y.N. (2018). *Homo deus: krótka historia jutra*. Przeł. M. Romanek. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kuhn, T. (2001). *Struktura rewolucji naukowych*. Przeł. J. Nowotniak. Warszawa: Aletheia.

- Nowak, P. (2018). *Przemoc i słowa: w kręgu filozofii politycznej Hannah Arendt*. Warszawa: Fundacja Augusta hrabiego Cieszkowskiego.
- Oakeshott, M. (2023). *Szkice o historii, stowarzyszeniu cywilnym i polityce*. Przeł. S. Stecko. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Ortega y Gasset, J. (1995). *Bunt mas*. Przeł. P. Niklewicz. Warszawa: Muza.
- Smith, A. (1989). *Teoria uczuć moralnych*. Przeł. D. Petsch. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

O AUTORZE:

dr Krzysztof Sztalt – socjolog i filozof, ORCID 0000-0003-4549-8263,
KONTAKT: sztaltk@gmail.com

Od myślenia stereotypowego do myślenia pojęciowego

Stereotypy powstają w ludzkim umyśle po to, aby ułatwić pojmowanie rzeczywistości, która jest zbyt złożona – stanowią uproszczoną wizję świata społecznego ¶ Szczególnie groźne są stereotypy implikujące wyraźnie negatywną ocenę danej osoby, grupy lub zjawiska, których cechy negatywne zdają się być nieusuwalne, wynikają niejako z ich natury ¶ Najlepszą obroną przed manipulacją w procesach poznawczych jest porzucenie myślenia stereotypowego na rzecz myślenia pojęciowego.

SŁOWA KLUCZOWE: stereotyp, myślenie pojęciowe, uprzedzenia, wiedza, poznanie.

Wprowadzenie

Słowo „stereotyp” ma często negatywne konotacje, chociaż stosujemy stereotypy powszechnie i pełnią one w naszym życiu określone funkcje. Już samo zdefiniowanie tego pojęcia może nastęrczać trudności, ponieważ nie zawsze panuje zgoda wśród badaczy, czy stereotypy są „realne”, czy też są to tylko konstrukty teoretyczne. Waldemar Nowak (2000) wskazuje na ponad 260 definicji stereotypów stworzonych przez

przedstawiciele różnych nauk. W szczególności zajmują się tą tematyką psychologia społeczna i socjologia. Jednak stereotypy analizowane są również w kulturoznawstwie czy na gruncie nauk humanistycznych, np. stereotypy językowe lub językowy obraz świata w badaniach Jerzego Bartmińskiego (1993).

W niniejszym artykule zostaną krótko omówione definicje stereotypów, ich funkcje oraz niektóre właściwości. Następnie podane zostaną przykłady najbardziej powszechnych stereotypów. Na koniec skoncentrujemy się na tym, jaka jest różnica między myśleniem stereotypowym a pojęciowym i co można zrobić, żeby być bardziej świadomym tego, kiedy posługujemy się stereotypami oraz jakie zagrożenia wiążą się z pomieszaniem pojęć i stereotypów.

Czym są stereotypy i jakie pełnią funkcje?

Psychologowie społeczni stoją na stanowisku, że stereotyp jest przede wszystkim „strukturą poznawczą” obejmującą wiedzę, przekonania i oczekiwania na temat niektórych grup społecznych (Boksański, 1997). W psychologii tematyka ta pojawia się również np. w kontekście badań nad osobowością autorytarną, gdzie to, co obce i inne widziane jest jako zagrożenie (Allport, 1958). Socjologowie zaś analizują stereotypy od strony typologizacji (tj. tego, jak ludzie porządkują sobie świat), świadomości społecznej (Ziółkowski, 1989) i jej zaburzeń (Sztompka, 2009).

Pojęcie stereotypu wprowadził do nauk społecznych Walter Lippmann (2020), który w książce *Opinia publiczna*, opublikowanej po raz pierwszy w 1922 roku, pisał o stereotypach jako „obrazach w naszych głowach”. Powstają one w ludzkim umyśle po to, aby ułatwić pojmowanie rzeczywistości, która jest zbyt złożona. Stanowią uproszczoną wizję świata społecznego (Wrzosek, 2019). Lippmann, opisując powstawanie stereotypów, zauważa: „Pozwalają na oszczędność. Dążenie, by widzieć wszystkie rzeczy w świeży i szczegółowy sposób, prowadziłoby bowiem do wyczerpania” (2020, s. 81). Tworzą one uporządkowany i spójny obraz naszego świata, w którym wiemy, jak się poruszać. Atak na stereotypy, próba ich obalenia czy zmiany, staje się często zamachem

na naszą osobistą wizję świata: „Poza oszczędnością wysiłku istnieje inny powód, dlaczego tak często trzymamy się stereotypów, chociaż moglibyśmy dążyć do bardziej obiektywnej wiedzy. Systemy stereotypów mogą stanowić sedno naszej osobistej tradycji – to mury broniące naszej pozycji w społeczeństwie” (Lippmann, 2020, s. 87).

Według Piotra Sztompki (2009) stereotypy to jednostronne, upraszczające, wyidealizowane obrazy własnej zbiorowości (autostereotypy) i również jednostronne, upraszczające i negatywne wizje zbiorowości obcych (w skrajnym przypadku traktowanych jako wrogie). Sztompka zalicza stereotypy do patologii świadomości społecznej, gdyż opierają się na zniekształceniu poznawczym, a więc poglądach uproszczonych, czasem fałszywych i często szkodliwych społecznie. Z zasady wykluczają one bowiem, że ktoś mógłby być inny niż mówi stereotyp, jednocześnie sprawiają wrażenie wiedzy obiektywnej, neutralnej i unikającej wartościowania, jak to ma miejsce na przykład w odniesieniu do stereotypów narodowych. Powiedzenie, że Skandynawowie są zimni, a Anglicy są flegmatyczni wydaje się stwierdzać neutralny fakt.

Szczególnie groźne są jednak stereotypy implikujące wyraźnie negatywną ocenę danej osoby, grupy lub zjawiska, których cechy negatywne zdają się być nieusuwalne, wynikają niejako z ich natury. Tego typu stereotypy, jeśli dodatkowo łączą się z aspektem emocjonalnym, stają się przesadami lub uprzedzeniami (Czyżewski, 2002). Pojawia się niechęć, odrzucenie, wyraźne rozgraniczenie „my” w stosunku do „oni”, a to może nieść ze sobą poważne konsekwencje. Po pierwsze, może prowadzić do izolowania określonej grupy lub nawet do segregacji. Po drugie, może skutkować dyskryminacją, czyli gorszym traktowaniem członków obcej grupy. Historia XX wieku pokazuje, że następstwem segregacji i dyskryminacji bywają prześladowania, a w skrajnych przypadkach – eksterminacja (Sztompka, 2009, s. 303).

Piotr Sztompka (2009) zwraca uwagę na to, że stereotypy mogą działać jako tzw. „samospełniające się proroctwo” w sytuacji, gdy przypisujemy danej grupie określone cechy o negatywnym charakterze, które zaczynają pracować na jej niekorzyść. Przykładowo uważamy przedstawicieli jakiejś społeczności za osoby leniwe, wskutek czego, gdy ktoś z tej grupy zadeklaruje chęć podjęcia pracy, możemy mieć dylemat,

czy ją zatrudnić. Jeśli taki stereotyp jest uznawany powszechnie, może się przełożyć na wzrost bezrobocia w tej grupie wraz ze wszystkimi negatywnymi konsekwencjami. Tym samym argument, że te osoby są leniwe uzyskuje potwierdzenie w rzeczywistości, a nawet może wpłynąć na autopercepcję jej członków, którzy sami mogą zacząć tak się postrzegać i zachowywać się zgodnie ze stereotypem.

Powyższa zasada znajduje także potwierdzenie w innych źródłach. W badaniach dotyczących stereotypów wśród seniorów (Bennett i Gaines, 2010) okazało się, że zarówno negatywne, jak i pozytywne stereotypy mają na nich znaczący wpływ. Osoby starsze, często nieświadomie, włączają stereotypy do własnego myślenia i postrzegania samych siebie, co znajduje przełożenie na rezultaty fizyczne i poznawcze, tzn. zaczynają zachowywać się zgodnie z tym, co mówi stereotyp. Thomas Mussweiler (2006) stwierdza, że aktywacja określonego stereotypu skłania ludzi do zachowywania się w sposób zgodny z tym stereotypem, a także do postrzegania zachowań innych w kategoriach stereotypu. W przypadku stereotypów negatywnych może to prowadzić, jak już wyżej zaznaczono, do dyskryminacji i uprzedzeń. Z drugiej strony, jeśli stereotypy są pozytywne, może to wpływać na promowanie określonej grupy, zwiększając jej dostęp do dóbr społecznych i sprzyjając zaspokojeniu potrzeb materialnych i niematerialnych (Miluska, 1993). Co ciekawe, do powstania stereotypu może dojść także w sytuacji, gdy myślenie stereotypowe celowo tłumimy. Nazywa się to „efektem odbicia”, gdzie samo pomyślenie o tym, żeby „nie myśleć stereotypowo” powoduje już skierowanie naszych myśli na stereotyp (Peters i in., 2006).

Marek Ziółkowski (1989) wskazuje dodatkowo na pewną nieuchronność posługiwania się stereotypami. Według niego świat społeczny składa się z oddalonych od siebie warstw, a im dalej od naszego bezpośredniego działania leży dana kategoria osób, tym bardziej nasze wyobrażenia bazują na pewnych cechach ról społecznych (np. listonosza, uczonego, Francuza, Anglika) i stają się coraz uboższe. Rola tej typologizacji jest tym większa, im mniej mamy w rzeczywistości do czynienia z daną sferą życia społecznego, im mniejsze ma ona dla nas praktyczne znaczenie. Widać zatem, że stereotypy powstają wskutek

różnicy pomiędzy dwoma zakresami: społecznie zdeterminowanego obszaru naszej praktycznej działalności (bezpośredniej lub pośredniej) i znacznie większego obszaru, do którego odnosi się nasza pośrednia i często powierzchowna wiedza, która może być także fałszem poznawczym czy uproszczeniem. Mimo ogromnego postępu wiedzy i dostępu do niej, „ludzie w olbrzymiej większości dysponują ciągle i dysponować będą jedynie wiedzą o charakterze zdroworoządkowym, bardziej rozbudowaną i szczegółową w odniesieniu do obszaru codziennej, praktycznej aktywności zawodowej czy rodzinnej, ułamkową, okruczną i mglistą, często pełną stereotypów i iluzji w odniesieniu do bardziej oddalonych obszarów rzeczywistości” (Ziółkowski, 1989, s. 117).

Magdalena Wrzosek (2019) zwraca uwagę na jeszcze jeden ważny aspekt myślenia stereotypowego: nie jest ono właściwe tylko określonej osobie, lecz również poszczególnym grupom społecznym, a nawet całym społeczeństwom. Według Marka Ziółkowskiego (1989) stereotypy pełnią określone funkcje nie tylko indywidualne (poznawcze, porządkujące świat), ale i społeczne, m.in. wzmacniając stopień integracji grupy i podtrzymując idee grupowe (skoro myślimy tymi samymi kategoriami, to współtworzymy podobny obraz świata). Stereotypy mogą stać się częścią tożsamości zbiorowych i grupowych, pozwalają bowiem przeglądać się w lustrze innych (budować tożsamość przeciwną) i tym samym lepiej ujrzeć samych siebie (Boksański, 1999). Jeśli stereotypy wchodzą w skład tożsamości zbiorowej, to mogą być także mocno ugruntowane i podtrzymywane w kulturze danej zbiorowości.

Poza funkcją poznawczą i przystosowawczą wyróżnić można inne funkcje stereotypów, jakimi są umocnienie i obrona wartości czy racjonalizacja wrogości i agresji (Mądrzycki, 1986). Wskazuje się również na funkcje zapewniające poczucie bezpieczeństwa, przewidywalność zachowań oraz kanalizujące agresję (Boksański, 1997). Stereotypy narodowe mogą mieć bowiem pozytywne oblicza: 1) tworzą wspólne dla wszystkich układy odniesienia i komunikowania; 2) wzmacniają więź pomiędzy członkami społeczności, tworzą poczucie przynależności; 3) wyrażają wspólny system aksjologiczny poprzez przeciwstawianie wartości „swoich”, „naszych” wartościom „obcych”; 4) podkreślają

„tożsamość narodu”; 5) wyłączają osoby i grupy społeczne, które kultywują inne wartości; 6) są znaczącym elementem systemu identyfikacji z narodem (Berting i Viliain-Gandossi, 1995).

Warto zauważyć, że stereotypizacja i mityzacja nasila się w momencie zagrożenia lub konfliktu społecznego (na różnych płaszczyznach, nie tylko w przypadku konfliktu na tle etniczności). Grupa społeczna potrzebuje wtedy silniejszej identyfikacji i legitymizacji swych poczynań, pojawia się także dużo silniejsze oddziaływanie opinii publicznej (Wrzosek, 2019). Jednak z drugiej strony, w sytuacji kryzysu, stereotypy mogą przyczyniać się do poszukiwania „kozła ofiarnego” (Bertinga i Viliain-Gandossi, 1995).

Przykłady stereotypów

Według Krzysztofa Mudynia stereotypem „może się stać każde przekonanie dotyczące dowolnej klasy obiektów rzeczywistych, abstrakcyjnych lub urojonych pod warunkiem, że z jakichś powodów są one dla danej społeczności na tyle ważne, by być tematem masowej komunikacji” (2002, s. 119). Procesowi stereotypizacji podlegają nie tylko informacje o własnej grupie, o ludziach „z obcej grupy”, ale też idee i wytwory kultury symbolicznej. W literaturze naukowej można znaleźć liczne badania dotyczące stereotypów, szczególnie tych negatywnych, które mogą prowadzić do konfliktów. Najczęściej o stereotypach mówi się w kontekście cech rasowych, etnicznych, narodowych i wyznaniowych (Mudyń, 2002).

Stereotypy narodowe stanowią bardzo charakterystyczną grupę. Są często rozpowszechniane i szeroko podzielane, co wynika z pełnionych przez nie funkcji w kształtowaniu tożsamości zbiorowej. Dodatkowo są także zanurzone w historii, a więc nie są dowolnie konstruowane. Mają pewne trwałe struktury i elementy, których nie jest łatwo się pozbyć (Krzemiński, 2015). Magdalena Wrzosek (2019) wymienia cztery typowe dla Polaków kategorie stereotypów narodowych.

Do pierwszej należą stereotypy dotyczące innych narodowości, które pozwalają pełniej zdefiniować się jako „my – Polacy”. Szczególnie

Świat społeczny składa się z oddalonych od siebie warstw, a im dalej od naszego bezpośredniego działania leży dana kategoria osób, tym bardziej nasze wyobrażenia bazują na pewnych cechach ról społecznych (np. listonosza, uczonego, Francuza, Anglika) i stają się coraz uboższe. Ów mechanizm jest tym większy, im mniej mamy w rzeczywistości do czynienia z daną sferą życia społecznego, im mniejsze ma ona dla nas praktyczne znaczenie



stereotypy te dotyczą krajów ościennych, mamy więc dużo stereotypów dotyczących Niemców (zasadniczy, regulaminowi, oszczędni) czy Rosjan (nieuporządkowani, okrutni, niestroniący od alkoholu). Stereotypy dotyczące tych dwóch narodów są dodatkowo wzmocnione historią XX wieku, a szczególnie doświadczeniami drugiej wojny światowej czy okresu PRL-u. Obecnie stereotypy wobec Rosjan zostały wzmocnione w związku z wojną na Ukrainie.

Drugą kategorią są stereotypy dotyczące polskich bohaterów narodowych i zdrajców. Każdy naród ma swój kanon bohaterów, a w Polsce są to osoby takie jak np. Tadeusz Kościuszko czy Józef Piłsudski, których postacie urosły na kartach naszej historii do rangi herosów i stały się postaciami mitycznymi, bez skazy i żadnych odcieni szarości. Podobnie np. w oczach Polaków „powstaniec” jest zawsze bohaterem zachowującym się godnie i moralnie. Dwie pozostałe kategorie stanowią stereotypy związane z momentami przełomowymi dla historii i mity męczeńskie. W przypadku Polski mogą to być takie wydarzenia jak bitwa pod Grunwaldem, powstanie warszawskie, okrągły stół oraz – w przypadku męczeństwa – np. zbrodnia katyńska; funkcjonują one na podobnej zasadzie jak mity odnoszące się do bohaterów.

Interesującą kategorią są też stereotypy związane z płcią, które dzielą świat społeczny na dwie grupy – mężczyźni i kobiety. Zawierają one w sobie cztery komponenty dotyczące cech osobowości, ról społecznych, wyglądu zewnętrznego oraz wykonywanych zawodów. Na ich kształt mają wpływ zarówno mass media, system oświaty czy systemy religijne, jak też literatura, sztuka oraz nauka. Wiele spośród aspektów stereotypów płciowych może funkcjonować jako normy społeczne, np. związane z wyglądem (Królikowska, 2011).

Poza stereotypami etnicznymi, narodowymi czy związanymi z płcią funkcjonują inne stereotypy. Dotyczą np. przynależności do określonej klasy (np. biedni są leniwi, bogaci są nieuczciwi) czy zawodu. Są też stereotypy regionalne (np. górale są uparci, krakowiaczy są skąpi) oraz związane z wiekiem (młodzież jest nieodpowiedzialna, seniorzy są mało tolerancyjni).

W stronę myślenia pojęciowego

Bez wątplenia stereotypy są częścią rzeczywistości społecznej i trudno wyobrazić sobie, że przestaniemy posługiwać się w życiu codziennym pewnymi uproszczeniami. Jak jednak zauważa Krzysztof Mudyń (2002), to nie kwestia stosowania uproszczeń jest problemem, ale fakt, iż tracimy świadomość, że ich używamy i dlaczego to robimy: „Uproszczenie staje się deformacją, ilekroć użytkownik zapomina o tym, że posługuje się uproszczeniem, i traci kontrolę poznawczą nad zakresem jego pragmatycznej stosowalności” (2002, s. 120).

Bardzo istotne wydaje się tutaj dokonanie jeszcze jednego rozróżnienia – między stereotypem a pojęciem. Pojęcia mają charakter poznawczy, nie zawierają ocen, ich zadaniem jest opisywanie i definiowanie rzeczywistości. Stereotypy zaś są wartościujące, często wywołują silne emocje, pozytywne lub negatywne, a ich wartość poznawcza jest niewielka z uwagi na to, że stanowią uproszczenie (Kopeć, 2017). Należy więc nauczyć się odróżniać stereotyp od pojęcia. Brak tej umiejętności może pociągać za sobą szereg problemów, także ogólnospołecznych.

Jeśli dana osoba lub grupa uruchamia myślenie stereotypowe, bardzo łatwo może ulec manipulacji i dezinformacji. Myślenie krytyczne zostaje zastąpione wówczas schematami wartościującymi i subiektywnymi wyobrażeniami. Dezinformowanie za pomocą stereotypów bywa stosowane w mediach, polityce, a nawet instytucjach zajmujących się kształceniem. Przykładem mogą być książki z okresu PRL-u, np. *Krótki słownik filozoficzny* pod redakcją Marka Rozentala i Pavla Judina, wydany w 1955 roku, który następująco definiował psychologiczną szkołę w socjologii: „reakcyjna, antynaukowa teoria rozwoju społecznego, która szczególnie rozpowszechniła się w epoce imperializmu w Stanach Zjednoczonych, Anglii i Francji” (za: Kopeć, 2017, s. 159). Stwierdzenia „antynaukowe” czy „epoka imperializmu” to przykłady pojęć o dużym ładunku negatywnym, a samo hasło słownikowe jest przykładem oceny ideologicznej, nie zaś poznawczej, mimo że zostało zamieszczone w publikacji aspirującej do naukowości. Inne przykłady pojęć nacechowanych emocjonalnie to m.in. określenia takie

jak: „komunista”, „antysemita”, „radykał”, które – jako etykiety – mogą zostać przypisane przeciwnikom politycznym.

W świetle tego co stwierdziliśmy powyżej, najlepszą obroną przed manipulacją w procesach poznawczych jest porzucenie myślenia stereotypowego na rzecz myślenia pojęciowego, w szczególności zaś:

- przejście od emocji i braku krytycyzmu na myślenie krytyczne i oparte o fakty;
- stawianie pytań o definicje pojęć i dowody na potwierdzenie danych twierdzeń;
- korzystanie z różnych źródeł weryfikowania informacji;
- zachowanie ostrożności w stosunku do stwierdzeń „wydaje mi się”, „czuję, że”, gdyż odnoszą się one do sfery emocji i uczuć;
- szerzenie wiedzy o stereotypach i sposobach obrony przed nimi (Kopeć, 2017, s. 166).

Szczególnie istotna wydaje się tutaj rola edukacji, w której dużą wagę przykładą się do nauki głębokiego rozumienia świata i zjawisk. Istotne znaczenie ma również oparcie edukacji na współpracy i życzliwym spotkaniu z drugim człowiekiem, co może być skutecznym sposobem na przełamanie myślenia stereotypowego (Clinton, 1999).

Literatura

- Allport, G.W. (1958). *The nature of prejudice*. Garden City: Doubleday & Company.
- Bartmiński, J., i Panasiuk, J. (1993). Stereotypy językowe. W: J. Bartmiński (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2: *Współczesny język polski* (s. 363–387). Wrocław: Wiedza o Kulturze.
- Bennett, T., i Gaines, J. (2010). Believing what you hear: the impact of aging stereotypes upon the old. *Educational Gerontology*, 36(5), 435–445.
- Berting, J., i Villain-Gandossi, Ch. (1995). Rola i znaczenie stereotypów narodowych w stosunkach międzynarodowych: podejście interdyscyplinarne. Przeł. J. Piątkowska. W: T. Walas (red.), *Narody i stereotypy* (s. 13–27). Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury.

- Boksański, Z. (1997). *Stereotypy a kultura*. Wrocław: Fundacja na rzecz Nauki Polskiej.
- Boksański, Z. (1999). Tożsamość kolektywna a stereotypy. *Acta Universitatis Lodzianis: Folia Sociologica*, 28, 25–33.
- Clinton, M. (1999). Collaborative education and social stereotypes. *Australian and New Zealand Journal of Mental Health Nursing*, 8(3), 100–103.
- Czyżewski, M. (2002). Upředzenie. W: K.W. Frieske i in. (red.), *Encyklopedia socjologii* (t. 4: S–Ż, s. 273–275). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kopeć, A. (2017). Myślenie pojęciowe i stereotypowe: budowanie lub niszczenie wizerunku. W: B. Dobek-Ostrowska i W. Sobera (red.), *Badania ilościowe i jakościowe w studiach nad komunikowaniem* (s. 156–170). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Królikowska, S. (2011). Rola stereotypów płci w kształtowaniu postaw kobiet i mężczyzn wobec zdrowia. *Nowiny Lekarskie*, 80(5), 387–393.
- Krzemiński, I. (2015). Narody i stereotypy. W: R. Kusek, J. Purchla i J. Santera-Szeliga (red.), *Narody i stereotypy 25 lat później. Nowe granice, nowe horyzonty* (s. 29–37). Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury.
- Lippmann, W. (2020). *Opinia publiczna*. Przeł. J. Tegnerowicz. Kraków: Animi2 Wydawnictwo.
- Maarten, J., Peters, V., Jelicic, M., i Merckelbach, H. (2006). When stereotypes backfire: trying to suppress stereotypes produces false recollections of a crime. *Legal and Criminological Psychology* 11(2), 327–336.
- Mądrzycki, T. (1986). *Deformacje w spostrzeganiu ludzi*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Miłuska, J. (1993). Stereotypy i upředzenia jako determinanty jakości życia kobiet. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 55(2), 145–156.
- Mudyń, K. (2002). Stereotyp. W: K.W. Frieske i in. (red.), *Encyklopedia socjologii* (t. 4: S–Ż, s. 119–123). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Mussweiler, T. (2006). Doing is for thinking! Stereotype activation by stereotypic movements. *Psychological Science*, 17(1), 17–21.
- Nowak, W. (2000). Teoretyczne i metodologiczne problemy badań stereotypów. *Studia z Nauk Społecznych*, 15(10), 7–21.

- Peters, M.J.V., Jelacic, M., i Merckelbach, H. (2006). When stereotypes backfire: trying to suppress stereotypes produces false recollections of a crime. *Legal and Criminological Psychology*, 11(2), 327–336.
- Rozental, M., i Judin, P. (1955). *Krótki słownik filozoficzny*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Sztompka, P. (2009). *Socjologia zmian społecznych*. Kraków: Znak.
- Wrzosek, M. (2019). *Rola mitu i stereotypu w kształtowaniu rzeczywistości społecznej*. Pobrano z: <https://cyberpolicy.nask.pl/rola-mitu-i-stereotypu-w-ksztaltowaniu-rzeczywistosci-spoecznej/>.
- Ziółkowski, M. (1989). *Wiedza, jednostka, społeczeństwo. Zarys koncepcji socjologii wiedzy*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

O AUTORCE:

dr Magdalena Lipnicka – socjolog, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, ORCID 0000-0002-1955-6047,
KONTAKT: magdalena.lipnicka@kul.pl

Poznanie fragmentaryczne

Mamy pokoleniową fixację na punkcie przetwarzania śmieci, która wchodzi nie tylko w sferę ekologii i informatyki, lecz także estetyki, myślenia, światopoglądu i poznania.

Fragmentaryzm to znany wyróżnik nowoczesności zmagającej się z problemem utraty dostępu do prawdy. Pogłoska jest medialną karmą. Wielokrotnie przekazywana staje się stereotypem, myślową kliszą i paraintektualnym działaniem. Cytaty zastępują całość, oderwane od niej tracą swe pierwotne umocowania i funkcjonują w nowych kontekstach, nabierając zupełnie nieoczekiwanych znaczeń. Utrwalają się różne uproszczenia i błędy, jak choćby słynne Heraklitowe twierdzenie, że „nie wchodzi się dwa razy do tej samej rzeki”. Jest ono rozumiane jako przestroga przed powtarzaniem czegoś. Tymczasem filozof zauważył, że cechą świata jest zmienność, więc nawet wchodząc pozornie do tej samej rzeki, wchodzimy do nowych nurtów.

Strzępki tekstów, kawałki wiedzy, ułamki poznania samego siebie i świata – to obraz świadomości współczesnego pokolenia. Przykładem jest poezja Różewicza, który wycina mickiewiczowskie fragmenty i wplata je we własną frazę, całkowicie zmieniając ich sens. I zostaje *recycling* – mielenie słów, moda z resztek, dzieła sztuki z odpadów, szkolne prace plastyczne z butelek PET i gilz po papierze toaletowym.

Mamy pokoleniową fiksację na punkcie przetwarzania śmieci, która wchodzi nie tylko w sferę ekologii i informatyki, lecz także estetyki, myślenia, światopoglądu i poznania.

Modernistyczne (nietzscheańskie) ujęcie fragmentu pokazywało go jako coś, co przestaje odsyłać do Całości, jest oderwane od kontekstu i staje się samo w sobie wartością znaczącą. Hierarchiczne postrzeganie świata zostało wyparte na rzecz „równouprawnienia” wszelkich danych. To zrodziło wrażenie wielogłosowości, informacji bombardujących umysł bez kontroli i bez możliwości ich rozumnego przetworzenia, a co za tym idzie – chaosu i nierozpoznawalności świata. Wykształcił się więc nowy typ wiedzy: wiedza „fanowska”, zdobywana i poszerzana przez fejsbukowe profile lub tematyczne fora, gdzie młodzi posługują się hermetycznym językiem i tworzą swoiste wspólnoty. Baza wiadomości młodych nie przypomina biblioteki z półkami woluminów i szufladkami katalogów, lecz poruszające się swobodnie elektrony, a poznanie opiera się na sile doświadczanych wrażeń. Jest to charakterystyka wiedzy szczegółowej, czasem wnikliwej, ale bardzo wąskiej: paradoksalnie poszerzanie ją zawęża, bo nie wprzęga w ogólną strukturę. To nauka, której się nie zdobywa, ale którą się kreuje, bo kreacją w przekonaniu ponowoczesnym może być i świat, i człowiek, i prawda.

To mikropoznanie, typowe dla współczesnej młodzieży, próbuje się czasem przezwyciężać mistyką, filozofią Wschodu, dostrzeganiem rzeczy małych, technikami *mindfulness*. Wówczas skala mikro staje się częścią makro, dostępnym człowiekowi elementem prawdy, dobra i piękna, odsłanianiem się Boga. Najczęściej jednak młodzi pozostają w paradygmacie poznania fragmentarycznego i nieuporządkowanego. Jest to unik, krok w tył – reakcja onieśmiałego człowieka. Świat nierozpoznawalny, fragmentaryczny, pozbawiony sensu jest lustrem, w którym odbija się niespójna osobowość. To „piekło młodości”, przez które współczesna młodzież musi jakoś przejść.

Komu się udaje? Kto odnajduje rzeczy ważne wśród potopu nieważnych? Kto z fragmentów układa piękną bizantyjską mozaikę, a kto patrzy na wysypisko? Kto ma cierpliwość i siłę, by sklejać różnorodne doświadczenia jak Japończycy połamane naczynia w sztuce kintsugi, w której łączyło się szczątki za pomocą złota, dokładając czasem

elementy z innych naczyń? Patrząc na młodych, widzę, że szczęśliwi są ci, którzy mają relacje. Potęga obecności najpierw rodzica, potem przyjaciela i autorytetu, wobec którego przyjmuje się postawę ucznia, pomaga przyjąć postawę hierarchizowania wiedzy i jej budowania na pewnym gruncie. Ponadto, egzystencjalne doświadczenie „bycia poznanym” w miłości, która pragnie osoby lub przedmiotu dla niego samego, przewyższa fragmentaryzm świata i scala osobę – sprawia, że człowiek odnajduje siebie w relacji do całości.

O AUTORCE:

dr Dorota Tałaj – literaturoznawca i dydaktyk literatury, Instytut Studiów
Podypłomowych w Tychach, ORCID 0000-0001-6443-2484,
KONTAKT: dorota.talaj@wp.pl

Mądrość, wiedza i inteligencja

Człowiek mądry – według św. Tomasza z Akwinu – to osoba kontemplująca rzeczywistość oraz posiadająca sprawność zrozumienia przyczyn i celów jej istnienia. Jego wiedza ma nie tylko wymiar teoretyczny, lecz wyraża się także w praktycznym zaangażowaniu ¶ Współcześnie bardzo często mądrość oznacza nie tylko wiedzę ludzką, ale przede wszystkim sprawność jej zdobywania, czyli uczenia się oraz wykorzystywania jej w codziennym życiu ¶ Wiedza jest koniecznym fundamentem służącym do budowania ludzkiej mądrości, jednak sama nie wystarcza człowiekowi.

SŁOWA KLUCZOWE: mądrość, wiedza, inteligencja, nauka, iloraz inteligencji.

Uwagi wstępne

Zarówno w nauce, jak i w życiu codziennym spotykamy się często z pojęciami, które są wieloznaczne, a w związku z tym mogą być niekiedy nieprawidłowo rozumiane oraz interpretowane. Tak jest w przypadku słów „mądrość”, „wiedza” oraz „inteligencja”. Dlatego należy, jak się wydaje, przywołać i wyjaśnić tradycyjne rozumienie tych terminów. Warto też omówić dyskusje i spory, jakie związane są

z ich używaniem. Ma to szczególne znaczenie w dziedzinie wychowania, ponieważ nabywanie mądrości, uzyskiwanie wiedzy i wykorzystywanie własnej inteligencji winny należeć do priorytetowych celów każdej osoby, a zwłaszcza będącej dopiero na etapie rozwoju.

Starożytne korzenie klasycznie pojmowanej mądrości

W czasach starożytnych i w średniowieczu za człowieka mądrego uchodziła osoba, która posiadała szeroki zakres wiedzy o otaczającym świecie i potrafiła ją wykorzystać w praktyce życia codziennego. Miała również odpowiednią formację moralną, która w opinii bliźnich, nieposiadających takowego wykształcenia i etycznego ukształtowania, kwalifikowała ją do udzielania rad i nauczania innych ludzi w sprawach dotyczących ważnych dziedzin życia indywidualnego i społecznego. Mędrzec cechował się ponadto jasnością umysłu, przenikliwością i logicznością rozumowania, miał też siłę oraz wolę przekonywania innych do obiektywnie prawdziwych racji. Ponieważ wiedza, jaką dysponowali starożytni, nie była zbyt obszerna i możliwa była do opanowania w najważniejszych jej aspektach przez jedną osobę lub ośrodek naukowy (szkołę), nie funkcjonował wówczas ścisły podział uczonych ze względu na specjalności, chociaż uwidaczniały się już pewne preferencje zainteresowań. Intelktualną, kulturotwórczą aktywność ludzi dzielono, zgodnie z propozycją Arystotelesa, na dziedzinę teorii (*theoria*), praktyki (*praxis*) i sztuki (*poiesis*) (Krąpiec, 1991a).

W ramach teorii uprawiano filozofię, czyli teorię bytu, której celem było dociekanie pierwotnych przyczyn rzeczywistości. Była ona i jest ważna dla ludzkiej formacji duchowo-mądrościowej, ponieważ – jak pisał Mieczysław A. Krąpiec – „poprzez poznanie teoretyczno-informacyjne człowiek uzdalnia swój rozum do dalszego poznania i pracy, a zarazem sam ubogaca się o racjonalne treści, pochodzące z otaczającej rzeczywistości” (1991b, s. 16). Dziedzina praktyki miała głównie na celu zajęcie się techniczną stroną ludzkiego życia i zaspokajanie jego materialnych potrzeb. Sztuka z kolei to działalność polegająca na twórczym naśladowaniu natury i ewentualnym uzupełnianiu jej

braków poprzez aktywność artystyczną mającą na celu wytwarzanie dzieł pięknych, czyli takich, które ujrane wzbudzają podziw i upodobanie u odbiorcy.

Starożytni Grecy najbardziej cenili teorię, a uczonych ją uprawiających nazywali filozofami, czyli miłośnikami mądrości. Najbardziej cenili sobie filozofię, która była szczytem kontemplatywnego, teoretycznego ujmowania rzeczywistości. Szczególnie doceniał ją Arystoteles, który jako filozof był zwolennikiem empiryzmu genetycznego i badań opartych na obserwacji; twierdził on równocześnie, że mają one służyć mądrości człowieka wynikającej przede wszystkim ze znajomości teorii (Jaroszyński, 2002). Stanisław Kamiński podkreślał: „Arystotelesowska koncepcja nauki stawiała jej bardzo rygorystyczne wymagania. Postulowała, aby z rozważania zjawisk wysnuć pewne i ogólne pryncypia o charakterze określić, z których dedukuje się prawdy przyczynowo-wyjaśniające naturę rzeczy jedynie w celach teoretycznych” (1992, s. 60). Dla tego uczonego – wyjaśniał Andrzej Maryniarczyk – „uczyć się filozofii znaczy usprawniać się w określonym typie poznania. Zatem filozofia to nie tyle konstrukcja jakiejś nauki czy jakiegoś systemu zbudowanego z zespołu twierdzeń i reguł wynikania, ale filozofia to po pierwsze pewien typ poznania, sprawność poznawcza, której winiśmy się nauczyć. Po drugie, poznanie filozoficzne tym się różni od innych typów poznania, że cechuje je sztuka «poznawczego oglądu kontemplacji» [...] oraz umiejętność «rozumiejącego czytania rzeczy». W rzeczach-bytach rozum czytający-ogłędający [...] musi odkryć ślady przyczyn ich istnienia oraz prawa rządzące ich bytowaniem, a także elementy konstytutywne (nieprzypadłościowe), co z kolei funduje wiedzę rozumiejącą i mądrościową. Po trzecie, tym co intelekt czyta, jest to, co jest poza nim, «co rzeczywiście bytuje» [...], a nie jest tylko pozorne, co jest pierwotne, a nie wtórne” (2017, s. 107–109).

Arystoteles uporządkował dotychczasowe pytania zadawane najczęściej przez filozofów – miłośników mądrości (najważniejsze z nich to: czy istnieje jakaś rzecz?, jaka jest owa rzecz?, dzięki czemu istnieje ta rzecz?) oraz sformułował pytania dodatkowe, które brzmiały: czym jest dana rzecz?, jaka jest natura tejże rzeczy?, jakie jest jej wewnętrzne uporządkowanie? Odpowiedzi na powyższe pytania miały wskazywać

na przyczynę bytów oraz zachodzących w świecie zjawisk (Kamiński, 1994).

Średniowiecze i jego współczesne dziedzictwo

W czasach średniowiecznych św. Tomasz z Akwinu dokonał metodologicznego uporządkowania wielu dziedzin ludzkiego poznania. W szczególności oddzielił filozofię od teologii, zaznaczając jednocześnie, że obydwie służą człowiekowi, pogłębiając jego wiedzę o świecie i Bogu. Dzięki temu wiedza ta staje się ugruntowana i służy zdobywaniu mądrości (Mazanka, 2018). Uważał także, że „największe szczęście człowieka polega na spekulacji, za pomocą której poszukuje on prawdy” (Kamiński, 1992, s. 70). Akwinata był zwolennikiem filozoficznego uniwersalizmu, czyli stanowiska, według którego wiedzę i mądrość zdobywa się dzięki umiejętnemu korzystaniu z dorobku intelektualnego poprzednich pokoleń. Twierdził, że w każdym większym systemie filozoficznym i naukowym w przeszłości tkwiła jakaś część prawdy, którą należy zauważyć, poznać i twórczo wykorzystać do dalszych badań. W ten sposób nasza wiedza o świecie będzie wzrastała, stając się wspólnym dziedzictwem ludzkości (Gilson, 1968). „Uniwersalizm i maksymalizm metafizyki św. Tomasza ma zatem charakter nauki sapiencjalnej, ogólnej, godnej nazwy filozofii pierwszej, otwartej na każdy byt, oraz będącej w stanie kierować innymi naukami” – pisał Peter Fotta (2018, s. 179).

Należy zauważyć, że tak jak istniały różne sposoby uprawiania filozofii i teologii, tak też różne były sposoby rozumienia tego, czym jest mądrość. Od samego początku termin ten był więc wieloznaczny. Oznaczał on np. atrybut Bożej natury, a nawet – zwłaszcza w chrześcijaństwie starożytnym – jedną z Osób Bożych. Ze względu na jej pochodzenie mądrość dzielono na nadprzyrodzoną (uzyskiwaną dzięki Bożej pomocy przez wiarę i mistyczne doświadczenie) oraz przyrodzoną (osiąganą przez człowieka za pomocą posiadanych naturalnych sił poznawczych). Niekiedy dokonywano jeszcze innego podziału, wyróżniając mądrość metafizyczną, teologiczną i mistyczną (zwaną niekiedy

mądrością łaski), przy czym dwie ostatnie zaliczyć można – stosując się do wcześniej zasygnalizowanego podziału – do mądrości nadprzyrodzonej (Maritain, 2004; Philippe, 2008). Mądrość przyrodzona miała dotyczyć całości życia codziennego i jego spraw. Łączona była z umiejętnością sprawnego radzenia sobie w życiu, a nawet swoistą przebiegłością i sprytem (ten aspekt szczególnie akcentowali sofisci), czy też z przystosowaniem się do warunków życia w świecie i kosmosie (takie stanowisko zajmowali m.in. stoicy).

W średniowieczu św. Tomasz z Akwinu podkreślał ten aspekt mądrości, który wiązał się z najgłębszym zrozumieniem rzeczywistości (Majkrzak, 2009). Powoduje ono zaangażowanie w ten proces również woli, która sprawia, że człowiek poznaje byt w najbardziej dla siebie fundamentalnej i podstawowej istocie. Poznanie to wpływa na jego postępowanie i wyraża się w miłości poznawanego świata i jego Stwórcy oraz w respektowaniu ustanowionych przez Niego praw natury. Człowiek mądry – według św. Tomasza – to osoba kontemplująca rzeczywistość w jej szerokim zakresie i różnorodności oraz posiadająca sprawność zrozumienia przyczyn i celów jej istnienia. Jego wiedza ma nie tylko wymiar teoretyczny, ale wyraża się również w postępowaniu i praktycznym zaangażowaniu. W czasach nam współczesnych z inspiracji pochodzących od św. Tomasza, dotyczących sposobu poznania metafizycznego i dochodzenia do prawdy i mądrości drogą filozoficznego rozumowania, korzystał Jacques Maritain oraz inni neotomiści, m.in. Mieczysław A. Krąpiec (1985). Wspomniany francuski myśliciel uważał, podobnie jak średniowieczny filozof, że do mądrości, która daje zrozumienie natury rzeczywistości, dochodzimy etapami. Pierwszy z nich to abstrakcja materialna (poznajemy świat w aspekcie fizycznych cech i właściwości, doświadczając zmysłami jego istnienia); drugi to abstrakcja matematyczna (ujmujemy poznaną rzeczywistość w kategoriach ilościowych, np. liczymy, ważymy, badamy częstotliwość występowania jakiegoś zjawiska); trzeci zaś etap to abstrakcja metafizyczna (wtedy docieramy do istoty jakiegoś zjawiska, najgłębszych jego przyczyn, rozumiemy przeznaczenie i sens istnienia czegoś). Poznanie mądrościowe, zdaniem Maritaina, nie może

się zatrzymać na pierwszym czy drugim stopniu abstrakcji, lecz musi być dogłębne, „metafizyczne”, kontemplatywne (za: Kowalczyk, 1992).

Mądrość wiąże się z używaniem rozumu, czyli – jak twierdził św. Tomasz – najlepszego narzędzia, jakie otrzymał człowiek od stwarzającego go Boga. Brak zaś właściwego używania rozumu jest uwłaczający zarówno dla człowieka, jak i jego Stwórcy. Dlatego też zawiniona przez ludzi głupota jest ciężkim uchybieniem moralnym – „brak wycucia wielkości i głębi umysłu rani Boga, gdyż umysł jest najszlachetniejszym darem, jaki dał nam Bóg, dał nam po to, byśmy mogli być poszukiwaczami prawdy” (Philippe, 2008, s. 264). Mądrość, zdaniem Akwinaty, to cnota intelektualna „całkowicie spolaryzowana przez poszukiwanie prawdy i z tego powodu urzeczywistnia w nas «pewien zaczątek szczęścia, które polega na poznaniu prawdy». Ludzka mądrość może z pewnością obrócić się przeciwko mądrości Ewangelii, i wówczas Paweł przeciwstawia jej szaleństwo krzyża” (Torrell, 2003, s. 339–340).

Degradacja starożytnego i średniowiecznego rozumienia mądrości

Od czasów nowożytnych w nauce europejskiej zaczęły się dokonywać zmiany, które spowodowały znaczne zawężenie pojmowania tego, czym jest nauka i jak należy ją uprawiać. Pojawienie się i upowszechnienie protestantyzmu spowodowało, że popularna stała się głoszona przez wielu uczonych koncepcja polegająca na usuwaniu teologii z katalogu nauk (zgodnie z przyjętym założeniem, że jest to dziedzina wiary, a nie wiedzy). Największą popularność zdobyła filozofia Immanuela Kanta, który zarówno metafizykę jak i teologię (jako dziedzinę traktującą o Bogu, tj. jedynie postulacie naszego rozumu praktycznego) usunął z zakresu naszego racjonalnego poznania. Wiedza mądrościowa jako nauka zajmująca się dociekaniem najgłębszych przyczyn rzeczywistości przestała być od tego czasu traktowana poważnie. Zgodnie z założeniem myśliciela z Królewca ludzki rozum może jedynie „narzucić” na ten świat swe własne kategorie, natomiast nigdy nie dosięgnie jego przyczyn ani nie pozna świata samego w swej istocie. Według Kanta,

„racjonalność poznania płynie więc z samego podmiotu poznającego, który poprzez aprioryczne kategorie wprowadza porządek w dziedzinę ludzkiego poznania” (za: Krąpiec, 1994, s. 308).

Ponadto od czasów Kartezjusza, który znany był jako filozof i matematyk, w europejskiej kulturze zaczął być popularyzowany pogląd, że tylko matematyka jako dziedzina opisująca świat w sposób ilościowy jest nauką hamującą nasze zapędy do subiektywizującego postrzegania świata opartego na świadectwie naszych zawodnych i często wprowadzających w błąd zmysłów (Krąpiec, 1991a).

Innym myślicielem, który wpłynął na horyzontalizację naszego poznawania świata i postrzeganie go tylko w wybranych aspektach, był angielski filozof i polityk Francis Bacon. Uważał on, że tylko wiedza praktyczna, oparta na eksperymencie i doświadczeniu, powinna być w przyszłości uprawiana i rozwijana. Służy ona bowiem polepszeniu jakości naszego codziennego życia i innym celom utylitarnym. Nauki teoretyczne nie powinny być traktowane priorytetowo i mogą być uprawiane jedynie hobbystycznie w ramach prywatnych zainteresowań poszczególnych ludzi (Janeczek, 2003). Podobny pogląd na naukę, zmierzający do jej skrajnego upraktycznienia oraz ograniczenia jej celów do badania (mierzenia) rzeczywistości tylko zjawiskowej, wyrażał francuski filozof i pozytywista Auguste Comte. Jego zdaniem – jak zauważył Mieczysław A. Krąpiec – „zadania nauki muszą zostać ograniczone do badania okoliczności, w jakich występują badane zjawiska, do ich opisu i rejestracji oraz ustalania stałych związków i podobieństw między zjawiskami” (2008, s. 308). Opisując wpływ koncepcji Bacona i jego następców na mentalność uczonych późniejszych czasów, Stanisław Kowalczyk pisze: „Dominacja nauk empiryczno-przyrodniczych w czasach nowożytnych i współczesnych, obok wymiernych efektów cywilizacyjno-technicznych, była pośrednio powodem pojawienia się zagrożeń dla ogólnej kultury. Jednym z nich był scjentyzm. Genetycznie wywodzi się on ze skrajnego racjonalizmu Oświecenia, którego kontynuatorami były nurty pozytywizmu, neopoztywizmu, ewolucjonizmu i marksizmu; racjonalność utożsamiały one z poznaniem zmysłowo-empirycznym. Zwolennicy scjentyzmu twierdzą, że poznaniem naukowo-racjonalnym jest wyłącznie

poznanie o charakterze empiryczno-matematycznym. Nauki humanistyczne, filozofia i teologia zostały zaliczone do kręgu przekonań subiektywno-irracjonalnych, a ich twierdzenia uznano za pozbawione obiektywno-poznawczego sensu” (Kowalczyk, 2011, s. 135). W ten sposób w dobie obowiązywania współczesnego paradygmatu wiedzy naukowiec przestał być człowiekiem mądrym w klasycznym tego słowa znaczeniu. Stał się natomiast człowiekiem mającym wiedzę matematyczno-przyrodniczą lub techniczną obejmującą niewielki skrawek otaczającej go rzeczywistości.

Wspomniane tendencje spowodowały, że nauka i wiedza, jako umiejętności zmierzające do teoretycznego rozumienia świata oraz kontemplowania sensu i dociekania przyczyn jego istnienia (prowadzące w konsekwencji do mądrości i formujące postawę moralną na podstawie rzetelnej wiedzy i szacunku dla prawa naturalnego), zaczęły być uprawiane tylko w wąskim kręgu uczonych zajmujących się filozofią klasyczną w jej realistycznym, arystotelesowskim wydaniu. Współcześni naukowcy ufający w siłę przyrodoznawstwa i nauk empirycznych dążą do wymyślenia, na podstawie obserwacji jakiegoś wycinka rzeczywistości, utylitarystycznie zorientowanej teorii, która miałaby uogólniać zebrane przez nich dane i tworzyć na tej podstawie określony system wiedzy na jakiś temat. Jednakże w wyniku przyjętego powszechnie paradygmatu uprawiania nauki teorie takie mają charakter jedynie prowizoryczny i mogą być w każdej chwili poddane krytyce lub obalone przez tych, którzy proponują zupełnie inne opisy zjawisk i oparte na nich rozwiązania problemów. Zakłada się bowiem, że każda teoria, która nie zostanie w stu procentach obalona za pomocą dowodów empirycznych lub wykazania jej ewidentnej sprzeczności logicznej, ma prawo funkcjonowania w nauce. Ponieważ zaś teorie opierają się w dużej mierze na hipotezach, „przestano [...] wierzyć, że zadaniem nauki jest znalezienie niezmiennych prawd, gdyż brak w niej niepowątpiewalnego punktu wyjścia” (Kamiński, 1989, s. 59).

Podstawy i metody wielu współczesnych nauk opierają się ponadto na danych statystycznych, których analiza ma zagwarantować prawdziwość i wiarygodność wyników prowadzonych doświadczeń. Jednak Reinhard Kreissl pisał: „Metody statystyczne są same w sobie

skonstruowane racjonalnie, logicznie i spójnie. Matematyka, na której się opierają, jest zrozumiała i nie nazbyt skomplikowana – chociaż niekiedy specjaliści tej dyscypliny starają się sprawić wrażenie, że chodzi tu o wiedzę tajemną, dostępną tylko dla wtajemniczonych. Jednakże podstawowe założenia co do tego, co jest mierzone, liczone i odnoszone wzajemnie do siebie w mniej lub bardziej opartych na pewnych przesłankach i skomplikowanych modelach obliczeniowych, są dosyć problematyczne” (2012, s. 134). Przy analizach matematycznych i statystycznych nie uwzględnia się swoistości i niepowtarzalności różnych zjawisk, a także – czyniąc ludzi przedmiotem badań naukowych – indywidualnych cech człowieka i jego podmiotowości. Samo zaś ilościowe opisywanie świata nie daje nam ostatecznie wiedzy pełnej, bo – jak zauważył Mieczysław A. Krąpiec – „Matematyka sama w sobie [...] nie jest ani prawdziwa, ani nieprawdziwa i zastosowanie matematyki do współczesnych teorii empirycznych jeszcze tych teorii nie czyni prawdziwymi” (1993, s. 194).

We współczesnej nauce, opartej na pozytywistycznej i neopoztywistycznej koncepcji i teorii poznania, zakłada się, że badania bazujące na matematycznych danych cechują się nie tylko dokładnością, ale mają też charakter bezzałozeniowy. Bazują bowiem na „suchych” faktach niepoddanych uprzednio subiektywnej interpretacji. Poza tym wyznacza się jej wąsko pojmowane cele praktyczne, co ma dodatkowo uniezależnić badania uczonych od ich ewentualnych uprzedzeń czy indywidualnych upodobań. Jednakże wnikliwi obserwatorzy tych poczynań dochodzą do niezbyt korzystnych dla ich inspiratorów wniosków. Stanisław Kamiński pisał, że „zauważono [...] zależność wyników naukowych od obranej metody, a w dalszym ciągu od przeważnie *implicit*e akceptowanej filozofii. Wolne od założeń badanie naukowe okazało się mitem. Nawet dążenie do wąsko praktycznego tylko wykorzystania nauki, z przekreśleniem jej aspiracji ogólnopoznawczych, nie zdołało wyeliminować filozoficznej otoczki, w jakiej funkcjonowała nauka, a co za tym idzie – złożoności czynników determinujących metody naukowe” (1994, s. 420). Różne zaś metody naukowe, koncepcje filozoficzne oparte na subiektywnych przesłankach, hipotetyczność i prowizoryczność przyjętych za prawdziwe danych doświadczenia,

wprowadzają sporo zamętu. Raczej nie porządkują doświadczenia człowieka i nie prowadzą do rzetelnej wiedzy i mądrości. „Posądza się [starożytną i średniowieczną] metafizykę o werbalizm. Jest oczywiste, że czasem mu ulegała, zwłaszcza w swoim ostatnim okresie. Ale gdyby ktoś sądził, że współczesna nauka jest od niego wolna, byłby w wielkim błędzie. Liczba publikacji we współczesnym świecie rośnie w postępie geometrycznym, ale jest tajemnicą poliszynela, że tylko znikomy procent tych publikacji wnosi coś do nauki” – pisał Stanisław Wielgus (1995, s. 15).

Mądrość i wiedza a inteligencja człowieka

Współcześnie bardzo często mądrość oznacza nie tylko wiedzę ludzką, ale przede wszystkim sprawność jej zdobywania, czyli uczenia się oraz wykorzystywania jej w życiu codziennym. Nierzadko jest ona kojarzona z inteligencją, a ta z najczęściej wrodzoną, a niekiedy również nabytą, sprawnością ludzkiego intelektu. Z tego też powodu już pod koniec XIX stulecia pojawiły się, zwłaszcza we Francji, próby mierzenia ludzkiej sprawności intelektualnej za pomocą testów. Zaczęto też według nich klasyfikować jej potencjalne możliwości rozwoju. Badanie inteligencji przy pomocy testów opracował psycholog francuski Alfred Binet. Pozwoliło to na określanie inteligencji dzieci w wieku szkolnym, które miały opóźnienia w rozwoju intelektualnym. Testy Bineta miały charakter ściśle praktyczny – pozwoliły najpierw na usuwanie ze szkół dzieci, które do nich się nie nadają, a w późniejszym czasie umożliwiły opracowanie odpowiednich programów nauczania przeznaczonych dla takich osób (Seligman, 1995).

Termin „iloraz inteligencji” wprowadził po raz pierwszy do psychologii William Stern. Upowszechnił on także teorię przyjmowaną w jego środowisku naukowym, że istotnym przejawem inteligencji człowieka jest jego umiejętność przystosowania się do nowych zadań i okoliczności życia (Nęcka, 2003; Strelau, 1987). W Polsce jedna z najbardziej znanych definicji inteligencji pochodziła od Jana Strelaua, która mówiła, że jest to „konstrukt teoretyczny odnoszący się do względnie



Mądrość wiąże się z używaniem rozumu,
czyli – jak twierdził św. Tomasz – najlepszego
narzędzia, jakie otrzymał człowiek od
stwarzającego go Boga. Brak zaś właściwego
używania rozumu jest uwłaczający zarówno dla
człowieka, jak i jego Stwórcy

stałych warunków wewnętrznych człowieka, determinujących efektywność działań wymagających udziału typowo ludzkich procesów poznawczych. Warunki te kształtują się w wyniku interakcji genotypu, środowiska i własnej aktywności” (1987, s. 18).

Rozumienie inteligencji jako konstruktu teoretycznego wynikało najczęściej z założeń poczynionych przez uczonego na użytek własnych badań, które były oparte na wielu przyjętych *a priori* hipotezach, oczekiwaniach i przekonaniach. Dlatego było to i jest przedmiotem licznych sporów i polemik. Zwracano na przykład uwagę na to, że twórcy testów zorientowani są przede wszystkim na intelektualne możliwości uczenia się człowieka i radzenia sobie w życiu. Pomijano dość często fakt, że szybkość zdobywania informacji i ich przetwarzanie nie mają nic wspólnego z życiową zaradnością. Znane są bowiem niemalże każdemu człowiekowi doświadczenia, z których wynika, że ludzie o dużych zdolnościach np. matematycznych czy plastycznych zupełnie nie są zdolni do samodzielnego, życiowego funkcjonowania. Bywa też wprost przeciwnie – ludzie mało zdolni, opierając się na prostym naśladownictwie, doskonale sobie radzą nie tylko w życiu, ale także w tzw. sytuacjach trudnych intelektualnie. Umiejętność zapamiętywania, zwłaszcza mająca charakter typowo odtwórczy, nie zawsze więc ma związek przyczynowo-skutkowy z praktycznym wykorzystaniem nabytej wiedzy. Poza tym zdolności ludzi są uzależnione od wielu czynników, które trudno jest jednoznacznie zidentyfikować i obiektywnie opisać.

Samo upublicznianie wyników badań osób poddanych testom na iloraz inteligencji budzi wiele oporów i może być powodem oskarżeń o brak tolerancji, a nawet rasizm. W świecie anglosaskim – pisał Daniel Seligman – „jednym z najważniejszych powodów nieprzychylności Amerykanów w stosunku do badań II [iloraz inteligencji] jest powszechne przywiązanie do idei równości. Przy całej swej użyteczności i trafności, wyniki testów mówią to, czego Ameryka nie chce usłyszeć: że ludzie nie są równi pod względem zdolności umysłowych” (1995, s. 50–51). Z tych m.in. powodów wielu uczonych podważało sensowność przeprowadzania badań psychologicznych tylko w oparciu o testy i na ich podstawie dokonywania opisu predyspozycji intelektualnych i osobowości jakiegoś człowieka. Józef Pieter zauważył:

„Krytyka – taka czy inna – testów była w niejednym punkcie słuszna. Z niej jednakże wcale nie wynikało, że należy zrezygnować z teorii i praktyki testów. Właściwym natomiast wnioskiem było domaganie się nadążającej za postępem nauk, rzeczowej i ścisłej krytyki testów istniejących, konstruowania nowych testów coraz bardziej ulepszonych, staranniej i na wystarczającym statystycznie materiale opartej standaryzacji testów dobrze skonstruowanych, fachowego posługiwania się testami nadającymi się do danego celu, rozsądnego interpretowania wyników rozpoznań testowych, umiejętnego wiązania rezultatów badań testowych z wynikami rozpoznań intuicyjnych lub diagnoz jeszcze innego rodzaju, wreszcie również pogłębiania teorii testów” (1976, s. 301).

Niektórzy badacze powątpiewają w wiarygodność i sensowność badań testów inteligencji, wysuwając przeciw tego typu pomiarom poważne zarzuty natury zarówno światopoglądowej, jak i metodologicznej. Generalnie rzecz ujmując, wady testów polegają na tym, że zawarte w nich zadania są formułowane przez inną osobę niż ta, która je potem wypełnia. Są też nudne i to ma duże znaczenie dla ich wyników. W zadaniach tkwią informacje potrzebne do ich rozwiązania, a takich sytuacji w życiu się zwykle nie spotyka. Nie mają one także związku z osobistymi doświadczeniami badanych, które są bardzo różne. Wreszcie zadania są jasno określone, a w życiu codziennym nie mamy do czynienia z taką jednoznacznością (Seligman, 1995). Ustosunkowując się do tych stanowisk, należy stwierdzić, że testy sprawdzające iloraz ludzkiej inteligencji należy oczywiście przeprowadzać (np. mogą się one przydać w działalności dydaktyczno-wychowawczej), uwzględnivszy jednak słuszne uwagi tych, którzy wysuwają zastrzeżenia co do ich obiektywności. Ponadto błędem byłoby utożsamianie wiedzy i umiejętności jej zdobywania z mądrością.

Wnioski i uwagi praktyczne

Mając na względzie to, że wiedza i mądrość oraz inteligencja to różne pojęcia o bardzo skomplikowanej historii, różnie też rozumiane

w czasach współczesnych, wypada – w celu uporządkowania chaosu związanego z tym pluralizmem – dążyć do przywrócenia im tradycyjnego, arystotelesowsko-tomistycznego znaczenia. Należy pamiętać, że wiedza jest koniecznym fundamentem służącym do budowania gmachu ludzkiej mądrości, ale sama nie wystarcza człowiekowi. Potrzebne jest jej odpowiednie ułożenie, zrozumienie istoty i przyczyn poznanej przez nas rzeczywistości oraz moralne uporządkowanie człowieka. Aby to osiągnąć, w edukacji powinno się kłaść większy nacisk na humanistyczną, historyczną i filozoficzną formację człowieka. Dlatego przedmioty szkolne obejmujące te dziedziny winny być obecne w programach szkolnych w większym wymiarze niż dotychczas. Należy bowiem mieć na uwadze słuszne spostrzeżenie Piotra Jaroszyńskiego, że człowiekiem mądrym nie jest „ten, który doznaje tylko wrażeń, a więc «gapi się» i potrafi odczuwać, że jest zimno lub przyjemnie; nie jest mądry i ten, kto tylko potrafi coś wytworzyć, coś zrobić, opierając się na posiadanym doświadczeniu. Do mądrości potrzebna jest znajomość przyczyn, człowiek mądry musi znać odpowiedź na pytanie: DLACZEGO? Gdy ludzie doświadczeni wiedzą tylko, że coś ma miejsce, to ludzie mądrzy rozumieją DLACZEGO. Być mądrym, to rozumieć, to znać przyczyny. Ale przyczyny czego? Wszystkiego (TO PANTA). Człowiek mądry winien znać przyczyny wszystkiego, tym będzie się z kolei różnić od rozumnego specjalisty” (2002, s. 40).

Literatura

- Fotta, P. (2018). Maksymalizm i uniwersalizm metafizyki św. Tomasza z Akwinu. W: A. Maryniarczyk, N. Gondek i W. Daszkiewicz (red.), *Zadania współczesnej metafizyki* (t. 20: *Nieprzemijająca nowość filozofii św. Tomasza z Akwinu*, s. 171–191). Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Gilson, É. (1968). *Jedność doświadczenia filozoficznego*. Przeł. Z. Wrzeszcz. Warszawa: Pax.
- Jaroszyński, P. (2002). *Nauka w kulturze*. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.

- Kamiński, S. (1989). *Jak filozofować? Studia z metodologii filozofii klasycznej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kamiński, S. (1994). *Metoda i język. Studia z semiotyki i metodologii nauk*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kowalczyk, S. (1992). *Wprowadzenie do filozofii J. Maritaina*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Kowalczyk, S. (2011). *Współczesny kryzys ideowo-aksjologiczny*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krąpiec, M.A. (1991a). *O rozumienie filozofii*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Krąpiec, M.A. (1991b). *U podstaw rozumienia kultury*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Krąpiec, M.A. (1993). *Odzyskać świat realny*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Krąpiec, M.A. (1994). *Poznawać czy myśleć. Problemy epistemologii tomistycznej*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Kreissl, R. (2012). *Dlaczego wiara w naukę nas ogłupia?* Przeł. J. Zychowicz. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Maritain, J. (2004). *Nauka i mądrość*. Przeł. M. Reutt. Warszawa: De Agostini Polska.
- Maryniarczyk, A. (2017). Metafizyka Arystotelesa – uniwersalny paradygmat filozofii. W: A. Maryniarczyk, N. Kunat i Z. Pańpuch (red.), *Zadania współczesnej metafizyki* (t. 19: *O metafizyce Arystotelesa. U podstaw filozofowania realistycznego*, s. 103–123). Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Mazanka, P. (2018). Harmonia rozumu i wiary w ujęciu św. Tomasza. W: A. Maryniarczyk, N. Gonddek i W. Daszkiewicz (red.), *Zadania współczesnej metafizyki* (t. 20: *Nieprzemijająca nowość filozofii św. Tomasza z Akwinu*, s. 375–402). Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Nęcka, E. (2003). *Inteligencja. Geneza – struktura – funkcje*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Philippe, M.D. (2008). *Trzy mądrości*. Przeł. A. Kuryś. Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych.
- Pieter, J. (1976). *Historia psychologii*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Seligman, D. (1995). *O inteligencji prawie wszystko. Kontrowersje wokół ilorazu inteligencji*. Przeł. M. Banaszekiewicz, I. Stąpor i E. Wolańska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Strelau, J. (1987). *O inteligencji człowieka*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Torrell, J.P. (1996). *Święty Tomasz z Akwinu mistrz duchowy*. Przeł. A. Kuryś. Poznań; Warszawa: W drodze.
- Wielgus, S. (1995). *Z badań nad średniowieczem*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

O AUTORZE:

dr hab. Ryszard Polak, prof. AWF – historyk, Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie,
ORCID 0000-0002-5617-2333,
KONTAKT: ryszard.polak@awf.edu.pl

Ku dojrzałości umysłowej

Inteligencja może istnieć bez mądrości – wysoki iloraz inteligencji nie stanowi gwarancji, że u osoby rozwinie się mądrość; jest pewną potencjalnością, na bazie której mądrość może się rozwijać ¶ Osobę mądrą cechuje umiejętność przekładania zdobytej wiedzy na konkretne działania. Dzięki niej jednostka kieruje zachowaniem tak, że wykorzystuje posiadany potencjał z pożytkiem dla rozwoju własnego i innych ¶ Wychowanie i kształcenie uczniów w duchu mądrości wymaga zachowania równowagi w zakresie ich rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, społecznego i osobowościowego.

SŁOWA KLUCZOWE: dojrzałość umysłowa, mądrość, inteligencja, wiedza, zdolności, rozwój.

Mądrość jako cel rozwoju

Badacze różnych dyscyplin naukowych, od filozofii, poprzez nauki o poznaniu, nauki społeczne i humanistyczne, od wieków starają się określić, ku czemu zmierza ludzki rozwój. Wiele teorii wypracowanych w ramach nauki o człowieku upatruje celu tego procesu w osiągnięciu przez jednostkę mądrości. Mądrość określana bywa

jako finalne stadium rozwoju osobowości (Erikson, 2002; Erikson i Erikson, 1997), najwyższa forma rozwoju poznawczego przejawiająca się w postaci myślenia relatywistycznego i dialektycznego (Kramer, 1990; 2003, Riegel, 1973) czy też efekt rozwoju duchowego (por. Straś-Romanowska, 2002). W wielu ujęciach pojawienie się mądrości, jako nowej jakości rozwojowej, związane jest z wiekiem i kojarzone z późną dorosłością (por. Ardel, 2000; Erikson i Erikson, 1997; Tornstam, 2011). Niewątpliwie, nikt z nas nie rodzi się mądry. Dojrzewanie do mądrości to proces oparty m.in. na uczeniu się, obserwacji samego siebie, gromadzeniu życiowych doświadczeń oraz wyciąganiu z nich wniosków. Wielu autorów zgadza się z tezą, że mądrość kształtuje się na bazie rozwoju poznawczego w dzieciństwie i adolescencji (por. Demetriou, Liakos i Kizilyürek, 2021). Może być więc rozpatrywana jako ważny kontekst oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych (Kałużna-Wielobób, 2014).

Mądrość jako złożona cecha, która rozwija się od dzieciństwa w toku doświadczeń jednostki, może być kształtowana i wzmacniana. Służy temu m.in. „edukacja dla mądrości”, której postulatem jest dostosowanie rzeczywistości szkolnej i procesu nauczania do wyzwań współczesnego świata. Realizowany w jej ramach proces systematycznego nauczania lub uczenia się, mądrego myślenia i działania opiera się na rozwiązywaniu różnorodnych problemów edukacyjnych i życiowych (Płóciennik, 2016). Włączenie elementów tak rozumianej „edukacji dla mądrości” w ramach ogólnego systemu edukacji wydaje się uzasadnione i potrzebne. Można jednak wskazać grupę uczniów, która w szczególnie sposób potrzebuje wsparcia w rozwijaniu swego potencjału w kierunku mądrości – są to uczniowie zdolni. Jak twierdzi Robert J. Sternberg, praca z uczniami zdolnymi powinna koncentrować się nie tylko na zdobywaniu wiedzy i nauce technik zwiększających efektywne korzystanie z posiadanego potencjału intelektualnego, lecz także kształtowaniu w nich mądrości. Badacz zauważa, że „w świecie okrutnych despotów i agresywnie chciwych ludzi biznesu sukces osiągają często osoby o wysokim poziomie inteligencji. Funkcjonują oni zgodnie z zasadami społeczno-kulturowymi, których sformułowanie i interpretacja zależy w dużej mierze od ludzi tego samego rodzaju.

Osoby te miewają bardzo duże osiągnięcia, ale często ze szkodą dla wielkiej liczby współobywateli, których wykorzystują dla realizacji swoich celów, a czasami narażają ich nawet na śmierć. Z tych to racji zainteresowałem się mądrością” (za: Uchnast, 2006, s. 58).

Autor podkreśla, że to, czego świat najbardziej potrzebuje, a czego najbardziej w nim brakuje, to mądrość uzdolnionych jednostek, które stają się liderami (Sternberg, 2023). Być może ów deficyt wynika z tego, że „w nowożytności mądrość została zdegradowana. Nie stanowi pojęcia ważnego teoretycznie, nie jest wyliczana wśród cech, które powinien osiągnąć człowiek” (Borowiecka, 1994, s. 156–166). W społeczeństwie konsumpcyjnym rozwój utożsamiany jest ze wzrostem gospodarczym. Cechy takie jak powściągliwość czy kierowanie się rozsądkiem wydają się mało pożądane, bo przecież zgodnie z hasłem jednego z dyskontów kupowanie na zapas, kupowanie więcej, to mądry wybór (por. Aldridge, 2006; Baudrillard, 2006; Bauman, 2005; Kałużna-Wielobób, 2014; Łukaszevska, 2019). Uczniowie zdolni, aby w pełni zaktualizować posiadany potencjał, by móc korzystać z niego w sposób mądry z korzyścią dla siebie i innych, potrzebują wsparcia. Szczególnie dziś, gdy rozwój zawodowy często wiąże się z wyborem wąskich specjalizacji (bez umieszczania wiedzy w szerszym kontekście), nacisk w edukacji kładziony jest na efektywne wypełnianie testów, często bezrefleksyjne wpasowanie się w klucz odpowiedzi, a ekspertami w zakresie wielu dziedzin życia stają się przypadkowi posiadacze kont w mediach społecznościowych, których autorytet opiera się w dużej mierze na tym, że są znani.

Większość osób odpowiedzialnych za rozwój, a także wychowanie dzieci i młodzieży, jest skłonna zgodzić się ze stwierdzeniem, że uczniowie zdolni nie mogą zostać pozostawieni sami sobie – należą wszak do grupy uczniów o szczególnych potrzebach edukacyjnych (zob. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku). Wciąż jednak brakuje rozwiązań, które mogłyby posłużyć jako narzędzia sprzyjające optymalnemu wykorzystaniu posiadanego przez nich potencjału w duchu rozwijania mądrości. Być może wynika to z deficytu społecznie dostępnych wzorców mądrości, a także rzetelnych źródeł informacji na temat tego, jak żyć świadomie, jakie działania podejmować, żeby zachować harmonię między własnymi

potrzebami a wymogami środowiska, jak urzeczywistnić swój potencjał, by mieć poczucie spełnienia w życiu osobistym i zawodowym (Kałużna-Wielobób, 2014). Jeżeli wychowanie i kształcenie uczniów zdolnych, którzy w przyszłości będą decydować o losach świata, ma być oparte na idei rozwoju w kierunku mądrości, należy jasno określić, jak tę mądrość rozumiemy, jakie potencjalne trudności mogą pojawić się po drodze i jak sobie z nimi radzić.

Dlaczego inteligencja i mądrość to nie to samo?

Przysłuchując się wypowiedziom różnych osób w sytuacjach życia codziennego, możemy zauważyć, że dość często stosują oni zamiennie pojęcia „inteligencja” i „mądrość”. Osoby, które szybko się uczą, trafnie odpowiadają na zadane pytania, czy też wykazują się sprytem i zaradnością życiową, jesteśmy skłonni w mowie potocznej określać mianem „mądrych”. Idąc tym tropem, można usłyszeć, że mądry jest trzylatek sprawnie posługujący się smartfonem rodziców, uczeń, który wygrał olimpiadę czy nastolatek trafnie ripostujący uwagę kolegi. Czy jednak takie rozumienie mądrości odpowiada temu, co postuluje nauka? Czy inteligencja i mądrość zawsze idą w parze? Czy od uczniów zdolnych, cechujących się ponadprzeciętną inteligencją można oczekiwać bardziej mądrych decyzji i zachowań niż od ich przeciętnie uzdolnionych rówieśników? Aby odpowiedzieć na te pytania, należy w pierwszej kolejności przyjrzeć się naukowym koncepcjom mądrości.

Niewątpliwie, słysząc słowo „mądrość”, w pierwszej kolejności myślimy o starożytnych filozofach, którzy upatrywali tej cnoty w wiedzy na temat świata, poznaniu prawdy, a dążenie do niej uznawali za sens i cel ludzkich dociekań (por. Leś, 2016). W psychologii regularne analizy dotyczące mądrości pojawiły się stosunkowo niedawno, a sama mądrość analizowana jest w węższym rozumieniu niż to proponowane przez myślicieli starożytnych. Psychologiczne koncepcje mądrości nie ujmują tej cechy w kategoriach rozumienia świata (jako całości), nie utożsamiają jej z poznaniem całej prawdy o naturze wszechrzeczy czy z dociekaniem metafizycznymi (Kałużna-Wielobób, 2014).

Współcześnie w naukach społecznych dominują ujęcia traktujące mądrość w nieco węższym zakresie, określając konkretne jej przejawy.

Ujęcia te można pogrupować w cztery kategorie:

1. mądrość jako specyficzna konfiguracja określonych cech osobowości i kompetencji osobowych (por. Ardel, 1997; 2003, 2004, 2010);
2. mądrość jako pozytywny rezultat rozwoju człowieka (por. Erikson, 2002);
3. mądrość jako złożony system wiedzy praktycznej (por. Baltes i Kunzmann, 2003; 2004);
4. mądrość jako proces ujawniający się w codziennym życiu.

Analiza tych ujęć pozwala zauważyć, że w psychologii mądrość utożsamiana jest z wieloma różnymi intelektualnymi przymiotami człowieka, do których należą:

- myślenie logiczne – rozumowanie, zdolność do integrowania informacji;
- myślenie refleksyjne – umożliwiające analizowanie zdarzeń życiowych z różnych perspektyw);
- wiedza na temat życia – jest to wiedza na temat faktów dotyczących problemów życiowych, sposobów radzenia sobie z trudnościami; pociąga ona za sobą formułowanie trafnych sądów i udzielanie słusznych rad;
- wiedza na temat natury ludzkiej – znajomość pozytywnych i negatywnych aspektów natury ludzkiej, ograniczeń ludzkiego poznania i wiedzy (świadomość wieloznaczności ludzkiej natury i samego życia);
- tolerancja wobec różnic, jakie dzielą ludzi w zakresie wyznaczonych wartości, priorytetów, stylów życia;
- radzenie sobie z niepewnością, którą niesie życie – każda decyzja, którą podejmujemy wiąże się z mniejszą lub większą dozą niepewności co do jej konsekwencji. Osoba cechująca się mądrością zdaje sobie sprawę z nieprzewidywalności życia i niepewności będącej jej konsekwencją;
- zdolność do rozumienia sytuacji i zjawisk w sposób pogłębiony, niepowierzchowny;

- samoświadomość, wgląd w siebie i dystans wobec własnej osoby – jednostka cechująca się mądrością nie koncentruje się na sobie, przekracza naturalną tendencję do subiektywizmu i rzutowania własnych cech i poglądów na innych; mądrość przejawia się także jako unikanie obwiniania innych oraz okoliczności za własną sytuację życiową;
- rozwój autorefleksji – dzięki niej osoba mądra jest w stanie zdystansować się wobec nieprzyjemnych przeżyć i doświadczeń, ze spokojem przyjmować codzienne wydarzenia życiowe; rozwinięta autorefleksja pozwala jednostce być bardziej wyrozumiałą względem własnych zachowań i błędów oraz wobec potknięć innych;
- zdolność postrzegania życia takim, jakie ono jest – nie z perspektywy własnych emocji, impulsów, pragnień czy też złudzeń;
- zdolność współodczuwania i empatii – osoba cechująca się mądrością odczuwa pozytywne emocje względem innych, jest wobec nich życzliwa, nie wykazuje obojętności na cierpienie, jest tolerancyjna;
- umiejętność uczenia się na błędach zarówno własnych, jak i cudzych, wyciąganie wniosków z życiowych doświadczeń;
- elastyczność w działaniu, zdolność dostosowywania się do zmian sytuacji;
- umiejętność trafnego dobierania środków do osiągnięcia postawionych celów;
- umiejętność kierowania własnym życiem i rozwojem w taki sposób, żeby pogodzić osobiste potrzeby i cele z oczekiwaniami, jakie stawia wobec człowieka środowisko zewnętrzne.

Przyglądając się powyższym przejawom mądrości, można zauważyć, że niektóre z nich nawiązują do zagadnienia inteligencji – myślenie, wyciąganie wniosków, uczenie się czy gromadzenie wiedzy niewątpliwie wynikają z ludzkiej sprawności intelektualnej. Wiele elementów składających się na mądrość wykracza jednak poza czysto intelektualne zdolności – mądrość jest czymś więcej niż inteligencja, choć pewien stopień rozwoju intelektualnego jest niezbędny, żeby kształtować mądre postawy i zachowania (przyjmuje się, że już przeciętny poziom

inteligencji może okazać się wystarczający do osiągnięcia mądrości). Można więc powiedzieć, że inteligencja jest niezbędna dla rozwijania mądrości, chociaż nie jest jej gwarantem. Sprawność intelektualna przejawia się m.in. w tym, na ile efektywnie przebiega przetwarzanie informacji. Aby jednak przetwarzanie to mogło prowadzić do podjęcia słusznej decyzji, musimy dysponować wszystkimi niezbędnymi danymi. W życiu bardzo rzadko mamy możliwość podejmowania decyzji w sytuacji posiadania kompletnego zbioru potrzebnych informacji – w takich okolicznościach do głosu dochodzą inne istotne elementy, np. wartości czy relacje. Inteligencja może więc istnieć bez mądrości. Wysoki iloraz inteligencji nie stanowi gwarancji, że u kogoś rozwinię się mądrość. Jest on tylko pewną potencjalnością, na bazie której mądrość może się rozwijać (por. Falewicz, 2015). Można więc być osobą wysoce inteligentną, uzdolnioną, lecz jednocześnie charakteryzującą się niskim poziomem mądrości.

Ute Kunzmann (2007) twierdzi, że mądrość ma bezpośrednie odniesienie do działania człowieka, do sposobu jego życia. Osobę mądrą cechuje więc umiejętność przekładania zdobytej wiedzy na konkretne działania. Dzięki niej jednostka kieruje zachowaniem tak, że wykorzystuje posiadany potencjał (inteligencję, zdolności, predyspozycje osobowościowe) z pożytkiem dla rozwoju własnego i innych (por. Tucholska, 2016). Przyjmując powyższe ustalenia, a także przywołując postulat Sternberga (2023), zgodnie z którym współcześnie w sposób szczególny potrzebujemy mądrych uzdolnionych jednostek, można wyciągnąć wniosek, że rozwijanie mądrości u dzieci i młodzieży uzdolnionej powinno stanowić istotny cel oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych.

Przeszkody na drodze do mądrości, czyli problemy uczniów zdolnych

Uczniowie zdolni (uzdolnieni), czyli jednostki o ponadprzeciętnym poziomie inteligencji i (lub) uzdolnień kierunkowych, zaliczani są w Polsce do grupy osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Oznacza to, że potrzebują oni wsparcia, aby w sposób optymalny rozwinąć posiadany potencjał, tak aby sprzyjał on wysokim osiągnięciom w duchu mądrości – z pożytkiem dla osoby zdolnej i społeczeństwa. Wymaga to niewątpliwie właściwego rozpoznania i zaspokojenia potrzeb tych uczniów, a także objęcia wsparciem w obszarach, które dla osób zdolnych mogą okazać się problematyczne. Wśród przyczyn trudności charakterystycznych dla tej wyjątkowej grupy wymienia się m.in. asynchronie rozwojowe polegające na braku równowagi między rozwojem sfery poznawczej oraz rozwojem sfery emocjonalno-społecznej. Dość często zdarza się, że u uczniów zdolnych komponenty poznawcze rozwijają się szybciej niż praktyczno-twórcze oraz emocjonalno-społeczne (Knopik, 2018), co może implikować charakterystyczne dla nich problemy endo- i egzogenne. Pierwsza grupa problemów wynika z dyspozycji wewnętrznych i jest związana z indywidualnymi cechami osoby zdolnej. Druga związana jest z oddziaływaniem otoczenia społecznego oraz interakcją między osobą zdolną a środowiskiem (Sękowski, 2000).

Wśród najczęstszych problemów uczniów zdolnych wymienia się (Knopik, 2018; Sękowski, 2001):

1. Perfekcjonizm – ujawnia się jako dążenie do nieustannego udoskonalania efektów własnej pracy. W konsekwencji osoba zdolna ma trudności z zakończeniem pracy nad wytworem, nie czerpie też pełnej satysfakcji z podejmowanych działań.
2. Nadmierny krytycyzm – uczniowie zdolni mają tendencję do stosowania wysokich kryteriów oceny, zarówno wobec siebie, jak i innych osób. W konsekwencji otoczenie może odbierać taką postawę ucznia jako przejaw pychy czy zarozumiałstwa. Samokrytycyzm, a także skłonność do oceniania innych, może przyczyniać się do frustracji oraz niezadowolenia zarówno z siebie, jak i otoczenia.
3. Wysoka wrażliwość (poznawcza, emocjonalna) – przejawia się w postaci silnych reakcji, często nieadekwatnych do wywołującego je bodźca, m.in. wybuchy płaczu lub gniewu, silne pobudzenie poznawcze w wyniku przypadkowego

bodźca, trudności z koncentracją uwagi w sytuacji działania kilku bodźców jednocześnie.

4. Indywidualizm – przejawia się jako niezależność, poleganie tylko na sobie oraz preferowanie pracy indywidualnej. Uczniowie zdolni dążą do realizacji własnych celów, nawet wbrew powszechnie przyjętym standardom czy wymaganiom otoczenia. Sam indywidualizm nie jest cechą negatywną – wiąże się z oryginalnością i może sprzyjać aktywności twórczej. U uczniów zdolnych często stanowi jednak barierę w nawiązywaniu współpracy z rówieśnikami i w konsekwencji utrudnia przystosowanie do środowiska szkolnego.
5. Stawianie celów nieadekwatnych do możliwości – zbyt łatwych lub zbyt ambitnych. W pierwszym przypadku osiągnięcia ucznia są zaniżone w stosunku do możliwości, w drugim z kolei – uczeń czuje się nadmiernie obciążony (poznawczo, emocjonalne), może pojawić się frustracja i spadek motywacji.
6. Idealizm aksjologiczny – uczniowie zdolni mają tendencję do konsekwentnej wiary w ideały z pominięciem okoliczności życiowych. Charakterystyczne dla uczniów zdolnych umiowanie prawdy i uczciwości, w połączeniu z brakiem życiowego doświadczenia i przekonaniem, że własne stanowisko winno być powszechnie obowiązującym, może być źródłem rozczarowań.
7. Wielość zainteresowań – interesowanie się wieloma dziedzinami wiedzy w konfrontacji z koniecznością wyboru określonej ścieżki kształcenia wywołuje u uczniów zdolnych dyskomfort. Nieuchronność wyboru danej specjalności edukacyjno-zawodowej (klasa o określonym profilu, typ szkoły, kierunek studiów) często pociąga za sobą konieczność rezygnacji z jednego lub kilku obszarów aktywności.
8. Nadmierne wymagania ze strony otoczenia (rodziców, nauczycieli) – uczniowie zdolni będąc pod silną presją ciągłego potwierdzania nadzwyczajnych możliwości intelektualnych narażeni są na frustrację i bycie nieustannie

ocenianym. Ponadto problematyczne mogą być oczekiwania wynikające z nieharmonijnego rozwoju sfery poznawczej, emocjonalnej i społecznej. Uczeń zdolny, u którego rozwój intelektualny jest przyspieszony w stosunku do wieku życia, w obszarze funkcjonowania emocjonalnego i społecznego działa tak jak osoby w jego wieku. Nauczycielom i rodzicom może być trudno wytłumaczyć tę sytuację – skoro dziecko jest w stanie zrozumieć i wyjaśnić skomplikowane zjawiska, naukowe fakty, oczekuje się, że będzie także cechowało się ponadprzeciętnym rozwojem emocjonalnym i dojrzałością w funkcjonowaniu społecznym.

Powyższe problemy, jakich doświadczają uczniowieolni, mogą nie tylko utrudniać kształtowanie osiągnięć adekwatnie do posiadanych możliwości, lecz także stanowić przeszkodę dla kształtowania mądrości. Andrzej Sękowski (2001) zauważa, że sprawność intelektualna nie wystarcza, aby w pełni rozumieć życie, być świadomym tego, że nie każdą decyzję, okoliczność życiową, zdarzenie można trafnie i jednoznacznie określić w kategoriach dobra i zła. Perfekcjonizm może utrudniać kształtowanie charakterystycznej dla osób mądrych elastyczności w działaniu, umiejętności dostosowywania się do zmian. Nadmierny krytycyzm uczniów zdolnych może stać się przeszkodą w rozwoju tolerancji i wyrozumiałości względem błędów i niedociągnięć własnych czy innych osób. Wysoka wrażliwość może utrudniać osobom zdolnym dystansowanie się wobec przeżywanych emocji i doświadczeń – wysokie pobudzenie poznawcze i emocjonalne ogranicza zdolność poostrzegania życia takim, jakim ono jest, bez zniekształceń, ulegania impulsom i afektom.

Wspomaganie uczniów zdolnych na drodze ku mądrości

Analiza problemów uczniów zdolnych pozwala wyciągnąć wniosek, że ponadprzeciętny poziom rozwoju w sferze poznawczej nie jest gwarantem wybitnych osiągnięć i mądrości. Osoby zdolne doświadczają różnorodnych trudności, a od ich przewyciężenia może zależeć to,

czy z posiadanego potencjału będą korzystać z pożytkiem dla siebie, swego dobrostanu i zadowolenia, jak też z korzyścią dla społeczeństwa. Wiedza o tym, że same zdolności nie wystarczą, a uczniowie zdolni potrzebują odpowiedniego wsparcia dostosowanego do ich potrzeb i możliwości, powinna stanowić punkt wyjścia do planowania i wdrażania odpowiednich działań.

Oddziaływania wobec uczniów zdolnych na drodze ku mądrości winny opierać się na kompleksowym, wszechstronnym i całościowym wspieraniu ich w różnych sferach funkcjonowania. Nie zaniedbując sfery poznawczej, uczeń zdolny powinien rozwijać swe kompetencje emocjonalne i społeczne, a także umiejętność wykorzystywania posiadanej wiedzy w życiu codziennym. Wśród głównych obszarów wsparcia uczniów zdolnych, ważnych z perspektywy rozwoju mądrości, można wymienić:

- rozwijanie kompetencji osobistych w obszarze funkcjonowania emocjonalnego, w tym rozpoznawania emocji i zarządzania emocjami;
- rozwijanie kompetencji społecznych, w tym związanych z komunikacją interpersonalną i współpracą;
- kształtowanie umiejętności stawiania celów i wyznaczania priorytetów;
- rozwijanie umiejętności identyfikowania własnych wartości i potrzeb, rozwijanie samowiedzy;
- budowanie adekwatnej, stabilnej samooceny, a także świadomości posiadanych mocnych i słabych stron;
- rozwijanie odporności psychicznej, zdolności radzenia sobie z przeciwnościami i porażką;
- kształtowanie postawy nieosądzania innych, rozumienia różnych światopoglądów i respektowania prawa innych osób do prezentowania swego stanowiska;
- stymulowanie postawy prospołecznej (por. Knopik, 2018; Sękowski i Płudowska, 2022).

Podsumowując ustalenia dotyczące trudności uczniów zdolnych oraz obszarów funkcjonowania, w których powinni być wspierani, można stwierdzić, że ich rozwój w kierunku dojrzałości umysłowej

wymaga wspomagania także innych sfer – głównie emocjonalnej i społecznej. Uczniowie zdolni jako przyszli liderzy będą decydować o losach świata. Wychowanie i kształcenie w duchu mądrości wszystkich uczniów, włącznie z tymi o wyjątkowym potencjale, wymaga zachowania równowagi w zakresie rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, społecznego i osobowościowego. Jedynie kompleksowe podejście, bez jednostronnego i krótkowzrocznego ukierunkowania na wąsko rozumiane osiągnięcia, pozwoli w pełni urzeczywistnić wyjątkowy potencjał z pożytkiem dla uczniów zdolnych i dobra wspólnego.

Literatura

- Aldridge, A. (2006). *Konsumpcja*. Przeł. M. Żakowski. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Ardelt, M. (1997). Wisdom and life satisfaction in old age. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 52(1), 15–27.
- Ardelt, M. (2000). Intellectual versus wisdom-related knowledge: the case for a different kind of learning in the later years of life. *Educational Gerontology*, 26(8), 771–789.
- Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. *Research on Aging*, 25(3), 275–324.
- Ardelt, M. (2004). Wisdom as expert knowledge system: a critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human Development*, 47(5), 257–285.
- Ardelt, M. (2010). Are older adults wiser than college students? A comparison of two age cohorts. *Journal of Adult Development*, 17(4), 193–207.
- Baltes, P.B., i Kunzmann, U. (2004). The two faces of wisdom: wisdom as a general theory of knowledge and judgment about excellence in mind and virtue vs. wisdom as everyday realization in people and products. *Human Development*, 47(5), 290–299.
- Baltes, P.B., i Kunzmann, U. (2003). Wisdom. *Psychologist*, 16(3), 131–133.
- Baudrillard, J. (2006). *Spółczesność konsumpcyjna. Jego mity i struktury*. Przeł. S. Królak. Warszawa: Wydawnictwo: Sic!
- Bauman, Z. (2005). Konsumując życie. W: A. Jawłowska i M. Kempny (red.), *Konsumpcja – istotny wymiar globalizacji kulturowej* (s. 17–36). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.

- Demetriou, A., Liakos, A., i Kizilyürek, N. (2021). How wisdom emerges from intellectual development: a developmental/historical theory for raising mandelas. *Journal of Intelligence*, 9(3), 47.
- Erikson, E.H. (2002). *Dopełniony cykl życia*. Przeł. A. Gomola. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Erikson, E.H., i Erikson, J.M. (1997). *The life cycle completed: extended version with new chapters on the ninth stage of development*. New York: Norton & Comp.
- Falewicz, A. (2015). Geneza i przegląd psychologicznych koncepcji mądrości. *Studia Koszalińsko-Kołobrzeskie*, 22, 243–254.
- Knopik, T. (2018). *Zafascynowani światem. Efektywne wspieranie rozwoju zdolności i zainteresowań uczniów w codziennej praktyce szkolnej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Kramer, D.A. (1990). Conceptualizing wisdom: the primacy of affect-cognition relations. W: R.J. Sternberg (red.), *Wisdom: its nature, origins and development* (s. 279–309). New York; Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramer, D.A. (2003). The ontogeny of wisdom in its variations. W: J. Demick i C. Andreoletti (red.), *Handbook of adult development* (s. 131–152). New York: Kluwer Academic; Plenum Publishers.
- Kunzmann, U. (2007). Różne podejścia do dobrego życia: emocjonalno-motywacyjny wymiar mądrości. W: A. Linley i S. Joseph (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce* (s. 284–301). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Leś, T. (2016). *Koncepcje mądrości w filozofii Sokratesa, Platona i Arystotelesa*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Płóciennik, E. (2016). *Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcja i wskazówki metodyczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Riegel, K.F. (1973). Dialectic operations: the final period of cognitive development. *Human Development*, 16(5), 346–370.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1591 z późn zm.).
- Sękowski, A. (2000). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Sękowski, A., i Płudowska, M. (2022). Wybrane obszary wsparcia psychologicznego uczniów zdolnych. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 41(3), 147–160.
- Sternberg, R. (2023). The educational intervention gifted children need most: to become wise, not just smart. *Gifted Education International*, 39(3), 426–442.
- Straś-Romanowska, M. (2002). Rozwój człowieka a rozwój osobowy. *Studia Psychologica*, 3, 91–104.
- Tornstam, L. (2011). Maturing into gerotranscendence. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 43(2), 166–180.
- Tucholska, S. (2016). Mądrość jako przejaw dojrzałości osobowościowej. *Rocznik Filozoficzny Ignatianum*, 22(1), 230–253.
- Uchnast, Z. (2006). Mądrość: inteligencja praktyczna – kompetencja osobowa. W: J.Cz. Czabała i E. Zasepa (red.), *Psychologia kliniczna okresu dzieciństwa i adolescencji* (s. 53–67). Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

O AUTORCE:

dr Martyna Płudowska – psycholog, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, ORCID 0000-0001-6246-9152,
KONTAKT: martyna.pludowska@kul.pl

O potrzebie myślenia filozoficznego

Myślenie filozoficzne to sztuka formułowania pytań: o prawdę, czyli o umysłowe widzenie rzeczywistości; o dowód, czyli o umysłową konstrukcję łączącą pojedyncze akty poznania prawdy; o przyczynę, czyli o poczucie odpowiedzialności za efekty naszego postępowania ¶ Poszukiwanie prawdy nie ogranicza się do naukowego uzasadnienia, ale wymusza także formułowanie najbogatszych treściowo rozwiązań problemów pozanaukowych, takich jak pytanie o szczęście, sprawiedliwość, wolną wolę czy Boga ¶ Kształcenie do mądrości to uczenie wglądu w najgłębszy porządek rzeczy oraz zdolności do trzeźwego osądu, to wyrobienie cechy osobowej, jaką jest sprawność intelektu umożliwiająca poznanie prawdy, dobra i piękna w różnorodnych przejawach istnienia.

SŁOWA KLUCZOWE: filozofia, mądrość, sztuczna inteligencja, nauka, odpowiedzialność.

Myślenie filozoficzne w świecie sztucznej inteligencji

Rozważania o potrzebie myślenia filozoficznego wydają się współcześnie nieco trącić myszka. W dobie rozwijającej się sztucznej inteligencji

myślenie sprowadzane jest coraz częściej do zadań algorytmicznych, które wydają się zastępować filozoficzne opisy natury świata i człowieka. Zamiast odpowiedzi w oparciu o całościowy ogląd rzeczywistości oczekuje się uzyskania syntetycznego obrazu wynikającego z semantycznego powiązania treści zawartych w potężnych bazach danych. Wygenerowane odpowiedzi oparte na algorytmicznej losowości powiązanych treści są często równie satysfakcjonujące, erudycyjne i dające wgląd w różne aspekty świata, co efekt namysłu profesjonalnego myśliciela. Nic zatem dziwnego, że coraz częściej zamiast nauczania podstaw filozofii lub przynajmniej logiki, proponuje się nauczanie programowania lub informatyki.

Uznając potrzebę znajomości tych ostatnich, zauważmy jednak, że konieczny staje się namysł nad wszelkiego rodzaju możliwościami rozwoju sztucznej inteligencji. Jest to wymóg wynikający z potrzeby podjęcia środków pozwalających zachować ludzką kontrolę nad rozwojem AI (ang. *artificial intelligence*). Stephen Hawking (2015), brytyjski fizyk, kosmolog i filozof, ostrzegwał, że rozwój sztucznej inteligencji może być końcem ludzkiej cywilizacji. Za bardzo bowiem cenimy korzyści wynikające z jej zastosowania, a marginalizujemy jej potencjalne zagrożenia. Rodzi się bowiem pytanie, na ile sztuczną inteligencję możemy traktować jako istotę posiadającą własne istnienie i wewnętrzną logikę, a na ile jest ona czymś jedynie użytecznym dla realizacji ludzkich celów jako technologia podporządkowana woli człowieka. Kwestia użyteczności nie budzi poważnych kontrowersji, a obawy związane ze stosowaniem AI przypominają te, które dotyczyły pojawienia się elektryczności czy silników spalinowych. Jeżeli jednak uzyska ona własną formę istnienia, to pojawia się konieczność rozważenia, czy wprowadzenie sztucznej inteligencji oznacza pojawienie się konkurencji w świecie zdominowanym przez ludzką inteligencję (Gu i Guo, 2022).

W ten sposób, czy nam się to podoba, czy nie, ujawniamy wpisana w naturę myślenia człowieka potrzebę zadawania pytań filozoficznych. Mają one charakter poszukiwania rozstrzygnięć ontologicznych czy też metafizycznych (dotyczących racji istnienia rzeczywistości). Nawet jeżeli przyjmimy, że AI jest tylko ludzkim narzędziem bardziej precyzyjnego technologicznie opanowywania świata, to musimy rozsądzić,

które obszary rzeczywistości pozostawić całkowicie pod jej kontrolą, a jakie zastrzec dla koniecznych, choć zawodnych, decyzji ludzkich. Dlatego niezbędne będzie rozstrzygnięcie szeregu kwestii natury epistemologicznej (dotyczących natury poznania) oraz etycznych (dotyczących podejmowania decyzji minimalizujących czynienie zła).

Sprawa może się jeszcze bardziej skomplikować, gdy stanimy wobec kwestii, na ile sztuczna inteligencja może lepiej niż ludzki umysł odzwierciedlać logikę reguł rządzących rzeczywistością. Jest to kwestia uzyskania przez AI charakteru emergentnego jako obiektywnego świata sensów rozwijającego się poza ludzką kontrolą. Mając realny wpływ na ludzką umysłowość, prowadziłyby ona człowieka w kierunku realizacji celów, których natura nie była zdolna wytworzyć. Filozofia podpowiada nam, że nie jesteśmy w stanie określić, jaki rodzaj samoświadomości uzyska AI i jak potraktuje człowieka. Pozwala jednak zajmować się sztuczną inteligencją jako rodzajem bytu, który ma swe ograniczenia. Rozpoznanie ich może kiedyś decydować o naszym być albo nie być.

Jaka filozofia w dobie sztucznej inteligencji?

Dobrze wiemy, że ludzka inteligencja może prowadzić do działań sprzecznych z naturalnym porządkiem rzeczy. Odkąd człowiek zrozumiał, że nie jest zdolny za pomocą racjonalnych projektów zagwarantować sobie szczęśliwego życia i zbudować sprawiedliwego społeczeństwa, zaczął się zastanawiać nad tym, co jest podstawową słabością naszego rozumu. Roger Scruton, brytyjski filozof i pisarz, trafnie stwierdza, że „dzisiejsze życie nie przypomina tego, z którego wyrasta nasza tradycja filozoficzna. Platon i Sokrates byli obywatelami małego miasta-państwa o publicznie akceptowanych wzorach cnoty i gustu, w którym poglądy warstw wykształconych miały swoje źródło w niepowtarzalnym zasobie poezji, a wszelka inna wiedza należała do rzadkości. Królestwo myśli nie zostało jeszcze rozparcelowane na poszczególne suwerenne terytoria; rozrastało się swobodnie we wszystkich kierunkach, w osłupieniu docierając do otchłani zagadnień, które dziś nazywamy filozofią.

W odróżnieniu od wielkich Ateńczyków, żyjemy dziś w zatłoczonym świecie obcych ludzi, w świecie, w którym znikły wszelkie wzorce gustu, warstwy wykształcone nie żyją już w jednej kulturze, a wiedza pokawałkowana została na specjalizacje zabiegające o własny monopol” (Scruton, 2000, s. 13–14).

Życie w zatłoczonym świecie, o którym wspomina brytyjski uczony, zaowocowało w jego ojczyźnie szukaniem sposobów radzenia sobie z ograniczeniami ludzkiej racjonalności. Dzięki rozbudowie systemu komunikacji interpersonalnej i masowej, największy zasięg społecznego oddziaływania osiągnęła tzw. filozofia analityczna. Chcąc przezwyciężyć zamknięcie w odrębnych kulturach narodowych, zajmuje się ona rozwiązywaniem różnych dylematów logiczno-językowych powstałych w dziejach filozofii oraz tkwiących w myśleniu potocznym i naukowym. W ten sposób kwestie metafizyczne i ontologiczne (dotyczące natury rzeczy), epistemologiczne (dotyczące poznania prawdziwego), etyczne (dotyczące powinności moralnych czynienia dobra i unikania zła) zostały sprowadzone do zagadnień semiotycznych i poszukiwania podstaw neurologiczno-językowych. Próba naświetlenia ograniczeń naszego pojmowania świata zaczęła wymagać coraz bardziej wnikliwego wglądu w sposoby jego przedstawiania w różnych dziedzinach ludzkiej aktywności. Okazało się jednak, że poszukiwania te prowadzą w ślepą uliczkę unieważnienia wielu istotnych dla człowieka problemów poprzez uznanie ich za bezsensowne. Ten sposób rozumowania doprowadził najpierw do zanegowania Boga, potem wartości, a wreszcie samego człowieka. Straciliśmy podstawy, na jakich budowane były nasze cywilizacyjne zdolności kierowania porządkiem rzeczywistości. W ten sposób stworzona została przestrzeń, którą teraz łatwo może zagospodarować sztuczna inteligencja.

Wchodząc jeszcze głębiej w rozważania dotyczące różnych kwestii filozoficznych związanych ze sztuczną inteligencją, odkrywamy jedną z najważniejszych cech myślenia filozoficznego. Jest nią sztuka formułowania pytań, które wykraczają poza algorytmiczne zestawienia znaczeń zawartych w wielkich bazach danych. Możemy wskazać na trzy takie rodzaje pytań. Pierwsze to pytanie o prawdę, czyli o umysłowe widzenie rzeczywistości. Drugie to pytanie o dowód lub demonstrację,

czyli o umysłową konstrukcję (gr. *theōria*) łączącą pojedyncze akty poznania prawdy. Trzecie to pytanie o przyczynę, czyli o poczucie odpowiedzialności za niektóre efekty naszego postępowania (Tkaczyk, 2021). Pytania właściwe dla filozofii stanowią klucz do zrozumienia natury AI. Wprowadzenie w jej zasób tego typu namysłu może być rodzajem bezpiecznika w postaci sensów wychodzących ponad jej zdolności do powielania i przetrwania.

Myślenie filozoficzne jako sztuka zadawania pytań

Myślenie filozoficzne u swych źródeł, zarówno rozumianych genetycznie (historycznie), jak i co do specyfiki tego myślenia, rozpoczyna się od pytań. Nie chodzi oczywiście o formę zdaniową, ale o stan umysłu, czyli to, co jest rozumiane przez Kazimierza Ajdukiewicza jako „psychiczne napięcie, podobne do pragnienia, zmierzające do zdobycia przekonania” (1965, s. 91). Innymi słowy, możemy mówić o myśleniu filozoficznym jako rozpoczynającym się od zagadnień (pytań) i często kończącym się na nowym zagadnieniu (pytaniu).

Nie oznacza to jednak, że filozofowanie opiera się na analizie pytań. Pytania pojawiają się bowiem po wcześniejszym ustaleniu, że odnosi się do realnie istniejącej rzeczywistości (Krąpiec, 1999). Myślenie filozoficzne wychodzi zatem od pytania o prawdę, czyli o to, do czego odnosi się nasz konstrukt umysłowy. Pytanie to zakłada zatem, że coś istnieje i że jest faktem danym do wyjaśnienia. Niewiadomą tego pytania jest przyczyna istnienia, czyli czynnik konstytuujący realność. Patrząc przez pryzmat sztucznej inteligencji, powstaje pytanie, czy jest ona świadoma realności rzeczy. Chodzi o świadomość uwalniającą od pytania o to, „czy świat istnieje”, gdyż jest to pierwotne doświadczenie empiryczne człowieka.

Kwestia ta, właściwie podejmowana i rozstrzygana, może stanowić podstawę pytania o istnienie rzeczy, które mogą przestać istnieć. Gottfried W. Leibniz (1969, s. 288) zawarł to w jednym z najsłynniejszych pytań filozoficznych: „dlaczego istnieje raczej coś niż nic?”. Zatem pytanie o istnienie ważne dla filozofii przyjmuje formę: „dlaczego jest?” lub

„dlaczego coś istnieje?”. Nie jest to pytanie tożsame z dotyczącym tego, „co to znaczy istnieć”, oraz tego, „czy świat istnieje”, gdyż nie próbuje się dochodzić natury istnienia ani kwestionować tego, że świat po prostu jest. Skupia się natomiast na próbie określenia, co decyduje o tym, że coś, co może przestać być, mimo wszystko jest (Krapiec, 1999).

Uznanie istnienia rzeczy i wydarzeń jest podstawą poznania prawdziwego, jest warunkiem koniecznym odróżnienia faktów od pozorów. Rzeczy i wydarzenia mogą istnieć na różnych poziomach rzeczywistości, co określa kryteria, według których możemy konstruować dowody za ich istnieniem. Ze względu na różny rodzaj istnienia inaczej będziemy uzasadniać istnienie Boga, trójkąta, energii kinetycznej, człowieka czy sztucznej inteligencji. Dzięki filozofii uczymy się także odróżniać różne formy egzystencji, mówiąc o odrębnych bytach. Sztuczna inteligencja ze swymi algorytmami może uczynić to samo, ale człowiek zyskuje rodzaj intuicji (zob. Dobrołowicz, 2019) pozwalającej odróżniać rzeczywistość od pozorów, fikcji, złudzenia czy fantazji. Chodzi o przynależną człowiekowi zdolność do umysłowego czy też duchowego widzenia rzeczy takimi, jakimi są. Jest to widzenie bezpośrednie i oglądowe, które nie wymaga abstrakcji pojęciowej i według św. Tomasza z Akwinu upodabnia człowieka do czystych duchów zwanych aniołami, a nawet do samego Boga (Suma teologiczna, q. 75–80).

Pozycja człowieka wynikająca ze zdolności do duchowego widzenia rzeczywistości wyraża się m.in. w sposobie formułowania pytania: „dlaczego?”. Jest ono z jednej strony pytaniem o wyjaśnienie przyczyny, a z drugiej – o powody. Jeżeli to pierwsze wiąże się z naukowym dążeniem do „odczarowywania” świata, to drugie pozostaje na poziomie odkrywania sensu zjawisk. „Naukowemu dążeniu do wyjaśnienia «głębi» świata ludzkiego towarzyszy szczególne niebezpieczeństwo – unieważnia nas ono bowiem na to, co na powierzchni, a przecież w tym właśnie wymiarze żyjemy i działamy” (Scruton, 2000, s. 28).

Unikanie paradoksu kłamcy

Kwestie zdolności do intuicyjnego widzenia rzeczywistości określają poziomy świadomości: od nieświadomości przez świadomość do nadświadomości. „Na pierwszym etapie człowiek tkwi w jaskiniowej nieświadomości, błąkając się w lesie mniemań, pośród cieni, często zadufany w sobie, a ponieważ zaufał bardzo zdobytej wiedzy, wydaje mu się, że wie. Drugi etap to Sokratesowe «wiem, że nic nie wiem». Dopiero po uznaniu tego faktu jest możliwe wejście na ścieżkę «troski o duszę», czyli właśnie przejścia w nadświadomość. Wtedy istnieje szansa na dotarcie do owego *theōria*, które tłumaczone jest także jako kontemplacja. Jest to stan ekstatycznej nadświadomości mający charakter bezpośredniego oglądu Prawdy” (Wadowski, 2013, s. 12). Taki ogląd jest przywilejem ludzi, którzy wybraną drogą kontemplacji czynią z namysłu filozoficznego pierwszorzędny wymiar kształtowania percepcji duchowej. Kontemplacyjny charakter ludzkiego poznania można rozwinąć w ramach myślenia filozoficznego, które jest ukoronowaniem kształtowania świadomości otwartej na rzeczywistość.


Patrząc zatem z klasycznej perspektywy filozoficznej, uznamy za Platonem, że AI jest na etapie nieświadomej pewności posiadania wszelkiej wiedzy. Nawet podstawowy *chatbot* jak GPT potrafi odpowiedzieć prawie na każde zadane pytanie. Jeżeli jej nie zna, ma przygotowane komunikaty, które brzmią prawie jak Sokratejskie przyznanie się do ograniczeń własnej wiedzy. Jest to jednak kwestia techniczna, np. przygotowanych formuł, powiązania znaczeń słów zdania pytającego, pól semantycznych wyznaczanych przez słowa zawarte w pytaniu itd. Filozofia pozwala zrozumieć, że zamknięcie sztucznej inteligencji w świecie abstrakcji pojęciowych wyklucza osiągnięcie świadomości porównywalnej z ludzką. Dlatego w uczynieniu jej sojusznikiem człowieka ważnym elementem jest nauczanie zdolności do doświadczenia istnienia rzeczy. Wobec jej ponadnaturalnych zdolności do dysponowania informacjami i przekształcania ich w wiedzę, do rozstrzygnięcia pozostaje kwestia osiągania mądrości, czyli wiedzy na temat ostatecznych przyczyn i celów świata jako całości (Jabłoński, 2006). Do tego nie wystarczy bowiem bogaty układ wszechstronnych informacji, ale

konieczne jest także pewne rozumienie kontemplatywne dające wgląd w najgłębszy porządek rzeczy boskich i ludzkich (Kamiński, 1989, s. 55–56).

W świecie, który niedługo może zostać opanowany przez AI, dzięki perspektywie myślenia filozoficznego mamy możliwość przewidzenia różnych zapętleń semantycznych, które identyfikujemy jako dylemat kłamcy. Jest to kłopot związany z interpretacją zdania: „ja teraz kłamię”, który wynika w zawartej w nim sprzeczności – nie może być prawdziwe, gdy kłamię (Wawrzyniak, 2011). Co jednak ważniejsze, próby poradzenia sobie z tym i innymi dylematami były dla ludzkości szkołą uświadamiania sobie, w jaki sposób język oderwany od prawdy może zawładnąć umysłem zarówno ludzkim, jak i sztucznej inteligencji. Dlatego, jak słusznie zauważa Wojciech Chudy, przekaz prawdy warunkuje możliwość budowania wspólnego interesu, wspólne zaspokajanie potrzeb i ochronę przed różnymi zagrożeniami, gdyż „jest podstawą innych wtórnych faktów i elementem konstytuującym wspólnotę ludzką jako ludzką, czyli transcendującą świat przyrody” (Chudy, 2007, s. 50). Poszukiwanie prawdy wymaga takiego formułowania myśli, zgodnie z którym nie unieważnia się żadnych problemów ważnych dla człowieka, dąży się natomiast do eliminacji tych rozwiązań, które nie wytrzymują racjonalnej krytyki. Wychodzi ona ponad rozstrzygnięcia pojęciowe i nie ogranicza się tylko do naukowego uzasadnienia, ale wymusza także formułowanie najbogatszych treściowo rozwiązań problemów pozanaukowych, takich jak pytanie o szczęście, sprawiedliwość, wolną wolę czy Boga (Popper, 1997).

Mądrość jako odpowiedzialność

Podejście filozoficzne poszerza zdolność do zachowań inteligentnych zarówno ludzkich, jak i tych sztucznie generowanych. Poza sferą poznania, która operuje na informacjach, dotyczy ono także emocji wymagających życiowego doświadczenia oraz woli uwzględniającej szeroki kontekst dokonywania wyborów. Dopiero wtedy, gdy inteligencja pozwala ustalić właściwą hierarchię pól do działania, dzięki



Nawet jeżeli przyjmemy,
że sztuczna inteligencja jest
tylko ludzkim narzędziem
bardziej precyzyjnego
technologicznie
opanowywania świata, to
musimy rozsądzić, które
obszary rzeczywistości
pozostawić całkowicie pod
jej kontrolą, a jakie zastrzec
dla koniecznych, choć
zawodnych, decyzji ludzkich

ukierunkowaniu rozumu, emocji i woli, staje się ona zdolnością do rozwiązywania problemów (Marina, 2010). Zachowania inteligentne uzdalniają wówczas w sferze indywidualnej do osiągnięcia szczęścia, a w sferze społecznej – do kształtowania warunków sprawiedliwości. Jest to wstępna faza zdobywania mądrości.

Filozofia wychodząca od oglądu duchowego świata i nieograniczana jedynie do poziomu znaczeń przygotowuje do realistycznego zmierzania się z rzeczywistością. Pozwala to wychodzić poza zakłamaną brak rozróżniania między tym, co jest nami, a tym, co jest nasze. Zbliża natomiast do traktowania własnego „ja” jako centrum duchowego organizującego naszą cielesność przede wszystkim w akcie refleksyjnego samoprzezwyciężania własnych skłonności (Krapiec, 1972).

Filozofia uzmysławia, że nie wystarczy posiadanie bogatego układu wszechstronnych informacji, ale potrzebne jest rozumienie kontemplatywne oraz sprawność poznania najgłębszych racji i ostatecznego celu rzeczywistości. Jednak kształcenie do mądrości, poza uczeniem wglądu w najgłębszy porządek rzeczy boskich i ludzkich oraz zdolności do bezwzględnej i trzeźwego osądu, wymaga także przygotowania do wiedzy zaangażowanej, która kieruje całym postępowaniem człowieka (Kamiński, 1989). Chodzi o wyrobienie cechy osobowej, jaką jest sprawność intelektu umożliwiająca poznanie prawdy, dobra i piękna w różnorodnych przejawach istnienia. „Intelekt je odbiera i ćwiczy się w ujmowaniu rzeczywistości jako odrębnych bytów, realnych, o wewnętrznej jedności, udostępniających swoje pryncypia, wywołujących pozytywne zareagowania i zachwyty. [...] Mądrość skłania do wiązania się z tym, co prawdziwe, z tym jednak, co wywołuje w nas skutki dobre” (Gogacz, 1997, s. 17–18).

W ten sposób możliwe staje się osiągnięcie poziomu odpowiedzialności za to, co zależy od człowieka i akceptacji tego, co od niego nie zależy. Przełamany zostaje uproszczony model mechanicznego widzenia przyczynowości (na zasadzie zderzania kul bilardowych), a odpowiedzialność, jak to ujmuje Roman Ingarden, związana zostaje z czynem, który „musi być realnym działaniem w realnym świecie, musi też być spełniony przez realnego człowieka o określonym charakterze” (1987, s. 120). Odpowiedzialność wymaga filozoficznego

uznania rzeczywistości zarówno świata zewnętrznego, jak i działającej osoby, począwszy od jej cielesności, a na duchowości kończąc (męstwo, uznanie wartości, wrażliwość, sumienie, zdolność do zwalczania własnych skłonności, pożądań czy pokus). To z kolei otwiera człowieka na bycie zdolnym do miłości. „Poczucie odpowiedzialności za drugą osobę bywa pełne troski, ale nigdy nie jest samo w sobie przykre czy bolesne. Dochodzi w nim bowiem do głosu nie zacieśnienie czy też zubożenie człowieka, ale właśnie jego wzbogacenie i rozszerzenie. Dlatego też miłość oderwana od poczucia odpowiedzialności za osobę jest zaprzeczeniem samej siebie, jest zawsze i z reguły egoizmem. Im więcej poczucia odpowiedzialności za osobę, tym więcej prawdziwej miłości” (Wojtyła, 1982, s. 117).

Zdolność do tak rozumianej miłości jest ukoronowaniem wysiłku myślenia filozoficznego. Jego efekty nawet w świecie opanowanym przez algorytmy sztucznej inteligencji będą najskuteczniejszą bronią przeciw różnym zagrożeniom i szansą na właściwe jej wykorzystanie dla dobra ludzkości.

Literatura

- Ajdukiewicz, K. (1965). *Logika pragmatyczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Brożek, A. (2008). Pytania i odpowiedzi. Analiza krytyczna koncepcji Kazimierza Ajdukiewicza. *Zagadnienia Filozoficzne w Nauce*, 42, 137–168.
- Chudy, W. (2007). *Esej o społeczeństwie i kłamstwie*, t. 1: *Spółczesność zakłamane*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Dobrołowicz, W. (2019). *Intuicja – w stronę teorii*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Gogacz, M. (1997). *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Navo.
- Gu, J., i Guo, Y. (2022). *Human and machines: philosophical thinking of artificial intelligence*. Przeł. H. Lv. Singapore: Springer.
- Hawking, S. (2015). *Stephen Hawking warns artificial intelligence could end mankind*. Pobrano z <https://www.bbc.com/news/technology-30290540>.

- Ingarden, R. (1987). *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Jabłoński, A. (2006). *Budowanie społeczeństwa wiedzy. Zarys teorii społecznej Karla R. Poppera*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kamiński, S. (1989). *Jak filozofować? Studia z metodologii filozofii klasycznej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Krąpiec, M.A. (1972). *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Krąpiec, M.A. (1999). *Filozofia – co wyjaśnia?* Lublin: Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej.
- Leibniz, G.W. (1969). *Wyznanie wiary filozofa, Rozprawa Metafizyczna, Monadologia, Zasady natury i łaski oraz inne pisma filozoficzne*. Przeł. S. Cichowicz, J. Domański, H. Krzeczkowski i H. Moese. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Marina, J.A. (2010). *Porażka inteligencji, czyli głupota w teorii i praktyce*. Przeł. K. Jachimska-Małkiewicz. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Popper, K.R. (1997). *W poszukiwaniu lepszego świata. Wykłady i rozprawy z trzydziestu lat*. Przeł. A. Malinowski. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Scruton, R. (2000). *Przewodnik po filozofii dla inteligentnych*. Przeł. S. Sowa. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tkaczyk, M. (2021). *Jak stworzyć własną filozofię?* [Film]. Pobrano z <https://www.facebook.com/kul.filozofia/videos/marcin-tkaczyk-ofmconvy-jak-stworzyć-własną-filozofię/2477225902586220/>.
- Tomasz z Akwinu. (1980). *Człowiek (qu. 75–84). Suma teologiczna*, t. 6, cz. 1. Przeł. P. Belch. London: Veritas.
- Wadowski, J. (2013). *Rewindykacja intuicji. Wybrane aspekty filozoficznej i teologicznej interpretacji zagadnienia*. Radom: Wydawnictwo Naukowe i Literackie „Ateneum”.
- Wawrzyniak, J. (2011). *Paradoks kłamcy. Analiza i Egzystencja*, 15, 161–179.
- Wojtyła, K. (1982). *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

O AUTORZE:

dr hab. Arkadiusz Jabłoński – socjolog, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, ORCID 0000-0001-8081-2217,
KONTAKT: arkadiusz.jablonski@kul.pl

Efekt Google'a

Wiedza nie jest traktowana jako wartość, którą warto osiągnąć, albowiem jest łatwo dostępna za pomocą wyszukiwarki internetowej.

Mój syn, który właśnie idzie do liceum, opowiedział mi słodką historijkę z życia swej podstawówkowej klasy. Otóż na sprawdzianie z fizyki pani dyktowała treść zadania, w którym pojawiał się termin „temperatura wrzenia wody”. Żeby obliczyć coś tam, trzeba było znać ową temperaturę. Po klasie – ósmej klasie, dodajmy – rozszedł się delikatny szmer. Szmer przez chwilę narastał, aż wreszcie jedna dziewczyna zebrała się na odwagę i głośno zapytała: „Proszę pani, ale jaka jest ta temperatura wrzenia?”

Pani – używając terminologii nagłówków portali informacyjnych – aż się za głowę złapała. Ale że postulat poparli inni („Tak, tak! Jaka jest ta temperatura wrzenia?!”) uznała, że ma do czynienia nie z ignorancją indywidualną, lecz strukturalną, do której jako nauczycielka fizyki być może jako się przyczyniła. Zamiast więc złorzeczyć, ponuro i z rezygnacją wyszeptła: „100 stopni Celsjusza”. Dla pełnego obrazu dodajmy, że uczennica, która zapytała o to nieszczęsne wrzenie, na zakończenie podstawówki dostała – a jakże – świadectwo z czerwonym paskiem.

O ignorancji młodych napisano sporo. Anegdoty są fajne, można je mnożyć. W internecie łatwo znaleźć różne śmieszne (czy też

przeróżające) filmiki. Na jednym ktoś zadaje młodym dziewczynom pytanie, jaka jest stolica Szwecji i w odpowiedzi słyszy: „Niemcy”. Albo: ile ludzi mieszka w Polsce? – „50 tysięcy”. Kto chce się jeszcze pośmiać przez łzy, niech wpisze w wyszukiwarkę hasła „Familiada” i „dziennikarze”, a następnie obejrzy sobie zapis teleturnieju, w którym dziennikarska młodzież uraczy go tłustymi skwarkami swej erudycji. Jeden z zabawniejszych momentów to pytanie o największe państwa świata. Odpowiedź – Ameryka Południowa, może Korea Północna.

No cóż, czasy, kiedy dziennikarze odróżniali kraj od kontynentu, minęły już chyba bezpowrotnie. Oczywiście, nie każdy młody człowiek jest aż tak nieogarnięty, jak sztandarowy prezenter telewizyjny. Znam całkiem sporo młodziaków, których wiedza ogólna prezentuje się tak, jakby skończyli dobre, przedwojenne liceum. Ale cóż – są oni zacną mniejszością. W jednym z seriali usłyszałem kiedyś taką myśl: ludzkość dzieli się na tych, którzy wymyślili, że ze zboża można robić alkohol i na tych, którzy tym alkoholem się upijają. Jasne, że tych drugich jest więcej. Tak było. Tak jest. I będzie.

Istnieje natomiast – jak mi się wydaje – pewna nowa, bardzo współczesna, by nie rzec nowoczesna tendencja, którą nazwałbym „efektem Google’a”. Polega ona na tym, że wiedza nie jest traktowana jako wartość, którą warto osiąść, albowiem jest łatwo dostępna za pomocą wyszukiwarki internetowej. Nie ma zatem sensu zaśmiecać umysł niepotrzebnymi informacjami, bo w każdej chwili można sięgnąć po smartfon i dowiedzieć się, o co temu czy tamtemu chodzi. Kilkrotnie moi młodzi rozmówcy niezależnie od siebie sformułowali wręcz swego rodzaju doktrynę odrzucenia wiedzy: magazynowanie wiadomości w mózgu jest bezcelowe, kiedy ma się do dyspozycji znacznie bardziej pojemną pamięć zewnętrzną, zwaną internetem. On w okamgnieniu da ci odpowiedź na pytanie, jaka jest stolica Szwecji, a ty co najwyżej zdziwisz się lekko, że to nie są Niemcy. Wszystkiego i tak nie zapamiętasz, po cóż zatem pamiętać cokolwiek?

Przyznaję, że mało rzeczy mnie już irytuje, ale ta doktryna uświęconej ignorancji działa na mnie jak płachta na byka. I nawet nie o to chodzi, że jestem starym prykiem. I nie o upadek cywilizacji tu idzie, ale o niemożliwość konwersacji na dobrym poziomie. Niebanalna

rozmowa z drugim człowiekiem wymaga pewnej wiedzy w pamięci podręcznej czy też operacyjnej. Inaczej będzie surowa albo rwana. Bo rozmówca wciąż będzie sprawdzał w „guglach”, o co chodzi z tym wzrostem Napoleona (kiedy plotkujecie o jakimś kurduplu) albo czym są kolory jak z obrazów van Gogha (gdym popadniecie w romantyczny nastrój). A kiedy powiesz człowiekowi, że twoja rodzina pochodzi z kresów, to już w ogóle porozumienie będzie utrudnione, bo Google nie da jednoznacznej odpowiedzi i jeszcze nieszczęśnik dojdzie do wniosku, że wychowywałeś się w portalu kresy.pl. Wiedza jest potrzebna, żeby rozumieć kontekst. Bez niej wszystko będzie z niego wyrwane.

O AUTORZE:

Igor Zalewski – dziennikarz i felietonista, założyciel Fundacji Akademia Retoryki

Cyfrowa proteza umysłu

Żadna technologia nie działa tak efektywnie jak ludzki mózg, nawet zaawansowana sztuczna inteligencja ¶ Nadmierne uzależnienie od cyfrowych narzędzi, które zaczynają pełnić funkcję protez umysłu, może prowadzić do zatracenia zdolności abstrakcyjnego myślenia, zapamiętywania, koncentracji, krytycznego myślenia, kreatywności, a w konsekwencji uczenia się ¶ Cyfrowe urządzenia mogą pełnić funkcję asystentów uczenia się i poznawania świata, ale sama cyfryzacja nie stanowi rozwiązania problemów edukacyjnych. Efektywne nauczanie wymaga wdrożenia kompleksowych strategii.

SŁOWA KLUCZOWE: cyfryzacja, technologie, umysł, internet, edukacja.

Wprowadzenie

Rozwój nowych technologii zawsze łączył się z przemianami społecznymi (Barney, 2018; Betlej, 2017). Wystarczy przywołać czasy wielkiej rewolucji przemysłowej z XVIII wieku – przejście od gospodarki opartej na rolnictwie i produkcji manufakturowej do opierającej się głównie na mechanicznej produkcji fabrycznej doprowadziło do wielu nieodwracalnych transformacji (Krzysztofek, 2015). Obserwowaliśmy wielki

postęp medycyny, przemysłu, ale też początki nowych podziałów społecznych, ubóstwa i nędzy. Każda kolejna transformacja technologiczna przynosiła jeszcze poważniejsze konsekwencje społeczne (Betlej, 2017). Współczesna sytuacja jest radykalnie inna od dawnych doświadczeń związanych z upowszechnianiem innowacji (Zacher, 2015). Tempo przemian jest znacznie szybsze, zaś nowe technologie coraz trudniej dostrzegalne (Betlej, 2019; Jemielniak, 2018).

Mysząc o protezie, przywołujemy wizje sztucznych przedmiotów, które zastępują brakujące części naszego ciała. Dodatki te pomagają nam powrócić do zdrowia i aktywnego uczestnictwa w życiu codziennym. Proteza nogi, ręki, aparat słuchowy to tylko nieliczne przykłady takich rozwiązań. Na pytanie, kiedy potrzebujemy zamienników narządów, odpowiadamy najczęściej, że w czasie choroby i zagrożenia życia. Mało osób zdecydowałoby się na zastąpienie protezami zdrowych, dobrze funkcjonujących części ciała. Żaden sztuczny dodatek nie działa tak dobrze jak nasze biologiczne ciało. Nadal odkrywamy właściwości i zasady działania ludzkiego mózgu. Potrafimy sterować różnymi urządzeniami mechanicznymi jak egzoszkielety czy przywołane wcześniej protezy bezpośrednio za pomocą płynących z niego impulsów. W scenariuszach przyszłości pisanych przez futurologów znajdujemy ciekawe opisy człowieka nowej ery (Lee i Qiufan, 2022). Jego biologiczne ciało zostało wzmocnione przez technologiczne dodatki. Czy taki byłby początek cyborgów? Pytanie jest kontrowersyjne, jednak wydaje się, że jesteśmy oswojeni z tego typu prognozami.

Czy rzeczywiście wszystkie te fascynujące wizje ziszczą się w przyszłości? William Gibson, amerykański pisarz *science fiction*, stwierdził swego czasu, że „przyszłość jest teraz, tylko nierówno rozłożona” (Raven, 2017, s. 168). Jesteśmy współcześnie świadkami wielu tego typu przemian. W 1998 roku Kevin Warwick, jako pierwszy człowiek na świecie, wszczepił sobie pod skórę mikronadajnik, dzięki czemu był rozpoznawany przez sieć komputerową swego laboratorium. Okrzyknięto go pierwszym na świecie cyborgiem. Marzeniem ludzkości od dawna jest wynalezienie rozwiązań dających kres ludzkim chorobom i cierpieniom, otwierającym pole do nieograniczonej samorealizacji istot rozumnych. Z drugiej strony, bez wątplenia dostrzegamy

niezwykłość człowieka. Żadna technologia nie działa tak efektywnie jak ludzki mózg, nawet zaawansowana sztuczna inteligencja (Lee i Qiu-fan, 2022; Betlej, 2017). Trudno byłoby nam wyobrazić sobie sytuację, w której dobrowolnie zrzekamy się prawa do samodzielnego korzystania z jego funkcji na rzecz sztucznych substytutów zamieniających nas w bezmyślne i zniewolone istoty.

Przyznamy jednak, że współcześnie żyjemy w świecie nasyconym cyfrowymi protezami umysłu; niebezpiecznymi zwłaszcza dla dzieci i młodzieży, którzy w młodym wieku nie nabyli jeszcze kompetencji krytycznego myślenia (Gondek i Nowak, 2023). Nie nauczyli się, jak efektywnie poszerzać zasoby swojej wiedzy, by w przyszłości stać się samodzielnymi, świadomymi osobami. Pomimo tego zagrożenia, już na bardzo wczesnych etapach swojego życia otrzymują potencjalnie niebezpieczne urządzenia jak smartfony, laptopy, tablety, konsole do gier itp. Możemy stwierdzić, że gadzety te przypominają cyfrowe protezy umysłu. Znają odpowiedzi na wszystkie pytania, zapamiętują więcej informacji i danych niż ludzki mózg (Morozov, 2013). Wprowadzają jednocześnie do bardzo atrakcyjnego świata cyfrowych doznań. Jakie będą efekty tych przemian? A może nauka stanie się bardziej atrakcyjna dzięki nowym technologiom? Czy będziemy musieli nabyć kompetencji nowego uczenia się? Jakie konsekwencje dla integralnego rozwoju młodych ludzi będzie miało wzrastanie w osobliwym towarzystwie cyfrowych protez umysłu? Zanim postaramy się odpowiedzieć na postawione pytania, rozpoczniemy od analizy transformacji cyfrowej przywoływanej we wstępie.

Transformacja cyfrowa

Cyfryzacja nie jest jednoznacznie definiowana (Barney, 2008). Możemy powiedzieć, że w znaczeniu dosłownym oznacza każdą cyfrową formę rzeczywistości. Metaforycznie zaś proces ten utożsamiamy z zastępowaniem materii cyfrową informacją (Betlej, 2017). Szczególne znaczenie nadajemy elektronicznym narzędziom wykorzystywanym w cyfryzacji, takim jak szerokopasmowa infrastruktura dostępu do

internetu, rozwój e-usług publicznych i komercyjnych, a także projekty edukacyjne wspierające doskonalenie kompetencji cyfrowych (Castells, 2020; Zacher, 2016). Cyfryzacja jest uznawana w XXI wieku za zjawisko uniwersalne, stopniowalne i ciągłe (Betlej, 2019). Większość scenariuszy przyszłości opiera się na założeniu o wzrastającej roli tego typu technologii, które będą ułatwiały integrację różnych innowacji w teje dziedziny. Pomyślmy o internecie rzeczy, inteligentnych miastach czy mobilnych aplikacjach. Jesteśmy świadkami inwazji gadżetów cyfrowych w naszym życiu. Doświadczenie cyfrowości nie oznacza jedynie chwilowego zanurzenia się we wnętrzu sztucznie wygenerowanych danych. Stale jesteśmy zalogowani do sieci, mediów społecznych czy cyfrowych. Żyjemy w świecie coraz bardziej hybrydowym, w którym trudno oddzielić rzeczywistość realną, pozbawioną oddziaływania gadżetów elektronicznych, od sztucznej, generowanej za pośrednictwem nowych rozwiązań technicznych. Żyjemy w środowisku radykalnie innym niż świat, w którym dorastały pokolenia naszych rodziców i dziadków. Wcześniejsze epoki historyczne wykształciły charakterystyczny dla siebie zestaw technicznych artefaktów oddziałujących na przemiany społeczne. Nigdy wcześniej nowe technologie nie ingerowały jednak w tak dużym zakresie w życie jednostek.

Zastanówmy się nad specyfiką transformacji cyfrowej. Sam proces bazuje na rozwoju konkretnych urządzeń ułatwiających użytkownikom wejście (zalogowanie się) do zdematerializowanej rzeczywistości. Wyróżnikami tych gadżetów są specyficzne parametry, możliwości wykorzystania i zmiany, a także, co wymaga szczególnego podkreślenia, różne potencjały. Możemy je oceniać w kontekście społecznych efektów, jakie wywołują w konkretnych ramach czasowych i kulturowych (Betlej, 2017). Artefakty technologiczne epoki cyfrowej stają się częściami nas, być może nawet protezami zastępującymi nasze umysły. Zdarza się, że traktujemy je jako przedłużenie naszej pamięci. Systematycznie przenosimy naszą wiedzę, informacje i emocje na zewnętrzne nośniki danych. Cyfryzacja daje nadzieję na rozwój technologii rozszerzających i zastępujących pamięć jednostkową (Barbrook, 2009; Betlej, 2013). Przekroczone zostały już dawne granice przechowywania i rejestrowania danych. XXI wiek jest czasem gwałtownego rozwoju taniego

i prostego w obsłudze sprzętu cyfrowego. Obserwujemy upowszechnianie się wielofunkcyjnych gadżetów. Smartfony zastępują aparaty telefoniczne, kamery, dyktafony, kalendarze, notatniki i organizery. Dzięki podłączeniu do wirtualnych chmur, dysków danych oraz globalnych sieci lokalizacyjnych i informacyjnych, stają się przedłużeniami naszych ciał (Zuboff, 2015). Młódzież prowadzi życie zalogowane i rejestrowane.

W manifeście *Total recall: how e-memory revolution will change everything* Gordon Bell kreśli wizję rozwoju cyfrowej pamięci absolutnej: „Jeśli tak postanowisz, będziesz mógł tworzyć cyfrowy dziennik lub e-pamięć po prostu żyjąc na bieżąco. [...] będziesz miał dostęp do małych, niekłopotliwych kamer, mikrofonów i lokalizatorów oraz innych czujników, które można nosić w guzikach koszuli, wisiorach, klipsach do krawatu, przypinkach w klapie, broszkach, paskach od zegarka, koralikach bransoletek, rondach kapeluszy, oprawkach okularów czy kolczykach. Bardziej radykalne sensory będzie można wszczepić wewnątrz twojego ciała, dokonując pomiarów twojego stanu zdrowia. Wraz z różnymi innymi sensorami wbudowanymi w gadżety i narzędzia, których używasz i rozsianymi wokół ciebie, twoja osobista sieć czujników pozwoli ci rejestrować tak wiele, lub tak mało, jak będziesz chciał, z tego co przydarza się tobie i wokół ciebie. [...] Niewielu aspiruje, by zapisać się w historii razem z wielkimi, lecz tworząc cyfrowy zapis swojego życia, zyskujesz możliwość przekazania swoich idei, czynów i osobowości potomnym w sposób wcześniej nie do pomyślenia” (2009, s. 4, 6, za: Halawa, 2011, s. 30).

Wszyscy dostosowujemy się do nowych reguł gry w cyfrowym świecie. Zmieniamy nasz styl życia, model konsumpcji, rozrywki i zdobywania wiedzy. Upowszechnienie smartfonów zmienia nasze więzi społeczne. Wchodzimy w inne formy związków międzyludzkich. Wydaje się nam, że mamy nieograniczone możliwości wyboru opcji z menu, dlatego nie angażujemy się szczególnie w relacje z nowo poznanymi osobami w mediach społecznościowych. Odczuwamy często przymus bycia podłączonym, zalogowanym, przynależnym do wybranych sieci społecznych w internecie. Mimowolnie wyrażamy zgodę na rejestrowanie w globalnej sieci danych na nasz temat.

Korzystamy z aplikacji do mierzenia kroków, tętna, temperatury ciała, liczenia spalanych kalorii, geolokalizacji. Akceptujemy „towarzystwo” inteligentnej przestrzeni wypełnionej telewizorami obserwującymi naszą aktywność, wyszukiwarkami zapisującymi historię przeglądania. Niepozorny nawet smartfon staje się naszym osobistym asystentem, nawigatorem i mentorem w życiu codziennym. Rozmawiamy z nim, wchodzimy w interakcje, wydajemy polecenia. Kierujemy wobec niego określone oczekiwania i emocje. Smartfon staje się ucieleśnieniem wiedzy o świecie i życiu.

W cyfrowym świecie zmienia się także proces wyszukiwania, przetwarzania i gromadzenia informacji. Nie musimy już angażować swojej energii i umiejętności, żeby znaleźć potrzebne nam dane. Znajomość kilku prostych operatorów wyszukiwania danych w internecie uruchamia zaawansowane algorytmy, które wykonują za nas pracę. Nie tylko nie musimy sami wyszukiwać i selekcjonować informacji, ale też coraz mniej zapamiętujemy, bo nasze cyfrowe gadżety przejmują te funkcje (Morozov, 2013). Złożone bazy danych i archiwizowane treści zastępują naszą pamięć, zamiast ją wspomagać. Nasza tożsamość jest zakorzeniona w cyfrowych zasobach, gdzie systematycznie digitalizujemy nasze wspomnienia i doświadczenia. W razie utraty archiwizowanych baz danych o nas nie jesteśmy w stanie odtworzyć z pamięci ich zawartości.

Upowszechnienie dostępu do internetu i coraz tańszych gadżetów elektronicznych powoduje, że żyjemy w czasach natłoku informacji (Jemielniak, 2018). Sytuacja ta stwarza wiele zagrożeń dla człowieka (Krzysztofek, 2016), ale pojawiają się także nowe możliwości technologiczne wspierające jego rozwój (Zacher, 2016). Wszystkie te zmiany, niezależnie od tego, jak je oceniamy, są nieodwracalne. W przyszłości w miarę postępu technologicznego będziemy jeszcze bardziej związani z urządzeniami dzielącymi naszą uwagę pomiędzy cyfrowymi ekranami i realnymi kontaktami społecznymi. Wiele nowinek technologicznych może przynieść ogromne korzyści dzięki temu, że będą pozwalały nam pracować w ruchu, poszerzać kręgi społeczne i efektywnie zdobywać nową wiedzę (Betlej, 2017). Sama cyfryzacja również może być neutralna aksjologicznie, czyli ani dobra, ani zła pod warunkiem, że

nie sprezentujemy młodym ludziom cyfrowych protez umysłu (Betlej, 2013). Refleksję na ten temat należy rozpocząć od analizy negatywnych i niejednoznacznych społecznych efektów transformacji cyfrowej, aby móc im później odpowiednio przeciwdziałać.

Cyfrowe protezy umysłu

Często możemy spotkać się z negatywnymi ocenami oddziaływania technologii cyfrowych na najmłodszych użytkowników. Z dużą pewnością możemy stwierdzić, że powszechny dostęp do coraz tańszych gadżetów elektronicznych zmienił nasz sposób komunikacji, konsumpcji, wchodzenia w relacje itd. Stawiamy coraz śmielsze tezy, że internet, smartfon i inne mobilne urządzenia cyfrowe spływają nasze myślenie (Gondek i Nowak, 2023). Mózg człowieka jest niezwykle plastyczny. Człowiek rozwija swój intelekt poprzez nieustanną stymulację różnymi bodźcami, impulsami, ale kreatywność nie jest kompetencją daną człowiekowi raz na zawsze (Gondek, 2022). Jej doskonalenie wymaga indywidualnego zaangażowania. Rozwój funkcji poznawczych mózgu i utrzymanie jego sprawności zależy od wielu czynników zewnętrznych. Badacze zwracają uwagę na interesujący trend. Jako cywilizacja wydajemy się powracać do swoich początków: „od piktogramu – do słowa – i z powrotem” (Krzysztofek, 2016). Nadmierne uzależnienie od cyfrowych narzędzi, które zaczynają pełnić funkcje protez umysłu, może prowadzić do negatywnych efektów, jak zatracenie zdolności abstrakcyjnego myślenia, zapamiętywania, wyszukiwania informacji, koncentracji, krytycznego myślenia, kreatywności, a w konsekwencji uczenia się (Gondek, 2018; Krzysztofek, 2016). Człowiek może utracić także wolność wyboru treści (Zuboff, 2015). Długie godziny spędzane przed cyfrowymi ekranami potrafią zabijać potencjał mózgu dzieci i młodzieży nieprzygotowanych odpowiednio do korzystania z cyfrowych narzędzi. Jak pokazują badania, ich nadużywanie prowadzi nawet do tzw. demencji cyfrowej (Spitzer, 2007). Określenia tego użyli po raz pierwszy południowokoreańscy lekarze w opisie specyficznych psychicznych i fizycznych symptomów chorobowych, które miałyby

być efektem niekontrolowanego korzystania z mediów cyfrowych przez dzieci i młodzież. Zaliczono do nich m.in. zanik samodzielnego myślenia prowadzący do zakłóceń uwagi i orientacji przestrzennej oraz osiąganie gorszych wyników w nauce. Skutkiem zbyt długiej aktywności w świecie cyfrowych zabawek była samotność i wycofanie się z prawdziwego życia (Szpunar, 2015). Przeniesienie aktywności do cyfrowego świata, zdaniem badaczy, powodowało również problemy ze snem i koncentracją (Lee i i Qiufan, 2022). Do negatywnych efektów niekontrolowanego używania gadżetów elektronicznych zaliczyli także uzależnienia behawioralne oraz depresje.

Cyfrowy świat jest bardzo atrakcyjny dla młodych osób, które doskonale radzą sobie z nowinkami technologicznymi. Potrafią intuicyjnie posługiwać się ekranami dotykowymi i zaawansowanymi funkcjami urządzeń cyfrowych. Osoby w młodym wieku stale potrzebują dużej stymulacji i poszukują różnych bodźców w swoim otoczeniu. Świat internetowy stanowi atrakcyjne uzupełnienie tychże poszukiwań lub też całkowicie zastępuje inne aktywności w świecie realnym. Uzależnienie od cyfrowych gadżetów jest złożonym procesem, postępuje stopniowo i niezauważalnie. Wiele osób nie wyobraża sobie życia bez internetu i smartfonu. Taki świat bywa miejscem ucieczki przed codziennymi problemami, zaspokojenia społecznych potrzeb uznania, przynależności i samorealizacji. Nowoczesne technologie komputerowe mogą bardzo szybko i niepostrzeżenie zamienić się w cyfrowe protezy umysłu. Nie powinniśmy negować poważnego zagrożenia dla integralnego rozwoju młodych osób przesiąkniętych obrazami z internetu podawanymi im na życzenie przez mobilnych asystentów (Bartlett, 2016; Szpunar, 2015). Użytkowanie narzędzi informatycznych może uwsteczniać ich w rozwoju.

Młodzi ludzie nie zawsze potrafią sami oddzielić informacje prawdziwe od *fake newsów*, przez co zamieniają się w naiwnych konsumentów ukrytych przekazów propagandowych, reklamowych i dezinformacyjnych (Bartlett, 2016; Zuboff, 2015). Nie wiedzą, że rozwój ich wiedzy może być ograniczany przez zautomatyzowane algorytmy wyszukiwania treści. Zdolność myślenia, umiejętność prowadzenia rozmów, rozwiązywania konfliktów stają się schematyczne i coraz

uboższe. Człowiek w cyfrowym świecie zatracza wiele naturalnych kompetencji (Zacher, 2016). Coraz mniej myślimy, trudność sprawia nam także interpretowanie danych, którymi jesteśmy bombardowani każdego dnia.

Kolejnym istotnym aspektem jest problem kontaktów społecznych i wchodzenia w relacje społeczne. Wielu badaczy zwraca uwagę na trudności młodych osób z kontaktowaniem się z rówieśnikami i rodzinami. Dawniej futurologowie tworzyli fascynujące prognozy o zespoleniu człowieka z maszyną, cyborgizacji gatunku ludzkiego i powstania zupełnie nowego, potężnego człowieka (Lee i Qiufan, 2022). Wizje te poniekąd ziściły się, jeśli popatrzymy na obecne połączenie człowieka ze smartfonem (Barbrook, 2009). Różnica dotyczy zasięgu. Nowe i potężne technologie są coraz bardziej niewidzialne. Już dawno przekroczyły jednak granice biologii, oddziałując nie tylko na ludzkie zachowania, ale także na sferę poznania, emocji i doświadczania świata. Cyfrowe protezy umysłu przyspieszyły również zmianę kulturową związaną z dominującym i społecznie akceptowanym modelem relacyjności. Dzieci i młodzież często wycofują się z relacji w świecie realnym. Media cyfrowe znacznie poszerzają jednak preferowane przez nich kontakty w internecie, a media społecznościowe dają nieograniczone możliwości wyboru przyjaciół. Trend ten sphyca jednocześnie relacje społeczne. Dostęp do podręcznych pamięci elektronicznych powoduje, że nie muszą zapamiętywać imion, numerów telefonów czy adresów e-mailowych (Morozov, 2013; Zuboff, 2019). Naukowcy wysuwają tezy o nastaniu wśród młodzieży ery narcystycznej, egoistycznej, zorientowanej na osiąganie indywidualnych celów (Castells, 2010). Obserwacja portali społecznościowych ujawnia ten specyficzny indywidualizm sieciowy użytkowników (Castells, 2010).

Powszechny dostęp do informacji i nowych technologii nie sprawił, że jesteśmy mądrzejsi, bardziej kreatywni i refleksyjni. Wielkim wyzwaniem jest kontrolowane wprowadzanie dzieci i młodzieży w świat internetu, nauczenie ich odpowiedzialnego i efektywnego korzystania z nowinek technicznych, aby umieli zamieniać cyfrowe protezy umysłu w narzędzia wspierające ich rozwój. Myśląc o technologicznych urządzeniach codziennego użytku, nie wyobrażamy sobie

potężnych statków kosmicznych ani samolotów. Nie zgodzilibyśmy się zapewne, aby nasze dzieci już od najmłodszych lat dostawały do dyspozycji nowoczesne samochody. Wyobraźmy sobie sytuację, w której na autostradzie wyprzedza nas rozpędzony pojazd prowadzony przez pięciolatka. Wzbudziłoby to z pewnością nasze oburzenie. Przywoływany często w toku dyskusji przykład smartfonu nie wywołuje w nas skrajnych emocji pomimo faktu, że jest to rozwiązanie znacznie przewyższające możliwości technologiczne wspomnianego samochodu i wiąże się z dużym zagrożeniem życia dziecka. Młode pokolenie dorasta razem z potężną, na swój sposób niewidzialną, technologią. Metafora cyfrowej protezy umysłu doskonale obrazuje skalę potencjalnych i negatywnych efektów tego procesu. Nie chodzi tu jednak o to, by całkowicie odcinać dzieci i młodzież od internetu, wręcz przeciwnie – zachęcać do korzystania z niego, ale w rozsądny sposób.

Wnioski

Należy prognozować, że niezależnie od naszych ocen kierunku rozwoju branży technologicznej pewne cyfrowe narzędzia nadal będą odgrywały kluczową rolę w przemianach społecznych. Pod ich wpływem stale zmienia się to, jak pracujemy, podróżujemy, robimy zakupy, komunikujemy z innymi, planujemy przyszłość (Krzysztofek, 2015; Zuboff, 2019). Trudno o znalezienie przesłanek przemawiających za tym, że współczesne technologie nie będą oddziaływały na naszą edukację, sposób zdobywania wiedzy, dzielenia się nią i upowszechniania w przyszłości (Rembierz, 2013). Radykalne transformacje są widoczne już dzisiaj, pomimo że tę dziedzinę naszego życia oceniamy często z punktu widzenia różnic generacyjnych. Nowe pokolenia użytkowników nowoczesnych gadżetów wzrastały w cyfrowym środowisku już od swych narodzin. Wielu młodych ludzi nie doświadczyło życia w czasach bez dostępu do internetu, laptopa czy smartfonu. Rozwiązania techniczne krytykowane przez starsze pokolenia są dla nich na tyle powszechne, że nie byłoby w stanie całkowicie z nich zrezygnować. Rozwój nowych technologii niezależnie od tego, w jaki sposób

wartościujemy ten proces, tworzy ważny kontekst edukacyjny, którego nie powinniśmy ignorować. Zachodzące przeobrażenia oddziałują na wszystkie branże gospodarcze i dziedziny ludzkiego życia. Pod wieloma względami są bardzo radykalne, jak wspomniane wcześniej zmiany mentalności generacji cyfrowej. Powstaje zatem pytanie o pozytywne potencjały zmian edukacji w kontekście możliwości wykorzystania nowych technologii (Rembierz, 2013). W jaki sposób cyfrowe protezy umysłu mogą zmienić się w interaktywne sieci wiedzy?

Nowoczesne technologie mogą wspierać zmianę dydaktyczną, ale znaczenie nauczycieli będzie stale wzrastać w przyszłości. To oni będą odgrywać kluczowe role w edukacji bazującej na włączeniu technologii wspierających efektywne uczenie się. Ich zadaniem w cyfrowym świecie będzie stymulowanie u dzieci i młodzieży istotnych kompetencji krytycznego myślenia, kreatywności, pracy zespołowej, wyszukiwania i selekcjonowania treści w internecie, empatii i koncentracji (Gondek, 2017). Uczniowie będą potrzebowali nie tyle wsparcia w uczeniu pamięciowym, co w budowaniu inteligencji emocjonalnej, wytrwałości psychicznej oraz w poznaniu świata uniwersalnych wartości. Szkoła może być ważnym miejscem wprowadzania dzieci i młodzieży także w cyfrowy świat. Indywidualizacja nauczania odpowiadająca potrzebom uczniów jest wielkim wyzwaniem. Upowszechnienie sztucznej inteligencji w dydaktyce powinno również odciążyć nauczycieli. Niektóre ich zadania, takie jak opracowywanie materiałów dydaktycznych, ocenianie, poprawianie błędów uczniów, zadawanie prac domowych mogłyby być realizowane przez rozwiniętą SI. Wielu badaczy dostrzega szansę zastosowania tego typu innowacji w realizacji idei nauczania indywidualnego.

Nowe technologie stwarzają wiele możliwości w edukacji i nauce poprzez wykorzystanie interaktywnych narzędzi cyfrowych, jak specjalne tablice, tablety, laptopy, platformy internetowe, dzienniki elektroniczne, inteligentne systemy uczenia maszynowego, aplikacje mobilne czy też podręczniki i inne materiały dydaktyczne na nośnikach elektronicznych. Sama cyfryzacja nie stanowi jednak rozwiązania problemów edukacyjnych. Efektywne nauczanie wymaga wdrożenia kompleksowych strategii. Platformy edukacyjne oferują nowoczesne

narzędzie, dzięki któremu uczniowie uczą się efektywnego przyswajania informacji. Mogą samodzielnie poszerzać wiedzę z interesujących ich przedmiotów. Nie powinniśmy postrzegać nowych technologii jedynie jako protez zastępujących pewne funkcje naszego mózgu. Cyfrowe urządzenia mogą pełnić funkcje asystentów uczenia się i poznawania świata. Nadal wydaje się niedoceniony potencjał technologii wspierających uczenie się osób z niepełnosprawnościami i w edukacji włączającej.

W niedalekiej przyszłości, jak pokazują prognozy, zetkniemy się z jeszcze poważniejszymi przemianami społecznymi wywołanymi rozwojem sztucznej inteligencji i tzw. rzeczywistości hybrydowej łączącej realność z wirtualnością (Barbrook, 2009; Zacher, 2015). Proces edukacji ulegnie radykalnym przekształceniom. Futurologzy sugerują, że w ciągu najbliższych dwudziestu lat programiści, wykorzystując naturalną skłonność dzieci do antropomorfizowania zabawek, będą zdolni do tworzenia zaawansowanych technicznie wirtualnych asystentów edukacji (Lee i Qiufan, 2022). Oczekują także nadejścia ery technospołecznych relacji i zbudowania nowych więzi pomiędzy ludźmi i maszynami. Ich zadaniem będzie pomoc uczniom w spersonalizowanej nauce, nawiązywaniu kontaktów z innymi dziećmi i rozwoju kreatywności. Przyszłość edukacji w epoce cyfrowej jest pełna wyzwań, ale także wspaniałych możliwości. Lepiej przystosowani będą ci, którzy rozumieją nowe technologie, mają o nich wiedzę, umieją poruszać się w hybrydowym świecie (Zacher, 2015). Nie oczekujemy jednak, że internet i urządzenia cyfrowe całkowicie zastąpią nas, ludzi, w edukacji młodych osób.

Literatura

- Barbrook, R. (2009). *Przyszłości wyobrażone. Od myślącej maszyny do globalnej wioski*. Przeł. J. Dzierzgowski. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza.
- Barney, D. (2008). *Spółczesność sieci*. Przeł. M. Fronia. Warszawa: Wydawnictwo Sic.
- Bartlett, J. (2016). *The dark net: inside the digital underworld*. New York: William Heinemann.

- Betlej, A. (2013). Cyfryzacja sieciowego społeczeństwa: perspektywy i skutki. W: L.W. Zacher (red.), *Nasza cyfrowa przyszłość. Nadzieje – ryzyka – znaki zapytania* (s. 143–169). Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk.
- Betlej, A. (2017). Peril and promise of Internet technology for future social order. W: L.W. Zacher (red.), *Technology, society and sustainability. Selected concepts, issues and cases* (s. 117–128). Cham: Springer.
- Beltej, A. (2019). *Spółczesność sieciowa – potencjały zmian i ambiwalentne efekty*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Castells, M. (2010). *Spółczesność sieci*. Przeł. M. Marody. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gates, B. (2009). Foreword. W: G. Bell i J. Gemmill, *Total recall: how the e-memory revolution will change everything* (s. IX–XII). New York: Dutton.
- Gondek, M.J. (2017). Techniki doskonalenia krytycznego myślenia na przykładzie retorycznego ćwiczenia anaskeuē i kataskeuē. *Forum Artis Rhetoricae*, 4(51), 23–44.
- Gondek, M.J. (2018). A teleological interpretation of the applicability of rhetoric in the peripatetic tradition. *Studia Gilsoniana*, 7(2), 181–199.
- Gondek, M.J. (2022). On foresight functions of rhetorical invention in acts of counselling. *Roczniki Filozoficzne*, 70(3), 165–178.
- Gondek, M.J., i Nowak, P. (2023). Emotional rationality as an indicator of rhetoric discourse in Polish agricultural texts. W: W. Wei i J. Schnell (red.), *Routledge handbook of descriptive rhetorical studies and world languages* (s. 403–420). Abingdon; New York: Routledge.
- Halawa, M. (2011). Nowe media i archiwizacja życia codziennego. *Kultura Współczesna*, 70(4), 27–41.
- Jemielniak, D. (2018). Socjologia 2.0: o potrzebie łączenia Big Data z etnografią cyfrową, wyzwania jakościowej socjologii cyfrowej i systematyzacji pojęć. *Studia Socjologiczne*, 2(229), 7–29.
- Krzysztofek, K. (2015). Technologie cyfrowe w dyskursach o przyszłości pracy. *Studia Socjologiczne*, 4(219), 5–31.
- Krzysztofek, K. (2016). Sprawczość ludzka, transludzka i postludzka w społeczeństwie nasyconym technologicznie. W: L.W. Zacher (red.), *Moc sprawcza ludzi i organizacji* (s. 329–371). Warszawa: Poltext.
- Lee, K., i Qiufan, Ch. (2022). *Sztuczna inteligencja 2041. 10 wizji przyszłości*. Przeł. P. Budkiewicz. Poznań: Media Rodzina.

- Morozov, E. (2013). *To save everything, click here. The folly of technological solutionism*, New York: Public Affairs.
- Raven, P.G. (2017). Telling tomorrows: science fiction as an energy futures research too. *Energy Research & Social Science*, 31, 164–169.
- Rembierz, M. (2013). Oblicza samotności w edukacji. Samotność i odosobnienie wśród zasad wychowania intelektualnego i kształtowania samodzielności poznawczej. *Horyzonty Wychowania*, 12(23), 55–75.
- Spitzer, M. (2007). *Jak uczy się mózg*. Przeł. M. Guzowska-Dąbrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szpunar, M. (2015). Internet i jego wpływ na procesy pamięciowe. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(70), 149–156.
- Zacher, L.W. (2014). Hybrydowy świat człowieka i ewolucja systemów socjotechnicznych. W: M. Sokołowski (red.), *Sieciowe dyskursy. (Roz)poznawanie cyfrowego świata* (s. 14–22). Elbląg: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Zacher, L.W. (2016). Technika – wartości – trwały rozwój (Refleksja o zmieniających się relacjach, znaczeniach i praktykach społecznych). *Transformacje*, 1–2(88–89), 154–171.
- Zuboff, S. (2015). Big other: surveillance capitalism and the prospects of an information civilization. *Journal of Information Technology*, 30(1), 75–89.
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism. The fight for a human future at the new frontier of power*. London; New York: Profile Books.

O AUTORCE:

dr Alina Betlej – socjolog, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II,
 ORCID 0000-0002-2729-6564,
 KONTAKT: alina.betlej@kul.pl

Pożegnanie z czytaniem?

Wywiedziony z domu rodzinnego nawyk czytania jest nie tylko swoistą przepustką do późniejszego zamiłowania do lektury, ale i jedną z ważnych form kapitału kulturowego ¶ Literatura uświadamia znaczenie twórczej wyobraźni w postrzeganiu i rozumieniu rzeczywistości, w budowaniu relacji z innymi ludźmi i odnajdywaniu swego miejsca w grupie ¶ Istnieje zbadany związek pomiędzy kompetencjami czytelnictwa a radzeniem sobie na rynku pracy i poziomem bezrobocia. Czytanie rozwija poszukiwane przez pracodawców umiejętności, takie jak kreatywność, innowacyjność, empatię czy skłonność do współpracy.

SŁOWA KLUCZOWE: czytelnictwo, literatura, kompetencja literacka, kanon, kultura.

Wprowadzenie

Opisując amerykańską kulturę uniwersytecką lat 80. ubiegłego wieku, Allan Bloom diagnozował: „nasi studenci utracili nawyk czytania. Nie posiadli umiejętności czytania, nie spodziewają się znaleźć w lekturze ani przyjemności, ani korzyści” (1997, s. 70). Uwaga ta będzie

więc punktem wyjścia dla refleksji nad literaturą jako czynnikiem współkształtującym kompetencję kulturową; nad miejscem literatury w praktyce uczestniczenia w kulturze, nad zmieniającą się rolą literackiego kanonu, a także nad ogólnym stanem czytelnictwa w Polsce, jego przyczynami i konsekwencjami.

Jeśli wziąć pod uwagę, że oprócz kompetencji komunikatywnej, interaktywnej czy socjolingwistycznej jednym z rodzajów kompetencji kulturowej jest też kompetencja literacka (Ziółkowski, 1978), to można zadać pytanie o rolę, jaką potencjalnie odgrywa ona w osiąganiu i podtrzymywaniu określonego statusu społecznego. Czyli w tym, na co pozwala bądź w czym pomaga kapitał kulturowy (Świątkiewicz, 2001). Pojęcie to, bardzo bliskie kulturowej kompetencji, należy z kolei do jednego z pojęć „systemicznych” składających się na teorię reprodukcji kulturowej, o której piszą Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron (2006). Podążając śladem tej teorii, wybory literackie należałoby traktować jako efekt skuteczności systemu przemocy symbolicznej, a więc jako warunkowane przynależnością społeczną bądź aspiracją przynależności do określonej grupy czy klasy (Bourdieu, 2005) lub jako instytucjonalnie narzucane.

Chcemy zwrócić uwagę na społeczne znaczenie literatury jako na czynnik wspólny dla kategorii takich jak status społeczny, reprodukcja kulturowa, a zwłaszcza kapitał kulturowy i kulturowa kompetencja. Warto dodać, że w tekście tym spotykają się one na obszarze nazwanym przez Bourdieu (2001) polem literackim. Jednocześnie zasadniczo pomijane są tu kwestie takie jak wewnętrzna dynamika tego pola, zewnętrzne jego granice czy istota stosunków z innymi polami (np. ekonomicznym czy politycznym). Zwraca się za to uwagę na niektóre spośród tych elementów pola literackiego, które mają, bądź w założeniach powinny mieć, wpływ na kształtowanie się kapitału kulturowego i na jego rolę wobec podziałów na kulturę popularną i masową (traktowane oddzielnie [Golka, 2007] bądź tożsamo [Filipiak, 2002]) oraz elitarną, nazywaną również wyższą lub wysoką (Czerwiński, 1999; Franklin, 2007).

Wobec postępujących zmian cywilizacyjnych czytelnictwo książek, stanowiące dawniej osobny typ zachowań komunikacyjnych,

traktowane jest dziś szerzej i nie ogranicza się wyłącznie do kontaktu z drukowanym tekstem zwartym. Należy zatem mieć na uwadze, że kontekstem dla proponowanego tutaj wywodu są dynamiczne przemiany w obszarze rozwoju technologii i technik komunikacyjnych (tj. telewizja, internetowe sieci streamingowe, media społecznościowe), którym towarzyszą powszechne transfery wypowiedzi między różnymi systemami komunikacyjnymi. Ponadto, względnie powszechna digitalizacja i dostęp do sieci internetowej zacierają wyraźniejsze granice między kategoriami odbiorców i twórców, szczególnie w ujęciu formalnym i instytucjonalnym. Poruszając więc temat kompetencji kulturowej, nie można zapominać o szeregu popularnych jej „nośnikach” innych niż literatura, o dziełach i przedsięwzięciach będących źródłem rozpowszechnianych cytatów, toposów czy zbiorowych wyobrażeń, a które dzieła i przedsięwzięcia powstały i funkcjonują poza obszarem nawet szeroko rozumianej kultury literackiej.

Osobną sprawą jest też odmienny sposób funkcjonowania w kulturze osób, które od najmłodszych lat długotrwale obcują z multimediami. Chodzi tu nie tylko o odmiennosc w zakresie tego, jak np. widzą miejsce książki w kulturze, jaki mają stosunek do muzyki klasycznej, tradycyjnych sztuk plastycznych czy ilości czasu spędzanego w bezpośrednim kontakcie z rówieśnikami bądź spotkaniach i imprezach oficjalnie organizowanych przez instytucje kultury, ale także o to, że funkcjonowanie bardziej w wirtualnej niż realnej przestrzeni wpływa na zmiany w psychice, a nawet neurobiologii (Castells, 2007; Tapscott, 2010; Levy, 2020). Zatem nie tylko samo czytelnictwo, ale i pojęcie uczestnictwa w kulturze – gdyby przyszło rozważać tę kwestię całościowo – należałoby postrzegać w znacznie szerszej perspektywie.

Pojawiające się w dalszej części tekstu odwołania do wypowiedzi czy to wspomnianego już Allana Blooma oraz innych zagranicznych autorów (jak np. Harolda Blooma bądź klasyka socjologii Georga Simmla) lub do kwestii czytelnictwa poza Polską mają zwracać uwagę na zagadnienia, które zdają się być uniwersalne. Jako takie stanowią mają rodzaj ilustracji problemu relacji między praktykami lekturowymi jednostek i grup a ich funkcjonowaniem w naszym społeczeństwie.

Kompetencja kulturowa i status elitarności

Mówiąc o kompetencji kulturowej, zakładamy, że – jak pisze Krzysztof Łęcki – odbiorca posiada „znajomość takich elementów tradycji kulturowej, a także kultury popularnej, która wyznacza poziom umiejętności komunikowania się z naturalnym, społecznym otoczeniem” (2008, s. 209). To lapidarne ujęcie koresponduje z definicją partycypacji w kulturze autorstwa Andrzeja Tyszki. Autor ten określa ją jako „wszelki kontakt człowieka z wytworami kultury oraz zachowaniami kulturowymi, a tym samym bezpośredni lub pośredni kontakt z innymi ludźmi. Kontakt ten polega na używaniu wytworów kultury, na przyswajaniu i odtwarzaniu tkwiących w nich wartości, na podleganiu obowiązującym w kulturze wzorom, ale także na tworzeniu nowych jej wytworów i wartości oraz zachowań” (1972, s. 54–55). Łęcki gdzie indziej proponuje też spojrzenie na kompetencję kulturową, którą traktuje jako kategorię analizy socjologicznej, przede wszystkim jednak ściśle wiąże ją z kompetencją literacką. W pracy zatytułowanej *Literatura jako fakt społeczny* podkreśla, jak ważna w określeniu kompetencji kulturowej jest wiedza z zakresu „tradycji literackiej (ale także filozoficznej, czy szerszej jeszcze – myślowej) właściwej danej kulturze, z którymi toczony jest w historii dialog, bez którego rozpoznania niemożliwe jest pełne zrozumienie innych – zaliczonych przez nas do literatury elitarniej – dzieł; takiej, jaka została współcześnie zinstytucjonalizowana w społeczności literackiej” (Łęcki 1992, s. 236–237). To właśnie – uzupełnione o odniesienia pozaliterackie i sposoby nabywania – Bourdieu (2005) nazywa kapitałem kulturowym, w którym tradycja danej kultury symbolicznej warunkuje, a w każdym razie w taki czy inny sposób wpływa na jej kulturę „myślową”.

Kultura elitarna, utożsamiana z artystyczną (Kisiel, 2004), stwarzając wzory oceny innych wytworów kultury, nierzadko była punktem odniesienia dla twórców i odbiorców kultury popularnej (Filipiak, 2002). Jednocześnie, mniej więcej od początku lat 60. ubiegłego stulecia, postępuje zmiana w rozumieniu kultury elitarniej (Franklin 2007). Już wcześniej „straciła wyłączność «piśmienności»” (Czerwiński 1999, s. 111), która stała się jedną z cech także kultury masowej. Stopniowo

zaczął też słabnąć wpływ, jaki na kulturę elitarną mają przedstawiciele społecznych elit. Także w ich łonie (w strukturze, gustach, preferencjach i kompetencjach odbiorczych) zaszły zmiany, które od tamtego czasu zdają się narastać i podążać w kierunku coraz większej unifikacji tego, co w kulturze należy do jej strefy wyższej z tym, co popularne wśród większości jej uczestników.

Obecnie permanentna rewolucja technologiczna oraz sprzężone z nią przemiany w sferze języka, komunikacji, obyczaju, sztuki, edukacji i szeroko rozumianych praktyk kulturowych przyczyniają się do tego, że warunkiem uczestnictwa w kulturze nie są już te kompetencje, wiedza i umiejętności, które decydowały o tym dawniej. Miarą postępowości jest dziś aktywność w cyberprzestrzeni i sukces ekonomiczny. To on jest głównym czynnikiem decydującym o szeroko rozumianym stylu życia. Dlatego też – jak zauważa Mirosław Pęczak – „czytelnicтво odkleiło się od tego, co rozumie się przez nowoczesność” (2016).

Powyższe czynniki a także powiązanie kultury wyższej z powszechną edukacją i konsumpcją oraz dziedzictwo postmodernistycznego „przewartościowania wartości” idące w parze z rozwojem cyfrowych technologii i nowoczesnymi narzędziami komunikowania przyczyniają się do tego, że w konsekwencji pole kultury elitarniej stopniowo się kurczy (por. Stetkiewicz, 2011).

Zacieraniu się granic między kulturą elitarną a popularną sprzyja też z jednej strony uznawane we współczesnej kulturze artystycznej zmacanie form gatunkowych (Geertz, 1980), stylów, wrażliwości estetycznych, mieszanie toposów; z drugiej – uczestnictwo szerokiego odbiorcy, dzięki masowym mediom, w przedsięwzięciach artystycznych kiedyś dostępnych głównie kulturalnym elitom. Kolejnym czynnikiem sprzyjającym tendencjom unifikacyjnym jest partycypacja tych elit w nowych, nieistniejących wcześniej formach aktywności, dla których czytanie nie jest już ważnym do spełnienia wymogiem (obszarem takich aktywności jest np. cyberprzestrzeń) oraz takich, które dawniej były zdominowane raczej przez odbiorcę masowego. Z połączenia technologicznego podnoszenia atrakcyjności przekazu, rosnącej jego roli rozrywkowej i praw rządzącym rynkiem medialnym coraz częściej otrzymujemy przekaz niewymagający od odbiorcy

percepcyjnego, intelektualnego wysiłku. Swego rodzaju ratunkiem jest tu internet, który – oprócz tego, że wydatnie przyczynia się do pogłębiania wskazanych wyżej procesów – ma też swoją drugą stronę oferującą dostęp do treści o wysokim poziomie artystycznym. Wydaje się jednak, że nie można przeceniać popularyzatorskiego aspektu tej odsłony sieci. Treści tego rodzaju poszukują głównie ci, których interesowały one już wcześniej.

Na marginesie tego wątku dodajmy tylko, że wedle niektórych badań (zob. np. Fitzpartick, 2014; Maryl, 2015a) czytelnicy książek w coraz większym stopniu przenoszą się właśnie do internetu. W ocenie skali czytelnictwa powinno się więc uwzględnić nie tylko jej spadek, ale i dywersyfikację źródeł czytanych tekstów. Zauważmy jednak, że internet, choć wciąż w dużej mierze jest medium tekstowym, coraz bardziej przekształca się w medium wizualne. Czytanie w sieci także ulega przekształceniom, co – w powiązaniu ze wspomnianymi wcześniej potencjalnymi zmianami struktur percepcji osób trwale obcujących z internetem – tego rodzaju lekturę stawia raczej w innym, być może równoległym, być może uzupełniającym obszarze badań nad czytelnictwem w ogóle.

Lektura i nieadekwatność kulturalna

Czytając opracowania na temat minionych epok, a także oparte na rzetelnej kwerendzie powieści historyczne, zdumiewać może skala analfabetyzmu panującego wśród elit dawnych społeczeństw. Pomijając już czasy średniowiecza, wspomnijmy tylko, że w XVI-wiecznej Polsce nie umiało czytać 53 proc. osób należących do zamożnej szlachty. U szlachty ubogiej odsetek ten wynosił 78 proc. populacji, tyle samo, co wśród chłopów. Wyjątek, podobnie jak miało to miejsce w epoce wcześniejszej, stanowiło duchowieństwo, gdzie niepiśmiennych było zaledwie 6 proc. (Kukło, Łukasiewicz i Leszczyńska, 2014). Dziś nie taki analfabetyzm jest naszym problemem, ale analfabetyzm funkcjonalny. „Naszym”, czyli społeczeństwa obywatelskiego i systemu demokratycznego, gdzie poziom czytelnictwa przekłada się na świadomy udział

w życiu społecznym i odwrotnie. „Czytanie nie jest żadnym przywilejem – pisze Maria Deskur, zwyciężczyni konkursu na najlepszy pomysł na promocję czytelnictwa w roku 2019 – jest warunkiem koniecznym wychowania mądrych, odpowiedzialnych obywateli biorących udział w życiu demokracji” (2021, s. 3).

Niska liczba osób czytających skutkuje wzrostem populacji funkcjonalnych analfabetów, którzy odkodowują tekst na poziomie podstawowym, nie potrafią go jednak zrozumieć, tym bardziej poddać krytycznej interpretacji (Suchecka, 2021; Skwarek, 2015; Łukasiewicz, 2012). Z przeprowadzonych przed kilkoma laty w Polsce analiz wynika, że około 40 proc. dorosłych miało problem z przeczytaniem ze zrozumieniem ciągłego tekstu (Żytko, 2018). Ci, którzy nie czytają mają też bezpośredni bądź pośredni wpływ na poziom debaty publicznej, gdyż ograniczony kontakt z lekturą, tym bardziej jego brak, przekłada się na skromniejszy zasób słownictwa oraz słabszą znajomość pojęć abstrakcyjnych. Im więcej zatem osób czytających, tym więcej czytających lepiej, czyli z większym zrozumieniem tekstu, to zaś ma związek z poziomem kompetencji kulturowej.

Amerykańska socjolożka literatury, Elizabeth Long (2012), podkreśla, że w szerokiej perspektywie zaangażowanie społeczne wzrasta wraz ze wzrostem czytelnictwa, podczas gdy izolacja społeczna wyraźnie wpływa na jego spadek. Z raportu amerykańskiej agencji rządowej National Endowment for the Art z roku 2007 wynika korelacja pomiędzy kompetencjami czytelniczymi a radzeniem sobie na rynku pracy i poziomem bezrobocia. Czytanie rozwija poszukiwane przez pracodawców umiejętności takie jak kreatywność, innowacyjność, empatia czy skłonność do współpracy (Deskur, 2021). Nieczytający przeważają w więzieniach, natomiast czytelnicy wśród głoszących w wyborach. Zaznaczmy jednak, że te ostatnie dane nie pokrywają się z wynikami badań stanu czytelnictwa w Polsce z roku 2014, z których wynika, że spośród osób biorących udział w wyborach odsetek czytelników wynosił 44–45 proc. Czytający książki stanowią także mniejszość wśród tych, którzy należą do partii politycznych lub współpracują z nimi jako wolontariusze (Koryś, Michalak i Chymkowski, 2014; zob. też Maryl, 2015b).

Badania dotyczące czytelnictwa w naszym kraju prowadzone są cyklicznie (począwszy od 1992 roku) przez Bibliotekę Narodową. Ostatnie raporty wskazują, że w roku 2019 lekturę co najmniej jednej książki zadeklarowało 39 proc. reprezentatywnej grupy respondentów (Chymkowski i Zasacka, 2021). Rok później wynik ten osiągnął pułap 42 proc., co odnotowano jako „nieduży wzrost poziomu czytelnictwa” (tamże, s. 1–2). Raport najnowszy (w chwili, gdy powstaje niniejszy artykuł, jest nim dokument z roku 2022), z racji szczególnych okoliczności w jakich realizowano projekt badawczy, który ów raport sprawozdaje, przynosi dane uzyskane w dwu podejściach: z listopada 2021 roku i z marca 2022 roku. Tu uzyskane odpowiedzi na pytanie o kontakt z książką kształtują się odpowiednio: 34 proc. i 38 proc. (Chymkowski i Zasacka, 2022).

Wyjaśnijmy od razu, że autorzy raportu za czytelnika uważają nie tylko te osoby, które mają za sobą przynajmniej jedną w ciągu roku lekturę jakiejś pozycji zwartej, ale każdego, kto „w ciągu ostatnich 12 miesięcy [...] czytał w całości lub fragmencie, albo przeglądał jakieś książki” (Chymkowski i Zasacka, 2021, s. 2). Mogłoby się wydawać, że przy tak obniżonych kryteriach niemal każdy spośród pozostałych uczestników badania (czyli 58 proc. w roku 2020, 66 proc. w roku 2021 i 62 proc. z początku roku 2022) bez wysiłku mógłby przypomnieć sobie o przekartkowanej broszurze, albumie czy komiksie – jeśli nie w księgarzni, to chociażby w którymś z dyskontów. Większość spośród ogółu respondentów nie chciała jednak skorzystać ze stworzonej im szansy bycia zaliczonymi do grona czytających. Mamy tu do czynienia z sytuacją odmienną od tej, jaką diagnozowały podobne, pierwsze tego typu badania przeprowadzone przez Główny Urząd Statystyczny w latach 70. ubiegłego stulecia, kiedy – jak zakładano – „znaczna część osób na skutek poczucia «nieadekwatności kulturalnej» nie przyzna się, iż w ciągu miesiąca nie przeczytała ani jednej książki, a podanie choćby jednej daje w efekcie statystycznym 12 przeczytanych książek w ciągu roku” (Adamczuk, 1988, s. 21–22). Choć cytat ten dotyczy założeń metodologicznych badań z roku 1979, zauważmy różnicę między respondentami ówczesnymi i dzisiejszymi w ocenie kulturowej roli książki (por. Kostecki, 2015) i lektury jako nawyku określającego status społeczny.

Przyczyn takiego stanu rzeczy jest wiele. Tu zwróćmy jedynie uwagę, że istniejące w Polsce Ludowej silniejsze niż obecnie podziały na robotników, chłopów i inteligencję wywoływały aspirację do uczestniczenia w kulturze na poziomie wyznaczanym przez warstwy stojące wyżej w hierarchii statusu społecznego. Choć nie zawsze ów status szedł w parze z uprzywilejowaniem ekonomicznym, często pociągał za sobą chęć pewnego rodzaju naśladownictwa w zakresie praktyk kulturowych związanych z kulturą elitarną lub przynajmniej deklaracje w tym zakresie. Książka i lektura należały do form „bycia w kulturze” (Golka, 2007, s. 121), czegoś bardziej wyrafinowanego i kojarzonego z postępem cywilizacyjnym (Pęczak, 2016). Dzisiaj „adekwatność kulturalną” odczuwa się już inaczej. Dla dzieci dorastających w domach bez księgozbiorów, niewidzących rodziców (czy w ogóle dorosłych) czytających książki, lektura nie należy do ewentualnych form spędzania czasu. Nie mając takich wzorców, nie kojarzą czytania z dorosłością (por. Makowski, 2017). W ten sposób reprodukują się postawy wynoszone z domu rodzinnego i obserwowane w szerszym otoczeniu społecznym, gdyż i w miejscach publicznych (tj. komunikacja miejska, parki, poczekalnie) coraz rzadziej można spotkać ludzi z książką w ręku.

Zagrożenia nieczytania

Pośród przyczyn zmniejszenia się popytu na książkę mogą być też takie, które mają podłoże ekonomiczne. Ceny w polskich księgarniach są porównywalne ze spotykanymi w wielu krajach Europy Zachodniej, co – przy znacznie niższej średniej zarobków – osłabia możliwości nabywcze polskich czytelników. Jednocześnie dyrektor Biblioteki Narodowej, Tomasz Makowski, zwrócił uwagę w jednej z audycji radiowych, że przestają kupować książki ludzie zarabiający najwięcej. Powołując się na wyniki badań czytelnictwa w roku 2017, zauważył, że „osoby dla których kiedyś książka była elementem prestiżu w apartamencie, w willi – już przestają ją tak traktować”. To samo dotyczy ludzi na stanowiskach kierowniczych i najlepiej zarabiających specjalistów, którzy jeszcze na początku lat dwutysięcznych prezentowali postawy zgoła odmienne.

Wtedy do nieczytania książek przyznawało się zaledwie 3 proc. z nich, w roku 2017 – 44 proc. Zatem już nie tylko posiadania książek, ale również i erudycji nie traktują jako wyróżnika pozycji społecznej (Makowski, 2017). Być może jest to też jeden z efektów tego, że „kultura masowa korumpuje elity wygodami «konsumpcji»”, wedle określenia Marcina Czerwińskiego (1999, s. 115), co w połączeniu z lokowaniem się atrybutów statusu poza polem literackim w konsekwencji umniejsza udział lektury w spektrum praktyk kulturowych, a kompetencja literacka nie jest już istotną składową kompetencji kulturowej w ogóle.

Gdy Allan Bloom ubolewał nad tendencją spadkową w zakresie czytelnictwa, odnajdywał ją u osób związanych z instytucją, która w stopniu ponadprzeciętnym powinna realizować „potrzebę systematycznego kontaktu z książkami” (Chymkowski i Zasacka, 2022, s. 12), czyli z uniwersytetem. Autor *Umysłu zamkniętego* mówił mianowicie o zjawisku, które – jak wolno było sądzić – uniwersytetu nigdy nie dotknie. Charakteryzując słuchaczy swoich wykładów już pod koniec jego akademickiej kariery, twierdził Bloom, że „w przeciwieństwie do poprzednich pokoleń [...] są «autentyczni», w tym znaczeniu, że obcy im jest literacki snobizm i nie chcą składać nieszczerych, rytualnych hołdów kulturze wysokiej” (1997, s. 70). Być może jednak Bloom mylił się o tyle, że osoby, o których mówił, wcale nie odrzucały „kultury wysokiej”; ale nie uznawały jej już za osobną kategorię. Nie musi tu zresztą chodzić tylko o kontakt z uznanymi dziełami literatury pięknej. Omawiając cytowane wyżej wyniki badań, dyrektor Biblioteki Narodowej zaznaczył, że w Polsce rośnie liczba studentów, którzy kończą studia, „nie przeczytawszy żadnej książki” (Makowski, 2017).

Zarówno w refleksji Allana Blooma, wypowiedziach Tomasza Makowskiego, jak i w wynikach badań stanu czytelnictwa w Polsce ostatnich lat rzuca się w oczy to, że mowa tam nie tylko o postępującej utracie nawyku czytania i nie tylko o swoistym braku kwalifikacji w tym zakresie, ale – co wydaje się zmianą być może w jakimś sensie epokową – o uznawaniu czytelniczej ignorancji za coś zwyczajnego. O traktowaniu jej może jeszcze nie w kategoriach waloru, ale (co kontrastuje z komentarzem do badań z lat 70. ubiegłego wieku) już nie jako powodu do wstydu (por. Gross i McGoey, 2015).

Wiąże się to nie tylko z uleganiem przez elity szczególnego rodzaju wygodom oferowanym przez kulturę masową. Zmiany zachodzące w kulturze, które pociągają za sobą malejącą pozycję książki, mogą być niepokojące z jeszcze innych powodów. Oprócz sygnalizowanych już korelacji między czytelnictwem a bezrobociem czy aktywnością obywatelską odnotujemy też kryzys, jaki stał się udziałem rynku wydawniczego i związanego z nim sektora handlu książkami. Ponadto, nieczytanie niesie negatywne skutki psychologiczne, a nawet zdrowotne. Badania przeprowadzone przez uczonych z Uniwersytetu Sussex (Lewis, 2009) wykazały, że zaledwie sześć minut czytania potrafi zredukować stres o 68 proc., co jest wynikiem lepszym, niż w przypadku słuchania muzyki (61 proc.), picia herbaty lub kawy (54 proc.) albo spaceru (42 proc.). Wynikałoby z tego, że osoby, które regularnie czytają, mają statystycznie większą szansę na zdrowsze i spokojniejsze życie.

Klasa czytająca

Nierówny podział na czytających i nieczytających nie zawsze jest więc przyjmowany jako element społecznego krajobrazu, z którym trzeba się pogodzić jako z czymś niezależnym od intencjonalnych działań różnych rodzaju bibliofilów. Socjologicznie rzecz ujmując, ci, dla których lektura jest stałym elementem ich codzienności, tworzą kategorię społeczną, którą Wendy Griswold (2001; 2008) nazwała „klasą czytającą”. Kategoria to nieliczna, lecz niezwykle czynna w podejmowaniu praktyk literackich. Polegają one nie tylko na tym, że przedstawiciele klasy czytającej sami regularnie i z przyjemnością oddają się lekturze, w której widzą drogę do samorozwoju. Dla najlepiej wykształconych spośród nich, najbardziej mobilnych i zagorzałych czytanie jest też sposobem na włączanie innych do pracy na rzecz wspólnot lokalnych i regionalnych kultur; ich rewitalizacji, podtrzymywania, afirmacji i rozwoju, a także – jeśli jest taka potrzeba – rekonstrukcji. Charakteryzuje ich też silny kapitał kulturowy, którego zasadniczym źródłem jest rodzina.

Cytowana już Elizabeth Long (2012, s. 141) mówi o szczególnego rodzaju „społecznej infrastrukturze czytania”, której elementem kluczowym jest „socjalizacja lekturowa” z towarzyszącym jej systemem określonych relacji społecznych. Wywiedzionym z domu rodzinnego umiejętnościom, dyspozycjom, sposobom postrzegania świata, schematom myślenia i działania towarzyszy i jest z nim sprzężony nawyk rodzinnego czytania. Dla klasy czytającej jest ono nie tylko swoistą przepustką do późniejszego zamiłowania do lektury, ale też – jak już wspomniano – jedną z ważnych form kapitału kulturowego. Podkreślmy też w tym miejscu, że Bourdieu mówi wprost, że kapitał „odziedziczony po rodzinie” jest bardziej adekwatnym wskaźnikiem kapitału kulturowego, niż ten nabyty w szkole. Od tego, jak wielkie jest dziedzictwo kapitału domowego, zależą formy późniejszego kulturowego zaangażowania (Bourdieu, 2005).

W artykule zatytułowanym *Idee klasy czytającej* Wendy Griswold (2002) nawiązuje do znanego fragmentu *Manifestu komunistycznego* Marksa i Engelsa (1976, s. 101) głoszącego, że „ideami panującymi klasy każdej epoki były zawsze tylko idee klasy panującej”. Autorka podkreśla tym samym rolę, jaką mogą spełniać i niejednokrotnie spełniają osoby, które poprzez lekturę pragną zbudować spektrum wspólnych doświadczeń ludzi uczestniczących w kulturze literackiej swojej społeczności. To ich właśnie Wendy Griswold i Hannah Wohl (2015) nazywają gdzie indziej „ewangelistami kultury”. Pod tym pojęciem, nawiązującym do Nowego Testamentu, kryją się profesjonaliści klasy czytelniczej (pośród nich pisarze, wydawcy, nauczyciele, dziennikarze, bibliotekarze) podejmujący „walkę na pierwszej linii kultury”, aby „nawrócić ludzi na czytanie” (Griswold i Wohl, 2015, s. 97); aby błędnych odciągnąć od „źródeł nieczytania” i przekonać ich do wejścia na ścieżkę czytelniczej gorliwości.

„Misjonarze czytania” wychodzą z założenia, że wspólne doświadczenia lekturowe przekładają się na wspólność losu czytelników, a w każdym razie wzbogacają życie wspólnoty o świadome, rozumne i możliwie najpełniejsze uczestniczenie w jej kulturze. Czytaniu, które zasadniczo nie jest czynnością kolektywną (pomijam tu, skądinąd cenne, popularyzatorskie akcje w rodzaju dorocznego „narodowego

czytania” któregoś z dzieł należących do narodowego kanonu), można jednak, czyniąc określone założenia, przypisać pewne cechy kolegialności. Ryszard Koziółek słusznie zauważa: „kiedy [...] inny czytelnik wyzna nam swoje przeżycie lektury, powstaje sugestia, że choć oddzieleni, uczestniczyliśmy we wspólnej intymnej przygodzie o wciąż zagadkowej treści. Nie wiem do końca czy inny, czytając tekst miał podobne przeżycia i myśli, co ja, ale odtąd pozostajemy w intrygującej relacji, która jest fundamentem wspólnoty czytających” (2016, s. 15–16).

Znaczenie kanonu

Rzecz nie tyle w tym, aby „przyznawać literaturze rangę najważniejszego składnika kultury” (Koziółek, 2016, s. 7), ile by na trwałe doceniać jego istotne znaczenie dla jej żywotności. Nieuchronną konsekwencją obniżania się stanu czytelnictwa jest coraz mniejsza ekspozycja odniesień literackich w procesach społecznego komunikowania (por. Lalewicz, 1985). To zaś skutkować może czymś więcej, niż „tylko” zaburzeniami w porozumiewaniu się. We wprowadzeniu do zbioru esejów *Szekspir i polityka* wspomniany już Allan Bloom podkreśla „cywilizacyjną i jednoczącą funkcję książek, [...] jaką spełniały kiedyś w Grecji dzieła Homera, we Włoszech dzieła Dantego, Racine’a i Moliera we Francji, a Goethego w Niemczech” (1995, s. 7). Alarmująco twierdzi wprost, że gdy zanika ta funkcja literatury, wraz z nią tracimy dostęp do narzędzi, dzięki którym możemy rozumieć świat i samych siebie. Szczególnie narażeni są na to ludzie młodzi. Bloom pisze: „Marlborough powiedział kiedyś, że rozumienie historii angielskiej zawdzięcza tylko Szekspirowi. Taka zależność myślenia od poety jest dzisiaj prawie niemożliwa. Ciągłe powroty do jednego wielkiego dzieła czy autora i poleganie na nim całkowicie zanikły, a rezultatem jest nie tylko wulgaryzacja życia, ale również atomizacja społeczeństwa” (1995, s. 7–8).

Podobne stanowisko zajmuje inny krytyk kultury i literatury o tym samym nazwisku – Harold Bloom (2011). Według niego ratunkiem dla zachowania siły i jedności naszej cywilizacji jest nieodstępowanie od zachodniego kanonu literackiego. Zasadą jest przy tym jego

tradycyjność i uznanie uniwersalności. Formułowane przez niego postulaty spotykały się z żywą krytyką (Kenan, 2019; Solomon, 2019; Hensher, 2020). Jednym z zarzutów jest niedostrzeżenie przez Harolda Blooma tego, że absolutyzowanie znaczenia uniwersalnego, tradycyjnego kanonu może utrudniać postrzeganie literatury jako źródła wzorów postaw dla współczesnych czytelników. Recepcji *Zachodniego kanonu* nie służyło również stanowisko autora względem kryteriów doboru książek kanonicznych. W swojej pracy zamieścił 21 interpretacji dzieł, które wpisała do kanonu – jak twierdzi – sama tradycja, podkreślając przy tym, że pisarzami pomniejszych zajmować się nie warto (H. Bloom, 2011). W kanonie Harolda Blooma pojawiają się autorzy, można powiedzieć, bezdyskusyjni jak Szekspir czy Cervantes, ale co do wielu innych można by zastanawiać się, czy „tradycja” umieszczająca ich na liście rzeczywiście była nieomylna oraz kto i dlaczego „podpowiedział” jej takie, a nie inne wybory.

Ogólnie jednak w dyskusjach o kanonie powtarza się problem adekwatności tworzących go lektur do dynamicznie zmieniającego się świata. Kwestii tej towarzyszą dwa główne dylematy: 1) na czym oprzeć decyzję o tym, które spośród tak wielu utworów uznać za strażnice wartości ponadczasowych i konstytutywnych dla wspólnoty, a którym takiej rangi i odpowiedzialności odmówić oraz 2) na jakiej podstawie wybrać dzieła, które rozpoznają ducha naszych czasów, jednocześnie dobudowując kolejne, trwałe piętra do gmachu kultury (regionalnej, narodowej, zachodniej, ogólnoludzkiej). Kanon pełnić ma także rolę formacyjną – zarówno dla poszczególnych jednostek, jak zbiorowości – zwłaszcza w przypadku ludzi młodych. Są tytuły ważne dla konkretnych generacji, są też takie, które mają swoje miejsce w określaniu, podtrzymywaniu czy odtwarzaniu ponadpokoleniowych więzi lokalnych, regionalnych, narodowych czy wręcz cywilizacyjnych. Funkcją wspólnego wykształcenia jest wzajemne zrozumienie (por. A. Bloom, 1995). Czytelników łączy nie tyle wspólność przeczytanych książek, ile wspólnota znaczeń, które niosą.

O tym, czy w danym środowisku taki kanon „obowiązuje”, można przekonać się – jak twierdzi Anna Nasiłowska (2008, s. 32) – zadając członkom grupy, zbiorowości lub uczestnikom kultury proste pytanie:

„Czy przyznanie się do całkowitej nieznajomości danego tekstu literackiego jest kompromitujące kulturalnie, czy nie?”. Następująca w ślad za tym społeczna sankcja (bądź jej brak) byłaby tu formą odpowiedzi. Taki test mógłby być też nieformalną miarą funkcji integracyjnej kanonu. Literatura kanoniczna wyznacza pewien wzorzec konstruowany w zgodzie z tradycją, który jednocześnie tę tradycję umacnia, pozwala jej przetrwać i ją rozwijać, zachowując jej odrębność i oryginalność. Te same lektury przyczyniają się do budowy wśród członków zbiorowości podobnego obrazu świata, podobnego identyfikowania i definiowania wyznawanych przez nich zasad i wartości, uznawania i odrzucania tych samych postaw i zachowań, słowem – współtworzą społeczny fundament dla ich jednostkowych tożsamości. W ten sposób kanon przyczynia się do budowania i utrwalania kapitału kulturowego. Dzięki temu, że dzieła kanoniczne są – jako takie właśnie – powszechnie dostępne, istotne elementy tego kapitału nie są właściwe jedynie wąskiemu gronu ekspertów, ale ulegając demokratyzacji, stają się potencjalną dyspozycją wszystkich członków danej kultury.

Literatura posiada także inny wymiar. Ten właśnie, który pozwala włączyć ją „w szereg kultury”, w którym znaczenie poszczególnych utworów zdeterminowane jest „całościowym rozwojem indywidualu i ich sumy” (Simmel, 2007, s. 21). Dzieła literackie, jak wskazano wyżej, mają potencjalną moc włączania czytelników do uczestnictwa w danej kulturze, jednak aby to nastąpiło, potencjał ten musi zostać zauważony, doceniony i wykorzystany „do wykształcenia wielu dusz indywidualnych”.

Temu wielkiemu zadaniu (por. Edling i Rydgren, 2011) posłużyć ma wiele dzieł, z którymi rzesze czytelników miewają kontakt w znacznej mierze tylko dzięki programom szkolnym i akademickim, ale które dopiero za sprawą recepcji potocznej (Sułkowski, 1990) nabierają tej szczególnej wartości kulturalnej, jaką przydaje im Georg Simmel (2007). Zaznaczmy też raz jeszcze, że nadaje on tej kategorii wymiar przede wszystkim socjologiczny, odróżniając wartość kulturalną dzieła od tej mierzonej w „kategoriach estetycznych czy z zakresu historii sztuki” (Simmel, 2007, s. 19).

Uczestnictwo w kulturze pozbawione odniesień artystycznych jest uboższe. Szkoła, narzucając praktyki takiego uczestnictwa (Bourdieu,

2005), jednocześnie wyposaża uczniów w atrybuty statusu potencjalnie przydatne w późniejszej drodze życiowej. Szansa sięgnięcia po nie bez tego rodzaju przymusu (z inną sytuacją mamy do czynienia, gdy silnym źródłem kapitału kulturalnego jest rodzina) byłaby zdecydowanie mniejsza. Nawet opisywany przez Bourdieu (2005, s. 403) samouk jest „wytworem systemu szkolnego, który jako jedyny jest upoważniony do przekazywania owego zhierarchizowanego korpusu zdolności i umiejętności, z którego składa się kultura prawomocna”. Drogą ku temu jest także kontakt z literaturą (lub nawet z jakimś rodzajem wiedzy o niej) jako jednym z nośników kulturalnego kapitału.

Jednocześnie uczeni badający miejsce kanonu lektur w edukacji szkolnej, określając stosunek uczniów do tych dzieł i sposobu, w jaki są one „przerabiane” na lekcjach, nie bez przyczyny używają wspomnianego tu już określenia: „czytelnictwo represyjne”. Wyniki analiz prowadzonych w tym obszarze na przestrzeni lat 90. ubiegłego stulecia (Przeclawska, 1995) i pod koniec pierwszej dekady obecnego wieku (Zasacka, 2008), w zestawieniu z cyklicznymi badaniami skali czytelnictwa, zwracają uwagę na skutki, jakie niesie odrzucanie przez uczniów oraz studentów legitymizowanego przez szkoły każdego szczebla kanonu literackiego. Dla wielu ludzi kanon stanowi wszak jedyną okazję uczestniczenia w transmisji dziedzictwa literackiego i kontaktu z kulturą wyższą. Jednak ci, którzy z tej szansy nie skorzystali (i nie korzystają), tworzą liczną zbiorowość, która – jak pisze znawczyni problemu Zofia Zasacka – „wykluczyła siebie z komunikacji symbolicznej opartej na literaturze pięknej i nie skorzystała z proponowanej przez szkołę możliwości opanowania podstawowej kompetencji kulturowej” (2008, s. 65).

Dlatego za ważną i brzemienną w skutki należy uznać konstatację owego „autentyzmu”, z którym – przypomnijmy opinię Allana Blooma – młodzi ludzie rezygnują z aspiracji do uczestniczenia w tych aspektach kultury, które stawiają przed odbiorcą większe wymagania intelektualne, a które on sam niezmiennie uznawał za konieczny punkt odniesienia dla każdego członka społeczeństwa. Chodzi tu o ten aspekt życia społecznego, który kładzie nacisk na obustronną relację jednostka–społeczeństwo, podkreśla więc znaczenie osobistego rozwoju

poszczególnych aktorów społecznych dla codziennego funkcjonowania zbiorowości jako całości. Według Simmla (2007), każdorazowa „droga do siebie” powinna prowadzić przez to, co w kulturze wzniosłe i wyrafinowane, a przechodzenie jej ma niebagatelne znaczenie dla doceniania czynności rutynowych i powszednich, gdyż pozwala widzieć je w szerszym kontekście cywilizacyjnym. „Liczne dzieła – artystyczne, techniczne, intelektualne, [...] posiadają zdolność bardzo skutecznego włączenia się w rozwój wielu ludzi, jako czynniki pobudzające ich ukryte moce, jako most do najbliższej im stacji” – pisze Simmel (2007, s. 40).

Literatura, doświadczanie rzeczywistości i czytanie

Za jedną z podstawowych cech literatury można uznać zdolności do konfrontowania się rzeczywistości fikcjonalnej z indywidualnymi doświadczeniami, przez co wykraczając poza samą siebie potrafi wiele powiedzieć o świecie już całkiem nieliterackim. Maria Janion przyznała w jednym z wywiadów: „bardzo często próbuję tłumaczyć sobie rozmaite rzeczy za pomocą literatury, np. czyjeś nastawienie psychiczne czy sposób zachowania, jakaś sytuacja życiowa przypomina mi coś, co znam z książki. [...] To kwestia formy” (2002).

Wykreowana artystycznie rzeczywistość literacka wydaje się być miejscem, w którym właśnie formy stosunków i typy wzajemnych, jednostkowych oddziaływań (Simmel, 2008) przedstawić można w sposób pozwalający na odnoszenie ich do przeżyć i obserwacji rodem ze świata realnego. Operowanie metaforą, symbolem, językiem ezopowym, konwencją czy konkretnymi możliwościami, jakie niosą poszczególne gatunki literackie pozwala twórcom opowiadać o świecie społecznym w sposób, który czytelnik może potraktować jako modelowy. Andrzej Stasiuk stwierdza: „taki jest sens literatury, żeby cię wykoleiła z normalnej codzienności, żeby cię wystrzeliła w kosmos z tego zwykłego życia, żebyś nie dał się udupić. Żebyś nie słuchał rodziców, tylko żebyś słuchał Martina Edena, bo jednak, z całym szacunkiem dla rodziców, oferta jaką on składa jest ciekawsza” (2011, s. 19). Trzymając się tej metafory,

można powiedzieć, że literatura potrafi nie tylko „wyrzucić w kosmos”, ale potrafi też kosmos ludzkich spraw skryształizować, sprowadzić do opisów objaśniających jednostkowe przeżycia i zbiorowe uniesienia.

Łatwo zauważyć, że dane na temat poziomu czytelnictwa, szczególnie jeśli wziąć pod uwagę to, jak zostało ono zdefiniowane w badaniach prowadzonych w Polsce w ostatnich latach, w gruncie rzeczy niewiele mówią o lekturze jako o narzędziu włączania w kulturę tych, którzy zostali zaliczeni do kategorii czytelników. Zwłaszcza gdy mowa o przeczytaniu „we fragmencie” lub „przeglądnięciu jakiejś książki”. Nawet w przypadku lektury „od deski do deski” bardziej liczy się zawartość tego, co zostało przeczytane, niż sam akt czytania, a ponadto – jak już wspomniano – zrozumienie i przetworzenie przeczytanych treści. Sprawa wszak nie w tym, by z dziełem literackim mieć kontakt w postaci lektury tekstu, ale by można wskazać tej lektury wymierny skutek socjologiczny: aby stała się elementem uspołecznienia.

Zwróćmy też uwagę, że – tak jak zostało to określone w ujęciu kompetencji kulturowej – o spełnieniu przez literaturę zadania, które wykraczałoby poza jej funkcję ludyczną, mówimy wtedy, gdy staje się ona (literatura) częścią świadomości jednostek, grup i szerzej jeszcze – narodów czy społeczeństw; świadomości poszukującej źródeł tożsamości indywidualnych i zbiorowych, wpływającej na budowanie i podtrzymywanie relacji z innymi ludźmi i codzienne, pełnoprawne współuczestnictwo w kulturze.

Pozostając jednak przy namyśle nad kulturotwórczą funkcją samej literatury, przyznać trzeba, że dzieła kanoniczne – choć trudno odmówić im eksponowanego miejsca w tradycji i formalnej edukacji – ustępują miejsca literaturze popularnej. Podobnie przegrywają z nią inne utwory, które, choć niewłączone (być może jeszcze niewłączone) do kanonu, stawiają przed czytelnikiem wyższe wymagania w zakresie wiedzy, wykształcenia czy estetycznej wrażliwości potrzebne w ich odbiorze. Terry Eagleton zauważa: „sztuka analizy utworów literackich jest na wymarcu, jak taniec ludowy” (2014, s. 9). Co prawda, pośród socjologów badających zjawisko czytelnictwa w naszym kraju słychać głosy, które na swój sposób mają uspokoić tych, którzy czuliby się zaniepokojeni jakością czytanych przez Polaków książek (por. Stetkiewicz,

2011) i zdolnością ich krytycznego odbioru. Czytanie popularnych kryminałów bywa wstępem do kontaktu z literaturą wyższego rzędu (Makowski, 2017).

Bardziej radykalne zdanie miał jednak w tej sprawie Stanisław Lem – pisarz, którego na próżno szukać w gronie osób cieszących się z każdego punktu procentowego na skali powszechnego czytania. Autor *Kongresu futurologicznego* uważał bowiem, że postępująca od połowy ubiegłego stulecia komercjalizacja literatury jest symptomem i drogą do jej zepsucia. W rozmowie z Jackiem Żakowskim mówił: „największe dzieła w ogóle giną z kultury. Czy ma Pan jakiegoś znajomego, który z czerwonymi oczami siedzi nocą pod lampą i czyta *Gilgamesza* albo *Odyseję*? Nikt dziś nie czyta najwybitniejszych ksiązek światowej literatury. Ludzie czytają jakiegoś Grishama, a nie znają Homera. To się stało w ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat. Rynek literacki zabił literaturę” (Lem, 2000, s. 8). Podobnie uważał Allan Bloom, oceniając miejsce klasyków literatury w edukacji amerykańskiej drugiej połowy XX wieku: „prawdopodobnie są oni czytani częściej, niż kiedykolwiek przedtem, ale nie poruszają naszej wyobraźni, nie wydają się mówić o sytuacji współczesnego młodego człowieka” (1995, s. 7).

Opinię tę można by potraktować jako głos w debacie na temat znaczenia kultury literackiej w porządku współczesnej kultury w rozumieniu szerszym. Innym głosem niech będzie prowokacyjna wypowiedź Szczepana Twardocha, który podczas spotkania w Muzeum Literatury stwierdził, że „czytanie jest przereklamowane” (2013; por. Chibner, 2019). Odmawiając samoistnej wartości czytaniu ksiązek, nie głosił tego jednakże wobec samej literatury. Rozwiewając ewentualne wątpliwości, autor *Pokory* dodał bowiem zaraz: „literatura jest najważniejsza na świecie! Ale literatura, a nie czytanie ksiązek, bo to są dwie różne rzeczy. Nie wszystko to, co się mieści między okładkami jest literaturą” (Twardoch, 2013).

Podsumowanie

„To, co jest czytane” (w znaczeniu zarówno poczytności określonych gatunków literackich, jak i nasycenia rynku księgarskiego), podobnie jak to, „co się pisze” niewątpliwie pod wieloma względami zależy od – by ująć rzecz możliwie szeroko – kontekstu społecznego, w którym literatura powstaje i trafia do rąk odbiorców. Problematyka tych zależności stanowiła temat rozważań i analiz poczynawszy od czasów na długo przed powstaniem naukowej socjologii. Echa ich znajdujemy już w Akademii Platonskiej (Platon, 1960, s. 296) czy w ateńskim Likejonie (Arystoteles, 1989). Przy czym – jak pisał swego czasu Roman Zimand – „z punktu widzenia poprawności wnioskowania jest w gruncie rzeczy mało ważne, czy głosi się, iż stan literatury (poezji) wyznacza (lub współwyznacza) stan społeczeństwa, czy też na odwrót” (1971, s. 18).

Czy spadek zainteresowania klasyką literatury wynika z tego, że współczesny czytelnik nie rozumie już języka, jakim kiedyś pisarze opisywali świat? Czy chodzi o odmienne upodobania estetyczne dzisiejszych odbiorców, czy może o to, że odrzucają oni nie tylko popularne dawniej formy literackie, ale po prostu nie rozumieją już Achillesa, Rolanda, Szeherezady czy Wertera?; że nie znajdują już nic ciekawego w starożytnej Troi, w opowieściach z XIV-wiecznej Florencji, w Paryżu ojca Goriot czy w Warszawie Wokulskiego? Gdyby chodziło tylko o autorów rangi Homera, Boccaccia, Balzaca czy Prusa, sprawa byłaby może prostsza. Jednak nieczytanie dotyka nie tylko klasyków. Lektura ich dzieł stawia przed czytelnikami wymóg rozumiejącej interpretacji literatury, tymczasem dziś za literacki sukces uważa się już samo przykucie czytelniczej uwagi. Pomimo że potrzeba do tego środków prostszych niż te, na których opierają się wielcy pisarze i narzędzi, które w warsztacie prawdziwych mistrzów pióra pełnią role drugorzędne – skala czytelnictwa w Polsce wciąż pozostawia wiele do życzenia.

Problem m.in. w tym, że w zdemokratyzowanym i technologiczowanym świecie rywalizację o uwagę odbiorców często wygrywają media audiowizualne doskonalące się w coraz atrakcyjniejszych formach przekazu. Troska o to, jak dużo i co ludzie czytają, jest w istocie

troską o wzbogacanie ich wyobraźni potrzebnej do lektury, a do oglądania zbędnej.

Być może dzisiaj nieczytanie nie jest już istotną przeszkodą. Być może rzeczywiście „czytanie jest przereklamowane” i wielość światów, które ongiś otwierała przed nami literatura, dziś staje się jeszcze większa za sprawą internetu i wciąż rozwijanych technologii cyfrowych. W wypowiedzi przypisywanej Umberto Eco pisarz miał stwierdzić, że kto nie czyta, ten ma tylko jedno życie, czytelnik natomiast zwiększa swoje życie tysiąckrotnie. Wedle tej opinii jest więc czytanie czymś w rodzaju nieśmiertelności. Otwartym pozostaje pytanie: czy tę rolę może kiedyś przejąć sztuczna inteligencja?

Obrońcy książek nie przyjmują do wiadomości, że miałyby one zniknąć. Lektura pozostanie dla nich wyprawą do wymiarów, które pisarz im w znacznej mierze proponuje i podpowiada, ale nigdy, w przeciwieństwie do np. filmu czy gry komputerowej, nie narzuca (kto najpierw widział ekranizację powieści, potem dopiero sięgnął po książkę, wie o czym mowa). Czy czytelnicy będą wkrótce tworzyć społeczności ekskluzywne, dzieląc los np. miłośników parowozów czy koronkarstwa? Pewnie nie, a jeśli nawet, to nieprędko. Literatura i szerzej: książki współkształtowały cywilizację, dlatego kontakt z nimi wciąż jest czymś więcej niż nawykiem. Trudno powiedzieć, jak obecnie wpływa literatura na kształt naszej kultury społecznej, politycznej czy ekonomicznej. Faktem jest, że chociaż nigdy wcześniej nie publikowano tak wielu książek jak obecnie, to lektura traktowana jako źródło wiedzy, narzędzie służące wychowaniu czy sposób spędzania wolnego czasu ma silniejszą, niż kiedykolwiek konkurencję.

Wydaje się, że aby jej sprostać, trzeba spełnienia co najmniej dwóch uzupełniających się warunków. Pierwszym jest podkreślanie od najmłodszych lat znaczenia twórczej wyobraźni w postrzeganiu i rozumieniu rzeczywistości, w budowaniu relacji z innymi ludźmi i odnajdywaniu swojego miejsca w grupie. Taka wyobraźnia służy krytycznemu myśleniu, zawsze przydatnemu obywatelom demokratycznego społeczeństwa. Drugim warunkiem jest propagowanie lektury jako szczególnego narzędzia służącego ćwiczeniu skupienia, a przede

wszystkim rozwijaniu tej wyobraźni, bez której będziemy wyłącznie odtwórcami, niezdolnymi dziwić się światu.

Literatura

- Arystoteles. (1989). *Poetyka*. Przeł. H. Podbielski. Wrocław: Ossolineum.
- Bloom, A. (1995). *Szekspir i polityka*. Przeł. Z. Janowski. Kraków: Arcana.
- Bloom, A. (1997). *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*. Przeł. T. Bieroń. Poznań: Zysk i S-ka.
- Bloom, H. (2011). *Zachodni kanon. Książki i szkoła epok*. Przeł. M. Szczybiałka i B. Baran. Warszawa: Aletheia.
- Bourdieu, P. (2001). *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego*. Przeł. A. Zawadzki. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Bourdieu, P. (2005). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*. Przeł. P. Biłos. Warszawa: Scholar.
- Bourdieu, P., i Passeron, J.C. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. E. Neyman. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Castells, M. (2007). *Społeczeństwo sieci*. Przeł. M. Marody i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chibner, D. (2019). Czytanie jest mocno przereklamowane. *Pressje*, 4, 41–45.
- Chymkowski, R., i Zasacka, Z. (2021). *Stan czytelnictwa w Polsce w 2020 roku*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Chymkowski, R., i Zasacka, Z. (2022). *Stan czytelnictwa książek w Polsce w drugim roku pandemii 2021–2022*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Czerwiński, M. (1999). Kultura elitarna a kultura masowa. W: H. Domański i in. (red.), *Encyklopedia socjologii* (t. 2: K–N, s. 110–116). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Deskur, M. (2021). *Supermoc książek. Poradnik upowszechniania czytania*. Warszawa: Fundacja Powszechnego Czytania.
- Dillon, M. (2009). *Introduction to sociological theory: theorists, concepts, and their applicability to the twenty-First century*. New York: John Wiley & Sons.

- Eagleton, T. (2014). *Jak czytać literaturę*. Przeł. A. Kunicka. Warszawa: Aletheia.
- Edling, Ch., i Rydgren, J. (red.). (2011). *Sociological insights of great thinkers. Sociology through literature, philosophy and science*. Santa Barbara; Denver; Oxford: Praeger.
- Filipiak, M. (2002). *Socjologia kultury*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Fitzpatrick, K. (2014). Reading (and writing) online, rather than on the decline. W: N. Segal i D. Koleva (red.), *From literature to cultural literacy* (s. 41–52). New York: Palgrave Macmillan.
- Franklin, A. (2007). Elite culture. W: G. Ritzer (red.), *Blackwell encyclopedia of sociology*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Gardziński, T. (2021). *W Polsce nawet jak się potkniesz o książkę, to jesteś czytelnikiem*, Rozrywka. Blog. Pobrano z www.spidersweb.pl/rozrywka.
- Geertz, C. (1980). Blurred genres: the refiguration of social thought. *The American Scholar*, 49(2), 165–179.
- Golka, M. (2007). *Socjologia kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Griswold, W. (2002). The ideas of the reading class. *Contemporary Sociology*, 1(30), 4–6.
- Griswold, W. (2008). *Regionalism and the reading class*. Chicago: University of Chicago Press.
- Griswold, W., i Wohl, H. (2015). Evangelists of culture: one book programs and the agents who define literature, shape tastes, and reproduce regionalism. *Poetics*, 50, 96–109.
- Gross, M., i McGoe, L. (red.). (2015). *Routledge international handbook of ignorance studies*. London; New York: Routledge.
- Hensher, P. (2020). Harold Bloom finally betrays how little he really understood literature. *The Spectator*. Pobrano z <https://www.spectator.co.uk/article/harold-bloom>.
- Janion, M. (2002). Żyjąc tracimy życie. Rozmawia K. Bielas. *Wysokie Obcasy*, 13(157), 5–12.
- Kisiel, P. (2004). Uczestnictwo w kulturze artystycznej – między transformacją a wyzwaniem nowego wieku. *Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie*, 661, 27–41.
- Koryś, I., Michalak, D., i Chymkowski, R. (2014). *Stan czytelnictwa w Polsce w 2014 roku*. Warszawa: Biblioteka Narodowa, Warszawa.

- Kostecki, J. (2015). Potencjał poznawczy współczesnych ogólnopolskich badań czytelnictwa w Polsce. W: A. Chamera-Nowak i D. Jarosz (red.), *Na co dzień i od święta. Książka w życiu Polaków w XIX i XX wieku* (s. 665–687). Warszawa: Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliograficznych UW; Oficyna Wydawnicza Aspra-JR.
- Kukło, C., Łukasiewicz, J., i Leszczyńska, C. (2014). *Historia Polski w liczbach*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Lalewicz, J. (1985). *Socjologia komunikacji literackiej. Problemy rozpowszechniania i odbioru literatury*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Lem, S. (2000). Małpa w podróży. Ze Stanisławem Lemem rozmawia Jacek Żakowski. *Gazeta Wyborcza*, 105, 8.
- Lewis, D. (2009). *Galaxy stress research. Mindlab International*. Falmer: Sussex University.
- Levy, S. (2020). *Facebook. The inside story*. London: Penguin Books.
- Long, E. (2012). O społecznej naturze czytania. *Teksty Drugie*, 6(138), 136–166.
- Łęcki, K. (2008). Socjokulturowe ramy recepcji przekazu reklamowego – propozycje schematu analizy. W: A. Limański i R. Milic-Czeraniak (red.), *Badania marketingowe zachowań podmiotów rynkowych* (s. 207–218). Katowice: Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych.
- Łukasiewicz, R. (2012). Analfabetyzm wtórny, ekskluzja czy inkluzja społeczna. W: R. Lusawa (red.), *Wybrane zagrożenia społeczne wyzwaniem dla ekonomii i nauk o zarządzaniu* (s. 53–70). Warszawa: Europejska Wyższa Szkoła Informatyczno-Ekonomiczna w Warszawie.
- Makowski, T. (2017). *Dlaczego Polacy czytają tak mało książek? Wywiad z dyrektorem Biblioteki Narodowej Tomaszem Makowskim w audycji Polskiego Radia „Sygnały Dnia”*. Pobrano z <https://jedynka.polski-radio.pl>.
- Malik, K. (2019). Harold Bloom was right to extol great literature, but was often blind to who was neglected. *The Guardian*. Pobrano z <https://www.theguardian.com/>.
- Marks, K., i Engels, F. (1976). *Manifest komunistyczny*. Przeł. W. Piekarski. Warszawa: Książka i Wiedza.

- Maryl, M. (2015a). *Życie literackie w sieci. Pisarze, instytucje i odbiorcy wobec przemian technologicznych*. Łódź: Fundacja Akademia Humanistyczna; Instytut Badań Literackich PAN.
- Maryl, M. (2015b). Kulturowa piśmienność: projekt badań totalnych kultury literackiej. *Teksty Drugie*, 3(153), 9–29.
- Nasiłowska, A. (2008). Między kolekcją a kanonem literackim. *Polityka. Niezbędnik Inteligenta Plus*, 1, dod. do *Polityka*, 32–36.
- Pęczak, M. (2016). *Socjolog: w III RP czytamy mniej niż w PRL, bo zmieniła się wizja postępu*. Pobrano z <https://dzieje.pl/kultura-i-sztuka>.
- Platon. (1960). *Prawa*. Przeł. M. Maykowska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Przeclawska, A. (1995). Nastolatki żyją światem dorosłych. Danuta Świerczyńska-Jelonek rozmawia z Anną Przeclawską. *Guliwer*, 3, 37–40.
- Simmel, G. (2007). *Filozofia kultury*. Przeł. W. Kunicki. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Simmel, G. (2008). *Pisma socjologiczne*. Przeł. M. Łukasiewicz. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Skwarek, J. (2015). *Analfabetyzm funkcjonalny jako jeden z czynników wykluczenia społecznego*. Zamość: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji i Zarządzania w Zamościu.
- Solomon, A. (2019). In defense of Harold Bloom. *The Washington Post*. Pobrano z www.washingtonpost.com/opinions/2019/11/5.
- Stasiuk, A. (2011). Czytanie wystrzeli cię w kosmos. Rozm. D. Wodecka. *Gazeta Wyborcza*, 136.
- Stetkiewicz, L. (2011). *Kulturowi wszystkożercy sięgają po książkę. Czytelność ludzyczna jako forma uczestnictwa w kulturze literackiej*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Suchecka, J. (2021). Czytasz, ale nie rozumiesz. Możliwe, że jesteś współczesnym analfabeta; z Justyną Suchecką rozmawia Paulina Januszewska. *Krytyka Polityczna*. Pobrano z <https://krytykapolityczna.pl/kraj>.
- Sułkowski, B. (1990). *Szekspirolgia uczona, szekspirolgia potoczna*. W: Z. Bokszański, B. Sułkowski i A. Tyszka (red.), *Społeczeństwo, kultura, osobowość* (s. 269–284). Warszawa; Łódź: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Świątkiewicz, W. (2001). Kapitał kulturowy a zagadnienie integracji społecznej. W: A. Barska, T. Michalczyk i M.S. Szczepański (red.), *Ku*

- integracji rozwoju człowieka i społeczeństwa* (s. 93–106). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Tapscott, D. (2010). *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Przeł. P. Cypryjański. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Twardoch, Sz. (2013). *Czytanie jest przereklamowane* [Film]. Pobrano z <https://www.youtube.com/watch?v=eZijDPibEVs>.
- Tysza, A. (1972). *Uczestnictwo w kulturze*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Weber, M. (2002). *Gospodarka i społeczeństwo: zarys socjologii rozumiejącej*. Przeł. D. Lachowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zasacka, Z. (2008). *Nastoletni czytelnicy*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Zimand, R. (1971). Pułapki socjologii literatury. W: J. Sławiński (red.), *Problemy socjologii literatury* (s. 9–28). Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Ziółkowski, M. (1987). Kompetencja kulturowa. W: Z. Staszczak (red.), *Słownik etnologiczny: terminy ogólne* (s. 172–174). Warszawa; Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Żytko, M. (2018). *Czytam, czytam i nie rozumiem. Jedno ze źródeł nowej odmiany analfabetyzmu leży w szkole*. Pobrano z <https://www.tokfm.pl/Tokfm/7,130517,24003456,czytam-czytam-i-nie-rozumiem-jedno-ze-zrodel-nowej-odmiany.html>.

O AUTORZE:

dr Paweł Cwikła – socjolog, Uniwersytet Śląski w Katowicach,
ORCID 0000-0001-6912-0324,
KONTAKT: pawel.cwikla@us.edu.pl

Przesłanki dla praktyki wychowawczej

- 01** Bardzo ważną rolę w doprowadzeniu człowieka do granicy, za którą odkryje prawdę o sobie, **stanowi wychowanie**. Podstawowym celem tego procesu jest bowiem z jednej strony uświadomienie młodemu człowiekowi jego ograniczeń, z drugiej zaś – pomoc w ich pokonywaniu.
- 02** **Na cnotę roztropności składa się kilka elementów:** pamięć, domyślność (umiejętność kojarzenia faktów), oględność (elastyczność umysłu), pouczalność (korzystanie z rad i doświadczeń innych), zmysł rzeczywistości (dostrzeganie faktów), zdrowy osąd (sprawna reakcja w danej sytuacji), przezorność (przewidywanie, wyciąganie wniosków na przyszłość), zapobiegliwość (omijanie przeszkód i umiejętne zmierzanie do celu).
- 03** Same w sobie narzędzia logiczne nie są ani dobre, ani złe, nie mają też bezpośredniego związku z prawdą, jednak konsekwencje ich stosowania wchodzą w świat moralny. Dlatego **kluczowe jest kształtowanie umiejętności logicznej analizy, argumentacji i kojarzenia faktów**, aby

04

przeciwstawić się szkodliwym wpływom demagogów i roztropnie wykorzystywać zdobycze nauki.

Ważne jest, aby **treści poznania nie czerpać z gotowych wyobrażeń na ich temat, lecz – w miarę możliwości – z faktów**, które weryfikują ich sens. Poznanie i działanie jest realistyczne, a tym samym prawdziwe tylko wtedy, gdy wychodzi od istniejącego świata, a nie świata wydedukowanego z pojęć.

05

Sprawdzian realizmu i pewności wytrzymuje jedynie **prawda ujmowana jako relacja, na której przeciwległych krańcach plasują się myśl i rzeczywistość**. Wartość klasycznej koncepcji tkwi w tym, że o wartości efektów poznania decyduje wysiłek poznawczy pojedynczego człowieka.

06

Schematy myślenia wprowadzają człowieka w złudną sferę komfortu, która pozostawia jego umysł w stanie bierności, a ta obniża jakość działania w przyszłości. Zmienność życia zmusza nas do poświęcania uwagi zdarzeniom zachodzącym wokół nas. Im częściej korzystamy z posiadanych przez nas umiejętności, tym swobodniej tymi zdarzeniami zarządzamy.

07

Różne szablony myślowe kierują umysłami i decyzjami całych rzesz ludzi, prowadząc ich często na manowce. **Przełamywanie myślenia schematycznego jest trudne, wymagające wysiłku i odwagi**. Ludzie nie godzą się łatwo na porzucenie tego, co na pierwszy rzut oka wydaje się oczywiste, dlatego bardziej skłonni są odrzucić na starcie opinie tych, którzy proponują im coś innego, niż zastanowić się i przemyśleć oferowane im rozwiązania.

08

Dopiero poprzez poznanie prawdy i wybór właściwego dobra człowiek może rozwijać się i być faktycznie wolny. **Nie wystarczy kształcić rozum,**

09

aby być dobrym i spełnionym człowiekiem.

Edukacja winna obejmować i nauczanie (kształcenie umysłu), i wychowanie (formowanie woli i uczuć).

Sprawność intelektualna nie wystarcza, aby w pełni rozumieć życie, być świadomym tego, że nie każdą decyzję, zdarzenie można trafnie określić w kategoriach dobra i zła. Perfekcjonizm może utrudniać elastyczność działania i dostosowywanie się do zmian. Nadmierny krytycyzm może stać się przeszkodą w rozwoju tolerancji i wyrozumiałości względem błędów i niedociągnięć własnych i innych osób.

10

Ważne, aby nie demotywować dziecka i nie czynić go niezdatnym do wytężonej uwagi oraz podejmowania działań wymagających większej przenikliwości. Dziś problem braku skupienia uwagi u dzieci jest przedmiotem troski terapeutów. **Dzieci otrzymują zbyt wiele bodźców**, które utrudniają codzienne funkcjonowanie i proces uczenia się.

11

Ważna jest adekwatność wymogów stawianych przed uczącym się dzieckiem. **Odpowiednie wymagania zapewniają poczucie bezpieczeństwa**, wskutek czego dziecko jest bardziej pewne tego, że podoła zadaniom, przed którymi stoi.

12

Sięganie po literaturę jest istotne ze względu na znaczenie wyobraźni w postrzeganiu i rozumieniu rzeczywistości, w budowaniu relacji z innymi ludźmi i odnajdywaniu swego miejsca w grupie, także jako szczególne narzędzie służące ćwiczeniu skupienia i rozwijaniu krytycznego myślenia.



Podstawowe fakty dotyczące ludzkiego poznania □ Na czym polega racjonalność naszego działania? □ Zachowanie złotego środka w pożądaniu wiedzy □ Wiedza to niewiedza, tylko uświadomiona □ Znaczenie pamięci □ Poczucie rzeczywistości □ Docilitas, czyli jak

być pouczanym □ O uczeniu się na błędach □ Umiejętność logicznego kojarzenia faktów □ O uwzględnianiu zmiennych okoliczności życia □ Parę słów o samodzielności w myśleniu □ Od myślenia stereotypowego do myślenia pojęciowego □ Poznanie fragmentaryczne □ Mądrość, wiedza i inteligencja □ Ku dojrzałości umysłowej □ O potrzebie myślenia filozoficznego □ Efekt Google'a □ Cyfrowa proteza umysłu □ Pożegnanie z czytaniem? □ Przestanki dla praktyki wychowawczej

Trudno jest wskazać pokolenie Polaków, które wzrastałoby w czasach spokoju i stabilizacji, bez doświadczenia takiego lub innego intelektualnego fermentu utrudniającego rozwój. Współczesna młodzież także wystawiona jest na próbę, bo o rozwój intelektualny i higienę umysłową dbać musi w świecie nadmiaru i przesytu, gdzie prawie wszystkiego jest dużo, ale za mało tego, co najcenniejsze. Wyzwaniem jest więc szukanie stabilności w świecie zmian, wpływów i przepływów, poszukiwanie skupienia w ciągłym hałasie, faktów w informacyjnym szumie, prawdy w kakofonii ofert, wzorca na bazarach wartości.

ZE SŁOWA WSTĘPNEGO

ISBN 978-83-67385-39-8 / E-BOOK ISBN 978-83-67385-40-4

IBE



INSTYTUT
BADAŃ
EDUKACYJNYCH



pobierz
plik
książki

