

Tomasz Leś
Uniwersytet Jagielloński

Mądrość jako cel wychowania. Wybrane teorie, implikacje praktyczne, podstawowe problemy

Summary

WISDOM AS AN AIM OF EDUCATION. THEORY, PRACTICE, MAIN PROBLEMS

Wisdom might be, and quite often is, one of the most important purposes of education. At the same time, there is no clarity about the its meaning and relations to education. The goal of the article is to analyse the issue of wisdom as an educational goal, based on the classical meaning of the term 'wisdom' (Socrates, Plato, Aristotle), which still constitutes a paradigm in philosophical and educational considerations. The article is divided into three parts. Firstly, the theoretical and semantic aspects of wisdom are indicated. Secondly, practical possibilities of application of the idea of wisdom as an aim of education are discussed. At the end, the author points out the philosophical and semantic problems which make this idea hard to apply.

Key words: wisdom, educational aims, philosophy of education

red. Paulina Marchlik

Wstęp

Pojęcie mądrości jest jednym z podstawowych w dyskursie filozoficznym (w szczególności etycznym i epistemologicznym). Początków jego systematycznych analiz należy upatrywać w filozofii starożytnej. Najczęściej utożsamiana jest z wiedzą, umiejętnością właściwego życia, postawą krytyczną, czy bardziej ogólnie, zwieńczeniem wysiłków związanych z refleksją filozoficzną. Ten etyczno-epistemologiczny rys, mimo pewnych definicyjnych odmierności, zachowany

jest w filozofii po dziś dzień. Współcześnie problematykę tę podejmuje się również na gruncie psychologii, w poszukiwaniu poznawczych komponentów czy osobowościowych uwarunkowań postawy mądrościowej. Pojęcie to pojawia się też w dyskursach potocznych, gdzie występuje jako pożądana cecha osobowości. W każdym z tych kontekstów występuje w sensie pozytywnie wartościującym. Mądrość stanowi również istotną wartość w pedagogice, jest związana z podstawowymi celami różnych systemów i koncepcji wychowania. To pedagogika jako nauka stanowi właściwe pole do prób ustalania warunków praktycznych realizacji ideału mądrości. Nie oznacza to, że podjęte próby zakończyły się ostatecznym sformułowaniem spójnej i wyczerpującej koncepcji – operacjonalizacja „mądrości” jest w wysokim stopniu problematyczna. Wynika to przede wszystkim z faktu, że po pierwsze, pojęcie mądrości jest względnie wieloznaczne, tzn. nie ma zgodności co do tego, czy wskazane na początku składniki należy traktować koniunkcyjnie (i w jakim zakresie) czy też alternatywnie. Po drugie, mądrość, jako że związana jest ze sferą normatywności, przenosi nas na trudny i niejednoznaczny grunt analiz metaetycznych. Ewentualne ustalenia na gruncie pedagogiki muszą zatem opierać się na decyzji co do wybranej tradycji związanej z jej znaczeniem.

W niniejszym tekście podjęta zostanie próba analizy problematyki mądrości jako celu wychowania, w oparciu o wybrane, klasyczne sposoby jej rozumienia (Sokrates, Platon, Arystoteles)¹. Nie jest to jednak wybór arbitralny. Uzasadnić go można: (a) faktem spełnienia przez te koncepcje podstawowych intuicji związanych z tym pojęciem, (b) ich spójnością i systematycznością, (c) faktem, że stanowiły (i nadal stanowią) podstawę definicyjną do analiz mądrości w różnych dziedzinach wiedzy oraz (d) obecnością praktycznych wskazówek zawartych w tych koncepcjach (aspekt pedagogiczny). Wspomniany cel (dokonanie analizy mądrości jako celu wychowania) zrealizowany zostanie w trzech etapach:

1. teoretycznym – prezentacja podstawowych twierdzeń dotyczących mądrości w ujęciu Sokratesa, Platona i Arystotelesa, ze szczególnym uwzględnieniem jej definicji i aspektu etyczno-epistemologicznego;
2. praktycznym – wskazanie związków pojęcia mądrości z wychowaniem oraz elementów ww. koncepcji mających charakter praktyczno-pedagogiczny, tj. możliwych do zastosowania w praktyce pedagogicznej;

¹ W niniejszym artykule korzystam z ustaleń zawartych w mojej pracy doktorskiej *Mądrość. Analiza filozoficzna wybranych koncepcji i jej pedagogiczne implikacje* napisanej pod kierunkiem dr hab. Krystyny Ablewicz, obronionej w 2014 r. na Wydziale Filozoficznym UJ, której skrócona i zmodyfikowana wersja została wydana w postaci monografii (Leś 2016).

3. problemowo-krytyczny – wskazanie podstawowych problemów związanych z realizacją ideału mądrości w praktyce pedagogicznej.

Teoria. Wybrane klasyczne koncepcje mądrości

Pojęcie mądrości nie ma rodowodu ściśle filozoficznego. Jako że pełni ono istotną rolę w języku etycznym i epistemologicznym, używane było przed powstaniem filozofii. Trudno wyobrazić sobie możliwości zalecania wartościowych moralnie postaw czy posiadania takiej wiedzy bez odwołania się do omawianego pojęcia. Ważną rolę odgrywała już w grupach plemiennych: „Wówczas pojawiły się załączki tego pojęcia oraz ważne próby jego społecznego wykorzystania. Nasi plemienni przodkowie nim wyruszyli na wojnę z sąsiednim plemieniem, bądź podjęli decyzję w sprawie zmiany miejsca swego koczowania, z reguły zbierali radę najstarszych ludzi plemienia, aby ci im podpowiedzieli, jaką decyzję w danej sprawie mają podjąć” (Szewczuk 1998: 225). Podobnie w pierwszych cywilizacjach (Sumerowie, cywilizacja starożytnego Egiptu) i w Biblii, gdzie pełniła funkcję zarówno kryterium właściwego i godnego życia, często utożsamianego ze znajomością i postępowaniem wedle nakazów bóstw (Birren, Svensson 2005; Pietrasiński 2000). W filozofii pojęcie to podejmowane było w szczególności przez starożytnych myślicieli (Sokrates, Platon, Arystoteles), a w okresach późniejszych, przez m.in. św. Tomasza, św. Augustyna, Kartezjusza, Johna Locke’a (Overton, Takasami 2005), a w Polsce Józefa Marii Bocheńskiego (1992), Mieczysława Gogacza (1997), Stanisława Kamińskiego (1989), z kolei w psychologii i pedagogice m.in. przez Zbigniewa Pietrasińskiego (2001) i Bogusławę Jodłowską (2012).

Pierwsze systematyczne ujęcie mądrości odnajdujemy w filozofii Sokratesa, Platona i Arystotelesa. Mądrość była jednym z podstawowych przedmiotów badań tych myślicieli, pełniąc ważną rolę w ich systemach filozoficznych. Odnajdziemy tam zarówno charakterystyki definicyjne, jak i wskazanie na wiele dodatkowych aspektów tego pojęcia, m.in. relacji do innych pojęć, jak dobro, szczęście, cel życia itd. Bezpośrednio przed nimi takie analizy miały charakter zdecydowanie mniej systematyczny (m.in. Heraklit, Empedokles, Demokryt, sofisci)². Ustalenia wspomnianych filozofów stanowią do czasów współczesnych podstawowy paradygmat semantyczny w analizach mądrości (w tym w pedagogice), m.in. dlatego ich ustalenia staną się podstawą do analizy w dalszej części tekstu.

² Więcej na ten temat starożytnych koncepcji mądrości zob. Reale, Radice 2000: 120–122, 126–128.

Mądrość w filozofii Sokratesa

Dla Sokratesa, który jako pierwszy zajął się w sposób systematyczny problematyką mądrości (mimo że nie stworzył systemu filozoficznego w pełnym tego słowa znaczeniu), mądrość stanowiła podstawowy warunek godnego i szczęśliwego życia; mędrce jest ten, kto posiada wiedzę utożsamianą z cnotą (Reale, Radice 2000: 126). Było to zgodne z jego ideałem troski o duszę, która sprowadzała się do potrzeby refleksji filozoficznej i jako taka związana była z wiedzą o tym, co dobre dla człowieka. Podstawową analizę pojęcia mądrości zawierają niektóre dialogi Platona, w szczególności *Obrona Sokratesa*. Sokrates zdaje tam sprawę z tego, w jaki sposób – po usłyszeniu wieści wyroczni (za pośrednictwem Chajrefonta), iż nie ma nikogo mądrzejszego od niego – próbował sprawdzić, na czym mądrość miałaby polegać. W tym celu rozmawiał z ludźmi powszechnie uznanymi za mądrych. Ostatecznie doszedł do wniosku, że pomimo tego, że każdy z nich jest specjalistą w danej dziedzinie (rzemieślnicy, politycy, poeci), nie można orzec o ich mądrości. Filozof ujmuje to w słowach:

Wróciwszy do domu, zacząłem miarkować, że od tego człowieka jednak jestem mądrzejszy. Bo z nas dwóch żaden, zdaje się, nie wie nic o tym, co piękne i dobre, ale jemu się zdaje, że coś wie, choć nic nie wie, a ja jak nic nie wiem, tak mi się nawet i nie zdaje. Więc może o tę właśnie odrobinę jestem od niego mądrzejszy, że jak czegoś nie wiem, to i nie myślę, że wiem (Platon 2005: 21d4–9).

Słowa Sokratesa sugerują ujęcie mądrości jako wiedzy o własnej niewiedzy. W tym sensie jego rola jako filozofa polega przede wszystkim na wykazywaniu braków w wiedzy tym, którzy przekonani są o jej posiadaniu (Ryan 2015). Należy zwrócić uwagę, że Sokrates w cytowanych oraz w innych fragmentach *Obrony* wskazuje na dodatkowe własności związane z byciem mądrym. Podkreśla, że chodzi szczególnie o wiedzę o tym, co dobre i piękne. Badacze myśli Sokratesa, jak m.in. Gregory Vlastos (1994) i Gareth B. Matthews (2006) zaznaczają, że ta istotna w kontekście mądrości wiedza, dotyczy spraw etycznych (wiedza etyczna). Sokrates ma zatem świadomość niewiedzy w tym zakresie. Jego misja jako filozofa polega przede wszystkim na uświadamianiu braku wiedzy etycznej tym, którzy są przekonani, że ją posiadają. Zasadniczo Sokrates, uwzględniając jego ujęcie semantyki pojęć moralnych, wiedzy takiej nie może posiadać, tak jak i jego interlokutorzy. Jak już zostało wspomniane, wyróżnia go jedynie wiedza o własnych pojęciowych brakach. Fakt, że omawiany filozof nie może posiadać pełni wiedzy etycznej (m.in. co jest dobre, a co złe) wiąże się z niemożliwością

sformułowania w pełni adekwatnej definicji pojęć podstawowych dla moralności. Mimo że Sokrates deklaruje ich obiektywność, warunki konieczne i wystarczające dla orzekania o pojęciach moralnych nie zostają osiągnięte. Potwierdzeniem tego są konkretne rozmowy, jakie przeprowadza i wnioski z nich, które ostatecznie sprowadzają się do twierdzenia „wiem, że nic nie wiem”. Tego ostatecznego stwierdzenia nie należy jednak traktować radykalnie, tj. jako stwierdzenia o całkowitym braku wiedzy. Sokrates nie osiąga wiedzy definicyjnej, niepodważalnej, co nie oznacza, że nie osiąga wiedzy w ogóle. Posiada pewne przekonania etyczne, ale są one podważalne (wiedza etyczna w słabym sensie). Na takim stanowisku stoi m.in. Hugh H. Benson (2000) i Gregory Vlastos (1994). Na pytanie o możliwość posiadania wiedzy pewnej Sokrates odpowiada twierdząco, ale taką wiedzę może posiadać wyłącznie Bóg (wiedza boska). Bóg posiada mądrość we właściwym tego słowa znaczeniu; to wiedza pewna, definicyjna. Wobec mądrości boskiej, mądrość ludzka jest czymś kruchym i może być określona jedynie jako niewiedza;

A tak naprawdę podobno bóg jest mądry i w tej wyroczni to chyba mówi, że ludzka mądrość mało co jest warta, albo nic (Platon 2005: 23a5–b3).

Sokrates zatem rozróżnia dwa rodzaje mądrości: mądrość ludzką (*anthropine sophia*) oraz boską (*sophia*). Pierwsza polega na świadomości braku pewnej wiedzy etycznej i posiadaniu podważalnej wiedzy etycznej (wiedza etyczna w słabym sensie). Tak rozumiana mądrość osiądana jest w dialogu. Druga, pewna, przysługuje wyłącznie bogom i polega na w pełni adekwatnej wiedzy definicyjnej.

Mądrość w filozofii Platona

Pewną modyfikację ujęcia mądrości przez Sokratesa stanowi koncepcja jego ucznia – Platona. Filozof ten, w odróżnieniu od poprzednika stworzył system filozoficzny w pełnym tego słowa znaczeniu. Ma to swoje konsekwencje w rozumieniu problemu mądrości; przede wszystkim uzyskuje interpretację ontologiczną i epistemologiczną. Platon przyjmował istnienie świata idei, czasowego, wiecznego, niezmiennego, stanowiącego warunek możliwości istnienia i poznania. Inaczej niż u Sokratesa, który nie wypracował koncepcji ontologicznej, wskazującej podłoże referencyjne definicji, u Platona bycie mądrym wiąże się ze światem idei. Podstawowe elementy co do rozumienia mądrości są wspólne,

jednak Platon twierdzi, że mądrość boska jest osiągalna. Opiera się to m.in. na założeniu istnienia świata idei, w którym uczestniczyły dusze ludzkie przed ucieleśnieniem. Mamy do niego dostęp, uznając anamnezę, to jest możliwość przypomnienia (dzięki refleksji filozoficznej). Jeśli zatem idee są bytem realnym w pełnym sensie, to dostęp do nich umożliwia wiedzę pełną. W ten sposób, refleksja filozoficzna zbliża człowieka do boskości (dzięki wiedzy pewnej) (Albert 1991). Platon tak pisze o mądrości:

A tych, którzy z miłością ręce wyciągają do wszystkiego, co istnieje naprawdę, tych trzeba nazywać kochankami mądrości, a nie kochankami ludzkiego mniemania (Platon 1958: 475c1–2).

W innym miejscu dodaje:

A tego, który się garnie i pragnie kosztować wszelkich przedmiotów nauki, i z radością idzie się uczyć, i nigdy nie ma dość tego, słusznie nazwiemy miłośnikiem mądrości, filozofem (Platon 1958: 475c1–3).

Podobnie jak u Sokratesa, mądrość u Platona jest utożsamiona z wiedzą. Jeśli to wiedza boska, to musi dotyczyć tego, co „istnieje naprawdę”. Tym czymś są idee, a spośród nich najwyższa – idea dobra. Celem miłośnika mądrości jest zatem wiedza pewna i konieczna (*episteme*), a w szczególności poznanie idei dobra oraz jej relacji do idei niższego rzędu (Benson 2006). Każdy inny rodzaj wiedzy dotyczy co najwyżej rzeczy zmiennych, a sama ta wiedza jest niepewna, jest mniemaniem (*doxa*). Ważnym elementem platońskiej koncepcji wiedzy (i mądrości) było również wskazanie na inne konieczne jej elementy. Współcześnie całość tej koncepcji określa się mianem klasycznej koncepcji wiedzy. Orzekanie o kimkolwiek, że jest mądry, zakłada: (a) przekonanie podmiotu poznającego, (b) prawdziwość tego przekonania i (c) warunek uzasadnienia. Ostatecznie za mądrą uznamy osobę, która na podstawie wglądu w idee i relacje między nimi (refleksja filozoficzna) osiąga wiedzę jako prawdziwe i uzasadnione przekonanie.

Z perspektywy pedagogicznej tym, co ważne i wspólne u Sokratesa i Platona w zakresie mądrości – jest założenie tzw. intelektualizmu etycznego. Mądrość jako specyficzny rodzaj wiedzy jest warunkiem właściwego, moralnego działania. Jeśli bowiem wiemy, co dobre, to będziemy postępować zgodnie z tą wiedzą. W innym przypadku gwarancji właściwego postępowania nie ma. Jeśli z kolei postępujemy źle, oznacza to, że nie wiemy, czym jest dobro. Dodatkowo, dobre

postępowanie jest warunkiem szczęśliwego życia. Mądrość jest zatem warunkiem szczęścia. Tezy te, jak widać, mają istotne konsekwencje wychowawcze.

Mądrość w filozofii Arystotelesa

Filozoficzna refleksja Arystotelesa jest źródłem ostatniej, tu opisywanej, koncepcji mądrości. Sposób rozumienia przez niego mądrości jest kontynuacją omówionych wcześniej koncepcji i stanowi ich względne domknięcie. Co znamienne, kolejne, w tym współczesne koncepcje, w istotnym stopniu czerpią ze starożytnych idei.

Koncepcja Arystotelesa nadal utrzymuje etyczny i intelektualistyczny rys pojęcia mądrości. Jest tak mimo zmiany (w stosunku do Sokratesa i Platona) założeń filozoficznych (m.in. negacja istnienia świata idei, ich funkcję przejmuje forma). Jego empiryczne podejście powoduje jednak, że mądrość osiągnąta jest nie przez wgląd w aczasowy i niezmienny świat idei, ale przede wszystkim dzięki doświadczeniu zmysłowemu, działaniu i rozumowaniu. Autor *Etyki niko-machejskiej* mówi o dwóch rodzajach mądrości. Obie należą do cnót intelektualnych. Pierwszą jest mądrość praktyczna (*phronesis*), druga to mądrość teoretyczna (*sophia*). Mądrość praktyczna związana jest zarówno z działaniem, jak i rozumowaniem. Polega na właściwym doborze środków do trafnie określonego celu działania. Arystoteles w następujących słowach określa człowieka mądrego (*phronimos*):

Zdaje się, że charakterystyczną ich cechą jest zdolność do trafnego namysłu nad tym, co jest dla nich dobre i pożyteczne i to nie w pewnych specjalnych dziedzinach, np. dla ich zdrowia czy siły, lecz w odniesieniu do należytego sposobu życia w ogóle (Arystoteles 2007: 1140a27–30).

I dalej, definiując samą mądrość praktyczną:

[Mądrość praktyczna jest] trwałą dyspozycją do działania opartego na trafnym rozważeniu tego, co dla człowieka jest dobre i złe (Arystoteles 2007: 1140b5–7).

Warunkiem *phronesis* jest zatem: po pierwsze, trwała dyspozycja do działania, po drugie, wiedza o tym, co dobre dla ludzi. Kogoś, kto w sposób nieświadomy, przypadkowy, czy bez wiedzy o dobru podejmuje działanie, nie nazwiemy mądrym (Hughes 2003: 95–102). Wyjaśnienia wymaga tu z pewnością to, czym jest „wiedza o tym, co dobre dla ludzi”. Otóż Arystoteles uznawał możliwość

jego pełnego poznania i realizacji. Dobro odnajdziemy, zarówno obserwując to, do czego ludzie faktycznie dążą, jak i definiując właściwą funkcję bycia człowiekiem (to, co różni człowieka od innych gatunków – *differentia specifica*). Tym, do czego ludzie dążą, jest szczęście, a właściwą jego realizacją staje się działalność rozumowa. Ta ostatnia jest też tym, co odróżnia człowieka od zwierząt, a jej spełnianie jest dobrem dla człowieka. Mądrość praktyczna musi zatem, oprócz działania, wiązać się z działalnością intelektualną (Dryla 2008: 51–98; Hughes 2003: 21–51).

Kiedy *phronesis* dotyczy tego, co zmienne i przygodne, *sophia* dotyczy sfery konieczności i niezmienności wiedzy pewnej (*episteme*), w szczególności podstawowych twierdzeń nauki (Kenny 2005: 84), ujmowanych dzięki intuicji rozumowej:

Tak więc byłaby mądrość teoretyczna połączeniem myślenia intuicyjnego z wiedzą naukową – wiedzą naukową o najwyższych przedmiotach, która jak gdyby osiągnęła swój szczyt (Arystoteles 2007: 1141a23–25).

Jako wiedza, dotyczy pierwszych zasad i wyprowadzonych z nich twierdzeń. Całość taka stanowi podstawę do budowania teorii naukowych. Teoria taka, aby stała się składnikiem wiedzy *episteme*, musi być koniecznie prawdziwa. Gwarancją tego są poprawnie przeprowadzone rozumowania oparte na sylogizmach (które Arystoteles sam zidentyfikował i sklasyfikował). Przesłanki tych rozumowań osiągnane są dzięki intuicji rozumowej, która identyfikuje prawdy nie wymagające uzasadnienia. Mądrość teoretyczna ma zatem ściśle logiczny charakter, mimo że zauważalne są elementy niedyskursywne, na które wskazywał Platon. Ich funkcję pełni tu intuicja rozumowa, u Platona natomiast wgląd w idee.

Mądrość u Arystotelesa ma zatem dwa aspekty, praktyczny i teoretyczny. Za mądrą uznamy zatem osobę, która po pierwsze, dokonuje trafnej refleksji filozoficznej w oparciu o określone prawa rozumowania, po drugie, tę osobę, która faktycznie, w sposób systematyczny podejmuje zgodne z tą wiedzą działanie. Mądrość jako taka stanowi też warunek etycznego i szczęśliwego życia.

Te skrótkowo ujęte koncepcje oprócz niewielkich różnic, które w dużej mierze związane są z odmiennymi założeniami filozoficznymi, łączą wspólne idee. Można je wyrazić, uwzględniając różne aspekty, w następujący sposób:

1. aspekt ontologiczny – mądrość odnosi się do tego, co istnieje realnie;
2. aspekt epistemologiczny – wiąże się z poznaniem, wiedzą;
3. aspekt etyczny – dotyczy szczególnie dziedziny etyki, jest warunkiem zachowania moralnego;

4. aspekt aksjologiczny – jest najbardziej wartościową (lub jedną z wielu, ale dominującą), aktywnością człowieka;
5. aspekt logiczny – jako poznanie tego, co podstawowe stanowi bazę pojęciową dla wszelkich innych nauk;
6. aspekt niedyskursywny – jest nie tylko wiedzą naukową, dyskursywną, ale i intuicyjną;
7. aspekt pedagogiczny – stanowi cel wychowawczy.

Próba uogólnienia tych trzech koncepcji i wyrażenia formalnych jej elementów uwzględniać musi co najmniej dwa elementy: wiedzy (naukowej i, w szczególności, etycznej) i umiejętności jej stosowania (w tym faktycznego jej stosowania). U Arystotelesa umiejętność jest wskazana wprost (w sformułowaniu *phronesis*), natomiast u Sokratesa i Platona jest wyrażona *implicite*. Ci ostatni mimo że wprost nie formułują warunku umiejętności, to jednak zakładają (zgodnie z intelektualizmem etycznym), że jeśli posiadamy wiedzę etyczną, to będziemy postępować zgodnie z nią. W ten sposób nie ma między tymi koncepcjami wyraźnego braku komplementarności. Jak zostało wspomniane we wstępie, mądrość jest zatem w szczególności pojęciem epistemologiczno-etycznym (dotyczy wiedzy i umiejętności jej stosowania) i jako taka musi uwzględniać następujące dodatkowe elementy jak: krytyczność wobec cudzej i własnej wiedzy, refleksyjność, dialogiczność, precyzję rozumowania czy kształtowanie zachowania zgodnie z wiedzą etyczną.

Mądrość jako cel wychowania – implikacje praktyczne

Próba wykazania związków między mądrością a wychowaniem (czy szerzej pedagogiką) może przybrać co najmniej dwie formy. Po pierwsze, można wskazać na systemy pedagogiczne, które wprost deklarują wymóg mądrości jako konieczny element wychowania. Z taką sytuacją mamy do czynienia m.in. w personalizmie, w pedagogice tomistyczno-realistycznej, czy opartej na myśli Sokratesa – pedagogice sokratejskiej. Po drugie, można szukać związków pojęciowych między wychowaniem a mądrością, których celem miałyby być wykazanie, że mądrość jest koniecznym elementem wychowania. Pierwsza strategia wydaje się dowiedziona przez sam fakt istnienia przywołanych koncepcji zbudowanych w istotnej mierze na pojęciu mądrości. Druga wymaga dodatkowej analizy pojęciowej, mającej na celu zidentyfikowanie tych związków. Analiza ta

dotyczy relacji między pojęciem wychowania (właściwie jego celu) a mądrością³. Przyjrzyjmy się kilku podstawowym podręcznikowym definicjom wychowania.

Wincenty Okoń stwierdza, że wychowanie to świadomie organizowana działalność oparta na stosunku wychowawczym, której celem jest wywołanie u wychowanka zmian w zakresie poznawczo-instrumentalnym (poznanie rzeczywistości i umiejętność oddziaływania na nią) oraz emocjonalno-motywacyjnym (kształtowanie stosunku do świata, postaw, wartości, celu życia) (Okoń 1995: 319). Cel wychowania ma zatem charakter etyczno-epistemologiczny, dotyczy wiedzy faktualnej, wiedzy etycznej, umiejętności jej wykorzystywania oraz kształtowania sfery związanej z normatywnością. Czesław Nosal za cel uznaje „opisy stanu projektowanej przyszłości, które można wyrazić w określonych operacjach, procesach, czynnościach umysłowych lub umiejętnościach praktycznych” (cyt. za: Pilch 2003: 459). Z kolei dla Kazimierza Sośnickiego (zainspirowanego koncepcją Oswalda Kroha) celem wychowania jest po pierwsze, rozwijanie zdolności związanych ze skutecznym działaniem, a po drugie, w ramach wychowania moralno-społecznego „nie tyle posiadanie samej wiedzy, ile zespół takich właściwości, jak: niezależność w sądzeniu, zdolność określania swego stanowiska w sposób samodzielny, gotowość do brania odpowiedzialności za własne decyzje, odporność na «zmasowienie» i sugestii itp. wszystkie te właściwości są oparte na należyтым rozeznaniu odpowiednich spraw i dokonywaniu należytego w nie wglądu” (Sośnicki 1964: 161–162).

Jeśli zgodzić się, że pojęcia pojawiające się w zaprezentowanych stanowiskach sprowadzalne są do wiedzy faktualnej, etycznej oraz do umiejętności i działania zgodnie z nią, to okaże się, że mamy do czynienia z własnościami definicyjnymi klasycznie rozumianej mądrości. Jeśli nie są w pełni sprowadzalne, to z pewnością stwierdzić można, że mądrość będzie stanowić konieczny (mimo że niewystarczający) warunek realizacji celu wychowania. Tezę głoszącą, że mądrość stanowi centralny i nieodłączny element wychowania (jako jego celu) odnaleźć można również w anglosaskich koncepcjach z zakresu filozofii edukacji, m.in. u Richarda S. Petersa (Ozolins 2013), dla którego stanowi ona cel najwyższy i nieredukowalny, Harry’ego Brighouse’a, podkreślającego szczególnie etyczno-praktyczny aspekt mądrości (*phronesis*) (2009: 35–50) czy Emily Robertson, wskazującej na konieczność kształtowania wiedzy jako systemu przekonaniowego (*sophia*) (2009: 11–34).

³ Na temat formalnych aspektów konstruowania celów wychowania zob. hasło: Brumlik 2003: 88–94.

Przedstawione sformułowanie relacji między mądrością a celem wychowania (mądrość jest celem wychowania) uzupełnione o dodatkowe warunki klasycznie rozumianej mądrości wskazuje na konieczne elementy, stanowiące podstawę działalności wychowawczej opartej na idei wychowania do mądrości. Wyrazić je można w postaci następujących wymogów:

1. wiedzy naukowej – jako czynnika kształtującego adekwatne przekonania dotyczące rzeczywistości;
2. wiedzy etycznej – jako czynnika kształtującego właściwe postawy moralne;
3. dialogu – jako warunku osiągnięcia wymienionych tu już typów wiedzy;
4. kształtowania cnót i charakteru, ze względu na podejmowany cel działania etycznego;
5. precyzyjnego rozumowania, argumentowania, krytyczności wobec własnych i innych osób poglądów.

Przyjrzyjmy się krótko wskazanym wymogom.

Ad 1. Wiedza naukowa w wychowaniu

Element ten dotyczy mądrości jako wiedzy pewnej, której przedmiotem mogą być dane fakty. Nie chodzi zatem tylko o wiedzę naukową w szerokim sensie, tj. jako zbioru zdań prawdziwych na temat rzeczywistości. Najważniejszą rolę odgrywa tu wiedza dotycząca spraw podstawowych z zakresu różnych dziedzin nauki, lecz niemających charakteru normatywnego (etycznego). Po pierwsze, dla każdej z tych nauk istnieje wiedza podstawowa, fundamentalna, która odgrywa zasadniczą rolę w budowaniu teorii tej nauki. Może to być zatem wiedza ogólna, dotycząca praw rządzących wszechświatem, materią, życiem społecznym czy psychicznym człowieka. Po drugie, wiedza szczegółowa, dotycząca węższego zakresu przedmiotowego, jak również wyrażalna między innymi w zdaniach warunkowych typu „Jeśli chcesz osiągnąć X, podejmij działanie Y”. Wychowawcza funkcja takiej naukowej wiedzy ma przede wszystkim: (a) wartość autoteliczną (jako wiedza ogólna); poznanie jest wartością samą w sobie, może, ale nie musi, służyć osiągnięciu określonych korzyści; (b) praktyczną (jako wiedza szczegółowa), tj. umożliwia wychowankowi właściwy dobór środków do wyznaczonego celu. Wiedza taka może obejmować nauki takie jak: historia (w tym historia filozofii), biologia, fizyka, matematyka, psychologia i inne.

Ad 2. Wiedza etyczna w wychowaniu

Wiedza etyczna odnosi się do dziedziny moralności. Według Sokratesa, Platona i Arystotelesa można orzekać jej prawdziwość. Współcześnie sprawa ta nie

jest tak jednoznaczna (sądy moralne mogą być prawdziwe bądź fałszywe albo nie posiadać żadnej wartości logicznej). Pomijając jednak problemy ściśle metaetyczne, należy stwierdzić, że dla omawianych filozofów nadrzędnym pojęciem etycznym było pojęcie „dobra”. Dobrem najwyższym jest kontemplacja teoretyczna, ale może być nim również przyjaźń, działalność społeczna oraz cnoty takie jak sprawiedliwość, męstwo, odwaga, panowanie nad sobą czy umiar. Wiedza etyczna, w odróżnieniu od faktualnej, ma wyraźnie wymiar aksjologiczny; zgodnie z założeniami wymienionych tu filozofów, jeśli wychowanek wie, że *X* jest dobrem, to uznaje *X* za kryterium we własnym postępowaniu. Raz odkryte staje się tym, co być powinno. Tak rozumiana wiedza osiągnana jest zarówno przez dialog, doświadczenie, jak i poznanie (refleksję filozoficzną). Poszerzając te uwagi, można dodać, że wiedza etyczna może być rozumiana na dwa sposoby: jako wiedza dotycząca dziedziny sądów moralnych („wiedza, że”) oraz jako wiedza dotycząca umiejętności analizy zagadnień moralnych („wiedza jak”). Oba te sposoby wydają się komplementarne z ustaleniami omawianych klasyków filozofii. W praktyce pedagogicznej oba rodzaje mogą odgrywać istotną rolę wychowującą. Dzięki pierwszej wychowanek może nie tylko zinternalizować określony system normatywny, ale i mieć świadomość istnienia wielości takich systemów. Wiedza taka może być pomocna w rozumieniu innych postaw etycznych i w rozwoju własnej tego rodzaju sfery. Z kolei kształcenie wiedzy związanej z umiejętnością analizy zagadnień dotyczących sfery normatywnej pozwolić może na dokonanie pogłębionej refleksji dotyczącej własnej postawy moralnej i innych postaw, m.in. przez krytyczne ustosunkowanie się do nich, możliwość analizy sporów normatywnych czy ewentualne rozstrzygnięcie dylematów moralnych.

Ad 3. Dialog w wychowaniu

Dialog jest przede wszystkim sokratejskim elementem koncepcji mądrości. Może on być traktowany jako metoda wychowawcza, której celem jest zarówno uzyskanie wiedzy (faktualnej i etycznej), jak i świadomość braków wiedzy już posiadanej. Pełnić też może funkcję ćwiczenia się w racjonalnym argumentowaniu. Cechą takiego dialogu jest to, że prowadzi się go w obrębie dwu lub więcej racji. Wymaga się tu: (a) tego, że moje własne stanowisko może być błędne, w przeciwieństwie do stanowiska „opponenta”; (b) przyjęcia postawy intelektualnej pokory, tj. gotowości do przyznania się do błędu i korekty własnego stanowiska; (c) otwarcia na inność, jako gotowości do wyjścia z kręgu własnych

poglądów i podjęcia próby zrozumienia stanowiska drugiej osoby; (d) nastawienia na poznanie prawdy, licząc się jednak z tym, że można nie uzyskać jednoznacznej odpowiedzi czy też kompromisu (Pobojewska 2011).

Szczegółowe wskazówki, w aplikacji pedagogicznej, dotyczące prowadzenia tak rozumianego dialogu odnaleźć można w tekstach Mariana Śnieżyńskiego (1997). W pierwszej fazie dialogu wychowawca stawia pytania, które mają na celu przypomnienie i zestawienie wiadomości, które będą podstawą do dalszych rozważań. Stosuje się je w taki sposób, aby podkreślone zostały treści mające istotny związek z nową wiedzą, która jest celem rozważań. Nadrzędnym celem tych pytań jest wprowadzenie wychowanka w myśl przewodnią dyskusji. W fazie drugiej najważniejszą rolę odgrywa ironia. Cel tych pytań stanowi wykazanie błędu w rozumowaniu ucznia. Wychowawca tak kieruje dialogiem, by zidentyfikować ewentualne błędy w rozumowaniu ucznia i wskazać je. W trzeciej chodzi o doprowadzenia ucznia do odkrycia nowej wiedzy, w taki jednak sposób, by on sam doszedł do niej po zrozumieniu błędów we własnym rozumowaniu i dzięki wiedzy. Ważne jest w tym miejscu stosowanie odpowiednich przykładów, które mają służyć ilustracji omawianego zagadnienia. Faza ostatnia służy podsumowaniu i sformułowaniu wniosków w odniesieniu do wiedzy, która była przedmiotem dyskusji. Z kolei Grażyna Klimowicz (za Śnieżyński 1997: 16) podaje takie oto wskazówki dla nauczycieli chcących korzystać z metody dialogu sokratejskiego (za Śnieżyński 1997: 16):

- 1) zauważanie zmian w zakresie wiedzy u ucznia i komunikowanie mu tego faktu;
- 2) milczenie, które daje czas na podjęcie decyzji, redukuje tempo rozmowy;
- 3) umożliwienie porozumienia na gruncie różnych tematów;
- 4) zachęcanie swoim zachowaniem do kontynuowania wypowiedzi ucznia;
- 5) udzielanie informacji zwrotnych uczniowi i komunikowanie mu swoich emocji;
- 6) poszukiwanie podstaw tych emocji;
- 7) proponowanie wspólnego rozwiązywania sytuacji problemowych.

Należy podkreślić, że pomimo iż dialog ma być prowadzony zgodnie z postawą partnerstwa, to jednak nauczyciel odgrywa tu rolę decydującą. Nie narzucając własnego stanowiska w danej sprawie i dopuszczając możliwość zmiany własnych poglądów, inicjuje dyskusję, organizuje jej przebieg, dba o poprawność przeprowadzanych rozumowań, posiada większą wiedzę z danego zakresu niż uczeń, posiadać musi też wiedzę psychologiczną dotyczącą samych uczniów, po to, by móc relatywnie do ich zdolności poznawczych prowadzić dialog.

Ad 4. Kształtowanie cnót

Realizacja celu wychowania, jakim jest wiedza dzięki stosowaniu odpowiednio prowadzonych rozumowań realizowanych w dialogu, nie jest wystarczającym składnikiem wychowania do mądrości. Konieczne jest również ukształtowanie takich zachowań, które pozwolą w praktyce stosować osiągniętą wiedzę. Te zachowania to cnoty, tj. trwałe dyspozycje do działania ze względu na to, co dobre dla człowieka; „[Cnoty – przyp. T.L.] etyczne nabywa się dzięki przyzwyczajeniu, [...] żadna z cnót nie jest nam z natury wrodzona, [...] nie stają się naszym udziałem dzięki naturze, ani wbrew naturze, lecz z natury jesteśmy zdolni do ich nabywania, a rozwijamy je w sobie dzięki przyzwyczajeniu” (Arystoteles 2007: 1103a15–25).

Wychowanek powinien nie tylko wiedzieć, co jest dobrem, ale i trwale postępować w taki sposób, aby właściwie dobierać środki do realizacji dobra. Wymaga to przełożenia wiedzy i woli działania zgodnie z nią na zachowanie. Potrzebne jest tu zatem kształtowanie charakteru rozumianego jako sprawności moralnej. Teza taka wynika z założenia, że cnoty rozwijają się w konkretnym działaniu.

Proces taki może odbywać się m.in. poprzez stawianie wychowanka w praktycznych sytuacjach problemowych, ukazywanie właściwych wzorców postępowania, pozytywne wzmocnianie zachowań pożądanых, z jednoczesnym negatywnym wzmocnianiem zachowań niewłaściwych, stawianie wyzwań i angażowania w życie społeczne. Należy zwrócić uwagę, że tak prowadzone wychowanie nie wyklucza stosowania kar i nagród. Może się to wydać kontrowersyjne, szczególnie z perspektywy pedagogiki liberalnej, antypedagogiki i każdej, która uznaje wolność za najwyższą lub jedną z najwyższych wartości w wychowaniu. Stosowanie kar i nagród nie stoi jednak w sprzeczności z propozycją wychowania u filozofów starożytnych (szczególnie Arystotelesa). Wynika to z założenia, że wybór przez wychowanka celu i działania może okazać się nietrafny ze względu na ten cel. W ten sposób wychowanek nie tylko nie realizuje dobra, ale i własnej szczęśliwości. Kara i nagroda pełnić tu może zatem funkcję kierowania na właściwą drogę rozumowania i działania. Stanowisko takie (potrzeba kierownictwa ze strony wychowawców) jest uzasadnione na gruncie współczesnej psychologii, gdzie twierdzi się, że autonomiczny poziom rozwoju moralnego jest możliwy do osiągnięcia dopiero w odpowiednim wieku. Przed osiągnięciem takiej zdolności dziecko postępuje, kierując się czy to regułą dobra własnego, czy też naśladowując innych. Z perspektywy kształtowania nawyków, pozostawienie dziecku możliwości decydowania o celach i działaniach może spowodować ich

utrwalenie, trudne do późniejszej modyfikacji. Nie oznacza to jednak, że wychowanie takie jest autorytarne. Należy to rozumieć raczej jako samowychowanie, ale w kontekście konkretnych, etycznych kryteriów, w czym ważną rolę odgrywa postawa wychowawcy.

Niezbędna w takim przypadku jest też znajomość celu zarówno przez nauczyciela, jak i ucznia; po pierwsze, proces wychowania nie może ograniczać się jedynie do niekontrolowanego rozwoju, niezorganizowanych i niesystematycznych aktywności, po drugie, kształtowanie umiejętności nie może być wartością samą w sobie. Z tego powodu pedagogika nastawiona na rozwój *arete* (cnoty) uznaje oddziaływanie szczególnie w aspekcie kształtowania woli dla podejmowania aktów ze względu na doskonałość moralną (Szudra-Barszcz 2010). „Chodzi zatem o stałą obecność pytania: czy to działanie na pewno służy mnie (lub drugiemu), jako człowiekowi, a jeśli tak, to w jakiej płaszczyźnie życia? W przeciwnym razie działanie wychowawcze może być zgubne, gdyż nauczyciel, czy profesor, czy przewodnik duchowy [...] może się okazać jedynie «hurtownikiem albo kramarzem towarów, którymi dusza się żywi», nie wiedząc, czy dokonuje tego na swą zgubę, czy ku własnej doskonałości” (Szudra-Barszcz 2010: 118).

Ad 5. Racjonalność i krytyczność w wychowaniu

Konstruowanie wiedzy, tak jak to rozumie Sokrates, Platon i Arystoteles jest procesem podporządkowanym konkretnym regułom; to zawodne i niezawodne reguły wnioskowania, które za podstawę przyjmują wiedzę fundamentalną. W wychowaniu propozycja ta sprowadza się do kształtowania w wychowankach logicznego myślenia, opierania się na właściwych założeniach i źródłach wiedzy, uzasadniania własnych przekonań (poprawnej argumentacji), znajomości innych alternatywnych stanowisk w odniesieniu do danego problemu, krytyczności wobec własnych i cudzych przekonań. To wymóg racjonalnej refleksyjności. W wychowaniu funkcję kształtowania takich umiejętności może pełnić nauczanie filozofii, z uwzględnieniem logiki.

W polskiej pedagogice problematyka wychowania do mądrości, zgodnie z ideałem wyznaczonym przez starożytnych myślicieli, podejmowana jest przede wszystkim przez tzw. pedagogikę realistyczną, która akcentuje wątki filozofii Arystotelesa i twórczego kontynuatora jego myśli, św. Tomasza z Akwinu. Do najważniejszych przedstawicieli tego nurtu zaliczyć należy przede wszystkim Jacka Woronieckiego (1961) oraz Gogacza (1997). Pierwszy z nich sprowadza wychowanie do kształtowania cnót moralnych i intelektualnych, dzięki którym, z jednej

strony, możliwa jest wewnętrzna przemiana człowieka, umożliwiająca realizację właściwych celów życia, z drugiej, usprawnienie woli, której konsekwencją ma być realizacja dobra w konkretnych czynach (Szudra-Barszcz 2010).

Natomiast Gogacz wprost wskazuje na mądrość jako cel wychowania („pryncypium wychowania”), którego uzupełnieniem jest wiara i cierpliwość⁴. Wychowanie, w rozumieniu autora, sprowadza się do wytworzenia w wychowanku właściwej relacji wobec tego, co prawdziwe i dobre. To, co prawdziwe i dobre, wymaga zrozumienia i wykształcenia, które wiąże się z wychowaniem w zakresie intelektu, woli i uczuć. Myśl tę filozof wyraża w następujących słowach:

Jeżeli wychowanie jest wiązaniem się z tym, co intelekt rozpoznał jako prawdziwe i dobre, to racją lub powodem, inaczej mówiąc pryncypium wychowania i wykształcenia filozoficznego jest mądrość (1997: 16).

Sokratejskie i platońskie wątki odnaleźć można w pracach m.in. Bogusławy Jodłowskiej (2012) oraz po części Aldony Pobojewskiej (2011) i Zbigniewa Pietraśńskiego (2001). Autorzy ci podkreślają szczególnie wartość refleksji filozoficznej i dialogu jako warunków wychowania człowieka mądrego.

Również w literaturze anglojęzycznej z zakresu pedagogiki (i psychologii edukacji) odnaleźć można koncepcje mądrości bazujące na podstawowych ustaleniach Sokratesa, Platona i Arystotelesa. Mądrość w omawianego typu definicjach odnosi się przede wszystkim do procesu kształcenia i jest pewną cechą, która wyraża się w procesie podejmowania decyzji i wiąże z najwyższym poziomem funkcji poznawczych (*the highest level of mental functioning*) (Birren, Svensson 2005). Człowiek mądry posiada doświadczenie i motywację do zdobywania nowej wiedzy oraz umiejętność refleksji i przewidywania ewentualnych skutków swoich decyzji, które podejmowane są ze względu na cele uznane za wartościowe. Ponadto podkreśla się wagę kontroli nad emocjami i nad połączonym podejmowaniem decyzji. Mądrość nie jest tu utożsamiona z posiadaniem wyłącznie inteligencji i wiedzy – są to warunki konieczne, ale niewystarczające. Oprócz tego musi zachodzić zdolność do intencjonalnego, ponadindywidualnego, nieegoistycznego działania (tj. na rzecz dobra innych ludzi) oraz do działania przekraczającego typowe, zwyczajowe sposoby zachowania (zachowanie twórcze) (Birren, Svensson 2005: 28).

⁴ „podstawowym pryncypium wychowania i wykształcenia filozoficznego jest mądrość scalająca działania intelektu i woli, prawdę i dobro. Drugim pryncypium, bardziej ze strony intelektu, jest wiara. Trzecim pryncypium, ze strony woli, jest cierpliwość” (Gogacz 1997: 18).

Mądrość nie jest zatem obca teoriom pedagogicznym, jest obecna w systemach pedagogicznych i, na mocy definicji pojęcia celu wychowania, stanowi cel (lub jeden z koniecznych celów) tego procesu. Czy jednak sama identyfikacja wymogów, które należy uwzględnić w realizacji ideału wychowania do mądrości, takich jak wiedza naukowa, wiedza etyczna, dialogiczność, precyzja rozumowania i kształtowanie charakteru, wystarcza do sformułowania konkretnych wskazówek wychowawczych, tj. dających się bezpośrednio przełożyć na praktykę wychowawczą? W tym miejscu pojawia się istotny problem.

Podstawowe problemy

Cele wychowawcze, co do których wymaga się możliwości ich stosowania w praktyce, muszą z konieczności spełniać warunek przynajmniej względnej precyzji znaczeniowej. Oznacza to, że ich treść da się przełożyć na konkretne działania wychowawcy. Zbytnia ogólnikowość celów może prowadzić do sprzeczności, co byłoby dla nich dyskwalifikujące. W takim przypadku, wychowawca na podstawie jednego celu mógłby podjąć dwa nawzajem sprzeczne działania. System wychowawczy oparty na takich ogólnie wyrażonych celach byłby systemem wewnątrznie sprzecznym i nie mógłby stanowić racjonalnej propozycji dla praktyków i teoretyków wychowania. Jeśli cel ma być względnie precyzyjny i konkretny, pojęcia, które wchodzi w jego skład, nie mogą być wieloznaczne i nieostre, tj. bez określonych granic znaczeniowych.

W kontekście rozważań o możliwości zastosowania ideału wychowania do mądrości w pedagogice i wychowaniu warto zatem zadać pytanie, czy spełnia on wyżej wymieniony warunek? Aby odpowiedzieć na to pytanie należy przyjrzeć się pojęciom, które wchodzi w jego skład. Wydaje się, że pojęcia, takie jak wiedza naukowa, dialogiczność czy precyzja rozumowania, nie sprawiają większego problemu związanego ze znaczeniem. Jesteśmy w stanie sobie wyobrazić (i realizować), co mogłoby oznaczać przekazywanie wiedzy faktualnej, uczenie dialogiczności czy precyzyjnego przeprowadzania rozumowań. Jednak szczególną rolę w omawianym kontekście pełni pojęcie wiedzy etycznej (wiedza o tym, co dobre, a co złe); to ona ma stanowić podstawę wychowania do mądrości, zarówno w wymiarze poznawczym, jak i dotyczącym postaw; wiedza etyczna stanowi kryterium organizujące wychowanie. Nie ma tu miejsca na szczegółową analizę tego problemu⁵, warto jednak zaznaczyć podstawowe problemy związane

⁵ Na ten temat zob. Janikowski 2008; Kuźniar 2009; Saja 2008.

z semantyką pojęć moralnych. Mianowicie trudno o uznanie pojęć „właściwej wiedzy etycznej” oraz „dobra” i „zła” za pojęcia spełniające wspomniane warunki. Są to pojęcia ogólne, których odniesienie semantyczne identyfikowane jest w ramach danego kontekstu (światopoglądowego, filozoficzno-etycznego, kulturowego itp.). Dobro w systemie etycznym A oznaczać może coś innego niż w B. Dla przykładu, osoba wierząca może inaczej identyfikować znaczenia dobra niż niewierząca, podobnie jak uczestnicy różnych kultur. Spory normatywne opierające się na różnych założeniach co do rozumienia wspomnianych pojęć są realne, a dostrzec je można chociażby w dyskusji nad problemami aborcji, homoseksualizmu czy in vitro. Można twierdzić, że spory normatywne są rozstrzygalne i w związku z tym istnieje wyróżnione rozumienie dobra (realizm etyczny), ale twierdzenia takie w filozofii nie uzyskały statusu ostatecznie uzasadnionych i jako takie stanowią jedną ze stron w dyskusji. Można też w takiej sytuacji aplikować na grunt pedagogiki całość systemów filozoficznych któregoś z wybranych filozofów. W ramach takiego schematu pojęciowego „wiedza etyczna” uzyskuje określone znaczenie, jednak wprawdzie trzeba by uzasadnić wyższość tego systemu nad każdym innym. A to przenosi nas powtórnie do problemu rozstrzygnięć sporów normatywnych, tym razem w szerszym ujęciu, mianowicie pytania o kryteria wyróżnienia systemu filozoficznego. Takimi ostatecznymi kryteriami nie dysponujemy. Krótko mówiąc, mądrość jako cel wychowania, o ile nie wiąże się z jednoczesnym przyjęciem całości systemów filozoficznych Sokratesa, Platona i Arystotelesa, nie wyznacza w sposób jednoznaczny pożądanych działań wychowawczych. Oznacza to, że dysponując wyłącznie definicją mądrości bez umiejscowienia w określonym kontekście światopoglądowo-etycznym, ideał wychowania do mądrości jest na tyle ogólny, że nie jest możliwy do realizacji, zarówno w praktyce wychowawczej, jak i szerzej, w konstruowaniu systemów pedagogicznych (Leś 2017). Klasyczną koncepcję mądrości należy raczej traktować jako nośnik formalnych elementów, jakie powinny być spełnione, by go realizować. Konkretyzacja wymaga rozstrzygnięć normatywnych co do rozumienia pojęć etycznych, co wzięła nas w poważne, nierozwiązane (nierozwiązywalne?) spory filozoficzne. Nie oznacza to oczywiście, że ideał mądrości jest zupełnie jałowy. Dla każdego systemu pedagogicznego, „świadomego” swojej arbitralności, może stanowić podstawę projektowania działalności wychowawczej. Wieloznaczność pojęcia mądrości może zatem okazać się jego zaletą, jako że wychowanie do mądrości nie jest zarezerwowane dla wybranych systemów pedagogicznych, dopuszczając możliwość realizacji w różnych kontekstach etyczno-światopoglądowych.

Podsumowanie

Klasyczna koncepcja mądrości sformułowana w starożytności przez Sokratesa, Platona i Arystotelesa stanowi w istotnej mierze do tej pory podstawę teoretyczną zarówno do badań filozoficznych, psychologicznych, jak i pedagogicznych. Praktyczny potencjał tej idei może być realizowany, i po części jest, w praktyce pedagogicznej. Sama mądrość w ujęciu definicyjnym sprowadza się do wiedzy (w szczególności etycznej) oraz umiejętności jej stosowania (w tym faktycznego stosowania). Człowiek mądry to nie tylko ten, który ma szeroką wiedzę faktualną i wie, co jest dobre, ale i świadomie i systematycznie postępuje zgodnie z tą wiedzą. Taka postawa zakłada dodatkowe własności, takie jak: precyzja rozumowania, dialogiczność czy kształtowanie charakteru. Związki tak rozumianej mądrości z wychowaniem i pedagogiką mogą być dwojakie: po pierwsze, faktem jest, że część systemów pedagogicznych zakłada mądrość jako istotny cel wychowania (np. pedagogika realistyczno-tomistyczna), po drugie, analiza pojęcia wychowania ujawnia, że jego cel jest sprowadzalny w całości lub w istotnej części do mądrości (wychowanie do mądrości). Mądrość jest zatem konstytutywnym elementem praktyki i teorii pedagogicznych. Jednak pomimo tych ścisłych związków racjonalna budowa teorii pedagogicznej i pedagogia oparta na omawianej idei jest sprawą wysoce problematyczną. Dzieje się tak ze względu na etyczny aspekt mądrości. Formułowanie celów związanych z mądrością musi uwzględniać wcześniejsze rozstrzygnięcia natury normatywnej, związanej z wiedzą etyczną (rozumienie dobra i zła). Pojęcia normatywne nie mają ściśle ustalonego znaczenia, a uzyskują je dopiero w określonych kontekstach. Który z tych kontekstów powinien być wyróżniony? To pytanie, na które nie odnajdujemy ostatecznej odpowiedzi. Z tego powodu, jeśli ktoś chce oprzeć pedagogikę na mądrości, musi przyjąć fakt arbitralności swej decyzji i uznać jednocześnie, że mądrość jest możliwa również przy innych założeniach światopoglądowo-etycznych. Klasyczna koncepcja mądrości wyznacza zatem w większym stopniu formalne niż treściowe ramy wychowania. Z jednej strony może to być uznane za pewien brak, z drugiej jednak, dzięki temu nie jest zarezerwowana dla „wybranych”.

Bibliografia

- Albert K. 1991. *O platońskim pojęciu filozofii*, PAN, Warszawa.
- Arystoteles. 2007. *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Benson H.H. 2000. *Socratic Wisdom: The Model of Knowledge in Plato's Early Dialogues*, Oxford University Press, New York.
- Benson H.H. 2006. *Plato's Method of Dialectic*, [w:] *A Companion to Plato*, red. H.H. Benson, Blackwell Publishing, Oxford.
- Birren J.E., Svensson C.M. 2005. *Wisdom in History*, [w:] *A Handbook of Wisdom. Psychological Perspectives*, red. R. Sternberg, J. Jordan, Cambridge University Press, New York.
- Bocheński J.M. 1992. *Podręcznik mądrości tego świata*, Philed, Kraków.
- Brighouse H. 2009. *Moral and Political Aims of Education*, [w:] *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, red. H. Siegel, Oxford University Press, Oxford.
- Dryla O. 2008. *Problem egoizmu w etyce Arystotelesa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Gogacz M. 1997. *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, dostępny na: http://www.katedra.uksw.edu.pl/gogacz/ksiazki/osoba_zadaniem_pedagogiki.pdf (otwarty 30 stycznia 2016).
- Hughes G.J. 2003. *Aristotle on Ethics*, Routledge, London–New York.
- Janikowski W. 2008. *Naturalizm etyczny we współczesnej filozofii analitycznej*, Semper, Warszawa.
- Jodłowska B. 2012. *Pedagogika sokratejska*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kamiński S. 1989. *Jak filozofować? Studia z metodologii filozofii klasycznej*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- Kenny A. 2005. *Krótką historią filozofii zachodniej*, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Kuźniar A. 2009. *Język i wartości. Racjonalność akceptacji ekspresywnizmu metaetycznego*, Semper, Warszawa.
- Leś T. 2016. *Koncepcje mądrości w filozofii Sokratesa, Platona i Arystotelesa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Leś T. 2017. *The Research Potential of Educational Theory: On the Specific Characteristics of the Issues of Education*, „Educational Philosophy and Theory” 2017, vol. 49, nr 14, s. 1428–1440.
- Matthews G.B. 2006. *Socratic Ignorance*, [w:] *A Companion to Plato*, red. H.H. Benson, Blackwell Publishing, Oxford.
- Okoń W. 1995. *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Overton W.F., Takasami M. 2005. *Cultural Foundation of Wisdom. An Integrated Developmental Approach*, [w:] *A Handbook of Wisdom. Psychological Perspectives*, red. R. Sternberg, J. Jordan, Cambridge University Press, New York.
- Ozols J. 2013. *R. S. Peters and J. H. Newman on the Aims of Education*, „Educational Philosophy and Theory”, Vol. 45, nr 2.
- Pietrasiniński Z. 2000. *Czy dzieci można uczyć mądrości?*, [w:] *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym. Materiały z I i II Forum Wymiany Doświadczeń Osób Pracujących z Dziećmi Zdolnymi*, red. M. Partyka, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa.
- Pietrasiniński Z. 2001. *Mądrość czyli świetne uposażenie umysłu*, Scholar, Warszawa.

- Pilch T. red. 2003. *Encyklopedia pedagogiki XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Platon. 1958. *Państwo z dodaniem siedmiu ksiąg Praw*, tłum. W. Witwicki, PWN, Warszawa.
- Platon. 2005. *Obrona Sokratesa*, tłum. W. Witwicki, Antyk, Kęty.
- Pobojewska A. 2011. *Dialog w metodzie sokratejskiej i zajęciach warsztatowych z filozofii*, „Edukacja Filozoficzna”, nr 52.
- Reale G., Radice R. 2000. *Historia filozofii starożytnej*, t. 5, tłum. E.I. Zieliński, KUL, Lublin.
- Robertson E. 2009. *The epistemic aims of education*, [w:] *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, red. H. Siegel, Oxford University Press, Oxford.
- Ryan S. 2015. *Wisdom*, [w:] *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, dostępny na: <http://plato.stanford.edu/entries/wisdom/> (otwarty 20 grudnia 2015).
- Saja K. 2008. *Semantyka moralności a kryteria wyboru teorii metaetycznej*, „Etyka”, nr 41.
- Sośnicki K. 1964. *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Szewczuk W. red. 1998. *Encyklopedia psychologii*, Fundacja Innowacja, Warszawa.
- Szudra-Barszcz A. 2010. *Czy cnoty można się nauczyć?*, „Ethos”, nr 4 (92).
- Śnieżyński M. 1997. *Zarys dydaktyki dialogu*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków.
- Vlastos G. 1994. *Socratic Studies*, Cambridge University Press, New York.
- Woroniecki J. 1961. *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Wydawnictwo Znak, Kraków.