



Elżbieta Płóciennik

Mądrość dziecka

PREDYSPOZYCJE
PRZEJAWY
PERSPEKTYWY
WSPIERANIA



Mądrość dziecka





WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO



Elżbieta Płóciennik

Mądrość dziecka

PREDYSPOZYCJE
PRZEJAWY
PERSPEKTYWY
WSPIERANIA

**WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO**
Łódź 2018



**EDUKACJA
DLA MĄDROŚCI**

Elżbieta Płóciennik – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Pedagogiki Wieku Dziecięcego
Zakład Badań nad Dzieckiem i Dzieciństwem, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

Iwona Czaja-Chudyba

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Dorota Stępień

SKŁAD I ŁAMANIE

Munda – Maciej Torz

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/EdZbarzhvyetzky

© Copyright by Elżbieta Płóciennik, Łódź 2018

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2018

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.08170.17.0.M

Ark. wyd. 13,5; ark. druk. 21,25

ISBN 978-83-8088-936-1

e-ISBN 978-83-8088-937-8

Spis treści

Wstęp	7
1. Mądrość w dyskursie teoretycznym	19
1.1. Mądrość w ujęciu filozoficznym i socjologicznym	21
1.2. Mądrość w perspektywie psychologicznej	27
1.3. Mądrość w koncepcjach pedagogicznych	38
2. Teoretyczne podstawy wspierania i rozwoju mądrości	45
2.1. Wspieranie mądrości na gruncie psychologii i pedagogiki pozytywnej	46
2.2. Rozwijanie mądrości a pedagogika emancypacyjna	53
2.3. Stymulacja mądrości w perspektywie pedagogiki twórczości	54
2.4. Wspieranie mądrości a konstruktywizm społeczno-kulturowy	57
3. Komponenty mądrości i warunki ich rozwoju	69
4. Organizacja badań nad mądrością dziecka	87
4.1. Struktura narzędzia badawczego	93
4.2. Analiza warunków badania	101
5. W poszukiwaniu mądrości dziecka	113
5.1. Przejawy mądrości dziecka w sytuacjach zadaniowych	119
5.2. Mądrość w dyskursie dziecięcym	186

6. Dyskusja wyników i wnioski	195
Spis tabel i rysunków	211
Bibliografia	213
Summary	237
Od Redakcji	241
Aneks	245

Wstęp

Z okresem dzieciństwa wiąże się obecnie wiele nowych i specyficznych zjawisk opisanych w literaturze. Jednym z nich jest komercjalizacja dzieciństwa związana z rozbudzaniem konsumpcji materialnej dziecka, a także nadmiernym wpływem mediów, reklamy oraz cywilizacji obrazkowej na życie i rozwój dziecka (zob. Danilewicz, 2005, s. 191–200; Bogunia-Borowska, 2006, s. 13–44). Kolejnym zjawiskiem, istotnym z punktu widzenia rozwoju dziecka, jest tzw. kompresja wiekowa (zob. Hajdas, 2006; Gurba, 2014, s. 202–233). Polega ona na zacieraniu się granic pomiędzy dzieciństwem a dorosłością w odniesieniu do przejawianych przez dzieci wzorów zachowania, charakterystycznych w minionych pokoleniach dla osób starszych, np. cech opartych na refleksyjności. Dlatego identyfikacji podlegają nowe, charakterystyczne dla późnej nowoczesności, kompetencje części dzieci:

- konieczność i umiejętność dostosowania się do życia w rodzinie niepełnej – bez jednego lub obojga rodziców;
- duża samodzielność w podejmowaniu obowiązków domowych i/lub adekwatnie do sytuacji;
- kreowanie osobistych relacji społecznych oraz ich reprezentacji;
- budzenie się motywacji do sprostania wymaganiom dorosłych (za: Danilewicz, 2008, s. 139).

Cechy te kształtują się u dzieci w wyniku różnych problemów, z jakimi borykają się współczesne rodziny – zapracowani

i nieobecni w domu rodzice, trudne lub zbyt dobre warunki materialne, migracja zarobkowa rodziców, rozpad rodzin, agresja psychiczna i fizyczna czy niesprzyjające rozwojowi dziecka postawy rodziców (zob. Smykowski, 2005, s. 246–251; Schaffer, 2012, s. 119–122; Brzezińska i in., 2014). Często sytuacje te wywołują u dzieci problemy społeczno-emocjonalne: poczucie osamotnienia, frustrację czy nieadekwatne reakcje na pojawiające się trudności. Zdarza się, że młodzi ludzie nie rozumieją komunikatów docierających ze zróżnicowanego otoczenia społecznego oraz z mediów. Powodem jest wieloznaczność, rozbieżność i nadmiar informacji, a także brak możliwości dyskusowania z dorosłymi na temat doświadczanych problemów i dysonansów poznawczych. Rozmowy i wyjaśniania z pewnością wymagają zaś takie przykładowe dychotomie, jak:

- bieda we własnym domu – bogactwo dzieci w filmach i reklamach;
- bogactwo własnej rodziny – potrzeby rówieśników z rodzin biednych;
- funkcjonowanie w rodzinie patologicznej – radosne i pełne rodziny w książkach, filmach oraz reklamach;
- funkcjonowanie w rodzinie szczęśliwej – problemy dzieci maltretowanych i zaniedbanych.

Dodatkowo nadmiar impulsów z otoczenia stresuje, rozprasza uwagę i koncentrację dziecka oraz rozleniwia jego percepcję i komórkę nerwowe. Zbyt długie korzystanie z telewizora, telefonu czy komputera może być natomiast źródłem problemów rozwojowych dziecka, przejawiających się w komunikacji werbalnej, nawiązywaniu więzi i relacji z rówieśnikami, kojarzeniu faktów, myśleniu przyczynowo-skutkowym (zob. np. Patzlaff, 2008; Laarge, 2006). Niezbędne jest zatem takie oddziaływanie społeczno-kulturowe najbliższego środowiska, które w znaczny sposób przyczyniłoby się do zachowania i podtrzymywania zdrowia psychofizycznego dziecka zgodnie z holistyczną koncepcją rozwoju. Zdaniem autorki taką propozycją wspierania wielostronnego rozwoju na różnych szczeblach kształcenia jest popularyzowana przez nią koncepcja edukacji dla mądrości.

Zagadnienie mądrości coraz częściej powraca w literaturze psychologicznej i pedagogicznej ze względu na deficyty społeczno-emocjonalne ujawniane wśród młodych ludzi oraz krytykę współczesnej edukacji, w której pomijana jest funkcja wychowawcza. Coraz częściej podkreśla się, że współczesnej jednostce niezbędne są do funkcjonowania w nowoczesnym świecie takie cechy osobowościowe, jak: odwaga i wytrwałość poznawcza, elastyczność myślenia, refleksyjność oraz wrażliwość podczas podejmowania decyzji i wyborów. Pozwalają one znajdować niestereotypowe i optymalne rozwiązania problemów w różnych sytuacjach, dostrzegać i zrozumieć punkt widzenia innych ludzi lub uwzględniać wiele możliwości i konsekwencji podejmowanych decyzji.

Kompetencji i dyspozycji osobowościowych związanych z mądrością w myśleniu i działaniu na ogół nie rozwija się jednak we współczesnej szkole. W zadaniach i treściach realizowanych w przedszkolach i szkołach brakuje koncentracji na wartościach wyższych (Olbrycht, 2012), wykorzystywania sytuacji okolicznościowych i zdarzeń przypadkowych do intropepcji wartości (Chałas, 2012). Uczniowie nie uczą się też sztuki zadawania pytań, nie rozwijają własnej wrażliwości na problemy, odwagi poznawczej czy tolerancji dla wieloznaczności (zob. Kwieciński, 2012; Ledzińska, Czerniawska, 2011; Klus-Stańska i in., 2011; Gadacz, 2013; Szmidt, 2013a). Dodatkowo w polskiej edukacji dominuje kult wiedzy. Jak zauważyła D. Waloszek, „we współczesnej edukacji za wiele czasu i przestrzeni poświęca się gromadzeniu przez uczniów wiadomości, z nadzieją/mitem na to, że po pewnym czasie przekształcą się one w wiedzę, za mało – na namysł, dociekanie, zmaganie się myślenia z problemem, uczenia strategii dostrzegania, formułowania i wykonywania zadań, główkowania. Oświeceniowy mit rozumu niestety dominuje nad starożytno-renesansową ideą mądrości, łączącą w sobie rozsądek i uczucia. Pascalowskie zawołanie o ład serca i rozumu pozostaje ciągle bez odzewu” (Waloszek, 2011b, s. 111). We współczesnych badaniach opisuje się także negatywny wpływ środowiska przedszkolnego na rozwój dziecka. Stałe doświadczanie własnej niekompetencji przez dzieci obniża ich motywację do

działania oraz wywołuje bezradność intelektualną, w której niemożliwe jest rozwiązywanie pojawiających się problemów i wytwarzanie pomysłów (zob. Sędek, 1995; Kuszak, 2006).

Ograniczenie przekazu wiedzy na rzecz refleksji dziecka nad problemem oraz konstruowania się jego wiedzy w toku aktywnego rozwiązywania różnorodnych problemów jest obecnie wskazywane jako podstawa pożądaných zmian także we współczesnej polskiej wczesnej edukacji¹. W założeniach organizacyjnych i merytorycznych polskiej szkoły brakuje jednak koncepcji wychowania, w tym wychowania uwzględniającego wspieranie mądrości. Nie jest to problem jedynie współczesnej edukacji – jak stwierdził W. Wilowski (2012) współczesna cywilizacja i nauka „utraciła mądrość”, nie znajduje ona zastosowania we współczesnych rozważaniach filozoficznych, badaniach społecznych oraz w kształceniu młodych pokoleń z taką dynamiką, jak w wiekach wcześniejszych. Nie funkcjonują też w polskiej terminologii i tradycji pedagogicznej takie obszary aktywności pedagogicznej, jak **edukacja dla mądrości** czy **wychowanie do mądrości**, inspirujące nauczyciela do organizowania uczniom warunków do faktycznie zintegrowanego i aktywnego uczenia się oraz działania w środowisku (zob. Śliwerski, 1993a; 2012). T. Gadacz (2013) dodatkowo sugeruje, że nauczyciele nie koncentrują edukacji na pozytywnych aspektach ludzkiego życia, mocnych stronach i właściwościach funkcjonowania jednostki. Tymczasem, w jego opinii, „mądrość, dojrzałość moralna i estetyczna czy odpowiedzialność” powinny wyprzedzać rozwój cywilizacyjny – techniki i wiedzy². Jak dodatkowo zauważyła B. Jodłowska (2011c, s. 30), „wychowanie do mądrości [...] warunkuje dobro człowieka”, więc powinno być zadaniem pedagogiki. Jest to szczególne wyzwanie w czasach kryzysu wartości, gdy formułuje się pytania na temat najistotniejszych dla jednostki i społeczeństwa celów całościowego uczenia się.

¹ Jako przykład należy tu przytoczyć publikacje i projekty edukacyjne zrealizowane pod kierunkiem prof. D. Klus-Stańskiej oraz prof. E. Filipiak.

² Z wywiadu z prof. T. Gadaczem opublikowanym przez A. Goc i M. Żyłę na łamach „Tygodnika Powszechnego”, 26.05.2013, nr 21.

Tymczasem na świecie koncepcje związane z organizowaniem warunków do rozwijania myślenia są znane i wykorzystywane od wielu lat. Należy tu wspomnieć takie z nich, jak: uczenie się poprzez wychodzenie poza dostarczone informacje i rozwiązywanie problemów (Bruner, 1978; 2010), nauczanie rozwijające (Wygotski, 1989), rozwijanie i identyfikacja różnorodnych zdolności poprzez szeroko stosowane programy edukacyjne (Renzulli, 1994), rozwijanie inteligencji w różnych jej zakresach (Guilford, 1978; Gardner, 1983; 2002; Fisher, 2002), nauczanie mądrości w szkole (Sternberg, 1990), wychowanie bez porażek (Gordon, 1993), filozofowanie w szkole (Lipman, 1976).

Należałoby zatem także w polskiej szkole celowo tworzyć warunki do rozwijania mądrości poprzez łączenie teorii naukowej z praktyką pedagogiczną. Możliwe jest to jedynie po zapoznaniu się z teorią mądrości, z jej subkomponentami i predyktorami oraz po wskazaniu czynników sprzyjających jej rozwojowi i wykorzystaniu. Potrzebne jest także rozpoznanie aktualnych możliwości i potencjalnych predyspozycji dzieci w zakresie realizowania zadań związanych z dylematami i podejmowaniem decyzji opartych na wartościach ogólnoludzkich. Tym bardziej jest to potrzebne, że mądrość kojarzona jest potocznie z postformalnym okresem rozwoju człowieka i efektem jego bogatej wiedzy, doświadczenia życiowego oraz zawodowego. Zwykle więc zaskakują ludzi pytania typu: „Czy mądrości można się nauczyć?” oraz „Czy małe dzieci są mądre?”. Tymczasem są to istotne pytania. To osiągnięcia rozwojowe z dzieciństwa są jednym z najistotniejszych czynników implikujących jakość dorosłego życia i dobrostan psychiczny u starszych ludzi (za: Trzebińska, 2008, s. 128). Dlatego głównym zadaniem tej monografii jest zainicjowanie dyskusji i badań empirycznych na temat identyfikacji i wspierania rozwoju mądrości już od poziomu edukacji przedszkolnej. Zadanie to będzie zrealizowane poprzez prezentację:

- teorii mądrości, także w kontekście edukacyjnych warunków wspierających;
- narzędzi, które zostały wykorzystane w badaniach z dziećmi do rozpoznania i opisu przejawów ich mądrości;

- empirycznie wyłonionych przejawów takiej aktywności werbalnej i zadaniowej dziecka, która w zgodzie z literaturą przedmiotu jest ściśle związana z komponentami i predyktorami mądrości;
- wniosków pozwalających na zastosowanie powstałej teorii w praktyce pedagogicznej.

Należy w tym miejscu dodać, że w literaturze dotyczącej pedagogiki przedszkolnej dostrzega się brak badań naukowych pozwalających tworzyć wiedzę nową i ugruntowaną, która będzie służyć rozwiązywaniu problemów samych dzieci. Jak zauważyły autorki najnowszej, jak dotąd, publikacji o pedagogice przedszkolnej „Raporty z badań prowadzonych na większą skalę mają [...] w pedagogice przedszkolnej miejsce sporadycznie i charakteryzują się dużym rozproszeniem oraz znacznie zróżnicowaną tematyką, co utrudnia z kolei pełną ocenę naukowych osiągnięć z tej dziedziny” (Karbowniczek, Surma, Kwaśniewska, 2011, s. 93). Analizując literaturę naukową z tego zakresu, można potwierdzić, że współcześnie w Polsce takie badania – o charakterze diagnostycznym z udziałem dzieci w wieku przedszkolnym – są prowadzone dość rzadko (zob. np. Sajdera, 2003; Kubicka, 2003; Kuszak, 2006; Płóciennik, 2010; Wiśniewska-Kin, 2015; Zwiernik, 2017). Częściej są to badania nad jakością organizacji procesu opiekuńczego i wychowawczo-dydaktycznego w przedszkolu oraz kompetencjami nauczyciela przedszkola, w których badania z dziećmi i analiza ich kompetencji są punktem odniesienia dla tych warunków (zob. np. Zwiernik, 1996; Falkiewicz-Szult, 2007; Sławińska, 2010; Andrzejewska, 2013; Waloszek, 2014).

Zagadnienie mądrości dziecka w wieku przedszkolnym w kontekście koncepcji WICS R. J. Sternberga jest także nowe. Nie zostały opublikowane w Polsce żadne badania na ten temat³. Nie uka-

³ Oprócz pilotażowych badań na użytek prac dyplomowych opracowanych w latach 2013–2017 na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego w ramach seminarium prowadzonego przez autorkę (nieopublikowane prace licencjackie i magisterskie na temat wspierania przez nauczycieli mądrości dzieci

zał się też dotąd opis badań naukowych z udziałem dzieci w wieku przedszkolnym, w którym by zaprezentowano dziecięce wytwory i analizy ich doświadczeń pod kątem wybranego problemu zgodnie z zaleceniami M. Lipmana dotyczącymi dziecięcego filozofowania. Tymczasem badania nad dzieciństwem i umysłem dzieci (np. Gopnik, Meltzoff, 1997; Gopnik, 2010; Białecka-Pikul, 2012) obrazują niewykorzystany potencjał umysłu dziecięcego ze względu na infantyлизację definiowania okresu dzieciństwa lub edukacji przedszkolnej, infantyлизację znaczeń oraz formy przekazu, a także normalizację i uniwersalizację w obszarze oddziaływań nauczycielskich w stosunku do dzieci (zob. Waloszek, 2009, s. 201–210; Falkiewicz-Szult, 2007; Klus-Stańska, 2015, s. 46–60).

W tej sytuacji ważne jest podjęcie dyskusji nad współczesnymi warunkami edukacji przedszkolnej, by stanowiła ona rzeczywisty fundament holistycznego rozwoju dziecka oraz jego sukcesów edukacyjnych i życiowych w teraźniejszości i przyszłości. Ponadto istotne są dalsze badania nad możliwościami rozwojowymi i strategiami uczenia się **współczesnych** dzieci w wieku przedszkolnym, a także znaczeniami, jakie nadają otaczającemu światu. Skoro upatruje się w nich podmiot, ważne jest poznawanie ich opinii, potrzeb, interpretacji oraz sposobów postrzegania problemów dorosłych. Niniejsza książka wpisuje się zatem w dyskusję nad definicją i koncepcją dzieciństwa, która obecnie szczególnie rozwinęła się w polskich rozważaniach pedagogicznych (zob. np. Waloszek, 2006; Klus-Stańska, Szczepska-Pustkowska, 2009; Karwowska-Struczyk, 2012; Zwiernik, 2015). Ten dyskurs powinien być realizowany także w kontekście teorii mądrości.

Biorąc pod uwagę, że w literaturze naukowej z kilku dziedzin definicje mądrości różnią się semantycznie między sobą oraz że jest ona postrzegana przez ludzi i naukowców subiektywnie – w zależności od okoliczności życiowych i teoretycznego punktu wyjścia

w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym, a także opisujące przejawy mądrości dzieci ujawnione podczas zastosowania różnych środków dydaktycznych lub metod).

– w pierwszej części publikacji dokonano szczegółowej analizy tego pojęcia. Uwzględniono także fakt, że w polskiej literaturze psychologiczno-pedagogicznej tematyka mądrości w ujęciu teoretycznym i empirycznym jest rzadkością w porównaniu do literatury światowej w tym zakresie. Inspirację do przemyśleń i działań empirycznych w ramach tego zagadnienia czerpano przede wszystkim z literatury anglojęzycznej, od takich przedstawicieli teorii mądrości, jak J. A. Meacham, R. J. Sternberg, P. B. Baltes czy M. Ardel. Poszukiwano jednak także rozważań na temat mądrości w polskiej literaturze naukowej, by osadzić badania własne na gruncie rodzimej psychologii i pedagogiki. Tu pomocne okazały się głównie analizy dotyczące mądrości sformułowane przez Z. Pietrasińskiego, Z. Kwiecińskiego, A. Sękowskiego i K. J. Szmida.

W drugiej część monografii dokonano opisu teoretycznej podstawy koncepcji wspierania rozwoju mądrości jednostek w ich środowisku. Ze względu na potrzeby tej pracy skoncentrowano tu jednak uwagę na możliwościach wspierania mądrości i jej predyktorów u dzieci. Było to niezbędne, ponieważ w świadomości ludzi dorosłych postrzeganie okresu dzieciństwa nie jest na ogół związane z fenomenem mądrości. W tej części publikacji został więc podkreślony kontekst społeczno-kulturowego uczenia się i rozwoju dzieci, dziecięca indywidualność oraz subiektywność w postrzeganiu i oznaczaniu otaczającego świata. Z tego powodu istotną okazała się koncepcja konstruktywizmu społeczno-kulturowego, która wraz z pedagogiką twórczości, koncepcją edukacji ku emancypacji i teorią *teaching for wisdom* stała się fundamentem nie tylko koncepcji edukacji dla mądrości, lecz także przeprowadzonych badań z dziećmi w starszym wieku przedszkolnym.

Opisywane w tej monografii badania miały charakter diagnostyczno-eksploracyjny. Ogólnym ich celem było wyłonienie i analiza specyficznych przejawów mądrości dziecka w starszym wieku przedszkolnym. Jednak z powodu nowatorskiego przedmiotu badań i bieżącego stanu badań nad mądrością dzieci osiągnięcie tego celu nie było łatwe. Podczas etapu organizacyjnego niezbędne było przyjęcie strategii badań ilościowych ze względu na nowość przyjętego modelu

teoretycznego mądrości (rozumianej jako złożona cecha) i w związku z tym – nowość narzędzia badawczego, które w założeniach autorki miało prowadzić do określenia wskaźników mądrości dziecka. W tej sytuacji uwzględniono rozdział, w którym zaprezentowano organizację badań przeprowadzonych w 2016 roku oraz działania analityczne podjęte na rzecz weryfikacji wykorzystanego narzędzia.

Z kolei na etapie samego przebiegu badań oraz podczas analizy zebranego materiału badawczego podjęto działania charakterystyczne dla badań jakościowych, dlatego w kolejnej części pracy zaprezentowano wyniki badań, które ukazują identyfikację, opis i interpretację przejawów mądrości u dzieci – nie tylko w ich wypowiedziach przy zadaniach o charakterze otwartym i sytuacyjnym, lecz także podczas aktywności dzieci w samym procesie rozwiązywania zadań. Aktywność ta pozwoliła bowiem wyłonić również cechy nieuświadomione i niewyartykułowane. Dobór dywergencyjnych zadań testowych, prowokujących dzieci do ekspresji werbalnej, pozwolił ponadto ukazać dziecięcy obraz otaczającej rzeczywistości społecznej i relacji międzyludzkich. Ujawniają się one i konstytuują w języku wypowiedzi, co określane jest w literaturze jako konstruktywizm komunikacyjny (zob. Cassirer, 2004).

Rozważania na temat predyspozycji i przejawów mądrości dziecka w starszym wieku przedszkolnym podsumowują opisy przeprowadzonych analiz o charakterze jakościowym wspartych analizami statystycznymi. Argumentację zasadności wysnutych wniosków potwierdzają zamieszczone w *Aneksie* materiały i zestawienia zbiorcze. Monografię kończy próba syntezy wyników badań i dyskusja dotycząca sformułowanych wniosków, szczególnie w kontekście podstawy teoretycznej wspierania i rozwoju mądrości oraz literatury opisującej rozwój i potencjał dziecka.

* * *

Badania z przedszkolakami mające na celu ujawnienie przejawów ich mądrości stanowiły fragment zadania naukowo-dydaktycznego *Edukacja sprzyjająca pobudzaniu i rozwijaniu mądrości*

dziecka w wieku przedszkolnym wspieranego finansowo w ramach I edycji konkursu naukowo-badawczego pod nazwą *Dotacja celowa na badania naukowe Dziekana Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego*. Autorka tej monografii pierwsze słowa podziękowania kieruje więc do Dziekana Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ, pani prof. nadzw. dr hab. Danuty Urbaniak-Zajęc, ze świadomością, że bez wsparcia finansowego Uczelni podjęte badania nie miałyby tak szerokiego zasięgu.

Szczególnie wyrazy wdzięczności zaadresowane są do pana prof. zw. dr. hab. Krzysztofa J. Szmidta, który podczas dyskusji naukowych i w rozmowach kularowych inspirował autorkę do różnorodnej aktywności poznawczej, badawczej i metodycznej w obszarze nowym dla pedagogiki – teorii mądrości. Tematyka ta poszerzyła dotychczasowe zainteresowania badawcze i refleksje autorki w zakresie związków pedagogiki twórczości z pedagogiką przedszkolną o wątek identyfikacji efektów twórczej aktywności dziecka w integracji z wartościami wynikającymi z koncepcji *teaching for wisdom* R. J. Sternberga.

Podziękowania za wsparcie duchowe autorka kieruje także do Kierownika Katedry Pedagogiki Wieku Dziecięcego na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ, pani prof. nadzw. dr hab. Wiesławy Leżańskiej. Wielokrotne podkreślanie przez Panią Profesor znaczenia pedagogicznych badań nad mądrością, poparcie planów badawczych autorki oraz słowa otuchy i zachęty do kontynuacji rozpoczętych działań naukowych i metodycznych w tym temacie stały się w pewnym momencie podstawą podtrzymania motywacji do zakończenia podjętych zadań – mimo dostrzeżenia w środowisku (także akademickim) pewnych oznak oporu mentalnego w związku z podjętym przedmiotem refleksji i badań.

Kolejne wyrazy wdzięczności autorka adresuje do pani dr hab. Iwony Czai-Chudyby, prof. Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, której niezwykle trafne spostrzeżenia recenzyjne – przekazane w formie polemiki i niedyrektywnych rozważań nad znaczeniem i interpretacją zamieszczonych analiz – wyzwoliły w autorce konstruktywną autorefleksję, sprowokowały do uściślenia opisów, a tym samym udoskonalenia tej monografii.

Podziękowania autorki skierowane są także do pani Urszuli Dzieciatkowskiej, redaktora inicjującego w Wydawnictwie Uniwersytetu Łódzkiego, za dostrzeżenie i uznanie wagi teorii mądrości – szczególnie dla praktyki pedagogicznej. Zainicjowanie cyklu wydawniczego „Edukacja dla Mądrości” pozwoliło autorce podzielić się swoimi refleksjami i praktyką w zakresie identyfikacji i wspierania mądrości dzieci, a także wzbogaciło polskojęzyczną bibliografię przedmiotu o tłumaczenie cenionej w świecie pozycji *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success* R. J. Sternberga, L. Jarvin i E. L. Grigorienko.

Specjalne podziękowania autorka kieruje do swoich najbliższych. Ich miłość, wyrozumiałość i codzienne wsparcie pozwoliły jej na wzmożoną aktywność badawczą i pisarską w ostatnich latach.

1. Mądrość w dyskursie teoretycznym

W ostatnich latach mądrość zaczęła pojawiać się w dyskusji nie tylko nad funkcjonowaniem jednostki w społeczeństwie, lecz także nad istotą zmian w edukacji. Na relatywność tego pojęcia i różnorodne formułowanie jego definicji, w zależności od perspektywy naukowej czy koncepcji rozwoju człowieka, zwraca uwagę wielu naukowców. Zostanie to opisane właśnie w tym rozdziale.

Jak zauważyła D. Waloszek, mądrość potocznie utożsamia się z rozmiarem zapamiętanych wiadomości oraz z rozwagą, namysłem, rozsądkiem czy wręcz z połączeniem moralności i sztuki życia – w przeciwieństwie do wiedzy, która rozumiana jest jako erudycja i „znajomość faktów, zdarzeń, rozpoznanych i zapamiętanych” (Waloszek, 2011b, s. 110). Z roztropnością w życiu mądrość powiązał także J. Krzyżanowski. W *Nowej księdze przysłów polskich* napisał, że w potocznym rozumieniu mądrość przejawia się w równowadze osobowości, roztropności i umiarkowaniu w zaspokajaniu potrzeb oraz udzielaniu praktycznych rad życiowych (Krzyżanowski, 1996, s. 448).

Oficjalne definicje mądrości są jednak znacznie szersze. Przykładowo w *Słowniku współczesnego języka polskiego* pojęcie mądrości poszerzono o wątek rozumienia poznanej wiedzy i udział inteligencji w tym procesie. Jest to bowiem „wiedza połączona z inteligencją, rozumienie otaczającego świata, występujących w nim zjawisk, rzeczy, zależności pomiędzy nimi, rozum, rozsądek” (Sikorska-Michalak, Wojniłko, 1998, s. 148). Rozumienie otaczającego świata jest tu

wskazane jako niezbędne, by radzić sobie z różnymi problemami oraz właściwie wartościować i podejmować decyzje o sposobie ich rozwiązania. Ponadto w definicjach mądrości wskazuje się jeszcze, że fundamentem mądrego tworzenia, myślenia, działania, w tym także podejmowania decyzji i wyborów, są wartości ogólnoludzkie uwzględniane podczas rozwiązywania problemów związanych z egzystencją człowieka (zob. Simonton, 2008, s. 68–76). Już na podstawie tych podstawowych rozważań pojawia się konkluzja o złożoności cechy, jaką jest mądrość oraz o specyficznych i różnorodnych uwarunkowaniach sprzyjających mądrym myśleniu i działaniu.

D. Waloszek zwróciła ponadto uwagę, że mądrość powinna być definiowana w aspekcie teoretycznym i praktycznym. W teoretycznym ujęciu oznacza „znajomość zasad powstawania trudnych pojęć, struktur, kategorii najwyższych” (Waloszek, 2011b, s. 110) – jest więc wynikiem myślenia naukowego i intuicyjnego. Natomiast mądrość praktyczna wiąże się bezpośrednio z działaniem i „dotyczy spraw ludzkich oraz tych, nad którymi można się namyślać” (Waloszek, 2011b, s. 110). Podobnego rozróżnienia dokonał S. Cz. Michałowski (2006). Stwierdził on, że mądrość należy rozpatrywać z dwóch perspektyw: jako teoretyczną – opisywaną jako szczytowa cecha człowieczeństwa – oraz praktyczną, którą określił jako znajomość dobra i postępowanie z wykorzystaniem roztropności, rozumu, sprawiedliwego osądu oraz prawości (Michałowski, 2006, s. 197).

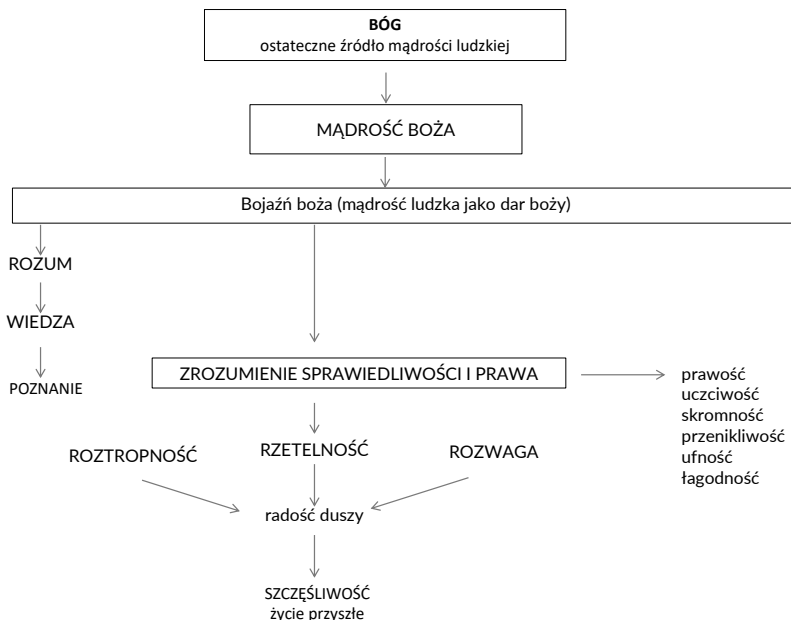
To wstępne różnicowanie definicji mądrości może implikować wyłonienie mądrości przez małe „m” i mądrości przez duże „M” w powiązaniu z kreatywnością przez małe lub wielkie „k” – twórczością egalitarną i elitarną (zob. Szmidt, 2013a, s. 107–113). Może mieć to znaczenie w przypadku uznania założenia, że mądrość da się rozwijać już w wieku przedszkolnym. Skoro psychologowie poznawczy coraz częściej przyjmują tezę, że każdy rodzi się z potencjałem twórczości (przez małe „t”), to można również analogicznie przyjąć, że każda jednostka rodzi się z potencjałem mądrości (przez małe „m”). Wszystkie te wstępne rozważania ukazują szeroką perspektywę dyskursu nad mądrością i kontekstem, w jakim to pojęcie może być używane. Wymaga to więc szerszej prezentacji.

1.1. Mądrość w ujęciu filozoficznym i socjologicznym

Szeroką i dokładną analizę mądrości w koncepcjach filozoficznych, także w ujęciu komparatystycznym, przeprowadził W. Wilowski w książce *Utracona mądrość*. W tym studium o mądrości dokonał prezentacji rozumienia mądrości w różnych kręgach kulturowych Wschodu i Zachodu, poczynawszy od greckiej filozofii, poprzez filozofię orientalną i chrześcijańską aż do filozofii A. Schopenhauera. Sformułował tezę o wielu płaszczyznach interpretacji pojęcia mądrość, które w dodatku nadal nie są wyczerpane (Wilowski, 2012, s. 12). Taki obraz tego terminu sprawia, że wszelkie próby dookreślenia mądrości i jej wskaźników mają charakter bardziej subiektywny i indywidualny, powiązany z tradycją lub sposobem interpretacji zastanych tekstów kultury.

Mądrość od wieków wiązana była na gruncie filozofii z wiedzą. Jak zauważyła D. Waloszek w swoich rozważaniach na temat wiedzy i mądrości (Waloszek, 2011b, s. 109), definicje tych pojęć wywodzą się z dwóch różnych argumentacji – idealistycznej i empirycznej. Jako przedstawiciele argumentacji idealistycznej wskazała Platona i św. Augustyna, którzy byli przekonani o pochodzeniu wiedzy i mądrości od Boga. W takim ujęciu mądrości człowiek nie decyduje o tym, w jakim zakresie oraz jakiego rodzaju wiedzę i mądrość posiada – jedynie je odkrywa w toku życia. Kontynuatorami idei św. Augustyna było wielu teologów i filozofów powiązanych ideowo i duchowo z religią katolicką. Wyjaśniając fenomen mądrości, kierowali się właśnie założeniem, że to „dar wszczepiony przez Stwórcę w naturę człowieka jako nadzwyczajna umiejętność” (Ostrowski, 2014, s. 5). Zatem w perspektywie teologicznej mądrość jest fundamentalną i elementarną wartością, a człowiek nie może jej poznać w pełni i rozwijać (za: Wilowski, 2012, s. 45–46; Zając, 2016, s. 9–11), „jest ona darem, który człowiek otrzymuje i o który powinien prosić” (Steuden, 2012). Taką zależność między mądrością bożą i ludzką zaprezentował w szczegółowym diagramie W. Wilowski (rysunek 1).

Rysunek 1. Starotestamentowe analizy mądrości – mądrość ludzka a mądrość boska



Źródło: Wilowski, 2012, s. 242.

Jak wskazuje Wilowski (2012, s. 239), w chrześcijańskiej koncepcji mądrości uznaje się także wagę wychowania oraz obecności w otoczeniu dobrych, roztropnych i sprawiedliwych ludzi, którzy wzbogacają i pomagają rozwijać mądrość poprzez napomnienia, nagany, porady – „przebywanie z mądrymi pomnaża mądrość” (Wilowski, 2012, s. 241). Mądrość jest tu bowiem rozumiana jako fundamentalna cnota, dzięki której człowiek czyni dobro, odróżnia dobro od zła, odkrywa prawdę i uzależnia od tego odkrycia swoje działanie, bowiem „mądrość nie jest [...] zbiorem informacji (potocznych czy naukowych), ale zrozumieniem prawdy o świecie, głębokim wejrzeniem w rzeczywistość, poznaniem jej pierwszych przyczyn i ostatecznych celów [...] samo poznanie i zrozumienie nie wystarczą. Trzeba jeszcze pewnej skłonności do zgodnego z nią