

ISSN 2450-4572
E-ISSN 2450-4564

Polska
Myśl
Pedagogiczna

Rok II (2016) nr 2

Kraków 2016

ISSN 2450-4572
eISSN 2450-4564

POLSKA MYŚL PEDAGOGICZNA

ROK II (2016) NR 2

Kraków 2016

Uniwersytet Jagielloński
Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej
Instytut Pedagogiki

POLSKA MYŚL PEDAGOGICZNA

ROCZNIK

ROK II (2016) NR 2

REDAKTOR NAUKOWY TOMU
JANINA KOSTKIEWICZ

Kraków 2016

Zespół redakcyjny

Prof. dr hab. Janina Kostkiewicz UJ – redaktor naczelny
Dr Anita Cialek (Wydział Polonistyki UJ) – redaktor językowy
Dr. Lucas B Mazur (Ph.D. from: Francis L. Hiatt School of Psychology, Clark University, Massachusetts, USA); Visiting Lecturer at the S. Freud University in Berlin - redaktor tekstów anglojęzycznych
Dr hab. Michel Henri Kowalewicz, prof. UJ - Head of the History of Ideas Research Centre at the Jagiellonian University - współredaktor tekstów anglojęzycznych i redaktor tekstów: francusko-, niemiecko i łacińskojęzycznych
Dr Barbara Ostafińska-Molik UJ – redaktor statystyczny
Dr Dorota Pauluk UJ – redaktor tematyczny
Dr Dominika Jagielska UJ – sekretarz redakcji

Rada naukowa

Ks. prof. zw. dr hab. Jerzy Bagrowicz – UMK Toruń	Prof. zw. dr hab. Katarzyna Olbrycht – UŚ Katowice/Cieszyn
Dr hab. Edit Bodonyi – KRE Budapeszt	Prof. zw. dr hab. Stanisław Palka – UJ Kraków
Prof. dr hab. Jarosław Górniak – UJ Kraków	Prof. PhDr. Zlatica Plašienková, PhD – UK Bratislava
Prof. zw. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska – UKW Bydgoszcz	Prof. PhDr. Mária Potočárová, PhD – UK Bratislava
PhDr. Dana Kasperová Ph.D. – TU Liberec	Doc.PhDr. Jiří Prokop, Ph.D – UK Praga
PhD Gracjan Kraszewski – Uniwersytet Illinois, Chicago	Dr hab. Marek Rembierz - UŚ Katowice/Cieszyn
Prof. dr Grazia Loporco – PFSE Auxilium, Rzym	Prof. dr Maria Spólnik – PFSE Auxilium, Rzym
Prof. Kas Mazurek, Ph.D - University of Lethbridge, Alberta, Kanada	Prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski – UŁ Łódź, APS Warszawa
	Prof. zw. dr hab. Wiesław Theiss – APS Warszawa

Zespół recenzentów tomu nr 2

Dr hab. Maria Małgorzata Boużyk – UKSW Warszawa	Ks. prof. zw. dr hab. Zbigniew Jan Marek SJ - Akademia Ignatianum Kraków
Prof. PhDr. Pavol Dancák, PhD – PU Preszov	Prof. zw. dr hab. Ewa Marynowicz-Hetka – UŁ Łódź
Prof. zw. dr hab. Wanda Drózka – UJK Kielce	Prof. zw. dr hab. Bożena Matyjas – UJK Kielce
Dr hab. Beata Agnieszka Ecler-Nocoń - UŚ Katowice	Dr hab. Alina Rynio, prof. KUL JP II – KUL JP II Lublin
Dr hab. Romuald Grzybowski, prof. UG – UG Gdańsk	Dr hab. Wiesława Sajdek, prof. AJD – Akademia im. Jana Długosza Częstochowa
Dr hab. Jarosław Horowski – UMK Toruń	Dr hab. Ryszard Skrzyniarz, prof. KUL - KUL JP II Lublin
Prof. dr hab. Marcin Karas – UJ (Instytut Filozofii) Kraków	Prof. zw. dr hab. Mirosław J. Szymański – APS Warszawa
Prof. zw. dr hab. Agnieszka Kijewska – KUL JP II Lublin	Prof. zw. dr hab. Danuta Waloszek – WSB Dąbrowa Górnicza
Dr hab. Piotr Kostyło, prof. UKW – UKW Bydgoszcz	Dr hab. Alicja Barbara Żywczok - UŚ Katowice
Prof. zw. dr hab. Dariusz Kubinowski – USz Szczecin	
Prof. dr hab. Roman Leppert – UKW Bydgoszcz	
Dr hab. Krzysztof Maliszewski – UŚ Katowice	

ISSN 2450-4572
eISSN 2450-4564

© Copyright by Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej IP UJ
Adres Redakcji: Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej IP UJ:
31-135 Kraków, ul. Batorego 12, pokój 12.
adres e-mailowy: pmpredakcja@uj.edu.pl

Redakcja oświadcza, że pierwotną wersją rocznika jest publikacja elektroniczna:
<http://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/30240>
http://www.pedagogika.uj.edu.pl/index.php/pl/instytut/polska_mysl_pedagogiczna/aktualny_numer/

SPIS TREŚCI

Od redakcji _____ 13

STUDIA I ROZPRAWY

NURTY – KIERUNKI – SUBDYSCYPLINY

Bogusław Śliwerski

Recepcja i aplikacje pedagogiki oraz psychologii krytycznej _____ 19

Janina Kostkiewicz

Humanistyczna pedagogika społeczna jako pogranicze i obszar wspólny z katolicką nauką społeczną. Szkic zagadnienia _____ 51

Bogusława Jodłowska

Wokół początków pedagogiki. W trosce o powrót do *Pedagogiki Sokratejskiej* ___ 83

REALIZM FILOZOFICZNY SZKOŁY LUBELSKIEJ JAKO PODSTAWA PEDAGOGIKI

Ks. Andrzej Maryniarczyk

Antropologiczno-metafizyczne podstawy adekwatnej teorii wychowania w ujęciu twórców Filozoficznej Szkoły Lubelskiej _____ 103

Tomasz Mioduszewski SAC

Po co pedagogom metafizyka realistyczna? _____ 117

Witold Starnawski

Czym jest realizm w pedagogii osoby? _____ 125

Marek Rembierz

Realizm metafizyczny jako inspiracja myśli pedagogicznej. O refleksji antropologiczno-pedagogicznej Stefana Swieżawskiego i jej znaczeniu dla teorii wychowania oraz analiz metapedagogicznych _____ 135

Krzysztof Śleziński

Założenia realizmu ontologicznego i aksjologicznego w koncepcji wychowania Jacka Woronieckiego _____ 175

Andrzej Ryk

Wątki realizmu klasycznego w „Pedagogii polskiej” Władysława Seredyńskiego czytane w perspektywie „Rozważań o wychowaniu” o. Mieczysława Alberta Krąpca _ 189

Maria Opiela BDNP

Znamiona realizmu w koncepcji pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego oraz w podstawach procesu jej zmian adaptacyjnych i zachowania tożsamości _ 199

Maria M. Boużyk

Realizm filozoficzny Polskiej Szkoły Filozofii Klasycznej jako podstawa modelu wychowania otwartego na religię _____ 215

Jarosław Horowski

Wstyd a rozwój moralny – o antropologicznych fundamentach neotomistycznej teorii wychowania moralnego _____ 231

Ks. Mariusz Sztaba

Realizm doświadczenia etycznego u podstaw adekwatnych koncepcji wychowania moralnego. Refleksja w świetle personalizmu etycznego Karola Wojtyły i jego uczniów _____ 245

Barbara Kiereś

Personalizm w pedagogice _____ 271

Janusz Mółka SJ

Personalizm chrześcijański podstawą życiowego sukcesu _____ 283

Marek Mariusz Tytko

Wychowanie moralne — kształcenie charakteru dziecka (ujęcie realistyczne) ___ 295

Anna Małdrzykowska SAC

Implikacje pedagogiczne realizmu filozoficznego Szkoły Lubelskiej _____ 311

ZAGADNIENIA RÓŻNE

Ks. Dariusz Stępkowski

Filozofia doświadczenia osobistego Stefana Pawlickiego a pedagogika ogólna ___ 325

Ryszard Skrzyniarz

Pracownicy Polskiej Sekcji Radia Wolna Europa w biografach edukacyjnych zachowujących pamięć o ludziach, instytucji i historii Polski _____ 339

Wiesława Sajdek

Jakiej filozofii pedagodzy potrzebują? O początkach pedagogiki uniwersyteckiej w Krakowie _____ 345

Marek Mariusz Tytko

O kształceniu studentów niepełnosprawnych w uniwersytecie _____ 359

Zofia Godzwon

Opinie profesorów tytularnych uczelni krakowskich o kształceniu młodej kadry naukowej jako wyraz współczesnej myśli pedagogicznej środowiska akademickiego _____ 379

Teresa Zbyrad

W trosce o dziecko – kształtowanie się form opieki od średniowiecznych szpitali do domów pomocy społecznej _____ 391

Justyna Legutko

Promocja statusu rodziny i kobiety w pedagogicznych poglądach Aleksandra Wóycickiego _____ 411

ARCHIWUM

Diagnoza i postulaty zmian w szkolnictwie wyższym na podstawie wybranych fragmentów wypowiedzi uczestników II Zjazdu Naukowego 1927 roku (wybór i opracowanie: **Dorota Pauluk**) _____ 427

Stanisław Kutrzeba: Jak szerzyć wiedzę o państwie i poczucie obywatelskie (wybór i opracowanie: **Dominika Jagielska**) _____ 441

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Renata Nowakowska-Siuta, Bogusław Śliwerski, *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015, ss. 252 – rec. **Dominika Jagielska** _____ 448

Recepcja myśli pedagogicznej Jana Władysława Dawida w XX i XXI wieku, red. S. Własek, K. Gandecka, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, 2015, ss. 242 – rec. **Kinga Sobieszkańska** _____ 452

Jacek Taraszkiewicz, *Pierwsze stulecie zakonu pijarów na ziemiach Rzeczypospolitej Obojga Narodów (1642-1740)*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2015, ss. 362 – rec. **Janina Kostkiewicz** _____ 455

Noty o Autorach 1 numeru rocznika „Polska Myśl Pedagogiczna” (2015) _____ 461

Noty o Autorach 2 numeru rocznika „Polska Myśl Pedagogiczna” (2016) _____ 462

TABLE OF CONTENTS

From the editor _____ 13

STUDIES AND DISCOURSES

CURRENTS – TRENDS – SUBDISCIPLINES

Bogusław Śliwerski

The reception and applications of critical pedagogy and critical psychology _____ 19

Janina Kostkiewicz

Humanistic social pedagogy as a borderland and a common area with Catholic social teachings. A sketch of the issue _____ 51

Bogusława Jodłowska

Around the beginning of pedagogy. In order to return to Socratic Pedagogy ____ 83

PHILOSOPHICAL REALISM OF LUBLIN SCHOOL OF PHILOSOPHY AS A BASIS OF PEDAGOGY

Ks. Andrzej Maryniarczyk

The anthropologico-metaphysical basis of an adequate theory of education in terms of creators of Lublin School of Philosophy _____ 103

Tomasz Mioduszewski SAC

Do pedagogues need realistic metaphysics? _____ 117

Witold Starnawski

What is realism in pedagogy of the person? _____ 125

Marek Rembierz

Metaphysical realism as the inspiration of educational thought. About Stefan Swieżawski's anthropological-pedagogical reflections and their importance for educational theory and meta-pedagogical analysis _____ 135

Krzysztof Śleziński

Assumptions of ontological and axiological realism in Jacek Woroniecki's concept of education _____ 175

Andrzej Ryk

Elements of classical realism in Władysław Seredyński's "Polish pedagogy" read from the perspective of Mieczysław Albert Krąpiec's "Considerations about education" _____ 189

Maria Opiela BDNP

Signs of realism in the pedagogical concept of Edmund Bojanowski and in the fundamentals of the process of its adaptive changes and the preservation of identity _____ 199

Maria M. Boużyk

Philosophical realism of the Polish School of Classical Philosophy as the basis for a model of education open to religion _____ 215

Jarosław Horowski

The sense of shame and moral development – about the anthropological foundations of the neo-Thomistic theory of moral education _____ 231

Ks. Mariusz Sztaba

The realism of ethical experience on the grounds of the appropriate concept of moral education. A reflection in light of the ethical personalism of Karol Wojtyła and his students _____ 245

Barbara Kiereś

Personalism in pedagogy _____ 271

Janusz Mólka SJ

Christian personalism as the foundation of the successful life _____ 283

Marek Mariusz Tytko

Moral education – The formation of the child's character (the Realistic view) ____ 295

Anna Małdrzykowska SAC

The pedagogical implications of the Lublin School's philosophical realism _____ 311

VARIOUS QUESTIONS

Ks. Dariusz Stępkowski

Stefan Pawlicki's philosophy of personal experience and general pedagogy _____ 325

Ryszard Skrzyński

Employees of the Polish Section of Radio Free Europe in the educational biographies that preserve the memory of people, institutions and Polish history _____ 339

Wiesława Sajdek

What kind of philosophy do pedagogues need? – The origins of university pedagogy in Krakow _____ 345

Marek Mariusz Tytko

About teaching disabled students at the university _____ 359

Zofia Godzwon

The views of professors from Krakow's universities on the education of young scientists as an expression of modern pedagogical thought in the university environment _____ 379

Teresa Zbyrad

In the care of children – forming of care institutions from medieval hospitals to residential homes _____ 391

Justyna Legutko

The promotion of the status of the family and women in the pedagogical views of Aleksander Wóycicki _____ 411

ARCHIVES

Diagnosis and demands of changes in higher education on the basis of selected fragments of the participants of the II Scientific Congress 1927 years (selected and edited by **Dorota Pauluk**) _____ 427

Stanisław Kutrzeba: How to expand knowledge about the state and a sense of civic (selected and edited by **Dominika Jagielska**) _____ 441

REVIEWS AND REPORTS

Renata Nowakowska-Siuta, Bogusław Śliwerski, Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015, ss. 252 – rev. **Dominika Jagielska** _____ 448

Recepcja myśli pedagogicznej Jana Władysława Dawida w XX i XXI wieku, red. S. Wlasek, K. Gandecka, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, 2015, ss. 242 – rev. **Kinga Sobieszczęńska** _____ 452

Jacek Taraszkiewicz, Pierwsze stulecie zakonu pijarów na ziemiach Rzeczypospolitej Obojga Narodów (1642-1740), Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2015, ss. 362 – rev. **Janina Kostkiewicz** _____ 455

Notes about the Authors of 1st number of annual "The Polish Pedagogical Thought" _ 461

Notes about the Authors of 2nd number of annual "The Polish Pedagogical Thought" _ 462

OD REDAKCJI

Różnorodność zagadnień, które podjęli Autorzy drugiego numeru rocznika „Polska Myśl Pedagogiczna”, po części oddaje klimat problemów badawczych we współczesnych naukach społecznych i humanistycznych. Jednak w znacznie szerszym zakresie odsłania ciągłą aktualność pytań pierwszych (podstawowych), będących także wynikiem samoświadomości pedagogów skłaniających się ku humanistycznemu wymiarowi myśli pedagogicznej i pedagogiki. Różnorodność zgłoszonych do rocznika artykułów skłoniła mnie, jako redaktora tomu, do decyzji porządkującej ich publikację – skutkiem tego w głównym dziale tomu „Studia i rozprawy” pojawiły się trzy obszary tematyczne: *Nurty – kierunki – subdyscypliny*, *Realizm filozoficzny Szkoły Lubelskiej jako podstawa pedagogiki* oraz *Zagadnienia różne*.

Pierwszy obszar tematyczny otwiera studium Prof. zw. dr hab. Bogusława Śliwerskiego będące syntezą wyników badań nad stanem recepcji i rozwoju jednego z głównych współcześnie nurtów: pedagogiki i psychologii krytycznej, obejmujące okres od końca lat 80. XX do połowy drugiej dekady XXI wieku. Kolejny tekst (redaktorki niniejszego tomu) powstał z zamiarem pokazania możliwości przywrócenia pedagogice społecznej obszaru teorii i praktyki wychowawczej, powstałego na pograniczu pedagogiki oraz katolickiej nauki społecznej i stanowi próbę znaczącego poszerzenia subdyscypliny, jaką jest humanistyczna pedagogika społeczna. Refleksja nad pedagogiką sokratejską, którą od lat prowadzi Dr Bogusława Jodłowska, stała się przedmiotem kolejnego artykułu. Autorka pokazuje ją jako kierunek rozwoju, stawiając na pierwszym planie problem początków pedagogiki.

Największy obszar tematyczny stanowią studia i rozprawy odnoszące się do realizmu filozoficznego Szkoły Lubelskiej jako podstawy pedagogiki. Otwiera je artykuł Ks. prof. zw. dr hab. Andrzeja Maryniarczyka, współtwórcy tej szkoły. Kolejne artykuły tworzą w pewnym sensie uporządkowany zakres zagadnień, począwszy od odpowiedzi na pytania: Po co pedagogom metafizyka realistyczna? Czym jest realizm w pedagogii osoby? Dalej otrzymuje Czytelnik autorskie próby zmierzenia się z następującymi zagadnieniami realizmu metafizycznego jako inspiracji myśli pedagogicznej (na przykładzie refleksji antropologiczno-pedagogicznej Stefana

Swieżawskiego); założeniami realizmu ontologicznego i aksjologicznego (w koncepcji wychowania Jacka Woronieckiego); próbą odsłony wątków realizmu klasycznego w *Pedagogii polskiej* Władysława Seredyńskiego (z perspektywy myśli Mieczysława A. Krąpca); znamionami realizmu w koncepcji wychowawczej Edmunda Bojanowskiego. Dalsze artykuły uzupełniają zagadnienie zakorzenienia wybranych wątków myśli pedagogicznej (i pedagogiki) w realizmie filozoficznym. Ich problematyka pokazuje ogromny zasięg filozoficznych podstaw koncepcji pedagogicznych zbudowanych na realizmie (jakże charakterystyczny dla polskiej kultury): od tradycji tomistycznych, poprzez neotomistyczne, aż po personalizm, w wielu odmianach niosący tak zwany realizm umiarkowany. Zderzamy się w zamieszczonych tu artykułach z ogromnym dorobkiem polskiej humanistyki, z myślą pedagogiczną o charakterze interdyscyplinarnym (S. Swierzawski, M. A. Krąpiec, J. Woroniecki, E. Bojanowski, W. Seredyński, J. Kalinowski i inni).

Myśl ta, klasyczna i nowoczesna zarazem, rzadko gości we współczesnych dyskursach akademickich. Jest nie tylko rdzennie polska, w sensie tradycji intelektualnych, ale posiada też drugą cechę: w swej warstwie światopoglądowej (bez której nie może obejść się wychowanie) jest katolicka. Nie stawiałabym tezy, że realizm nie znajdował dla siebie akademickiego popytu z powodu preferowania go przez katolicyzm. Jego rzadsza obecność w tradycyjnej pedagogice europejskiej, raczej wiązała się z konieczną tu postawą „liczenia się z realiami” człowieczeństwa i sytuacji wychowawczej – w pytaniach o ich poznanie (z postawą badawczą typową dla realizmu: zob. artykuł A. Maryniarczyka). Postawa badawcza wynikająca z realizmu filozoficznego wydaje się trudniejsza (bardziej wymagająca), aniżeli nieograniczone „tym, co istnieje” wizje wychowania konstruowane wokół wybranych idei. Hołubienie (dowolnych) idei edukacyjnych połączone z przyjmowaniem indywidualistycznych perspektyw i brakiem konieczności stawiania pytań o realność i sens rozwijanej idei (dowolnej, mniej ważne jakiej), dawało mniej ograniczeń twórczym umysłom. Czy pytanie o ich realne skutki wychowawcze (model człowieczeństwa) nie nabiera dzisiaj coraz większego sensu?

W słowach na otwarcie II Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej 29 kwietnia 2016 roku (artykuły podejmujące zagadnienie realizmu są referatami poseminaryjnymi) Profesor Jarosław Górniak, Dziekan Wydziału Filozoficznego UJ, powiedział między innymi, że spór realizmu z antyrealizmem i idealizmem konstruktywistycznym ponownie zajmuje, w jego odczuciu, centralną pozycję w debacie nad fundamentami nauk społecznych; że program Seminarium sięga do polskiej tradycji tomistycznej w tym zakresie. Dodał – co jest dążeniem organizatorów – że w przyszłości może warto skonfrontować ją (z udziałem filozofów) z tradycją ingardenowską, czy choćby z brytyjskim realizmem krytycznym Roya Bhaskara i jego kręgiem (na przykład Margaret Archer na gruncie socjologii).

W niniejszym numerze rocznika dominuje problematyka realizmu Lubelskiej Szkoły Filozoficznej jako podstawy pedagogiki i myśli o wychowaniu, szkoły, o której pisze się też, że jest Filozofią Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego lub Polską Szkołą Filozofii Klasycznej.

Po powyższej, najobszerniejszej części, Czytelnik otrzymuje jeszcze kilka tekstów zebranych w *Zagadnieniach różnych*, które dopełniają intelektualny koloryt czasopisma.

W drugim numerze „Polskiej Myśli Pedagogicznej” proponujemy Czytelnikowi 24 artykuły w dziale *Studia i rozprawy*, ponadto 2 teksty w *Archiwum* i 3 recenzje nowych książek z zakresu polskiej pedagogiki i myśli pedagogicznej – współczesnej i historycznej. Autorzy wnieśli w proponowane teksty nie tylko wyniki swoich badań, ale także własną wrażliwość, ogromną empatię dla człowieka i jego wychowania.

Szanowni Czytelnicy!

Oddając Wam drugi numer rocznika, pozostajemy z nadzieją, że jego lektura, jeżeli nawet nie przyniesie wyczerpujących odpowiedzi i rozwiązań, to stanie się inspiracją do myślenia, poszukiwania, działania, do sięgania po ciągle do końca nieodkryte bogactwo polskiej myśli humanistycznej, a przede wszystkim pedagogicznej. W imieniu zespołu redakcyjnego gorąco zapraszam do lektury.

Kraków, 26 sierpnia 2016 roku

Janina Kostkiewicz

STUDIA I ROZPRAWY

NURTY – KIERUNKI – SUBDYSCYPLINY

Bogusław Śliwerski
Uniwersytet Łódzki

RECEPCJA I APLIKACJE PEDAGOGIKI ORAZ PSYCHOLOGII KRYTYCZNEJ

The reception and applications of critical pedagogy and critical psychology

S u m m a r y : The article presents research on the reception of critical pedagogy and critical psychology in the humanities and social sciences in Poland from the late 1980s through the first half of the second decade of the 21st century. Metatheoretical and educational research was conducted in various Polish universities on basic pedagogical categories and educational processes in schools whose premises are rooted in the philosophy of the Frankfurt School, as well as French, Italian and Anglo-American critical sociology of education. The text presents the extent to which translations of classical treatises from critical schools of philosophy, pedagogy and psychology into Polish, as well as hermeneutical studies from these fields that have not been translated into Polish, on the one hand contributed to strengthening the political and social transformations that began in 1989 and, on the other hand, were, as part of comparative research, part of a completely new interpretation of concepts, language and critical theory within the Polish context.

Key words : critical philosophy, critical pedagogy, critical sociology, critical psychology, antipedagogy, resistance, emancipation, democracy, clinic training, sociopathology of education

Ponad ćwierć wieku temu, jeszcze w okresie PRL-owskiej cenzury, ukazał się mój pierwszy tekst o najbardziej radykalnym odłamie pedagogiki krytycznej, jakim jest antypedagogika¹, by w kilka lat później wprowadzić do typologii współczesnych teorii i nurtów wychowania także nieobecną w Polsce recepcję rozpraw niemieckich filozofów oraz pedagogów negatywnych i krytycznych². Uczestniczący w przełomowym dla polskiej pedagogiki seminarium Zbigniewa Kwiecińskiego i Lecha Witkowskiego „Nieobecne dyskursy” naukowcy z Poznania, Gdańska, Wrocławia, Torunia, Słupska, Bydgoszczy oraz Łodzi uprzyświecili w bardzo krótkim czasie różne nurty i podejścia badawcze pedagogiki krytycznej, nawiązującej do szkoły amerykańskiej, ale marginalnej w tym kraju, jak i do europejskiej pedagogiki krytycznej, znacznie szerzej, głębiej przenikającej do badań naukowych także w III RP. Nie wszyscy

¹ Bogusław Śliwerski, „Czy musimy wychowywać?”. *Harcierz Rzeczypospolitej* 5 (1988).

² Tegoż, *Współczesne teorie i nurty wychowania* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1998); tegoż, „Pedagogika negatywna”, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski, tom I (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2003).

pedagodzy byli wówczas przekonani, że stan pęknięcia, radykalnego odcięcia się polskiej humanistyki od monistycznej, zdegenerowanej ideologicznie pedagogiki socjalistycznej musi stać się trwałym osiągnięciem czasów transformacji społeczno-politycznej, posttotalitarnej czy postkolonialnej. Niektórzy mieli jeszcze nadzieję, że mimo wszystko w naukach o wychowaniu nadal będzie obowiązywać paradygmat pozytywistyczny, instrumentalny, w służbie etatystycznej indoktrynacji czy urabiania społeczno-politycznego młodych pokoleń z wykorzystaniem struktur i procesów oświaty obowiązkowej.

Okres ostatniego dwudziestopięciolecia III RP potwierdza, że bardzo szybko odeszliśmy od idei, które stały się fundamentalnymi przesłankami rozkładu totalitarnego systemu społecznego w Polsce i Europie Wschodniej, rugując – także za sprawą pedagogiki – edukację obywatelską, wychowanie demokratyczne, odmawiając autonomii licznym podmiotom edukacji czy środowiskom wychowawczym, a nawet używając różnych form presji czy siły przeciw ruchom oporu społecznego. Znacznie powiększyło się grono kontynuatorów tego nurtu badawczego. Do recepcji Szkoły Frankfurckiej z biegiem lat włączane były badania i publikacje francuskiej i włoskiej – krytycznej filozofii i socjologii edukacji, a także pedagogiki krytycznej.

Polska pedagogika intensywnie, ale też i ewolucyjnie, wpisywała się rozwój pedagogiki krytycznej w minionym okresie, a mimo to nadal nie jest w stanie w tak krótkim okresie czasu nadrobić opóźnień i nieobecności niektórych z jej dyskursów, które od szeregu lat są rozwijane na naszym kontynencie. Polscy naukowcy z różnych ośrodków akademickich przybliżają dzięki własnym studiom i przekładom to, co jest najbardziej aktualne w stanie rozwoju tej myśli, ale też muszą powracać do źródeł, które nie były przecież w naukach o wychowaniu przedmiotem pogłębionej recepcji czy nowych reinterpretacji. Nadal nie ma przekładów na język polski klasyki pedagogiki krytycznej w Niemczech: *Das Ende der Erziehung* (1985) Hermana Giesecke, *Performatiue Pädagogik* (1999) Martina Kocha, *Abschied von der Aufklärung* (1990) Heinza-Hermann Krügera, *Didaktik und Kommunikation* (1973) Dietera Lenzena czy *Erziehung und Emanzipation* (1973) Klause Mollenhauera.

Interesującym przykładem jest nurt, który rozwija się w Europie pod nazwą „pedagogika dekonstrukcyjna”, a w naszym kraju może się już pochwalić własnymi osiągnięciami. Debata na ten temat w pedagogice toczy się bowiem w perspektywie studiów poststrukturalistycznych czy postmodernistycznych, mających już bogatą literaturę. Ten rodzaj myślenia odzwierciedla się w badaniach dotyczących takich kategorii postrukturalistycznych jak podmiot, tożsamość, rozum i racjonalność. Refleksję na temat tych fenomenów w odniesieniu tak do wychowania, jak i kształcenia, podjął zwłaszcza zespół pedagogów ogólnych, teoretyków wychowania i pedeutologów, ujawniając przy tej okazji iluzję autonomii nauczycieli, uczniów, rodziców, dyrektorów szkół, wychowawców, placówek oświatowych i innych.

Pojawiają się w tym nurcie interesujące recepcje rozpraw Jacquesa Lacana, badania analityczne władzy w świetle krytyki Michela Foucaulta czy postmodernistyczne nawiązania do rozpraw Jean-François Lyotarda, które były

odnoszone do problematyki emancypacji w wychowaniu i kształceniu. Możemy także poszczycić się wielością rozpraw z zakresu dekonstrukcji wychowania czy kształcenia, których autorzy nawiązywali do początków myśli związanej z naturalizmem. Przykładem tego są znakomite studia i debaty Aleksandra Nalaskowskiego dotyczące relacji między naturą a wychowaniem człowieka czy Zbyszka Melosika i Agnieszki Gromkowskiej-Melosik na temat ciała oraz cielesności w procesie socjalizacji młodych pokoleń. Punktem wyjścia dla tak osadzonej pedagogiki dekonstrukcyjnej jest natura jako cel wychowania, generująca pedagogiczne oraz moralne kryteria dla teorii pedagogicznego myślenia i działania. To powrót do pytań o to, jak organizować na nowo dzieciństwo, społeczeństwo, politykę i świat.

W Niemczech ukazał się odrębny zbiór rozpraw z tego zakresu, którego autorzy zastanawiają się, co należałoby rozumieć przez pedagogikę dekonstrukcyjną i do jakich problemów pedagogicznych odnosi się grono badaczy. Mimo rozwoju tego nurtu w łonie nauk o wychowaniu od przełomu lat 50. i 60. minionego stulecia jest on zatem coraz lepiej w nich reprezentowany i rozwijany, chociaż – jak wynika z mojej analizy – bliższy staje się współczesnej ideologii neolewicy. Warto przypomnieć, że kiedy powoli zanikała siła tej filozofii oraz ideologii w krajach Europy Zachodniej, pedagogika krytyczna zaistniała w krajach posttotalitarnych jako źródło odnowy humanistyki i praktyk edukacyjnych, które dość intensywnie poszukiwały nowych idei oraz form życia, w tym szczególnie swojego miejsca w społeczeństwach o gospodarce wolnorynkowej, neoliberalnej. Recepcja, a także aplikacje tej pedagogiki wiązały się przede wszystkim z przekładami na język polski, a następnie adaptacją teorii krytycznej Theodora W. Adorno, Maxa Horkheimera i Jürgena Habermasa do nauk o wychowaniu. Towarzyszył temu renesans idei wolności w wychowaniu początku XX stulecia, a wraz z nim – różnych modeli szkół pedagogiki reformy.

W krajach Europy Zachodniej wspomnianego okresu pedagogika krytyczna stała się zarówno obszarem formułowania krytyki różnych ideologii wychowania, jak i perspektywną teorią wyzwolenia człowieka poprzez edukację zgodnie z jego „intereselem emancypacyjnym”. Poza pedagogiką Oświecenia nurt ten nawiązywał także do psychoanalizy, skupiając w dużej części wokół swojego modelu uprawiania pedagogiki tak zwaną Nową Lewicę zachodnioeuropejską, ale i amerykańską oraz francuską.

Przedstawicielom nauk krytycznych w pedagogice mojego pokolenia bliższa była ta perspektywa poznawcza, która traktowała emancypację jako naczelny cel instytucjonalnego wychowania. W niemieckim środowisku tego nurtu pedagogika Nowej Lewicy została zapoczątkowana wraz z odejściem ostatniego przedstawiciela pedagogiki duchowej, Ericha Wenigera, będąc zarazem symbolem sprzeciwu wobec tradycyjnej pedagogiki humanistycznej. Odrzucono ideę wychowania wspólnotowego – jako kojarzonego z okresem narodowego socjalizmu – zastępując ją ideą wychowania do solidarności z tymi, którzy znaleźli się w niekorzystnej dla siebie sytuacji życiowej, by pomóc im w pokonaniu trudności. Zgodnie z nową ideologią zastąpiono tezę o wrodzonym potencjale rozwojowym dzieci – niedostatecznymi

osiągnięciami, które są wynikiem socjalizacji w niekorzystnych środowiskach społecznych (głównie dzieci z niższych klas społecznych w stosunku do dzieci z rodzin klasy średniej), wynikają także z różnic między chłopcami a dziewczętami, dziećmi ze środowisk wiejskich a tymi z miast, dziećmi z rodzin katolickich a ewangelickich i tak dalej. Osłabiono rolę kultury na rzecz nadwrażliwego doszukiwania się źródeł zła i przemocy wobec młodego pokolenia w uwarunkowaniach społeczno-politycznych jego edukacji oraz procesie wychowania. Punkt ciężkości przedstawicieli tego nurtu przesunął się z właściwej dla pedagogiki humanistycznej krytyki kultury na analizę społeczeństwa będącego źródłem ludzkich cierpień.

Pluralizm nurtów pedagogicznych stał się dla polskiej pedagogiki faktem, prowadząc do uznania trwałej niezależności różnych podejść do wychowania i kształcenia. Każda z pedagogii została niczym innym jak tylko jednym z wielu równorzędnych podejść do kształcenia oraz wychowania. Niestety nie analizuje się pluralizmu pedagogicznej myśli jako obiektywnego trwania obok siebie różnych prądów czy paradygmatów, tylko wprowadza się do debaty pochwałę lub negację tego stanu rzeczy. Niektórzy badacze nie dostrzegają lub celowo ukrywają fakt, iż w każdej dyscyplinie naukowej istnieje niejako równolegle wiele „paradygmatów», czyli różnych tendencji czy nurtów, które podlegają różnego rodzaju oddziaływaniom wzajemnym i ciągle się przepostaciowują, tworząc coraz to nowe konfiguracje. W dodatku również w ramach tych tendencji czy nurtów występują bardzo istotne różnice związane z poszczególnymi koncepcjami (a w równej mierze i ze stylami wypowiedzi ich autorów), które sprawiają, że wszelkich prób nadawania im postaci jakiejś jedności często dokonuje się trochę na wyrost, albo też w sposób nieuzasadniony.³

Wśród kilkudziesięciu (lub więcej) zróżnicowanych podejść do wychowania i kształcenia trudno mówić o ich tożsamym stanie historycznego zaistnienia, trwania oraz ewolucji, podobnym zakresie dostępności czy chociażby praktycznej aplikacji⁴. Z jednej strony powiada się o równości każdego paradygmatu, kierunku czy prądu pedagogicznego, w tym o równości prawa do istnienia wielu czy formułowanych dzięki temu preferencji oraz o jakże koniecznej obronie takiego radykalnego pluralizmu; z drugiej zaś strony rodzi to opór u tych, którzy uważają, że są przedstawicielami uniwersalnej prawdy, zobowiązującej ich do występowania przeciwko redukowaniu myśli do swobodnej, nieokiełznanej gry dyskursów jako zróżnicowanych „form językowych”, a prowadzącej w następstwie tych procesów do relatywizmu kulturowego i historycznego.

Pedagogika nie dysponuje, bo i dysponować nie może, jakimś metakryterium, które pozwalałoby na zdystansowane czy bezzałożeniowe badanie prądów oraz kierunków myśli o kształceniu i wychowaniu. Nie ma takiej miary, która uwalniałaby badacza od możliwego (koniecznego?) zaangażowania w ten proces własnej subiektywności. Nie dysponujemy takimi konstruktami teoretycznymi, za pomocą których moglibyśmy

³ Paweł Dybel, *Granice rozumienia i interpretacji. O hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera* (Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas 2004), 154.

⁴ Bogusław Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2009).

analizować wybrane czy wszystkie paradygmaty w sposób całkowicie bezosobowy, „z pozycji zupełnie pustego, abstrakcyjnego podmiotu, który jedynie relacjonuje «obiektywnie» to, co czyta, wzięwszy w nawias własną, określoną dziejowo perspektywę ich rozumienia. [...] nawet tak wybitny historyk filozofii, jakim był Władysław Tatarkiewicz, mający tak ogromne wyczucie dla odmiennych światów ludzkiej myśli, które badał, nie mógł ustrzec się szeregu uprzedzeń w prezentacji poglądów niektórych autorów.”⁵

Zatem podstawowym założeniem komparatysty powinno być przeświadczenie, że żadnemu z paradygmatów czy nurtów nie przysługuje priorytet, nie powinien on zajmować centralnego miejsca i tym samym być punktem odniesienia dla pozostałych. Gdyby przyjąć, że pewne kategorie *stricte* pedagogiczne, jak: wychowalność (z wpisaną w nią kategorią oporu), wykształcenie (*Bildsamkeit*), oddziaływanie pedagogiczne (akt pedagogiczny), inicjacja, wspieranie rozwoju, towarzyszenie wzrastaniu, edukacja, stosunek wychowawczy, dyscyplina (oraz inne) stanowią rdzeń każdego paradygmatu i nurtu pedagogicznego, oddają ich istotę, są im wspólne, to wszystkie prądy i kierunki pedagogiczne zawierające jako kluczową jedną z tych właśnie kategorii byłyby sobie równe, gdyż w istocie ich przesłanie prowadziłyby do jednego celu, jakim jest proces wpisany w ów fenomen. Kategorie pedagogiczne są bowiem elementem realnej i/lub symbolicznej rzeczywistości pedagogicznej, stanowiąc w niej pewną całość, objaśniając proces wychowania czy kształcenia. Niewątpliwie taką kategorią pedagogiczną, która w ostatnich latach stała się przedmiotem zainteresowań badawczych, jest emancypacja. Nie oznacza to jednak, że pedagogika krytyczna mogłaby stać się metapedagogiką.

Niemiecki pedagog Hein Retter zwraca uwagę na wkład nauk krytyczno-emancypacyjnych w badanie stosunków władzy w relacjach między dziećmi a rodzicami czy uczniami a nauczycielami. Wychowanie postrzegane jest tu jako relacja, dominacji, panowania w stosunkach między starszymi a młodszymi. W nawiązaniu do eseju Theodora W. Adorno pt. *Wychowanie po Oświećcieniu* teoria krytyczna skupiała się nie na „dobru”, ale na „złu”. Tym samym i proces kształcenia był przedmiotem analiz oraz badań wnikających w istotę uwarunkowań społecznej egzystencji. „Pojęcie kształcenia odgrywało tu zasadniczą rolę w przeciwieństwie do pojęcia wychowania jako wolne od fenomenu panowania jednego człowieka (wychowawcy) nad innym (wychowankiem).”⁶

Wychowanie do emancypacji występowało przeciwko władzy, zniewalaniu, opresji, uprzedmiotowieniu i autoalienacji w interesie oświecenia czy samostanowienia. Greckie *emancipare* oznacza przecież uwolnienie z ojcowskiej przemocy⁷. W ujęciu prawnym kategoria emancypacji została rozszerzona na grupy społeczne, zatem także wychowanie miało sprzyjać emancypacji kobiet, a nawet dzieci. Emancypacja rozumiana była jako uwolnienie ludzi od ograniczeń, barier,

⁵ Dybel, *Granice*, 126.

⁶ Hein Retter, *Grundrichtungen pädagogischen Denkens. Eine erziehungswissenschaftliche Einführung* (Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 1997), 92 [tłumaczenie własne].

⁷ Tamże, 93.

które uniemożliwiają im swobodny rozwój. To prawda, że dzięki temu pedagodzy zaczęli zwracać uwagę na zjawiska niesprawiedliwości społecznej, opresji, analizować autorytarne struktury społeczne, instytucjonalnie zaniedbujące określone, defaworyzowane grupy.

W latach 60. XX wieku koncepcje wychowania krytycznego powiązały proces wychowania z wyzwaniem dzieci i młodzieży także z tabu seksualnego („seksualnych norm obyczajowych”) oraz ze struktur autorytarnych w instytucjach edukacyjnych. Rolą wychowania miało być uwrażliwienie młodzieży na takie wartości jak sprawiedliwość czy równość, wolność myślenia oraz wypowiedania się, także wolność obyczajowa, problem stygmatyzacji osób z środowisk mniejszościowych. Szkoła miała sprzyjać uczeniu się podejmowania działań społecznych z satysfakcją oraz budowaniu relacji antyautorytarnych. Wraz z tym nurtem pojawiały się modele szkół zintegrowanych, jak i projekty edukacji zorientowanej na zainteresowania uczniów. Chętnie sięgano do szkół Nowego Wychowania oraz pedagogiki reformy (jak szkoły waldorfskie, freinetowskie, montessoriańskie, Planu Jenajskiego, Planu Daltońskiego oraz inne). Zdaniem Rettera niemiecka pedagogika krytyczno-emancypacyjna zupełnie pominęła psychologię, biologię (w tym antropologię) oraz takie nauki społeczne jak socjologia i nauki o polityce, a przecież zamierzano wyzwalać jednostki z opresji w życiu społecznym.

Pedagogika emancypacyjna jest nurtem normatywnym w naukach o wychowaniu, cechującym się zróżnicowanymi założeniami i strukturą, toteż biorąc pod uwagę występujące wśród jego przedstawicieli odmienne poglądy na istotę oraz rolę władzy czy autorytetu, rozumienie świata, istotę podmiotowości, jej rozwoju, a także zmiany społecznej i emancypacji człowieka, trzeba wskazać, że ma ona swoje odmiany. Maria Czerepaniak-Walczak dokonała interesującej rekonstrukcji korzeni pedagogiki emancypacyjnej, odnosząc współczesne teorie kształcenia i wychowania do nurtów filozofii krytycznej oraz jej społecznych „odnóg” (jak feminizm, ekologizm, ruchy narodowo-wyzwoleńcze czy pacyfistyczne) rozwijających się w latach 60. XX wieku: „Tym, co je łączy, jest krytyka dominacji i uznanie interesu emancypacyjnego. Skupiają się więc na odkrywaniu źródeł przemocy, tkwiących w dziełach kultury oraz obyczajowych i politycznych wyznacznikach porządku społecznego, zarówno w czasach minionych, jak i we współczesności.”⁸ Autorka wyróżnia trzy główne nurty w pedagogice emancypacyjnej: 1) nurt organizowania doświadczeń dobrowolnego uczestniczenia obywateli w różnym wieku w poszczególnych sferach życia demokratycznego, 2) pedagogikę wyzwolenia grup defaworyzowanych społecznie i ekonomicznie oraz 3) pedagogikę radykalną jako czynnik zmiany społecznej, instytucjonalnej, która jest „[...] nastawiona na odkrywanie i wdrażanie do edukacji związków refleksyjnego uczenia się, kształtowania krytycznych postaw i zachowań obywatelskich oraz rewitalizacji demokratycznej sfery publicznej.”⁹

⁸ Maria Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka* (Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2006), 45.

⁹ Tamże, 75.

Rozprawa M. Czerepaniak-Walczak miała istotne znaczenie dla nauk pedagogicznych, bowiem stanowiła oryginalną koncepcję teoretyczną oraz praktyczną kształcenia i wychowania emancypacyjnego. Niestety nigdy nie została ona uwzględniona przez polityczne władze w III RP (Ministerstwo Edukacji Narodowej) ze względu – jak sądzę – na niewłaściwy moment jej ukazania się: wydana w roku 2006 natrafiła na okres przejścia władzy przez formację pravicową z ministrem Romanem Giertychem na czele. Ówczesna koalicja rządząca (Prawa i Sprawiedliwości, Samoobrony oraz Ligi Polskich Rodzin) nie była zainteresowana rozwijaniem czy wspomaganiami w toku edukacji szkolnej kompetencji emancypacyjnych dzieci i młodzieży, w tym zdolności do krytycznej oceny rzeczywistości, odwagi oraz innowacyjności. Ortodoksyjni konserwatyści nie chcieli uwalniania edukacji szkolnej od dogmatów, oficjalnej wykładni ładu, porządku, dyscypliny, posłuszeństwa, bezpieczeństwa, dlatego konstruowali swój model kształcenia i nadzoru pedagogicznego, bazujący na marginalizowaniu czy ograniczaniu swobód uczniowskich, rodzicielskich, nauczycielskich oraz na wprowadzaniu różnych form przemocy władzy wobec nauczycieli¹⁰.

Paradygmat krytyczny nie wszedł zatem do kanonu celów i zasad kształcenia ogólnego, natomiast był i nadal jest rozwijany w środowisku alternatyw edukacyjnych szkolnictwa publicznego początku lat 90.¹¹ oraz przez cały ten okres w niektórych typach i modelach szkół niepublicznych¹². Najlepszym przykładem konsekwentnego przejścia od

¹⁰ Zob. *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. Maria Dudzikowa, Maria Czerepaniak-Walczak, tom 4 (Gdańsk: GWP 2008); Bogusław Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium paidocentryzmu* (Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2007).

¹¹ Zob. Bogumiła Dumowska, *Edukacja autorska w szkołach publicznych w Polsce* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003); *Edukacja w wolności*, red. Bogusław Śliwerski (Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 1992); *Edukacja alternatywna XXI wieku*, red. Bogusław Śliwerski, Zbyszko Melosik (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010); Monika Figiel, *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2001); *Konstruowanie autorskich programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój uczniów we współczesnej szkole*, red. Janusz Gnitecki (Poznań: Biuletyn Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Poznaniu 2004); Beata Przyborowska, *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria. Praktyka. Rozwój* (Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 2003); Bogusław Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1993, II wyd. 2009); tegoż, *Edukacja autorska* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1996, II wyd. 2009); tegoż, *Jak zmieniać szkołę?* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1998, II wyd. 2009); tegoż, *Edukacja pod prąd*, (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, II wyd. 2009); tegoż, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, (Warszawa: WaiP 2009).

¹² Zob. Renata Brzezińska, Artur Brzeziński, *Idee angielskiej wolnej szkoły Summerhill w polskich egzemplifikacjach* (Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Wrocławku 2012); Ryszard Łukaszewicz, *Edukacja z wyobraźnią czyli jak podróżować bez map* (Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 1994); tegoż, *„Leczenie głupoty” i... czyli Salony Edukacji Ekologicznej NATURAmy* (Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 1996); Ryszard Łukaszewicz, *Szkoła jako kawałek innego świata* (Wrocław: FWiE 1997); tegoż, *Studia nad alternatywami w edukacji* (Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne 2002); tegoż, *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Dla duchowości, dla wyobraźni, dla praktyki... z nieoczekiwaną przypowieścią autobiograficzną* (Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne 2011); Aleksander Nalaskowski, *Szkoła jako opus dei. Liceum Ogólnokształcące PW „Poltech”* (Toruń: PW „Poltech” 1991); tegoż, *Edukacja, która nie chce przeminąć* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1999); tegoż, *Widnokręgi edukacji* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2002); *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Przesłanki eksperymentu nad szkołą*, red. Ryszard

kontestacji do edukacji było powołane do życia przez Krystynę Starczewską I Liceum Społecznego na ulicy Bednarskiej w Warszawie. Jest ono szkołą demokratyczną, która nie tylko wyrosła z zaangażowania jej założycielki w opozycję demokratyczną oraz organizowane przez nią w Towarzystwie Kursów Naukowych wykłady i prowadzone seminaria dla nauczycieli, społeczników, naukowców na temat pedagogiki oraz psychologii humanistycznej w okresie PRL, ale stanowiła odpowiedź na dysfunkcje polskiego szkolnictwa, a także polityki oświatowej, formę protestu przeciwko działalności szkół publicznych i kierujących nimi ludzi. Jak sama o tym mówi w jednym z wywiadów: „Można powiedzieć, że to wszystko razem było w swej istocie działaniem kontrkulturowym, jeśli za oficjalną kulturę uznać establishment komunistyczny i rządy ideologiczne. Prowadzone przez nas niezależne spotkania, niezależne dyskusje, niezależne badania na szeroką skalę – nie tylko w zamkniętym środowisku akademickim, ale także wychodzące na zewnątrz – były tworzącym się spontanicznie kontrkulturowym ruchem społecznym.”¹³

Pedagogika krytyczna jako myśl, idea, prąd pedagogiczny przenikała jednak do niektórych subdyscyplin nauk o wychowaniu. W pedagogice społecznej dokonała tego Danuta Urbaniak-Zajęc, która opublikowała monografię naukową poświęconą myśli pedagogiki społecznej w Niemczech. Trafnie w niej odnotowała, że z amerykańskiej polityki społecznej przenikały na nasz kontynent głównie rozwiązania o charakterze praktycznym, związanym z optymalizacją działań pomocowych w środowiskach społecznych oraz diagnozy wnikałające głównie w psychologiczne uwarunkowania sytuacji problemowych czy natury organizacyjno-technicznej. Uczulała nas na to, byśmy nie powtórzyli błędów naukowców po zachodniej stronie granicy, gdzie niektórzy pedagodzy społeczni bezrefleksyjnie przejmowali amerykańskie wzory. Współpracujący z nią i doświadczeni w tym zakresie badacze zwracali zatem uwagę na to, iż owe wzory nie są „adekwatne do struktury organizacyjnej niemieckiej pomocy społecznej oraz że nie są wcale oryginalne.”¹⁴

Jak wskazuje łódzka pedagog społeczna, rozwój pedagogiki krytycznej w Niemczech zmierzał między innymi do zrezygnowania z kategorii „pedagogicznej odpowiedzialności” wychowawcy za wychowanka na rzecz odpowiedzialności za krytyczny potencjał społeczeństwa, do którego wzmocnienia miała prowadzić także edukacja szkolna. Sprzyjało to eksponowaniu przez badaczy negatywnych skutków mechanizmów społecznych, które ograniczają rozwój jednostki, ale pomijało czy przesuwano na bok zainteresowanie również samą jednostką jako istotą także przecież kreującą siebie, a unikającą w tym kontekście odpowiedzialności za skutki własnych działań. Wartościowa

Łukaszewicz (Wrocław: Acta Universitatis Wratislaviensis No 396, Prace Pedagogiczne XIII, 1978); *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Autonomia dziecka w procesie edukacji*, red. Ryszard Łukaszewicz (Wrocław: Acta Universitatis Wratislaviensis No 851, Prace Pedagogiczne LVII 1987).

¹³ Krystyna Starczewska, „Światopoglądy. Rozmowa 02. Rozmawiali Aldona Jawłowska i Aleksander Wasiliew”, w: *Wolność w systemie zniewolenia. Rozmowy o polskiej kontrkulturze*, red. Aldona Jawłowska, Zofia Dworakowska (Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych 2008), 77.

¹⁴ Danuta Urbaniak-Zajęc, *Pedagogika społeczna w Niemczech. Stanowiska teoretyczne i problemy praktyki* (Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2003), 107.

natomiast dla tej pedagogiki okazała się amerykańska teoria naznaczania społecznego, która odsłoniła nowe perspektywy poznawania i interpretowania zachowań antyspołecznych czy niedostosowania społecznego. „Amerykańskie koncepcje naznaczania społecznego pokazały z jednej strony, że treść obowiązujących norm jest produktem społecznym, a z drugiej, że decyzja o tym, czy przekroczenie normy miało miejsce, czy nie, jest rezultatem społecznego procesu interakcji i podjętej decyzji.”¹⁵

Mamy znakomitą tradycję badań nad oporem w edukacji i wobec edukacji, którą rozwija za Lechem Witkowskim słupska pedagog ogólna Ewa Bilińska-Suchanek¹⁶. W swojej pierwszej monografii uczyniła punktem wyjścia własnych badań krytyczną teorię społeczną jako tę, która najlepiej umożliwia opisywanie oraz analizę wciąż w naszym kraju autorytarnej rzeczywistości szkolnej. W krytycznej teorii społecznej badaczka odnalazła filozoficzne podstawy poznania i zrozumienia mechanizmów dominacji oraz posłuszeństwa w strukturach społecznych, dostarczając tym samym wiedzy i rozbudzając autorefleksję u pedagogów, a także wolę walki w interesie jednostkowego oraz społecznego upelnomocnienia osób uczących się i je kształcących. Uświadomienie sobie przez jednostkę dialektyki wolności i przymusu może stworzyć większe możliwości jej upelnomocnienia i emancypacji. Szkoła jest jednym z tych środowisk, w których pojawiają się zarówno dominacja/panowanie, jak i wyzwolenie/upelnomocnienie.

Rekonstruując podstawowe przesłanki teoretyczne pedagogiki oporu, autorka sięga po właściwą dla niej perspektywę epistemologiczną, której założenia mają daleko idące konsekwencje praktyczne. Słupska pedagog odwołuje się przy tym do współczesnych filozofów czy socjologów krytycznych (H. Giroux, M. Young, B. Murchland, P. McLaren, L. Grossberg, P. Bourdieu, J.C. Passeron, M. Foucault) oraz do rozpraw współczesnych badaczy tego nurtu w Polsce, takich jak Lech Witkowski¹⁷, Zbigniew Kwieciński¹⁸, Tomasz

¹⁵ Tamże, 128.

¹⁶ Ewa Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu. Studium socjopedagogiczne* (Słupsk: Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku 2000); teje, *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji* (Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2013).

¹⁷ Lech Witkowski, „Śmiech jako opór i wyzwolenie (pogranicze wiedzy, wiary i władzy)”, w: *Nieobecne dyskursy*, red. Zbigniew Kwieciński, cz. 1 (Toruń: Studia Kulturowe i Edukacyjne 1991); tegoż, „Wokół teorii i praktyki rytuałów szkolnych”, w: *Nieobecne dyskursy*, red. Zbigniew Kwieciński, cz. 2 (Toruń: Wydawnictwo Uniwersytet Mikołaja Kopernika 1992); tegoż, „W kręgu pedagogiki radykalnej (dekonstrukcja, walka, etyczność)”, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Zbigniew Kwieciński, Lech Witkowski (Warszawa: IBE 1993).

¹⁸ Zbigniew Kwieciński, *Socjopatologia edukacji* (Warszawa: IRWiR PAN 1992); tegoż, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza* (Poznań-Toruń: Wydawnictwo Edytor 2000); tegoż, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne* (Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP 2007); tegoż, *Dylematy. Inicjatywy. Przebudzenia. Nad przesłankami odrodzenia edukacji w Polsce* (Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW 2011); tegoż, *Cztery i pół. Preliminaria. Liminaria. Varia* (Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW 2011).

Szkudlarek¹⁹, Bogusław Śliwerski²⁰, Zbyszko Melosik²¹ czy Maria Dudzikowa²². Jej rozprawa wzbudziła ogromne zainteresowanie w naszym środowisku, gdyż zachęciła kolejnych badaczy do wchodzenia w spór o zakres i rolę występujących w szkołach zjawisk oporu. Nareszcie zostały ukazane różne jego wymiary, zarówno te negatywne – w codziennym środowisku życia uczniów oraz w konstruowaniu procesów edukacyjnych przez pedagogów, jak i pozytywne – emancypacyjne.

Autorka dokonała zawężenia problemu badań do rodzajów oporu wynikającego z postaw uczniów wobec szkoły jako instytucji nad nimi dominującej. Szczególnie cenne okazało się jej twórcze rozwinięcie typologii oporu H.A. Giroux poprzez wzbogacenie jej o trzeci wymiar, jakim jest poziom zaangażowania w opór oraz komponent procesu ambiwalencji (emulacja, mimetyzm czy opozycja). Szkoda wprawdzie, że z pewnymi typologiami czy kategoriami definicyjnymi tego pojęcia nie polemizuje (jak chociażby z propozycją rozróżnienia oporu od kontestacji według J.V. Fernandes), przyjmując za właściwe stwierdzenie, iż „kontestacja ma charakter reproduktywny”²³. Tak się składa, iż plonem polskiej debaty nad istotą kontestacji w polskiej pedagogice w czasie I Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogów w Rembertowie w 1993 roku w ramach kierowanej przeze mnie sekcji „Kontestacje pedagogiczne”²⁴ było ukazanie transformatywnej roli tego fenomenu. Kontestacja to przecież zakwestionowanie obowiązującej słuszności, prawomocności, „ruszenie martwej struktury”²⁵, uwalnianie się od starych schematów²⁶, radykalna zmiana w sposobie postrzegania rzeczywistości²⁷, nie można więc godzić się na takie jej przeciwstawienie kategorii oporu, które umieszczałoby kontestację na pozycji inhibitora zmian. Łacińskie *contestari*, *contestor*

¹⁹ Tomasz Szkudlarek, Bogusław Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1991); Tomasz Szkudlarek, „McLaren i Agata: o pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole”, w: *Nieobecne dyskursy*, red. Zbigniew Kwieciński, cz. 2 (Toruń: Studia Kulturowe i Edukacyjne 1992); tegoż, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1993); tegoż, „Pedagogika krytyczna”, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski, tom I (Warszawa: WN PWN 2003); *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, red. Tomasz Szkudlarek (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1995).

²⁰ Bogusław Śliwerski, „Kontestacja pedagogiki końca XX wieku”, w: *Nieobecne dyskursy*, cz. 1, red. Zbigniew Kwieciński (Toruń: Wydawnictwo UMK 1991); tegoż, *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, *Acta Universitatis Lodzensis, Folia Paedagogica et Psychologica*, (Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 1992); tegoż, „Pedagogika krytyczna”. *Szkola Zawodowa* 10 (1992); tegoż, „Antypedagogika”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1 (1990); Śliwerski, *Wyspy oporu*; Śliwerski, *Jak zmieniać*; Śliwerski, *Współczesne teorie*; Śliwerski, *Współczesna myśl*.

²¹ Zbyszko Melosik, Tomasz Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1998).

²² Maria Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2001).

²³ Bilińska-Suchanek, *Opór*, 64.

²⁴ *Kontestacje Pedagogiczne, Materiały III Sekcji Zjazdu Pedagogów*, red. i wstęp Bogusław Śliwerski, (Warszawa: ZG PTP, Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1993).

²⁵ Jadwiga Staniszkis, *Postkomunizm. Próba opisu* (Gdańsk: słowo/obraz terytoria 2001).

²⁶ Aldona Jawłowska, *Drogi kontrkultury* (Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 1975).

²⁷ *Kontestacje*.

to zaprzeczenie a jednocześnie potwierdzenie wartości, w imieniu których coś zostało zanegowane.

Dyskusyjna jest także normatywnie skonstruowana przez E. Bilińską-Suchanek teza, że szkoła może być terenem kształtowania się kompetencji komunikacyjnych uczniów w ich relacjach z nauczycielami zgodnie z modelem dyskursu J. Habermasa. Jak pisze: „Nauczyciel i uczeń tylko wówczas będą mogli osiągnąć «prawdziwy konsensus», gdy na czas rozmowy zawieszą hierarchię szkolną. Pełna symetryczność relacji pomiędzy uczestnikami dyskursu ma oznaczać takie samo prawo do spełniania aktów mowy, jak i do kwestionowania podnoszonych wraz z nimi roszczeń do ważności.”²⁸ Zdaniem Habermasa dyskurs komunikacyjny nie może brać pod uwagę tylko intencji argumentujących podmiotów, ale i racjonalność struktur społecznych, w ramach których ma miejsce proces wymiany argumentów. Trudno jest przecież o uzyskanie porozumienia tam, gdzie struktura społeczna zakłada dychotomiczny podział ról na tych, którzy mają prawo mówić i tych, którym wolno jedynie słuchać czy na tych, którzy mogą wydawać polecenia i pouczać innych oraz tych, których jedynym „prawem” jest obowiązek posłuszeństwa.

Z teoretycznych ram kategoryalnych działań komunikacyjnych Habermasa wynika wyraźnie, że nie występują w nich takie centralne pojęcia pedagogiczne jak wychowanie, kształcenie czy nauczanie. Sam Habermas pisze o interakcjach socjalizacyjnych, a nie o działaniach pedagogicznych, które zakładają asymetrię między wychowawcą a wychowankiem. Działania te muszą bazować na czasowej asymetrii w zakresie wiedzy i umiejętności podmiotów edukacji szkolnej. Udoskonalić można kogoś tylko wówczas, kiedy podlega on relacjom pod- i nadrzędności, pedagog zaś działa w imieniu wychowanka jako rzecznik jego interesów; naucza go, by umożliwić mu uczenie się; wychowuje, by ułatwić mu samowychowanie. Wartość teorii krytycznej J. Habermasa dostrzegalbym zatem nie tyle w możliwości jej zastosowania do przekształcania stosunków społecznych między nauczycielami a uczniami, ale do rozpoznawania prawomocności kontekstu normatywnego działań i definicji sytuacji wychowawczych będących wytworem wszystkich nauczycieli w danej placówce.

Należałoby sobie zadać pytanie, czy szkoła jest wspólnotą edukacyjną, jeśli procesy kształcenia i wychowania nie są kreowane przez wspólnotę nauczycieli traktujących edukację jako wspólne zadanie, jeśli nie powstają one w dialogu i partnerstwie uzgadniania zasad ich generowania, jeśli nie ma wśród samych pedagogów porozumienia oraz wzajemnego poszanowania. Młodzież szkolna wypowiada swoim nauczycielom posłuszeństwo i kwestionuje normatywny układ odniesienia skierowanych na nią oddziaływań pedagogicznych właśnie dlatego, że doświadczą nie tyle własnego kryzysu tożsamości, ile tegoż kryzysu u swoich pedagogów oraz braku ich kompetencji komunikacyjnych. Nie bardzo czytelne i nie do końca zrozumiałe jest wyróżnianie obok siebie przez E. Bilińską-Suchanek trzech pedagogii – pedagogiki oporu, pedagogiki krytycznej i pedagogiki radykalnej – jako

²⁸ Bilińska-Suchanek, *Opór*, 31.

zupełnie odrębnych. W świetle dokonanej w pracy analizy ewolucji idei i prądów społecznych pedagogika radykalna jawi się jako badająca instytucję szkoły głównie z perspektywy odzwierciedlenia przez nią dominującego społeczeństwa, postrzegania nauczycieli jako funkcjonariuszy, a uczniów jako ofiar ich oddziaływań²⁹.

Pedagogika oporu tworzy – jej zdaniem – „język nadziei”, kiedy postrzega szkołę jako miejsce otwarcia na konflikt, kontestację i autokreację jej podmiotów edukacyjnych, proponując odejście od myślenia deterministycznego³⁰. Pedagogika krytyczna zaś wprowadza do obiegu publicznego „język krytyki”, demystyfikuje dominujące ideologie oraz praktyki społeczne, które, niosąc przemoc i dominację, upowszechniają postawy przetrwania oraz bierności. Ich uświadomienie mobilizuje potencjał emancypacyjny³¹.

Można jednak zapytać, czym się różni poznawcza atrakcyjność i odmienność podejścia aplikacyjnego do kategorii oporu w tych trzech nurtach? Jak się one mają do problematyki badawczej nowej socjologii edukacji, której przedstawiciele przejmowali problemy badawcze pedagogów oraz wysuwali postulaty niehierarchicznej formy pedagogiki szkolnej? Sądzę, że zamiast mówić o trzech pedagogiach (krytycznej, radykalnej i oporu), trafniejsze byłoby przyjęcie za Yves Bertrandem³², iż mamy tu do czynienia z pedagogiką krytyczną, która integruje w sobie wyniki badań między innymi nad kategorią oporu na przecięciu trzech nurtów teoretycznych: ortodoksyjnego marksizmu (S. Bowles, H. Gintis, M. Apple, E. Ellsworth, S. Aronowitz, P. Bourdieu, J.C. Passeron, W.B. Stanley, H. Giroux), nowej socjologii edukacji (M. Young) i studiów kulturowych („cultural studies”: J. Habermas, T.W. Adorno, H. Marcuse, F. Pollock, L. Löwenthal, E. Fromm, L. Althusser, G. Deleuze, F. Guattari, J. Baudrillard i M. Foucault).

Niezaprzeczalnym wkładem w polską pedagogikę krytyczną E. Bilińskiej-Suchanek jest przeprowadzenie przez nią badań empirycznych na próbie liczącej łącznie 1090 uczniów z 26 szkół ponadpodstawowych i pomaturalnych, które odsłaniają słabości oddziaływań współczesnej szkoły średniej na młodzież w jej jakże znaczącym dla kształtowania się tożsamości okresie życia. Badania nad oporem w edukacji szkolnej odkrywają głębokie zróżnicowanie postaw sprzeciwu uczniów wobec tej instytucji oraz wskazują na potrzebę jak najszybszego przeanalizowania takich postaw wśród samych nauczycieli. Badana młodzież okazała się ambiwalentna w swoim oporze wobec nauczycieli, a największy okazał się opór akomodacyjny, bierny i agresywny wobec grona pedagogów!³³ Ujawnione zostały zjawiska, które stawiają pod znakiem zapytania sens prowadzenia zasadniczych i średnich szkół zawodowych, gdzie dominują nauczyciele bezradni wobec problemów młodzieży uczącej się, generujący opór bierny, a nawet agresywny (wandalizm, ucieczki z lekcji

²⁹ Tamże, 53 i n.

³⁰ Tamże, 40-41.

³¹ Tamże, 39.

³² Yves Bertrand, *Soudobé teorie vzdělávání*, přel. Oldřich Selucký (Praha: Portál, s. r. o. 1998).

³³ Tamże, 132-135.

oraz przestępczość) czy prowadzący do wysokiego wskaźnika marginalizacji uczniów. Wnioski z analizy ilościowo-jakościowej brzmią alarmująco: „Nauczyciele w szkole jako systemie społecznym są bezpośrednią przyczyną wycofywania się młodzieży z naturalnego, otwartego i zewnętrznego oporu typu transformatywnego i wchodzenia w opór wewnętrzny typu akomodacyjnego, biernego i agresywnego.”³⁴

Przytoczone liczby i współczynniki korelacji tak niepokojących zjawisk, jak wycofywanie się młodzieży z dyskursu z nauczycielami, z autentycznego porozumiewania się z nimi, rezygnowanie z otwarcia się wobec nich aż po pozorowanie lojalności i aktywności, alarmują o jak najszybszą reformę szkolnictwa ponadpodstawowego. Nie chodzi tu jednak o transformację programową czy strukturalną, ale o kulturową zmianę w obszarze współczynnika humanistycznego szkoły w środowisku nauczycielskim. Dzięki przyjęciu przez słupską pedagog szerokiego zakresu diagnozowanych zmiennych niezależnych otrzymaliśmy bardzo rzetelny obraz rozkładu postaw oporu uczniów wobec szkoły i procesów edukacyjnych w korelacji z ich sytuacją rodzinną, pozycją społeczną w klasie szkolnej czy miejscem zamieszkania (miasto – wieś). Powyższe dane empiryczne nie wywołały jednak – chociaż powinny – wstrząsu w polskim społeczeństwie, zwłaszcza wśród nauczycieli szkolnictwa ponadgimnazjalnego, by obudziło się z letargu i budowanego latami przyzwolenia na nietykalność czy obojętność wobec postaw pesudopedagogicznych dużej jego części (jak się okazuje) na tym szczeblu kształcenia. Cała rozprawa mogła być silnym argumentem, nie tylko dla MEN, na rzecz potrzeby przeprowadzenia głębokiej i rzeczywistej reformy w tym środowisku szkolnym! Uzyskane wyniki badań stają się niewątpliwie ważnym wkładem poznawczym w „odbrązowienie” wciąż idealizowanego w naszym kraju stanu kondycji osobowościowej nauczycieli, zachęcając do dyskusji na temat jego słabości, źródeł konfliktów, zagrożeń rozwojowych czy braków kompetencyjnych. Co ważne, są one kontynuowane przez kolejne, młode pokolenie pedagogów krytycznych³⁵.

Ten rodzaj dyskursu pojawia się w każdym społeczeństwie, zarówno totalitarnym czy monistycznym (monoideologicznym, monowyznaniowym, monoswiatopogładowym), jak i otwartym, pluralistycznym. Kiedy mówimy o kontestacji, najczęściej łączymy czy kojarzymy ją z czymś negatywnym, niedopuszczalnym, niewłaściwym, a więc z jakąś alternatywą, której zwolennicy sami sytuują się w dualistycznie konstruowanym czy definiowanym świecie poza jego nawiasem, poza dopuszczaną w nim normą czy granicami tolerowanych postaw i zachowań. Jak piszą redaktorki tomu poświęconego polskiej kontrkulturze w czasach systemu zniewolenia: „Termin «kontrkultura» używany jest w różnych znaczeniach. W sposobach jego definiowania wyodrębnić można dwa główne kierunki. Pierwszy z nich reprezentują badacze, traktujący kontrkulturę jako zjawisko obecne w różnych epokach historycznych – każda kultura ma swą kontrkulturę. Należy do nich Umberto Eco, a także John M. Yinger; wedle niego kontrkultura to «zbiór norm i wartości pewnej

³⁴ Bilińska-Suchanek, *Opór*, 269.

³⁵ Sławomir Pasikowski, *Ambiwalencja i opór. Nauczyciele i studenci wobec szkoły* (Słupsk: Wydawnictwo Akademii Pomorskiej w Słupsku 2014).

grupy społecznej, które w wyrazisty sposób kłócą się z normami i wartościami społeczeństwa, którego owa grupa jest częścią». Dodać tu trzeba, że owe wartości, początkowo przypisane «pewnej grupie», stają się zwykle podstawą budowania utopijnych wizji lepszego świata. Definicje tego rodzaju nie przesądzają ani o zawartości «zbioru», ani o tym, jakie wartości i normy zostały zakwestionowane.

Kierunek drugi nazwę «kontrkultura» łączy z konkretnym miejscem i czasem, obejmując nią ruchy młodzieży, które w końcu lat sześćdziesiątych ogarnęły Amerykę i wszystkie niemal kraje Europy. W ramach tego kierunku mieszczą się więc definicje, których podstawą jest wyodrębnienie najważniejszych, specyficznych, a zarazem wspólnych cech ruchu. Najbardziej znanym reprezentantem takiego myślenia jest twórca terminu «kontrkultura», Theodore Roszak.³⁶ W tym drugim znaczeniu kontrkulturę pojmuje się albo jako ruch zmierzający do radykalnej zmiany w obszarze szeroko pojmowanej kultury, albo jako ruch polityczny dezawuuujący system społeczno-polityczny w danym społeczeństwie i dążący do jego zmiany lub do uzyskania w jego strukturze prawa do preferowania i wyrażania własnych a odmiennych wobec niego postaw politycznych.

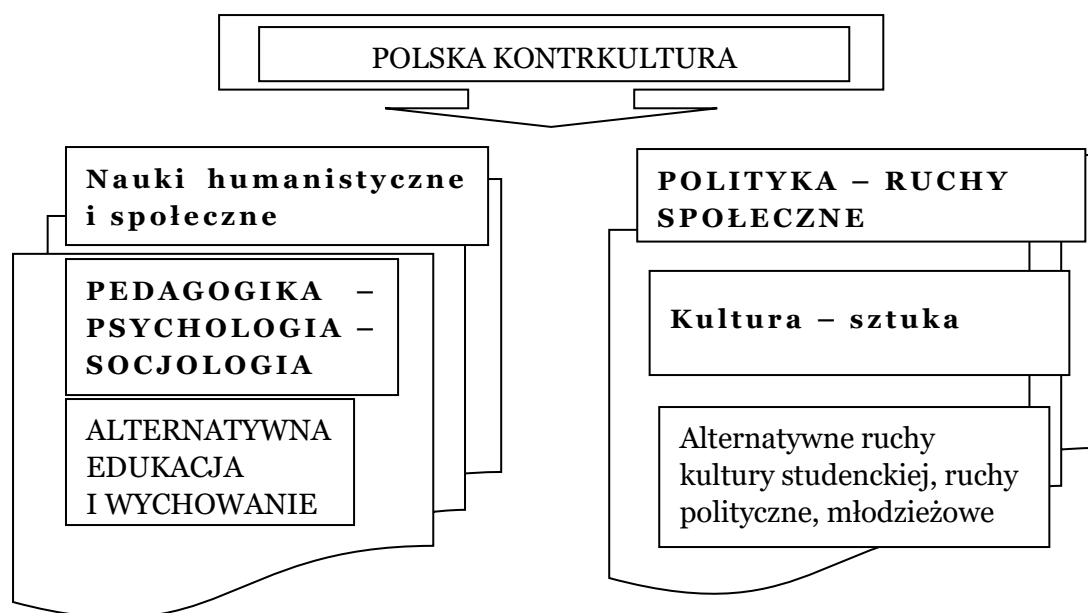
Kontrkultura pojawiała się w Polsce jako nurt intelektualny także w środowisku akademickim, głównie wśród młodych naukowców, którzy kwestionowali dominujące wzory uprawiania nauk humanistycznych oraz społecznych; byli wśród nich pedagodzy podważający rozwiązania dominujące w systemie edukacji, opieki czy wychowania młodych pokoleń. Zapewne można w obrębie polskiej kontrkultury wyróżniać różne jej odcienie, których kreatorom udało się (paradoksalnie) bez szczególnie negatywnych konsekwencji wcisnąć w szczeliny systemu i jeśli ich nawet w pełni nie zrealizowali, to przynajmniej otworzyli ścieżkę dostępu do wiedzy o nich, ich założeniach, o projektach ciekawych, ważnych, nowatorskich, choć niestety jeszcze nierealizowalnych. W pedagogice niewątpliwie taką rolę spełniały znakomicie opracowane w interdyscyplinarnym zespole naukowców założenia Wrocławskiej Szkoły Przyszłości Ryszarda Łukaszewicza³⁷, która mogła zaistnieć jako dopuszczalny model edukacji dopiero po zmianie ustroju. Słusznie też redaktorki wspomnianego powyżej tomu piszą o tym, że niektórzy twórcy alternatywnych rozwiązań czy zjawisk kontrkulturowych sami ich tak nie identyfikowali czy też nie nazywali, a mimo to, kreując je, potwierdzali, że mają one taki właśnie charakter.

Zakwestionowanie pewnego systemu normatywnego oraz obyczajowego przez kontestatora zawsze ożywiało w Polsce myśl krytyczną w sferze filozoficznej, aksjono-normatywnej, wprowadzało nowe pojęcia i język, a tym samym wymuszało konstruowanie innych narzędzi do prowadzenia badań tych zjawisk, wyznaczając

³⁶ Zofia Dworakowska, Aldona Jawłowska, „Wstęp”, w: *Wolność w systemie zniewolenia. Rozmowy o polskiej kontrkulturze*, red. Aldona Jawłowska, Zofia Dworakowska (Warszawa: Uniwersytet Warszawski. Instytut Stosowanych Nauk Społecznych 2008), 7-8.

³⁷ Łukaszewicz, *Edukacja*; Łukaszewicz, *Leczenie głupoty*; Łukaszewicz, *Szkoła*; Łukaszewicz, *Wrocławska*.

zarazem nowe funkcje społeczne nauk humanistycznych i społecznych³⁸. Pedagogiczna kontrkultura wyrastała z zupełnie innych powodów, na innych podstawach, niż ta wiązana z ruchami zachodniej kontestacji politycznej, artystycznej czy społecznej. W moim przekonaniu była jej naturalnym źródłem, które w okresie totalitarnego PRL władze polityczne poddawały cenzurze oraz radykalnie ograniczały dostęp, lecz mimo to dzięki osobistym, często rodzinnym, bezpośrednim lub pośrednim kontaktom niektórych naukowców z przedstawicielami świata nauki czy ich wyjazdom zagranicznym do wolnych krajów oraz dzięki niezakwestionowaniu pedagogiki porównawczej w naukach o wychowaniu (choć nie ulega wątpliwości, że była ona mocno ograniczana przez cenzurę), mogła rozwijać się w nurcie alternatywna pedagogika, pedagogika kontestacji dominujących modeli kształcenia czy/i wychowania.



Schemat 1. Struktura polskiej kontrkultury społeczno-politycznej i kulturowej (źródło: opracowanie własne)

Dla pedagogiki, która była jedną z najsilniej poddawanych światopoglądowej indoktrynacji nauk humanistycznych, przełomowe były próby wyzwiania się z dominującego paradygmatu pozytywistycznego i marksistowskiego zarazem, w tym także z psychologii behawioralnej. Nie było to ani łatwe, ani w pełni możliwe, gdyż oprócz cenzury istniał system centralnej kontroli awansów naukowych, w wyniku którego negatywnie recenzowano rozprawy doktorskie i habilitacyjne, gdy ich autorzy

³⁸ Aldona Jawłowska, „Kontrkultura”, 7 i nast.

odwoływali się do innego niż powyższy paradygmatu badawczego³⁹. „Zachwianie dominującego w psychologii i socjologii akademickiej paradygmatu nastąpiło poprzez wprowadzenie w obieg kulturowy koncepcji psychologii humanistycznej, zorientowanej na samorealizację jednostki, i wspieranie jej duchowego rozwoju, a także poprzez próby zastąpienia tzw. obiektywnych sposobów badania ludzkiego świata przez wprowadzenie idei socjologii humanistycznej, refleksyjnej czy też krytycznej.”⁴⁰

Naukową debatę o oporze odnajdziemy w niezwykle interesującej analizie fenomenu społecznej przestrzeni buntu polskich kontestatorów w okresie „przed”, „w trakcie” i „potransformacyjnym”, jakiej dokonał – na podstawie także badań biograficznych – wrocławski socjolog Paweł Rudnicki⁴¹. Autor przedstawił genezę buntu, wpływ otoczenia, refleksji własnych respondentów na temat oporu wobec rzeczywistości (w tym także w szkole) i związanych z nim emocji. Chciał w ten sposób zdobyć wiedzę „o człowieku, który dostrzega mechanizmy zniewolenia w swojej rzeczywistości i jest zdolny przeciwstawić się opresji”⁴². Kategoria „opresja” staje się jedną z istotniejszych w tej rozprawie, a odwołuje się w niej do dwóch paradygmatów: krytycznego (podejście do tematu) i interpretatywnego (procedury badawcze). Porusza kwestie dotyczące wspieranego silnie przez władze zniewolenia ludzi, z którego wielu z nich nie zdawało sobie sprawy. Mamy w tym studium odsłonę polskiej specyfiki kontestacji lat 1970–1990, w której istotną rolę odegrały absolutnie fenomenalne jego zdaniem formy komunikacji społecznej jak muzyka rockowa, teatr, literatura, film. Sięgnął do teorii, które pozwalają na badanie zjawisk buntu w perspektywie uwarunkowań socjobiograficznych, a przyjmowanych przez badacza mniej lub bardziej świadomie.

Odwołując się do paradygmatów Szkoły Frankfurckiej, autor ten zastosował krytyczną analizę dyskursu celem zdemaskowania ograniczeń narzucanych jednostkom przez system i jego narzędzia, jakimi są socjalizacja polityczna oraz powszechnie obowiązująca edukacja. Badacz określa socjalizację jako rodzaj zniewolenia, pisząc między innymi: „Człowiek istniejący w systemie społecznym, politycznym czy ekonomicznym staje się nie tylko ich uczestnikiem, ale również i zakładnikiem, podlegając ciągłemu ubezwłasnowolnieniu, którego nie dostrzega.”⁴³

³⁹ Przykładowo, rozprawa habilitacyjna Stanisława Rucińskiego z fenomenologii pedagogicznego a radykalnego odrzucenia wychowania celowościowego, mogła ukazać się dzięki podtytułowi, choć z marksizmem niewiele miała wspólnego. Mimo pozytywnych recenzji wydawniczych nie została jednak przyjęta jako dysertacja habilitacyjna. Dopiero drugie wydanie (zmienione) tej rozprawy pod tytułem: *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe* (Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 1988), w mniejszej objętości i bez owego podtytułu zaowocowało pozytywnym przyjęciem przez środowisko naukowe dopiero w cztery lata później, bo w październiku 1992 roku, kiedy już nie obowiązywała cenzura i doktryna marksistowska w naszym kraju.

⁴⁰ Jawłowska, „Kontrkultura”, 20.

⁴¹ Paweł Rudnicki, *Oblicza buntu w biografjach kontestatorów* (Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej 2009).

⁴² Tamże, 11.

⁴³ Tamże, 17.

Przyjęta przez P. Rudnickiego krytyczna perspektywa jest w dużej mierze zgodna z socjologią radykalną, która postuluje spojrzenie na całość społeczeństwa z perspektywy „dołów społecznych”⁴⁴. Bada buntowników z tej właśnie perspektywy jako podlegających dominacji większości kulturowej. Badacz zmierza przez swoją działalność do zmiany społecznej, do naprawy społeczeństwa, dzięki temu, że dokonuje także wartościowania w kategoriach moralnych poznawanych zjawisk. Może osiągnąć ten cel, uświadamiając badanym fałszywe racjonalizacje ich własnych zachowań, ukazując im nieuzasadniony ucisk społeczny.

Dla pedagogów analiza prowadzonych sporów także w naukach politycznych może dawać asumpt do tego, by zobaczyć we własnej dyscyplinie „w jaki sposób intelektualiści i argumenty walczą o wpływ na politykę rządu i dlaczego jedna perspektywa może przejść od przewagi (hegemoniczna) do marginalizacji (opozycyjna), jeśli chodzi o wpływ na politykę rządu, zależnie od wydarzeń międzynarodowych i zmieniających się osobowości politycznych.”⁴⁵ Słusznie wskazuje się na to, że na arenie sporów o teorie widać wyraźnie, jak walczą one ze sobą o hegemonię w dwóch sferach: państwowej (możliwość wpływania na oświatę i procesy wychowania instytucjonalnego czy środowiskowego) oraz akademickiej (w której prowadzone są debaty oraz dyskusje zwolenników i przeciwników określonego podejścia teoretycznego do edukacji). Teorie zawsze będą potrzebne, by można było na ich podstawie interpretować i rozumieć rzeczywistość, odróżniać fakty oraz procesy istotne dla interesującego nas problemu od błahych, mniej ważnych. Dzięki różnym interpretacjom możliwe jest dociekanie ich istoty, a także ocena w kategoriach moralnych: co jest dobre, a co złe. To są kwestie między innymi legalności i lojalności działań, możliwej interwencji oraz koniecznej suwerenności, praw stanowionych i ich uniwersalności, a także innych.

Polska recepcja oraz ścieżka rozwoju pedagogiki krytycznej wynika z tego, że w naszym kręgu kulturowym, silnie nacechowanym indywidualizmem i wartościami chrześcijańskimi, znalazła ona bardzo przychylny odbiór, który jednak wraz z rozpoznawaniem różnych koncepcji oraz teorii w jej szerokiej strukturze zaczął częściowo stawać się zagrożeniem dla innych tradycji i nauk pedagogicznych nurtu związanego z nauką Kościoła czy humanistycznego o orientacji personalistycznej. Nie jestem pewien, czy opublikowana przez publicystę, teologa i filozofa Tomasza Bartosia analiza krytyczna życia oraz dzieła Jana Pawła II⁴⁶ może być zaliczana do jednego z wielu nurtów współczesnej filozofii krytycznej w Polsce doby transformacji.

⁴⁴ Janusz Mucha, *Socjologia jako krytyka społeczna. Orientacja radykalna i krytyczna we współczesnej socjologii zachodniej* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1986).

⁴⁵ Scott Burchill, „Wstęp”, w: Scott Burchill i in., *Teorie stosunków międzynarodowych*, przeł. Paweł Frankowski (Warszawa: Książka i Wiedza 2006), 23.

⁴⁶ Filozof i teolog Tadeusz Bartoś napisał rozprawę w nurcie analizy krytycznej myśli Jana Pawła II: „[...] Tylko krytyczna recepcja może być twórcza. By zrozumieć autora, trzeba się z nim zmierzyć, poddać jego myśl ogniowej próbie analizy. [...] Podważanie, kwestionowanie to droga do lepszego zrozumienia, do poczynienia dystynkcji: przyjęcia i odrzucenia. „Dobrze rozróżnić” – to fundamentalna praca intelektualna”. Tadeusz Bartoś, *Jan Paweł II. Analiza krytyczna* (Warszawa: Wydawnictwo Sic! 2008), 11.

Jak sam autor pisze: „Nowe czasy niosą nowe doświadczenia, dlatego potrzeba krytycznej refleksji, by papieskie dziedzictwo podjąć i w szlachetnym sporze – «agonie» (jak o tym pisał Harold Bloom) – przekroczyć. Recepcja bowiem, przyjęcie i przetworzenie tradycji jest rzetelne jedynie w sporze, w zmaganiu nadającym myśli ramy, ustanawiającym horyzont. W przewyciężeniu myśl rodzi się na nowo, w nowej postaci.”⁴⁷

Nie mam wątpliwości, że przed filozofią krytyczną broni się bardzo polska myśl psychologiczna, która podjęła w obszarze swoich studiów teoretycznych jedynie aspekt nauk krytyczno-hermeneutycznych jako podstawę do badań antynaturalistycznych. „Psychologia antynaturalistyczna (tu: hermeneutyczna) jest niejako «rozpięta» między tym, co ogólne (ogólne pojęcia, kategorie itp.), a indywidualnym ich «zastosowaniem». Oczywiście, «to, co ogólne», ma tu nieco inne rysy niż w przypadku nauk przyrodniczych. W tych ostatnich «ogólny» to przede wszystkim obowiązujący powszechnie (jak w sformułowaniu «prawo ogólne»)⁴⁸. Psychologia w perspektywie hermeneutycznej kładzie głównie nacisk na „[...] opis i rozumienie «związku sensu» (jako przedmiot i cel) oraz porozumienie – czy szeroko pojęty «dialog» (jako sposób docierania do tego celu).”⁴⁹ Niestety nie ma u nas badań w nurcie psychologii nawiązującej do filozofii i socjologii krytycznej, jak ma to miejsce w świecie, gdyż dominuje w niej paradygmat badań naturalistycznych.

Tymczasem psychologia krytyczna ma swoje korzenie w amerykańskiej psychologii społecznej, gdzie podejmowane były badania i konstruowane teorie wyjaśniające społeczno-polityczne działania ludzi uwikłanych w makropolityczne konflikty, rywalizację i tym podobne. Jej rozwój zaznaczył swoją silną obecność w badaniach z zakresu psychopatologii i psychoterapii, a nawet psychologii rozwojowej. Pierwszą monografią zbiorową z psychologii krytycznej była wydana w 1997 roku *Critical Psychology: An Introduction* pod redakcją Dennisa Foxa i Isaaca Prilleltensky’ego, w której przedstawiono różne jej nurty. Waleria Walkerdin utworzyła w 1998 roku Centrum krytycznej psychologii na University of Western Sydney, gdzie działało ono tylko do roku 2000⁵⁰.

W Czechach od ponad dziesięciu lat prowadzony jest w naukach psychologicznych dyskurs na temat społecznego konstrukcjonizmu, postaw dekonstrukcyjnych i dekonstruowania tekstów psychologicznych (także zawartych w nich modeli, teorii czy konstruktów). Rozwój tej dyscypliny wiedzy jest nieustannie stygmatyzowany od lat 70. XX wieku przez przypisywanie mu miana antypsychologizującej herezji. Jak pisze Zbyněk Vyběral, „Psychologia krytyczna stała się meta-wiedzą wobec podstaw subdyscyplin psychologii. W historii psychologii przygląda się jej historycznym, społecznym i ideologicznym kontekstom; na przykład

⁴⁷ Tamże, 147.

⁴⁸ Joanna Trzópek, *Filozofie psychologii. Naturalistyczne i antynaturalistyczne podstawy psychologii współczesnej* (Kraków: Wydawnictwo UJ 2006), 153.

⁴⁹ Tamże, 154.

⁵⁰ Zbyněk Vyběral, *Psychologie jinak. Současná kritická psychologie* (Praha: Academia 2006).

w psychologii osobowości psycholog krytyczny pyta, z jakiej pozycji jest charakteryzowana tak zwana zdrowa osobowość i na bazie jakich kryteriów rozstrzyga się o tym, co jest nienormalnością i patologią. Docieka, jak historyczny i ideologiczny kontekst rozwoju danej subdyscypliny naznaczył znane koncepcje, metodologiczne podejścia – i w związku z tym jak generalizowano i utrwalano wiedzę na ten temat.”⁵¹

Psychologia krytyczna określana jest też mianem bardziej psychologii zmiany czy dążącej do zmiany, niż krytycznej. Jawi się jako metadyscyplina, czyli nauka o nauce (psychologia psychologii, metapsychologia). Po prawie 30 latach swojego rozwoju wygenerowała dwa nurty: polityczny i intelektualnie krytyczny.

W nurcie politycznym kładzie się akcent na zaangażowanie, aktywność przeciwstawiającą się *status quo* zamierzonej aktywności. Jest to najbardziej radykalne skrzydło psychologii krytycznej, którego przedstawiciele walczą o odideologizowanie tej nauki czy demaskowanie jej powiązań z ideologią polityczną. W ostatnich latach zwraca się uwagę na manipulacje medialne, które wykorzystują analfabetyzm czy półanalfabetyzm części społeczeństwa dla potrzeb marketingu i propagandy.

Natomiast intelektualnie krytyczny (teoretyczny, postmodernistyczny) nurt badań przeciwstawia się psychologii mainstreamowej. Przedmiotem badań psychologicznych są krytyczne analizy dyskursów. J. Gergen zwraca uwagę na to, że współczesna dyskusja w łonie samej psychologii nad uwarunkowaniami jej teorii jawi się jako antypsychologia. Jednym z jej prowokacyjnych pytań jest dociekanie tego, w jakim stopniu są jeszcze aktualne w psychologii społecznej wyniki badań eksperymentalnych, które prowadzone były kilkadziesiąt lat temu w warunkach symulowanych lub co robi psychologia z samymi psychologami, w jakim stopniu naznacza i fiksuje ich przekonania, postawy, wizje⁵².

W psychologii krytycznej wyróżnia się kilka prądów, których istotą jest praktyczne wyeliminowanie przemocy: tak z samej psychologii, jak i ze społeczeństwa. Nie jest obojętne to, w jakim stopniu psychologia jako nauka i sami psycholodzy są wykorzystywani ideologicznie w służbie władzy. Wymienia się tu następujące prądy:

1. Etnopsychologia jako krytyka fałszywych konstruktów zachodnich: podważa się uniwersalizm psychologii brytyjskiej i amerykańskiej, wskazując na niedostrzeganie hinduskiej psychologii, która wytworzyła własne kategorie pojęciowe – *self*, tożsamość i świadomość, spirytualne korzenie ontologii, holistyczne pojmowanie świata, nielinearny wzrost w ramach cyklu życia oraz inne.

2. Psychologia dyskursywna: zajmująca się zastosowaniem języka, aktami mowy, aktywnością dyskursywną, jej źródłem, strategią, repertuarem lingwistycznym, tekstem i jego wytwarzaniem, w tym także manipulacją. Rolą psychologów krytycznych zorientowanych na badanie dyskursów jest odkrywanie i opisanie tego,

⁵¹ Tamże, 21 [tłumaczenie własne tu i w dalszych cytatach].

⁵² Tamże, 31.

jak specjaliści obchodzą się z językiem, w jakim stopniu język służy społecznym, ideologicznym i politycznym interesom; wreszcie badanie treści tekstów w zakresie zbieżności tego, co psycholog opisuje czy twierdzi z jego wrażliwością, postawami czy miejscem w społeczeństwie⁵³.

3. Metapsychologia (spojrzenie psychologii na samą siebie w obrębie każdej jej teorii).

4. Radykalna psychologia rozumiana jako prąd polityczny, który przyznaje się do związków z tradycyjnym neomarksizmem, lewicowym utopizmem i europejskim anarchizmem. Jej ambicją jest zmiana społeczeństwa w wyniku wspierania emancypacji jednostek i stawiania oporu wobec przemocy. „W psychologii radykalnej dominują dwie wizje: cel transformowania społeczeństwa na wzór wizjonerski «dobrego społeczeństwa» bez społecznych nierówności oraz transformowanie psychologii tak, by lepiej służyła zmianom w społeczeństwie. Psycholodzy mają wyjść z katedr uniwersyteckich i aktywnie, niemalże anarchistycznie włączyć się w walkę przeciwko mainstreamowej psychologii, która należy do jednej z *implicite* dyskryminujących instytucji naszych czasów.”⁵⁴ W tym nurcie rozwijają się też: antypsychiatria (upominająca się o poszanowanie godności pacjentów) oraz badania psychologiczne nad rasizmem, polityką, demonstracjami, migracją, ale i tożsamością, duchowością czy teoriami podmiotowości.

5. Feministyczna psychologia, której przedstawiciele odczytują w tekstach z psychologii klinicznej i rozwojowej dominację perspektywy androcentrycznej czy nawet fallocentrycznej, a więc pisanie z pozycji męskiego i heteroseksualnego eksperta wykazującego „normalność” kobiet, jeśli są one oddane swoim mężczyznom. Sue Wilkinson wyróżnia tu aż pięć podejść jako bardzo krytycznych wobec głównych prądów współczesnej psychologii. Są to: 1) krytyka „pomiaru” cech kobiecych z perspektywy norm ustanawianych przez mężczyzn; 2) zinternalizowana przemoc w wyniku socjalizacji prowadzącej do kompleksów niższości i zaniżania ambicji; 3) wsłuchiwanie się w „głos kobiecy”, by to nie mężczyźni, ale kobiety własnym głosem mówiły o swoich problemach; 4) wykluczenie pytania o różnice między mężczyznami a kobietami w wyniku przyjęcia w badaniu perspektywy integrującej cechy męskie i żeńskie wewnątrz jednej osoby (psychiczna androgynia); 5) feministyczny konstrukcjonizm społeczny jako radykalny kierunek w psychologii krytycznej, którego przedstawiciele twierdzą, że „seksistowska społeczność nie tylko konstruuje psychologiczne atrybuty męskości i kobiecości, ale także mężczyzn i kobiety, które są również źródłem seskistowskiej przemocy.”⁵⁵

Najnowszą pracą z zakresu badań nad kierunkami współczesnej psychologii, której autorka docieka alternatywnych podejść wobec dominującego w tej dyscyplinie nauk paradygmatu pozytywistycznego, jest analiza teoretycznego zaplecza psychologii autorstwa Viery Bačovej. Słowacka komparatystka przyznaje na wstępie, że osobiście sympatyzuje z prezentowanymi prądami „współczesnej psychologii”, która jest dla

⁵³ Tamże, 39.

⁵⁴ Tamże, 45.

⁵⁵ Alena Plháková, *Dějiny psychologie* (Praha: Grada Publishing 2008), 295 [tłumaczenie własne].

niej *de facto* psychologią krytyczną dehumanizacji psychologii, w psychologii i z udziałem psychologii. „Badania psychologiczne są schematyczne, powtarzalne, nudne a czasami wykonywane całkiem bezmyślnie. Nie przynoszą nic nowego, czego ludzie by nie rozumieli, a co pomogłoby im żyć, ale wprost przeciwnie, stosując rzekomo «naukową» metodologię i kryteria «obiektywności».”⁵⁶ Tymczasem – jej zdaniem – każda psychologia jest przesiąknięta politycznymi interesami, co jest widoczne w podejmowanych przez nią problemach badawczych, w koncepcjach na temat dobrego (szczęśliwego) życia czy dobra społecznego. Odwołując się do myśli Michela Foucaulta, konstatuje, że psychologiczna retoryka oraz konstruowane teorie negatywnie wpływają na życie ludzi, którzy są z udziałem instytucji oraz praktyk terapeutycznych dyscyplinowani, kontrolowani, prowadzeni mimo obiecywanej im podmiotowości czy odzyskania utraconego poczucia wartości i autonomii.

Bačová prezentuje szeroką, a wciąż mało znaną w Polsce, paletę psychologii krytycznej, wyróżniając w niej kilka szkół badawczych:

1) Etogeniczną i dyskursywną psychologię angielskiego filozofa oraz profesora psychologii Roma Harrego, który wraz z psychologiem społecznym Paulem F. Secordem na początku lat 70. XX wieku rozwinął i wzbogacił koncepcje etnometodologii badań mikrosocjologicznych Harolda Garfinkela, Errvinga Goffmana i Georga Kelly’ego. Krytyka dotyczy tu manipulacji zmiennymi w ramach eksperymentów psychologicznych pomijających rolę prawidłowości społecznych oraz kulturowych życia człowieka. Teorie psychologiczne przecież są także tekstami napisanymi przez badaczy, zatem odzwierciedlają ich implicytną (ukrytą) osobowość i jaźń społeczną mimo wmawiania czytelnikom, że przedstawiają „obiektywne” zjawiska i prawidłowości⁵⁷. Interesująca jest tu krytyka mocno zakorzenionej także w Polsce teorii Erika H. Eriksona, która – w świetle psychologii krytycznej – jest ograniczona tylko do klasy średniej i wyżej, a więc nieadekwatna do osób socjalizowanych w środowiskach marginalnych ekonomicznie, defaworyzowanych w związku z tym także społecznie (nie mają one do dyspozycji moratorium, czyli koniecznego okresu wolnego eksperymentowania z rolami i możliwości przeżywania kryzysów); przy tym ów model jest skonstruowany dla mężczyzn.

2) Społeczny konstrukcjonizm w psychologii, którego twórcami są w tej dyscyplinie John Shotter oraz Kenneth J. Gergen, odrzucający tezę, że badany przedmiot można opisać czy definiować „obiektywnie i neutralnie”, skoro jest on konstrukcją badacza, tworzoną i prezentowaną jako jedną z wielu wersji opisu świata ludzkiego. Nazwa „konstrukcjonizm” ma odróżniać tę szkołę badawczą od konstruktywizmu w socjologii. W psychologii cechuje ją: antyesencjalizm, antyindywidualizm, historyczna (temporalnie i lokalnie) specyficzność kultury poznania, język jako warunek myślenia i forma społecznej aktywności, akcent na interakcję, relacje i procesy społeczne oraz większy nacisk na struktury społeczne⁵⁸.

⁵⁶ Viera Bačová, *Súčasný smery v psychológii. Hľadanie alternatív pozitivizmu* (Bratislava: VEDA 2009), 10 [tłumaczenie własne tu i w dalszych cytatach].

⁵⁷ Tamże, 61.

⁵⁸ Tamże, 68.

Spółeczny konstrukcjonizm w psychologii ma za zadanie między innymi demistyfikować rzekomą neutralność poznania oraz ujawniać przesłanki polityczne i ideologiczne w nauce. Bačová wymienia pięć jego celów: „1) dekonstruowanie ideologicznej zawartości w powszechnie już uznanej wiedzy (na przykład ideologia homoseksualnej orientacji jako patologii osoby albo wiedza na temat «naturalnych» cech mężczyzn i kobiet); 2) dekonstruowanie mistyki, która otacza nauki społeczne i jest podtrzymywana przez ich przedstawicieli, by zachować przywileje; 3) rozpoznanie i uznanie refleksyjności w swojej teorii; 4) oferowanie radykalnie odmiennych definicji świata, który mamy, szokuje, wzbudza gniew albo zaskakuje w tym, że krytykuje to, co jest uznawane za pewne; 5) otwarte i eksplicytne moralne i polityczne wartościowanie alternatywnych konstrukcji, jakie prezentuje badanie, a które określa jako neutralne aksjologicznie.”⁵⁹

3) **Psycholingwistyka i kognitywistyczne badania języka**: powrót w psychologii do badań nad językiem, konwersacją i dyskursem, co zwraca uwagę na to, iż poznanie nie jest neutralne, amoralne, ale właśnie moralne. Istotne są w tym nurcie badania Roma Harre’a, Paula F. Secorda, Noama Chomsky’ego, Georga A. Millera, Johna Shottera, Johna Langshaw Austina, Jonathana Pottera czy Margaret Wetherell i innych. Dzięki temu nurtowi rozwinęła się w psychologii semiologia oraz powstała teoria aktów mowy. Kluczowe przesłanki tego podejścia badawczego są następujące: „a) interakcje i komunikacja między ludźmi zawierają przede wszystkim język – kompleksowy system symboli; b) wiele naszych działań urzeczywistniamy za pomocą języka – nasze rozmowy, pisanie nie żyją jedynie w obszarze pojęć, ale są też mediami naszej aktywności; c) podstawa kultury tkwi w języku, d) język jest nierozzerwalnie powiązany z procesami myślenia i sądzenia. Nie można sobie wyobrazić bez języka przebiegu złożonej komunikacji czy myślenia abstrakcyjnego.”⁶⁰

4) **Analiza dyskursu**, przez który rozumie się w psychologii bardzo szeroko „sposób, modus, reżim przekazu, opisu, wyjaśniania porządku rzeczy. To jest zarówno treść, jak i sposób wyrażania, komunikowania oraz jego zasady. Obejmuje on wszystkie formy przejawów językowych, a więc oznajmianie, uzgadnianie, rozmowę, komunikację konfliktową, retorykę, wszystkie formy formalnej i nieformalnej interakcji, pisanie tekstów wszelkiego rodzaju. To język ciała, sposób ubierania się i prezentowania, wszystkie możliwe przejawy, które pozwalają dzielić się sensem czegoś. Dyskursem są metafory, reprezentacje, opowiadania, twierdzenia, oświadczenia, preferowane tematy itd. które we wspólny dla siebie sposób produkują określoną wersję zjawisk.”⁶¹

5) **Krytyczna psychologia** jest tym kierunkiem, który jako heterodoksja (czy nawet herezja) przewartościowuje podstawowy program dotychczasowej psychologii, występując przeciwko tradycyjnej, (neo)pozytywistycznej,

⁵⁹ Tamże, 78.

⁶⁰ Tamże, 93.

⁶¹ Tamże, 111.

kwantytatywnej metodologii i eksperymentalizmowi. To ruch krytykujący ortodoksję psychologiczną, która „gwarantowała” obiektywność poznania, odkrywanie uniwersalnych praw zachowań ludzkich, neutralność, wychodzenie ze zredukowanego indywidualistycznego modelu, absencję wartości czy oddzielenie metodologii badań od teorii. Tu chodzi o radykalną zmianę w psychologii, a tym samym także w o zmianę społeczeństwa, by psychologia nie wspierała instytucji społecznych, które wytwarzają niezadowolające i niesprawiedliwe warunki życia człowieka. Nie można w badaniach inteligencji unikać kontekstu kulturowego osób badanych. Psychologia krytyczna zwraca uwagę na relacje między psychologią tradycyjną a władzą, która ją wykorzystuje instrumentalnie do podejmowania kluczowych w państwie decyzji w sferze mass mediów, służby zdrowia, placówek opiekuńczo-wychowawczych, szkolnictwa i innych. Sposoby postępowania rządzących wobec ludzi znajdują upelnomocnienie w diagnozach psychologicznych oraz dostosowanej do oczekiwań i interesów politycznych władzy interpretacjach danych, które mają służyć dyscyplinowaniu jednostek, kontrolowaniu ich, a nawet stygmatyzowaniu. Psychologia krytyczna podkreśla negatywne skutki „metodolatrii” (metodologizmu), które stało się „czczeniem metod aż do punktu pełnej wiarygodności i fetyszowania”. Jak twierdzi Beryl C. Kurt, metody psychologii tradycyjnej, dominującej, są jak idole, którym przypisuje się metastabilność, nie podlegają krytyce, nie są podawane w wątpliwość. Inkwizytorzy metodologiczni wytworzyli podział w psychologii na tak zwaną grupę „twardych badaczy” i tych marginalnych, „miękkich” (psychoanaliza, psychologia humanistyczna czy fenomenologiczna)⁶².

6) Psychologia feministyczna i feministyczne badania w psychologii nie mają prowadzić do wytworzenia jakiejś odrębnej metody badań feministycznych czy feministycznej metodologii w badaniach psychologicznych, ale powinny uwzględnić w swoich analizach teoretyczne i kwestie polityczne, które stawiają problem uwarunkowań płciowych (rodzaju) w poznaniu oraz ich wpływ na kryteria poznania. Badacz bierze większą odpowiedzialność za to, jak interpretuje różne sytuacje oraz w jakim stopniu kieruje się swoimi uwarunkowaniami płciowymi w czasie prowadzenia badań. Richard D. Ashmor wyróżnia następujące paradygmaty psychologii feministycznej: a) badanie różnic między płciami; b) płeć jako zmienna osobowa albo jako androgynia (idealna rola według płci), c) rodzaj jako kategoria społeczna⁶³.

O ile polscy psycholodzy są w tym kontekście opóźnieni w badaniach współczesnej myśli, także nurtu krytycznego, o tyle filozofowie, pedagodzy i socjolodzy zaliczani są tu do krajowej czołówki, chociaż tak badania empiryczne, jak i analiza dyskursów w większości ośrodków prowadzona jest równolegle, bez wzajemnego sięgania po wyniki. Można też dostrzec, że mimo, iż większość rozpraw psychologa krytycznego Ericha Fromma została przełożona na język polski, pedagodzy nie korzystają z nich do własnych analiz. Tymczasem sięgają po nie nieustannie

⁶² Tamże, 143.

⁶³ Tamże.

psycholodzy i psychoterapeuci, filozofowie, socjolodzy, a nawet politolodzy. W Niemczech ukazała się przed laty interesująca praca zbiorowa pod redakcją Johannesesa Classena, w której autorzy zastanawiali się nad zakresem oddziaływania myśli tego wybitnego psychologa w naukach o wychowaniu i obszarach możliwych jej zastosowań w praktyce edukacyjnej⁶⁴.

Fromm dokonał bardzo interesującej diagnozy społeczeństwa kapitalistycznego (z perspektywy psychologii krytycznej): nie tylko określił istotę wychowania, kształcenia oraz uczenia się, ale też wskazał na zagrożenia, jakie prowadzą do ich destrukcji. W jego ujęciu wychowanie jest pomocą dziecku w tym, by mogło ono realizować swój potencjał rozwojowy, czego przeciwieństwem jest manipulacja. Fromm postawił w związku z tym pytanie, w jakim stopniu uwarunkowania ekonomiczne oraz społeczne warunki codziennego życia rzutują na te procesy. Sam opowiedział się jednoznacznie za tym, by wychowanie człowieka było wychowywaniem go ku byciu człowiekiem. W tym sensie jego zainteresowania badawcze wiążą się z etycznymi aspektami życia osoby w społeczeństwie, z rozumieniem wolności i korzystaniem z niej w sposób, który nie naruszałby istoty wartości ludzkiego życia. Wolność jest dla Fromma potencjałem odwagi, dzielności do podejmowania decyzji, by nasze życie było rzeczywiście możliwością realizowania dobra, prawdy, twórczości i miało sens.

W naukach o wychowaniu nie znalazła też jeszcze swojej recepcji rozprawa filozofa Andrzeja Szahaja, którą tenże poświęcił frankfurckiej szkole krytycznej. Jego studium nie jest – jak sam o tym pisze – „żadną komplementarną monografią, ani też gruntownym studium krytyczno-analitycznym. Nie wyczerpuje w żaden sposób tematu. Koncentruje się na przedstawieniu i skomentowaniu jedynie wybranych idei szkoły frankfurckiej oraz twórczości tylko kilku jej przedstawicieli [...]”⁶⁵. Autor nie zamierzał też w swojej rozprawie przedstawić instytucjonalnych dziejów szkoły frankfurckiej, gdyż interesowała go głównie „[...] możliwie syntetyczna rekonstrukcja głównych idei społeczno-politycznych oraz epistemologiczno-metodologicznych tzw. krytycznej teorii społeczeństwa, teorii powstałej właśnie w kręgu owej szkoły, często jednak zbyt pochopnie z nią utożsamianej.”⁶⁶

Zdaniem Szahaja rekonstrukcja jest zarazem interpretacją, hipotetyczną wykładnią określonej teorii, która ma swoje dwie zasadnicze wersje: wcześniejszą (klasyczną), odwołującą się do tekstów pierwszych twórców, prekursorów oraz późniejszą, zawartą w pracach opublikowanych przez jej kontynuatorów. Teoria krytyczna rezerwuje dla siebie status metateorii, metanauki, gdyż stosując „metodę dialektyczną, dąży do tego, aby uchwycić pierwotnie założoną całość społeczną, zapośredniczoną w swych momentach, nie posługując się przy tym jakimś aktem intuicji czy wglądu, lecz uporczywą rekonstrukcją tego, co ukryte – z tego, co jawne.”⁶⁷

⁶⁴ Johannes Claßen, *Erich Fromm und die Kritische Pädagogik* (Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1991).

⁶⁵ Andrzej Szahaj, *Teoria krytyczna szkoły frankfurckiej. Wprowadzenie* (Warszawa: WAIp 2008), 15.

⁶⁶ Tamże, 19.

⁶⁷ Tamże, 35.

Specyfika badań krytycznych sprowadza się zatem do następujących przesłanek:

– badacz odrzuca pozytywistyczną a złudną wiarę w „nagie fakty”, gdyż te są zmienne, pełne sprzeczności, uzyskują swe znaczenie dopiero w kontekście teorii, która je projektuje i interpretuje. „Nie ma ostatecznego obrazu rzeczywistości ani co do istoty, ani co do zjawiska [...]. Krytyczna teoria społeczeństwa powinna projektować programy badawcze, w których nauki szczegółowe współpracujące z filozofią, strzegącą posłannictwa teorii i organizującą ramę konceptualną i światopoglądową, powinny dostarczać materiału empirycznego nabierającego jednak sensu dopiero po ponownej teoretycznej interpretacji.”⁶⁸;

– badacz nie ukrywa swoich poglądów, wartości, nie sytuuje się na zewnątrz badanej rzeczywistości społecznej, nie udaje, że kieruje się emancypacyjnym interesem, gdyż jego dociekania są związane z horyzontem i interesami określonych grup; on sam zresztą wnosi w proces poznawczy cały bagaż dookreślenia biologicznego i kulturowego;

– badacz ma świadomość uwikłania nauki w praktykę społeczną, nie zadowala się postawą kontemplacyjną, gdyż jest zainteresowany zmianą;

– badacz podejmuje krytykę zaistniałego stanu rzeczy i walkę z nim w kierunku określonym przez samą teorię, przy czym krytyka ta może być i pozytywna, i negatywna. „Nicią przewodnią tej krytyki jest z jednej strony aktualna sytuacja bytowa człowieka jako rozumnej istoty żywej, tj. istoty żywej, której zadaniem jest wolne, kierowane przez wiedzę poznawczą samokształtowanie własnego bytu z uwagi na jej ziemskie «szczęście». Z drugiej strony nicią ta jest aktualny stan sił wytwórczych i zgodne z nim lub niezgodne stosunki produkcji jako miara dających się w danej chwili realizować możliwości rozumnego samokształtowania społeczeństwa.”⁶⁹;

– badacz demaskuje fałsz i paradoksy rzeczywistości badanej, ujawniając jej problematyczność, zmienność oraz tkwiące w niej czynniki alienacji społecznej, ograniczeń życiowych możliwości jednostek ludzkich;

– badacz dostosowuje teorię do zmieniającego się przedmiotu swoich badań, jakim jest rzeczywistość społeczna, ale podkreślając swoje silne związki z praktyką, dba o niezależność teoretycznego myślenia od bieżących interesów czy oczekiwań politycznych;

– badacz ma świadomość tego, że fakty społeczne są nieprzewidywalne, gdyż wpisują się w nie również irracjonalizmy, brak dystansu do badanej rzeczywistości, bowiem żadna nauka nie jest wolna od wartościowania.

Skoro teoria krytyczna ma służyć jakiejś grupie, „która jest aktualnie zainteresowana w zniesieniu istniejącego stanu niesprawiedliwości, zniewolenia i wyobcowania [...], to znaczy, że jej [...] głównym adresatem jest zawsze nieszczęśliwa

⁶⁸ Tamże, 35.

⁶⁹ Tamże, 24.

i ograniczona w swych życiowych możliwościach jednostka.”⁷⁰ Teoria krytyczna zachowa swoją aktualność tak długo, jak długo będzie istniała w społeczeństwie niesprawiedliwość społeczna. „Represywna tolerancja” systemu polega na tym, że dopuszcza się swobodę głoszenia wszelkich poglądów i pozwala na to, by się nawzajem znosiły i neutralizowały. Myśl alternatywna „pojawia się w nim stosunkowo rzadko, na zasadzie wyjątku od reguły, która nakazuje mniej czy bardziej świadomie aprobować wszystko to, co jest, gdy zaś się już pojawi, jest błyskawicznie absorbowana przez «system» stając się jeszcze jedną ofertą ideową.”⁷¹ Tym samym system jest immunizowany na jakąkolwiek skuteczną krytykę i nie ma szans na zaistnienie w nim prawdziwej zmiany. „Teoria, którą uważamy za słuszną, może kiedyś zniknąć, gdyż znikną praktyczne i naukowe interesy odgrywające rolę przy tworzeniu pojęć, a przede wszystkim, gdyż wpiery znikną rzeczy i sytuacje, których one dotyczą.”⁷²

System kapitalistyczny nie jest totalitarny, jeśli funkcjonują w nim mechanizmy zezwalające na wyrażanie przez ludzi sprzeciwu, a jest to możliwe w warunkach demokracji liberalnej. Skoro istnieje wiele odmiennych systemów wartości, z których każdy wyrasta z odmiennej kultury i wyraża jakiś ideał dobra, to pluralizm wartości obiektywnie funkcjonujący uruchamia politykę agonistycznie ścierających się ze sobą odmiennych teorii oraz filozofii życia. Nie można ich zatem uporządkować wedle jednej skali. Uznając istniejące między nimi różnice, wzbogacamy nasz sposób widzenia określonych zjawisk czy rzeczy. Nie ma możliwości usunięcia milczących założeń o charakterze kulturowym co do znaczenia używanych wyrażen, które przesadzają o sposobie widzenia zjawisk interesujących badaczy. Jak pisze Szahaj: „nie ma stanowisk filozoficznych czy politycznych neutralnych aksjologicznie, niewspierających się na jakimś pierwotnym wyborze lub milcząco przyjętych przesłankach.”⁷³ Poszukiwanie porozumienia między nimi jest bezzasadne, gdyż istniejące między nimi różnice kulturowe i polityczne są często bardzo głębokie. Można co najwyżej poznać argumenty, jakie konstytuują daną teorię, gdyż nie istnieje wspólne tło dla podzielanych przekonań na określony temat.

Badania teorii odwołujących się do założeń Szkoły Frankfurckiej i jej współczesnych kontynuatorów w różnych dyscyplinach naukowych powinny skupiać się na stawianiu pytań o aprioryczność ich własnych założeń, uprzedzenia i nastawienia, jakie kryją się w umysłach zwolenników czy kreatorów tych teorii. Przecież nawet w obrębie tej samej szkoły teoretycznej badacze nie dzielają tych samych poglądów. „W rzeczywistości wiele najbardziej interesujących debat w obrębie nauki [...] toczy się właśnie między intelektualistami z tego samego nurtu. Różnorodność może być siłą. Czystość teorii niesie niewiele korzyści.”⁷⁴ Zróżnicowanie teorii ma miejsce nie tylko w samej dyscyplinie naukowej, jaką jest

⁷⁰ Tamże, 23.

⁷¹ Tamże, 53.

⁷² Tamże, 31.

⁷³ Tamże, 220.

⁷⁴ Burchill, *Wstęp*, 30.

pedagogika krytyczna, ale także wewnątrz subdyscyplin nauk o wychowaniu, które mogą być odczytywane w tej perspektywie.

Nierównomierny rozwój nauk pedagogicznych wynika właśnie z tego stopnia zróżnicowania teoretycznego w poszczególnych subdyscyplinach z jednoczesnym zawłaszczaniem dla siebie określonych problemów badawczych lub ich marginalizowaniem. Proces ten jest wprawdzie w ostatnich latach coraz silniej naruszany w wyniku sił globalizacji i fragmentacji wiedzy, umacniając podejrzliwość czy problematyczność istniejących już teorii. Każda próba rekonstruowania istniejących w danej nauce teorii oraz jej typologia jest do pewnego stopnia arbitralna i nie wynika z ich porównywania ze sobą w perspektywie interdyscyplinarnej. Dobrze, że dzięki monotematycznym debatom naukowym (jak ta we Wrocławiu poświęcona pedagogice krytycznej), możliwe jest sformułowanie tego, czego oczekujemy od siebie, a czego od innych, czego od praktyków, a czego od teoretyków – unifikacji czy zróżnicowania, pewności czy nieprzejrzystości, jednoznaczności czy nieoznaczoności.

Wybory do Sejmu w 2015 roku zawierały w sobie bunt młodego pokolenia. Czy polska pedagogika krytyczna weźmie udział w rewitalizacji własnego społeczeństwa? Zapytam zatem za Lechem Witkowskim: Czy pedagogika krytyczna przyczyni się do stworzenia nowej rzeczywistości edukacyjnej, eliminując z dotychczasowej „[...] wątki apologetyki państwa i promującą zdolność do samoregulacji społecznej, niezakłóconej władczymi ingerencjami i pośrednictwem aparatu etatyzacji oraz uchylającej mechanizmy degeneracji funkcji oświaty?”⁷⁵ Odpowiedź na to pytanie została skierowana do całego środowiska.

Streszczenie: Artykuł stanowi wynik badań recepcji pedagogiki i psychologii krytycznej w naukach humanistycznych oraz społecznych w Polsce od końca lat 80. XX do połowy drugiej dekady XXI wieku. W różnych uniwersytetach w kraju prowadzone są badania metateoretyczne i oświatowe podstawowych kategorii pedagogicznych oraz procesów edukacyjnych w szkolnictwie, których przesłanki tkwią w filozofii Szkoły Frankfurckiej, francuskiej, włoskiej i anglo-amerykańskiej krytycznej socjologii edukacji. Wykazuję, w jakim stopniu przekłady na język polski klasycznych rozpraw z filozofii, pedagogiki i psychologii krytycznej oraz hermeneutyczne badania nieobecnych w Polsce przekładów dzieł czołowych przedstawicieli tego nurtu myśli i praktyk wychowawczych w naukach o wychowaniu przyczyniły się z jednej strony do wzmocnienia transformacji ustrojowej w 1989 roku i zmian społecznych, z drugiej zaś, w jakim zakresie wpisują się w zupełnie nowe odczytanie pojęć, języka i teorii krytycznych z polskiej perspektywy przy zastosowaniu metodologii badań porównawczych.

Słowa kluczowe: filozofia krytyczna, pedagogika krytyczna, socjologia krytyczna, psychologia krytyczna, antypedagogika, opór, emancypacja, demokracja, klinika kształcenia, socjopatologie edukacji

⁷⁵ Witkowski, 38.

Bibliografia

- Báčová, Viera. *Súčasný smery v psychológii. Hľadanie alternatív pozitivizmu*. Bratislava: VEDA, 2009.
- Bartoś, Tadeusz. *Jan Paweł II. Analiza krytyczna*. Warszawa: Wydawnictwo Sic! S.c., 2008.
- Bertrand, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. přel. Oldřich Selucký. Praha: Portál, s. r. o., 1998.
- Bilińska-Suchanek, Ewa. *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu. Studium socjopedagogiczne*. Słupsk: Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku, 2000.
- Bilińska-Suchanek, Ewa. *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek, 2013.
- Brzezińska, Renata, Artur Brzeziński. *Idee angielskiej wolnej szkoły Summerhill w polskich egzemplifikacjach*. Włocławek: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku, 2012.
- Burchill, Scott. „Wstęp”. W: Scott Burchill i in. *Teorie stosunków międzynarodowych*, przeł. Paweł Frankowski. Warszawa: Książka i Wiedza, Warszawa, 2006.
- Czerepaniak-Walczak, Maria. *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: GWP, 2006.
- Claßen, Johannes. *Erich Fromm und die Kritische Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1991.
- Dudzikowa, Maria. *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.
- Dumowska, Bogumiła. *Edukacja autorska w szkołach publicznych w Polsce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003.
- Dybel, Paweł. *Granice rozumienia i interpretacji. O hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 2004.
- Dworakowska, Zofia, Aldona Jawłowska. „Wstęp”. W: *Wolność w systemie zniewolenia. Rozmowy o polskiej konkulturze*, red. Aldona Jawłowska, Zofia Dworakowska. Warszawa: Uniwersytet Warszawski. Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, 2008.
- Edukacja alternatywna XXI wieku*, red. Bogusław Śliwerski, Zbyszko Melosik. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- Edukacja w wolności*, red. Bogusław Śliwerski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1992.
- Figiel, Monika. *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.
- Giroux, Henry A., Lech Witkowski. *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010.
- Górniewicz, Józef. „Warunki i znaczenie kontestacji edukacyjnych XX wieku. Uwagi nie-kontestatora”. W: *Kontestacje Pedagogiczne, Materiały III Sekcji Zjazdu Pedagogów*, red. i wstęp Bogusław Śliwerski. Warszawa: ZG PTP, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1993.
- Jawłowska, Aldona. *Drogi konkultury*. Warszawa: PIW, 1975.
- Jawłowska, Aldona. „Konkultura w poszukiwaniu nowych koncepcji człowieka i ludzkiego świata”. W: *Wolność w systemie zniewolenia. Rozmowy o polskiej konkulturze*, red. Aldona Jawłowska, Zofia Dworakowska. Warszawa: Uniwersytet Warszawski. Instytut Stosowanych Nauk Społecznych 2008.
- Konstruowanie autorskich programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój uczniów we współczesnej szkole*, red. Janusz Gnitecki. Poznań: Biuletyn PTP oddział w Poznaniu, 2004.
- Kontestacje Pedagogiczne, Materiały III Sekcji Zjazdu Pedagogów*, red. i wstęp Bogusław Śliwerski. Warszawa: ZG PTP, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1993.

- Kwieciński, Zbigniew. *Socjopatologia edukacji*. Warszawa: IRWiR PAN, 1992.
- Kwieciński, Zbigniew. *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Poznań-Toruń: Wydawnictwo Edytor, 2000.
- Kwieciński, Zbigniew. *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, 2007.
- Kwieciński, Zbigniew. *Dylematy. Inicjatywy. Przebudzenia. Nad przesłankami odrodzenia edukacji w Polsce*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW, 2011.
- Kwieciński, Zbigniew. *Cztery i pół. Preliminaria. Liminaria. Varia*. Wrocław: Wyd. Naukowe DSW, 2011.
- Łukaszewicz, Ryszard. *Edukacja z wyobraźnią czyli jak podróżować bez map*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, 1994.
- Łukaszewicz, Ryszard. „Leczenie głupoty” i... czyli *Salony Edukacji Ekologicznej NATURAmy*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, 1996.
- Łukaszewicz, Ryszard. *Szkoła jako kawałek innego świata*. Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, 1997.
- Łukaszewicz, Ryszard. *Studia nad alternatywami w edukacji*. Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, 2002.
- Łukaszewicz, Ryszard. *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Dla duchowości, dla wyobraźni, dla praktyki... z nieoczekiwaną przypowieścią autobiograficzną*. Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, 2011.
- Melosik, Zbyszko, Tomasz Szkudlarek. *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998.
- Mollenhauer, K. *Erziehung und Emanzipation – Polemische Skizzen*. München: Juventa Verlag, 1973.
- Mucha, J. *Socjologia jako krytyka społeczna. Orientacja radykalna i krytyczna we współczesnej socjologii zachodniej*. Warszawa: PWN, 1986.
- Nalaskowski, Aleksander. *Szkoła jako opus dei Liceum Ogólnokształcące PW „Poltech”*. Toruń: PW „Poltech”, 1991.
- Nalaskowski, Aleksander. *Edukacja, która nie chce przeminąć*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1999.
- Nalaskowski, Aleksander. *Widnokreśli edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002.
- Pasikowski, Sławomir. *Ambiwalencja i opór. Nauczyciele i studenci wobec szkoły*. Słupsk: Wyd. Akademii Pomorskiej w Słupsku, 2014.
- Plhánková, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2008.
- Przyborowska, Beata. *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria. Praktyka. Rozwój*. Toruń: Wyd. Naukowe UMK, 2003.
- Retter, Hein. *Grundrichtungen pädagogischen Denkens. Eine erziehungswissenschaftliche Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 1997.
- Ruciński, Stanisław. *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe. Próba marksistowskiego określenia aksjologicznej i metodologicznej problematyki ideału wychowawczego*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 1981.
- Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, red. Tomasz Szkudlarek. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1995.
- Rudnicki, Paweł. *Oblicza buntu w biografjach kontestatorów*. Wrocław: Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2009.
- Staniszki, Jadwiga. *Postkomunizm. Próba opisu*. Gdańsk: słowo/obraz terytoria, 2001.
- Starzewska, Krystyna. „Światopoglądy. Rozmowa 02. Rozmawiali Aldona Jawłowska i Aleksander Wasiliew”. W: *Wolność w systemie zniewolenia. Rozmowy o polskiej kontrkulturze*, red. Aldona

- Jawłowska, Zofia Dworakowska. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, 2008.
- Szahaj, Andrzej. *Teoria krytyczna szkoły frankfurckiej. Wprowadzenie*. Warszawa: WAIp, 2008.
- Szkudlarek, Tomasz, Bogusław Śliwerski. *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1991.
- Szkudlarek, Tomasz. „McLaren i Agata: o pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole”. W: *Nieobecne dyskursy*, red. Zbigniew Kwieciński, cz. 2. Toruń: Studia Kulturowe i Edukacyjne, 1992.
- Szkudlarek, Tomasz. *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1993.
- Szkudlarek, Tomasz. „Pedagogika krytyczna”. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski, tom I. Warszawa: WN PWN, 2003.
- Śliwerski, Bogusław. „Czy musimy wychowywać?”. *Harcierz Rzeczypospolitej* 5 (1988).
- Śliwerski, Bogusław. „Antypedagogika”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1 (1990).
- Śliwerski, Bogusław. *Przekraczanie granic wychowania. Od "pedagogiki dziecka" do antypedagogiki*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1992.
- Śliwerski, Bogusław. „Pedagogika krytyczna”. *Szkola Zawodowa* 10 (1992).
- Śliwerski, Bogusław. *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1993 (II wyd. 2009).
- Śliwerski, Bogusław. *Edukacja autorska*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996 (II wyd. 2009).
- Śliwerski, Bogusław. *Edukacja pod prąd*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001 (II wyd. 2009).
- Śliwerski, Bogusław. *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998.
- Śliwerski, Bogusław. *Jak zmieniać szkołę?*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998 (II wyd. 2009).
- Śliwerski, Bogusław. „Pedagogika negatywna”. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski, tom I. Warszawa: WN PWN, 2003.
- Śliwerski, Bogusław. *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*. Gdańsk: GWP, 2007.
- Śliwerski, Bogusław. *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- Śliwerski, Bogusław. *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: WAIp, 2009.
- Śliwerski, Bogusław. „Kontestacja pedagogiki końca XX wieku”. W: *Nieobecne dyskursy*, cz. 1, red. Zbigniew Kwieciński, Studia Kulturowe i Edukacyjne. Toruń: Wydawnictwo UMK, 1991.
- Trzópek, Joanna. *Filozofie psychologii. Naturalistyczne i antynaturalistyczne podstawy psychologii współczesnej*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006.
- Urbaniak-Zajac, Danuta. *Pedagogika społeczna w Niemczech. Stanowiska teoretyczne i problemy praktyki*. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, 2003.
- Vybíral, Zbynek. *Psychologie jinak. Současná kritická psychologie*. Praha: Academia, 2006.
- Witkowski, Lech. „Śmiech jako opór i wyzwolenie (pogranicze wiedzy, wiary i władzy)”. , w: *Nieobecne dyskursy*, red. Zbigniew Kwieciński, cz. 1. Toruń: Studia Kulturowe i Edukacyjne, 1991.
- Witkowski, Lech. „Wokół teorii i praktyki rytuałów szkolnych”, w: *Nieobecne dyskursy*, red. Zbigniew Kwieciński, cz. 2. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 1992.
- Witkowski, Lech. „W kręgu pedagogiki radykalnej (dekonstrukcja, walka, etyczność)”, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Zbigniew Kwieciński, Lech Witkowski. Warszawa: IBE, 1993.

-
- Wrocławska Szkoła Przyszłości. Przesłanki eksperymentu nad szkołą*, red. Ryszard Łukaszewicz. Wrocław: Acta Universitatis Wratislaviensis No 396, Prace Pedagogiczne XIII, 1978.
- Wrocławska Szkoła Przyszłości. Autonomia dziecka w procesie edukacji*, red. Ryszard Łukaszewicz. Wrocław: Acta Universitatis Wratislaviensis No 851, Prace Pedagogiczne LVII, 1987.
- Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. Maria Dudzikowa, Maria Czerepaniak-Walczak, tom 4. Gdańsk: GWP, 2008.

Janina Kostkiewicz
Uniwersytet Jagielloński

HUMANISTYCZNA PEDAGOGIKA SPOŁECZNA JAKO POGRANICZE I OBSZAR WSPÓLNY Z KATOLICKĄ NAUKĄ SPOŁECZNĄ. SZKIC ZAGADNIENIA

Humanistic social pedagogy as a borderland and a common area with Catholic social teachings. A sketch of the issue

Summary: The purpose of this article is to take a step towards returning to social pedagogy those areas of educational practice and theory that were built on the borderlands between pedagogy and Catholic social teachings. This constitutes a humanistic social pedagogy. This endeavor is important, as it has been argued that pedagogues have lost their influence on this particular pedagogy, a pedagogy that influences social life and national culture in both theory and practice. Both historians of education and contemporary pedagogues have failed to take meaningful notice of the output, traditions and value of this unique relationship. This brief sketch is intended to encourage the more complete reconstruction of humanistic social pedagogy.

Keywords: humanistic social pedagogy, fields of education, founders of social pedagogy, social education, civic education, political education, pedagogy of borderland

Wstęp

Humanistyczna pedagogika społeczna jest wymieniana współcześnie wśród kierunków rozwoju pedagogiki społecznej¹ wynikających z poszerzonego definiowania jej przedmiotu. Odwołanie się do uznanych jej twórców pozwala pedagogom społecznym rozumieć ją jako „najpierw humanistyczną refleksję o człowieku, środowisku i wielorako uwarunkowanym jego życiu. Stanowi tu integralną część rozważań – raz o zabarwieniu filozoficznym, a innym znowu razem religijnym, etycznym, pedagogicznym albo politycznym, etc. Jako taka ma swoje korzenie, idee – wartości i konteksty, aspekty poznawcze, mądrościowe i życiowe

¹ Mariusz Cichosz, *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014), 105-108.

odniesienia do wielorakiej ludzkiej egzystencji². Jednak w podręcznikach i innych opracowaniach o pedagogice społecznej nie znajdujemy odmiany humanistycznej pedagogiki społecznej mającej źródła religijne, a związanej z katolicką nauką społeczną. Sytuacja ta – zważywszy na dwa tysiąclecia chrześcijaństwa w Europie – nie odzwierciedla rzeczywistego stanu rzeczy w nauce i kulturze.

Świadomość istotności kwestii pedagogicznych (wychowawczych) w obrębie katolickiej nauki społecznej nie występuje także u jej reprezentantów. Nie nazywa się tutaj „po imieniu” głównego mechanizmu stojącego u podstaw wdrożenia ich postulatów, którym jest wychowanie (edukacja). Znany podręcznik Czesława Strzeszewskiego *Katolicka nauka społeczna*³ składa się z trzech części: „Podstawy socjologii i ekonomii”, „Historia katolickiej nauki społecznej”, „Katolicka etyka społeczna”. Na tę ostatnią składają się rozdziały: „Podstawowe zasady życia społecznego”; „Życie rodzinne”; „Życie zawodowe”; „Życie społeczno-państwowe”; „Życie międzynarodowe”; „Życie gospodarcze”; „Rozwój społeczny, gospodarczy, kulturalny”. W interdyscyplinarności tej dyscypliny dochodzi do głosu socjologia, ekonomia, etyka, ale nie pedagogika – mimo że wdrażanie katolickiej nauki społecznej zaczyna się od ideałów (celów) życia i wychowania, od podniesienia świadomości człowieka (oraz społeczeństwa), od nabywania wiedzy i wychowania.

Inny podręcznik, *Historia katolicyzmu społecznego w Polsce 1832-1939*⁴ także nie eksponuje kwestii pedagogicznych (wychowawczych), mimo że indeks nazwisk tego ogromnego dzieła zawiera autorów wielu prac z dziedziny pedagogiki; prac, w których pedagogika lub wychowanie nie tylko dochodziły do głosu w tytule lub na marginesie zagadnienia, ale były przewodnią kwestią treści dzieła. Przykładowo wymienieni są tam: Zygmunt Balicki, bp. Józef Bilczewski, Edmund Bojanowski, św. Jan Bosco, ks. Jan Ciemniński, August Cieszkowski, Karol Górski, Jacek Woroniecki OP, bp Michał Klepacz, Józef Kuznowicz SJ, Urszula Ledóchowska, Bronisław Markiewicz CSMA, Andrzej Niesiołowski, ks. Marian Pirożyński, Stanisław Podoleński SJ, Witold Rubczyński, Jan Salamucha, Piotr Semencko CR, Piotr Smolikowski CR, Jan Urban SJ, Aleksander Wóycicki, Jadwiga Zamoyska, Cecylia Plater-Zyberkówna, Barbara Żulińska CR (wszyscy współtworzą nurt pedagogiki katolickiej), a także inni. Podobnie zamieszczony tam indeks instytucji i czasopism zawiera olbrzymią ilość haseł typowo pedagogicznych: na przykład domy dziecka, przedszkola, szkoły różnego typu, uniwersytety, ochronki, towarzystwa opieki, zakłady wychowawcze; wykazuje też ogromną liczbę stowarzyszeń i organizacji dziecięcych, młodzieżowych oraz dla dorosłych (najczęściej grup zawodowych). Mimo zawartego w tym dziele pedagogicznego wymiaru teorii i praktyki katolicyzmu społecznego (katolickiej nauki społecznej), kwalifikacja pedagogiczna – ani

² Tadeusz Frąckowiak, *O pedagogice nadziei. Fascynacje i asocjacje aksjologiczne* (Poznań: Wydawnictwo UAM 2007), 54.

³ Czesław Strzeszewski, *Katolicka nauka społeczna* (Warszawa: Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych 1985).

⁴ *Historia katolicyzmu społecznego w Polsce 1832-1939*, red. Czesław Strzeszewski i in. (Warszawa: Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych 1981).

w stosunku do teorii, ani do praktyki – nie pojawia się. Podobnie przedstawia się zawartość innych syntez naukowych. Diagnoza powyższa mówi o z a g u b i e n i u w k ł a d u p e d a g o g ó w w teorię i praktykę życia społecznego, kultury narodowej. Wkład ten wymyka się nie tylko historykom, ale i współczesnemu dyskursowi odbywającemu się z pominięciem tego pedagogicznego dorobku, tradycji i jej wagi.

Podjęta tu próba spojrzenia na katolicką naukę społeczną jako pogranicze i obszar zawierający humanistyczną pedagogikę społeczną odniesiona będzie do lat 1918-1939. Wynikała ona będzie po części z powszechnej wiedzy o jej wychowawczej (formacyjnej) misji, po części z sytuacji katolickiej nauki społecznej jako dziedziny wiedzy. Z jednej strony powstawała ona równolegle jako socjologia (dookreślana jako socjologia katolicka, chrześcijańska), lecz wskazywanie na jej religijne zakorzenienie sprawiło, że nie „przyjęła się” na uniwersytetach i nie funkcjonuje dziś jako jeden z kierunków rozwoju socjologii. Także akademickie środowiska pedagogów nie widziały w jej obszarze własnego wkładu i kierunku rozwoju. Katolicka nauka społeczna, stojąc na pograniczu tych dwóch młodych dyscyplin (oraz ekonomii i jej etycznych podstaw), zachowała – poprzez swoją identyfikację z aktywnością Kościoła katolickiego – specyfikę i odrębność, stała się też wizytówką jego działalności. Z drugiej jednak strony (z perspektywy nauk: tak pedagogiki, jak i socjologii) sytuacja ta spowodowała zubożenie dorobku (rozwoju) obu dyscyplin, co szczególnie dotyczy teorii i praktyki wychowania społecznego (pedagogiki społecznej) w Polsce. Historia wychowania przedstawiana bez ich obecności nie tylko daje nieprawdziwy obraz obu wymienionych nauk, ale i historii polskiej kultury. Stwarza pozór słabszego niż rzeczywisty, rozwoju subdyscypliny jaką jest pedagogika społeczna (jej teoria i praktyka) w Polsce.

Celem artykułu jest zatem uczynienie kroku w kierunku p r z y w r ó c e n i a pedagogice społecznej obszaru teorii i praktyki wychowawczej, który powstał na pograniczu pedagogiki i katolickiej nauki społecznej. Nie chodzi tu bynajmniej o pomniejszenie obszaru tej drugiej: jej istnienie chroni i zabezpiecza przynależna jej interdyscyplinarność oraz identyfikacja z Kościołem katolickim. Natomiast wskazanie w tym obszarze ewidentnie pedagogicznej teorii i praktyki społecznej wzbogaci historię jej rozwoju, zmieni też stan współczesnej samoświadomości, dyskurs o jej paradygmatach (wydobywając paradygmat obecny, ale nieuznawany), wzmocni ponadto poczucie wolności myślenia i badania naukowego.

Propozycję niniejszą przedstawiam ze świadomością, że obszar pedagogiki społecznej w katolickim rodowodzie w świecie akademickim podlegał dyskryminacji (różnorodnie warunkowanej w różnych okresach czasu), co najczęściej przejawiało się w przemilczaniu faktu jej istnienia, roli i innych. Czym skutkowało ta dyskryminacja – najłatwiej pokazać na przykładzie treści podręczników akademickich (inne jej przejawy wymagają bardziej złożonych uzasadnień). Wiesław Theiss analizował podręczniki pedagogiki społecznej dziesięciu najwybitniejszych twórców z lat 1935-2012 i stwierdził brak choćby podstawowych informacji o pracy społeczno-

wychowawczej realizowanej w duchu chrześcijańskim przez działaczy katolickich⁵. Dodać należy, że nie tylko PRL, ale także dwudziestolecie międzywojenne nie było wolne od dyskryminacji tego nurtu (aczkolwiek inaczej dochodzącej do głosu) w młodych naukach humanistyczno-społecznych. Po „zmianie ‘89” stan ten nadal ma miejsce mimo wolności publikacji. Zaistnienie opracowań naukowych pokazujących zarówno teoretyczne, jak i szerokie, różnorodne, twórcze obszary praktyki społeczno-wychowawczej (przykładowo wymienić tu można prace Wiesława Theissa⁶, Czesława Kustry⁷, Jana Niewęglowskiego⁸, Mariusza Cichosza⁹, Aliny Rynio¹⁰, Mariusza Sztaby¹¹, Zbigniewa Babickiego¹², Janiny Kostkiewicz¹³) niewiele zmienia w najnowszych ujęciach pedagogiki społecznej¹⁴.

Uznając potrzebę rekonstrukcji humanistycznej pedagogiki społecznej graniczącej lub/i wchodzącej w obszar katolickiej nauki społecznej, proponuję wyłonić:

- a) zarys podstawowych założeń filozoficznych i teologicznych stojących u jej podstaw;
- b) twórców humanistycznych koncepcji (teorii) wychowania społecznego i głównych jego dziedzin;
- c) podmioty prowadzące praktyczną działalność w zakresie pracy społeczno-wychowawczej (organizacje, stowarzyszenia, ruchy młodzieżowe, ośrodki edukacji dorosłych i wsparcia dla ich działalności zawodowej, ekonomicznej i innej). W niniejszym artykule, ze względu na jego ramy, będą wskazane jedynie wybrane aspekty tych zagadnień.

Realizacja zadań wymienionych w punktach a-c nie jest działaniem odtwórczym, wymaga badawczego otwarcia na całą rzeczywistość, w której dokonywał się rozwój teorii i praktyki tworzących tę subdyscyplinę. Przede wszystkim jednak zmusza do wychodzenia poza stereotypy myślenia i interpretowania rzeczywistości mocno już wpisane zarówno w metodologię badań społecznych, jak

⁵ Wiesław Theiss, „Katolicka praca społeczno-wychowawcza. Szkic zagadnienia”. *Pedagogika Społeczna* 2 (2013): 47-71.

⁶ Tamże. Zob. tegoż, *Troska i nadzieja. Działalność społeczno-wychowawcza ks. Henryka Szumana na Pomorzu w latach 1908-1939* (Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2012).

⁷ Czesław Kustra, *Działalność edukacyjna Towarzystwa „Powściągliwość i Praca” w latach 1898-1949* (Olsztyn: Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP 2005).

⁸ Jan Niewęglowski, *Wychowawczo-społeczna działalność salezjanów w Polsce w latach 1898-1989* (Warszawa: Wydawnictwo UKSW 2011).

⁹ Mariusz Cichosz, *Działalność społeczno-wychowawcza Kościoła Katolickiego w środowisku lokalnym* (Bydgoszcz: Instytut Wydawniczy „Świadectwo” 1997).

¹⁰ Alina Rynio (wybór i przedmowa). *Solidarność w nauczaniu Jana Pawła II. Wybór tekstów* (Lublin: Instytut Edukacji Narodowej 2005).

¹¹ Mariusz Sztaba, *Wychowanie społeczne w świetle nauczania Karola Wojtyły Jana Pawła II* (Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 2012).

¹² Zbigniew Babicki, *Społeczno-wychowawcza działalność Księży Pallotynów w Polsce* (Ząbki: Apostolicum 2009).

¹³ Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje*, 87-190, 363-460.

¹⁴ Np. Cichosz, *Pedagogika społeczna* oraz inne podręczniki wydane w ostatniej dekadzie.

i w dotychczasowy stereotyp budowania wiedzy w pedagogice społecznej. Należy liczyć się z tym, że pojawi się nowa wiedza, niosąca odmienne treści, które będą uzupełniające (także korygujące) w stosunku do wiedzy dotychczasowej.

1. Elementy teoretycznych podstaw humanistycznej pedagogiki społecznej

Jak już przyjęliśmy, u podstaw humanistycznej pedagogiki społecznej znajdują się zarówno podstawy katolickiej nauki społecznej, jak i pedagogiki sięgającej do źródeł religii rzymsko-katolickiej z właściwym jej rodzajem humanizmu, który nie „odcina” człowieka od Boga i respektuje jego wymiar duchowy, uwzględnia też pracę nad sobą, samowychowanie i samokształcenie¹⁵. Był to humanizm wolny od redukcjonizmów wskazywanych przez Jacques’a Martaina, ale także przez Étienne Gilsona czy Romano Guardiniego – w polskiej myśli społeczno-pedagogicznej miał on także swoich przedstawicieli.

1.1. Humanizm katolickiej nauki społecznej i pedagogiki społecznej

Katolicka nauka społeczna (społeczna nauka Kościoła, *disciplina socialis catholica*) jest konsekwencją Ewangelii: niesionej przez nią wizji człowieka i jego stosunków z innymi ludźmi, zwłaszcza w różnych dziedzinach życia wspólnotowego oraz społecznego. Wyodrębnia ją i inicjuje encyklika *Rerum novarum* Leona XIII z 1891 roku, a jako odrębną dyscyplinę naukową zatwierdza *Quadragesimo anno* Piusa XI z roku 1931. W dwudziestoleciu międzywojennym pojawia się w jej obrębie kilka kierunków rozwoju (w Europie i w Polsce); zyskuje ona wówczas miano socjologii chrześcijańskiej (katolickiej)¹⁶. Jako nauka szczególnie intensywnie rozwija się w Polsce w dwudziestoleciu międzywojennym, a późniejsze jej syntezy (ujęcia podręcznikowe) są tego pokłosiem¹⁷.

Humanizm katolickiej nauki społecznej, który chcemy widzieć także w pedagogice społecznej o katolickim rodowodzie, zderza się w tej próbie rekonstrukcji z uznawanym powszechnie paradygmatem humanistycznej pedagogiki społecznej nieuwzględniającym tej tradycji. Nie jest on zatem faktem oczywistym, co ma swoje przyczyny w sądach potocznych, umocowanych w kulturze masowej i popularnej, bowiem „oświeceniowy racjonalizm i naturalizm, postulujące krytycyzm wobec tradycji, w tym także religijnej, fundował zręby laickiej interpretacji

¹⁵ Bogusław Śliwerski, „Chrześcijańska wizja samowychowania”. *Życie Katolickie* 7-8 (1986): 139-147.

¹⁶ Kazimierz Święs, „Społeczna nauka Kościoła”, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, tom 9, red. Andrzej Maryniarczyk i in. (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2008), 149-151.

¹⁷ *Historia katolicyzmu społecznego w Polsce, 1832-1939*, red. Czesław Strzeszewski i in. (Warszawa: Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych 1981); Józef Majka, *Filozofia społeczna* (Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej 1982).

humanizmu, która upowszechniła się w XIX wieku¹⁸. Tym samym zacieśnił krąg myśli humanistycznej, pozostawiając poza sobą te koncepcje człowieka, które nie zredukowały go w żadnym z wymiarów i zachowały otwartość na relację ku Bogu. Myśliciele chrześcijańscy, łącząc przesłanie Objawienia ze starożytnymi analizami poznania i postępowania moralnego, ze statusem bytowym człowieka i przyjętym ideałem wychowania¹⁹, najpełniej wyrazili swój humanizm w antropologii (neo)tomistycznej, ale też w swojej filozofii życia²⁰ i personalizmie.

W dwudziestoleciu międzywojennym mamy „wysyp” różnorodnych koncepcji nawiązujących do wyżej wskazywanych filozofii. Lecz ów ogromny ruch filozoficzny był tylko jednym ze źródeł, które zrodziły katolicką naukę społeczną; główne tkwią w samym Kościele i pracy jego hierarchów oraz w dokumentach Kościoła katolickiego. Wspomniane encykliki *Rerum novarum* Leona XIII (1891) oraz *Quadragesimo anno* (1931) Piusa XI przez całe dwudziestolecie międzywojenne stanowiły dla katolików wzór rozwiązywania tak zwanych „kwestii społecznych”. Były oficjalną wykładnią Kościoła, stając się podstawą katolickiej myśli społecznej, której główny problem zawierał się w sprawiedliwym ustroju i zasadzie sprawiedliwości społecznej.

Obie encykliki znalazły w Polsce podatny grunt, bo chociaż w czasie ogłoszenia *Rerum novarum* kraj pozostawał pod zaborami, to dla jego kultury obecny w nich humanizm nie był nowością. W Polsce wcześniej niż w Europie uczeni i społecznicy tej miary co Paweł Włodkowic czy ksiądz Piotr Skarga SJ głosili ideę humanizmu, którego motywem przewodnim była szeroko rozumiana sprawiedliwość społeczna (odnoszona do stosunków wewnętrznych i międzynarodowych), jeszcze obca Europie Zachodniej. W „dobie encyklik” są już obecne głosy (między innymi biskupa Moguncji Wilhelma E. Kettelera czy kardynała Manninga w Anglii) w obronie robotników przed kapitalizmem, współgrające z encyklikami i promujące katolickie rozumienie humanizmu. Papież Pius XI, inicjując Akcję Katolicką w Kościele powszechnym wszystkich krajów europejskich, bronił człowieka i człowieczeństwa „niezredukowanego”, aby dać odpowiedź rosnącym w siłę totalitaryzmom: komunizmowi, włoskiemu faszizmowi czy narodowemu socjalizmowi Niemiec.

Źródłem katolickiej nauki społecznej i wyrastającej równoległe z nią pedagogiki społecznej, charakterystycznym dla Polski i trudno poddającym się formalnym ujęciom, a odgrywającym równie istotną rolę jak powyższe inspiracje, była sytuacja polityczna Polaków (odzyskanie niepodległości po półtorawiekowej niewoli) i tragiczne wyniszczenie narodu w zakresie ekonomiczno-gospodarczym, moralnym,

¹⁸ Stanisław Kowalczyk, „Humanizm”, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 4, red. Andrzej Maryniarczyk i in. (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2003), 655-656. Zob. też: Dominika Jagielska, Janina Kostkiewicz, *Pedagogika humanizmu społecznego Andrzeja Niesiołowskiego* (Kraków: Wydawnictwo UJ 2015).

¹⁹ Kowalczyk, *Humanizm*, 655.

²⁰ Filozofia życia uznana została przez filozofów katolickich za główną odmianę filozofii wartości. Znacząco modyfikując rozumienie życia (nie przeciwstawiając życia duchowi i uznając, że funkcje duchowe także należą do życiowych), Sawicki podjął polemikę z głównymi jej reprezentantami w Niemczech, którymi jego zdaniem byli F. Nietzsche, W. Dilthey, T. Lessing. Krytyka ta znalazła się u podstaw teoretycznych chrześcijańskiej filozofii wartości (Franciszek Sawicki, *Filozofia życia* [Poznań: Naczelny Instytut Akcji Katolickiej 1936]).

kulturalnym. To źródło wiązało się z poczuciem strat spowodowanych przez zaborców i manifestowało się patriotyzmem Polaków we wszystkich sferach życia (potwierdzonym wojną obronną po napaści sowieckiej w roku 1920 i niemieckiej w 1939). To motywy patriotyczne stały u podstaw ogromnego wysiłku intelektualnego (także organizacyjnego i fizycznego), tyleż samo w zakresie spraw socjalnych, gospodarczych, co i światopoglądowych.

Wysiłek Polaków w dwudziestoleciu międzywojennym wzmacniało poczucie nakładających się zagrożeń zawartych we wpływach ideologicznych przychodzących z państw sąsiednich. Ewentualne zapanowanie komunizmu lub narodowego socjalizmu było rozumiane jako równoznaczne z utratą niepodległości, stąd szeroka fala krytyki ówczesnych totalitaryzmów wychodząca spod piór twórców katolickiej nauki społecznej²¹. Dlatego też w Polsce rozwijała się ona po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku i uzyskała dodatkowe bodźce do wyjątkowo szerokiego, dynamicznego wzrostu, co dotyczy też pedagogiki społecznej.

1.2. Filozoficzne podstawy humanistycznej pedagogiki społecznej²²

Założenia filozoficzne w humanistycznej pedagogice społecznej nie stanowią monolitu. Wiele twierdzeń – szczególnie w zakresie antropologii i aksjologii – które, choć bliskie sobie i uwzględniające chrześcijański (katolicki) kontekst, różnią się, przynależąc nie tylko do starego czy odnawianego tomizmu, ale też do intensywnie rozwijającej się u progu XX wieku filozofii życia, filozofii wartości, w końcu do personalizmu. Znajdować je możemy w pismach niżej wymienionych współtwórców humanistycznej pedagogiki społecznej (zarazem także katolickiej nauki społecznej).

Filozofem, który dał spójny wykład założeń filozoficznych tej myśli jest Franciszek Sawicki. Wskazuje on nowy ideał człowieka przyświecający humanistycie niemieckiej przełomu XIX i XX wieku, wyrażając jednocześnie krytyczny stosunek do filozofii Nietzschego, Freuda, Klagesa i innych. Zarazem przeciwstawia im ideał człowieka osadzony w filozofii i kulturze katolickiej. W stosunku do rodzącej się myśli społecznej Sawicki używa pojęcia „socjologia katolicka”, bowiem – zainspirowana *Rerum novarum* – powstała ona jako sprzeciw wobec marksistowskiej wizji świata (i rewolucji). Sawicki twierdzi, że najpoważniejszą z „przyczyn kryzysu kultury jest błędna antropologia, a koniecznym wymogiem czasu – antropologia nowa, uwzględniająca całą naturę ludzką i warunki życia.”²³ W antropologii stojącej u podstaw katolickiej myśli społecznej, gdzie człowiek uznany jest za istotę rozumną

²¹ Janina Kostkiewicz, „Krytyka warstwy wychowawczej totalitaryzmu komunistycznego lat dwudziestych i trzydziestych XX wieku w pismach Antoniego Szymańskiego”, w: *W służbie nauki, wychowania i wartości. Szkice biograficzne o lubelskim środowisku naukowym*, red. Ryszard Skrzyniarz, Małgorzata Łobacz, Barbara Borowska (Lublin: Wydawnictwo „Episteme” 2015), 439-455.

²² Ten i kolejne punkty niniejszego tekstu powstały na kanwie i z wykorzystaniem kilku tekstów mojego autorstwa (zob. załączoną bibliografię), w których można znaleźć szersze analizy obecnych tu zagadnień. Wprowadzone zostały też nowe teksty źródłowe i nowe interpretacje.

²³ Franciszek Sawicki, „Założenia filozoficzne katolickiej myśli społecznej”, w: *Katolicka myśl społeczna. Pamiętnik III Studium Katolickiego w Warszawie 5–10 IX '37* (Poznań: Naczelny Instytut Akcji Katolickiej 1938), 23. Także: Kostkiewicz, *Kierunki*, 453.

i osobową, spór dotyczy tylko p r z e j a w i a n i a s i ę godności i wolności, stosunku do świata materialnego jako kwestii ważnej w kontekście *Rerum novarum* i w kwestii robotniczej. Z rozumnością natury współwystępuje pierwszeństwo jej duchowego wymiaru – z nich wynika cel: jest nim rozwój ducha i jemu ostatecznie winno służyć życie (co w języku religijnym nazywa się zbawieniem duszy).

Etyka chrześcijańska – osadzona na Dekalogu – uznaje zdrowie i siłę fizyczną, rozkosz zmysłową oraz kulturę materialną jako dobra cenne, ale nie najwyższe. Bycie osobą ma konsekwencje: człowiek stanowi o swoim życiu jako mający wolną wolę i odpowiada za swe czyny, a sprawa zarówno wolności (woli), jak i odpowiedzialności dotyczy także życia narodów i dziejów ludzkości (nie można zatem uznać konieczności dziejowej w rozumieniu Hegla lub Marksa). Antropologia katolickiej nauki społecznej nie odmawia człowiekowi jego zmysłowości. Głosi, że materia stworzona przez Boga jest sama w sobie dobra, w tym zmysłowość wyrażająca się w seksualności jest także sama w sobie wartościowa i dobra. Sawicki dodaje, że ciało nie jest tylko mieszkaniem duszy – co często dominuje w nadmiernie popularyzowanych amatorskich komentarzach do religii katolickiej. Ciało należy do samej natury ludzkiej, a bez niego nie byłaby ona doskonała. Zatem asceza niszcząca ciało jest sprzeczna z antropologią chrześcijańską. Troska o nie oraz o materialne warunki życia jest obowiązkiem chrześcijanina. Etyka katolicka jako uniwersalna jest pełna zrozumienia dla wszystkiego, co w życiu zmysłowym piękne i niezbędne, akceptuje też dobre zjawiska kultury idące w tym kierunku.

W życiu moralnym dużą rolę odgrywa sumienie: jest ono sferą nietykalną, której nie wolno naruszać, gwałcić komukolwiek, także żadnej władzy. Wolno natomiast (i trzeba) je pouczać oraz doskonalić. Kościół, który broni autorytetu z powodu nadmiaru indywidualizmu, na etapie rozwoju nauki społecznej występuje przeciwko państwu totalnemu i broni praw osobowych oraz wolności osobistych. Nie ma w tym żadnej przekory, jest za to świadoma decyzja wynikająca z odczytania dobra człowieka, który nie może być środkiem do celu, lecz jest celem sam w sobie. Warto zauważyć, że Sawicki wypowiedział to, co w przyszłości wielokrotnie będą powtarzali personaliści: chociaż człowiek jako członek społeczeństwa jest mu podporządkowany, to jako osoba przewyższa wartością wszelkie racje społeczne (interesy i organizacje), które same w sobie nie są celem. Ich sens sprowadza się do służby człowiekowi. Z kolei społeczeństwo winno zapewnić właściwe warunki pielęgnowania duszy, której wartość przewyższa wszelkie inne dobra – z tego tylko powodu wierzący winien mieć do nich dystans. Teza o nieśmiertelności duszy wieńczy antropologię chrześcijańską²⁴.

Chociaż w świecie dochodzi do działania złego ducha, to filozoficzna założeniowość katolickiej nauki społecznej nie niesie negatywnego nastawienia

²⁴ Sawicki, „Założenia”, 23-26. Sawicki pokazuje źródła odmiennych stanowisk przypisywanych katolicyzmowi: „filozofia indyjska, Platon, gnostycy i inni twierdzą, że ciało jest dla człowieka właściwie pierwiastkiem obcym, samo w sobie nieczyste, ciężarem duszy, że człowiek z istoty swej jest duchem, uwięzionym w świecie materialnym. Ascetyzm chrześcijański w swej dążności do uduchowienia życia okazywał często pewną skłonność do tego platonizmu. Skłonny do tego był z początku i św. Augustyn. Pogląd trzeźwej filozofii chrześcijańskiej jest inny” (tamże, 27); zob. też: Kostkiewicz, *Kierunki*, 453-456.

wobec kultury świeckiej, a ewentualne zjawiska tego rodzaju nie mają w katolicyzmie źródeł. Sawicki zwraca uwagę, że uwydatnia się ono w protestanckiej teologii dialektycznej: jej etyka, czysto negatywna w stosunku do świata, jest sprzeczna z zadaniami życia w katolicyzmie. Tu bowiem uznaje się, że dobra świata mogą być zarówno przeszkodą, jak i korzystnym środkiem rozwoju duchowego (zbawienia).

Antropologia stająca u podstaw katolickiej nauki społecznej, a w następstwie tego u podstaw humanistycznej pedagogiki społecznej, stanowi uzasadnienie dla konkretnego porządku społecznego. Zarówno z nią, jak i z teologią katolicką łączy się aksjologia, którą Sawicki uznaje za trzeci filozoficzny wymiar podstawowy dla myśli społecznej.

Myśl społeczna, a zarazem humanistyczna pedagogika społeczna lat 20. i 30. XX wieku, posiada swoje podstawy filozoficzne nie tylko w pracach Franciszka Sawickiego, ale także Andrzeja Niesiołowskiego²⁵, Konstantego Michalskiego²⁶, Jacka Woronieckiego²⁷, Józefa Pastuszki²⁸, Kazimierza Kowalskiego²⁹ i innych. W związku z tym, że celem niniejszego szkicu nie jest wyczerpujące zgłębianie kwestii podstaw filozoficznych, dość przypomnieć, że „tomizm znacznie różni się w swoich założeniach ontologicznych i epistemologicznych od personalizmu. Wyciąga również odmienne wnioski odnośnie do koncepcji wychowania”³⁰. Warto też podkreślić, że w praktycznej działalności społeczno-oświatowej bardziej widoczne stają się elementy wspólne niesione przez wymienione filozofie: katolickie podstawy teologiczne (przykład ich filozoficzno-teologicznego ujęcia zawiera między innymi rozprawa Marka Rembierza³¹), uznanie niezbędności integralności wychowania, ważność kwestii społecznych oraz społecznego zakorzenienia człowieka.

2. Twórcy humanistycznej pedagogiki społecznej

Rekonstrukcja humanistycznej pedagogiki społecznej winna uwzględniać grono twórców, których dorobek – ze względu na poszukiwanie jej w obszarze katolickiej nauki społecznej oraz uznanie jej inspirującej roli – zawiera zarówno koncepcje

²⁵ Andrzej Niesiołowski, *Personalizm i jego perspektywy* (Warszawa: odbitka z Verbum 3 (1938); tegoż, „Personalizm i kolektywizm”. *Kultura i Wychowanie* 1 (1937): 16-34.

²⁶ Konstanty Michalski, *Nieznanemu Bogu* (Kraków: Koło Studiów Katolickich i Naukowy Instytut Katolicki 1936).

²⁷ Jacek Woroniecki, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane* (Kraków: Wydawnictwo „Znak” 1961).

²⁸ Józef Pastuszka, „Obiektywizm u podstaw myśli katolickiej”. *Prąd* 17 (1929): 123-140; tegoż, „Współczesne prądy filozoficzne”. *Kultura i Wychowanie* 3 (1938): 202-217.

²⁹ Kazimierz Kowalski, „Rola podstawowych praw filozoficznych w odrodzeniu osobistym i społecznym”. *Ateneum Kapłańskie* 20 (1927): 451-469.

³⁰ Jarosław Horowski, „Tomistyczna myśl pedagogiczna w Polsce wobec idei personalizmu”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 2 (2011): 29-60.

³¹ Marek Rembierz, „*Sensus catholicus*: uniwersalizm, obiektywizm, realizm. Myśl filozoficzno-teologiczna i działalność pedagogiczno-duszpasterska Jacka Woronieckiego OP w rozprawach i wspomnieniach Stefana Świeżawskiego”, w: *Człowiek – moralność – wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego OP*, red. Jerzy Galkowski, Maurycy L. Niedziela (Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 2000).

wychowania (pedagogiki społecznej), jak i prace ją współtworzące. Wszyscy niżej wymienieni twórcy humanistycznej pedagogiki społecznej są zarazem wskazywani jako przedstawiciele katolickiej nauki społecznej³².

Aleksander Wóycicki (1878-1954) – jego koncepcja wychowania społecznego (konkretnie: wychowanie do sprawiedliwości społecznej) w sposób wybitnie klarowny odsłania się jako konsekwencja i obszar katolickiej nauki społecznej³³. Już na wstępie warto stwierdzić, że Wóycicki w pracy naukowej oraz działalności społecznej skierowanej do młodzieży i dorosłych posługuje się spójną koncepcją humanistycznej pedagogiki społecznej. Świadom istoty, a także zadań katolickiego wychowania społecznego, tworzy koncepcję adekwatną do ówczesnej sytuacji społecznej, ekonomicznej i kulturowej Polski.

Proponuje ideał wychowania społecznego oraz aspekty rzeczywistości, w której ono zachodzi, zakreślając tym samym obszar i zakres przedmiotu pedagogiki społecznej. Nowatorsko i kompetentnie prowadzi swoje badania; jako znawca teorii społecznych, filozoficznych i ekonomicznych dokonuje ich krytyki, świadom zagrożeń, które niosą. Formułuje definicję wychowania odsłaniającą jego socjologiczny punkt widzenia: „wychowanie jest to przygotowanie młodego pokolenia do życia w społeczeństwie. Ze swej natury wychowanie jest społeczne; a po [(...) stwierdzeniu – JK] niesprawiedliwości w ustroju dzisiejszym, dochodzimy do przekonania, że wychowanie społeczne, wybitnie społeczne, dążące do zupełnego jej zniesienia, jest niezbędne.”³⁴ Swoje pedagogiczne poglądy zawiera między innymi w pracach *Wychowanie społeczeństwa* (1938), *Rola wychowania w naprawie niesprawiedliwości społecznej* (1936), *Praca społeczna w parafii. Szkic historyczno-społeczny* (1937), *Podstawy wychowania moralnego* (1934), *Wychowanie i ustrój społeczny* (1936) oraz innych.

Andrzej Niesiołowski (1899-1945) – humanistyczna pedagogika społeczna to tylko część ogromnego dorobku tego pedagoga, filozofa i socjologa, który został określony szerzej jako pedagogika humanizmu społecznego³⁵. Mieści ona w sobie dwa podstawowe wymiary: zobowiązanie do rozwoju osobowego (głęboko zakorzenione w kulturze chrześcijańskiej oraz rozwiązaniach personalistycznych) oraz wymóg zaangażowania w przebudowę struktur życia społecznego (wychowanie w społeczeństwie i dla społeczeństwa). Kultura społeczna i naród stanowią fundamenty wychowania. Rola oświaty, kondycja rodziny oraz własna praca samokształceniowa stanowią ramy społecznego wychowania człowieka. Główne prace składające się na humanistyczną pedagogikę społeczną Niesiołowskiego to: *Metody*

³² Zob. Strzeszewski, *Katolicka*, 7-730.

³³ Zob. Kostkiewicz, *Kierunki*, 429-440.

³⁴ Aleksander Wóycicki, „Rola wychowania w naprawie niesprawiedliwości społecznej”, w: *Katolicka myśl wychowawcza. Pamiętnik II Studium Katolickiego w Wilnie w d. 28. VIII – 1. IX. 1936 r.* (Poznań: Naczelny Instytut Akcji Katolickiej 1937), 430. Przez naprawę niesprawiedliwości społecznej Wóycicki rozumie „wprowadzenie ustroju sprawiedliwego, czyli jego «odnowienie i dostosowanie do normy prawa Ewangelii»” (tamże, 426).

³⁵ O pedagogice Niesiołowskiego piszę w: Kostkiewicz, *Kierunki*, 429-440; poświęcona jest jej też cała monografia: Jagielska, Kostkiewicz, *Pedagogika*.

realizacji wychowania społecznego (1936), *Sprawa koordynacji katolickiego ruchu społecznego* (cz. 1 i 2; 1929), *Wychowanie społeczne* (1936), *Zagadnienie konsumenta kulturalnego i polityki kulturalnej* (1936), *Koła oświatowo-wychowawcze. Zadania – teoria – wskazania praktyczne* (1939).

Jacek Woroniecki (1878-1949) – w jego twórczości wychowanie społeczne nie dominuje, ale jest istotnym elementem wychowania integralnego. Dostrzega on brak w języku polskim terminologii stosownej do oddania istoty cnoty „chęci ku dobru pospolitemu”³⁶ i wprowadza pojęcie cnoty społecznej i cnoty uspołecznienia³⁷. Z nadzieją patrzy na zjawisko negowania czysto indywidualistycznego pojmowania sprawiedliwości, a potrzebę powrotu do wychowania społecznego widzi w negatywnych skutkach indywidualizmu. Uzasadnia to tym, że w historycznym rozwoju etyka społeczna nie była działem etyki ogólnej, ale obszarem, na którym rozpatrywano etykę indywidualną, co w przeszłości prowadziło do uznawania jej za część etyki społecznej³⁸.

Pierwszy etap wychowania społecznego odbywa się w rodzinie, kolejnym jest szkoła, która silniej niż rodzina akcentować musi ową konieczność liczenia się z dobrem wspólnym dla zapewnienia ładu, porządku i spokoju pracy³⁹. Dalej tę rolę pełni Kościół (który wówczas wychowywał nie tylko indywidualnie, ale i społecznie), winno się mieć na względzie nieustanne branie pod uwagę dobra społeczności. Dlatego Woroniecki proponuje wzmacnianie społeczno-wychowawczego charakteru nabożeństw, podkreśla znaczącą rolę aktywności obywatelskiej, poczynając od działań w samorządzie, a spółdzielczość uznaje za szkołę wychowania społecznego: „kooperatywy i związki spółdzielcze mają pod względem wychowania do pracy społecznej duże znaczenie”⁴⁰. Cała twórczość Woronieckiego jest przesycona istotnym wychowawczo nachyleniem społecznym, szczególnie prace: *Wychowanie społeczne i praca społeczna* (1921), *Katolicka etyka wychowawcza* (1925 i nast.), *Spółczesność a wychowanie* (1916), *Umiejętność rządzenia i rozkazywania* (1947) oraz inne.

Stefan Wyszyński (1901-1981) – twórczość późniejszego Kardynała i Prymasa Polski z okresu dwudziestolecia międzywojennego jest najmniej znana. Wyróżnia się ona na tle ruchu intelektualnego zmierzającego ku naprawie sfery społecznej i obywatelskiej. Dla humanistycznej pedagogiki społecznej istotne są między innymi prace: *Zasięg i charakter zainteresowań katolickiej myśli społecznej* (1937), seria artykułów *Przemiany moralno-religijne pod wpływem bezrobocia* (1937), *Posady dla ojców rodzin* (1933), *Problemy społeczno-moralne wsi w „Pamiętnikach Chłopów”* (1938), *Wymowa procesów chłopskich* (1933), *Spółczesność i prasa a wychowanie młodzieży* (1933), *Stosunek naszej młodzieży*

³⁶ Jacek Woroniecki, *Wychowanie społeczne i praca społeczna* (Warszawa: „Biblioteka Prądu” 1921), 12-13.

³⁷ Tamże, 14, 17-19.

³⁸ Tegoż, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1 (Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1986), 28-29.

³⁹ Tegoż, „Zdolność wychowawcza szkoły publicznej i jej granice”. *Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy* 5-7 (1924).

⁴⁰ Tegoż, *Wychowanie*, 32.

akademickiej do Kościoła (1927), *Katolicy włoscy i polscy wobec swych uniwersytetów katolickich* (1932), *Warszawski Kongres do walki z handlem żywym towarem* (1931). Prace te na gruncie pedagogiki mogą być podstawą zrekonstruowania koncepcji wychowawczej o konkretnym ideale, celach, treściach i metodach oddziaływania społecznego. Odślaniają także nie zawsze dotąd uznawany przedmiot oraz teren badań pedagogiki społecznej.

Stanisław Adamski (1875-1967) – społeczno-pedagogiczna działalność biskupa Adamskiego odbywała się w duchu encyklik papieskich i zaznaczyła się najbardziej we współtworzonym przez niego programie Akcji Katolickiej, za której działalność był odpowiedzialny (opracował Statut, podstawy organizacyjne i zasady pracy na różnych poziomach jej funkcjonowania). Znalazła ona wyraz w pracach: *Podstawy pracy Stowarzyszeń Akcji Katolickiej* (1937), *Parafialna Akcja Katolicka* (1938), *Szkoła wyznaniowa czy mieszana* (1922), *Szkoła wedle nauki Kościoła i uchwał Synodu* (1939). Oddzielenie szkolnictwa wszelkich szczebli od Kościoła uznawał za szkodliwe dla przyszłej kondycji moralnej człowieka, widząc w oderwaniu od religii praktyczne wcielanie relatywizmu moralnego i sceptycyzmu. Problemem istotnym w całej pracy biskupa Adamskiego była szkoła wyznaniowa, której był gorącym zwolennikiem (podkreślając, że charakteryzuje się ona całościowym wychowaniem w duchu jednej religii, a nauczyciele są tego samego wyznania co uczniowie). Praca społeczno-pedagogiczna biskupa Adamskiego doczekała się szczegółowych opracowań⁴¹.

Stefan Abt (1898-1942) – ksiądz, doktor. Po studiach w Instytucie Katolickim w Lyonie pracował jako redaktor *Roczników Związku Akademickich Kół Misyjnych* w Polsce, co wiązało się z predyspozycjami do pracy społecznej. Dla obszaru humanistycznej pedagogiki społecznej najbardziej znaczące są zagadnienia związane ze stowarzyszeniami młodzieży katolickiej. W pracach o wychowaniu w stowarzyszeniach nie tracił z oczu zagadnienia ważności celów wyznaczanych wychowaniu i stojącej za nimi polityki oświatowej państwa. Wśród kilkudziesięciu pozostawionych prac liczne współtworzą pedagogikę społeczną, dotąd jednak nie zostały dla niej odkryte. Przykładami są: *Pius XI Papież o stowarzyszeniach młodzieży katolickiej* (1939), *O celu wychowania i polityce szkolnej* (1936), *Wychowanie religijne na tle ruchu pedagogicznego* (1932).

Ludwika Dobrzyńska-Rybicka (1868-1958) – doktor, wykładowca Uniwersytetu Poznańskiego, związana z jego środowiskiem socjologicznym. Uczestniczyła w życiu naukowym środowisk pedagogicznych: I Katolickim Studium o Rodzinie w Poznaniu (1935), II Studium Katolickim w Wilnie (1936). Interesowały ją: *Czynniki wychowania moralnego w pracy zbiorowej* (1934), *Zadania świata kobiecego wobec kryzysu rodziny* (1936), *Wychowanie państwowe* (1937), *Wyzwolenie człowieka jako zagadnienie wychowawcze* (1935) i inne. Współpraca

⁴¹ Np. *Z życia i publicznej działalności biskupa Stanisława Adamskiego*, przyg. do druku, wstęp i przyp. Andrzej Gulczyński (Poznań: Księgarnia św. Wojciecha 2000).

z Florianem Znanieckim, ewentualnie z obecnym w tym czasie w UP Andrzejem Niesiołowskim, nie jest bliżej zbadana.

Michał Sopoćko (1888-1975) – ksiądz, profesor. Habilitację uzyskał w zakresie historii wychowania i problematyki ogólnopedagogicznej, natomiast w pracy społecznej podjął się przede wszystkim walki z alkoholizmem poprzez wykłady, odczyty oraz pracę w parafii. Pisał o alkoholizmie wśród młodzieży szkolnej, podejmował zagadnienie swoistej profilaktyki polegającej na wychowaniu zaszczepiającym wyższe wartości i zainteresowania korzystne wychowawczo. Spośród innych problemów o charakterze społecznym pojawiają się wybrane kwestie wychowania w rodzinie: tu podejmował złożoną problematykę autorytetu w kontekście wolności i praw dziecka. Pisał także o obowiązkach społecznych jako o dziedzinie, do której trzeba człowieka wychować – dla dobra jego samego oraz dla narodu i państwa jako dobra wszystkich w nim żyjących. Był zaangażowany w społeczną realizację dzieła Miłosierdzia Bożego zainicjowanego przez siostrę Faustynę Kowalską. Na uwagę pedagoga społecznego zasługują: *Alkoholizm a młodzież szkolna* (1929), *O obowiązkach społecznych* (1931), *Nauka przedślubna* (1948), *Obowiązki rodziców chrześniych* (1936), *Autorytet w rodzinie a wolność dziecka* (1939).

Antoni Szymański (1881-1942) – ksiądz, profesor, rektor KUL, jeden z głównych twórców katolickiej nauki społecznej. Jego pisma obejmują pewne aspekty z obszaru wychowania społeczno-politycznego, z którym wiąże się też podejmowana problematyka rozwodów (*Społeczne znaczenie rozwodów*, 1931), moralnej strony aborcji i wychowania ku kulturze życia (*Zasadniczy problemat etyki płciowej*, 1930). Nieformalną edukację wybitnie polityczną posiadały teksty Szymańskiego o ideologiach totalitarnych kreujących „postępowe” wówczas wizje świata⁴².

Ignacy Czuma (1891-1963) – uczonec i polityk, poruszał szeroko rozumiane zagadnienia wychowania społecznego między innymi w takich pracach jak: *Wolność narodu w państwie* (1939), *Filozoficzne punkty styczne zachodu i bolszewizmu* (1930), *Polityka ludnościowa III Rzeszy* (1939). Z perspektywy humanistycznej pedagogiki społecznej w jego twórczości ważne są kwestie bytu podmiotowego, wolności człowieka i jej przejawów oraz praca pedagogiczna w KUL jako rektora i dziekana. Może ona odegrać istotną rolę w rekonstrukcji wychowania politycznego w dwudziestoleciu międzywojennym.

Jan Piwowarczyk (1889-1959) – ksiądz prałat, doktor, tomista, dziennikarz, publicysta, osobowość nieprzeciętna, postać barwna i znana ze swej aktywności społecznej głównie w Krakowie. Związany był przez pewien czas z Uniwersytetem Jagiellońskim. Z poruczenia kardynała Sapięhy twórca i założyciel „Tygodnika Powszechnego” oraz Wydawnictwa „Znak” (z którego szybko odszedł, zdominowany przez innych). Autor prac: *Współczesne kierunki społeczne* (1927), *Charakter i jego istota* (1938), *Przyszłość myśli katolicko-społecznej i warunki jej*

⁴² Janina Kostkiewicz, „Krytyka warstwy”, 439-455.

realizacji w Polsce (1938), *Międzynarodówka Chrześcijańskich Związków Zawodowych* (1931), *Oddziaływanie dzisiejszych stosunków w świecie pracy na życie moralne i religijne robotnika* (1927) – w sumie kilkunastu książek i broszur oraz niezliczonej liczby artykułów, których drobny wybór opublikowano w 1985 roku⁴³. Po działalności społecznej wywołującej ogromny rozgłos szybko zapomniani, także w środowisku katolickim.

Co upoważnia do zaliczenia księdza Jana Piwowarczyka do grona pedagogów społecznych? Mimo roli wykładowcy w UJ i obronionego tu doktoratu, Piwowarczyk nie wszedł w rolę uczonego-badacza. Wręcz intencjonalnie głównej swojej pracy nadał rolę popularyzatorską: miała służyć edukacji społecznej, politycznej i ekonomicznej, być materiałem orientacyjnym dla organizacji chrześcijańsko-społecznych, nieść wiedzę polityczną, zwłaszcza o ideologiach⁴⁴ – niezbędną (ze względu na treść *Rerum novarum*) wszystkim katolikom bez względu na wiek i zawód. Piwowarczyk prace publikował z wyraźną intencją edukacyjną, znajdując dowody „jak źle jest z naszą wiedzą społeczno-ekonomiczną i jakie zamieszanie pojęć panuje w tej dziedzinie”⁴⁵. Pisząc o kierunkach społecznych: liberalizmie, socjalizmie i kierunku chrześcijańskim, wyjaśniał pojęcia i dokonywał krytyki. Wyrażał przy tym troskę o stan rozwoju kierunku chrześcijańskiego, w którego „ludowych” odmianach i ich programach pracy społecznej panuje pomieszanie pojęć różnych kierunków (co oznacza, że zjawisko „hybrydy ideologii” społecznej, ekonomicznej, edukacyjnej było już wówczas problemem, ale i pewnie „metodą” przemycania hasel ideologii będących w ofensywie).

Piwowarczyka interesowało sprawstwo wychowawcze. W tej kwestii, jego zdaniem, to etyka chrześcijańska „stanowi największą siłę wychowawczą. Nic lepszego w tej dziedzinie ludzkość nie wynalazła. I znane są dobrze wyroki takich myślicieli jak Foerster [(...) stwierdzający - JK], że «egoizm ludzki może być pokonanym tylko przez chrześcijaństwo» (Foerster)”⁴⁶.

Ksiądz Piwowarczyk poprzez swoją aktywność naukową i społeczną praktycznie współuczestniczył w budowaniu podstaw wychowania społecznego. Znamienny był jego udział w III Katolickim Studium w Warszawie (1937), gdzie zabierał głos w sprawie przyszłości i warunków realizacji założeń społecznej myśli katolickiej w Polsce⁴⁷. Był reprezentantem katolickiej nauki społecznej świadomym roli i potrzeby wychowania. Uważany przede wszystkim za propagatora społecznego

⁴³ Jan Piwowarczyk, *Wobec nowego czasu (z publicystyki 1945-1950)*, wybór i układ Jerzy Kołataj, słowo wstępne Jerzy Turowicz (Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak” 1985), 441.

⁴⁴ Tegoż, *Współczesne kierunki społeczne* (Kraków: Nakładem Związku Katolickich Stowarzyszeń Diecezji Krakowskiej 1927), 2.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ Jan Piwowarczyk, „Przyszłość myśli katolicko-społecznej i warunki jej realizacji w Polsce”, w: *Katolicka myśl społeczna*, 173-192.

nauczania Kościoła, poprzez swoje prace tworzył pogranicze humanistycznej pedagogiki społecznej, szczególnie w dziedzinie wychowania obywatelskiego i politycznego.

Marian Pirożyński (1899-1964) – ksiądz, redemptorysta, doktor, zaangażowany w pracę społeczną i bieżące problemy codziennego życia politycznego. Walczył z arogancją władzy w obronie wiernych Kościoła katolickiego zarówno przed, jak i po II wojnie światowej. Był publicystą, gorącym zwolennikiem wprowadzania w życie nowoczesnej katolickiej nauki społecznej⁴⁸. Swoją pracę społecznika zaangażowanego w realizację wartości katolickich, narodowych i społecznych rozpoczął w latach trzydziestych: w nurt społecznego nauczania Kościoła weszły nie tylko jego publikacje, ale też aktywna postawa duchownego walczącego o społeczną zgodność nauczania Kościoła i praktyki życia. Do wartościowszych prac można zaliczyć: *Wynurzenia bezrobotnego* (1938) oddające dramat człowieka dotkniętego tym zjawiskiem. O naprawie życia społecznego i powinnościach aktywnego udziału w nim duchowieństwa pisał natomiast w publikacjach *Udział kapłana w reformie społecznej* (1939) oraz *Wychowawca młodzieży* (1939).

*

Katolicka myśl przywołanych twórców poświęcona problematyce człowieka i społeczeństwa przesycona jest pedagogiczną ideą scalającą kategorie: osoba – rodzina – naród. Stanowi ona oś moralną organizującą życie i wychowanie według Ewangelii. Wskazani wyżej autorzy, podejmując je (mimo iż czynili to często w sposób wybiórczy), przyczyniali się do ich obecności w ówczesnej przestrzeni publicznej i wychowawczej. Wymienione nazwiska nie wyczerpują jednak grona przedstawicieli humanistycznej pedagogiki społecznej (i katolickiej nauki społecznej). Aspektów wychowania społecznego dotyczą prace Ludwika Górskiego⁴⁹, Karola Górskiego⁵⁰, czy choćby Feliksa Konecznego i innych. Ostatni z nich niezwykle mocno podkreślał, że eliminacja miłość z życia społecznego rodzi niesprawiedliwość – miłość jest wprawdzie pierwsza, ale nie zaistnieje ona tam, gdzie nie ma sprawiedliwości. Dodać koniecznie trzeba, że rozwój myśli społecznej i wychowania społecznego w II Rzeczypospolitej miał swój klimat patriotyczno-religijny, który nadawali mu kardynałowie: Aleksander Kakowski, książę Adam Sapieha, August Hlond. W ich postawach godność narodu znajdowała swe potwierdzenie.

⁴⁸ Jego działalność pedagogiczna stała się przedmiotem monografii Kazimierza Pelczarskiego (tegoż, *Działalność wychowawcza o. Mariana Pirożyńskiego 1899-1964* [Lublin : Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II 2006]).

⁴⁹ Ludwik Górski, „Katolicyzm społeczny”. *Ateneum Kapłańskie* 16 (1919–1925): 33-48.

⁵⁰ Karol Górski, „Sprawiedliwość i miłość w życiu społecznym”. *Prąd* 17 (1929): 187.

3. Dziedziny wychowania humanistycznej pedagogiki społecznej

W wyłonieniu poddziedzin (bowiem samo wychowanie społeczne jest jedną z głównych dziedzin) warto posłużyć się jakimś wzorcem. Sięgając do interpretacji Maritaina widzimy, że w obrębie dziedziny wychowania społecznego wskazuje on:

- 1) wychowanie społeczne w sensie ścisłym (uwzględniające wnoszenie w życie społeczne przez każdego człowieka jego bogactwa wewnętrznego, podnoszące kwestie szacunku do bliźniego, współpracy, odpowiedzialności);
- 2) wychowanie obywatelskie (kształtowanie cnót obywatelskich: współdziałania dla dobra wspólnego, podporządkowania dobra własnego dobru wspólnemu, posłuszeństwa autorytetowi);
- 3) wychowanie polityczne (tworzenie oraz reformowanie urządzeń życia społecznego i politycznego; tworzenie instytucji oraz administrowanie nimi; partycypacja w życiu partii politycznych, a także stowarzyszeń)⁵¹.

Przyjmując powyższą klasyfikację, staję jednocześnie wobec natłoku dominujących problemów, które kwalifikują się do obszaru humanistycznej pedagogiki społecznej, takich jak:

- a) edukacja w obrębie praw podmiotowych osoby, rodziny i narodu;
- b) edukacja kulturalna młodzieży i dorosłych, w tym religijna (wychowanie religijne), której nadaje się nie tylko sens osobowy, ale i ogólnonarodowy oraz wręcz cywilizacyjny;
- c) edukacja ekonomiczno-gospodarcza dorosłych i młodzieży (z przygotowaniem do zawodu);
- d) edukacja pedagogiczna dorosłych skierowana na jakość własnego życia w różnych sferach, w tym jakość opieki i wychowania dziecka w rodzinie oraz rola społeczno-kulturowa rodziny;
- e) poradnictwo rodzinne, zawodowe, opiekuńcze, zdrowotne, zarówno o charakterze społecznym, jak i państwowym (na przykład Poradnie Matki i Dziecka, Poradnie Mażeńskie).

3.1. Wychowanie społeczne w sensie ścisłym

W tej dziedzinie wychowanie rozpoczyna się od możliwości wniesienia przez każdego człowieka w życie społeczne swego bogactwa wewnętrznego. Wskazuje się na tkwiące w człowieku potrzeby życia społecznego i takiegoż wychowania. Jacek Woroniecki uznaje za ważne istnienie w charakterze moralnym człowieka czynników uzdalniających go do czynności społecznych i kierujących go w stronę społeczności. Społeczne usposobienie ludzkiej woli jest dla Woronieckiego „stałym nastrojem”, dzięki któremu człowiek liczy się z wymaganiami dobra ogólnego i stara się ten ład umocnić.

⁵¹ Tomasz Ożóg, „J. Maritaina koncepcja wychowania człowieka”. *Roczniki Nauk Społecznych KUL* 2 (1993): 16. Poddziedziny składające się na dziedzinę wychowania społecznego będą tu dla uproszczenia skrótowo określane jako „dziedzina”.

Program dla demokratycznego wychowania społeczeństwa może sprawić, „że pełne prawa, udzielone najszerszym warstwom ludu, nie będą czymś iluzorycznym, nierealnym [...]. Bez tego wychowania, rządy demokratyczne będą czczym frazesem, a masami rządzić będą kliki agitatorów, co do których możemy być pewni, że z obawy przed utratą wpływów będą się z całej siły przeciwstawiali wszelkim zabiegom w kierunku społecznego wychowania ludu.”⁵²

Akcentując powyższe uzasadnienie potrzeby wychowania społecznego, wskazywano także na niesprzyjające mu czynniki zewnętrzne, jakimi były między innymi ideologie totalitarne. W wielu pracach wskazanych twórców znajdujemy genezę tych ideologii, które zagrażały cywilizacji chrześcijańskiej, oraz ich krytykę. Dotyczy to nie tylko bolszewizmu i niemieckiego narodowego socjalizmu; za niesłużącą wychowaniu społecznemu, bo sprzeczną z naturą człowieka, uznawano też ideologię liberalną „opowiadającą się za koncepcją człowieka-egoisty, kierującego się w swoich działaniach ekonomicznych i społecznych motywem zysku i przyjemności”⁵³; obok Woronieckiego podobne oceny głosili K. Michalski i A. Niesiołowski. Woroniecki wybuch indywidualizmu w XVI wieku uznawał za główne źródło i przyczynę oderwania się wychowania społecznego od wychowania w ogóle. W ramach przeciwdziałania temu proponował wprowadzenie do programów szkolnych nauki o obowiązkach obywatelskich⁵⁴. Istniały także inne projekty wdrożenia problematyki wychowania obywatelskiego jako przedmiotu edukacji młodzieży⁵⁵.

Wychowanie społeczne w sensie ścisłym obejmuje budowanie chrześcijańskiego społeczeństwa sprawiedliwości społecznej. Koncepcję wychowania do sprawiedliwości społecznej znajdujemy u księdza Aleksandra Wóycickiego. Wskazuje on zadania wychowania społecznego, jakie należałoby zrealizować dla osiągnięcia tego celu.

«Najogólniejsze ich ujęcie jest następujące: stworzyć trzeba nowy typ wychowania społecznego poprzez spowodowanie poznania przez społeczeństwo (poczynając od uczniów, kończąc na robotnikach) nowych idei przewodnich i nowych poglądów na życie zbiorowe (głoszonych przez katolicką naukę społeczną); następnie trzeba wprowadzić je do umysłów, sumień i serc ludzkich w wychowaniu rodzinnym, szkolnym i pozaszkolnym; na jego bazie trzeba gruntownie przekształcać obyczaje życia społecznego (politycznego, gospodarczego, kulturalnego), jego instytucje i sam ustrój.⁵⁶ Rozumie więc Wóycicki wychowanie społeczne bardzo szeroko – w jakimś sensie realizuje się ono przez samo życie społeczne, a jego efekty

⁵² Woroniecki, *Wychowanie społeczne*, 30.

⁵³ Ryszard Polak, „Woroniecki Jacek Adam”, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, tom 9, red. Andrzej Maryniarczyk i in. (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2008), 845.

⁵⁴ Woroniecki, *Wychowanie społeczne*, 6-7, 18.

⁵⁵ Kazimierz Krotoski, „Kultura i lojalność obywatelska jako przedmiot wychowania młodzieży”. *Przegląd Powszechny* 143 (1919): 53-59 oraz 144 (1919): 151-161.

⁵⁶ Wóycicki, „Rola”, 432.

nie są efektami mierzalnymi na terenie szkoły, lecz mierzone są zmianami w życiu społecznym. Odnosząc się do tych zadań głębiej, dodać należy, że:

1. Ideał wychowania społecznego w twórczości Aleksandra Wóycickiego sprowadzony jest do ideału sprawiedliwości społecznej⁵⁷. Mimo, że tak sformułowany ideał wychowania nie sprowadza się u Wóycickiego do ideału wychowanka (w postaci na przykład ideału obywatela), nie oznacza braku obecności perspektywy personalistycznej. Ideałem wychowania jest ideał społeczeństwa – to ono wyznacza zaistnienie jakości pożądanego ludzkiego życia. Jeżeli w obrębie realizacji tego ideału należyście damy poznać młodzieży katolicką naukę społeczną i jej stanowisko w sprawach gospodarczych, rodzinnych, zawodowych, obywatelskich i międzynarodowych – dane te wyznaczą „jakości” rozwoju osobowego.

2. W ramach tegoż wychowania społecznego człowiek (jako osoba, jako jednostka) nie jest zmarginalizowany, ani tym bardziej zinstrumentalizowany. We własnej koncepcji wychowania, Wóycicki zaleca kształcić „duszę» to znaczy sumienie [dba o rozwój człowieka, aż po najwyższą – duchową (światopoglądową) warstwę wychowania - JK], a więc świadomość swej odpowiedzialności osobistej tudzież świadomość odpowiedzialności rodzinnej, zawodowej, obywatelskiej i międzynarodowej”⁵⁸. Obok wpajania świadomości własnej odpowiedzialności każdego ucznia, wymaga od szkoły uwrażliwienia na problemy społeczne, specyficzne dla różnych grup zawodowych: kupców, inżynierów, rolników, pracowników najemnych.

3. Naukę moralności (ewangelicznej) w ramach wychowania dostosować należy do aktualnych czasów – ich trudności, wymogów, zjawisk groźnych – trzeba uświadamiać młodzież na jakim polu przychodzi jej działać (strajk, lokaut, manifestacja, krzywda, egoizm, wyzysk – tych zjawisk nie należy ukrywać). Wóycicki podkreśla, że nie chodzi mu o agitację wśród młodzieży szkolnej, o szerzenie demagogicznych haseł, lecz o to, by: „mówić prawdę, wykazywać rzeczywistość, wdrażać do duszy poczucie sprawiedliwości.”⁵⁹

4. Kolejnym z zadań jest respekt dla kwestii uczuć w wychowaniu społecznym – miłość braterska winna być tam na pierwszym miejscu, pisze Wóycicki. Obok niej winny

⁵⁷ Treść tego ideału niesie katolicka nauka społeczna, którą między innymi przeciwstawić należy „naturalizmowi społecznemu nie jako tezę czysto spekulatywną lub jako chimeryczny ideał, ale jako ideał konkretny, jako typ praktyczny, jako cel, do którego dążyć ma społeczeństwo” (Wóycicki, „Rola”, 433). Za katechizm społeczny Kościoła (zawierający wykład o sprawiedliwości społecznej) uznaje Wóycicki encyklikę *Quadragesimo Anno*, o której pisze: „nie ma ona nic z komunistycznej utopii Platona, Morusa, Marksa czy Lenina, nic z czczego racjonalizmu socjologii pozytywistycznej, ale bierze człowieka i społeczeństwo zupełnie realnie – w myśli filozofii Arystotelesowskiej o jego «zoon politikon» – czyli o osobie ludzkiej jako stworzeniu społecznym; opiera się na ściśle sprecyzowanym pojęciu porządku chrześcijańskiego i ogólnego dobra, po mistrzowsku wyłożonym w wiekopomnych dziełach św. Tomasza” (tamże, 435-436).

⁵⁸ Wóycicki, „Rola”, 437. Aleksander Wóycicki pisząc historię funkcji społecznych pełnionych przez parafię, pokazuje ją jako ośrodek życia obywatelskiego i społecznego oraz mającego tam miejsce takiegoż wychowania (Aleksander Wóycicki, *Praca społeczna w parafii. Szkic historyczno – społeczny* (Poznań: NIAK, 1937).

⁵⁹ Wóycicki, „Rola”, 438.

zaistnieć uczucia ofiary dla dobra społecznego, dla lepszego porządku społecznego. Żaden ruch społeczny, masowy (Wóycicki myśli tu o realizację ideału wychowania społecznego) nie zaistnieje bez odwoływania się do uczuć, więcej, do działania „trzeba mistyki” – twierdzi Wóycicki. »⁶⁰

W obrębie powyższych zadań odsłania się humanizm tej koncepcji. Aleksander Wóycicki porusza jednak jeszcze wiele innych kwestii, którymi z jednej (metodologicznej) strony zarysowuje zakres jej przedmiotu zainteresowań (badań), z drugiej – podstaw filozoficzno-pedagogicznych, poprzez które doprecyzowuje treść wskazanego ideału wychowania. W propozycji wychowania społecznego umieszcza określone modele społeczeństwa i człowieczeństwa – skorelowane ze sobą, świadomie wybrane elementy tego wychowania wyprowadzone są z chrześcijaństwa.

Prace Wóycickiego wychodziły naprzeciw wielu społecznikom pracującym nad podniesieniem z nędzy warstw najbardziej krzywdzonych; ten rodzaj działalności prowadzony na Pomorzu przez księdza Henryka Szumana opisuje Wiesław Theiss⁶¹.

W ramach wychowania społecznego (w sensie ścisłym) mieści się projekt księdza Piwowarczyka dotyczący utworzenia inspirowanej religijnie oświatowo-kulturalnej organizacji robotników. Posiadał on kilka cech istotnych z perspektywy Polski pozaborowej: jednolita organizacja w całym kraju (co miało znaczenie dla scalania obszarów pozaborowych); charakter oświatowy (co oznaczało edukację dorosłych rzesz robotników); charakter kulturalny (w szerokim znaczeniu). Organizacja miała być silna, co prognozowało wysoką wartość i skuteczność jej oddziaływań oraz umożliwiało docieranie do dużych grup robotników i ich rodzin. Piwowarczyk w tej kwestii pisał: „Na obóz katolicki spada obowiązek stworzenia silnej i jednolitej organizacji oświatowo-kulturalnej robotników. Poza Wielkopolską, gdzie działa coraz intensywniej odrodzony po wojnie «Związek robotników katolickich», poza kilkoma miastami w b. zaborze rosyjskim, gdzie istnieje «Stowarzyszenie chrześcijańskich robotników», ujętej w ścisłe ramy organizacyjne, takiej katolickiej akcji oświatowej wśród robotników nie ma”⁶². Projekt ten w swym wymiarze pedagogicznym wchodzi w zakres wychowania społecznego dorosłych, a w zakresie treści edukacyjnych lub wychowawczych stanowi dziedzinę wychowania obywatelskiego i politycznego.

Wychowanie społeczne w sensie ścisłym obejmuje także problemy wychowania w rodzinie; jego społeczno-ekonomiczne uwarunkowania zajmowały (oprócz wielu wyżej wymienionych) Stefana Wyszyńskiego. Najszerzej odnosił się do zmian w kulturze, odbijających swoje piętno na kondycji człowieka i do ogromu zła

⁶⁰ Kostkiewicz, *Kierunki*, 431-432.

⁶¹ Theiss, *Troska i nadzieja*.

⁶² Jan Piwowarczyk, *Oddziaływanie dzisiejszych stosunków w świecie pracy na życie moralne i religijne robotnika* (Kraków: Nakł. Związku Katolickich Stowarzyszeń Robotników Diecezji Krakowskiej 1926), 14.

powodowanego bezrobociem w sferach robotniczych⁶³. Równolegle interesowały go społeczne uwarunkowania życia moralnego i religijnego oraz takiegoż wychowania na polskiej wsi, zubożalej do niewyobrażalnych granic nie tylko wskutek polityki zaborców, ale i władz II Rzeczypospolitej⁶⁴. Sprawy ogólne tej dziedziny, mające swoją reprezentację w pismach Wyszyńskiego, Niesiołowskiego czy Dobrzyńskiej-Rybickiej, to także zainteresowanie młodzieżą: jej rozwojem, aktywnością, perspektywami życiowymi, kulturą, w której żyje i która ją kształtuje⁶⁵. Oddzielnym zagadnieniem była walka z przestępczością powodującą największe cierpienie (handel ludźmi⁶⁶) oraz jej przeciwdziałanie.

3.2. Wychowanie obywatelskie

Wychowanie obywatelskie obejmuje wychowanie do współdziałania w sferze publicznej dla dobra wspólnego. Jego odmianą, w ujęciu Aleksandra Wóycickiego, jest bez wątpienia wychowanie poprzez naprawę chrześcijańskiego ruchu robotniczego. Wychowanie obywatelskie dotyczy tu robotników, będąc zarówno elementem ich osobistego rozwoju, jak i jednym z warunków budowania *n o w y c h f o r m ż y c i a s p o ł e c z n e g o*, których potrzeba była powszechnie odczuwana, na co wskazywał także między innymi Andrzej Niesiołowski⁶⁷. Zarówno nowe formy, jak i struktury życia społecznego dawałyby możliwość obywatelskich działań, postaw, zachowań – co było szczególnie istotne dla młodych wchodzących w życie.

Kształtowania postaw obywatelskich jako wymogu koniecznego i wstępnego wymagała koncepcja Wóycickiego. Szczególnie złożona i wymagająca była ona w sferze współpracy duchownych oraz świeckich: bez postaw obywatelskich osób duchownych, kształtowanie ich wśród młodzieży uważał Wóycicki za niemożliwe. Wychowanie obywatelskie, które miałyby się odbywać poprzez naprawę chrześcijańskiego ruchu robotniczego, mieści u swych podstaw wiele wymiarów: ekonomiczny, polityczny, kulturalny; punktem wyjścia czyni więc Wóycicki szeroką i wielowątkową edukację środowisk robotniczych. W koncepcji wychowania przez naprawę chrześcijańskiego ruchu robotniczego uznaje ją za wyjątkowo konieczną z powodu:

«[...] szerzenia się i programowo groźnego socjalizmu i komunizmu oraz bezwzględnego kapitalizmu, gdzie wyzysk robotnika polskiego jest większy niż gdziekolwiek w Europie z powodu obcości kapitału i kapitalistów zagranicznych (nie łączą go z robotnikiem narodowość, ani język, ani religia). Socjaliści mają dobrych przywódców,

⁶³ Stefan Wyszyński, „Przemiany moralno-religijne pod wpływem bezrobocia”. *Ateneum Kapłańskie* 39 (1937): 264-276, 382-398, 481-487; 40 (1937): 174-194, 293-301, 393-405, 496-508; tegoż, „Posady dla ojców rodzin”. *Ateneum Kapłańskie* 32 (1933): 302-307.

⁶⁴ Tegoż, „Problemy społeczno-moralne wsi w „Pamiętnikach Chłopów”. *Ateneum Kapłańskie* 41 (1938): 154-169; tegoż, „Wymowa procesów chłopskich”. *Ateneum Kapłańskie* 32 (1933): 497-506.

⁶⁵ Tegoż, „Społeczeństwo i prasa a wychowanie młodzieży”. *Ateneum Kapłańskie* 32 (1933): 175-188.

⁶⁶ Tegoż, „Warszawski Kongres do walki z handlem żywym towarem”. *Ateneum Kapłańskie* 27 (1931): 175-177.

⁶⁷ Jagielska, Kostkiewicz, *Pedagogika*, 138-187.

zrzeszenia kulturalne i sportowe dla młodzieży i dzieci, prasę i nawet T.U.R. Słabość robotnika chrześcijańskiego jest ogromna nie tylko z powodu obcości i siły wspomnianych wyżej, ale i ogromnej biedy w Polsce – pisał. Wóycicki kreśli program wsparcia robotników nie tylko w organizacji ich związków zawodowych, które uznaje za niezbędne, ale też zakładania i wspierania stowarzyszeń oświatowo-kulturalnych. Proponuje zrekonstruować Stowarzyszenie Robotników Chrześcijańskich, utworzyć Chrześcijański Uniwersytet Robotniczy i zintensyfikować starania o środki finansowe z Komisji Podziału Kredytów na akcję kulturalno-oświatową z Ministerstwa Opieki Społecznej. Proponuje czynić to z udziałem duchownych, którym taka praca społeczno-oświatowa będzie zlecona przez władze kościelne. Dla biednych robotników proponuje bezpłatną obsługę religijną [chrzty, śluby, pogrzeby]. Proponuje, by Rada Społeczna przy Prymasie Polski opracowała program edukacyjny dla tych celów, który można by realizować za pośrednictwem następujących form: zwołać zjazd kierowników chrześcijańskich związków zawodowych dla zunifikowania różnych jego odłamów, celem bardziej racjonalnego działania; szkolenie kierowników chrześcijańskich związków zawodowych w specjalnie zorganizowanych szkołach w większych i przemysłowych kilku miastach, które prowadziłyby dla kierowników związków zawodowych głównie zimowe kursy 3-6 miesięczne; napisanie podręcznika dla chrześcijańskich związków zawodowych.»⁶⁸

Aleksander Wóycicki bezsprzecznie prowadził działalność pedagoga społecznego: z pełną świadomością nakreślił program pracy wychowawczo-oświatowej dla struktur Kościoła katolickiego, uzasadniając go zaleceniami wskazanymi w dokumentach, które czyniły prawomocnym ten kierunek działalności; niektórymi przekraczał istniejący w Kościele ówczesnym stosunek do kwestii robotniczych w tym obszarze.

Wychowanie przez naprawę ruchu robotniczego i elementy wychowania do sprawiedliwości społecznej (jako elementarnego wyrazu obywatelskości) propagował także ksiądz Jan Piwowarczyk. Swoimi wykładami i odczytami promował taki rodzaj wychowania obywatelskiego, który zawiera w sobie także wychowanie polityczne: obydwie dziedziny postrzegał jako ważne dla utrzymania niepodległej państwowości. Pisał: „Lud nasz w mieście i na wsi jest zbudzony do życia państwowego, ale nie wychowany. Zostaje pod wpływem agitacji klasowej. Nie można pozwolić, by ten stan się utrzymywał. Grozi on bowiem rozpętaaniem burzy podobnej do tej, którą Rosja w 1917 r. przeszła. Lud ten trzeba pojednać ze społeczeństwem, nauczyć go myśleć kategoriami całości, państwa, narodu, należy go wychować.”⁶⁹

Wychowanie obywatelskie obejmuje też wychowanie do życia w państwie, o którym pisał Ignacy Czuma, nie stawiając jednak wychowania państwowego przed narodowym. Podejmował on kwestie bytu podmiotowego jednostki i narodu jako

⁶⁸ Kostkiewicz, *Kierunki*, 437-438.

⁶⁹ Jan Piwowarczyk, *Inteligencja a ruch chrześcijańsko-społeczny* (Poznań: Księgarnia św. Wojciecha, odb. z *Przewodnika Społecznego* 1926: 12).

naturalnej grupy społecznej, ich wolności oraz faktycznego urzeczywistnienia; zagadnienia te jednocześnie wchodzi w skład wychowania politycznego.

3.3. Wychowanie polityczne

Dla dorosłego człowieka oraz dla społeczeństwa dziedzina ta jest niezbywalna w rozumieniu zjawisk i procesów przebiegających w świecie. Wóycicki potwierdza świadomość tej potrzeby, gdy kreśli mechanizm oddziaływania ideologii kreujących właściwe sobie modele człowieka i społeczeństw w ówczesnej kulturze oraz edukacji. Przeciwstawia sobie dwie ideologie (dwa projekty polityczne) zawierające odmienne koncepcje człowieka i stojące za nimi programy wychowania (celem samego przeciwstawienia jest trzecia droga polityczna):

«[...] pierwsza to „tak zwany dzisiaj homo sovieticus – człowiek sowiecki, komunista; druga, znana pod nazwą homo europaeus – to człowiek europejski”⁷⁰ Ani ekonomia, ani sprawa podziału bogactw nie jest celem rewolucji marksistowskiej w Sowietach, celem tym jest całkiem nowy człowiek – komunista (który jest zupełnie nowym ludzkim tworem, i jako taki właśnie musi dowieść odmienności i swego istnienia) – twierdzi Wóycicki. Ta idea przewodnia, współgrając z założeniem mówiącym, że „materia jest jedyną tylko rzeczywistością, jej to musi podporządkować się wszelki wysiłek człowieka. Wychować człowieka to znaczy w y c h o w a ć w y t w ó r c ę [wyr. - JK]”⁷¹ – komentuje Wóycicki. Każde poznanie prowadzące do wiedzy ma swój cel – więcej i lepiej wytwarzać. Ponieważ Wóycicki zakłada, że człowiek nie może żyć bez żadnej szlachetnej idei, co uznaje za powszechną wiedzę, „musiano dodać pedagogii sowieckiej i całemu systemowi poddania człowieka pod jarzmo produkcji promienny cel pewnej mistyki. Polega ona [(...) na tym, że – JK] ludzkość dzisiejszą zaprzęga się w niewolę wytwarzania celem wyzwolenia z jarzma wytwarzania ludzkości jutrzejszej. Dziecko przyucza się do poświęcenia się dla przyszłego raju ziemskiego, którego ono samo nie zobaczy.”⁷² Całą kreację nowego człowieka – razem z zastosowanymi po drodze drakońskimi środkami do tego służącymi – podtrzymuje się na tej idei zastępującej kiepskim falsyfikatem mistykę (spirytualizm) chrześcijańską – twierdzi Wóycicki.

Druga koncepcja homo europaeus wpisana jest w cywilizację łacińską została „zromanizowana, uchrześcijaniona i pod względem umysłowym ulega dyscyplinie greckiej, bezwzględnie jest europejska”,⁷³ a człowiek nie jest tu narzędziem. Na jej tle Wóycicki podkreśla potrzebę powrotu do pojęcia „osoby”. Kształtowanie jej opiera na dwu

⁷⁰ Aleksander Wóycicki, „Podstawy wychowania moralnego”, w: *Sily moralne wspólne wszystkim ludziom, ich źródła i rozwój przez wychowanie. Referaty VI-go Międzynarodowego Kongresu Wychowania Moralnego w Krakowie*, praca zbiorowa (Kraków: Wydane staraniem Komitetu Organizacyjnego VI-go Międzynarodowego Kongresu Wychowania Moralnego 1934), 285-286.

⁷¹ Tamże, 287.

⁷² Tamże, 288. Zdaniem Wóycickiego materializm ten z jednej strony spokrewnia się z liberalizmem ekonomicznym, z drugiej z naturalizmem jako teorią mówiącą o człowieku z natury dobrym (tamże).

⁷³ Wóycicki, *Podstawy*, 290.

zasadniczych prawdach. Pierwsza – w zakresie wychowania moralnego – nakazuje odwoływać się do prawa moralnego będącego przejawem rozumnej natury ludzkiej, zwanego prawem przyrodzonym. Tu uznaje, że człowiek posiadający rozumną naturę, ma swój cel do urzeczywistnienia. Wóycicki ujmuje to tak: „natura, acz w swej budowie zupełna, nie ma wszystkiego, co pragnęłaby posiadać: że pewna doskonałość uzupełniająca, uważana za dobro najwyższe, ponad które nie ma już nic do pragnienia, może ją wzbogacić, i że t e j d o s k o n a ł o ś c i [wyr. –JK] człowiek wyczekuje”⁷⁴. To pragnienie utożsamia Wóycicki z ludzkim pragnieniem szczęścia. Uznanie rozumnej natury ludzkiej jako podstawy wychowania moralnego, prowokuje pytanie: dlaczego człowiek powinien dążyć do szczęścia rozumianego jako jego doskonałość osobowa? Pośrednią próbę odpowiedzi typu: bo takie jest prawo naszej natury – Wóycicki uznaje za niewystarczającą. Stawia pytanie o to, kto jest prawodawcą? Jego zdaniem odnalezienie Go nakazuje „uciec się do Najwyższego Rozumu, który, [...] wskazał tej naturze cel, ku jakiemu ma ona dążyć i zaznaczył obowiązek do spełnienia. Prawodawca – to Bóg, który nadał prawo naturze człowieczej.”⁷⁵ Niejako w tle lokuje drogi realizacji prawa moralnego i wychowania według nakazu Prawodawcy.»⁷⁶

Teksty Wóycickiego wychowywały politycznie. Ich forma i treść miały niejednokrotnie charakter demaskatorski, perswazyjny, a podejmowane polemiki i ich źródła mogły zjednywać zwolenników. Na przykład Wóycicki:

«podważa głoszoną przez socjalistów tezę o ich tolerancji względem religii (ponadto założenie, że religia jest rzeczą prywatną każdej jednostki) jako nieprawdziwą. O szerzonym socjalizmie i komunizmie w postaci akcji Międzynarodówki Komunistycznej, Wóycicki pisze: „Do usunięcia tego dziś najgroźniejszego wroga Kościoła i Polski trzeba koniecznie stworzyć nowy typ kapłana o wysokim urobieniu wewnętrznym, gorliwości apostołskiej i wszechstronnym wykształceniu, zwłaszcza społecznym. [...] towarzyszyć jej musi praca poza kościelną, katolicko-społeczna [...]. Ale zorganizować i prowadzić nasze katolickie społeczeństwo sami księża nie zdołają. Muszą tu przyjść z pomocą szeregi katolików świeckich” [(...) Z przykrością stwierdza, że nie nadaje się do tego polski inteligent, bo w swej zasadniczej masie jest on –JK] produktem szkoły niepolskiej i niekatolickiej”⁷⁷ »⁷⁸

W dwudziestoleciu międzywojennym także młody Stefan Wyszyński publikował teksty, które, wskazując na zakres zainteresowań katolickiej nauki społecznej, zawierały elementy wychowania politycznego i uzasadnienie uprawnień Kościoła do działalności w tym zakresie, wynikających z osadzenia na podstawach moralnych życia publicznego, kapitału i pracy. Wyszyński mówił, że „stosunki

⁷⁴ Tamże, 292.

⁷⁵ Tamże, 295.

⁷⁶ Kostkiewicz, *Kierunki*, 433-434.

⁷⁷ Aleksander Wóycicki, *Socjalizm a religia. Studium socjologiczne* (Poznań-Warszawa: Nakł. Księgarni św. Wojciecha [b.r.w.]), 76-77.

⁷⁸ Kostkiewicz, *Kierunki*, 437.

społeczne ludzi, pracodawców i robotników, właścicieli, sprzedawców i nabywców, wytwórców i spożywców nie są wolne od kontroli i moralnej oceny sumienia”⁷⁹.

W kwestii stosunków społecznych Kościołowi wypada rola stróża moralności zarówno indywidualnej, jak i społecznej we wszelkich jej dziedzinach. Zgodnie z katolicką nauką społeczną winien on być stróżem sprawiedliwości oraz miłości w obszarze społecznym i gospodarczym, nie będąc żadną ze stron. Granice tego oddziaływania wytyczane są za pomocą kryterium religijnego, jednak kiedy sprawy bytowe człowieka nie pozwalają mu na życie zgodne z moralnością (kradzież z głodu, bezrobocie, ciasnota mieszkaniowa, nadmierna, wyniszczająca praca niedająca godziwej zapłaty, naruszająca godność, czyniąca życie nieznośnym itp.) – Kościół ma obowiązek interweniować; może też i powinien komunikować swój osąd, wskazać błąd, wezwać do zmiany⁸⁰.

Wyszyński jako młody kapłan wielokrotnie wypowiadał się prospołecznie: przeciw aferom bankowym, dyskryminującym płacom, niesprawiedliwemu podziałowi wypracowanych dóbr⁸¹. Rzeczą dotyczyła także doktryn (ideologii) wszelkiego rodzaju, w tym społecznych i ekonomicznych: Kościół nie zajmował się nimi samymi, lecz komentował wywieranie przez nie wpływu na człowieka, jego sferę moralną i religijną (także poprzez życie i wychowanie społeczno-gospodarcze): „Kościół musi zająć się oceną wartości tego wpływu”⁸².

Podobne znaczenie w zakresie wychowania politycznego miały teksty Antoniego Szymańskiego. W atmosferze lat trzydziestych odnosi się to szczególnie do tych zawierających krytykę wizji człowieka i jego wychowania w systemach totalitarnych (komunizm i narodowym socjalizmie)⁸³. Publikowana krytyka ówczesnych ideologii „grających” o człowieka, połączona z organizowanymi corocznie Tygodniami Społecznymi w KUL (w których brała udział studencka i naukowa młodzież katolicka), stanowiła wielkie przedsięwzięcie edukacyjne. W tym środowisku wychowała się grupa, której efekty pracy i życia pozostawiły znaczący ślad. Same „Tygodnie Społeczne” w KUL miały charakter edukacji społeczno-politycznej dla młodzieży środowisk akademickich i należały do wyczekiwanych wydarzeń.

Podsumowując należy podkreślić, że wychowanie polityczne jako dziedzina wychowania społecznego często dochodziło do głosu w podobny sposób, w jaki je rozumiała katolicka nauka społeczna. W Polsce międzywojennej było ono w swej treści aktualne i respektowało prawo człowieka do rozumienia procesów dziejowych oraz uczestniczenia w nich poprzez działania i zachowania obywatelskie (w tamtym

⁷⁹ *Kodeks Społeczny*, wyd. II (Lublin, KUL, 35), za: Stefan Wyszyński, „Zasięg i charakter zainteresowań katolickiej myśli społecznej”, w: *Katolicka myśl społeczna*, 52.

⁸⁰ Wyszyński, *Zasięg i charakter*, 53-54.

⁸¹ Tegoż, „Głos Episkopatu o ducha chrześcijańskiego w Polsce a opinia publiczna”. *Ateneum Kapłańskie* 33 (1934): 385-396.

⁸² Tegoż, *Zasięg i charakter*, 56.

⁸³ Antoni Szymański, „Bolszewizm jako prąd kulturalny i cywilizacyjny”. *Prąd* 32 (1937): 207-242. Tę część twórczości A. Szymańskiego analizuję w: Kostkiewicz, „Krytyka”, 439-455.

okresie w pedagogice katolickiej ksiądz Zygmunt Bielawski opracowywał etapy wychowania do czynu). Propagatorzy wychowania politycznego wyrażali obawy o losy świata zawłaszczanego przez twórców totalitarnych ideologii i polityków; świata zaprzepaszczonego rozwoju duchowego na rzecz materialnego, który nigdzie nie przyniósł ani harmonii życia, ani szczęścia⁸⁴. Istota programów wychowania politycznego twórców katolickiej nauki społecznej kryje się w motywie przewodnim jednego z tekstów: „Kto chce uniknąć rewolucji, musi chcieć reform, a pośród nich reformy dotychczasowego wychowania w duchu naprawy poglądu, sumienia i serca obywatela”⁸⁵.

4. Organizacje, związki i stowarzyszenia jako formy wychowawczego oddziaływania społecznego

Na początku należy przypomnieć, że dla wdrażania katolickiej nauki społecznej i efektywnego wychowania, *de facto* według humanistycznej pedagogiki społecznej, tworzono różnorodne formy organizacyjne. Ich inspiratorem był Kościół oraz świeccy katolicy. W obrębie Kościoła działało w omawianym okresie szczególnie wiele organizacji oraz stowarzyszeń dorosłych, młodzieży (w tym studenckich) i dzieci; ich zasięg, a także rola były zróżnicowane. Z reguły charakteryzowały się tym, że posiadały oryginalne i wartościowe programy wychowawcze. Wśród nich wymienić można takie organizacje, jak:

Akcja Katolicka – jej struktury założone zostały odgórnie z inicjatywy Papieża. W Polsce kierował nią biskup Stanisław Adamski, a Naczelny Instytut Akcji Katolickiej, prowadzący działalność wydawniczą, znajdował się w Poznaniu. Na uwagę zasługują serie wydawnicze, takie jak: „Studia Katolickie”, „Biblioteczka Akcji Katolickiej”, „Kultura Katolicka” – w latach trzydziestych XX wieku serie te liczyły już po kilkanaście tomów. Akcja posiadała własne pismo: „Ruch Katolicki”. Wychowaniem społecznym starano się objąć różne grupy wiekowe i środowiska, skupiano także uwagę na młodzieży akademickiej⁸⁶.

Ruch spółdzielczy – wspierany był przez Kościół i stanowił nie tylko remedium na polepszenie sytuacji ekonomicznej, ale także czynnik rozwoju kulturowego społeczeństwa. Jednym z jego prekursorów na terenie Polski był ksiądz Stanisław Staszic, który w roku 1816 założył Towarzystwo Rolnicze Hrubieszowskie. Ruch spółdzielczy rozwijał się pod zaborami, by w dwudziestoleciu międzywojennym stać się istotną formą wychowania obywatelskiego i edukacji dorosłych. Znane są jego wielkie osiągnięcia, do których należały między innymi Wielkopolskie Kasy Stefczyka, kółka rolnicze i dziesiątki innych spółdzielni (najmocniej promowane były

⁸⁴ Wóycicki, *Podstawy wychowania*, 295 i dalej.

⁸⁵ Tegoż, *Rola wychowania w naprawie*, 432.

⁸⁶ Franciszek Marlewski, „Akcja Katolicka w służbie wychowania społecznego”. *Ruch Katolicki* 8 (1938), 347-358; Bonifacja Wernerówna O.S.U., „Postulat społecznego wychowania młodzieży”. *Ateneum Kapłańskie* 41 (1938): 370-381; Stefan Wojśa, „Hasła katolicko-społeczne w życiu młodzieży akademickiej”, *Ateneum Kapłańskie* 28 (1931): 282-286.

w miejskim budownictwie mieszkaniowym i rolnictwie). Spółdzielczość (kooperatywa) zaznaczała swą obecność w strukturach lokalnych oraz wydawała broszury. Powszechnie przypisywano jej przede wszystkim ogromne znaczenie wychowawcze: „Bowiem by być spółdzielcą nie wystarczy umieć uprawiać handel, trzeba jeszcze mieć ideały. Celem moralnym społecznego ruchu spółdzielczego jest: wyszkolenie, wychowanie i przekształcenie, bezmyślnego i bezradnego tłumu w warstwę społeczną, myślącą i zaradną. Spółdzielczość (kooperatywa), oprócz korzyści gospodarczych, posiada doniosłą rolę moralną: z jednej strony jest praktycznym narzędziem do zaszczepiania cnót społecznych, z drugiej tępienia wad (np. alkoholizm był przeszkodą w przyjmowaniu do spółdzielni)”⁸⁷.

Cel ekonomiczny wynikał z prób reagowania na wyzysk, poczucie niesprawiedliwości przy podziale zysku czy niesprawiedliwe ceny. Spółdzielczość nie tylko chroniła ekonomicznie, ale i wychowywała społeczeństwo, podnosząc jego morale. W ruchu spółdzielczym popierano oświatę ludu, konieczna też była aktywność, co stanowiło zatem szkołę życia publicznego⁸⁸. Twierdząc że ówczesny ruch spółdzielczy idzie trzema drogami: liberalną, chrześcijańską i socjalistyczną, wskazuje Wóycicki podstawowe różnice między nimi. W chrześcijańskim światopoglądzie społeczeństwo jest bytem moralnym, jest organizacją złożoną z jednostek wolnych, jest bytem stworzonym przez Boga dla ich wszechstronnego rozwoju. Z kolei jednostki swoją energią mogą potężnie oddziaływać na jego dobro⁸⁹. Codzienne życie kooperatywy, jak pisał Wóycicki, pozwalało wprowadzać w czyn miłość bliźniego, zasadę zgody i sprawiedliwości – jako elementy nauki Jezusa⁹⁰.

Sodalicja Mariańska – obejmowała swym oddziaływaniem przede wszystkim wychowanie religijne i moralne, postrzegane jako fundament wychowania społecznego. Sodalicje cieszyły się szerokim zainteresowaniem, szczególnie w szkołach średnich wszelkich typów. Przeprowadzano nawet badania sondażowe dotyczące spełniania oczekiwań młodzieży w nauczaniu Kościoła⁹¹.

Stowarzyszenie Katolickiej Młodzieży Akademickiej „Juventus Christiana” – powstało w 1921 roku z inicjatywy Aleksandra kardynała Kakowskiego. Działalność (zorganizowana w małych grupach – kołach) miała formę pracy seminaryjnej, polegającej na czytaniu i dyskusji połączonej z formułowaniem reguł o charakterze wychowawczym dla pracy i życia codziennego⁹².

Stowarzyszenie Katolickiej Młodzieży Akademickiej „Odrodzenie” – jego początki sięgają roku 1919, pierwsze koła powstały w War-

⁸⁷ Aleksander Wóycicki, „Moralne znaczenie spółdzielczości. Referat wygłoszony na zjeździe przedstawicieli spółdzielni chrześcijańskich w Warszawie dn. 24 czerwca 1923 r.”. (Warszawa: Nakł. Centrali Spożywczych Stow. Spółdz. Rob. Chr., 1923), 6. Cyt. za: Kostkiewicz, *Kierunki*, 436.

⁸⁸ Tamże, 13.

⁸⁹ Tamże, 18-19.

⁹⁰ Kostkiewicz, *Kierunki*, 437.

⁹¹ Tadeusz Długosz, „Rekolekcje w ocenie młodzieży”. *Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy* 7 (1928): 329-334; 9 (1928): 432-435. J. Winkowski, *Ustawy Sodalicji Mariańskiej Młodzieży Szkół Średnich w Polsce* (Warszawa: Nakładem Związku Sod. Maryji szkół średnich 1920).

⁹² Marian Niwiński, „Juventus Christiana”. *Przegląd Powszechny* 194 (1932).

szawie, Lublinie, Poznaniu i Wilnie. Współpracowało z Akcją Katolicką, wydawało kilka pism; do bardziej znaczących należą „Prąd”, „Świat Akademicki”, „Odrodzenie”. Szerokie oddziaływanie miały współorganizowane przez Stowarzyszenie we współpracy z władzami KUL „Tygodnie Społeczne” (o charakterze naukowym i kulturalnym); gromadziły młodzież akademicką, odbijały się też szerokim echem w kraju. Istotnym odgałęzieniem Stowarzyszenia był Chrześcijański Związek Młodzieży Pracującej „Odrodzenie”, który powstał w wyniku potrzeby wyjścia poza środowisko akademickie. Utworzony w latach 1926/27 zrzeszał młodzież pracującą; jako organizacja samodzielna współpracował ze swym akademickim odpowiednikiem.

Harcerstwo – jako ruch społeczno-wychowawczy w dwudziestoleciu międzywojennym działało poprzez szereg swoich odmian i ich organizacji. W swym podstawowym nurcie odwoływało się wówczas do religii katolickiej⁹³. Samodoskonalenie (praca nad sobą), braterstwo i służba społeczeństwu oraz Ojczyźnie były jego podstawowymi zasadami⁹⁴.

Związki zawodowe – ruch związkowy inspirowany katolicką nauką społeczną nie był ujednoczony ani w Europie, ani w Polsce, a w piśmiennictwie odnotowuje się ogromną liczbę związków. Potrzebę ich zakładania i aktywność w tym zakresie wykazywali głównie Aleksander Wóycicki, Andrzej Niesiołowski oraz Antoni Roszkowski opisujący *Światową organizację robotników Chrześcijańskich*⁹⁵.

Działalność stowarzyszeń, związków i różnorodnych organizacji opisywana była między innymi przez księdza Franciszka Marlewskiego i siostrę Bonifację Wernerównę; na łamach pism katolickich oraz samodzielnych opracowań omawiano ustawy i uchwały poszczególnych stowarzyszeń. Eksponując ich istotę, cele, środki, charakteryzując promowany profil członka, zapowiadano rodzaj pracy społecznej oraz nad kształtowaniem własnego charakteru. Udostępniano zainteresowanym działalność zarządu, opisywano ceremoniał, zamieszczano także relacje ze zjazdów. W ośrodkach akademickich zakładano jednostki organizacyjne zajmujące się badaniem tej problematyki: na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego od roku 1908 istniała Katedra Chrześcijańskich Nauk Społecznych kierowana przez księdza profesora Kazimierza Zimmermanna. W 1926 roku ksiądz Edward Kozłowski założył w Poznaniu Katolicką Szkołę Społeczną, a w „Przewodniku Społecznym” publikował teksty na temat teorii i praktyki katolickiej nauki społecznej⁹⁶.

⁹³ Wacław Malinowski, „Harcerstwo w służbie Bogu i Polsce”. *Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy* 6 (1936): 291-297; Józef Młodochowski, „Harcerstwo”. *Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy* 8 (1928): 369-382; 9 (1928): 417-32.

⁹⁴ O harcerstwie jako ruchu katolickim szerzej piszę w: Kostkiewicz, *Kierunki*, 636-642. Zob. przede wszystkim: Bogusław Śliwerski, *Przyrzeczenie harcerskie. Historia, metodyka, manipulacje* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009).

⁹⁵ Antoni Roszkowski, „Światowa organizacja robotników Chrześcijańskich M.K.Ch.Z.Z.”. *Ateneum Kapłańskie* 23 (1929): 86-94.

⁹⁶ Jan Hellwig, „W kręgu refleksji nad pedagogiką katolicką. Ksiądz Julian Młynarczyk (1882-1950)”, w: *Człowiek – moralność – wychowanie*, dz. cyt., 275.

Podsumowanie

Wskazani tu intelektualiści i działacze społeczni stworzyli ogromnie szeroki „praktyczny i jednolity program zarówno polityki społecznej, jak i przemian ustrojowych”⁹⁷ w Polsce. Ich pisma (zarówno prace naukowe, jak i publicystyka) oraz działalność praktyczna pokazały nowe pola pracy społeczno-pedagogicznej. Podstawą była przede wszystkim edukacja dorosłych oraz młodzieży z wszystkich warstw społecznych, a formą pracy – aktywność organizacji i stowarzyszeń dla dorosłych, studentów, młodzieży szkolnej, dzieci; także działalność w związkach zawodowych i partiach politycznych. W dwudziestoleciu międzywojennym Kościół katolicki był zaangażowany w tę działalność zarówno w jej warstwie teoretycznej, jak i praktycznej.

Humanistyczna pedagogika społeczna powstająca równolegle z katolicką nauką społeczną (w jej obrębie, na pograniczu lub w pewnej bliskości) niejako „wpisana” jest w jej warstwę teoretyczną, której podstawę stanowią teksty wspólne dla niej i katolickiej nauki społecznej (oddzielenie tekstów pedagogicznych od socjologicznych bądź socjologiczno-teologicznych ani nie jest łatwe, ani często możliwe ze względu na ich interdyscyplinarność). Wprowadzanie katolickiej nauki społecznej w czyn – jej głoszenie i podejmowanie działań praktycznych przez nią promowanych – jest w istocie nieformalnym procesem wychowawczym, czasem tylko edukacyjnym. Już samo wskazanie podmiotów działających w tym obszarze odsłania polskie tradycje wychowania społecznego, co ma wartość historyczną oraz znaczenie jako wzorzec, który może być twórczo kontynuowany.

Streszczenie: Celem artykułu jest uczynienie kroku w kierunku przywrócenia pedagogice społecznej obszaru teorii i praktyki wychowawczej, który powstał na pograniczu pedagogiki i katolickiej nauki społecznej. Stanowi on humanistyczną pedagogikę społeczną. Działanie to ma sens, bowiem diagnoza stanu syntez i opracowań pedagogiki społecznej mówi o zagubieniu wkładu pedagogów w tę pedagogikę, zarazem w teorię i praktykę życia społecznego oraz kultury narodowej. Wkład ten wymyka się nie tylko historykom wychowania, ale i współczesnemu dyskursowi pedagogicznemu odbywającemu się z pominięciem tego dorobku, jego tradycji i wagi. Po niniejszym szkicu interpretacji zagadnienia humanistyczna pedagogika społeczna oczekuje na pełną rekonstrukcję.

Słowa kluczowe: humanistyczna pedagogika społeczna, dziedziny wychowania, twórcy pedagogiki społecznej, wychowanie społeczne, wychowanie obywatelskie, wychowanie polityczne, pedagogika pogranicza

⁹⁷ Stanisław Wawryn, „Inteligencja a przebudowa ustroju”. *Prqd* 7 (1935): 75.

Bibliografia

- Adamski Stanisław. „Parafialna Akcja Katolicka”. *Ruch Katolicki* 1 (1938).
- Adamski Stanisław. *Podstawy pracy Stowarzyszeń Akcji Katolickiej*, Poznań: Naczelny Instytut Akcji Katolickiej (dalej NIAK), 1937.
- Adamski Stanisław. *Szkoła wedle nauki Kościoła i uchwał Synodu*. Poznań: NIAK, 1939.
- Cichosz, Mariusz. *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014.
- Czuma Ignacy. *Polityka ludnościowa III Rzeszy*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1939.
- Czuma, Ignacy. „Sprawiedliwość i miłość jako zasady chrześcijańskiego ustroju społecznego”, w: *Katolicka myśl społeczna. Pamiętnik III Studium Katolickiego w Warszawie 5 – 10.IX. '37*, 130-147. Poznań: NIAK, 1938.
- Czuma, Ignacy. „Wolność narodu w państwie”. *Prąd* 37 (1939): 220-238.
- Czuma, Ignacy. *Filozoficzne punkty styczne zachodu i bolszewizmu*. Lublin: Drukarnia Narodowa, 1930.
- Dobrzyńska-Rybicka, Ludwika. „Czynniki wychowania moralnego w pracy zbiorowej”, w: *Sily moralne wspólnie wszystkim ludziom, ich źródła i rozwój przez wychowanie. Referaty VI Międzynarodowego Kongresu Wychowania Moralnego*. Kraków: Komitet Organizacyjny VI-go Międzynarodowego Kongresu Wychowania Moralnego 1934.
- Dobrzyńska-Rybicka, Ludwika. „Wychowanie państwowe”, w: *Katolicka myśl wychowawcza. Pamiętnik II Studium Katolickiego w Wilnie w dn. 28.VIII – 1. IX. 1936r*. Poznań: NIAK, 1937.
- Dobrzyńska-Rybicka, Ludwika. „Wyzwolenie człowieka jako zagadnienie wychowawcze”. *Kwartalnik Pedagogiczny* R VII 2-3 (1935): 81-95.
- Dobrzyńska-Rybicka, Ludwika. „Zadania świata kobiecego wobec kryzysu rodziny”, w: *Rodzina. Pamiętnik I Katolickiego Studium o Rodzinie w Poznaniu, w dn. 2-6 września 1935*. Poznań: NIAK, 1936.
- Dobrzyńska-Rybicka, Ludwika. *Chwila obecna. Próba analizy psychologiczno-etycznej*. Poznań: Księgarnia św. Wojciecha, 1922.
- Górski, Karol. „Sprawiedliwość i miłość w życiu społecznym”. *Prąd* 17 (1929): 187-196.
- Górski, Ludwik. „Katolicyzm społeczny”. *Ateneum Kapłańskie* 16 (1919-1925): 33-48.
- Jagielska Dominika, Kostkiewicz, Janina. *Pedagogika humanizmu społecznego Andrzeja Niesiołowskiego*. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2015.
- Koneczny, Feliks. „Kościół w Polsce wobec cywilizacji”. *Ateneum Kapłańskie* 22 (1928): 413-429.
- Kostkiewicz Janina, Krankus Milan, Podmanický Ivan, Potočárova Maria. *Wychowanie – rodzina – społeczny rozwój osoby. Studia ze spotkań krakowsko – bratysławskich. Výchova – Rodina – Sociálny rozvoj osoby. Štúdie zo stretnutí krakowsko-bratislavských*. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2015.
- Kostkiewicz, Janina. „Krytyka warstwy wychowawczej totalitaryzmu komunistycznego lat dwudziestych i trzydziestych XX wieku w pismach Antoniego Szymańskiego”. W: *W służbie nauki, wychowania i wartości. Szkice biograficzne o lubelskim środowisku naukowym*, red. R. Skrzyniarz, M. Łobacz, B. Borowska, 439-455. Lublin: Wydawnictwo „Episteme”, 2015.
- Kostkiewicz, Janina. *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Kowalczyk, Stanisław. „Humanizm”, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 4, red. Andrzej Maryniarczyk i in., 655-656. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2003.
- Kowalski, Kazimierz. *Nauki rekolekcyjne o Akcji Katolickiej*. Poznań: NIAK, 1934.

- Kowalski, Kazimierz. *Katolickie plany reformy społecznej a ustrój rolny w Polsce*. Poznań: Biblioteka Akcji Katolickiej nr 8, 1938.
- Krotoski, Kazimierz. „Kultura i lojalność obywatelska jako przedmiot wychowania młodzieży”. *Przegląd Powszechny* 143 (1919): 53-59; 144 (1919): 151-161.
- Majka, Józef. *Filozofia społeczna*. Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, 1982.
- Malinowski, Waclaw. „Harcerstwo w służbie Bogu i Polsce”. *Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy* 6 (1936): 291-297.
- Niesiołowski, Andrzej. „Sprawa koordynacji katolickiego ruchu społecznego”. *Przewodnik Społeczny* 1 (1929): 1-7; dokończenie: 2 (1929): 49-55.
- Niesiołowski, Andrzej. „Problemat konsumenta kulturalnego i polityki kulturalnej”. *Kultura i Wychowanie* 3 (1936): 1-16.
- Niesiołowski, Andrzej. *Koła oświatowo-wychowawcze. Zadania – teoria – wskazania praktyczne*. Poznań: Księgarnia św. Wojciecha, 1939.
- Niesiołowski, Andrzej. *Metody realizacji wychowania społecznego*. Poznań: NIAK, 1936.
- Ozóg, Tomasz. „J. Maritaina koncepcja wychowania człowieka”. *Roczniki Nauk Społecznych KUL* 2 (1993): 6-19.
- Pelczarski, Kazimierz. *Działalność wychowawcza o. Mariana Pirożyńskiego (1899-1964)*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2006.
- Pirożyński, Marian. „Udział kapłana w reformie społecznej”. *Homo Dei* 8 (1939): 102-114.
- Pirożyński, Marian. „Wychowawca młodzieży”. *Homo Dei* 8 (1939): 223-228.
- Pirożyński, Marian. „Wynurzenia bezrobotnego”. *Homo Dei* 7 (1938).
- Piowarczyk, Jan. „Przyszłość myśli katolicko-społecznej i warunki jej realizacji w Polsce”, w: *Katolicka myśl społeczna. Pamiętnik III Katolickiego Studium w Warszawie, 173-192*. Poznań: NIAK, 1938.
- Piowarczyk, Jan. *Inteligencja a ruch chrześcijańsko-społeczny*. Poznań: Księgarnia św. Wojciecha, 1926.
- Piowarczyk, Jan. *Współczesne kierunki społeczne*. Kraków: Nakł. Związku Katolickich Stowarzyszeń Robotników Diecezji Krakowskiej, 1927.
- Rembierz, Marek. „*Sensus catholicus*: uniwersalizm, obiektywizm, realizm. Myśl filozoficzno-teologiczna i działalność pedagogiczno-duszpasterska Jacka Woronieckiego OP w rozprawach i wspomnieniach Stefana Świeżawskiego”, w: *Człowiek – moralność – wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego OP*, red. J. Galkowski, Maurycy L. Niedziela. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2000.
- Roszkowski Antoni. „Światowa organizacja robotników Chrześcijańskich M.K.Ch.Z.Z.”. *Ateneum Kapłańskie* 23 (1929): 86-94.
- Roszkowski, Antoni. „Rola Kościoła w rozwiązaniu kwestii społecznej w oświetlaniu encykliki *Rerum Novarum*”. *Ateneum Kapłańskie* 28 (1931): 429-447.
- Rynio, Alina (wybór i przedmowa). *Solidarność w nauczaniu Jana Pawła II. Wybór tekstów*. Lublin: Instytut Edukacji Narodowej, 2005.
- Sawicki, Franciszek. „Założenia filozoficzne katolickiej myśli społecznej”, w: *Katolicka myśl społeczna. Pamiętnik III Studium Katolickiego w Warszawie 5-10 IX '37*. Poznań: NIAK, 1938.
- Sawicki, Franciszek. *Filozofia życia*. Poznań: NIAK, 1936.
- Sopoćko, Michał. „Autorytet w rodzinie a wolność dziecka”. *Ku Szczytom* 3 (1939): 255-261.
- Sopoćko, Michał. „Alkoholizm a młodzież szkolna”, w: *Księga Pamiątkowa Kursu Katechetycznego w Krakowie (od 9 do 12 kwietnia 1929 R.)*. Kraków: Nakładem Komitetu Kursu Katechetycznego, 1929.
- Sopoćko, Michał. *O obowiązkach społecznych*. Wilno: [b.m.w.] 1931.

- Sułowski, Jan. „Rola wychowania społecznego w przebudowie świata”, w: *Katolicka myśl społeczna. Pamiętnik III Studium Katolickiego w Warszawie 5 – 10.IX.37*, 401-413. Poznań: NIAK, 1938.
- Szymański, Antoni. „Bolszewizm jako prąd kulturalny i cywilizacyjny”. *Prąd* 32 (1937): 207-242.
- Szymański, Antoni. „Zasadniczy problematyki etyki płciowej”. *Prąd* 18 (1930): 308-317.
- Szymański, Antoni. *Spoleczne znaczenie rozwodów*. Lublin: Towarzystwo Wiedzy Chrześcijańskiej, 1931.
- Śliwerski, Bogusław. „Chrześcijańska wizja samowychowania”. *Życie Katolickie* 7-8 (1986): 139-147.
- Śliwerski, Bogusław. *Przyrzeczenie harcerskie. Historia, metodyka, manipulacje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- Święś, Kazimierz. „Społeczna nauka Kościoła”. W: *Powszechna encyklopedia filozofii*, tom 9, red. Andrzej Maryniarczyk i in., 149-151. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2008.
- Theiss, Wiesław. „Katolicka praca społeczno-wychowawcza. Szkic zagadnienia”. *Pedagogika Społeczna* 2 (2013): 47-71.
- Theiss, Wiesław. *Troska i nadzieja. Działalność społeczno-wychowawcza ks. Henryka Szumana na Pomorzu w latach 1908-1939*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012.
- Winkowski, Józef. *Ustawy Sodalitacji Mariańskiej Młodzieży Szkół Średnich w Polsce*. Warszawa: Nakł. Związku Sodalitacji Maryji szkół średnich, 1920.
- Wojsa, Stefan. „Hasła katolicko-społeczne w życiu młodzieży akademickiej”. *Ateneum Kapłańskie* 28 (1931): 282-286.
- Woroniecki, Jacek. *Wychowanie społeczne i praca społeczna*. Warszawa: Biblioteka *Prądu*, 1921.
- Wóycicki, Aleksander. *Socjalizm a religia. Studium socjologiczne*. Poznań: Księgarnia św. Wojciecha, [b.r.w.].
- Wóycicki, Aleksander. „Rola wychowania w naprawie niesprawiedliwości społecznej”. W: *Katolicka myśl wychowawcza. Pamiętnik II Studium Katolickiego w Wilnie w d. 28. VIII – 1. IX. 1936r.* Poznań: NIAK, 1937.
- Wóycicki, Aleksander. *Praca społeczna w parafii. Szkic historyczno-społeczny*. Poznań: NIAK, 1937.
- Wyszyński, Stefan. „Antyreligijne wychowanie w organizacjach socjalistycznych”. *Ateneum Kapłańskie* 42 (1938): 485-490.
- Wyszyński, Stefan. „Nowe prawo o stowarzyszeniach”. *Ateneum Kapłańskie* 31 (1933): 55-64.
- Wyszyński, Stefan. „Społeczeństwo i prasa a wychowanie młodzieży”. *Ateneum Kapłańskie* 32 (1933): 175-188.
- Wyszyński, Stefan. *Przemiany moralno-religijne pod wpływem bezrobocia*. Włocławek: [b.w.] 1937.

Bogusława Jodłowska
Uniwersytet Jagielloński, em. wykładowca

WOKÓŁ POCZĄTKÓW PEDAGOGIKI. W TROSCE O POWRÓT DO *PEDAGOGIKI SOKRATEJSKIEJ*

Around the beginning of pedagogy. In order to return to Socratic Pedagogy

S u m m a r y : We live in a time of a global educational crisis and it is therefore important that we look back for guidance to the origins of pedagogy. These origins are associated with the ancient sage, Socrates, who created the innovative concept of the moral renewal of Athenian society. Seen against earlier conceptions – those of Pythagoras and the Sophists – it reveals a revolutionary design of pedagogy. This plan, which consists of constructs currently in use in Western conceptions of humanity and education, but also constructs that remain novel and innovative, is based on the notions of elenchus and maieutics, concepts that speak to the fundamental importance of dialogue between student and teacher. The concepts of humanity and pedagogy provide sufficient foundations on which to build what I call a “Socratic pedagogy”.

Key words : Socrates, Socratic education, dialogue, elenchus method, maieutic method
the concept of Pythagorean, sophistic concept, the beginnings of pedagogy.

Wprowadzenie

Poznanie początków każdej nauki jest zawsze interesujące i ważne. W przypadku pedagogiki oznacza to dotarcie do źródeł starożytnej mądrości i podjęcie dyskusji nad myślą Sokratesa, który problematyce człowieka i jego wychowania nadał wyjątkowe znaczenie, zdumiewające swoją nowością oraz głębią również w dzisiejszych czasach. Aby je właściwie odczytać i zrozumieć, należy poszukać odpowiedzi na następujące pytania: Jak kształtowała się myśl pedagogiczna u swoich początków? Jaka rolę w tych początkach odegrali: Pitagoras, sofisci, a przede wszystkim Sokrates? Dlaczego tego ostatniego można uważać za ojca pedagogiki?

Celem niniejszych rozważań jest poznanie wiedzy źródłowej i obudzenie zrozumienia dla prób wyodrębnienia sokratejskiej myśli pedagogicznej oraz

zbudowania w oparciu o jej najważniejsze wątki podstaw *Pedagogiki Sokratejskiej*¹. Wychodzę z podzielanego przez innych pedagogów założenia², że istnieje konieczność widzenia szerszego sensu pedagogiki, niż tylko techniczny, stąd ponowienie pytania o wychowanie, a wraz z nim – o człowieka i dydaktykę, co wymaga wyjścia poza prosty antropocentryzm i zapoznany didaskalocentryzm.

Przyjmuję, że Sokratejska myśl pedagogiczna, poszerzona o filozoficzno-pedagogiczne wątki myśli przedsokratejskich, w tym Pitagorasa oraz sofistów, ma znaczenie dla wartości niniejszych rozważań. Nie wydaje się, by były one zbędne także dla współczesnej kondycji pedagogiki. Trzeba tu z całą stanowczością powiedzieć za Martha C. Nussbaum: „Potrzebujemy sokratejskiej lekcji, by realizować wizję demokratycznego obywatelstwa”³. Myśl ta, w punkcie wyjścia przywołana i przemyślana w kontekście określonych warunków historycznych i kulturowych, może ożywić i tchnąć nowego ducha w ujawnienie prawdy, która w biegu dziejów mogła zostać zakryta, wypaczona, zbanalizowana wskutek nietrafnych interpretacji bądź uwikłana w różne ideologie, systemy polityczne, pełniąc wobec nich służebną rolę.

1. Jak kształtowała się pedagogika u swoich początków?

Jeśli patrzymy na pojęcie pedagogiki z pozycji rozważań prowadzonych w ostatnich dziesięcioleciach, to na pytanie, czy pedagogika jest pojęciem wieloznacznym, odpowiemy twierdząco. A jak odpowiemy, gdy spojrzymy na jej początki? Mówiliśmy, iż w związku z tym trzeba powrócić do starożytnej Grecji i kultury helleńskiej, tam bowiem kształtowały się podstawowe kategorie i sens pojęcia „wychowawcze prowadzenie”, które oddajemy metaforą *pais-ago*⁴. Nie jest to tylko symboliczne określenie – wprost przeciwnie, żadne inne tak dobitnie nie wskazuje na przedmiot pedagogiki, jakim jest wychowanie, a więc szczególnie rozumiane, jedyne w swoim rodzaju „prowadzenie”, pozwalające wydobywać na jaw najbardziej pierwotne doświadczenie dziecka, wychowanka, „oświecić” je światłem myślenia i mowy, by ujawniła się prawda.

Pedagogika idzie tu ramię w ramię z filozofią: jeżeli ta „chce wyjaśnić *wszystko*, czyli całą rzeczywistość”⁵, to dla pedagogiki tą rzeczywistością jest człowiek

¹ Takie próby już podejmowałam wcześniej, jednak wymagają one nowego namysłu, szeregu poprawek i uzupełnień o treści źródłowe. Zob. Bogusława Jodłowska, *Pedagogika Sokratejska* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012).

² *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2003); Andrea Folkierska, *Pytanie o pedagogikę* (Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 1990).

³ Marta C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przeł. Astrid Męczkowska (Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej 2008), 18.

⁴ Ewa Rodziewicz, „O metaforze *pais-ago* i przemieszczaniu jej znaczeń”, w: *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiary teoretyczny i praktyczny*, red. Rafał Włodarczyk i Wiktor Żlobicki, (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011), 13.

⁵ Giovanni Reale, *Myśl starożytna*, przeł. Edward Iwo Zieliński (Lublin: Wydawnictwo KUL 2003), 21.

bytujący w świecie i proces jego wychowania w prawdzie. W tym względzie praktycznie na przestrzeni dziejów nie ma zasadniczych rozbieżności, może poza zakresem rzeczywistości branej pod uwagę. Jeśli zaś chodzi o metodę, to – odnosząc się do filozofii – chce ona być czysto racjonalnym wyjaśnianiem całości rzeczywistości w oparciu o rozum, logiczne uzasadnienie, słowem – *logos*⁶, a wychodząc poza fakty i doświadczenia, by poszukiwać racji, przyczyn, zasad, ma charakter naukowy⁷. Cechy te i warunki odnoszą się także do pedagogiki z wcześniejszym ograniczeniem zakresu oglądu. Jeśli chodzi o cel, filozofia zmierza do wykrycia prawdy dla niej samej, nie zważając na praktyczne wykorzystanie, natomiast pedagogika ma nie tylko charakter teoretyczny, jak filozofia, ale i praktyczny: dąży do wychowania dziecka, człowieka w ogóle, podporządkowuje swoje cele i metody rozumieniu prawdy o człowieku, jego dobru i wartościowemu bytowaniu w świecie.

Pais-ago odczytujemy podwójnie: chodzi o dobrostan dziecka, człowieka (*pais*), jego możliwości, cele – i w tym względzie obszary badań pedagogika dzieli z filozofią – ale też stosownie do tej wiedzy proponuje określoną, zindywidualizowaną „drogę prowadzenia” (*ago*). Tak pokrótce można ukazać istniejący związek rozwoju myśli filozoficznej z pedagogiczną. Zapewne z tego też powodu znakomici filozofowie są jednocześnie znakomitymi myślicielami w zakresie wizji wychowania. Nie odnosi się to do całej rzeczywistości pedagogicznej, która nie idzie w ogólność, ale przede wszystkim w głąb zjawisk i procesów wychowawczych, stąd dobrzy pedagodzy zwykle mają za sobą lata praktyki. Taka głęboka jedność tych procesów i związków teorii z praktyką pozwala dopiero na rozumienie, elastyczne dostosowywanie oraz wykorzystywanie teoretycznej wiedzy w praktycznych sytuacjach i zdarzeniach wychowawczych.

Sokrates był filozofem i praktykiem pedagogiki rozumianej jako szczególnie namysł nad wychowaniem. Szkoda, że nie zostawił żadnych swoich prac i możemy poznawać jego myśl tylko z zapisów Platona, najwybitniejszego ucznia, który uwiecznił swojego mistrza w *Dialogach*. Możemy też skorzystać z prac Ksenofonta – innego ucznia Sokratesa, historyka, a także z komedii Arystofanesa.

Początek pedagogiki wiąże się z poruszającym, mówiąc za Wernerem Jaegerem, pytaniem Sokratesa: „Czy wychowanie (w szerszym sensie niż tylko techniczny) jest rzeczywiście możliwe?”⁸ Choć dziś powszechnie powstanie pedagogiki datuje się na XIX wiek, co związane jest z niemieckim uczonym J.F. Herbartem⁹, który – czytamy w *Leksykonie Pedagogiki* – „uzyskał na uniwersytecie w Getyndze stanowisko pierwszego habilitowanego docenta pedagogiki (1802)”¹⁰, to jednak próba jego pedagogiki jako nauki nie może zadowalać, a przynajmniej nie tłumaczy dostatecznie tego sensu, który może wynikać z namysłu nad grecką metaforą *pais-ago*.

⁶ Tamże.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże, 15.

⁹ Na temat Herbarta por. Andrzej Murzyn, *Johann Friedrich Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2004).

¹⁰ *Leksykon. Pedagogika*, red. Bogusław Milerski i Bogusław Śliwerski (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2000), 145.

Pracy wychowawcy nie da się na tyle sformalizować, by jeszcze przy tym pozostał człowiek ze swoim człowieczeństwem, nieschematyczny, indywidualny, wchodzący z innymi osobami w dialog.

Nie chcę powiedzieć, iż już na „początku” kształtowania się myśli pedagogicznej wszystko jest dane, ale że spełnione są zazwyczaj warunki podstawowe, specyficzne, ważne dla dalszego kierunku rozwoju. Wymagało ich budzące się pragnienie wytłumaczenia tajemnic przyrody, praw, zasad rządzących w pierwszej kolejności naturą (konceptje zorientowane kosmocentrycznie), w dalszej dopiero – kulturą (konceptje zorientowane antropocentrycznie, szczególnie sofistyczne). Jeżeli te pierwsze dążyły w większym stopniu do odkrycia praw natury, to już te drugie na pierwszym miejscu stawiały człowieka i jego potrzeby. Można powiedzieć, iż były one w znacznym stopniu humanistyczne.

Wszystkie konceptje przedsokratejskie zwracały uwagę na wiedzę będącą kluczem do rozwiązywania życiowych problemów, jednak rozumianą w duchu intelektualizmu. Wiedza była najważniejsza, bo przesądzała o odkryciu praw rządzących bądź to światem przyrodniczym, bądź człowiekiem. Konceptje te zawierały wiele oczywistości, ale również znaczące myśli, które przygotowały grunt do nowego spojrzenia nie tylko na filozofię, ale i na początki pedagogiki. Sokratejskie pytanie, czym tak naprawdę jest wiedza, w *Teajtecie* Platona staje się na tyle ważne, że nie może już zadowalać odpowiedź wcześniejsza. Sokrates podejmie badania nad wiedzą¹¹, w ten sposób zapoczątkuje krytyczne myślenie o niej, które w „funkcji majeutycznej” pozwala lepiej rozumieć swoistość pedagogiki pozostającej w związku z filozofią w odniesieniu do antropologicznych podstaw wychowania.

Ma jednak pedagogika wyraźne, dodatkowe, bardzo ważne i tylko jej specyficzne pole rozważań, które łączy się z funkcją majeutyczną, „położniczą”, czyli prowadzeniem „niewiedzącego” do wiedzy (w sensie sokratejskim), które nie sprowadza się w żadnym razie tylko do funkcji dydaktycznej, ale przez poznanie i myślenie, przeżycie dociera do sfery duchowej, odkrytej przez Sokratesa, jak powiemy więcej na dalszych stronach. Stąd nazwa: s o k r a t e j s k a p e d a g o g i k a j a k o d u c h o w a m a j e u t y k a wydaje się określeniem, nad którym należałoby się głębiej zastanowić. Można powiedzieć, iż prowadzenie nauczyciela w zakresie procesów poznawania i myślenia uczniowskiego w funkcji majeutycznej, „położniczej” jest nie tylko wychowaniem, ale przede wszystkim samowychowaniem. Nauczyciel niejako zmusza ucznia, by przejął on odpowiedzialność za osiągnany stan własnej wiedzy. Radość z wolności i zaangażowanie można obserwować na twarzy ucznia, który wie, że się uczy, bo czuje całym sobą, zarówno ciałem, jak i umysłem, że zmienia się jego wiedza, co można uzasadnić obecnie w kontekście neurodydaktycznych badań naukowych. Wraz ze zmianą wiedzy, zmienia się on sam. Jest to oczywiście zawsze mały krok na drodze (samo)wychowania, ale na tyle znaczący,

¹¹ *Kolokwia Platońskie. Teajtet*, red. Artur Pacewicz (Wrocław: Instytut Filozofii Uniwersytetu Wrocławskiego 2007).

że potrafi rozbudzić intelekt i uczucia ucznia, by mógł on i chciał iść dalej samodzielnie, podejmując kolejne zadania poznawcze.

U początków pedagogiki myśl antropologiczna z typowo pedagogiczną połączyły się w całość, szczególnie osobliwą i rozsadzającą niesłusznie przypisywany Sokratesowi intelektualizm etyczny. Ten wielki pedagog i filozof wiedział, że człowiek jako istota poznająca (a poznawanie należy do jego natury) wykracza daleko poza cele utylitarne, wchodząc w coraz to nowe przestrzenie myśli, w odkrywanie nowych światów wtedy, gdy stworzy mu się po temu dobre warunki dla narodzin osobistej wiedzy. Czy nie to miał na myśli Sokrates, wychodząc każdego poranka na ateńską agorę, by bezinteresownie rozmawiać, zbijać u zadufanych w sobie młodzieńców ich niepoprawne odpowiedzi na tematy przecież im bliskie, bo wzięte z codziennego życia i uczyć pokory dla wiedzy prawdziwej? Czym jest więc pedagogika, jeśli nie duchową majeutyką? Czy w swoich podstawowych kategoriach *pais-ago* nie próbuje już u samych początków zabezpieczyć właściwego rodzaju wiedzy, rozumianej w sokratejskim sensie? Czy patrząc z dzisiejszego punktu widzenia w tych początkach nie zawierał się w jakimś zakresie jej obecny kształt? Oczywiście taki poziom myślenia o wychowaniu kształtował się powoli w czasie, a na jego podstawy pracowali geniusze tej miary co Sokrates, ale także wcześniej – w pewnym sensie Pitagoras i sofisci.

1.1. Pitagoras – próba nakreślenia racjonalnych zasad życia/wychowania człowieka

Nie da się oddzielić ostatecznie Pitagorasa od pitagorejczyków, podobnie jak nie da się bez obawy o popełnienie błędu oddzielić Sokratesa od Platona. Zarówno Pitagoras, jak i Sokrates nie zostawili swoich pism. Ten pierwszy jako matematyk i pedagog był człowiekiem niezwykłym, kochającym liczby tak bardzo, że widział je niemal wszędzie. Uważany jest za twórcę geometrii jako odrębnej dyscypliny, a twierdzenie Pitagorasa znają już dzieci w szkole. Wiele podróżyował po Azji, Fenicji, Egipcie, co nie pozostało bez wpływu na jego poglądy na świat i rozumienie człowieka. Około roku 540 p.n.e. założył w Krotonie szkołę, która miała wielki wpływ na uszlachetnienie obyczajów i życia moralnego młodzieży oraz na politykę społeczeństwa.

Nie jest zaskoczeniem, że głównym przedmiotem badań w szkole Pitagorasa była matematyka, uważana za podstawę należytego przygotowania do myślenia abstrakcyjnego. Zdumiewać może, iż nawet w muzyce widział on matematykę i zwracał uwagę na jej czołowe znaczenie w wychowaniu. Pojęcia filozoficzne i zasady pedagogiczne ujął w logiczne formuły matematyczne. Świat Pitagorasa i jego uczniów, nazywanych pitagorejczykami, za sprawą liczby stał się „porządkiem”, a rozumnie uporządkowany mógł stać się łatwiej czytelny dla człowieka, możliwy do poznania i uchwycenia przez myśl. Te matematyczne dokonania pomogły wykształcić wzorzec *techne* i nauczyły logicznego, ścisłego, teoretycznego patrzenia również na życie człowieka. Grecy próbowali pójść inną drogą niż Wschód: od odkrycia prawidłowości zewnętrznych do poszukiwania prawidłowości wewnętrznych i praw odnoszących się do duszy ludzkiej. Nie ulega wątpliwości, iż na bazie tej drogi

filozoficzno-matematycznego poznania możliwe stało się stworzenie pierwszych prób racjonalnego systemu wychowawczego, który sprawdził się w szkole pitagorejskiej.

Pitagoras był wielkim mistrzem dla swoich uczniów, garnących się do nauki i posłusznych innowacyjnym wówczas zasadom, regulującym życie u boku mistrza w ramach pewnego rodzaju wspólnoty. Wychowanie opierało się na zasadach wewnętrznego życia człowieka. Do najważniejszych należały zasady: poszukiwania we wszystkim prawdy; dążenia do harmonii charakteru, własnej duszy; wolności wyboru, systematyczności, wysiłku, wyrzeczenia i trudu; przyjaźni i uszlachetniania duszy przez muzykę, poezję, modlitwę; indywidualizacji uczenia, stosownie do natury i zdolności¹².

Pitagoras – twierdzi Jamblich – „Najlepsze w istocie początki wychowania i wykształcenia dał ludziom przez to, że [nauczył ich – B.J.], iż powinni we wszystkim szukać prawdy”¹³. To ona leży u początków wychowania i jest związana z najgłębszą treścią osoby, rzeczy, określając ich sens: etyczny, praktyczny i egzystencjalny. Nie chodzi tylko o mówienie prawdy, ale też o postępowanie w prawdzie i o sam sens prawdy dla ludzkiej egzystencji. Bez prawdy w tych wymiarach trudno mówić o wychowaniu, bowiem wówczas w jej miejsce zawsze pojawia się użyteczność, racja, ideologia. Z prawdą związane są wszelkie wolne wybory człowieka i możliwość poznania samego siebie, co stanie się ważne dla Sokratesa tak samo jak poznanie kosmosu. Postulaty Pitagorasa to swoiste zalecenia wychowawcze: muszą być spełnione, by panowała harmonia w osobowości wychowanka. Jamblich zwrócił uwagę na rzecz ważną w wychowaniu pitagorejskim, a mianowicie na tak zwaną podatność na wychowanie. Ową „podatność nazywał harmonią charakteru (*katartysis*). Gwałtowność uważał za szczególnie sprzeczną ze swoją szkołą wychowania; jej konsekwencjami są bowiem prostactwo, brak wstydu, zuchwałość, gnuśność, nieuctwo, anarchia, niesława i im podobne; z łagodności zaś i harmonii charakteru wynikają skutki przeciwne tamtym. W obserwacjach zwracał na powyższe rzeczy szczególną uwagę i ćwiczył w nich swych uczniów; tych, których uznał za godnych dóbr swojej mądrości, starał się przyciągnąć do nauki; jeśli zaś uznał kogoś za nieprzydatnego, odsyłał go jak obcego”¹⁴. Trudność wychowania polegała na harmonijnym połączeniu ciężkiej pracy wewnętrznej wychowanka na rzecz własnego rozwoju z zapewnieniem mu właściwych relacji ze strony wychowawcy, nastawionych na dobro i wolność, ale też kontemplację tajemnicy spowijającej duszę.

Nauki Pitagorasa miały ścisły związek z życiem. Wychowanie zaczynał od zapewnienia wolności uczniom, podstawy i warunku wszelkiej chęci poznawania oraz myślenia. Następnie trzeba „wypędzać wszelkimi sposobami, wypalać ogniem i wycinać mieczem z ciała chorobę, z duszy niewiedzę, z brzucha zbytek, z miasta

¹² Zob. też: Sławomir Sztobryn, „Historia wychowania”, w: *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, red. Bogusław Śliwerski (Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne 2006), 6-7.

¹³ Porfiriusz, Jamblich, Anonim, *Żywoty Pitagorasa*, przeł. Janina Gajda-Krynicka (Wrocław: Wydawnictwo EPSILON 1933), 47.

¹⁴ Tamże, 61.

rozruchy, z domu niezgodę, ze wszystkiego zaś razem – brak miary”¹⁵. Ta sentencja to synteza poglądów Pitagorasa na wychowanie i życie.

Przykładał też wielką wagę do pierwszych lat wychowania dziecka, w których mogą nastąpić nieodwracalne patologie w zakresie woli i serca, a które trudno wyrugować w dalszym okresie wychowania. Od najmłodszych lat zalecał wdrażać zasady pracy nad sobą w wolności, bo do wyboru dobra nie musi się c z ł o w i e k a . Ważna jest przy tym przyjaźń i życie we wspólnocie. Przyjaciół to jakby „drugie ja”. Pojęcie przyjaźni ma głęboki sens w systemie wychowania Pitagorasa, sens syntetyczny całej jego koncepcji, nad którym tu nie mogę się dłużej zatrzymać. Przez pryzmat powyższych zasad postrzegał istotę człowieka, która wymagała „nauczania przez symbole”¹⁶: zawarty w nich sens musiał zostać umiejętnie wydobyty. „A jeśli ktoś nie wydobył tego, co ukryte i pojmował dosłownie to, co zostało powiedziane, mogło mu się to wydawać śmieszne i przypominać starczą gadaninę pełną żartów i plotek”¹⁷. Był też wskaźnikiem jakości myślenia, które nie wzniosło się jeszcze ponad poziom zmysłowy.

Pitagoras wprowadził muzykę, która – zdaniem Jamblicha – pomaga w wychowaniu i jest podstawą rozwoju, „a w pewnych melodiach i rytmach uzdrawiających ludzkie charaktery i cierpienia, jak też przywracających pierwotną harmonię władz duszy, odkrył zaporę i terapię dla chorób duszy i ciała”¹⁸. Przypomnijmy, iż muzyka, oprócz matematyki, to drugi ważny składnik kultury i umysłowości greckiej. Przekazuje ona harmonię kosmosu, którą ma w duszy jej twórca i zaprasza słuchacza do dialogu dusz, przez co można uczestniczyć w czymś wzniosłym, transcendentnym. Właśnie ta harmonia kosmosu wychowuje do piękna i dobra, a będąc zasadą ładu w świecie, normuje absolutne, nieuchronne prawo rządzące bytem. Przyczynowa konieczność następstwa prawidłowości w czasie u Pitagorasa ustępuje miejsca harmonii i strukturalnej stronie prawidłowości świata¹⁹. Poezja też jest harmonią i również inspirowała do budowania harmonii w sobie. Jak to wszystko ma się do dzisiejszego wychowania, gdzie rodzice, dzieci i często nawet sami nauczyciele „karmią” swoje dusze bezwartościowymi filmami, hałaśliwą, tandetną muzyką?

Pedagogia Pitagorasa знаła drogi i bezdroża wychowania, a praktyki pracy z młodzieżą były impulsem i zaczynem nowego spojrzenia na myśl pedagogiczną, która winna iść w kierunku wychowania indywidualnie postrzeganego, zgodnego z „naturą i zdolnościami człowieka”, stąd każdemu uczniowi należy przekazać „wypadającą nań część mądrości”²⁰. Nasuwa się w związku z tym ważne pytanie: czy istnieje w ogóle masowe wychowanie?

¹⁵ Tamże, 37.

¹⁶ Tamże, 63.

¹⁷ Tamże, 64.

¹⁸ Tamże, 48-49.

¹⁹ Werner W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, przeł. Marian Plezia i Hubert Bednarek (Warszawa: Fundacja ALETHEIA 2001), 244.

²⁰ Porfiriusz, Jamblich, Anonim, *Żywoty*, 59.

1.2. Sofiści – ojcowie demokracji liberalnej i niewolnicy swoich uczniów

Jeżeli nauczyciel nie kieruje się w wychowaniu dobrem wychowanka, tylko pracuje w duchu koncepcji, na którą jest popyt, to nie jest wychowawcą. Czy czynili tak sofisci? Jeżeli w wychowaniu nie chodzi o wartościową przemianę duchową ucznia, wymagającą jego trudnej pracy i ustawicznej troski nauczyciela o krytyczne myślenie, które w swojej funkcji majeutycznej jest w stanie poruszyć duszę, to o co chodzi? Na pewno nie o przyswajanie gotowej wiedzy, która zalega bezproduktywnie umysł i rodzi złudne przekonanie ucznia o jego postępach, prowadząc do braku pokory. Szkoły pełne są nauczycieli, którzy nie potrafią lub nie chcą tak naprawdę nimi być. Dlaczego? Jeśli nie są sokratykami, to z pewnością mogą być sofistami, czyli niewolnikami swoich uczniów, często agresywnych i zbuntowanych, ale zawsze pozbawionych najpiękniejszych lat dla rozwoju własnej osobowości, których nie da się już odrobić, straconych bezpowrotnie. To są nauczyciele, którzy realizują jakieś standardowe programy nauczania, a lekcje zawsze wyglądają w ten sam sposób: są monologami na przemian nauczycieli i uczniów. Wiedza jest transmitowana w jedną stronę, do ucznia i najlepiej, by była zreprodukowana nauczycielowi dokładnie tak, jak została podana. To tak zwana „bankowa” koncepcja edukacji, prowadząca do nudy i lęku, niepowodzeń w nauce, przestępstw czy samobójstw.

Mówi się, iż sofisci dokonali rewolucji w greckim wychowaniu. Czy oznacza to, iż w stosunku do poprzedników, filozofów *physis*, wnieśli coś nowego i znaczącego? Sofisci odeszli od poprzednich koncepcji, wywodzących się z modelu przyrodoznawczego, gdzie los człowieka zależał od porządku, harmonii kosmosu. Opowiedzieli się za postulatem wychowawczego kształtowania natury ludzkiej w toku uczenia się. Ich koncepcje moralne bazowały na regułach i normach będących konwencjami lub przedłużeniem praw przyrody²¹.

Ryszard Legutko mówi o ich „demokratyzacji myślenia”, polegającej na sprowadzaniu „reguł do tego, co potoczne i obecne w obrębie doświadczenia zwykłego człowieka”²². Wiązało się to z panującym wówczas kultem wiedzy i rozumu w państwie, wymagającym przede wszystkim zalet intelektualnych, oratorskich przed wartościami moralnymi. W sferze interesów i polityki ateńskiej rosło zapotrzebowanie na nowego człowieka, posługującego się sprawnie mową i intelektem. Naprzeciw temu zapotrzebowaniu wyszli właśnie sofisci, nazywani w owym czasie „ludźmi mądrymi” oddającymi się retoryce, filozofii, nauczaniu mądrości bogatej młodzieży, przygotowującej się za wysokie honoraria do życia publicznego, politycznego w demokracji ateńskiej. Scena w domu sławnego bogacza, Kalliasa, zawarta w dialogu Platona *Protagoras* – jak zauważa Ryszard Legutko²³ – odsłania wartość spotkań sofistów z elitą ateńską, gdzie popisywali się przed

²¹ Ryszard Legutko, *Sokrates. Filozofia męża sprawiedliwego* (Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo 2013), 129.

²² Tamże, 124.

²³ Tamże, 128-129.

sluchaczami udawaną mądrością „znających się na wszystkim”, a tak naprawdę chodziło im o „schlebianie pospolitym umysłem”.

Sofistyczne kształcenie umysłu obejmowało dwie całkowicie różne drogi: „już to przez podawanie mu sumy encyklopedycznych wiadomości, już to przez wyrabianie formalne rozmaitych jego sprawności”²⁴. W zakres umiejętności, oprócz filozofii i retoryki, wchodziła astronomia, muzyka, sztuka zarządzania gospodarstwem i sprawami publicznymi. Liczyła się wymowa jako środek biegłości w uzasadnianiu twierdzeń: nie ma wiedzy bezwzględnej, lecz tylko mniemania i nie ma prawdy przedmiotowej, lecz tylko prawda podmiotowa. Te twierdzenia prowadziły do prostego wniosku, iż każdy człowiek jest sam dla siebie „miarą wszechrzeczy”. Powyższe zasady miały niekorzystne następstwa na polu moralności, polityki, gospodarki, praw i obyczajów²⁵. Nic więc dziwnego, że ich przeciwnikiem był Sokrates.

Sofiści próbowali zainteresowanie z *physis* przenieść na człowieka i był to wielki krok w stronę humanizmu. Wiedza antropologiczna postawiona została przed wiedzą przyrodniczą i ją warunkowała. Sofistów interesowało pytanie, w jaki sposób człowiek może stać się dobrym obywatelem demokratycznego społeczeństwa oraz czy natura ma tu główne znaczenie, czy raczej nauka i ćwiczenie umiejętności. Pytania te zaprzętały uwagę Protagorasa będącego najznakomitszym sofistą, autorem sentencji, iż to „człowiek jest miarą wszechrzeczy”.

Również Sokrates zastanawiał się nad odpowiedzią. „O ile Protagoras wypracowuje nowe ideały, myśli nadal kategoriami społeczno-politycznymi, o tyle Sokrates tworzy zupełnie nowy model *arete*, nieuwarunkowanej czynnikami zewnętrznymi, a wyłącznie o treści moralnej”²⁶. Trwa spór o to, kto tak naprawdę odkrył człowieka: czy był to Sokrates, tak jak mówił Pascal, czy sofisci – jak mówią inni. Zarówno oni, jak i Sokrates mówili o człowieku, jednak różniła ich argumentacja. Uważali się za mędrców i wychowawców ludzi²⁷. Spór ten jednak każe zadać pytanie o wartość sofistycznego wychowania. Zarówno sofisci, jak i Sokrates chcieli uczyć, jednak ci pierwsi – za pieniądze oraz tego, co użyteczne, Sokrates zaś za darmo i tego, co dobre, traktując swoje zadanie wychowania jako „misję bożą”, przekonany o swej niewiedzy. Sofisci, pewni swej metody nauczania, za ideał uznawali encyklopedyczny charakter wiedzy, traktując ją utylitarnie, dla Sokratesa zaś była poszukiwaniem *arete* i tego, co skryte, niewidzialne. I jeszcze jeden kontrast: sofisci uważali się za mędrców, Sokrates zaś za poszukującego wiedzy sylena i ironistę. Oczywiście to tylko niektóre, znane przeciwstawienia, dobrze jednak ilustrujące opozycyjne dusze nauczycielskie i różne podejścia do wychowania.

Sokrates wiedział, iż ważna jest początkowa ocena możliwości umysłu wychowanka, bowiem pomyłka zawsze skutkuje nieodpowiednim doborem

²⁴ Jaeger, *Paideia*, 381.

²⁵ Więcej zob. Jodłowska, *Pedagogika*.

²⁶ Witold Wróblewski, *Pojęcie arete w II połowie V wieku p.n.e. Protagoras – Gorgiasz – Demokryt* (Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika 1979), 7.

²⁷ Platon, „Protagoras”, w: *Dialogi*, t. 1 (Kęty: Wydawnictwo ANTYK 1999), 273.

indywidualnej drogi kształcenia dla niego. Przypomina to Pitagorasa i jego koncepcję zindywidualizowanej pracy z uczniem. Sofiści natomiast uprawiali kształcenie masowe i nie było im potrzebne podejście indywidualne. Sztuka przekonywania, jakiej nauczali, ubrana w szaty retoryki to zaprzeczenie dążenia do prawdziwej wiedzy, a tylko sprawność, zapewniająca „skuteczność” komunikacyjną w warunkach liberalnej demokracji. Nic dziwnego, że Sokrates, a także później sam Platon, krytycznie odnosili się do sofistyki. W dzisiejszych czasach milknie w jakimś stopniu niekorzystny obraz sofistów. Jakże często, nawet na uczelniach, spotyka się współczesnych sofistów. Co wtedy mamy, gdy „sofiści uczą sofistów”, gdy uważa się ich za patronów intelektualnych naszych czasów?

Na zakończenie tych z konieczności ogólnych rozważań warto przytoczyć za Legutką konstatację dającą do myślenia: „Ludzkie doświadczenie musiało wszak przejść przez taki etap i taki typ myślenia, jaki w tamtych czasach najpełniej reprezentowali sofisci. Można wiele rzeczy zarzucać sofistom, lecz bez «fermentacji» wywołanej przez nich nie byłoby «klarownej mądrości Sokratesa»²⁸. Ale dlaczego współcześnie wracamy do sofistycznego systemu kształcenia pedagogów? Na szczęście nie wszędzie się tak dzieje i możemy mówić o pięknych kartach naszego szkolnictwa, nie tylko wyższego²⁹.

2. Sokrates – narodziny pedagogiki

Sokrates ucieleśniał ducha klasycznych myśli o wychowaniu. Jego największą zasługą było to, że dał Atenom przykład nowego myślenia, otwierającego drogę ku mądrości. Jeśli zajrzemy do wczesnych dialogów Platona³⁰, zobaczymy jak w rozmowie z Sokratesem dusze uczniów, z początku odporne i wątpiące, pobudzone pytaniami do krytycznego myślenia rozkwitają, zmieniają się, kształtują. I choć Sokrates zadaje przeważnie pytania, to jednak z powodzeniem wykonuje swoje pedagogiczne zadania, wymagające w pierwszym rzędzie uwolnienia umysłu z krępujących schematów, nawyków myślowych, zakrywających prawdę. A wszystko dlatego, by otworzyć umysł na odkrycie prawdy, głębsze myślenie, bo – jak mówił – „bezmądrym życiem żyć człowiekowi nie warto”³¹. Przez ponad dwa i pół tysiąca lat jego metody myślenia i wychowania młodzieży budziły zachwyt wśród najtęższych umysłów, by wymienić choćby Kanta, Heideggera, Vlastosa, Hadota, Arendt³². I nie tylko o samą logikę

²⁸ Legutko, *Sokrates*, 135.

²⁹ Dominika Jagielska, Janina Kostkiewicz, *Pedagogika humanizmu społecznego Andrzeja Niesiołowskiego* (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2015); *Polska Myśl Pedagogiczna* 1 (2015).

³⁰ Plato, *Early Socratic Dialogues*, in: Trevor J. Saunders (London: PENGUIN BOOKS 1987); Platon, *Dialogi*, t. I, red. Władysław Witwicki (Kęty: Wydawnictwo ANTYK 1999).

³¹ Platon, „Obrona Sokratesa”, 38A, w: *Dialogi*, t.1, przeł. Władysław Witwicki (Kęty: Wydawnictwo ANTYK 1999), 578.

³² Immanuel Kant, *Krytyka czystego rozumu*, przeł. Roman Ingarden (Kęty: Wydawnictwo ANTYK 2001); Martin Heidegger, *Znaki drogi*, przeł. Seweryn Blandzi i in. (Warszawa: Fundacja ALETHEIA 1995); Gregory Vlastos, *Socrates. Ironist and moral philosopher* (New York: Cambridge University Press 1991);

myślenia tu chodziło, ale o coś, czego kultura wcześniej nie miała, a co pozostaje w związku z pedagogiką genialnego myśliciela, stając się swoistą rewolucją w wychowaniu człowieka greckiego. Chodzi o wyjątkowe, specyficzne dla pedagoga, doświadczanie rzeczywistości wychowawczej, postrzeganej niejednokrotnie w kontekście szerszej rzeczywistości, angażującej percepcję, uczucia, przeżywanie. Potrzebna jest więc do takiego doświadczania określona *wrażliwość pedagoga i ucznia*, obejmująca intelekt, moralność, duchowość.

Sokrates był wielkim nauczycielem, choć sam się za takiego nie uważał. Zawsze skromny, pokorny, dostrzegający swoją niewiedzę, ukazał drogę do stawiania się nauczycielem, na której ważna była dbałość o wysoką jakość życia, decydująca: po pierwsze, o wartości życia wewnętrznego, dopełniającego prowadzenie dyskursu z uczniami oraz, po drugie, o doborze celów, treści, form, metod wychowania. Splatały się tu – by użyć dzisiejszych pojęć – wizje pedagogiki ogólnej, pedeutologii i dydaktyki nauczania/wychowania, istotne także we współczesnej pedagogice.

Celem sokratejskiego myślenia było przekroczenie tradycyjnego, archaicznego i sofistycznego podejścia do człowieka. Nie mogła już wystarczać kosmocentryczna wykładnia istoty człowieka, sytuująca go wobec przemożnych sił natury i skazująca na posłuszeństwo. Nie mogła też zadowalać Sokratesa humanistyczna wykładnia w wydaniu sofistów, bowiem „rozprawiali oni o problemach człowieka, ale nie określili w sposób adekwatny natury czy istoty człowieka albo określili ją w sposób całkowicie nieadekwatny. [...] Dopiero odpowiedź Sokratesa jest niedwuznaczna: człowiekiem jest jego dusza, ponieważ dusza jest tym, co odróżnia człowieka od każdej innej rzeczy”³³. Nikt tak nie pojmował człowieka przed Sokratesem. Nikt nie mówił, że dusza jest „naszą myślącą i działającą świadomością, naszym rozumem oraz źródłem naszych działań rozumnych i etycznych”³⁴. Takie rozumienie po nim przejęła „cała kultura Zachodu”³⁵. Stąd też Sokrates uważał, że „nauczanie ludzi, aby poznawali siebie i troszczyli się o siebie samych, jest najważniejszym zadaniem, które zostało mu zlecone przez Boga”³⁶. Pojęcie „służby bożej” jest często upraszczane³⁷ i odnoszone do teologii, tymczasem są tam przede wszystkim odniesienia do treści moralnych, ważnych dla pedagogiki, którą będzie rozwijał Sokrates, proponując swój wielki innowacyjny projekt przebudowy moralnej a t e n c y k ó w oparty na „przewrocie aksjologicznym”.

Pierre Hadot, *Czym jest filozofia starożytna*, przeł. Piotr Domański (Warszawa: Fundacja ALETHEIA 2000); Hannah Arendt, *Polityka jako obietnica*, przeł. Wojciech Madej i Mieczysław Godyń (Warszawa: Prószyński i S-ka 2005).

³³ Reale, *Myśl starożytna*, 114.

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże. Twierdzi tak m.in. profesor Giovanni Reale, który jest jednym z najwybitniejszych historyków filozofii starożytnej.

³⁶ Tamże. Zob. też Platon, „Obrona Sokratesa”, 29D-30A, w: Platon, *Dialogi*, t. I (Kęty: Wydawnictwo ANTYK 1999), 568-569.

³⁷ Waldemar Pycka, *Myśl Sokratesa na tle wcześniejszych koncepcji uprawiania filozofii* (Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu. Marii Curie-Skłodowskiej 2012), 27.

Był on wynikiem długotrwałych doświadczeń w nauczaniu młodzieży na ateńskiej agorze, wielkim rynku idei³⁸ oraz analizy przyjętych norm moralnych i społeczno-politycznych oraz religijnych.

Dla Sokratesa człowiek jest wartością osobową, bezwzględną. W wychowaniu nie może być więc redukowany do psychofizyczności, ale należy widzieć go całego, myślącego, działającego i chcącego poznawać prawdę. Nie można na niego oddziaływać jak na przedmioty, ale należy prowadzić z nim dialog, kierując ku prawdzie o dobru. Takie wychowanie, niepozbawione aksjologicznego odniesienia, prowadzi do relacji z wychowankiem, pomagających mu w odkrywaniu istnienia duchowego, gdyż tylko wówczas będzie mógł wzrastać ku spełnieniu własnego człowieczeństwa. Wartości trzeba poznawać całym sobą, by uchwycić ich zobowiązujący charakter, a więc by je dostrzegać, rozumieć skryte w nich dobro i żyć nimi. Takie postrzeganie człowieka oraz takie wymagania w zakresie wychowania to prawdziwy fundament pedagogiki, także dzisiejszej, jeżeli jesteśmy gotowi realizować dziedzictwo Sokratesa.

Na początku XX wieku Eugen Kühnemann, otwierając konferencję Heskiego Głównego Stowarzyszenia Nauczycieli wykładem „Sokrates und die Pädagogik”, wręcz podkreślił, iż w postaci Sokratesa nie tylko filozofia, ale i pedagogika widzi swojego ojca. Postrzega też, jak twierdził, że „myślenie w całej swej historii pozostało niezmienione”³⁹. Nie szkodzi, że prowadzi do odległej przeszłości, gdy chodzi o „wieczną zależność”, myśl przewodnią, stanowiącą podwaliny pedagogiki⁴⁰. Mówić dziś o pedagogice jako racjonalnej myśli o wychowaniu, to widzieć tę sokratejską, wielką zależność i równoczesność kwestii stanowiących podstawy antropologiczne, aksjologiczne, a także podstawy dydaktyczne czy ogólnopedagogiczne.

Przejdźmy teraz do drugiej części tego wielkiego programu przebudowy wychowania, czyli do aspektu realizacyjnego, dydaktycznego, wspierającego się na wychowaniu – dialogu rozumianym jako „żywa rozmowa” z interlokutorem.

W „początku rozważań”, mówi Hans Georg Gadamer, „otwiera się najważniejszy wymiar ludzkiej myśli”⁴¹. Jaki on jest dla pedagogiki? Dotyczy najważniejszych form realizacji człowieczeństwa: poznawania i myślenia. W pedagogice słowo „myśl” nie określa jeszcze dość jasno, iż w wychowaniu chodzi o szczególnie rozumiany rodzaj poznawania (zdobywania wiedzy) jako *episteme*. Sokrates proponuje szczególną drogę prowadzenia wychowawczego, na której nauczyciel będzie miał do dyspozycji dwie metody: e l e n k t y c z n ą oraz

³⁸ Perykles, od 461 roku przed Chrystusem przywódca demokracji ateńskiej, stworzył warunki dla wymiany idei. Do Aten, które były wówczas szkołą całej Grecji i promieniowały sztuką oraz nauką na zachodni świat, przybywali wówczas uczeni, filozofowie tacy jak Anaksagoras czy Protagoras, a teatr Dionizosa wystawiał utwory Sofoklesa, Ajschylosa, Eurypidesa oraz komedie Arystofanesa.

³⁹ Eugen. Kühnemann, *Sokrates und die Pädagogik*, (Marburg: Universität-Buchhandlung 1901), 3.

⁴⁰ Tamże, 6.

⁴¹ Hans G. Gadamer, *Początek filozofii*, przeł. Janina Gajda-Krynicka (Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN 2008), 26.

m a j e u t y c z n ą , „położniczą”⁴². Te drogi wypełnione są dającym do myślenia dialogiem między podmiotami, który „formuje” osobowość interlokutorów dzięki uruchomieniu „jasnego myślenia”. Możemy je obserwować we wczesnych *Dialogach* Platona, gdzie Sokrates, sprawdzając wiedzę powszechnie znanych Ateńczyków (rzemieślników, polityków, urzędników), odkrył i uświadomił sobie, iż najczęściej mają oni mniemania, wiedzę wycinkową, powierzchowną, blokującą j a s n e m y ś l e n i e .

Ten wielki filozof i ojciec „pedagogiki”, który położył – zdaniem Eugena Kühnemanna – podwaliny nie tylko filozofii, ale i pedagogiki⁴³, zwrócił uwagę na problem wiedzy, ale też wskazał owocną i metodyczną drogę, która jest „szkołą człowieka”⁴⁴. „Jasne myślenie – mówi Adam Krokiewicz – posiada ogromną energię czynną, jest miarodajne dla czynów”⁴⁵. Jednak zabiegi intelektualne wokół definicji pojęć to tylko część prawdy, drugą część stanowi wysiłek stosowania nie w słowach, lecz w czynach, czyli „sprawny zasób uczucia oraz woli”⁴⁶. Wiedza tylko intelektualna, odcięta od woli, uczuć i czynów jest martwa, najczęściej można ją tylko reprodukować w postaci przyswojonej. Stwarza ona raczej pozory mądrości oraz powoduje brak pokory i samokrytyki, o czym pisałam wcześniej. Rozum, wola i uczucia, stapiając się w całość, tworzą pokłady wiedzy „żywej”, uruchamiającej jasne myślenie, docierające głębiej niż zmysły i wyobraźnia.

Przynajmy tu z całą mocą, że chodzi o wiedzę szczególnie rozumianą, taką, której nie może wyjaśnić nam sofistyczny intelektualizm, o jaki też niekiedy fałszywie posądza się samego Sokratesa. Realizuje się ją z powodzeniem, gdy jest zabezpieczony podstawowy warunek nauczania/wychowania: zapewnienie w dialogu z uczniem wszystkich czterech poziomów nauczania/poznania: od zapamiętania zdobywanej wiedzy, przez rozumienie, do stosowania w sytuacjach typowych, a nawet problemowych. A tak się niestety rzadko wydarza w realnie prowadzonym „dialogu”⁴⁷, który z punktu widzenia wartości wychowawczych, a nawet czysto poznawczych, odbiega od wymagań pedagogiki sokratejskiej.

Autentyczny dialog sokratejski jest dialogiem bez arbitra, a nauczyciel jest stroną równorzędną z uczniem; jest tylko osobą bardziej doświadczoną, może ucznia inspirować pytaniami, naprowadzać na właściwą drogę w taki sposób, by doszedł on samodzielnie do wiedzy⁴⁸. Liczy się uczeń: jego myślenie i poznanie takie, by prowadziło do przemiany osobowości. Dziś nieczęsto się taki dialog wydarza, bo nie jest to sprawa prosta, wymaga nauczyciela otwartego na humanistyczny rodzaj relacji

⁴² Więcej zob. Jodłowska, *Pedagogika*.

⁴³ Kühnemann, *Sokrates*, 6.

⁴⁴ Tamże, 17.

⁴⁵ Adam Krokiewicz, *Sokrates. Etyka Demokryta i hedonizm Arystypa* (Warszawa: ALETHEIA 2000), 8.

⁴⁶ Tamże, 8.

⁴⁷ Bogusława Jodłowska, *Start zawodowy nauczyciela klas początkowych* (Kraków: Uniwersytet Jagielloński 1988), 93-94; aktualne badania: Jodłowska, *Pedagogika*, 195.

⁴⁸ Więcej zob. Jodłowska, *Pedagogika*, 175.

międzyludzkiej. Musi też posiadać szeroką wiedzę, metawiedzę oraz wrażliwość intelektualno-moralno-duchową.

Jeżeli zgodzimy się z Sokratesem, że źródło wszelkiej wiedzy istotnej moralnie tkwi w człowieku, to rodzina, szkoła, środowisko pełnią tylko rolę pomocniczą. Człowiek sam musi z siebie wydobyć wiedzę, która jest w nim. Nauczyciel spełnia zaledwie rolę „położnej”, który swoimi „szczypcami”, czyli pytaniami pomaga „plód” myśli wydobyć. Co się z tego współdziałania i współpracy umysłowej „urodzi”, będzie czymś nowym, często nieoczekiwanym, zaskakującym poznawczo, zarówno ucznia, jak i samego nauczyciela. Można spierać się z Sokratesem w wielu kwestiach, ale widoczny jest jego r e a l i z m odnośnie wychowania mówiący, iż rozwija się moralnie ten, kto samodzielnie podejmuje decyzje i dokonuje wyborów moralnych. Jeśli wykonujemy je pod przymusem, z nakazu nauczyciela, rodziców, to nasze wychowanie nie ma wartości, bo nie ma „żywego myślenia”, a tylko automatyczne wykonywanie poleceń i podporządkowanie się czyjejs wiedzy, z którą nie nawiązaliśmy duchowego kontaktu. Trzeba mieć wolny wybór, za który „przyjdzie zapłacić” trudem, ale to jest zawsze własny wybór i niech on będzie umożliwiony dziecku od najmłodszych lat, pod troskliwym okiem dorosłego. Co mówi nam tu ojciec pedagogiki? Mówi: nie wolno żyć życiem bezmyślnym, bo to czyni z ludzi – automaty i strąca ich w hierarchii, poniżej człowieczeństwa.

Zakończenie

Zdaję sobie sprawę, iż powyższe rozważania, z konieczności ograniczone do uogólnień, mogą drażnić osoby dobrze znające starożytność i oczekujące pójścia w głąb problematyki, otwarcia twórczej polemiki z tezami filozofów. Jednak pedagogika, to trzeba wyraźnie powiedzieć, nie dostrzegająca w ostatnich dziesięcioleciach większej potrzeby odkrywania Sokratesa – pedagoga, a filozofia nie ułatwiała jej tego zadania.

Sokrates, ojciec pedagogiki, jak widzieliśmy, stawał się nim stopniowo. Najpierw próbował zdystansować się od archaicznej koncepcji świata i człowieka oraz prezentowanej przez Pitagorasa wizji życia, w dużym stopniu typu mistycznego i ascetycznego, choć jego przesłanie w postaci proponowanych zasad wychowania z pewnością było inspirujące dla następców. Późniejszy spór z sofistami, którzy zanegowali istnienie prawdy, preferowali utylitarystyczne podejście do wychowania, w końcu zmusił Sokratesa do troski o odbudowanie zakłamaney moralności Ateńczyków. Postanowił więc, po pierwsze, na nowo zdefiniować koncepcję człowieka, po drugie, postawić nowe cele, skierować uwagę na wartościowe treści i metody kształcenia. Te dwa obszary przemyśleń, ważne dla pedagogiki w każdym czasie, pozwalały Sokratesowi na zbudowanie nowatorskiej myśli, stającej się podstawą walki z sofistami, niezrozumiałej dla ówczesnego społeczeństwa ateńskiego, co filozof okupił w rezultacie życiem. Są one dziś fundamentem, na którym można budować lub rozwijać pedagogikę współczesną.

Sofiści inspirowali Sokratesa do myślenia krytycznego i działania sprawdzającego na ateńskiej agorze ten wielki program pedagogiczny. Jego autor narażał się niejednokrotnie na gniew i krytykę sofistów, którzy nie chcieli przeżywać jego badań elenktycznych, prowadzących do odkrywania niewiedzy. Ci, którzy pozostali i przeszli proces „porodu” swojej wiedzy, zrozumieli wielkość, siłę prawdy i dobra. Dostrzegli Sokratejską zasadę mówiącą, iż „aby ocenić coś prawidłowo, wpieryw trzeba posiadać należyte rozeznanie w istocie rzeczy”.

Inną wielką zasadą wychowania było „dawanie osobistego świadectwa poszukiwania prawdy”. Sokrates raczej nie stosował perswazji, nie udostępniał też gotowych recept, ale pobudzał do jasnego myślenia i działania na drodze elenktycznej i majeutycznej, dając przy tym wzorzec współpracy umysłowej i współdziałania. W jakimś sensie podobnie zachowywał się w swojej szkole Pitagoras. Jednak to dopiero Sokrates udoskonalił cały proces współdziałania nauczyciela z uczniami. Jego pedagogika to – powtórzę tu kolejny raz – duchowa majeutyka, trudna do prowadzenia, bo wymagająca otwartości na poszukiwanie prawdy, cierpliwości w oczekiwaniu na jej poród i przyjęcie.

Czy jednak można godzić się na nieobecność myślenia, rutynę, banalność, standardowe programy kształcenia? Warto sięgać do starożytnych, genialnych myślicieli, którzy stworzyli zasady, metody, modele, definicje wychowania, przechowujące trwale wartości, zadziwiająco aktualne teorie, mimo upływu czasu. Nie chodzi o to, by uzupełnić współczesny dyskurs wychowawczy o dodatkowe fakty, ale o ponowny namysł nad początkiem pedagogiki, jej „poczęciem”, co pozwala uchwycić pełniej istotę pedagogiki, doprowadzając do zadawania pytań rzeczywiście ważnych.

W trudnych czasach dla wychowania i częstego niezadowolenia z rozmijania się pedagogiki z potrzebami, trzeba usłyszeć Sokratesa, który wzywa również dziś do przebudzenia się i podjęcia myślenia krytycznego. Sofistyczna demokracja to smutny żart z człowieka i narodów, które potrzebują pedagogiki zbudowanej na prawdzie o człowieku oraz realnych problemach świata. „Jesteśmy karłami”, ale możemy wspiąć się na plecy takich olbrzymów, jak Sokrates, by widząc więcej i dalej nie popełniać podstawowych błędów w wychowaniu⁴⁹.

Streszczenie: Żyjemy w czasach światowego kryzysu edukacji, dlatego ważny jest powrót do początków narodzin pedagogiki. Wiązą się one z wielką postacią starożytnego mędrca, Sokratesa, który stworzył innowacyjną koncepcję odnowy moralnej społeczeństwa ateńskiego, która na tle koncepcji wcześniejszych – Pitagorasa i sofistów – ukazuje rewolucyjny projekt pedagogiki składający się z nowatorskiej i po dziś dzień aktualnej w świecie zachodnim koncepcji człowieka oraz kształcenia/wychowania, wspartego na elenktyce i majeutyce – metodach ukazujących w dialogu drogę wychowawczego prowadzenia wychowanka. Koncepcja człowieka i

⁴⁹ „Jesteśmy karłami, którzy wspięli się na ramiona olbrzymów. W ten sposób widzimy więcej i dalej niż oni, ale nie dlatego, żeby wzrok nasz był bystrzejszy, albo wzrost słuszniejszy, ale dlatego, że oni dźwigają nas w górę i podnoszą o całą swą gigantyczną wysokość.” Tak napisał Bernard z Chartres cytując te słowa za Ciceronem. Za: Janina Gajda-Krynicka, *Filozofia przedplatońska* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2007), 7.

koncepcja prowadzenia wychowawczego stanowią wystarczające podstawy dla zbudowania pedagogiki, którą nazywam „pedagogiką sokratejską”.

Słowa kluczowe: Sokrates, pedagogika sokratejska, dialog, metoda elenktyczna, metoda mejutyczna, koncepcja pitagorejska, sofistyczna, początki pedagogiki.

Bibliografia

- Arendt, Hannah, *Odpowiedzialność i władza sądenia*, przeł. Wojciech Madej i Mieczysław Godyń. Warszawa: Prószyński i S-ka, 2003.
- Arendt, Hannah, *Polityka jako obietnica*, red. J. Kohn, przeł. Wojciech Madej i Mieczysław Godyń. Warszawa: Prószyński i S-ka, 2005.
- Benson, Hugh H., *Socratic wisdom. The Model of Knowledge in Plato's Early Dialogues*. New York: Oxford University Press, 2000.
- Gadamer, Hans G., *Początek filozofii*, przeł. Janina Gajda-Krynicka. Warszawa: IFiS PAN, 2008.
- Gajda-Krynicka, Janina, *Filozofia przedplatońska*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Hadot, Pierre, *Czym jest filozofia starożytna?*, przeł. Paweł Domański. Warszawa: Fundacja ALETHEIA, 2000.
- Heidegger, Martin, *Znaki drogi*, przeł. Seweryn Blandzi i in. Warszawa: Fundacja ALETHEIA, 1995.
- Jaeger, Werner W., *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, przeł. Marian Plezia i Hubert Bednarek. Warszawa: Fundacja ALETHEIA, 2001.
- Izdebska, Anna, *Pitagoreizm. Jedno jako arche w metafizyce, antropologii i polityce*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2012.
- Jagielska Dominika, Kostkiewicz Janina, *Pedagogika humanizmu społecznego Andrzeja Niesiołowskiego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015.
- Jodłowska, Bogusława, *Pedagogika Sokratejska*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
- Jodłowska, Bogusława, *Start zawodowy nauczyciela klas początkowych*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 1988.
- Kant, Immanuel, *Krytyka czystego rozumu*, przeł. Roman Ingarden, Kęty: Wydawnictwo ANTYK, 2001.
- Klemens Aleksandryjski, *Wychowawca*, przeł. Marian Szarmach. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 2012.
- Kostkiewicz, Janina, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Krasnodębski, Mikołaj, *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*. Warszawa: Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin, 2009.
- Krasnodębski, Mikołaj, *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania*. Warszawa: Difin, 2011.
- Krokiewicz, Adam, *Sokrates. Etyka Demokryta i hedonizm Arystypa*. Warszawa: Fundacja ALETHEIA, 2000.
- Kolokwia Platońskie. Gorgiasz*, red. Artur Pacewicz. Wrocław: Instytut Filozofii Uniwersytetu Wrocławskiego, 2009.
- Kolokwia Platońskie. Teajte*, red. Artur Pacewicz. Wrocław: Instytut Filozofii Uniwersytetu Wrocławskiego, 2007.
- Kühnemann, Eugen, *Sokrates und die Pädagogik*. Marburg: Universitäts-Buchhandlung, 1901.
- Legutko, Ryszard, *Sokrates. Filozofia męża sprawiedliwego*. Poznań: Zysk i S-ka, 2013.
- Leksykon. Pedagogika*, red. Bogusław Milerski i Bogusław Śliwerski. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN, 2000.
- Murzyn, Andrzej, *Johann Friedrich Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004.

- Nussbaum, Marta C., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przeł. Astrid Męczkowska. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW, 2008.
- Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, red. Bogusław Śliwerski, t.1. Gdańsk: GWP, 2006.
- Platon, *Dialogi*, t. 1, 2, przeł. Władysław Witwicki. Kęty: Wydawnictwo ANTYK, 1999.
- Polska Myśl Pedagogiczna* 1, 2015.
- Porfiriusz, Jamblich, Anonim, *Żywoty Pitagorasa*, przeł. Janina Gajda-Krynicka. Wrocław: Wydawnictwo EPSILON, 1993.
- Pycka, Waldemar. *Myśl Sokratesa na tle wcześniejszych koncepcji uprawiania filozofii*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 2012.
- Reale, Giovanni. *Historia filozofii starożytnej*, t. 1, przeł. Edward Iwo Zieliński. Lublin: Wydawnictwo KUL, 1993.
- Reale, Giovanni, *Myśl starożytna*, przeł. Edward Iwo Zieliński. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2003.
- Rodziewicz Ewa, „O metaforze *país-ago* i przemieszczaniu jej znaczeń”, w: *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiar teoretyczny i praktyczny*, red. Rafał Włodarczyk i Wiktor Żłobicki. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- Sztobryn, Sławomir, „Historia wychowania”. W: *Pedagogika*, red. Bogusław Śliwerski, t. 1. Gdańsk: GWP, 2006.
- Vlastos, Gregory, *Socrates. Ironist and moral philosopher*. New York: Cambridge University Press 1991.
- Wasilewski, Marcin, *Protagoras z Abdery, sofista i wychowawca. Studium z historii filozofii wychowania*. Łódź: Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 2013.
- Wróblewski, Witold, *Pojęcie arete w II połowie V wieku p.n.e. Protagoras – Gorgiasz – Demokryt*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 1979.

**REALIZM FILOZOFICZNY SZKOŁY LUBELSKIEJ
JAKO PODSTAWA PEDAGOGIKI**

Ks. Andrzej Maryniarczyk
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

ANTROPOLOGICZNO-METAFIZYCZNE PODSTAWY ADEKWATNEJ TEORII WYCHOWANIA W UJĘCIU TWÓRCÓW FILOZOFICZNEJ SZKOŁY LUBELSKIEJ

The anthropologico-metaphysical basis of an adequate theory of education in terms of
creators of Lublin School of Philosophy

S u m m a r y : The phrase in the title of the article "anthropologico-metaphysical basis " promises to reference, not so much to a philosophical system that would become the basis for a theory of education, but rather to a certain research attitude that stands out due to its realism. This type of approach boils down to the "art of reading" that which really exists: real people and real things, and discovering in them the necessary causes of their existence, actions and common properties. The article argues that a correct reading of the truth about man, of who he is, of what the ultimate source of his existence is, and of what the ultimate purpose of his life is, constitutes an indispensable condition for the formation of an adequate theory of education. Within the framework of philosophical knowledge, we discover that man is a person, that is, an individual subject, who is the source of free and rational actions due to his specific nature and the fact that he is an entity living in the perspective of the Absolute (God), which indicates a reading of the ultimate truth about the existence of the world and man. This type of knowledge provides pedagogy with a realistic metaphysics and philosophical anthropology that was formulated and developed within the framework of the Lublin School of Philosophy.

Key words: philosophical anthropology, metaphysics, person, theory of education, pedagogy

Tytuł artykułu, a mianowicie: *Antropologiczno-metafizyczne podstawy adekwatnej teorii wychowania w ujęciu twórców Filozoficznej Szkoły Lubelskiej* wymaga na początku pewnego wyjaśnienia. Po pierwsze, wyrażenie „metafizyczno-antropologiczne podstawy” zapowiada nie tyle jakiś system filozoficzny, który stałby u podstaw teorii wychowania, co pewną postawę badawczą, która wyróżnia się realizmem, to znaczy,

że ma za przedmiot dociekań świat realny¹. Tego typu postawa badawcza sprowadza się do „sztuki czytania” realnie istniejących bytów: osób i rzeczy oraz odkrywania w nich koniecznych przyczyn istnienia i działania oraz powszechnych właściwości. Zwykle mówimy o czytaniu tekstów, tymczasem okazuje się, że każda realna rzecz jest takim tekstem, który został zapisany przez jej twórcę lub Stwórcę po postacią projektu (idei). A zatem odczytanie prawdy o świecie i człowieku jest podstawą adekwatnej teorii wychowania.

Po drugie, poprawne odczytanie prawdy o człowieku, o tym, kim jest, jakie jest ostateczne źródło jego istnienia oraz ostateczny cel jego życia, stanowi nieodzowny warunek formowania adekwatnej teorii wychowania. W ramach poznania filozoficznego odkrywamy, że człowiek jest osobą, to znaczy jednostkowym podmiotem, będącym źródłem wolnego i rozumnego działania, posiadającym określoną naturę oraz jest istotą żyjącą w perspektywie Absolutu (Boga), na co wskazuje odczytanie ostatecznej prawdy o istnieniu świata i człowieka. Tego typu wiedzy dostarcza pedagogice metafizyka i antropologia filozoficzna.

Po trzecie, temat artykułu zapowiada, że przyjęty obraz świata i człowieka według twórców Lubelskiej Szkoły Filozoficznej zawsze stoi u podstaw adekwatnej teorii wychowania. Dlaczego metafizyka i antropologia? Czy nie wystarczy sama antropologia, samo rozumienie człowieka, by na nim budować adekwatną teorię wychowania? W wielu przypadkach tak się dzieje i dziś można by powiedzieć, że jest to dość powszechne przekonanie wśród teoretyków wychowania. Są jednak pewne dane historyczne, a także i empiryczne, które każą szerzej patrzeć na proces formowania obrazu człowieka, bowiem u podstaw adekwatnego rozumienia człowieka stoi właściwe rozumienie bytu.

1. W poszukiwaniu adekwatnego obrazu człowieka

Twórcy *Filozoficznej Szkoły Lubelskiej*² zauważyli, przyglądając się dziejom filozofii, że u podstaw rozumienia człowieka stoi zawsze rozumienie bytu, czyli tego, czym są rzeczy tworzące świat realny. Jeśli tu popełni się – jak ostrzegwał Arystoteles – mały błąd, to na końcu stanie się on wielki³. Jeśli więc przyjmimy fałszywy (błędny) obraz bytu, otrzymamy też fałszywy (błędny) obraz człowieka (a także i Boga). Wystarczy tu przypomnieć, że zawirowania w rozumieniu człowieka, które przyszyły wraz z ideologią

¹ Także wyrażenie „realizm filozoficzny Lubelskiej Szkoły Filozoficznej” należy rozumieć bardziej jako pewną postawę badawczą, którą wyróżnia przedmiot badania (świat realny), metoda i cel, niż jako system filozoficzny utożsamiany z systemem Arystotelesa czy św. Tomasza z Akwinu. Postawę bowiem realistyczną wyróżnia przede wszystkim to, iż dla realisty jedynym autorytetem, wobec którego podporządkowuje swój rozum, jest rzecz realna, realny człowiek, realny świat, zaś Arystoteles czy Tomasz z Akwinu przywoływani są o tyle, o ile pomagają naprowadzić intelekt realisty na czytanie rzeczy.

² Zob. szerzej Andrzej Maryniarczyk, Mieczysław. A. Krąpiec, „Lubelska Szkoła Filozoficzna”, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 6, red. nac. Andrzej Maryniarczyk (Lublin: PTTA 2005), 532-550

³ „Nieznaczne odchylenie od prawdy, popełnione na samym początku, rośnie do rozmiarów dziesiątków tysięcy, w miarę jak postępuje badanie”, Arystoteles, *O niebie*, przekł. P. Siwek, *Dzieła wszystkie*, t. 2 (Warszawa: PWN 1990), 271 b 8-13.

gender mają swe podstawy w błędnym rozumieniu bytu. I tak na przykład: pierwsi filozofujący przyrodnicy (tak zwani *philosophesantes*) formowali obraz człowieka, odwołując się do paradygmatu bytu materialnego, który pojmowali jako agregat elementów. Człowiek rozumiany był jako przysłowiowy „składak”, który różni się od innych bytów tylko układem elementów oraz ich funkcją. Paradygmat ten leży u podstaw wszelkiego typu materialistycznych i mechanicznych koncepcji człowieka i jest wypadkową dociekań prowadzonych metodami nauk przyrodniczych, redukujących całe bogactwo duchowego życia człowieka do funkcji materii; zbudowana na takim obrazie teoria wychowania będzie bardziej przypominać teorię „tresury”.

Z kolei Platon zbudował obraz człowieka na paradygmacie idei, która odbija się w świecie materii. Idealny człowiek to sam duch (bóstwo) uwięziony w strukturze materii; ten platoński paradygmat legnie u podstaw różnych spirytystycznych i angelologicznych koncepcji człowieka oraz ujęć dualistycznych (typu kartezjańskiego). Z kolei jeśli będzie stanowił podstawę teorii wychowania, spowoduje redukcję całego wychowania do kształcenia intelektualnego.

Trzeci paradygmat, który odnajdujemy w historii, to obraz bytu organicznego, złożonego z ciała i duszy (hylemorfizm), co ujawnia się w sposób szczególny w naturze zwierzęcia; do antropologii został wprowadzony przez Arystotelesa. Człowiek to zwierzę rozumne, gr. *zoon logikon*, łac. *animal rationale*. Elementem antropotwórczym jest czynnik rozumu, który udzielany zwierzęciu od zewnątrz, czyni go zwierzęciem rozumnym, czyli człowiekiem. I choć wypracowany przez Arystotelesa obraz dał początek budowaniu adekwatnej, realistycznej wizji człowieka, to jednak stając na stanowisku, że „człowiek pochodzi z natury i powstaje podług natury”, sprawia, że paradygmat ten stanowi podstawę różnego rodzaju naturalistycznych koncepcji człowieka⁴, a przeniesiony do formowania teorii pedagogicznych, choć obejmuje w sobie bogactwo życia uczuciowego i moralnego człowieka, jednak pomija w nim aspekt życia duchowego i zamyka całą perspektywę życia do świata natury.

Wśród kolejnych spotykanych paradygmatów rozumienia człowieka odnajdujemy czwarty, a mianowicie paradygmat substancji, czyli podmiotu, który bytuje w sobie, jest jednostkowy, rozumny i zdolny do autonomicznego działania. Paradygmat ten stoi u podstaw rozumienia człowieka jako osoby. Jest on rezultatem dociekań metafizycznych, łączy w sobie rozumienie bytu jako substancji, ale nie sprowadza do niego rozumienia człowieka, gdyż wyróżnia go jako Osobę, a więc specyficzną substancję: jednostkową, rozumną, charakteryzującą się specyficznym dynamizmem⁵. Paradygmat ten przynosi przełom w rozumieniu człowieka, a także w sposobie jego poznawania i wyjaśniania. Ale i tu spotykamy się z różnymi paradygmatami przy formowaniu się rozumienia człowieka jako osoby.

⁴ Zob. szerzej Mieczysław A. Krąpiec, „Człowiek”, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 2, red. nac. Andrzej Maryniarczyk (Lublin: PTTA 2001), 359-386.

⁵ Pozostałe paradygmaty, z którymi spotkamy się w filozofii nowożytnej i współczesnej, odwołują się do wyróżnionej jakiejś funkcji lub właściwości, którą uznają za typowe dla człowieka. Stąd pojawiają się takie określenia człowieka jak: *homo symbolicus*; *homo faber*, *homo viator*, *homo ridens*, *homo religiosus*, *homo electronicus* itd.

Pierwszym z paradygmatów należących do grupy „człowiek jako osoba” jest paradygmat chrystologiczno-trynitarny. Jego specyfiką jest postrzeganie osoby w kontekście Osób Trójcy Świętej (Bóg w trzech Osobach) o statusie bytu relacyjnego, a nie substancjalnego. Osoby Boskie odsłaniają wewnętrzne życie Boga (stwarzanie, zbawienie i uświęcanie). I choć rozumienie Osoby Boskiej Chrystusa dokonało się na bazie definicji Boecjusza (w IV wieku), to często jest ono nierozróżnialne od osoby ludzkiej. Ten paradygmat relacyjnej koncepcji osoby legł u podstaw współczesnych koncepcji, z jakimi spotykamy się na przykład w filozofii dialogu, procesu, a także w innych nurtach filozoficznych.

Z kolei drugi paradygmat – angelologiczny – uznaje osobę za czystą inteligencję, byt duchowy, *res cogitans*. Konsekwencją tego podejścia jest redukcja człowieka do „czystej świadomości”, „samoświadomej jaźni” i podobnych. Odnosząc się do dyskusji, jaka toczy się na temat człowieka w nurtach filozofii analityczno-naturalistycznych, można zauważyć, że nawiązują one do idei J. Locke’a, który oddzielił osobę od człowieka, łącząc ją z jakąś formą świadomości czy cechą rozumności (P. Singer i inni)⁶.

Można także wyróżnić etyczny paradygmat osoby, która jako podmiot czynów wolnych i odpowiedzialnych, staje się „nositелеm wartości” (Wertträger). Spotykamy się z nim u Kanta. Wówczas mówimy, że człowiek nie tyle jest osobą, co staje się nią poprzez urzeczywistnianie wartości.

Wreszcie spotykamy paradygmat substancji, a więc bytu, który jest podmiotem (a nie przedmiotem) i wyróżnia się dynamizmem różnorodnych działań nakierowanych na realizację ostatecznego celu, jakim jest jego dobro. Rozumienie człowieka jako osoby otwiera szerokie pole jego formacji tak w dziedzinie rozwoju poznawczego, jak i moralnego oraz twórczego, co stanowi nowe wyzwanie dla budowanych współcześnie adekwatnych teorii wychowania. Substancjalna koncepcja osoby została wprowadzona do filozofii wraz z Boecjusza definicją człowieka jako *rationalis naturae individua substantia* (łac.). Definicja ta łączy w sobie podejście antropologiczno-metafizyczne, do którego nawiązuje pojęcie substancji rozumianej jako podmiot oraz pojęcie natury rozumnej; ponadto w punkcie wyjścia odwołuje się do doświadczenia.

Do tej definicji w średniowieczu nawiąże św. Tomasz z Akwinu, a w czasach współczesnych – twórcy Filozoficznej Szkoły Lubelskiej, w sposób szczególny Mieczysław A. Krąpiec i Karol Wojtyła.

2. Człowiek jako osoba a adekwatna teoria wychowania

2.1. Podmiotowość i jedność osoby

Adekwatny obraz człowieka, do którego nawiązują twórcy Filozoficznej Szkoły Lubelskiej, ma swe korzenie w antropologii Arystotelesa oraz św. Tomasza z Akwinu i może być podstawą formowania właściwej teorii wychowania.

⁶ Zob. szerzej Grzegorz Hołub, „Naturalizm a początek życia osoby”, w: *Wokół genezy człowieka*, red. P. S. Mazur (Kraków: WAM 2013), 91-112.

Kim jest człowiek jako osoba? Osoba jest przede wszystkim niepodzielnym w sobie (na duszę i ciało) podmiotem – głosi pierwsza zasada metafizyki osoby. Człowiek doświadcza tej niepodzielności i podmiotowości, co odnotowuje św. Tomasz słowami: [...] *experitur enim unusquisque seipsum esse [...] qui percipit se et intelligere et sentire [...] (experitur enim homo se esse idem quid intelligit et sentit).*⁷ A zatem człowiek doświadcza siebie jako kogoś jednego, kto istnieje, odbiera wrażenia zmysłowe (odczuwa), poznaje umysłowo (myśli), wygłasza sądy, podejmuje wolne decyzje. Wszystko jest dziełem jednego i tego samego podmiotu, który jest rozumny i wolny.

Druga zasada metafizyki człowieka głosi, że człowiek jest istotą złożoną (łac. *compositum*) z ciała i duszy; wprawdzie bytuje w świecie natury (przyrody), ale jednak nie jest jej tworem⁸. Człowiek jako osoba jest w świecie bytów istotą wyjątkową, niesprowadzalną do żadnych innych istot! Dochodzimy do tego, analizując jego działanie. Źródłem specyficznego dla człowieka działania (poznania, wolności, miłości) nie może być podmiot (substancja), który jest czystym wytworem przyrody. Z tej racji należy koniecznie poszukiwać odpowiedniego źródła (podmiotu) dla tego typu działań, w myśl zasady *agere sequitur esse* (łac.: sposób działania jest następstwem określonego sposobu istnienia). Zatem, skoro działanie ludzkie przekracza działanie natury, to i podmiot istnienia ludzkiego nie może być tworem natury.

Wszystko to stanowiło dla św. Tomasza postawę odkrycia duszy jako pierwszego aktu istnienia człowieka i podmiotu ludzkich działań. Skoro zatem źródła istnienia duszy (a zatem i człowieka) nie odnajdujemy w świecie natury, trzeba go poszukiwać poza nim. W ten sposób doszedł św. Tomasz do koncepcji duszy bezpośrednio stwarzanej przez Stwórcę. Dusza jest w pierwszym rzędzie aktem istnienia człowieka jako takiego. Dusza, będąc formą substancjalną bytu, jest indywidualna (a nie ogólna), gdyż jest aktem istnienia, a ten zawsze jest jednostkowy⁹.

Skoro dusza jest pierwszym aktem istnienia ciała ludzkiego, musi istnieć przed nim i być wobec niego suwerenna. Zatem ani ciało, ani układ części ciała nie może być jej źródłem. Jedynym źródłem tak pojętej duszy ludzkiej, a zatem i człowieka jako człowieka, jest Stwórca. „Człowiek rodzi człowieka i Bóg” (łac. *Homo generat hominem et Deus*), rodzice zaś uczestniczą w prokreacji (współstwarzaniu) –

⁷ S. Thomae Aquinatis, *Summa theologiae*, cura et studio P. Caramello, vol. 1, (Taurini: Marietti 1963), I, q. 76, a. 1, resp.

⁸ Według bowiem Arystotelesa człowiek „powstał z natury i podług natury” [phýsei te kai katá physin gégone]], Arystoteles, *Zachęta do filozofii*, przekł. K. Leśniak (Warszawa: PWN 1988), frg. 16.

⁹ Dusza jest tym – wyjaśnia myśl Akwinaty Étienne Gilson – co „stanowi w rzeczy samej jej *esse* lub byt w znaczeniu *essentia*, *quidditas*, *natura*. Rozważmy jednakże bliżej tak określoną istotę. Cóż ona czyni? Powiedzieliśmy, że dokonuje różnych czynności życiowych, takich jak vegetacja, wzrost itp. Są to jej akty wtórne. Aby odnaleźć ich źródło, trzeba ponad tym, co dusza *c z y n i* – dosięgnąć tego, czym ona *j e s t*, to znaczy dojść do jej aktu pierwszego. Stwierdzamy wówczas, że dusza jest życiem, i że ponieważ jest to akt jej istoty, jest to więc jej byt. *Esse* duszy jest tym właśnie w najgłębszym znaczeniu: *esse rei est actus essentiae*”, Étienne Gilson, *Byt i istota*, przekł. P. Lublin, J. Nowak, (Warszawa: Pax 1963), 80.

głosi kolejna zasada antropologii, wskazując równocześnie na źródło wyjątkowości człowieka i świętości jego życia.

Tomasz z Akwinu wyjaśniał, że „dusza owo istnienie przez które samobytuje, udziela cielesnej materii, z której to i duszy rozumnej (intelektualnej) staje się (czymś) jednym i to do tego stopnia, że to samo istnienie, które jest istnieniem (powstałego) całego złożenia, jest także istnieniem samej duszy. A to nie ma miejsca pośród innych form, które nie są samobytuujące. Dlatego to właśnie ludzka dusza pozostaje w swym istnieniu po zniszczeniu ciała. Ale inne formy nie [trwają nadal]”¹⁰. Dusza ludzka, choć istnieje „sama w sobie” jako we własnym i odpowiednim dla siebie podmiocie, jest jednak przyporządkowana do ciała, wraz z którym stanowi byt ludzki, ludzką osobę. Dzięki temu może tworzyć sobie ciało i udzielać mu ludzkiego istnienia¹¹. W ten sposób dochodzi w człowieku do zsyntetyzowania materii i ducha, który – działając jako jeden podmiot – ujawnia w swoim działaniu transcendencję nad materią, przyporządkowując ją transcendentnemu celowi wpisanemu w tę naturę¹².

2.2. Prawda o ludzkiej osobie

W metafizycznych, a zarazem realistycznych dociekaniach nad osobą, od wieków średnich do czasów współczesnych, możemy wyróżnić jakby trzy etapy odsłaniania prawdy o osobie ludzkiej.

a) Pierwszy etap odsłaniania adekwatnej wizji wiążemy ze św. Tomaszem z Akwinu. Charakterystycznym rysem Tomaszowej metafizyki człowieka jest to, że ukazuje w niej osobę ludzką nie tyle w tym, „kim i czym jest”, a więc statycznie, lecz w tym „jak działa i co powinna czynić”, by w pełni zrealizować swe człowieczeństwo,

¹⁰ „[...] anima illud esse in quo ipsa subsistit, communicat materiae corporali, ex qua et anima intellectiva fit unum, ita quod illud esse, quod est totius compositi, est etiam ipsius animae. Quod non accidit in aliis formis, quae non sunt subsistentes. Et propter hoc anima humana remanet in suo esse, destructo corpore, non autem aliae formae” (S. Thomae Aquinatis, *Summa theologiae*, dz. cyt. I, q. 76, a. 1, ad 5, resp.)

¹¹ W przeciwnym wypadku – jak wyjaśnia Krąpiec – „owo udzielanie istnienia byłoby bezcelowe. Zresztą nie doświadczamy żadnego ludzkiego działania, które nie dokonywałoby się bez pośrednictwa ludzkiego ciała. Wszelkie ludzkie działania poznawcze, pożądawcze, motoryczne dokonują się poprzez ludzkie ciało i w łączności z ludzkim ciałem, które jest nieustannie organizowane przez duszę [...]. Ale to nie znaczy, że struktura niektórych ludzkich czynności nie jest niematerialna. I to ma miejsce w działaniu duchowych władz człowieka, jakimi są rozum i wola. Władze te bezpośrednio wyłaniają się z duszy jako tzw. możliwości czynne, których akty, jakimi są: intelektualne poznanie w postaci pojęć, sądów, rozumowania oraz akty woli w postaci miłości w jej różnych wyrazach, są właśnie niematerialne. Władze te, rozum i wola, nie posiadają żadnego organu. Mózg bowiem stanowi system organów dla poznania zmysłowego, natomiast akty poznania intelektualnego i akty woli nie wypływają z żadnego organu, aczkolwiek nie dokonują się bez powiązania z działaniem zmysłowych aktów poznania i pożądania (uczucia). Funkcjonowanie aktów duchowych posiada swoje zaplecze w działaniu zmysłów”. Mieczysław A. Krąpiec, *Arystotelesowska koncepcja substancji*, Dzieła VI (Lublin: RW KUL 2000), 134.

¹² Z tej racji cały człowiek, jako byt przygodny, rozpoznaje się jako istota otwarta na Najwyższe Dobro, którego ostateczną racją istnienia i działania jest Absolut. Uświadamia nam to wyznanie św. Augustyna z Hippony: „Niespokojne jest serce człowieka, dopóki nie spocznie w Bogu”. Dążenie to wyznacza ostateczną perspektywę ludzkiego życia i postępowania, cel i kres wszelkiego dążenia.

a więc w aspekcie sprawnościowym i celowościowym („dobro należy czynić!”). Z tej racji Tomasz poświęca wiele uwagi teorii cnót jako adekwatnych narzędzi wychowania i formacji osoby ludzkiej, ukazując jej życie w kontekście usprawnionego (przez cnoty) działania. Sposób bowiem doskonałościowego działania (życia według cnót) najpełniej odsłania naturę bytu osobowego, ukazując dziedzinę dobra osobowego jako ostateczny cel i motyw tego działania¹³. Kształcenie charakteru poprzez zdobywanie usprawnień tak w dziedzinie moralnej, jak i intelektualnej, twórczej oraz społecznej, to wyzwanie, jakie płynie z Tomaszowej antropologii przy budowaniu adekwatnej teorii wychowania.

b) Drugim etapem odsłaniania prawdy o osobie, z którym spotykamy się wśród twórców Filozoficznej Szkoły Lubelskiej, jest odkrycie i ukazanie faktu transcendencji osoby nad przyrodą (naturą) i społeczeństwem. Wydobywanie tego aspektu jest bardzo ważne szczególnie dla pedagogiki i psychologii (a także dla polityki oraz ekonomii), a zawdzięczamy to Mieczysławowi A. Krąpcowi.

Krąpiec nawiązuje do słownikowego znaczenia słowa „osoba” (łac. *persona*), wyprowadzanego z greckiego *prósopon* oznaczającego maskę, którą posługiwano się w starożytnym teatrze. Maską zakładaną przez aktora w zależności od kształtu określała, czy mamy do czynienia z tragedią, czy z komedią; była także swoistą tubą, aby ułatwić rozumienie treści sztuki, która jednak była rozpoznawana dopiero po słowach i gestach aktora. Takie rozumienie naprowadza nas na znaczenie terminu „osoba”.

Doświadczamy bezpośrednio siebie jako osoby (podmiotu) w doświadczaniu własnego „ja” (jaźni osoby) i w doświadczaniu działania osobowego. To doświadczenie jest jakby multiplikowane przez doświadczenie pośrednie, które dokonuje się w tym, co „moje”. W ten sposób owo doświadczenie „ja-osoby” dopełnione jest doświadczeniem moich aktów poznawania, wolności (decyzji), miłości i religijności, co stanowi poszerzone – w stosunku do św. Tomasza z Akwinu – przez Krąpca pole ludzkiego doświadczenia. W tym wewnętrznym doświadczeniu odkrywamy swoją własną podmiotowość, na którą wskazują akty: poznawania, wolności, miłości i religijności.

„Owo «ja» – wyjaśnia Krąpiec – jest mi dane od strony faktu–aktu istnienia, a nie od strony treści tegoż «ja». Znaczy to, że mam doświadczenie: doświadczam, że ja istnieję, że ja żyję, ale nie znam treści «ja», nie znam mojej konkretnej natury. Ona jest mi dana jedynie od strony podmiotowości moich aktów i od strony tożsamości wewnętrznej. Jako podmiot bowiem wyłaniam – i to czuję – moje czynności duchowe w postaci np. poznania intelektualnego i zarazem to samo «ja» wyłania czynności zmysłowe, i jest doświadczane jako ten sam podmiot obu tych heterogenicznych aktów.

¹³ Ten aspekt antropologii Tomasza z Akwinu stanowił element inspiracji dla Jacka Woronieckiego przy pisaniu *Katolickiej etyki wychowawczej*. Woroniecki, na bazie Tomaszowej aretologii, zwrócił uwagę, na potrzebę powiązania na nowo pedagogiki z etyką, a etyki z aretologią.

Zatem «ja» jest immanentne w tych heterogenicznych aktach «moich», albowiem to ja jestem tychże aktów podmiotem (*experitur enim unusquisque se esse idem qui intelligit et sentit*). Jestem bowiem podmiotem tym samym dla mych aktów intelektualnopoznawczych, jak i dla aktów zmysłowopoznawczych; doświadczam, że to właśnie «ja» myślę, «ja» rozumiem i tak samo «ja» widzę, «ja» odczuwam ból [...].

Zarazem jednak doświadczam i tego, że żaden z mych aktów, czy to duchowych, zmysłowych, czy biologicznych – chociaż bywają to akty niezwykle intensywne – nie wyczerpał i nie zagarnął całej treści «ja», albowiem ciągle transcenduję siebie, czyli transcenduję wszystkie moje poszczególne akty oraz wszystkie akty razem wzięte [...].

Jest więc nam dane wewnętrzne doświadczenie własnego «ja» jako podmiotu dostrzeganych «moich» działań. Podmiot (*substantia*) jest nieustannie doświadczany jako ten sam we wszystkich swoich działaniach, zarówno biologicznych, jak i psychicznych, zmysłowych, jak wreszcie duchowych – poznawczych, wolitywnych lub pożądawczych¹⁴.

W przypadku człowieka spotykamy się z tą wyjątkową sytuacją, że może to być „ogląd bezpośredni” dokonywany zarówno „od wewnątrz”, jak i „od zewnątrz”. Człowiek bowiem dany jest sobie bezpośrednio w aktach świadomego istnienia. Doświadcza i widzi siebie jako „ja” spełniające akty „moje”. Analiza tego doświadczenia stanowi podstawę odkrywania struktury bytowej człowieka i poznania specyfiki jego działania.

Aby ujawnić naturę i specyfikę istnienia bytu osobowego, należy wydobyć wszystkie te elementy, które stanowią o jego charakterze. Możemy to uczynić, według Krąpca, na dwa sposoby:

1. Metodą wykluczania przypadkowych właściwości, które nie wskazują na specyfikę bytu osobowego, by dotrzeć do tych, które determinują bytowanie podmiotu (substancji) na sposób osoby; na przykład analizujemy, czy forma albo jakaś inna szczególna przypadłość determinuje bytowanie podmiotu (substancji) jako osoby. Forma jako taka nie może tego czynić, gdyż wówczas osoba nie różniłaby się od innych bytów. Nie może to być także jakaś właściwość przypadłościowa, gdyż nie stanowiłaby o doskonałości i specyfice substancji jako osoby. Może być tym tylko to, co determinuje sposób istnienia osoby, czyli specyficzny akt, którym jest rozumna dusza.

2. Metoda pozytywna polega na analizie działania człowieka jako człowieka i wyodrębnieniu takich działań, które stanowią o jego doskonałości i odrębności. Analizy te ujawniają także podmiotowość, niepodzielność, indywidualność i racjonalność osoby. Wyodrębnienie tych cech jest efektem filozoficznej analizy aktów mojego działania. Wśród odkrytych cech jako najbardziej podstawowe wyróżniono: zdolność do poznania, do wolności, miłości, religijności, a także godność, podmiotowość wobec prawa i zupełność. Właściwości te ukazują transcendencję człowieka jako osoby w stosunku do świata przyrody i społeczeństwa; w ten sposób odsłaniają specyfikę bytu osobowego. Przyjrzyjmy się bliżej tym właściwościom ujawniającym sposób jego istnienia.

¹⁴ Krąpiec, *Arystotelesowska koncepcja substancji*, 130-131.

Zdolność do poznania. Działalność poznawczą człowieka odkrywamy i wyróżniamy na tle jego zdolności do abstrakcyjnego myślenia, wypowiedzania sądów, przeprowadzania rozumowań i w perspektywie całej dziedziny kultury, która jest znakiem poznawczej działalności ludzi. To właśnie w niej człowiek spełnia się jako byt rozumny, a także ujawnia swoją transcendencję wobec świata materii i całej przyrody. W wytworach sztuki oraz kultury, a więc w swej działalności twórczej, pokazuje, że potrafi materię poddawać prawom umysłu i ducha, nadając jej różnorodne formy oraz funkcje.

Zdolność do miłości. Jest ona czymś więcej niż tylko odkrywanym pożądanym i stałą inklinacją do dobra. Człowiek dba nie tylko o własne dobro (co byłoby wyrazem naturalnej inklinacji), ale także potrafi poświęcać się na rzecz dobra drugiej osoby, stąd miłość kobiety do mężczyzny, matki do dziecka, jednego człowieka do drugiego mierzona jest zdolnością do poświęcenia własnego życia dla innych, podejmowania aktów solidarności z drugimi.

Zdolność do wolności. Akt wolności wyraża się w sędzie praktycznym, czyli decyzji, którą podejmujemy dla zrealizowania jakiegoś dobra. Ponadto akt wolności wyraża się w tym, że to my sami musimy siebie determinować do działania: możemy je skierować przeciw inklinacjom natury, działać przeciw sobie, możemy także, wybierając właściwe dla swej natury dobra, stawiać sobie właściwe cele.

Zdolność do religijności. Tylko człowiek jako byt racjonalny odczytuje istnienie Boga jako ostatecznej racji swego życia i istnienia. Tylko człowiek przez akty modlitwy, kult i obrzędy zwraca się do Boga i w ten sposób wyraża Jego afirmację, równocześnie ukazując swą transcendencję.

Te cztery właściwości bytu osobowego odsłaniają transcendencję bytu ludzkiego w stosunku do świata przyrody. I choć człowiek jest jej częścią i żyje w świecie przyrody, to równocześnie ten świat przekracza, ukazując w ten sposób, że jest osobą, czyli świadomym, niepodzielonym podmiotem, zdolnym do autonomicznego życia i działania, a nie „osobnikiem”. Ponadto w aktach tych i poprzez nie człowiek kształtuje swą osobowość, nie jest do końca zdeterminowany prawami przyrody i biologii. Siłą ducha może podbijać (i faktycznie podbija) świat przyrody, podporządkowując go prawom ducha (świadczy o tym kultura); także sam swoje fizyczne ograniczenia oddaje pod władzę praw ducha (świadczą o tym przykłady świętych, bohaterów, sportowców i innych). Dla formowania teorii pedagogicznych czy psychologicznych odkrycie faktu transcendencji człowieka na tym, co w nim i poza nim należy do świata natury, jest niesłychanie ważne, otwiera bowiem szerokie pole widzenia środków, z których może korzystać pedagog czy psycholog w procesie wychowania.

Odkrywając kolejne cechy osobowe charakterystyczne dla człowieka jako istoty społecznej, odkrywamy jego transcendencję w stosunku do społeczności i różnorodnych instytucji.

G o d n o ś ć . Odkrycie godności ludzkiej na terenie antropologii klasycznej wyrasta z odpoznania bytu ludzkiego jako najwyższej stojącego w hierarchii bytów (ze

względu na wcześniej odkryte właściwości: zdolność do poznania, wolności, miłości, religijności). Wynika to stąd, że byt ludzki jako taki nie może być traktowany jako środek dla państwa, społeczności, instytucji czy polityki. On może być, jest – celem i tylko celem¹⁵. Ta prawda o osobie ludzkiej, która ukazuje człowieka, jako cel wszelkich działań, w kontekście życia społecznego jest prawdą, która może przeciwstawiać się wszelkim jawnym i ukrytym alienacjom człowieka. Co więcej, prawda o godności ludzkiej jest „narzędziem” demaskowania i rozpoznawania owej alienacji w tworzonych teoriach pedagogicznych, psychologicznych, etycznych czy politycznych.

Podmiotowość wobec prawa. Cecha ta ujawnia, że wszelkie tworzone prawa muszą mieć na uwadze dobro człowieka jako człowieka, to znaczy nie mogą być tworzone przeciw człowiekowi (jak na przykład prawo do kary śmierci, aborcji, niewolnictwa itp.). Mogą natomiast istnieć prawa wymierzone przeciw człowiekowi (jako na przykład złodziejowi czy zabójcy). Wszelkie prawa winny mieć na celu (bezpośrednio lub pośrednio) ochronę człowieka jako człowieka; ich celem jest ułatwić czynienie dobra, a utrudnić – zła. Zatem prawo, którego człowiek jest podmiotem i przedmiotem, pełni nie tylko funkcje restrykcyjną, ale i wychowawczą.

Z u p e ł n o ś ć. Cecha zupełności, która przysługuje osobie, wskazuje, że choć człowiek jest istotą społeczną, żyje w społeczności i rozwija się dzięki niej, to jednak w istocie swej jest bytem zupełnym. Znaczy to, że ani społeczeństwo, ani inne czynniki zewnętrzne nie dodają nic do jego natury i człowieczeństwa; wszystko jest potencjalnie złożone w nim samym. Stąd ani instytucje, ani praca, ani kolektyw nie są czynnikami antropotwórczymi, człowiek bowiem zawsze jest człowiekiem i to nie dzięki pracy czy kolektywowi (lub czemuś innemu), co czyniłoby go dopiero człowiekiem¹⁶. Cechy te ukazujące transcendencję bytu ludzkiego w odniesieniu do społeczeństwa i instytucji uwrażliwiają twórców teorii pedagogicznych, psychologicznych, etycznych czy politycznych na to, by byli świadomi, iż wszelkie społeczności oraz instytucje, poczynając od rodziny, po szkołę, Kościół, naród, a na państwie kończąc, mają funkcję pomocniczą i tylko pomocniczą; wyłącznie w ten sposób winna być ona uwzględniana.

c) Trzecim etapem odsłaniania adekwatnej prawdy o osobie ludzkiej jest wskazanie na specyfikę działania ludzkiego. Człowiek jako osoba rozpoznawany jest w czynie i poprzez czyn. Także czyn ludzki, ludzkie działanie, jest miejscem, w którym człowiek „doświadcza samego siebie”. Na to właśnie miejsce „doświadczenia

¹⁵ We współczesnej kulturze pojęcie godności może występować w kontekście: 1) religii – wówczas godność ludzka wynika z faktu, że jesteśmy dziećmi Bożymi; 2) socjologii – tym pojęciem operuje na przykład Karta Praw Człowieka. Godność ludzką określają warunki życia (tzw. minimum socjalne); 3) filozofii - pojęcie godności wynika z rozpoznania natury bytu ludzkiego i jego odrębności w stosunku do świata przyrody.

¹⁶ Doświadczenie bycia podmiotem zostało wydobyte przez ukazanie specyfiki ludzkiego działania, które odsłania się w aktach decyzyjnych: samoposiadania, samostanowienia, samopanowania, co zawdzięczamy K. Wojtyłe. Zagadnienie to wymaga jednak oddzielnego omówienia.

człowieka” zwrócił uwagę Karol Wojtyła¹⁷. Człowiek doświadcza siebie inaczej niż doświadcza innych bytów: nie jako przedmiot, ale jako podmiot, a więc jako „źródło zdeterminowanego działania”. Doświadcza swojej podmiotowości w aktach podmiotowania. Doświadcza siebie, jako tego, kto działa, czyli jako podmiot, który wydobywa z siebie określone działania. Człowiek jest tym, „co czyni”; *actus humans* jest miejscem odkrywania prawdy o człowieku.

O ile Krąpiec w punkcie wyjścia swoich analiz akcentuje aspekt transcendencji w kontekście doświadczenia bycia osobą jako najbardziej pierwotnego doświadczenia „ja” i „tego, co moje”, to Wojtyła akcentuje „ja działam” (osoba i czyn). Celem tego działania jest owszem zdobycie usprawnień (cnót), by odkryć i na nowo doświadczyć własnego: samoposiadania, samostanowienia, samopanowania. Główną zaś zasadą działania antropologii Karola Wojtyły jest miłość i odpowiedzialność. Wraz z odkryciem tego aspektu życia osoby odsłania się przed twórcami teorii pedagogicznych czy psychologicznych nowe pole wyzwań i inspiracji.

*

Należy jednak na zakończenie podkreślić, że w ramach poszukiwania antropologiczno-metafizycznych podstaw dla adekwatnej teorii wychowania w ujęciu twórców Filozoficznej Szkoły Lubelskiej otrzymujemy bardzo bogaty i zróżnicowany obraz człowieka – osoby, który wyróżnia się wyjątkowością i niepowtarzalnością. Jest to więc wizja integralna, całościowa i spójna. Całościowość i integralność tę wyznacza rozumienie człowieka jako istoty cielesno-duchowej, *compositum* ciała i duszy, gdzie czynnik cielesny, uczuciowy i duchowy przenikają się nawzajem, a nie są sobie przeciwstawiane. Jest to też wizja realistyczna i neutralna, gdyż punktem wyjścia jest doświadczenie faktu ludzkiego (od wewnątrz i od zewnątrz) – i na bazie tego doświadczenia budowana jest teoretyczna wizja człowieka. Wypracowany obraz człowieka jako osoby (jednostkowego, rozumnego, zdeterminowanego co do natury i działania podmiotu) w ramach realistycznej filozofii Lubelskiej Szkoły Filozoficznej jest dziś ważną propozycją nie do przecenienia, by takie rozumienie człowieka przyjąć jako zasadę budowania adekwatnej teorii wychowania. Teoria wychowania powinna bowiem być wypadkową rozumienia człowieka i jego ostatecznego celu życia.

Zakończmy te rozważania zachętą kierowaną przez Arystotelesa do tych, którzy życie swe poświęcają badaniom teoretycznym, a więc i pedagogom. „To, że teoretyczne myślenie – wyjaśnia Arystoteles – daje ludziom największe korzyści, można dostrzec łatwo w skutkach praktycznych. Bo tak, jak rozumni lekarze i liczni znawcy ćwiczeń [...] muszą mieć ogólną wiedzę o przyrodzie, tak też dobrzy prawodawcy [nauczyciele, tworzący teorie i inni – dop. tu i dalej A.M.] muszą mieć

¹⁷ Zob. szerzej Zofia Zdybicka, *Jan Paweł II – filozof i mistyk* (Lublin: PTTA 2009); teźże, „Wojtyła Karol”, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 9, red. nac. Andrzej Maryniarczyk (Lublin: PTTA 2008), 815-822; Rocco Buttiglione, *Myśl Karola Wojtyły*, przeł. J. Merecki SDS (Lublin: TN KUL 1996); Jan Galarowicz, *Człowiek jest osobą: podstawy antropologii filozoficznej Karola Wojtyły* (Kęty: ANTYK 2000); Karol Wojtyła, „Osobowa struktura samostanowienia”, w: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne* (Lublin: TN KUL 1994), 430.

ogólną wiedzę o przyrodzie [o świecie i człowieku], i to w stopniu o wiele większym niż ci pierwsi. Tamci bowiem są tylko twórcami doskonałości ciała, ci drudzy natomiast [pedagodzy, etycy, politycy] interesują się doskonałością duszy i chcą uczyć o dobrym i złym stanie państwa [życia, postępowania], i z tego powodu potrzebują jeszcze więcej filozofii”¹⁸.

Z tej to właśnie racji zachęca Arystoteles: „nie powinniśmy stronić od filozofii, jeżeli ona jest, jak sądzimy, posiadaniem i uprawianiem mądrości, a mądrość jest najlepszym ze wszystkich dóbr; i jeżeli w pogoni za korzyścią materialną narażamy się na niebezpieczeństwo płynąc aż do Słupów Heraklesa, to tym bardziej nie powinniśmy lękać się trudu i kosztów w dążeniu do mądrości”¹⁹.

Streszczenie: Wyrażenie zawarte w tytule artykułu „metafizyczno-antropologiczne podstawy” zapowiada nie tyle odwołanie się do jakiegoś systemu filozoficznego, który stałby u podstaw teorii wychowania, co pewną postawę badawczą, którą wyróżnia realizm. Tego typu postawa sprowadza się do „sztuki czytania” realnie istniejących bytów: osób i rzeczy oraz odkrywania w nich koniecznych przyczyn istnienia i działania oraz powszechnych właściwości. W artykule wskazano, że poprawne odczytanie prawdy o człowieku, o tym, kim jest, jakie jest ostateczne źródło jego istnienia oraz jaki jest ostateczny cel jego życia, stanowi nieodzowny warunek formowania adekwatnej teorii wychowania. W ramach poznania filozoficznego odkrywamy, że człowiek jest osobą, to znaczy jednostkowym podmiotem, będącym źródłem wolnego i rozumnego działania, posiadającym określoną naturę oraz jest istotą żyjącą w perspektywie Absolutu (Boga), na co wskazuje odczytanie ostatecznej prawdy o istnieniu świata i człowieka. Tego typu wiedzy dostarcza pedagogice metafizyka i antropologia filozoficzna, którą sformułowano i rozwija się nadal w ramach Lubelskiej Szkoły Filozoficznej.

Słowa kluczowe: antropologia filozoficzna, metafizyka, osoba, teoria wychowania, pedagogika

Bibliografia

- Arystoteles, *O niebie*, przeł. P. Siwek, Dzieła wszystkie, t. 2, Warszawa: PWN, 1990.
- Arystoteles, *Zachęta do filozofii*, przeł. K. Leśniak, Warszawa: PWN, 1988.
- Buttiglione, Rocca, *Mysł Karola Wojtyły*, przeł. J. Merecki SDS, Lublin: TN KUL, 1996.
- Gilson, Étienne, *Byt i istota*, przeł. P. Lublin, J. Nowak, Warszawa: Pax, 1963.
- Holub, Grzegorz, „Naturalizm a początek życia osoby”, w: *Wokół genezy człowieka*, red. P.S. Mazur. 91-112. Kraków: WAM, 2013.
- Galarowicz, Jan, *Człowiek jest osobą: podstawy antropologii filozoficznej Karola Wojtyły*, Kęty: ANTYK, 2000.
- Wojtyła, Karol. „Osobowa struktura samostanowienia”, w: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin: TN KUL, 1994.

¹⁸ Arystoteles, *Zachęta do filozofii*, przekł. K. Leśniak (Warszawa: PWN 1988), frg. 46.

¹⁹ Tamże, frg. 53.

-
- Krąpiec Mieczysław A. „Człowiek”, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 2, red. nac. Andrzej Maryniarczyk, 359-386. Lublin: PTTA, 2001.
- Krąpiec, Mieczysław A. *Arystotelesowska koncepcja substancji*, Dzieła VI, Lublin: RW KUL, 2000.
- Maryniarczyk Andrzej, Mieczysław A. Krąpiec, „Lubelska Szkoła Filozoficzna”, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 6, red. nac. Andrzej Maryniarczyk, 532-550. Lublin: PTTA, 2005.
- S. Thomae Aquinatis, *Summa theologiae*, cura et studio P. Caramello, vol. 1. Taurini: Marietti, 1963.
- Zdybicka, Zofia J. Jan Paweł II – filozof i mistyk, Lublin: PTTA, 2009.
- Zdybicka, Zofia J., „Wojtyła Karol”, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 9, red. nac. Andrzej Maryniarczyk. 815-822. Lublin: PTTA, 2008.

Tomasz Mioduszeński SAC
Warszawa

PO CO PEDAGOGOM METAFIZYKA REALISTYCZNA?

Do pedagogues need realistic metaphysics?

Summary: The article attempts to answer the question contained in the title: "Do pedagogues need realistic metaphysics?". In the first part of the text the author explains the difference between the colloquial and philosophical meanings of the term "metaphysics". The author describes realistic metaphysics in accordance with how it is understood by the philosophical school of Lublin. The metaphysical understanding of reality that is described by this school is based on the theory of the analogy of being. The main part of the article is dedicated to this theory. The transcendental features of the intelligibility and desirability of being are discovered, thanks to the existence of the analogy in every being, including human beings. These features are the deepest foundation of the intelligibility and acceptance of the human being, on which pedagogy is based.

Keywords: metaphysics, analogy, pedagogy, philosophical school of Lublin.

Co ma na myśli człowiek niezajmujący się na co dzień filozofią, gdy słyszy słowo „metafizyka”? Z czym mu się ono kojarzy? Dla większości osób „metafizyka” czy „metafizyczny” to niedostępny dla zmysłów, ukryty pod powierzchnią tego, co bezpośrednio dane, duchowy, niewyraźny, nieuchwytny. *Słownik języka polskiego*, definiując przymiotnik „metafizyczny”, podaje dwa znaczenia. Pierwsze: „odnoszący się do metafizyki”, a drugie znaczenie, potoczne, brzmi: „trudny do zrozumienia; pozazmysłowy, zawiły”. I podaje przykład użycia tego przymiotnika: „Metafizyczny klimat, nastrój jakiegoś utworu”¹.

Przypominają mi się rozmowy ze znajomymi krytykami sztuki: z niezującym już Bohdanem Pocięciem, krytykiem muzycznym, który w wielu tekstach starał się swoiście filozofować i Bożeną Kowalską, krytykiem sztuk plastycznych, specjalizującą się w polskiej sztuce nowoczesnej. Oni często używali przymiotnika „metafizyczny” do opisu dzieł sztuki niefiguratywnej, abstrakcyjnej w obrazach i muzyki nieprogramowej,

¹ *Słownik języka polskiego*, t. II, red. nauk. Mieczysław Szymczak (Warszawa: PWN 1979), 141. Nowe wydania niewiele zmieniły w treści tego hasła.

absolutnej. Staralem się w tych rozmowach wskazywać, że takie rozumienie metafizyki dalekie jest od znaczenia filozoficznego. Jeśli nawet cenieni znawcy kultury o znacznym dorobku intelektualnym nie biorą pod uwagę podstawowego, ścisłego rozumienia tego terminu, to co mówić o ludziach niezwiązanych z humanistyką? Dla wielu jest to obszar raczej przecucia niż poznania intelektualnego, raczej czegoś idealnego niż realnego, czegoś niematerialnego niż danego w doświadczeniu empirycznym.

Przywołajmy definicję używaną w Filozoficznej Szkole Lubelskiej: metafizyka to „sposób poznawania, w którym rozum posługujący się powszechnymi prawami bytu i myślenia dąży do odkrycia pierwszych i jedynych czynników-przyczyn uniesprzeczniających to, co istnieje, a które początkowo są nam dane w empirycznej intuicji świata materialnego”².

Metafizyka w sensie ścisłym w filozofii klasycznej jest sposobem poznania, którego przedmiot stanowi to, co istnieje realnie. Odbywa się to w procesie redukcji metafizycznej. Choć podręczniki metodologii nauk określają redukcję jako wnioskowanie nie niezawodne³, to redukcja metafizyczna stosowana w Szkole Lubelskiej jest specyficzna. Polega ona na „wskazaniu w samym bycie takiego elementu, którego negacja byłaby negacją samego faktu danego do wyjaśnienia”⁴. Tak rozumiana redukcja pozwala na odkrycie w samym bycie czynników, których odrzucenie wylałoby poznającego w sprzeczność.

Gdy proponujemy pedagogom oparcie swoich poszukiwań naukowych na metafizyce, to propozycja Lubelskiej Szkoły Filozoficznej wydaje się gwarantować realistyczną, wolną od ideologicznych a *priori* wizję bytu oraz człowieka, który jest przedmiotem zainteresowania pedagogiki. Jednym z najdonioślejszych odkryć szkoły lubelskiej dla metafizyki klasycznej jest teoria analogii. I właśnie analogiczna analiza rzeczywistości pomoże nam wskazać na te czynniki, które pedagogowi będą gwarantowały realistyczny fundament jego naukowych poszukiwań.

Już w pierwszym wydaniu *Bytu* w 1948 roku Stefan Swieżawski pisał: „[...] bez stosowania analogii w naszym poznaniu i w przeprowadzaniu konstrukcji intelektualnych, mających oddać rzeczywistość, mowy być nie może o metafizyce i teologii. Co więcej, cała rzeczywistość otaczającego nas świata jest z istoty swej analogiczna, analogia przenika niejako sam rdzeń bytu”⁵.

² Mieczysław A. Krąpiec, Andrzej Maryniarczyk. „Metafizyka”, W: *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. nacz. Andrzej Maryniarczyk, t. VII (Lublin: Polskie Towarzystwo św. Tomasza z Akwinu 2006), 105.

³ Por. Zygmunt Hajduk, *Ogólna metodologia nauk* (Lublin: Wydawnictwo KUL 2011), 55, 60.

⁴ Tomasz Mioduszeński, *Spór o realizm w lubelskiej szkole filozoficznej* (Ząbki: Wydawnictwo APOSTOLICUM 2013), 31.

⁵ Stefan Swieżawski, *Byt. Zagadnienia metafizyki tomistycznej* (Lublin: Wydawnictwa TN KUL 1948), 52. To dzieło było jednym z pierwszych i fundamentalnych w początkach filozoficznej szkoły lubelskiej. Wielu myślicieli odnosi się częściowo do jego drugiego wydania z 1961 roku, gdzie obok Swieżawskiego jako współautor pojawia się Jaworski. Należy zaznaczyć, że Swieżawski, wspominając o analogii bytu, swoje rozważania rozpoczyna, za Kajetanem, od analogii orzekania. Inną propozycję podaje później Krąpiec. Zob. tamże, 53.

Omawiając etymologię słowa „analogia”, Mieczysław Albert Krąpiec podkreśla podwójne znaczenie tego terminu, który oznacza jakiś stan złożonego bytowania rzeczy oraz orzekanie o wielu rzeczach. Lubelski filozof odróżnia na terenie filozofii następujące rodzaje analogii: bytu, poznania, orzekania i wnioskowania. O ile analogie języka i heurezy, a nawet poznania były obecne w filozofii, to opisanie teorii analogii bytu jest oryginalnym wkładem szkoły. Dla uzasadnienia realizmu bytowego i poznawczego należy omówić analogię bytu i poznania. To właśnie analogia, według Andrzeja Maryniarczyka, ma być „bramą” do realizmu poznawczego⁶.

Zdaniem M.A. Krąpca zrozumienie analogii jest kluczem do filozoficznego poznania rzeczywistości⁷. W podstawowym dla tych rozważań tekście *Teoria analogii bytu*, który kształtował się w latach pięćdziesiątych XX wieku, jego autor zauważa, że nazwa „analogia” „występuje w dziedzinie związanej ze sposobem poznania jakiejś rzeczywistości, i chociaż nie zwykło się jej używać na oznaczenie samej rzeczywistości, to jednak nasze poznanie jest powiązane z realnym przedmiotem, od którego otrzymuje swe pełne zrozumienie. Wobec tego nazwę analogii wolno przenieść na oddanie relatywnych powiązań, jakie tam mają miejsce”⁸. Choć nazwa „analogia” funkcjonowała pierwotnie na terenie filozofii poznania i logiki, to omawiany autor podkreśla, że poznanie analogiczne jest wynikiem analogiczności samej rzeczywistości. Analogia staje się dla Krąpca odpowiedzią na pytanie o połączenie w jednym opisie rzeczywistości pluralizmu bytowego, relatywizmu złożenia bytu oraz determinacji i jedności ontycznej⁹.

W latach pięćdziesiątych XX wieku Krąpiec czuł się jeszcze w obowiązku uzasadnić zapożyczenie terminu „analogia” z dziedziny rozważań teoriopoznawczych i logicznych do metafizyki. Potem on sam i jego uczniowie posługują się nazwami „analogia metafizyczna” i „analogia bytowa” jako terminami kluczowymi do uzasadnienia realizmu tak ontycznego, jak i poznawczego. *Teoria analogii bytu* to dzieło, które zdaniem jego autora ma być próbą „rozwiązania kilkusetletniego sporu na temat analogii bytu ujętego metafizycznie”¹⁰.

⁶ Zob. Andrzej Maryniarczyk, „Odkrycie analogicznego sposobu bytowania rzeczy. Sformułowanie teorii poznania analogicznego”, w: tegoż, *O przyczynach, partycypacji i analogii. Zeszyty z metafizyki nr 6* (Lublin: Polskie Towarzystwo św. Tomasza z Akwinu 2005), 72.

⁷ Zob. Mieczysław A. Krąpiec, „Analogia”, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, dz. cyt., 210. Przeciwnieństwem analogii bytu są: monizm, wariabilizm oraz izolacjonizm. Ten artykuł został powtórzony z niewielkimi zmianami, zob. Mieczysław A. Krąpiec, „Analogia w filozofii”, W: *Analogia w filozofii*, red. Andrzej Maryniarczyk, Katarzyna Stępień, Paweł Skrzydlewski (Lublin: Polskie Towarzystwo św. Tomasza z Akwinu 2005), 447-471. Przedstawiony podział rodzajów analogii ma charakter raczej funkcjonalny, to znaczy pokazuje, gdzie stosowana jest analogia. Podział strukturalny wyróżnia analogię proporcjonalności, atrybucji i metafory.

⁸ Mieczysław A. Krąpiec, *Teoria analogii bytu, Dzieła t. I* (Lublin: Wydawnictwo KUL 1993), 184. W *Słowie wstępnym*, s. 9-11, Krąpiec opisuje dzieje powstania tej fundamentalnej pracy w latach pięćdziesiątych. W niniejszej pracy wykorzystywane jest wydanie drugie poprawione.

⁹ Zob. tamże, 183-184.

¹⁰ Tamże, 9.

Trudno znaleźć w pismach myślicieli z Lubelskiej Szkoły Filozoficznej definicję analogii obejmującą wszystkie jej typy. Najczęściej próbuje się określić jeden z rodzajów analogii: poznania, orzekania lub wynikania. Encyklopedyczne ujęcie bardzo ogólnie mówi o tym, że analogia to: „relacyjna jedność tego, co złożone, odpowiedni stosunek, proporcja, podobieństwo między tym, co zasadniczo różne”¹¹. W innym opracowaniu można przeczytać: „Analogia (gr. *analogia* – odpowiedni stosunek) – złożone podobieństwo, zwł. oparte na odpowiedności relacji; upodobnienie przez proporcję”¹². Przytaczając jeszcze ogólne, definicyjne określenie: „Analogia w tradycyjnej filozofii jest określana ogólnie jako proporcja ujęta transcendentally”¹³.

Etymologia wskazuje na złożoność tego terminu (*ana-logein*) z przedrostka *an-*, *ana-* (podwójny, zwielokrotniony) i *logein* (składać, mówić, orzekać). A więc analogia oznacza i złożenie rzeczywistości, i orzekanie o tej złożoności¹⁴. Sama analogia jest analogiczna, potocznie pojmowana jako „niepodobne podobieństwo”: pomaga określić rzeczy w pewnych aspektach różne, a w innych – podobne. W orzekaniu, a także w analizie metafizycznej, sytuuje się między jednoznacznością i wieloznacznością¹⁵. W podstawowej dla tych rozważań pracy Krąpiec za św. Tomaszem pisze: „Na tle orzekania różnoznacznego i jednoznacznego można by określić analogię jako pewną formę orzekania, oznaczoną wspólną nazwą, której treść realizuje się w podrzędnikach po części tak samo, a po części różnie”¹⁶.

W analogii wyróżnia się trzy czynniki: analogat, analogon i relację analogatu do analogonu. Analogon to doskonałość analogiczna, która realizuje się w analogatach, podmiotach realizacji tej doskonałości. Relacja analogatu do analogonu, trzeci element struktury analogii, wskazuje, że mimo jedności bytu (w wypadku analogii wewnątrzbytowej) analogat nie utożsamia się z analogonem¹⁷.

¹¹ Krąpiec, „Analogia”, 210. Zob. Mieczysław A. Krąpiec, *Metafizyka. Zarys teorii bytu, Dzieła*, t. VII (Lublin: RW KUL 1995), 403–404.

¹² *Leksykon filozofii klasycznej*, red. nauk. Józef Herbut (Lublin: TN KUL 1997), 40. Hasło „Analogia” w *Leksykonie* jest w głównej części powtórzeniem z niewielkimi zmianami i skrótami hasła „Analogia” z *Encyklopedii katolickiej*; Mieczysław A. Krąpiec, „Analogia. W filozofii klasycznej”, W: *Encyklopedia katolicka*, t. I, (Lublin: TN KUL 1973), 491–498.

¹³ Andrzej Maryniarczyk, *Metoda separacji a metafizyka* (Lublin: Redakcja Wydawnicza KUL 1985), 106. Sam autor twierdzi, że to określenie jest wynikiem lektury rozważań Krąpieca na temat analogii.

¹⁴ Zob. Krąpiec, „Analogia”, 210; Andrzej Maryniarczyk, *Metafizyka w ekologii* (Lublin: Wydawnictwo KUL 1999), 168.

¹⁵ Zob. Krąpiec, „Analogia”, 210; Andrzej Maryniarczyk, *System metafizyki. Analiza „przedmiotowo-zbornego” poznania* (Lublin: RW KUL 1991), 254–255; Maryniarczyk, „Odkrycie”, 78.

¹⁶ Krąpiec, *Teoria*, 19. Krąpiec często przestrzega przed mieszaniem analogii z izomorfizmem lub homomorfizmem. O nietożsamości analogii metafizycznej i izomorfii pisał Józef Herbut, „O formalnym ujęciu analogii transcendentally”. *Roczniki Filozoficzne* 11 z. 1 (1963): 25–40. Autor analizuje właściwości relacji transcendentally, które składają się na stosunek analogicznego podobieństwa i znajduje trzy właściwości formalne tego stosunku: symetryczność, przechodność i przeciwzwrotność („żaden przedmiot nie może być analogiczny do samego siebie”). Natomiast izomorfizm jest zawsze stosunkiem symetrycznym, przechodnym i zwrotnym. Zob. tamże, 34–35.

¹⁷ Zob. Krąpiec, „Analogia. W filozofii”, 494; Maryniarczyk, *Metoda*, 109–110.

Z analogią mamy do czynienia tam, gdzie występuje mnogość, złożenie, czy to z bytów, czy też samego bytu z jego części składowych. Pluralizm bytowy jest racją analogii międzybytowej¹⁸. Wewnętrzne złożenie bytu z elementów połączonych ze sobą relacjami dającymi się opisać w kategoriach aktu i możliwości stanowi wewnątrzbytową analogię. Analogia międzybytowa opiera się na relacjach zachodzących między bytami, ujmowanych w kategoriach przyczyny i skutku: „Struktura analogiczna bytu, związana różnorodnymi relacjami, jest podstawą dla analogii międzybytowej”¹⁹. Widać, że Krąpiec wyjaśnia analogię wewnątrzbytową za pomocą teorii aktu i możliwości²⁰, a analogię międzybytową, posługując się relacjami skutku i przyczyny. Oba te elementy, zarówno arystotelesowska teoria aktu i możliwości, jak też istnienie relacji przyczynowo-skutkowych w rzeczywistości, wchodzi w skład filozofii klasycznej, w ramach której prowadzą swe rozważania omawiani przedstawiciele Filozoficznej Szkoły Lubelskiej. Przy omawianiu analogii Krąpiec nie uzasadnia wymienionych wyżej elementów, są one wyprowadzane w innych miejscach refleksji metafizycznej nad zastaną rzeczywistością daną w poznaniu.

Analogia wewnątrzbytowa wyjaśnia relacyjną tożsamość bytu i jego relacyjną zmienność. Każdy byt przygodny jest analogiczny jako złożony z części powiązanych wieloma relacjami, które przy zmienności nie naruszają tożsamości bytu²¹. Podobnie ma się rzecz z analogią międzybytową, która wyjaśnia wielość różnorodnych bytów w jakimś jednym uniwersum. Ta jedność jest uniesprzeczniona jedną racją istnienia różnorodnych bytów.

Rodzaje relacji, czy to między składnikami bytu, czy między bytami, wyznaczają charakter analogii bytowej. Krąpiec twierdzi, że filozofię interesują przede wszystkim relacje konieczne i transcendentalne, bo one są podstawą metafizyki. Wyróżnia trzy rodzaje takich relacji. Pierwsze są związane z faktycznością bytu, czyli z jego istnieniem, drugie odnoszą się do inteligibilności bytu, a trzecie – wynikają z powiązania działania bytu z celem-dobrem: „W przypadku pierwszym mamy do czynienia z konieczną i transcendentalną relacją istoty do istnienia, konstytuującą samą bytowość bytu, która wskazuje na pierwszą sprawczą przyczynę i przyczynowość jako taką. Bytem bowiem jest to, co posiada istnienie, gdyż byt jest ukonstytuowany przez istotę i istnienie, sprzężone jak akt i możliwość. [...] Istota

¹⁸ Według Krąpca pluralizm bytowy jest przyjmowany spontanicznie, podobnie jak pierwotnym, spontanicznym jest fakt stwierdzający istnienie świata. Zob. Krąpiec, *Metafizyka*, 404.

¹⁹ Krąpiec, „Analogia”, 211. Zob. także Krąpiec, „Analogia. W filozofii”, 493–494; tegoż, *Metafizyka*, 407–408; tegoż, *Teoria*, 189–190.

²⁰ „Rozumienie teorii aktu i możliwości wiąże się z rozumieniem samej teorii analogii metafizycznej”, Krąpiec, *Teoria*, 205.

²¹ „Fakty zróżnicowania i zmian rzeczy wskazują na ich wewnętrzne złożenie z odmiennych czynników. Podstawowym jest złożenie z zespołu jakichś cech (w języku metafizyki: bytowej treści) oraz aktu istnienia. Takie wewnętrzne złożenie z czynników różnych, lecz koniecznościowo sobie przyporządkowanych i konstytuujących ontyczną jedność rzeczy, nazywa się właśnie analogią wewnątrzbytową”, Józef Herbut, *Metoda transcendentalna w metafizyce* (Opole: Wydawnictwo Św. Krzyża 1987), 10.

w bycie jest analogatem, tj. nośnikiem odpowiedniej doskonałości analogicznej. Istnienie jest analogonem, a więc tą doskonałością, która «aktualizuje» podmiot-analogat. Nie jest tym samym być analogatem (konkretną treścią) i analogonem jako doskonałością analogiczną, o której się twierdzi, że jest analogicznie jedna. W bycie tą właśnie wspólną doskonałością jest istnienie”²². Dalej Krąpiec wyjaśnia, że tą wspólną doskonałością jest funkcja aktualizowania się istoty przez istnienie. Ale w każdym bycie przygodnym jest to odrębne, niepowtarzalne, własne istnienie, proporcjonalne do danej istoty; ta proporcjonalność jest relacją transcendentálną danego istnienia do aktualizowanej przez nie istoty bytu. Drugim typem relacji transcendentálnej jest relacja bytu do intelektu Absolutu-Stwórcy (czy twórcy w wypadku wytworów). Ta relacja nadaje bytowi cechę inteligibilności. Trzecim typem relacji transcendentálnej, zawartej w bycie, jest relacja do woli-miłości. Jej konsekwencją jest celowość bytu, jego dążenie w działaniu do celu-dobra. Dlatego byt jest amabilny, jest pożądanym. Podobnie jak inteligibilność bytu przygodnego, tak i jego amabilność wskazuje na pochodzenie od Absolutu, który chce, by taki byt istniał.

Wymienione relacje transcendentálne zapewniają bytowi jedność i wykluczają prawdziwość metafizycznych systemów monistycznych czy izolacjonistycznych. Analogia bytowa, ukazująca różnorodność relacji koniecznych i transcendentálnych w bycie, pozwala zachować jedność bytu oraz wskazuje na związek bytów przygodnych z Absolutem przez przyczynowanie sprawcze, wzorcze i celowe²³, co jest podstawą teorii partycypacji, o czym nie będziemy tu mówić, choć jest to bardzo interesujące zagadnienie.

Otóż w tym momencie rozważań można dać odpowiedź na tytułowe pytanie: Po co pedagogom metafizyka realistyczna? Bo taka metafizyka daje najgłębsze uzasadnienie inteligibilności i amabilności każdego bytu, zwłaszcza bytu ludzkiego. Wszystkie nauki poza filozofią zakładają istnienie swego przedmiotu zainteresowań. Tylko filozofia, a ściślej metafizyka, zajmuje się tym, że byt jest, istnieniem, na którym opiera się jego istota, to, czym byt jest. Przedmiotem materialnym pedagogiki jest człowiek i zajmuje się ona jego stroną istotową, ale ugruntowanie tego, czym jest człowiek, znajduje się w tym, co jego istotę aktualizuje, w akcie istnienia. A więc dzięki metafizyce realistycznej dochodzi się do egzystencjalnych podstaw inteligibilności i amabilności człowieka, a nie tylko esencjalnych właściwości bytu ludzkiego.

Inteligibilność bytu realnego, a więc i bytu ludzkiego, wyraża transcendentálną relację bytu do intelektu. W człowieku można „odczytać” swoistą „obecność” intelektu Stwórcy (całe poznanie i nauka, także pedagogika, jest przyswajaniem sobie inteligibilności bytu fundującego porządek racjonalny), co przy jego przygodności wyklucza tożsamość bytu i intelektu, a zmusza do uznania pochodności bytu od intelektu, ujawniając transcendentálną relację bytu do intelektu Absolutu, od którego inteligibilność pochodzi i w którym – i przez którego – wszystko się stało, co jest

²² Krąpiec, „Analogia”, 211. Zob. tegoż, *Metafizyka*, 406; Mieczysław A. Krąpiec, „Klasyczne rozumienie filozofii”, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. nac. Andrzej Maryniarczyk, t. III (Lublin: Polskie Towarzystwo św. Tomasza z Akwinu 2002), 458.

²³ Zob. Krąpiec, „Analogia”, 212.

bytem. Pochodność od intelektu oraz porządek inteligibilny jest tą podstawową jakością relacyjną, na której są budowane inne wartości-doskonałości bytu ludzkiego.

Amabilność („kochalność”) jest to relacja do woli-miłości konstytuująca porządek dobra i celowości (dynamiczności bytu). Byt ludzki jest amabilny, związany z wolą, bo jest przedmiotem chcenia-pożądania. To w bycie jest powód pożądalności, a jest nim bytowe bogactwo, ujawnione w inteligibilności bytu. Skoro jednak człowiek jest bytem przygodnym, a przez to pochodnym, to swe istnienie realne zawdzięcza Absolutowi, który chce, by taki byt rzeczywiście istniał. Stąd człowiek, jako dobro i źródło pożądalności, jest koniecznościowo i transcendentalnie związany relacją z wolą Absolutu. Człowiek jest (istnieje) dobry, bo jest „chciany-kochany”, a to jest już powód tego, aby realnie istniał. W analogicznym sposobie istnienia dobra zawiera się relacja transcendentálna pomiędzy bytem ludzkim i wolą bytu osobowego – wolą Absolutu²⁴.

Dziś, gdy widzimy w kulturze skupianie się na dobrach stanowiących wyposażenie człowieka, na tym, jaki człowiek jest i jaki ma być, metafizyka realistyczna ukazuje, że najgłębsze racje poznawalności i umiłowania człowieka są w tym, że on jest, że istnieje.

Streszczenie: Artykuł stara się odpowiedzieć na pytanie zawarte w tytule: po co pedagogom metafizyka realistyczna? W pierwszej części autor wyjaśnia różnicę między potocznym a filozoficznym znaczeniem terminu „metafizyka”. Opisuje rozumienie metafizyki realistycznej według Lubelskiej Szkoły Filozoficznej. Metafizyczne rozumienie rzeczywistości opisywane w tej szkole opiera się na teorii analogii bytowej, której poświęcona jest główna część artykułu. Dzięki analogii w każdym bycie, a więc i w bycie ludzkim, odkrywane są transcendentálne właściwości inteligibilności i amabilności. To one stanowią najgłębszy fundament poznawalności i akceptacji bytu ludzkiego, na którym opiera się pedagogika.

Słowa kluczowe: metafizyka, analogia, pedagogika, Lubelska szkoła filozoficzna

Bibliografia

- Hajduk, Zygmunt. *Ogólna metodologia nauk*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2011.
- Herbut, Józef. *Metoda transcendentálna w metafizyce*. Opole: Wydawnictwo Św. Krzyża, 1987.
- Herbut, Józef. „O formalnym ujęciu analogii transcendentálnej”. *Roczniki Filozoficzne* 11 z. 1 (1963): 25–40.
- Krąpiec, Mieczysław A. „Analogia”. W: *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. nac. Andrzej Maryniarczyk, t. I, 210–220. Lublin: Polskie Towarzystwo św. Tomasza z Akwinu, 2000.
- Krąpiec, Mieczysław A. „Analogia. W filozofii klasycznej”. W: *Encyklopedia katolicka*, t. I, 493-497. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1973.

²⁴ Por. Mieczysław A. Krąpiec, „Metafizyka – ogólna teoria rzeczywistości”, w: Mieczysław A. Krąpiec, Stanisław Kamiński, Zofia Zdybicka, Andrzej Maryniarczyk, Piotr Jaroszyński, *Wprowadzenie do filozofii*, (Lublin: Wydawnictwo KUL 1996), 207.

- Krapiec, Mieczysław A. „Analogia w filozofii”. W: *Analogia w filozofii*, red. Andrzej Maryniarczyk, Katarzyna Stępień, Paweł Skrzydlewski, 447–471. Lublin: Polskie Towarzystwo św. Tomasza z Akwinu, 2005.
- Krapiec, Mieczysław A. „Klasyczne rozumienie filozofii”. W: *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. nac. Andrzej Maryniarczyk, t. III, 455–478. Lublin: Polskie Towarzystwo św. Tomasza z Akwinu, 2002.
- Krapiec, Mieczysław A. *Metafizyka. Zarys teorii bytu, Dzieła*, t. VII. Lublin: RW KUL, 1995.
- Krapiec, Mieczysław A. „Metafizyka – ogólna teoria rzeczywistości”. W: M. Krapiec, S. Kamiński, Z. Zdybicka, A. Maryniarczyk, P. Jaroszyński, *Wprowadzenie do filozofii*, 89–228. Lublin: Wydawnictwo KUL, 1996.
- Krapiec, Mieczysław A. *Teoria analogii bytu, Dzieła* t. I. Lublin: Wydawnictwo KUL, 1993.
- Krapiec, Mieczysław A., Maryniarczyk, Andrzej, „Metafizyka”. W: *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. naczelny Andrzej Maryniarczyk, t. VII, 102–116. Lublin: Polskie Towarzystwo św. Tomasza z Akwinu, 2006.
- Leksykon filozofii klasycznej*, red. nauk. Józef Herbut. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1997.
- Maryniarczyk, Andrzej. *Metafizyka w ekologii*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 1999.
- Maryniarczyk, Andrzej. *Metoda separacji a metafizyka*. Lublin: Redakcja Wydawnicza KUL, 1985.
- Maryniarczyk, Andrzej. *O przyczynach, partycypacji i analogii. Zeszyty z metafizyki nr 6*, 71–86. Lublin: Polskie Towarzystwo św. Tomasza z Akwinu, 2005.
- Maryniarczyk, Andrzej. *System metafizyki. Analiza „przedmiotowo-zbornego” poznania*. Lublin: RW KUL, 1991.
- Mioduszewski, Tomasz. *Spór o realizm w lubelskiej szkole filozoficznej*. Ząbki: APOSTOLICUM, 2013.
- Słownik języka polskiego*, t. II, red. nauk. Mieczysław Szymczak. Warszawa: PWN, 1979.
- Swieżawski, Stefan. *Byt. Zagadnienia metafizyki tomistycznej*. Lublin: Wydawnictwa TN KUL, 1948.

Witold Starnawski
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

CZYM JEST REALIZM W PEDAGOGII OSOBY?

What is realism in pedagogy of the person?

S u m m a r y : This article presents reflections on the realistic foundations of pedagogy. The main theses put forward are: 1. Realism as a philosophical idea is not the aim of pedagogy, but rather a fundamental condition thereof; 2. A realistic attitude also entails the confirmation of the subjectivity of man; 3. Subjectivity refers firstly to the realm of feelings and sensations, secondly, to the realm of consciousness and cognitive acts, and thirdly and most importantly, to the realm of spiritual life: acts of intellect and will; 4. The category of truth is more effective and deeper in pedagogy than the category of realism; 5. There are many interesting and important questions to consider in that subject, for example: the significance of “non-real” matters for upbringing (such as future projects, dreams, and fantasies), what it means “to love in reality” (or in truth), or the question of “selfless engagement”.

K e y w o r d s : realism, realistic attitude, truth, subjectivity, exemplar, personalism

Problem realizmu pojawia się w pedagogii niezbyt często i wbrew pozorom nie jest on tylko przeniesiony z „zewnątrz”, z rozważań filozoficznych, ma również swoje specyficzne pedagogiczne znaczenie. Dotyka ważnych spraw wychowawczych, o których niewiele mówi określenie „wychowanie realistyczne”. Potrzeba tu większej precyzji, która dookreśliłaby sens używanych pojęć, a przede wszystkim potrzeba pedagogicznego rozeznania, które pozwoliłoby wnikać w osobowe, wychowawcze i praktyczne ich znaczenie. W aspekcie filozoficznym odwołujemy się do metafizycznego i poznawczego znaczenia realizmu¹, a więc do stanowiska, które przyjmuje realne, obiektywne, niezależne od świadomości – nie pozorne, wymyślone, urojone czy możliwe – istnienie rzeczywistości (bytów) oraz uznaje jej poznawalność. W aspekcie osobowym i pedagogicznym jest to najpierw właściwe odczytanie (rozpoznanie) rzeczywistości, „przyłgnięcie do niej”, następnie diagnoza odpowiadająca prawdziwemu dobru osoby, wreszcie – wybranie właściwej drogi rozwoju, korygowanie jej, naprawienie błędów.

¹ Por. *Mały Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, oprac. Antoni Podsiad, Zbigniew Więkowski (Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax 1983), 329.

Można wskazać trzy zagadnienia, które moim zdaniem pogłębiają w aspekcie wychowawczym rozumienie realizmu. Po pierwsze, jest to postulat „poszerzenia” realistycznego ujęcia o sferę subiektywności i nie tyle chodzi o sferę przeżyć oraz uczuć, ile o kwestię „wewnętrznego” charakteru duchowości człowieka. Po drugie, jest to kwestia prawdy – to nieco inne ujęcie tego samego problemu, bardziej efektywne z punktu widzenia pedagogii (pedagogiki). Wreszcie, po trzecie, warto zauważyć, że w pedagogii (pedagogice) realizm winien dotyczyć w jakiejś mierze także tego, co jest wzorem i „ideałem”, ma więc charakter normatywny, ponieważ wskazuje działania „na miarę osoby” – za realistyczne w koncepcji personalistycznej uznawane byłyby takie wzory (i w konsekwencji aktualizujące je działania), które prowadziłyby byt osobowy do pełni, do doskonałości wyznaczonej na jego miarę.

Kiedy używam określenia „pedagogia osoby” to mam na myśli poddane refleksji działania wychowawcze lub praktyczną (nastawioną na działanie) wychowawczą refleksję. Wprowadzie rozumienie realizmu z perspektywy pedagogicznej jest nieco inne niż filozoficzne, to nie znaczy, że jest z nim niezgodne (tym bardziej – sprzeczne). Chodzi natomiast o to, aby zwrócić uwagę na to, co wykracza poza aspekt filozoficzny, dopełnia go, a w pewnym nawet sensie stanowi dodatkowe źródło potwierdzające „doświadczalnie” wartość realizmu w odniesieniu do osoby.

1. Realizm subiektywności

Potrzeba czy wręcz konieczność dowartościowania subiektywnej sfery człowieka opiera się na przekonaniu, że realizm nie jest poglądem, doktryną czy ideologią, lecz postawą poznawczą polegającą na „wiernym odczytaniu rzeczywistości”. W przypadku osoby wymaga ona uznania realności, „obiektywności” tego, co subiektywne, podmiotowe, wewnętrzności bycia człowieka. W artykule „Podmiotowość i «to, co nieredukowalne» w człowieku” Karol Wojtyła stwierdza: „Chodzi bowiem nie tylko o metafizyczną obiektywizację człowieka jako podmiotu działającego, czyli sprawcy swoich czynów, ale chodzi o ukazanie osoby jako podmiotu przeżywającego swoje czyny, swoje doznania, a w tym wszystkim swoją podmiotowość”². Uprzedzając zarzut subiektywizmu, mówi: „[...] nie skazujemy się na subiektywizm ujęcia, z a b e z p i e c z a m y natomiast autentyczną subiektywność człowieka, tzn. jego osobową podmiotowość, w realistycznej interpretacji jego bytu”³. Wojtyła nie zatrzymuje się na tym stwierdzeniu, idzie dalej, stawiając postulat dotyczący traktowania tego, co nieredukowalne, jedyne, niepowtarzalne: „[...] t r z e b a m u d a w a ć j a k b y p e w n ą p r z e w a g ę w myśleniu o człowieku, w teorii

² „Podmiotowość i „«to co nieredukowalne» w człowieku”, w: Karol Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne* (Lublin: TN KUL 1994), 439.

³ Tamże.

i w praktyce⁴. Mamy do czynienia już nie z dowartościowaniem, ale wręcz z nadwartościowaniem sfery subiektywnej (wewnętrznej), dlatego, że chodzi o to „co w człowieku niewidzialne, co całkowicie wewnętrzne, a przez co każdy człowiek jest jakby naocznym świadkiem siebie samego, swojego człowieczeństwa i swojej osoby”⁵.

Uzasadnienie to można również wyrazić w języku bardziej obiektywistycznym. Wyższa wartość tego, co wewnętrzne w człowieku, nie wynika ani z zamiaru podkreślenia jego jednostkowości, ani z chęci dowartościowania subiektywnych przeżyć czy uczuć, wynika natomiast z odsłonięcia oczywistego wydawałoby się faktu, że akty duchowe człowieka (jego życie duchowe), na które składają się akty poznawania (i uznawania) prawdy, świadomie przyjęte motyw, decyzje, akty wartościowania, przebaczenia, uznania winy, podjęcia odpowiedzialności – są aktami wewnętrznymi. Ludzka duchowość w takim znaczeniu ma zatem charakter subiektywny, ale równocześnie – i to jest aspekt o którym zbyt często się zapomina – jest/powinna być od wewnątrz związana prawdą. Patrząc obiektywnie, realistycznie na człowieka to znaczy przyznawać, że istnieje w nim sfera subiektywna. Ponadto uznać, że jego „wnętrze” jest ważniejsze niż „to, co zewnętrzne”, dlatego, że „wnętrze” oznacza w tym przypadku „to, co duchowe”.

Przyjęcie takiej perspektywy przynosi wiele trudności metodologicznych i poznawczych, poczynając od tego, że tylko w części „to, co wewnętrzne” daje się obiektywizować i adekwatnie ująć w języku pojęciowym, gdyż w jakiejś mierze jest to wiedza dotycząca tego, co jednostkowe, zindywidualizowane. Nie wydaje się jednak, aby te – przyznajmy, że poważne – przeszkody mogły stanowić usprawiedliwienie dla niezauważania i omijania tego problemu. Realizm, pragnienie poznawania prawdy, szacunek dla niej nakazują w tym przypadku przyjęcie realizmu subiektywności – wewnętrzności człowieka.

2. Prawda wewnętrznym fundamentem osoby

Metafizyczny i teoriopoznawczy realizm jest warunkiem sensownego uprawiania jakiegokolwiek refleksji, która chce „trzymać się bytu”, a nie stać się urojeniem czy fantazją. Z tej perspektywy realizm jest podstawą wszelkiego racjonalnego poznawania, a jego odrzucenie dyskwalifikuje badacza, który chciałby zajmować się jakimkolwiek „przedmiotem” świata rzeczywistego. Warto zwrócić uwagę, że ten konieczny od strony teoretycznej postulat zyskuje jeszcze inny wymiar w teorii osoby, w konsekwencji również w pedagogii (pedagogice). Odsłania zdolność poznawania prawdy jako ważny czynnik aktualizowania tożsamości osoby oraz realizacji jej zdolności do transcendencji.

⁴ Tamże, 440.

⁵ Tamże, 440-441.

K. Wojtyła, analizując w *Osobie i czynie* akty poznania i woli, wskazuje, że wewnątrznie są one ukształtowane przez odniesienie do prawdy⁶. W aktach poznania chodzi o to, co autor nazywa *transcendencją poziomą*; szczególnie znaczące jest wewnętrzne uzależnienie aktów woli. „Odniesienie do prawdy” nie jest tym samym co relacja do przedmiotów chcenia. „Relacja do prawdy nie wyczerpuje się w strukturze chcenia jako aktu intencjonalnego, stanowi natomiast o zakorzenieniu tegoż aktu w osobie”⁷. Wskazuje ono na zależność od osoby, która jest „zależnością w prawdzie”. Autor *Osoby i czynu* stwierdza wprost, że to, co stanowi o osobie, co wyróżnia ją spośród świata rzeczy, a więc transcendencja osoby w czynie „wynika z relacji do prawdy”⁸. *Moment prawdy* najlepiej – zdaniem K. Wojtyły – rozgranicza to, co człowiek czyni od tego, co się w nim tylko dzieje, tym samym więc aktualizuje tożsamość człowieka jako osoby. Analiza ta dokonana jest od strony podmiotu, ale to nie powinno przesłaniać zasadniczej tezy, że chodzi o prawdę obiektywną, transcendentną wobec poznającego. Z tej perspektywy można lepiej zrozumieć, dlaczego postawa realistyczna, nakierowana na rzeczywistość, na prawdę, jest tym, co odpowiada osobie, spełnia ją. Jest więc dla niej nie tylko punktem wyjścia, ale również – w pewnym sensie – punktem dojścia, w takim znaczeniu, że tylko poprzez przyjęcie i realizację prawdy osoba staje się sobą. W ten sposób formuła, że człowiek żyje dzięki prawdzie, zyskuje jeszcze jedno znaczenie. Pozwala lepiej rozumieć postulaty wychowawcze, które mówią o potrzebie/konieczności poszukiwania prawdy, przyjmowania i realizowania jej (życia według niej).

3. Realizm wzorów (ideałów)

Nie można rozpatrywać wychowania, pomijając proces dążenia do celu, do realizacji wzoru. Doskonałość osoby jako cel wychowania jest tym „co-jeszcze-nie-jest”, należy do przyszłości, nie zawiera się w stanie aktualnym. Jakie znaczenie miałyby w tym przypadku kategoria realizmu? W jakim sensie wzór (ideał) miałby być „wierny rzeczywistości”, co by to mogło znaczyć? Na pewno przecież nie chodzi tu o znaczenie potoczne „realizmu”, które wskazuje na jakąś przyziemność ideałów, w którym chodzi o „sprowadzenie ich na ziemię”, a więc o „realizm”, który każe być praktycznym, ostrożnym, wyrachowanym. Zapewne z perspektywy filozofii tomistycznej pomocne byłoby przywołanie kategorii przyczyny wzorczej. Czy jednak byłaby to kategoria wystarczająca do rozwiązania pojawiających się tu problemów? Z wychowawczego punktu widzenia można wskazać ich wiele. Na przykład:

- 1) w jakim stopniu wzory (ideały) są wewnętrzne, a w jakim zewnętrzne wobec podmiotu;
- 2) czy on sam je tworzy, czy raczej są mu „dane”;

⁶ Wojtyła, *Osoba*, 164, 181-183.

⁷ Tamże, 182.

⁸ Tamże, 185. W innym miejscu: „Prawda stanowi rację bytu ludzkiego poznania, równocześnie zaś jest ona podstawą transcendencji osoby w działaniu. Czyn bowiem jest sobą poprzez moment prawdy – mianowicie prawdy o dobru – który to moment nadaje mu kształt autentycznego *actus personae*”. (tamże, 189).

- 3) czy są ogólne, czy raczej konkretne, „skierowane” do tego oto konkretnego podmiotu;
- 4) w jakiej mierze mogą oddziaływać na rzeczywistość; przecież wzory (ideały) powinny mieć wystarczającą „moc sprawczą”, aby mogły motywować wychowanka do działania;
- 5) w jakim stopniu są osiągalne (czy można osiągnąć postulowaną przez nie doskonałość)?

Z wychowawczego i praktycznego punktu widzenia są to problemy ważne, wydaje się, że sama metafizyka nie potrafi ich rozwiązać, potrzebna jest refleksja sięgająca do wewnętrznej rzeczywistości osoby oraz wykorzystanie zasobów doświadczenia wychowania⁹. Moim zdaniem należałoby uwzględnić i podkreślić normatywny charakter kategorii „natura”, a w jeszcze większym stopniu – „osoba”. Warto przypominać, że rozumność i wolność są „własnościami”, które każdy człowiek „ma” (w sposób potencjalny, co nie znaczy, że potencjalnie jest człowiekiem), ale jednocześnie powinien je aktualizować. Podobnie jest w przypadku drugiej kategorii. Osobą się „jest” w aspekcie ontycznym, równocześnie „stając się” nią poprzez używanie rozumu i spełnianie czynów. Dzięki temu – w terminologii Wojtyły – człowiek ma szansę spełnić siebie, „stać się sobą”. Realizm w tym przypadku oznaczałby potwierdzenie, że każdemu człowiekowi przysługuje kategoria natury (osoby – co współcześnie bywa niekiedy kwestionowane) oraz że jest to kategoria, która wymaga aktualizacji, dopełnienia. Warto w związku z tym podkreślać, że wzór nie musi być czymś, co istnieje „idealnie”, lecz można uznać, że ma podstawy egzystencjalne w naturze człowieka (bycie osoby), w pewien więc sposób „jest w nim”¹⁰. Dążenie do realizacji wzoru byłoby więc nie tyle twórczością, co aktualizacją tego, co człowiekowi „zadane”. A ponieważ to, co „zadane”, opiera się na tym, co „dane”, nie może więc być dowolne. Realistyczna sprawczość człowieka oznaczałaby, że powinien on brać pod uwagę to, kim jest, że ma ciało, jakie ma zdolności, w którym „miejscu” się znajduje, kto żyje wokół niego. Nie chodzi wyłącznie o okoliczności i wyznaczenie konkretnych „ram” działania, lecz również o zobowiązania oraz powinności wynikające ze wszystkich okoliczności życia, a przede wszystkim z faktu współbycia z innymi, ze spotkania konkretnych osób. Człowiek nie działa bowiem w pustej przestrzeni, lecz wobec innych, z innymi i dla innych. Realistyczne w tym przypadku byłoby podjęcie takich działań, które przeciwdziałają złu i destrukcji a realizują dobro, pomagają k o n k r e t n y m l u d z i o m stać się dobrymi (doskonałymi), zaradzają ich potrzebom, wydobywają, ukazują (aktualizują) piękno i s t n i e j ą c e g o świata i ludzi. Twórczość człowieka w zakresie doskonalenia siebie polegałaby więc na odczytaniu dobra oraz piękna i sposobu ich realizacji w nim samym, a także w tym, co go otacza i spotyka, nie zaś na tym, by człowiek realizował

⁹ Na temat szerokiego rozumienia terminu „doświadczenie wychowania” zob. w pracy: Witold Starnawski, *Prawda jako zasada wychowania* (Warszawa: Wydawnictwo UKSW 2008), 105-194.

¹⁰ Metafizycznego uzasadnienia należałoby, moim zdaniem, szukać także w rozwinięciu Tomaszowej teorii transcendentaliów – przede wszystkim dobra oraz piękna – i ukazaniu ich aspektu realistycznego, a także aksjologicznego.

to, co w dowolny sposób „wymyśli”, „wymarzy”, „zaprojektuje” niezależnie, bez związku z istniejącą rzeczywistością.

Czy istnieje tu niebezpieczeństwo tworzenia „idealistycznych systemów”, utopii, ideologii oderwanych od rzeczywistości? Zapewne tak, ale należy zwrócić uwagę, że ten świat dóbr (w języku bardziej współczesnym – świat wartości) jest związany ze światem realnym, przede wszystkim z realnym, konkretnym bytem człowieka-osoby. Lekarstwem i zabezpieczeniem byłaby w tym przypadku realizacja postulatów realizmu, a jeszcze lepiej – czujność oraz wytrwałość w dążeniu do pełnej prawdy o rzeczywistości, a także o osobie.

Należy zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt. W wychowaniu ważną rolę spełnia zasada naśladowania, odwołująca się do wzorców osobowych. Wydaje się, że zasada ta będzie miała swoją „siłę” zdolną motywować działania osoby wówczas, gdy osoba-wzór będzie kimś realnym. K. Wojtyła podejmuje to zagadnienie, dyskutując z M. Schelerem w swojej rozprawie habilitacyjnej¹¹. Píše: „[...] ze względu na to, że etyka chrześcijańska zakłada realną moralną doskonałość osoby i osób, że o nią zabiega, nazywamy ten ideał doskonałości moralnej w niej zawarty ideałem realnym”¹². Wojtyła zwraca uwagę, że dla Schelera przedmiotem naśladowania nie jest „realna doskonałość moralna osoby mistrza, lecz to, co nazywa on «idealną istotą wartościową»”¹³. Można zatem pytać, jak to, co istnieje nie-realnie (w tym przypadku intencjonalnie), może mieć realną siłę oddziaływania? Nie należy zapominać, że odkrycie realności doskonałego wzoru-osoby ma charakter religijny. Jest nim Jezus Chrystus – Bóg i Człowiek. Czy zatem warto posługiwać się tą argumentacją w płaszczyźnie naturalnej, nie religijnej? Czy pedagogika nienawiązująca do inspiracji religijnej ma szansę odkryć realizm wzoru-osoby nieposiadający charakteru boskiego¹⁴?

Nie jest to łatwe zagadnienie, ale można je próbować rozwiązać, wychodząc od przeciwnego założenia. Człowiek w swoim doświadczeniu nie ma do czynienia z absolutnym, nieskończonym dobrem i pięknem, tylko z dobrem i pięknem częściowym, ułomnym, a przecież nie wynika z tego, że nie wie, czym ono jest, że je odrzuca dlatego, że jest częściowe i niepełne, że nie potrafi rozpoznać czy odróżnić dobra oraz piękna od zła i brzydoty. Przy takim rozumieniu osoba, którą się naśladuje, nie musi być w stopniu nieskończonym doskonała, wystarczy, że jest „realnie doskonała” w pewnym aspekcie, w tym właśnie, który jest godny naśladowania¹⁵.

¹¹ Karol Wojtyła, *Ocena możliwości zbudowania etyki chrześcijańskiej przy założeniach systemu Makska Schelera* (Lublin: TN KUL 1959), 29-39.

¹² Tamże, 32.

¹³ Tamże, 37.

¹⁴ Równocześnie trudno nie zauważyć, że chrześcijańska inspiracja religijna ma z tego powodu duże znaczenie w pedagogice, o ile oczywiście wychowawca, a zwłaszcza wychowanek, ją podzielają.

¹⁵ Pomocne mogą tu być rozważania Władysława Tatarkiewicza z jego rozprawki *O doskonałości* (Warszawa: PWN 1976).

4. Aspekt praktyczny

Powyższe rozważania mają ważny aspekt praktyczny. Kiedy mówi się o problemie prawdy w wychowaniu, zwykle ma się na myśli kwestię prawdomówności czy kłamstwa. Nie umniejszając znaczenia tej kwestii, chyba najtrudniejszych z etycznego punktu widzenia, trzeba podkreślać, że chodzi o bardziej podstawowy wymiar prawdy, pozwalający zrozumieć podstawy bytu osoby i jej specyfikę. Chodzi o to, że w pedagogii (pedagogice) posługiwanie się kategorią prawdy bardziej niż kryterium realizmu pozwala lepiej i głębiej (zatem w sposób bardziej realistyczny) spojrzeć na wychowanie, a więc na to wszystko, co wiąże się z udzielaniem wsparcia w procesie doskonalenia się osoby.

Wychowanie może być rozpatrywane w wielu aspektach, spośród których do najważniejszych należą perspektywa wychowawcy oraz wychowanka, trzeba je również ujmować jako relację i współzależność, której przebiegu czy rezultatu nie można do końca określić i przewidzieć, jest bowiem (powinna być) spotkaniem, a także dialogiem dwóch wolnych podmiotów – osób. Można (a nawet należy) patrzeć na wychowanie także w szerokim aspekcie, który obejmuje wszelkie rzeczywiste wpływy na jednostkę dokonujące się głównie w sposób nieświadomy, niezamierzony, a określane przez Stefana Kunowskiego jako środowisko wychowawcze¹⁶. Właściwy jednak proces wychowania dokonuje się w środowisku, które S. Kunowski nazywa pedagogicznym, podkreślając, że mowa wówczas o działaniach świadomych i celowych¹⁷.

Trzeba jednak dopowiedzieć, że nie chodzi tylko o działania wychowawcy, lecz również o postawy wychowanka. Wychowanie powinno więc zmierzać do tego, aby „obudzić” w nim świadomość własnej tożsamości, poczucie sprawczości i gotowość do podjęcia odpowiedzialności za proces samodoskonalenia. K. Wojtyła zwraca na to uwagę w *Osobie i czynie*, podkreślając znaczenie takich kategorii jak samozależność, transcendencja, samostanowienie, a nade wszystko wprowadzając określenie „personalistyczna wartość czynu”. Wartość ta „tkwi w samym spełnianiu czynu przez osobę, w samym fakcie, że «człowiek działa» w sposób sobie właściwy”¹⁸. To „działanie” właściwe człowiekowi polega na tym przede wszystkim, że tworzy sam siebie, a więc panuje nad sobą, stanowi o sobie, odpowiada za siebie. Zadaniem wychowawcy powinno być „obudzenie” w wychowanku świadomości odpowiedzialności za siebie i rozbudzenie w nim gotowości kierowania własnym rozwojem, a także przekonanie go, że nie jest to rozwój dowolny, powinien bowiem

¹⁶ Zob. Stefan Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki* (Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 2000), 229-230.

¹⁷ Zob. tamże. Sprawa wydaje się bardziej skomplikowana, gdyż także we wpływach, które S. Kunowski przypisuje środowisku wychowawczemu, występują działania świadome i celowe nakierowane na osobę, tyle, że na proces wychowania oddziałują one pośrednio. Wychowawczy aspekt kultury, tradycji, zwyczajów, a więc tego, co oddziałują przez znaki, symbole i język, wymagałby odrębnych rozważań.

¹⁸ Wojtyła, *Osoba i czyn*, 304-306.

kierować się kryteriami służącymi osobie, gdyż może doprowadzić do spełnienia, ale także do samozniszczenia. Potrzeba, aby wychowawca dał impuls woli wychowankowi, by „chciał chcieć”, aby nie tkwił w stanie bierności, lecz był świadomym siebie podmiotem, sprawcą czynów¹⁹. W tym miejscu pojawia się kwestia realizmu i prawdy – chodzi o rozpoznanie, kim człowiek jest (kim być powinien – jaka jest jego miara, w jakim jest miejscu swego rozwoju) oraz czy jest gotowy działać zgodnie z prawdą o sobie.

Z perspektywy wychowawcy jest to kwestia właściwej diagnozy, a potem – umiejętności postawienia wymagań oraz wsparcia w ich realizacji. Prawda o osobie, nie ogólna, lecz konkretna, dotycząca wychowanka, powinna być w centrum działań wychowawcy i trzeba dodać, że oznacza to trudną życzliwość, bowiem powinien być on gotowy na to, że spotka się z niezrozumieniem, brakiem wdzięczności, a nawet odrzuceniem.

Jednym z najtrudniejszych dla wychowawcy zadań pozostaje nauczyć wychowanka „kochać prawdę” i to bez względu na trudności; wiemy przecież, że prawda jest wymagająca, a bywa gorzka i bolesna. Człowiek ma więc pokusę, aby od niej uciekać, tkwić w pełnym złudzeń świecie, a przede wszystkim unikać czy odsuwać prawdę o sobie, swoich słabościach, potknięciach, winach.

Od strony wychowanka „pokochać prawdę” (a tym samym rzeczywistość) oznacza przyjąć postawę otwartości, a więc uznać, że prawda o świecie, innych ludziach, sobie samym jest niezależna od człowieka, transcendentna i w tym znaczeniu obiektywna. Jak jednak kogoś nakłonić, aby przyjął taką postawę? Nie można przecież przymusić kogoś, aby „pokochał prawdę”, by odkrył radość w rzeczach trudnych dla niego, niekiedy bolesnych i nieprzyjemnych. Wydaje się, że w tym przypadku metafizyka realistyczna może przyjść z pomocą, przypominając, że każdy byt jest dobry (dobro jako transcendentna „własność” bytu), że najważniejszym „dobrem” bytu jest jego istnienie. Niedaleko od takiej postawy teoretycznej do akceptacji i zachwytu świętego Franciszka z Asyżu wobec wszystkiego, co istnieje. To, czy ktoś wybierze drogę świętego Tomasza, świętego Franciszka czy jakąś inną jest mniej ważne, ważniejsza jest akceptacja rzeczywistości danej człowiekowi, w której przyszło mu żyć, poszukiwanie prawdy o niej, przyjęcie jej i gotowość trwania przy niej.

Podsumowanie

Problem realizmu w pedagogii (pedagogice) można przedstawić w formie tez stanowiących ramy jednolitego stanowiska, stanowią one zarazem propozycję otwartą na krytykę i zaproszenie do dyskusji.

¹⁹ Nie dość podkreślania, że nie chodzi tu o jakiegokolwiek działanie zewnętrzne, lecz o czyn, w tym jego wewnętrzny aspekt, jakim jest stanowienie o sobie.

1. Realizm nie jest celem działań wychowawczych, jest ich niezbędnym warunkiem, celem jest pomoc w doskonaleniu osoby; jest to warunek konieczny, niepodważalny, ale dla pedagogiki niewystarczający.
2. Realizm nie jest tylko nastawieniem poznawczym czy poglądem, to w gruncie rzeczy postawa: wyraża stosunek do świata (do rzeczywistości, do innych, do siebie samego).
3. Realizm w przypadku osoby oznacza przyjęcie jej subiektywności, wewnętrzności jej bytu.
4. Świat subiektywny (wewnętrzny) to po pierwsze, ale nie najważniejsze – świat wrażeń, nastrojów, emocji, uczuć; po drugie – świat myśli i poznania: przeżycia poznawcze, świadomość, samoświadomość, subiektywny aspekt aktów poznawczych itp.; po trzecie – świat duchowy w sensie właściwym, a więc osobowe akty poznawcze: sądy, uznawanie (przyjmowanie) prawdy oraz akty woli.
5. Kategoria prawdy wydaje się w pedagogii (pedagogice) bardziej efektywna niż kryterium realizmu, gdyż pozwala lepiej i głębiej spojrzeć na wychowanie (wsparcie w procesie doskonalenia się osoby).
6. Warto (należy) rozważyć wpływ (pozytywny i negatywny) na osobę i proces wychowania „rzeczy nierealnych”, a więc: planów na przyszłość, marzeń, fantazji, błędnych mniemań, słusznych/błędnych upodobań i uprzedzeń.
7. Warto (należy) rozważyć, co w aspekcie pedagogicznym miałyby znaczyć postulat, aby „pokochać rzeczywistość”, „pokochać prawdę”; wydaje się, że chodzi tu o coś więcej niż tylko intelektualne uznanie stanu rzeczy, otwarcie na prawdę. Analogicznie trzeba byłoby rozważyć, jak kształtować postawę odrzucenia, „wstrętu” do złudy, mrzonek czy fikcji, które miałyby zastępować czy przeciwstawiać się rzeczywistości.
8. Warto (należy) rozważyć kwestię „bezinteresownego zaangażowania” czy „zaangażowania w bezinteresowność”, a więc takiej postawy podmiotu, która wyjaśnia bezinteresowność poznania czy działania.

Streszczenie: Artykuł prezentuje refleksje na temat postawy realistycznej w pedagogii. Główne tezy są następujące: 1. Realizm jako stanowisko filozoficzne nie jest celem pedagogii (pedagogiki), lecz warunkiem podstawowym. 2. Postawa realistyczna oznacza również akceptację subiektywności człowieka. 3. Subiektywność oznacza, po pierwsze, sferę wrażeń i uczuć, po drugie, sferę świadomości i aktów poznawczych, po trzecie, i to jest najważniejsze, sferę duchowości człowieka: akty intelektu i woli. 4. Kategoria prawdy jest bardziej efektywna i głębsza w pedagogii niż kategoria realizmu. 5. Temat ten niesie ze sobą wiele interesujących i ważnych kwestii takich jak: znaczenie „rzeczy nierealnych” dla wychowania (takich jak projekty na przyszłość, marzenia, fantazje) czy kwestia „bezinteresownego zaangażowania”.

Słowa kluczowe: postawa realistyczna, prawda, subiektywność, wzór, personalizizm

Bibliografia

- Kunowski, Stefan. *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 2000.
- Mały Słownik terminów i pojęć filozoficznych*. oprac. Antoni Podsiad, Zbigniew Więckowski. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, 1983.
- Starnawski, Witold. *Prawda jako zasada wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW, 2008.
- Tatarkiewicz, Władysław. *O doskonałości*. Warszawa: PWN, 1976.
- Wojtyła, Karol. „Osoba i czyn”. W: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: TN KUL, 1994.
- Wojtyła, Karol. „Podmiotowość i «to co nieredukowalne» w człowieku”. W: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: TN KUL, 1994.
- Wojtyła, Karol. *Ocena możliwości zbudowania etyki chrześcijańskiej przy założeniach systemu Maksa Schelera*. Lublin: TN KUL, 1959.

Marek Rembierz
Uniwersytet Śląski w Katowicach/Cieszyn

REALIZM METAFIZYCZNY JAKO INSPIRACJA MYŚLI PEDAGOGICZNEJ. O REFLEKSJI ANTROPOLOGICZNO- -PEDAGOGICZNEJ STEFANA SWIEŻAWSKIEGO I JEJ ZNACZENIU DLA TEORII WYCHOWANIA ORAZ ANALIZ METAPEDAGOGICZNYCH

Metaphysical realism as the inspiration of educational thought. About Stefan Swieżawski's anthropological-pedagogical reflections and their importance for educational theory and meta-pedagogical analysis

Summary: Anthropological-pedagogical reflection is an integral part of Stefan Swieżawski's philosophical research. Pedagogical duties, according to Swieżawski, are an inalienable part of the tasks of philosophy practiced in the trend of metaphysical realism, a philosophy intended to provide an overall consideration and affirmation of human existence. According to Swieżawski, philosophy as paideia is an inalienable element of education and self-education, because human development requires philosophical (intellectual, contemplative) reflection on reality. Within Swieżawski's thought, the relationships between philosophy, religious experience and the image of the world, evoke the problem of the same relations within pedagogy, and guide discussions on the relationship between pedagogy and religion, as well as on Christian or Catholic inspiration within education.

Keywords: Stefan Swieżawski, realism, meta-pedagogy, anthropological-pedagogical reflection, theory of education

„[Sięgać] do korzeni, wzorów, szkół pedagogicznego myślenia i działania, które reprezentują nasi mistrzowie, prekursorzy [...] podejść do edukacji [...]. Myśleć jak pedagog to [...] także myśleć tak, jak da się to rozpoznać w [...] dokonaniach pedagogicznych naszych poprzedników [...]. W historii życia pedagoga, mistrza, autorytetu staramy się odczytać nie tylko jego przesłanie, które wprowadziło go w sferę metafizycznej trwałości, ale także odnaleźć w nim siebie”.

Bogusław Śliwerski¹

¹ Bogusław Śliwerski, „Pedagog jako autor w humanistyce”. *Kultura i Edukacja* 2 (2011): 230-231. Wszystkie uzupełnienia w cytatach (tu i dalej) pochodzą od autora artykułu i są oznaczane nawiasem kwadratowym.

„Dla pedagogów (i pedagogiki) istotne są koneksje z filozofią, bo filozofia daje szansę lepszemu zrozumienia świata ludzi i ich myśli, idei, lepszemu zrozumieniu inspiracji płynących do refleksji o wychowaniu oraz do praktyki wychowania”.

Tadeusz Lewowicki²

„Na realistycznych podstawach filozoficznych (najczęściej wiązanych z tomizmem [...]) zbudowano obszerny nurt polskiej myśli pedagogicznej. [...] Jednak tradycja ta stanowiła obszar marginalizowany [...], pomijany w dyskursie, diagnozach dorobku, klasyfikacjach nurtów, kierunków, trendów rozwojowych”.

Janina Kostkiewicz³

W dziejach myśli o wychowaniu zauważalny jest istotny dla rozwoju pedagogiki i wykazujący swego rodzaju prawidłowości związek refleksji antropologiczno-pedagogicznej z rzetelnym uprawieniem filozofii, która zmagą się z właściwymi jej pytaniami – źródłowymi, najbardziej podstawowymi, niejako odwiecznymi. Dostrzeganie oraz roztrząsanie różnych aspektów filozoficznych pytań odsłania bliskie relacje między pozornie odległymi problemami, naprowadza również na zagadnienia antropologiczno-pedagogiczne, które są dla myśli i dla praktyki pedagogicznej kwestiami zasadniczymi. Wręcz można mówić o „pedagogicznej mocy filozofii”⁴, która ujawnia się w wymiarze teorii i praktyki wychowania.

Jeśli wnikliwie i konsekwentnie rozpatruje się wielowymiarową problematykę antropologiczną oraz etyczną (aksjologiczną), ale także bardziej fundamentalną, pozornie oderwaną od praktyki problematykę metafizyczną (ontologiczną) i epistemologiczną, czyniąc to z właściwą filozoficznemu nastawieniu nieustępliwą docieklivością i pozostając wiernym złożonej rzeczywistości ludzkiej egzystencji oraz jej dynamice⁵, to zarazem – jakby z natury rzeczy – wchodzi się w obszar zagadnień i dyskusji antropologiczno-pedagogicznych oraz roztrząsa się kwestie z zakresu teorii wychowania⁶. Ta swoista prawidłowość oraz

² Tadeusz Lewowicki, „Filozofia i pedagogika – tradycje i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną”. *Colloquia Communia* 2 (2003): 18.

³ Janina Kostkiewicz, „O potrzebie badań nad polską myślą pedagogiczną – obszary zaniechane, obszary wymagające reinterpretacji”, w: *Niepodległościowe koncepcje i programy wychowania przełomu XIX i XX wieku. I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej „Myśl o wychowaniu dla Polski niepodległej 1863-1914/18”*, red. Beata Gola, Dominika Jagielska, Janina Kostkiewicz (Kraków: Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej IP UJ), 22.

⁴ Zob. Alfred M. Wierzbicki, „Pedagogiczna moc filozofii”, w: *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, red. Anna Szudra, Katarzyna Uzar, (Lublin: Wydawnictwo KUL 2009), 45-51.

⁵ Zob. Józef M. Bocheński, *Ku filozoficznemu myśleniu. Wprowadzenie do podstawowych pojęć filozoficznych* (Warszawa: IW PAX 1986).

⁶ Zob. Marian Nowak, „Modele uprawiania filozofii wychowania. Filozofia stosowana i filozofia wychowania”, w: *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, 77-97; Stanisław Palka, „Filozofia wychowania i filozofia w wychowaniu – szkic metodologiczny”, w: tamże, 99-107; Lucyna Górka, „Filozofia jako źródło inspiracji pedagogicznych”, w: tamże, 109-118; Marian Nowak, „Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych”, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. Stanisław Palka (Gdańsk: GWP 2010), 15-28. Koncepcję pedagogiki jako nauki filozoficznej, „czerpiącej soki” z filozofii, przywołuje Kazimierz Sośnicki (1883-1976): „Filozoficzna metoda badań dydaktycznych jest najwcześniejsza i z filozoficznego poglądu na człowieka i świat czerpała dydaktyka [...] swe soki. [...]

potrzeba rozwijania refleksji antropologiczno-pedagogicznej na sprzyjającym jej gruncie rzetelnie uprawianej filozofii (jako refleksji „wymuszanej” przez rzeczywistość i porządek spraw ludzkich), ujawnia się począwszy od rozważań antropologicznych i etycznych, a także metafizycznych i epistemologicznych, Sokratesa, Platona i Arystotelesa. Nie da się pominąć kwestii wychowania oraz samowychowania, gdy dogłębnie i całościowo rozpatruje się rzeczywistość ludzkiej aktywności. Dociekania wychodzące od odwiecznych pytań filozofii (metafizyki) splatają się z analizami i badaniami podejmowanymi przez nauki o wychowaniu, które dążą do rozpoznania różnych i dopełniających się aspektów aktywności pedagogicznej⁷.

Refleksja antropologiczno-pedagogiczna nie jest – jak niekiedy się sugeruje – tylko okazjonalnym i usługowym dodatkiem do głównych nurtów filozoficznych analiz, do „wielkich spraw” istnienia i poznania, lecz jej problematyka pojawia się w powiązaniu z centralnymi kwestiami filozofii. Bez podjęcia refleksji ukierunkowanej na różne aspekty wychowania i samowychowania filozofia zdradzałaby intelektualną, poznawczą i duchową misję, którą realizuje w kulturze europejskiej od czasów ateńskich dialogów Sokratesa⁸.

W dociekaniach filozoficznych Stefana Swieżawskiego (10 II 1907 – 18 V 2004)⁹, dociekaniach wprost nawiązujących do tradycji filozofii klasycznej¹⁰,

metafizyczne teorie dotyczące duszy człowieka i istoty świata oraz epistemologiczne zapatrywania [...] odegrały tu wielką rolę” (Kazimierz Sośnicki, *Dydaktyka ogólna* [Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1959], 34). To także deklaracja w sprawie wartości filozoficznych poszukiwań dla teorii i praktyki działań dydaktycznych.

⁷ Zob. Bogusław Śliwerski, „Nauki o wychowaniu a pedagogika”. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne* 1 (2015): 14-41.

⁸ Na klasyczne, źródłowo sokratejskie, związki wychowania i samowychowania z uprawą filozofii wskazywał m.in. Jan Patočka (1907-1977), eksponując aktualność sokratejskiej troski o duszę, rozumianej też jako troska o życie w prawdzie, która sprzyja duchowemu i intelektualnemu rozwojowi człowieka. Idącym tym tropem myśl o wychowaniu rozwija też Radim Palouš. Zob. Czesław Glombik, „Czeska próba filozofii wychowania: Radim Palouš a Jan Patočka”. *Edukacja Filozoficzna* 15 (1993): 41-47; Bogusław Śliwerski, „Ontologiczne przesłanki życia i czasu w filozofii wychowania Radima Palouša”, w: *Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych*, red. Małgorzata Dziegielewska (Łódź: Biblioteka Edukacji Dorosłych 2000), 53-58; Pavol Dancák, *Koncepcja wychowania w myśli Radima Palouša* (Lublin: Norbetinum 2003); Naděžda Pelcová, „Wychowanie jako sztuka poruszania się w życiu”. *Forum Pedagogiczne* 1 (2014): 73-86. Por. Pierre Hadot, *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, przeł. Piotr Domański (Warszawa: Fundacja Aletheia 2003).

⁹ Studiował filozofię na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie (1925-1929), uczestnicząc m.in. w zajęciach Kazimierza Twardowskiego i Kazimierza Ajdukiewicza, który był promotorem jego doktoratu; intelektualną formację nabył w kręgu dydaktycznego i metodologicznego oddziaływania Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Bliskimi mistrzami byli też współtwórcy odnowy „tomizmu czasów nadziei”: Jacek Woroniecki, Jacques Maritain i Étienne Gilson. W okresie lwowskim był jednym z liderów Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Akademickiej „Odrodzenie”, ukierunkowanego na odnowę życia religijnego i społecznego. Rozprawa habilitacyjna dotyczyła istotnego w antropologii Akwinaty pojęcia *commensuratio animae ad hoc corpus*; tłumaczył i opatrywał komentarzem kwestie antropologiczne w *Sumie teologii* (I, 75-89), opublikowane jako Tomasz z Akwinu *Traktat o człowieku*. Od 1946 r. rozpoczął zajęcia w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Współtworzył tzw. lubelską szkołę filozofii klasycznej. W latach 1948-1976 kierował Katedrą Historii Filozofii Średniowiecznej i Nowożytnej KUL. Jako świecki audytor uczestniczył w trzeciej i czwartej sesji Soboru Watykańskiego II. Uznaje się (co podkreśla Mieczysław Markowski), że był twórcą polskiej szkoły historii filozofii średniowiecznej (skupionej na badaniu tekstów rękopiśmiennych). W 1989 r. otrzymał doktorat honoris causa Uniwersytetu Jagiellońskiego.

¹⁰ O filozofii klasycznej szkoły lubelskiej, zob. Andrzej Bronk, Stanisław Majdański, „Klasycyzm filozofii (w rozumieniu Szkoły Lubelskiej)”. *Ethos* 3-4 9 (1996): 129-144; Andrzej Maryniarczyk, *Tomizm. Dla-czego?*

integralną część stanowi refleksja antropologiczno-pedagogiczna¹¹, zwłaszcza gdy podejmuje on kwestie z zakresu filozofii człowieka i etyki; wówczas problematyka wychowania zostaje ukazana w perspektywie realistycznej metafizyki. Odwołując się do metafizycznych racji, filozof uzasadnia przekonanie, że „uprawa filozofii jako kultury mądrości, jako prawdziwa *paideia*”¹² pełni kluczową rolę w kształtowaniu ludzkiej egzystencji. Filozofia jako *paideia* jest niezbywalna w wychowaniu i samowychowaniu, gdyż w rozwijanie człowieczeństwa wpisane jest uprawianie filozoficznego namysłu nad rzeczywistością. Każdy człowiek w pewnej mierze powinien stawać się filozofem i – dbając o rozwój intelektualny i duchowy – wychowywać siebie jako filozofa obcującego z rzeczywistością poznawczo, kontemplacyjnie.

Zastanawiając się nad osobistym wyborem podstawowych założeń własnej filozofii, S. Swieżawski – choć mocno akcentuje niezbędny pluralizm i wolność intelektualnego wyboru, a także niedopuszczalność instytucjonalnego przymusu – jednoznacznie wskazuje, sięgając w wypowiedziach po kategorie powinności i obowiązku, że spośród różnych opcji optymalne, także w wymiarze antropologiczno-pedagogicznym, jest opowiedzenie się za realizmem. Wprost składa deklarację

(Lublin: PTTA 2001); Stanisław Janeczek, *Filozofia na KUL-u. Nurty, osoby, idee* (Lublin: RW KUL 2001); Piotr Duchliński, *W stronę aporetycznej filozofii klasycznej. Konfrontacja tomizmu egzystencjalnego z wybranymi koncepcjami filozofii współczesnej* (Kraków: Akademia Ignatianum, WAM 2014); Paweł Gondek, *Projekt autonomicznej filozofii realistycznej. Mieczysława A. Krąpca i Stanisława Kamińskiego teoria bytu* (Lublin: PTTA, Wydawnictwo KUL 2015). O wychowaniu (i o edukacji w kontekście religii) w ujęciu filozofii klasycznej zob. Maria M. Bouzyk, *Wychowanie otwarte na religię. Polska Szkoła Filozofii Klasycznej o roli religii w wychowaniu* (Warszawa: Wydawnictwo UKSW 2013).

¹¹ Refleksja antropologiczno-pedagogiczna S. Swieżawskiego była przedmiotem analiz w moich poprzednich publikacjach, w których podjęte wątki także przywołuję i rozwijam. Zob. Marek Rembierz, „Sprawność intelektu i poczucie rzeczywistości. Idee edukacyjne w refleksji filozoficznej profesora Stefana Swieżawskiego”, w: *System edukacyjny w procesie przemian w latach 1989-1996. Wyzwania, konteksty i prognozy socjo-pedagogiczne*, red. Marek S. Szczepański, Iwona Wagner, Beata Pawlica (Częstochowa: WSP 1997), 279-307; tegoż, „Subtelność kultury i bogactwo rzeczywistości w świetle rozumu. Edukacja filozoficzna a kształtowanie uczestnictwa w kulturze – wokół koncepcji Stefana Swieżawskiego”, w: *Filozofia – sztuka myślenia i dobro wspólne. Sposoby uczenia się i nauczania filozofii*, red. Maciej Woźniczka (Częstochowa: WSP 1998), 155-174; tegoż, „Kształtowanie tożsamości a otwartość na inność. Edukacyjna wartość kulturowego pogranicza w rozprawach i wspomnieniach Stefana Swieżawskiego”, w: *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. Tadeusz Lewowicki, Ewa Ogrodzka-Mazur, Alina Szczurek-Boruta (Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2000), 319-339; tegoż, „*Sensus catholicus*: uniwersalizm, obiektywizm, realizm. Myśl filozoficzno-teologiczna i działalność pedagogiczno-duszpasterska Jacka Woronieckiego OP w rozprawach i wspomnieniach Stefana Swieżawskiego”, w: *Człowiek – moralność – wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego OP*, red. J. Galkowski, M.L. Niedziela (Lublin: TN KUL 2000), 207-233. Z opracowań zob. *Stefan Swieżawski. Osoba i dzieło*, red. Jan Czerkawski, Przemysław Gut, (Lublin: Wydawnictwo KUL 2006); Krzysztof Kamiński, *Humanizm chrześcijański Stefana Swieżawskiego* (Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem 2007); *Stefan Swieżawski. Filozofia i historia filozofii*, red. Tadeusz Klimski (Warszawa: Wydawnictwo UKSW 2008).

¹² Stefan Swieżawski, „O roli filozofii i o niektórych jej typach” (Wykład w auli Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego 17 XI 1956, z okazji 10-lecia istnienia Wydziału Filozoficznego KUL), w: tegoż, *Rozum i tajemnica* (Kraków: Znak 1960), 110.

metafilozoficzną i zarazem antropologiczno-pedagogiczną: „realizm epistemologiczny i metafizyczny jest niezbędny każdemu człowiekowi, który pragnie rozwinąć w pełni swoją osobowość”¹³. Wybór realizmu ma być zwłaszcza zalecany na gruncie chrześcijaństwa i ma niejako organicznie łączyć się z wyznawaniem wiary chrześcijańskiej. Takie stanowisko budzi dyskusje i spory nie tylko w zakresie aksjologii, ale i metodologii¹⁴. Zdecydowane opowiedzenie się przez S. Swieżawskiego za realizmem epistemologicznym i metafizycznym oraz za jego praktyczną doniosłością, skłania do pytań o siłę argumentów, które usprawiedliwiają eksponowanie antropologicznej i pedagogicznej wartości realizmu w kształtowaniu całości ludzkich przekonań i postaw.

Uznając, iż w filozoficzno-metodologicznej debacie można trafnie wytknąć słabe strony argumentacji na rzecz realizmu (argumentacji, którą także S. Swieżawski poddawał krytycznemu rozeznaniu i przepracowywał), to – mimo tych zastrzeżeń – z punktu widzenia pedagogiki i towarzyszącej jej refleksji metapedagogicznej¹⁵ na uwagę zasługuje silne i wyraźnie artykułowane przeświadczenie, iż u podstaw koncepcji pedagogicznych i działań wychowawczych (szerzej: edukacyjnych) znajduje się albo realizm (realizm metafizyczny), albo inne, mniej lub bardziej względem niego konkurencyjne, stanowisko. Za co najmniej heurystycznie płodne warto uznać to

¹³ Stefan Swieżawski, „Vaticanum II a problemy kultury współczesnej”, w: tegoż, *Istnienie i tajemnica* (Lublin: RW KUL 1993), 113. Cechy ujętego klasycznie poznania filozoficznego (realistycznego) w systematyce Stanisława Kamińskiego: „1. autonomiczne, czyli metodologiczne niezależne od innych typów wiedzy oraz mające odrębny przedmiot, cel i [...] metodę [...] może ona nie różnić się od naukowej), co nie daje [...] absolutnej bezzałożeniowości, ale krytycyzm i traktowanie wyjściowej wiedzy bez uprzedzeń (np. zakłada się [...] zrozumiałość rzeczywistości); 2. realistyczne, czyli dotyczące rzeczywistości istniejącej niezależnie od poznania (z przedmiotowym, a nie świadomościowym, poznawczym czy językowym punktem wyjścia); 3. [...] całkowicie uniwersalne, czyli dotyczące wszystkiego, co realnie istnieje [...], ale wyłącznie w określonym aspekcie – struktury ontycznej («bytu jako bytu»), ujętej w języku analogiczno-transcendentalnym (analogia); 4. racjonalne, czyli akceptujące tezy oparte wyłącznie na intersubiektywnie kontrolowanym doświadczeniu lub intelektualnej oczywistości oraz otrzymane w wyniku stosowania odpowiednich reguł metodologicznych [...] (przyjmuje się genetyczny empiryzm, gnozeologiczny intelektualizm i metodologiczny racjonalizm); 5. teoretyczno-mądrościowe, czyli wyjaśniające w świetle ostatecznych [...] racji, oraz angażujące (poznawanie tego, co słuszne i cenne, powinno wpływać na wypełnianie przez poznającego wynikających z tego obowiązków); 6. [...] dające w zasadniczych sprawach prawdy konieczne, tzn. gdy w punkcie wyjścia tzw. rozum szczegółowy ujmuje nieobalalnie (bez pośrednictwa jakichkolwiek znaków) konkretną treść istniejącą, a intuicja intelektualna z obiektywną oczywistością – konieczne relacje proste w stanach rzeczy (kontrolując te ujęcia od strony językowych sformułowań jako sądy analityczne) oraz gdy użyte rozumowania mają charakter niezawodny (dedukcja lub redukcja, o ile wskazuje jedyną rację uniesprzeczniającą ontycznie jakiś stan rzeczy)” (Stanisław Kamiński, w: *Encyklopedia Katolicka*, t. V, red. Ludomir Bieńkowski [Lublin: TN KUL 1989], kol. 254-255).

¹⁴ Osobnego namysłu wymaga także relacja między krytycznie zreflektowanym realizmem metafizycznym a tzw. realizmem zdroworozsądkowym, który w dużej mierze jest wynikiem socjalizacji: „Ludzie traktują jako realne wszystko to, o czym w trakcie socjalizacji przekonano ich, że jest realne. [...] przekonania dotyczące realności wspierają się na systemach wierzeń, kształtujących «potoczne ontologie»” (Zbigniew Bokszański, *Tożsamości zbiorowe* [Warszawa: WN PWN 2005], 206)

¹⁵ Na potrzebę metapedagogiki wskazuje m.in. Bogusław Śliwerski, „Czas na rozwój metapedagogiki”, w: *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, red. Kazimierz Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas, 2014) 49-74; tegoż, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania* (Kraków: „Impuls” 2009); zob. Stanisław Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje* (Kraków: Wydawnictwo UJ 2003).

przeświadczenie o istotnym związku między przyjęciem – niezreflektowanym, mimowolnym lub świadomą akceptacją – założeń realizmu metafizycznego (albo konkurencyjnego stanowiska) a teorią i praktyką pedagogiczną. Inspirowane tym przeswiadczeniem dociekania metapedagogiczne mogą pozwolić na nowo odczytać różne teorie i praktyki pedagogiczne, wydobywając ich często niewyraźnie uwidocznione związki z koncepcjami filozoficznymi (metafizycznymi i antropologicznymi)¹⁶. Ta doniosła poznawczo sytuacja problemowa wpisuje się w metapedagogiczny program badawczy, którego potrzeba i wstępny zarys ukazują się również w zetknięciu refleksji metapedagogicznej z silnym przeswiadczeniem o wartości i roli realizmu.

Rozważając sprawę czynników budzących zainteresowanie filozofią, zwłaszcza realistyczną metafizyką, S. Swieżawski ryzykuje nawet – jak powiada – „trochę przerażające stwierdzenie”. Otóż sądzi on, że „zainteresowanie najgłębszą problematyką bytu zjawia się [...], gdy ludzkość przeżywa jakąś wielką katastrofę”¹⁷. Szczególnie dramatyczny kontekst i silny impuls dla rozwoju realistycznej metafizyki i refleksji antropologiczno-pedagogicznej, stanowiły – jak stwierdza S. Swieżawski – doświadczenia czasu drugiej wojny światowej. Rzutowały one na rozumienie realizmu oraz kulturotwórczej i edukacyjnej roli filozofii. „Po drugiej wojnie światowej sytuacja duchowa i postawy w życiu intelektualnym były w naszej ojczyźnie bardzo szczególne”¹⁸ – takim wspomnieniem dzieli się S. Swieżawski i wskazuje na trzy główne – wedle jego rozeznania – aspekty ówczesnej sytuacji:

- (1) tajne nauczanie, które dawało wysokiej klasy wykształcenie mimo okupacyjnego terroru, który w sposób zamierzony i systematyczny zmierzał do unicestwienia fizycznego, intelektualnego oraz duchowego mieszkańców militarnie zniewolonej Polski¹⁹;
- (2) doświadczenie wojny i okupacji jako doświadczenie rzeczywistości skłaniające do pytań o wartość istnienia oraz zmagania o ocalenie istnienia rozbudzało realizm i „głód filozofii”, czyli zainteresowanie filozofią także w wymiarze egzystencjalnym (jako sztuką życia);
- (3) powojenny spór o sens realizmu z administracyjnie narzucanym marksizmem-leninizmem jako ideologią panującą.

¹⁶ O możliwości współdziałania refleksji metapedagogicznej i metafizycznej zob. Andrzej Bronk, „Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne”, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. Piotr Dehnel, Piotr Gutowski (Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP 2005), 9-27; Jan Woleński, „Metafizyka a filozofia”, w: *Metafizyka – nieporozumienie czy szansa filozofii?*, red. Maciej Woźniczka (Kraków: Scriptum 2011), 15-30; Ryszard Kleszcz, „Problemy metafizyczne”, w: tamże, 31-44; Marek Rembierz, „Metamorfozy metafizyki”, w: tamże, 129-174.

¹⁷ Stefan Swieżawski, „Wracanie do sedna” (rozmawia Magdalena Bajer), w: tegoż, *Istnienie i tajemnica*, 292.

¹⁸ Tegoż, „Karol Wojtyła w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim”, w: tamże, 326.

¹⁹ Tamże, 326-327. „Trwające wiele lat [okupacji] zamknięcie wyższych uczelni i [...] szkół średnich, a zarazem intensywna praca umysłowa [...] tajnego nauczania – przyniosły bardzo wysubtelny dorobek intelektualny” (tamże, 326).

Z punktu widzenia realizmu metafizycznego S. Swieżawski przedstawia wartościujące spojrzenie na sytuację dziejową, której był uczestnikiem: „Okres wojny i okupacji był czasem straszliwego wyniszczenia biologicznego i kulturowego, ale [też] [...] ogromnego wysiłku w kierunku pogłębienia [...] refleksji nad rzeczywistością. [...] Doświadczenia okresu wojny w swym przytłaczającym realizmie były zbyt straszliwe, by [...] wyznawać jakieś filozofie podmiotowe i idealistyczne. Rzeczywistość obiektywna była tak oczywista, że kwestionowanie jej przedmiotowego charakteru stawało się absurdalne”²⁰.

W opis doświadczenia wpisuje się spór metafizyczny – nie tylko jako spór metodologiczny, ale jako egzystencjalnie doniosły spór o duchowy kształt ludzkiego życia – z nowożytną filozofią, ukierunkowaną na podmiot i z myślą kwalifikowaną jako idealistyczna²¹. Do sporu dziedziczonego z tradycji filozoficznych dysput doszła ostra polemika z marksizmem-leninizmem, który pod przymusem administracyjnym stawał się jedynie słuszną i „naukową” odpowiedzią na światopoglądowe pytania. Dla osób uznających trafność rozpoznania przez realizm metafizyczny rzeczywistości i jej duchowego wymiaru, „realizm materialistyczny jawił się [...] [jako] zbyt upraszczający [...] złożoną strukturę świata [...]”. Odrzucając więc – wraz z materialistami – idealizm, toczyliśmy [...] zaciekły spór, aby materializmu nie utożsamiać z realizmem ani idealizmu ze spirytualizmem”²². Wypracowując własne stanowisko i – jako cieszący się autorytetem pedagog – pomagając wypracowywać innym ich stanowisko w sporze o interpretację rzeczywistości, S. Swieżawski uważał za słuszne wyrazić jednoznaczne rozstrzygnięcia: „Jeśli wszystko skłania do wyboru realizmu i do otwarcia się na rzeczywistość duchową [...], [to] metafizyka, jako próba wniknięcia w głęboką strukturę całej, realnie istniejącej [...] rzeczywistości, urasta do roli centralnej dyscypliny filozoficznej”²³. Doświadczenie egzystencjalne i towarzysząca mu refleksja – według S. Swieżawskiego – usprawiedliwiają wybór koncepcji metafizyki skupionej na kwestii bytu.

Autor książki *Byt. Zagadnienia metafizyki tomistycznej* (napisanej na podstawie wykładów na Wydziale Teologicznym UJ w roku akademickim

²⁰ Tamże, 327. O możliwości innego rozłożenia akcentów w sporze realizmu z idealizmem i rozwijania filozofii o inspiracji chrześcijańskiej zob. Antoni Siemianowski, *Usilnie myśleć i poszukiwać. Studia i eseje filozoficzne* (Poznań: UAM 2012). Także S. Swieżawski w sposób bardziej umiarkowany i otwarty artykułuje swe stanowisko: „Każda filozofia wnosi coś cennego. Jakiś aspekt prawdy tkwi w każdej filozofii, nawet w najbardziej skrajnym sceptycyzmie, gdyż wnosi on krytyczny stosunek do nowych ujęć rzeczywistości. Wszystkie filozofie wzbogacają, ale nie są alternatywą dla św. Tomasza” (Stefan Swieżawski, *Lampa wiary, Rozważania na przelomie wieków*, opr. Arkadiusz Ziernicki [Kraków: Znak 2000], 85).

²¹ Zob. Piotr Gutowski, „Kontrowersja: realizm – idealizm”, w: *Stefan Swieżawski. Osoba i dzieło*, 151-169; Adam Olech, „W sprawie poczucia realności świata”, w: *Filozofia i logika. W stronę Jana Woleńskiego*, red. Jan Hartman (Kraków: Aureus 2000), 334-36; Adam Jonkisz, „Czy spory filozoficzne są rozstrzygalne?”, *Studia z Filozofii Polskiej* 3 (2008): 75-81.

²² Swieżawski, „Karol Wojtyła w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim”, 327.

²³ Tamże.

1945/1946²⁴ i na KUL w roku 1946/1947)²⁵ w związku z powojennym rozbudzeniem zainteresowania filozofią dzieli się domniemaniem: „Muszą [...] zostać poruszone bardzo głębokie pokłady duchowe, żeby się obudziła potrzeba uprawiania mądrości”²⁶. W ukazanej tu perspektywie opowiedzenie się za realistyczną metafizyką stanowi wybór osobistej filozofii, w której uprawianie trzeba się egzystencjalnie – również w aktach wychowania i samowychowania – zaangażować, mając na względzie całość ludzkiego życia w wymiarze indywidualnym i społecznym.

W przytoczonym wspomnieniu, będącym też wyrazem autorefleksji antropologiczno-pedagogicznej towarzyszącej aktywności dydaktycznej, wspomnieniu sprofilowanemu pod kątem bliskich jego autorowi idei, ukazuje się (swoiste) doświadczenie rzeczywistości i jego metafizyczną interpretację jako punkt wyjścia do rozwijania realistycznej metafizyki, której przypisuje się znaczną wartość poznawczą oraz egzystencjalną. Realistyczna metafizyka ma pozwalać – przynajmniej w przekonaniu tych, którzy ją wybrali – na trafne rozumienie bolesnego doświadczenia rzeczywistości. Jednak twórcze rozwijanie realistycznej metafizyki wymaga (na co wskazuje S. Swieżawski, podkreślając walory tajnego nauczania i samokształcenia) odpowiednio ukształtowanej kultury intelektualnej, wypracowanej dzięki rzetelnemu samowychowaniu intelektualnemu. Wielokrotnie stwierdza, że „młodzież była wspaniale przygotowana na tajnych kompletach i można z nią było owocnie pracować”²⁷. Z końcem XX wieku S. Swieżawski dostrzega także wzmożone zainteresowanie filozofią, ale – jako doświadczony pedagog – widzi niekorzystną różnicę: brak solidnego przygotowania przez szkołę średnią do rzetelnego studiowania filozofii. Główne przeszkody, aby wnikliwie studiować problemy filozoficzne, to nikła znajomość języków starożytnych, dzieł literatury, historii idei i tradycji religijnych oraz niewyćwiczona kultura logiczna, czyli niedobory w klasycznej edukacji humanistycznej.

Pedagogiczne powinności są – według S. Swieżawskiego – częścią niezbywalnych zadań filozofii (między innymi antropologii) uprawianej w nurcie metafizycznego

²⁴ „W roku 1945 w Krakowie miałem pierwsze wykłady z metafizyki [...]. [...] w jednej z większych sal [...] Uniwersytetu Jagiellońskiego był taki tłum słuchaczy, że [...] uczestnicy stali jeszcze na korytarzu” (tamże).

²⁵ Intencją autorską – jak deklaruje S. Swieżawski – było napisanie książki pełniącej też funkcje edukacyjne: „Doświadczenie związane z pierwszym wydaniem *Bytu* było bardzo pocieszające. [...] była to książka [...] pożyteczna dla wielu ludzi. Zareagowali na nią [...] wybitni intelektualiści jak Antoni Marylski czy np. Antoni Gołubiew na łamach „Tygodnika Powszechnego”, ale i ludzie zupełnie prości. Dostałem np. list od gajowego gdzieś z Mazur [...], że ją czyta. [...] [Ta książka] weszła pod strzechy” (S. Swieżawski, „Jak piękno doryckiej kolumny...” Z profesorem Stefanem Swieżawskim rozmawia Anna Karoń-Ostrowska, w: Stefan Swieżawski, *Byt. Zagadnienia metafizyki tomistycznej* [Kraków: Znak 1999], 6). W przedmowie do wydania pierwszego (Lublin: Wydawnictwo TN KUL 1948) autor wyjaśniał, że w książce „wiele jest odnośników [...] dla początkujących, które mają oszczędzić [...] zagładania do encyklopedii. [...] Choć *Byt* ma [...] [być] pomocą przy studium arystotelesowsko-tomistycznej metafizyki [...] – to jednak przedmiotem są zagadnienia tak bardzo zasadnicze i trudne, że [...] każdy czytający nie powinien się zadowolić jednokrotnym przeczytaniem całości – ale winien poruszone problemy przemyśleć gruntownie, wracając do nich [...] i zapładniając lekturą tekstów. Oby rozważania [...] [służyły] tym, których pożera głód i miłość prawdy” (Stefan Swieżawski, *Byt*, 30-31).

²⁶ Swieżawski, „Wrócić do sedna”, 292.

²⁷ Tamże.

realizmu, dążącej do całościowego rozpatrywania i – także w praktyce – afirmowania ludzkiego sposobu istnienia: „Filozofia w swoim najgłębszym powołaniu [...] [ma] w człowieku kultywować cnotę mądrości przyrodzonej i przygotowywać go na mądrość nadprzyrodzoną”²⁸. W metafizyce realistycznej uznaje się przy tym bliskie związki filozofii mądrościowej z doświadczeniem religijnym, w którym człowiek – przyjmując religijną wizję świata – otwiera się na mądrość mającą przekraczać przyrodzoność w stronę nadprzyrodzoności.

Problem związków filozofii z doświadczeniem religijnym i religijnym obrazem świata, rozpatrywany też przez S. Swieżawskiego, przywołuje problem relacji pedagogiki z doświadczeniem religijnym i takim obrazem świata oraz naprowadza na dyskusje metapedagogiczne, które dotyczą statusu pedagogiki związanej z religią²⁹, pedagogiki o inspiracji chrześcijańskiej³⁰ czy pedagogiki katolickiej³¹. W odniesieniu do refleksji antropologiczno-pedagogicznej S. Swieżawskiego, która przejawia zaangażowanie religijne, odpowiednia jest analiza metapedagogiczna dotycząca sytuacji pedagogiki katolickiej, gdyż w jej obszarze – przy pewnych zastrzeżeniach – można sytuować jego refleksję.

Prezentując podstawy pedagogiki katolickiej, Janina Kostkiewicz zwraca uwagę na te jej cechy, które – uwzględniając ich autorskie modyfikacje – obecne są w refleksji S. Swieżawskiego: „Pedagogika katolicka [...] stworzyła, zarówno w obrębie swoich podstaw teoretycznych, jak i praktyki wychowawczej, [...] standardy procesów wychowania i kształcenia. [...] począwszy od budowania ideału wychowawczego i podstaw teologicznych, antropologicznych, ontologicznych, epistemologicznych kształcenia, na modelach relacji uczeń-nauczycieli oraz metodach dydaktycznych kończąc. Jeżeli obok tego przywołamy inicjatywy organizacyjne dotyczące szkolnictwa wszelkich szczebli [...] (choćby papieskie akty erekcyjne uniwersytetów [...]) – bo przecież są to rezultaty poszukiwań twórczych pedagogiki katolickiej i ich praktyczne aplikacje – rzecz wydaje się [...] wielowątkowa, ewoluująca, mająca okresy zarówno intelektualnej aktywności, jak i zastoju. Towarzyszy [...] [pedagogice katolickiej] fundament filozoficzno-teologiczny,

²⁸ Stefan Swieżawski, „O roli jaką chrześcijaństwo wyznacza filozofii”, w: tegoż, *Dobro i tajemnica* (Warszawa: Biblioteka „Więzi” 1995), 34.

²⁹ Zob. Bogusław Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT 2011); Jarosław Michalski, *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne* (Toruń: UMK 2004).

³⁰ Zob. Marian Nowak, „Specyfika, wyzwania, możliwości i perspektywy pedagogiki chrześcijańskiej w Polsce”, w: *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, red. J. Michalski, A. Zakrzewska (Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2010), 13–35; Marian Nowak, „Tożsamość pedagogiki chrześcijańskiej”. *Paedagogia Christiana* 1 (2013): 25–44; Katarzyna Olbrycht, „Współczesne obszary pedagogiki chrześcijańskiej”. *Paedagogia Christiana* 1 (2013): 121–135.

³¹ Zob. Janina Kostkiewicz, „Status i tożsamość pedagogiki katolickiej 20-lecia międzywojennego w Polsce”. *Paedagogia Christiana* 1 (2013): 45–69; Wiesław Theiss, „Katolicka praca społeczno-wychowawcza. Szkic zagadnienia”. *Pedagogika Społeczna* 2 (2013): 47–71; Janina Kostkiewicz, „Aksjologiczne podstawy katolickich koncepcji pedagogicznych”, w: *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, red. tejże (Kraków: Wydawnictwo UJ 2011): 13–29.

pozwalający na niezatrącanie swojej tożsamości w wielowiekowym trwaniu tej myśli o wychowawczym rozwoju człowieka³².

W refleksji antropologiczno-pedagogicznej S. Swieżawski sięga do „odczytywanej na nowo” myśli Tomasza z Akwinu, w szczególności do jego filozofii moralnej i antropologii, zwracając uwagę na współcześnie „palące” wyzwania społeczne i moralne. Problematykę antropologiczno-pedagogiczną S. Swieżawski podejmuje w kontekście zaangażowania w Stowarzyszenie Katolickiej Młodzieży Akademickiej „Odrodzenie”, jako ojciec, jako profesor uniwersytetu, jako uczestnik soborowych debat o wychowaniu i roli filozofii w wychowaniu, jako emerytowany profesor prowadzący w domu prywatne seminarium³³.

Jednakże gdy współcześnie słyszy się o „jakiejś metafizyce” w kontekście działań pedagogicznych (między innymi czynności wychowawczych), to wręcz samorzutnie nasuwa się uwaga, że działania te, aby były efektywne, potrzebują wiedzy praktycznej i sprawdzonych zaleceń, a powinny trzymać się z dala od nieprzeniknionych odmętów „metafizycznych dywagacji”. Rozpowszechniło się bowiem mniemanie, iż wszelkie dociekania metafizyczne zdają się być oderwane od realizmu praktyki życia i sprowadzają pedagogów na manowce mrzonek o „metafizycznym porządku”, który niby (z jakichś tajemniczych, wyższych racji) domaga się urzeczywistnienia wbrew rzeczywistości takiej jaką ona „empirycznie jest”. Jeśli ktoś deklaruje, że uprawia refleksję antropologiczno-pedagogiczną jako filozof i metafizyk, to jakby staje się kimś zdecydowanie obcym, zbędnym – a nawet szkodliwym – dla praktycznie zorientowanej wiedzy pedagogicznej, mieszczącej się w obszarze nauk społecznych, które wyemancypowały się spod ciężkiej im kurateli filozofii i demaskują metafizyczne złudzenia.

Aby nieco przełamać – oparty na fałszywych stereotypach – opór wiedzy praktycznej wobec obcowania z jakąkolwiek metafizyką, można (prowokując do namysłu) przywołać opinię Kazimierza Ajdukiewicza z tekstu *Kierunki i prądy filozofii współczesnej* (z roku 1937): „Kotarbiński (ur. 1886), myśliciel o wielkim wpływie, głosi pogląd metafizyczny, zwany reizmem³⁴. Otóż okazuje się, że daleki od „metafizycznych uniesień” reizm (konkretyzm) jest zakwalifikowany jako metafizyka. Co więcej, może się okazać, iż ci, którzy głoszą potrzebę przede wszystkim empirycznie i praktycznie zorientowanej wiedzy pedagogicznej, wpisanej w obszar nauk społecznych (z dala od humanistyki), wiedzy (wedle deklaracji) wolnej od niepożądanych „metafizycznych wtrętów”, mimowolnie prezentują mniej lub bardziej spójny pogląd metafizyczny, który – z ukrycia, w niewidocznym tle – określa ich badania i koncepcje pedagogiczne. Jeśli usprawiedliwione jest domniemanie

³² Janina Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013), 13.

³³ Wypracowane i promowane przez S. Swieżawskiego idee filozoficzne, religijne i społeczno-pedagogiczne są w niektórych kręgach polskiego katolicyzmu wciąż uznawane za wysoce wartościowe i inspirujące.

³⁴ Kazimierz Ajdukiewicz, „Kierunki i prądy filozofii współczesnej” (pierwodruk: „Kalendarz IKC” Kraków 1937, 78-84), w: tegoż, *Język i poznanie (wybór pism z lat 1920-1939)*, (Warszawa: PWN 1985), 255.

o obecności „metafizycznych wtężyć” (metafizycznych przekonań lub pytań³⁵) w praktycznie zorientowanej wiedzy pedagogicznej, to choćby po to, aby demaskować te „wtężyć”, warto zapoznawać się z dociekaniem metafizycznymi, które łączą się z refleksją pedagogiczną.

Realizm metafizyczny o egzystencjalnej doniosłości poznawania świata zwierząt

W refleksji antropologiczno-pedagogicznej, którą inspiruje realizm metafizyczny w pierwszym rzędzie idzie – jak się to wprost deklaruje – o wierność rzeczywistości, a nie o „metafizyczną wzniosłość” i „siłę metafizycznych doznań”. Mimo obiegowych, nietrafnych skojarzeń o tym, czym jest metafizyczne nastawienie w oglądzie rzeczywistości, powinno ono być, w ujęciu realizmu metafizycznego, przede wszystkim dążeniem do poznawania danych, konkretnych rzeczy, takim jakimi one są.

Nie tyle rozświetlanie poruszeń w ciemnych zakamarkach duszy, ile wychodzące od poznania świata przyrody rozeznanie czynności wychowania stanowi jeden z punktów wyjścia refleksji antropologiczno-pedagogicznej inspirowanej przez realizm metafizyczny. Co więcej, istotną wartość poznawczą dla zrozumienia człowieka oraz jego wychowania i samowychowania przypisuje się zwróceniu należytej uwagi na sposób funkcjonowania zwierząt: „Filozoficzne poznanie świata zwierząt jest ważne dlatego, że jesteśmy z nimi blisko spokrewnieni i to poznanie pomaga nam w zrozumieniu mechanizmu naszego życia uczuciowego i poznania zmysłowego. Trzeba znać i rozumieć zwierzęta, aby lepiej poznać siebie”. Co więcej: zwierzęta to „jestestwa, które mają niezmiernie bogate życie poznawczo-zmysłowe i uczuciowe”. Jeśli bez wskazania autora przytoczyć – naturalistycznie brzmiące – zalecenie poznawania zachowania zwierząt jako niezbędnego momentu w poznawaniu człowieka i jego wychowania, to – nie tylko wśród pedagogów, ale i wśród filozofów – trudność sprawiałaby niebudząca wątpliwości identyfikacja

³⁵ W perspektywie filozofii klasycznej przyjmuje się, że człowiek nie może się wyzbyć filozoficznych dociekań; zauważa to – bliski w zapatrywaniach S. Świeżawskiemu – Stanisław Kamiński (1919-1986): „Každy człowiek jakoś filozofuje, [...], czy wie o tym, czy nie. Niepodobna zresztą nie filozofować człowiekowi, który [...] zwykł dociekać najgłębszych racji wszystkiego, a zwłaszcza racji i sensu świata tudzież swojej w nim aktywności. Szczególnie w przełomowych momentach życia staje w obliczu pytań, dla których nie znajduje odpowiedzi ani w żadnej nauce, ani w praktyce życiowej. [...] występuje on nie tylko w roli pytającego, lecz także jako przedmiot pytania, ogromnie przy tym natarczywego i niepokojącego. Nawet odrzucając wszelkie tego typu pytania, czyli wszelką filozofię, zajmuje tym samym stanowisko filozoficzne, jeśli robi to z pewną refleksją. [...] filozofowanie może być zupełnie spontaniczne, «żywiolowo-naïwne», albo krytycznie skontrolowane i racjonalnie zaplanowane. [...] jeśli filozofia ma ogromny wpływ na ludzkie myślenie i działanie, a człowiek jest skazany na filozofowanie, to winien robić to odpowiedzialnie, korzystając z dorobku największych myślicieli. Nie wolno mu lekceważyć fundamentalnych zasad epistemologicznych i metodologicznych, a jednocześnie musi szukać rozwiązań adekwatnych do swoich zainteresowań intelektualnych. Łatwiej jest okazać potrzebę i sens filozofii niż zaprezentować sposób jej uprawiania, który zostałby powszechnie zaakceptowany. [...] filozofować nie jest trudno, jeśli się nie wie, jak trzeba filozofować, ale gdy się wie, a to już zupełnie inna sprawa” (Stanisław Kamiński, „Wstęp”, w: tegoż, *Jak filozofować? Studia z metodologii filozofii klasycznej*, red. Tadeusz Szubka [Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 1989], 11).

źródłowej koncepcji (doktryny) antropologiczno-pedagogicznej, z której zaczerpnięto takie podejście³⁶.

Też, że powinno się poznawać i rozumieć zachowania zwierząt, z którymi jesteśmy spokrewnieni, aby dzięki temu lepiej także poznawać siebie, lepiej rozumieć i odpowiedniej kształtować ludzkie życie uczuciowe i poznanie zmysłowe, przedstawia S. Swieżawski³⁷, analizując myśl antropologiczną Tomasza z Akwinu; wykazując przy tym jej aktualność jako dojrzałego realizmu metafizycznego w zakresie problematyki antropologiczno-pedagogicznej. Do podobieństwa między ludźmi i zwierzętami odwołuje się, omawiając wychowanie uczuć i zwracając uwagę, że są one w antropologii Akwinaty w sferze zmysłowej. „To jest ważne z punktu widzenia wychowawczego: mieć świadomość gdzie uczucia się lęgną i jakie jest ich miejsce w całości życia psychicznego człowieka. [...] kłębowisko pragnień, odczuć, doznań znajduje się pod wpływem tego, co nazywamy uczuciami; mieści się to w sferze nierozumnej człowieka, w tej sferze, która jest [...] wspólna nam i zwierzętom”³⁸. Interpretacja tych tez o podobieństwie do zwierząt skupia w sobie jak w soczewce różne aspekty refleksji antropologiczno-pedagogicznej inspirowanej przez realizm metafizyczny, włącznie z kwestiami metodologicznymi. Aby można pójść dalej w dociekaniach przedmiotowych warto zatrzymać się na – mających też wymiar formacyjny, dydaktyczny – uwagach metodologicznych.

Uwagi metodologiczne o otwartości i rzetelności interpretacji

Mogąca mieć różne odczytania teza o znaczeniu poznawania zachowania zwierząt dla poznawania człowieka i jego wychowania wymaga stosownej interpretacji.

³⁶ Podniesiona tu kwestia poznania świata zwierząt jest też ważna w kontekście klasyfikowania lub zbliżania pedagogiki do nauk przyrodniczych. Na tego rodzaju stanowiska metapedagogiczne zwraca uwagę Kazimierz Sośnicki: „Jedni są gotowi uważać ją za naukę [...] zbliżoną do nauk przyrodniczych lub [...] naukę przyrodniczą. Drudzy widzą w niej jedną z gałęzi nauk humanistycznych. Jeszcze inni nadają jej charakter nauki zbliżonej do nauk technicznych [...] [...] Pogląd uważający pedagogikę za naukę przyrodniczą sądzi, że wychowanie jest naturalnym, realnym i obiektywnym procesem analogicznym do procesów fizycznych, chemicznych, biologicznych. Jest to proces przekształcania się psychicznej strony człowieka w związku z rozwojem jego organizmu. Odbywa się on częściowo pod wpływem [...] warunków środowiska oraz oddziaływań tego środowiska, a zwłaszcza otoczenia rodzinnego, a częściowo wraz z naturalnym [...] przekształcaniem się organizmu i warunków w nim złożonych. [...] W skutek swego naturalizmu jest to też proces stały i ciągły. [...] Wychowanie to jest przedmiotem badania pedagogiki, która winna go analizować, opisać, wykryć jego prawidłowości” (Kazimierz Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku* [Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych 1967], 13-14). K. Sośnicki przybliżyła rozumienie pedagogiki i realizmu w podejściu naturalistycznym: „[...] pedagogika ma własny przedmiot, jakim jest, obiektywnie i w sposób naturalny istniejący, proces przekształcania się psychiki człowieka, własne metody badania, własne pojęcia i [...] prawa. Jest ona odbiciem pewnej strony obiektywnej rzeczywistości, niezależnej od człowieka, z której jednak może on korzystać, gdy pragnie naturalnemu procesowi nadać pewną, doskonalszą postać [...]. Jest więc ona «nauką autonomiczną», o charakterze analogicznym do charakteru nauk przyrodniczych a różniącą się [...] tym, że bada inną stronę rzeczywistości [...], przekształcanie się i rozwój psychiki człowieka” (tamże, 14). Zob. Dariusz Kubinowski, „Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych”, w: *Podstawy metodologii badań*, 29-44.

³⁷ Stefan Swieżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany* (Poznań: W drodze 1995), 126. Zob. tamże, s. 170-171.

³⁸ Tamże, 189.

W dociekaniach metodologicznych towarzyszących refleksji przedmiotowej S. Swieżawski rozpatruje i formułuje zalecenia, jak powinno się wedle realizmu prowadzić analizy oraz interpretacje. Z punktu widzenia pedagogiki da się zauważyć, iż zalecenia te tak sformułowano, aby służyły wychowaniu i samowychowaniu intelektualnemu, kształtowaniu sprawności umysłowych³⁹.

S. Swieżawski zaleca przede wszystkim, zwracając uwagę na fragmentaryczność, aspektowość ludzkiego poznania, unikanie pułapki jednostronności ujęć i redukcjonizmu, który – mimo swej skrajności – prezentuje się jako koncepcja roszcząca sobie prawo do pełnego (całościowego) wyjaśniania rozpatrywanych zjawisk. Niezbędny jest pluralizm intelektualny oraz wolność dociekań, aby zróżnicowana rzeczywistość mogła niejako dochodzić do głosu w wielości dyskutujących z sobą stanowisk: „Filozofia jest rezultatem wolnego [...] wyboru. [...] sposobów filozofowania jest niezmierna ilość – w filozofii panuje pluralizm! Aby ten pluralizm poznać [...] i wybrać z niego typ filozofii, który chcę uprawiać [...] – do tego jest niezbędna historia filozofii rozumiana jako dzieje problemów filozoficznych”⁴⁰. Filozofia nie służy apologii doktryn i światopoglądów, gdyż skutkuje to ideologizacją unicestwiającą filozofię (przykładem „letarg metafizyki” w zideologizowanej doktrynie scholastycznej), ale jej zasadniczą powinnością intelektualną jest rozpoznawanie i analiza problemów filozoficznych, a wśród nich problemów metafizycznych.

Analizom S. Swieżawskiego przyświeca idea, że dzieje ludzkiej myśli zawierają „bezcenne wartości zmieszane z mułem deformacji”⁴¹. Możliwość wydobycia „bezcennych wartości” spod tego, co je przesłania, upatruje on w rzetelnym rozeznawaniu „mnogości dróg i doświadczeń”, które do nich wiodą. W uprawianiu filozofii (*philosophia perennis*) istotne są wieczyste pytania, które podejmuje się wciąż na nowo i artykułuje we współczesnym języku. Zagrożeniem wolności intelektualnej jest natomiast „uniformistyczna jedność linii”, mająca służyć dogmatycznemu i niby bezbłędnemu ujęciu treści filozoficznych.

W filozofii realistycznej żywi się przekonanie o występowaniu zasadniczo tych samych, fundamentalnych problemów w różnym kontekście i języku. Wymaga się nabycia analitycznych umiejętności, aby trafnie określać, które filozofie odczytują

³⁹ Na związki nauki z wychowaniem i samowychowaniem wskazuje S. Swieżawski: „Można też rozpatrywać nauki z uwagi na ich rolę w formacji umysłowej człowieka; jest to rozważanie ich funkcji [...] wychowawczej w głębokim i szerokim znaczeniu słowa «wychowanie»” (Stefan Swieżawski, „Rola historii filozofii w formacji umysłowej”, w: tegoż, *Człowiek i tajemnica* [Kraków: Znak 1978], 62). Zob. Stanisław Janeczek, „Metodologia historii filozofii w ujęciu Stefana Swieżawskiego”, w: *Stefan Swieżawski. Filozofia*, 23-67; Jacek Juliusz Jadacki, „Posłowie”, w: Stefan Swieżawski, *Zagadnienie historii filozofii* (wyd. II), red. Mikołaj Olszewski i Jacek Juliusz Jadacki (Warszawa: Semper 2005), 588-601.

⁴⁰ „Drogi filozofii. Z profesorem Stefanem Swieżawskim rozmawia Jan Skoczyński”. *Czas Kultury* 2 (1998): 35. „Pluralizm co do racjonalnych typów poznania jest faktem, [...] odkrywaniem przez nieuprzedzonego epistemologa” (Stanisław Kamiński, „Epistemologiczno-metodologiczne problemy filozoficznego poznania Boga”, w: tegoż, *Jak filozofować?*, 206).

⁴¹ Stefan Swieżawski, „Jedność uniformizmu, czy zjednoczenie w różnorodności”, w: tegoż, *Człowiek i tajemnica*, 91.

„strukturę ontyczną rzeczy naturalnych, [...] istniejących niezależnie od naszej intencji poznawczej”, które „docierają do centralnego w metafizyce problemu istnienia”⁴². Historyk-filozof-realista zdobywa umiejętności analityczne, aby nie zwodziły go deklaracje filozofów nieświadomych własnych założeń; aby nie ulegał on rozpowszechnionym a błędnym interpretacjom.

Najbardziej pożądana, uznana za konieczną, sprawność intelektualna określona zostaje mianem „uniwersalizmu”. Należy ćwiczyć w sobie „usprawnienie intelektu chroniące przed wszelkim zawężeniem, nie pozwalające pomijać żadnego działu rzeczywistości”. Postawa uniwersalizmu wyraża się w „ustawicznej czujności”, aby nie redukować rzeczywistości i nie sprowadzać jej do apriorycznie założonych idei o tym, jaka powinna lub nie powinna ona być. Wypracowanie tej sprawności pozwala w badaniach „zachować oczy otwarte na całość problematyki, kierować spojrzenie badawcze na wszystkie strony, mieć poglądy naukowe naprawdę szerokie i wystrzegać się wszelkich uprzedzeń, zawężeń i partykularyzmów”. Dzięki tej sprawności intelektu – uniwersalizmowi – badacz jest otwarty na nowe problemy, a będąc ogołconym z „samozadowolenia z bogactwa posiadanej wiedzy”, może nieustannie kierować się w stronę „coraz to bardziej wnikliwych pytań”⁴³. Taki program ustawicznego kształtowania dociekliwości intelektualnej ma wynikać z dyrektywy uniwersalizmu.

Wśród promowanych przez S. Swieżawskiego zasad metodologicznych są wskazania, jak prowadzić refleksję nad różnorodnymi poglądami filozoficznymi. Jedną z zasad ujmuje zwrot Mikołaja z Kuzy: *coincidentia oppositorum*. Chodzi o to, aby w poglądach myślicieli, którzy się różnią i konkurują z sobą – czy wręcz deklarują, iż wykluczają się wzajemnie – odnajdywać też to, co ich łączy, w czym są sobie bliscy, a czego sami w polemicznym zwarciu nie mogą dostrzec. S. Swieżawski sądzi, że takie postępowanie pozwala osiągać lepsze zrozumienie danych myślicieli, wykrywać osobliwość ich myśli, trafniej określać realne odmienności i związki z tezami innych, pozornie odległych, myślicieli.

Inne z zasad, którymi zalecał się kierować, aby właściwie odczytywać czyjąś myśl, S. Swieżawski często wyrażał z pomocą łacińskich zwrotów. *Multum affirma, pauca nega, frequenter distingue*, czyli „wiele przytwierdzaj, mało zaprzeczaj, często rozróżniaj” (jak nieco przewrotnie zauważa, była to też reguła inkwizycji); za bardzo ważny uznawał ostatni człon dewizy: *frequenter distingue*. Przywołując słowa o „szczęśliwej winie”: *O felix culpa, quae talem ac tantum meruit habere Redemptorem!*, trawestował je: *O felix error qui talem et tantum iniecit progressum!* – i opatrywał komentarzem: „postęp w filozofii dokonuje się także dzięki błędom poszczególnych filozofów”⁴⁴, gdzie indziej dopowiadając: „Człowiek musi mieć prawo

⁴² Stefan Swieżawski, „Rozmyślania o wyborze filozofii”, w: tegoż, *Dobro i tajemnica*, 21.

⁴³ Stefan Swieżawski, *Zagadnienie historii filozofii* (Warszawa: PWN 1966), 837.

⁴⁴ Jerzy Kalinowski, Stefan Swieżawski, *Filozofia w dobie Soboru*, przekł. Maria i Cezary Gawrysiowie (Warszawa: Biblioteka „Więzi” 1995), 55 (fr. *La Philosophie A L'Heure Du Concile* [Paris: Fayard 1965]).

do błędu; [...] czyż błąd jest zawsze tam, gdzie go upatrujemy?”⁴⁵. Przypominał, aby stale pamiętać o ograniczoności i aspektowości naszego poznania, o tym, że ujmujemy (interpretujemy i rozumiemy) dane treści z naszego punktu widzenia, że przyswajamy je we właściwy sobie sposób: *Quid quid recipitur per modum recipientis recipitur* – „Cokolwiek jest przyjmowane, jest przyjmowane w sposób właściwy przyjmującemu”⁴⁶. Według tych reguł, które promował S. Swieżawski, powinno się także rozpatrywać realizm metafizyczny jako inspirację myśli pedagogicznej i podejmować refleksję antropologiczno-pedagogiczną, a co więcej – powinno się dostrzegać ich pedagogiczne i wychowawcze treści.

O odmiennych możliwościach kształtowania zachowania zwierząt i ludzi jako warunku wychowania i samowychowania

Po przywołaniu pomocnych tu i inspirujących do namysłu uwag metodologicznych można wrócić do dalszego rozpatrywania postulatu, że powinno się poznawać zachowanie zwierząt, aby lepiej poznawać i kształtować siebie (między innymi ludzkie życie uczuciowe i poznanie zmysłowe). Należy zauważyć, iż S. Swieżawski nie formułuje tego postulatu w postaci redukcjonistycznej i nie sprowadza całości ludzkiego zachowania do aktywności bliskich mu zwierząt, lecz rozpoznaje złożoną i wieloaspektową rzeczywistość ludzkiej egzystencji⁴⁷. Po odnotowaniu wymagających uwzględnienia podobieństw między człowiekiem i zwierzętami wskazuje na to, co odmiennie, a co można uznać za osobliwie ludzkie: „Zwierzęta nie rozwijają swoich zdolności twórczych, człowieka charakteryzuje natomiast ustawiczna zmiana wytwórczości i jej ogromna różnorodność”⁴⁸. Przywołując dyferencje uwypuklone w etyce wychowawczej przez Jacka Woronieckiego (1878-1947)⁴⁹, który „wyraźnie odróżniał odruch od czynu i nawyk od sprawności”⁵⁰, S. Swieżawski zakreśla sferę aktywności właściwą zwierzętom i niedostępne dla nich możliwości, które człowiek może urzeczywistniać dzięki wychowaniu i samowychowaniu. „Zwierzęta mogą dojść do nawyku, i na wytwarzaniu w nich nawyków polega cała tresura zwierząt, ale tylko człowiek, może mieć sprawności. Otwiera się tu cała wielka dziedzina cnót i wad,

⁴⁵ Stefan Swieżawski „Chrześcijanin dzisiejszych czasów według *Gaudium et spes*”, w: tegoż, *Człowiek i tajemnica*, 135.

⁴⁶ Jerzy Kalinowski, Stefan Swieżawski, *Filozofia w dobie Soboru*, 135.

⁴⁷ Rzecz można, że „punktem wyjścia jest świat zmysłowo postrzegany, ale ujęty metafizycznie i to nie tylko w samych terminach metafizycznych, lecz także w duchu metafizyki” (Stanisław Kamiński, „Epistemologiczno-metodologiczne problemy filozoficznego poznania Boga”, w: tegoż, *Jak filozofować?*, 220). Przytaczam tu S. Kamińskiego charakterystykę pięciu „dróg” Akwinaty jako „ujęcia metafizycznego”, gdyż także oddaje ona tego „ducha metafizyki”, który przebiega w nastawionych realistycznie dociekaniach S. Swieżawskiego.

⁴⁸ Stefan Swieżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany*, 126.

⁴⁹ O myśli wychowawczej J. Woronieckiego, zob. Stanisław Gałkowski, *Ku dobru. Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego* (Rzeszów: WSP 1998); Jarosław Horowski, *Paedagogia perennis w dobie postmodernizmu. Wychowawcze koncepcje o. Jacka Woronieckiego a kultura przełomu XX i XXI wieku* (Toruń: Europejskie Centrum Edukacyjne 2007); Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki*, 97 - 147.

⁵⁰ Swieżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany*, 202.

której nie ma w zwierzęciu. Odruchy, wspólne nam i zwierzętom, mogą być moralnie obojętne, ale czynów obojętnych nie ma”⁵¹. Wychowanie i samowychowanie człowieka jest różne od tresury, gdyż są kształtowaniem sprawności jako nabywanie cnót oraz eliminowanie wad (wśród cnót także umiejętności trafnego rozpoznania czynów o charakterze etycznym).

W kontekście współczesnego myślenia o wychowaniu ważne jest pytanie o zakres i sens ekspresji. Często odruchy uchodzą za przejaw „autentycznych przeżyć” i ekspresję domnianego „wewnętrznego bogactwa”, a wzorcowych przykładów wzniosłej wrażliwości etycznej upatruje się w bezmyślnych odruchach, czułościowości i infantylności. S. Swieżawski akcentuje – odmiennie od dominujących dziś zapatrywań – że czyny muszą być zgodne ze światłem intelektu: „Zdolność przekształcania dyspozycji mają tylko te czyny, które są zgodne ze światłem intelektu. [...] [Czyny] zgodne ze światłem intelektu, są dobre, a te, które są z nim niezgodne – złe. Obojętne mogą być [...], gdy są niezależne od światła intelektu, wtedy [...] nie są czynami, tylko odruchami”⁵². Dzięki ćwiczeniu się w cnocie osiągnięte sprawności pozwalają też z coraz mniejszym trudem wykonywać podjęte działania.

Może się zrodzić podejrzenie, że jednym z zadań wychowania jest pełne rygoryzmu moralnego poskromienie uczuć (a przymus ma zniweczyć ich działanie i zracjonalizować człowieka, pozbywając go niepożądanego zwierzęcości). Nie taki jednak jest cel nabywania sprawności służących opanowaniu uczuć. System wychowania nie ma być systemem represji i niszczenia ludzkich zdolności, lecz ma służyć ich ukierunkowaniu w stronę urzeczywistniania dobra, a także wspieraniu ich efektywnego rozwijania (doskonalenia). Uczucia trzeba trafnie rozpoznawać oraz panować nad nimi, aby nie stawały się szkodliwe, przejmując władzę nad dążeniami człowieka, aby nie odbierały wolności w podejmowaniu decyzji. W wychowaniu uczuć chodzi o to, aby współdziałały one w realizowaniu celu, który człowiek sobie stawia. Uczucia poddane w procesie wychowania woli oświeconej intelektem mają się przyczyniać do rozwijania zdolności kontemplacyjnych i nabywania cnoty mądrości.

Intensyfikacja i systematyzacja refleksji nad wychowaniem w kontekście poszukiwań Soboru Watykańskiego II i diagnozy kryzysu kulturowego

Czas udziału w obradach Soboru Watykańskiego II (w trzeciej i czwartej sesji jako świecki audytor) stanowił dla S. Swieżawskiego okres ożywionej refleksji nad wychowaniem i samowychowaniem, rolę filozofii w wychowaniu i formowaniu uczestnictwa w kulturze⁵³. Na pytanie (w wywiadzie z 1964 roku), co szczególnie go

⁵¹ Tamże.

⁵² Tamże, 203. O założeniach i modelach wychowania moralnego w perspektywie neotomistycznej zob. Jarosław Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej* (Toruń: UMK 2015).

⁵³ O stosunku S. Swieżawskiego do odnowy soborowej zob. Marek Rembierz, „Filozofia i eklezjologia. Dziedzictwo II Soboru Watykańskiego w interpretacji Stefana Swieżawskiego”, w: *Dziedzictwo Soboru*, red.

interesuje w soborowych dyskusjach, odpowiada: „Najżywiej obchodzą mnie te schematy [dokumentów soborowych], w których porusza się problem chrześcijańskiej formacji intelektualnej, [...] zagadnienie miejsca i roli filozofii w studiach teologicznych i w wychowaniu współczesnego człowieka. Odnoszę wrażenie [...], że spraw tych w dostatecznej mierze nie uwzględniono w tekstach⁵⁴.”

Zdecydowanie krytycznie wypowiada się S. Swieżawski o postawie i ideach obcych mu intelektualnie „obrońców tomizmu”, których postrzega jako „umysły raczej ciasne i nie znajdujące wspólnego języka z dzisiejszym człowiekiem”⁵⁵. Zwraca uwagę na opór wobec filozofii ze strony wielu twórców soborowej odnowy, będący ich reakcją na jej ideologizację. Z trudnością znajduje uznanie dla promowanej przez niego koncepcji wychowania i edukacyjnej (formacyjnej) roli filozofii wśród członków soborowych komisji. Wspomina, że od pierwszego dnia zetknął się z potrzebą przemyślenia koncepcji wychowania i edukacji filozoficznej (między innymi w formacji kleru). Pojawia się uwaga, że sytuacja „jest dramatyczna, bo najwybitniejsi twórcy kościelnego *aggiornamento* niejako umniejszają rolę filozofii”⁵⁶. Opór wobec filozofii klasycznej kojarzonej z ideologicznym tomizmem, przypomina S. Swieżawskiemu niektóre polskie dyskusje. Z żalem dodaje, że zbyt mało jest sporów „czysto rzeczowych” i częstokroć trudno o merytoryczną analizę.

Zaniepokojony negatywną oceną wartości filozofii, S. Swieżawski napisał i złożył do prezydium Soboru memoriał *De studiis philosophicis christianis* o roli filozofii między innymi w odnowie wychowania chrześcijańskiego. Jego zdaniem Sobór powinien „wielkim głosem przestrzec” przed zagrożeniem upowszechniających się postaw „antyintelektualizmu, irracjonalizmu i antyfilozofizmu”⁵⁷. Ostrzeżenie przed wynikającymi z kryzysu kulturowego zagrożeniami dla wychowania w jego różnych wymiarach i obszarach (dla wychowania moralnego, intelektualnego, społecznego, religijnego) S. Swieżawski wyraża w aforystycznej postaci: „Zanik kontemplacji filozoficznej nosi w sobie zarodki śmierci duchowej”⁵⁸. Kwestię przewycięzania nieporozumienia co do roli klasycznej filozofii w kulturze i wychowaniu podejmuje w wielu swych wypowiedziach.

Usystematyzowany zarys koncepcji odnowy wychowania chrześcijańskiego, oparty na przemyśleniach z udziału w debatach Soboru i w dyskusjach posoborowych, przedstawił S. Swieżawski między innymi w studium „Kultura jako podłoże życia nadprzyrodzonego”, opublikowanym w czwartym tomie opracowania

K. Wolsza (Opole: WT UO 2007), 43-74; Piotr Gutowski, „Stefan Swieżawski wobec Soboru Watykańskiego II”. *Ethos* 4 (2012): 243-261.

⁵⁴ Janusz Zabłocki, „Dwie rozmowy rzymskie, [I]: Ze Stefanem Swieżawskim”. *Więź* 8, z. 1. (1965): 10-13.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ Stefan Swieżawski, *W nowej rzeczywistości 1945-1965* (Lublin: RW KUL 1991), 379.

⁵⁸ Tamże.

W *nurcie zagadnień posoborowych*⁵⁹. Wyjaśniając rozumienie kultury określające chrześcijańską koncepcję wychowania i samowychowania, zwraca uwagę na źródłowo sokratejską kategorię „kultury duszy”: „prawdziwej kultury nie stanowi jeszcze produkcja i konsumpcja, ale kultura duszy, a więc sprawne działanie w zakresie poznawania i postępowania”⁶⁰; sprawne, czyli oparte na wypracowanych cnotach. Przy czym poznawanie ma być w pierwszym rzędzie urzeczywistnianiem ludzkiej zdolności do kontemplacji. Wzmacniając swe stanowisko, przytacza tezę o autoteliczności poznawania i miłości, które – w klasycznym ujęciu – „mają rację bytu same w sobie, w swym dokonywaniu się, a nie potrzebują znajdować usprawiedliwienia w jakimś innym [...] działaniu”⁶¹. Te metafizycznie motywowane tezy aksjologiczno-antropologiczne o immanentnej wartości poznawania i miłości nie są powszechnie akceptowane, a wręcz – z punktu widzenia pragmatyzmu i utylitaryzmu – pomijane lub negowane. Dominację takiego nastawienia S. Swieżawski uważa za przejaw kryzysu kultury skutkującego między innymi kryzysem wiary. Jediną drogą prowadzącą do przezwyciężania tego kryzysu (tak w sferze kultury, jak w sferze wiary) jest wychowanie: „do wyjścia z kryzysu, który przechodzi nasza kultura – a z nią razem Kościół – [...] nie wystarcza zmiana [...] struktur. [...] przemiana może być dokonana tylko dzięki świadomemu wysiłkowi wychowawczemu. [...] rozważania nasze prowadzą ku centralnemu i podstawowemu problemowi wychowania”⁶². A problem ten wymaga rozpatrzenia kwestii wartości dzieciństwa i kształtowania w sobie dziecięcej postawy.

Przytaczając ewangeliczne przesłanie Jezusa: „Jeśli nie staniecie się jako dzieci, nie wejdziecie do Królestwa niebieskiego”, S. Swieżawski wymienia „najpiękniejsze przymioty dzieciństwa”, które bywają niedoceniane lub gubione w biegu życia: „czystość oka, uśmiech, spojrzenie pełne zachwytu, prostotę, serce gorejące”⁶³. Uznaje, że lata dziecięce mają podstawowe znaczenie dla dalszego rozwoju człowieka.

Brak pełniejszego zrozumienia walorów wieku dziecięcego i niedostatek wnikliwej refleksji antropologiczno-pedagogicznej, respektującej swoistość lat dziecięcych, uważa S. Swieżawski za główne przyczyny kryzysu kultury⁶⁴. Nieco retorycznie pyta: „Kto wie, czy krzyczący bezład, nieporozumienia i głęboka ignorancja, tak rozpowszechnione w rodzinach [...] i dziecięcych zakładach

⁵⁹ Stefan Swieżawski, „Kultura jako podłoże życia nadprzyrodzonego”, w: *W nurcie zagadnień posoborowych*, red. Bohdan Bejze (Warszawa: Wydawnictwo Sióstr Loretanek-Benedyktynek 1970), 173-190.

⁶⁰ Swieżawski, „Kultura jako podłoże życia nadprzyrodzonego”, 104. Zob. też: Imelda Chłodna-Błach, *Od paidéi do kultury wysokiej. Filozoficzno-antropologiczne podstawy sporu o kulturę* (Lublin: PTTA, Wydawnictwo KUL 2016).

⁶¹ Swieżawski, „Kultura jako podłoże życia nadprzyrodzonego”, 104.

⁶² Tamże, 113.

⁶³ Tamże.

⁶⁴ O kryzysie kultury i świata społecznego zob. też: Krzysztof Wielecki, „Cudowny «odczarowany świat», czyli o powrocie w nieznanne”, w: *Co po postindustrializmie?* red. Krzysztof Wielecki, Sławomir Sowiński (Warszawa: Centrum Europejskie Uniwersytetu Warszawskiego 2013), 13-35.

wychowawczych, nie tkwią [...] [u podstaw] kryzysu, który przechodzi kultura «atlantycka». Kryzys [...] [jest] kryzysem wychowania i życia rodzinnego, [...] wysiłek uzdrowienia i odnowy należałoby rozpocząć od terapii [...] w tej dziedzinie”⁶⁵. Przewycięzanie kryzysu wymaga odkrywania na nowo kim jest dziecko i jaka jest wartość dzieciństwa. Powinno się „ukazywać rodzicom i wychowawcom całą powagę dzieciństwa i ujawniać wyjątkowy wpływ pierwszych lat [...] na kształtowanie się [...] osobowości”⁶⁶. Krytycznie ocenia dominujące podejście do dziecka: „Znajdujemy się jeszcze na poziomie strasznego prymitywizmu, gdzie dziecko traktowane jest jak małe zwierzątko [...], nie otrzymuje ono prawie nic z tego, co dla niego jest nieodzowne jako dla osoby ludzkiej”⁶⁷. Z jednej strony konieczny jest szacunek dla indywidualnego istnienia dziecka i jego samoistnej wartości jako osoby ludzkiej, z drugiej – potrzeba jego wprowadzania w relacje z innymi osobami. „Osobność” istnienia dziecka powinna być uznawana i chroniona, gdyż bez doświadczenia szacunku względem swej osoby dziecko w późniejszym czasie może popaść w zaburzenia i patologie: „Jeżeli to małe jestestwo ludzkie nie nauczy się już od [...] dzieciństwa, że ma prawdziwą wartość i liczy się przede wszystkim po prostu człowiek i jego nieśmiertelna osoba, nie zaś jego stanowisko społeczne, jego uroda, wpływ, dary inteligencji [...] – to człowiek dojrzały nie będzie się kierował właściwą skalą wartości i łatwo stanie się ofiarą [...] zwodniczej zarożumiałości, [...] kompleksów i frustracji”⁶⁸. Dbłość o rozwój dziecka i troska o higienę psychiczną (w sytuacji wzmożonego zagrożenia kryzysami sensu życia⁶⁹) wymagają takiego zasadniczo personalistycznego spojrzenia na egzystencję dziecka. Wzmacnianiu „osobności” istnienia dziecka musi jednak towarzyszyć kształtowanie umiejętności nawiązywania i rozwijania relacji z innymi osobami: „Już małe dziecko powinno się uczyć, że wszystkim należy się szacunek i że należy [...] szanować poglądy [...] różne od naszych; dom rodzinny, [...] przedszkole to już wielka szkoła praktycznego pluralizmu i dialogu. U samych początków [...] zaczynamy też rozgrywać wielką partię między egoizmem a otwarciem na drugich [...]”⁷⁰. Zdolność (albo brak zdolności) do dialogu i otwartości kształtuje się od dzieciństwa, nie można więc zaniedbywać stosownych działań wychowawczych. Dotyczy to także wychowania intelektualnego uwzględniającego „okres filozoficzny” w rozwoju dziecka, gdy „odkrywa [ono] rzeczywistość otaczającego świata, stawia najbardziej kłopotliwe (a jakże nieraz

⁶⁵ Swieżawski, „Kultura jako podłoże życia nadprzyrodzonego”, 114. Zob. Bogusław Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu* (Gdańsk: GWP 2007).

⁶⁶ Tamże.

⁶⁷ Tamże.

⁶⁸ Tamże.

⁶⁹ Zob. Krzysztof Wielecki, „Kryzys postindustrialny, osobowość i zdrowie psychiczne”, w: „Inny” człowiek w „innym” społeczeństwie, red. tegoż (Warszawa: Centrum Europejskie UW 2008), 117-140.

⁷⁰ Swieżawski, „Kultura jako podłoże życia nadprzyrodzonego”, 114. Zob. tegoż, *Święty Tomasz na nowo odczytany*, 50-51; 182-182.

dociekliwie!) pytania, zdumiewa się, dziwi i kontempluje”⁷¹. Trzeba się wsłuchać w te pytania i podjąć dialog z dzieckiem. Jeśli w swych dziecięcych pytaniach docieka ono „dlaczego coś jest; takie jest” i „czy coś może być inne, niż jest?” (na przykład „dlaczego woda jest mokra?” i „czy może być sucha?”), to – dziwiąc się i wyrażając zdziwienie – stawia ono zarazem podstawowe (szczególnie cenne) wiedzotwórcze pytania, a tę skłonność do ich zadawania powinno się umiejętnie podtrzymywać. Jeśli zniszczy się spontaniczne dziecięce pytania, to niszczy się elementarną ludzką dążność i zdolność do poznawania. S. Swieżawski postuluje, aby dzięki wychowaniu zabezpieczać w życiu dziecka możliwość samotności i milczenia, sprzyjających budzeniu zadumy i refleksji.

Kulturę, jak stwierdza się w częstokroć przywoływanym przez S. Swieżawskiego paragrafie z soborowej konstytucji *Gaudium et spes*, należy kształtować „z zachowaniem w ludziach zdolności do kontemplacji i podziwu, które prowadzą do mądrości (*Servandi apud homines facultates contemplationis ac admirationis, quae ad sapientiam adducunt*; nr 56)⁷². Myśl *Gaudium et spes* o kształtowaniu sprawności i rozwijaniu kultury okazuje się – w optyce S. Swieżawskiego – zbieżna z filozofią sapiencjalną, gdyż uprawia się ją dzięki kontemplacji.

Zdumienie – kontemplacja – mądrość

Antropologiczna teza realizmu metafizycznego o związku między kształtowaniem cnoty mądrości a rozwijaniem umiejętności kontemplacji zróżnicowanej rzeczywistości, teza będąca egzystencjalnie i wychowawczo doniosłym przekonaniem, występuje w całości dociekań S. Swieżawskiego. Opowiada się on za uznaniem pierwszeństwa intelektu kontemplatywnego przed rozumem dyskursywnym. Filozofia realistyczna ma być „owocem mądrościowej funkcji intelektu usiłującego zgłębiać – jak daleko się tylko da – i odczytać głęboką strukturę i sens całej rzeczywistości”⁷³. Odczytywanie rzeczywistości przez intelekt, inicjowane w akcie zdumienia i zadziwienia, powinno prowadzić do odkrycia istnienia.

Swieżawski konsekwentnie eksponuje w swych wywodach dwa podstawowe zadania edukacji. Chodzi o pielęgnowanie niejako naturalnej zdolności zdumienia istnieniem i kształtowanie umiejętności filozoficznej kontemplacji rzeczywistości, do której wezwany jest każdy człowiek, aby osiągać przyrodzoną mądrość. Jako główny

⁷¹ Tamże, 115. Na podobieństwo pytań dziecięcych i filozoficznych zwraca też uwagę Mieczysław A. Krąpiec: „poznawana rzeczywistość zmusza nas do stawiania pytań, wypływających z poznawczego ujmowania tej rzeczywistości” (Mieczysław A. Krąpiec, *Filozofia – co wyjaśnia?* [Lublin: Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej 1999], 17). Zob. Piotr Duchliński, „Czynniki kształtujące poznanie aporetyczne”. *Studia Redemptorystowskie* 13 (2015): 117-147.

⁷² *Gaudium et spes* (Radość i Nadzieja). *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym* (ogłoszona na zakończenie Soboru Watykańskiego II przez papieża Pawła VI 7 grudnia 1965), zob. m.in. Swieżawski, „Chrześcijanin dzisiejszych czasów według *Gaudium et spes*”.

⁷³ Swieżawski, „Rozmyślania o wyborze filozofii”, 17.

postulat edukacyjny wysuwa kształtowanie ludzkiej kultury opartej na rozwoju cnót intelektualnych i moralnych: „kulturalny jest człowiek, który [...] udoskonała swe władze duchowe: intelekt głównie przez praktykę mądrości, a wolę przez wdrażanie jej w kierowanie całym naszym postępowaniem zgodnie z wymogami miłości”⁷⁴. W kulturze – rozumianej jako *paideia* – wymagane jest systematyczne samowychowanie, będące kształtowaniem sprawności intelektualnych i doskonaleniem aktów woli w konkretnych, niepowtarzalnych sytuacjach ludzkiego życia.

Kontemplacyjne – oparte na usprawnianym intelekcie – uprawianie mądrościowej filozofii, do którego wezwany jest każdy człowiek, wymaga otwarcia na zdumienie istnieniem. Teza o potrzebie formowania takiego filozoficznego usposobienia wiąże się z postulatem, niejako dyktowanym w metafizycznych ramach przez ludzką naturę, iż każdy „powinien [...] przeżyć autentyczne zdumienie nad faktem istnienia rzeczy”⁷⁵. To zdumienie uchodzi za źródło filozoficznych i metafizycznych pytań: „zdumiewać powinno nas to, co odkrywamy u dna rzeczywistości, a czego [...] znaczenia nie dostrzegamy w wirze spraw codziennych”⁷⁶.

Klasyczna antropologia i *paideia* uznaje więc naturalne ukierunkowanie człowieka do zdziwienia istnieniem oraz do rozwijania powodowanej tym stanem refleksji. Metafizyczne skłonności i kontemplacyjne uzdolnienia są jednak niszczone przez cywilizacyjne ułatwienia, gdyż przesłaniają one wartości podstawowe i utrudniają doświadczenie „wstrząsu» [...] spowodowanego przez fakt istnienia!”⁷⁷. Edukacja, idąc pod prąd i odsłaniając moc podstawowych wartości, powinna prowadzić do doświadczenia „wstrząsu” istnieniem.

Wnikliwy ogląd rzeczywistość i dociekliwa analiza problematyki filozoficznej dopełniają się z sobą: „Kontemplacja i żywy sąd [...] [pozwalają] zobaczyć rzeczywistość za każdym razem inaczej i rozwijać filozofię prawie w nieskończoność, choć motywy zasadnicze są ciągle te same”⁷⁸. Filozofiami metafizycznymi i realistycznymi są te, które „usiłują dotrzeć za pomocą refleksji filozoficznej do [...] istnienia [rzeczy] i rozlicznych jego uwarunkowań”, a nie ograniczają się do tematu istoty rzeczy (esencji)⁷⁹.

Zespolenie mądrości i kontemplacji to istotne założenie nie tylko w metafizycznej, ale też edukacyjnej koncepcji S. Swieżawskiego. Mądrość można ująć jako „próbę spojrzenia uniwersalnego”, cechującego się dogłębnnością

⁷⁴ Tegoż, „Kościół ewangeliczny czyli szczerze humanistyczny”, w: *Kościół Polski na przełomie 2000 roku*, red. Tomasz Wołek (Warszawa: Pallottinum 1987), 160.

⁷⁵ Tegoż, „Kultura a filozofia”, w: tegoż, *Istnienie i tajemnica*, 108. Zob. Jacek Wojtysiak, „Czym jest istnienie?”, w: *Stefan Swieżawski. Osoba i dzieło*, 141-151.

⁷⁶ Tamże.

⁷⁷ Tamże, 109.

⁷⁸ Swieżawski, „Wrócić do sedna” 288. Zob. Arkadiusz Gut, „Teoria sądu egzystencjalnego”, w: *Stefan Swieżawski. Osoba i dzieło*, 130-141.

⁷⁹ Swieżawski, „Rozmyślenia o wyborze filozofii”, 19.

i obiektywizmem⁸⁰. Jest ona cnotą, która usprawnia intelekt i wolę. Intelekt działający w sferze mądrości rozpoznaje rzeczywistość i dostrzega cele, do których człowiek powinien zmierzać. Jednak konieczne jest pierwszeństwo intelektu kontemplatywnego przed rozumem dyskursywnym. A kontemplację można ująć jako „spokojne, wytrwałe, skupione, ustabilizowane, pokorne w stosunku do rzeczywistości patrzeć”⁸¹. W tej filozofii obowiązuje maksymalistyczna postawa: dążenia do oglądu *sub specie aeternitatis*. Opisując funkcje filozofii z pomocą alegorii „gmachów”, S. Swieżawski sądzi, iż „filozofia wprowadza nas do innego niż wiedza gmachu, do gmachu mądrości”. *Philosophia contemplativa* ma umożliwiać ogląd tego, co „trwałe i niewiedzące. [...] patrzeć na przemijającą postać świata *sub specie aeternitatis*. Czas traci [...] swoją moc”⁸².

W niektórych momentach swej refleksji, skłaniając się bardziej w stronę namysłu nad doświadczeniem religijnym, S. Swieżawski rozpościera wizję zespolenia różnego rodzaju mądrości: „Mądrość filozoficzna, jak mądrość autentyczna, ale niezupełna, potrzebuje więc uzupełnienia przez mądrość teologiczną i mistyczną wyrażającą się w realnych, a nie tylko literackich «nocach mistycznych» i [...] «uczonych niewiedzach». Synteza obu mądrości: przyrodzonej (filozoficznej) i nadprzyrodzonej – jest dopiero pełnią dostępnej człowiekowi mądrości – i [...] zdolna jest do wszczęcia w nas tej wizji całościowej, która [...] pozwala nam wnikać w tajniki rzeczywistości, tej wizji, którą nazywamy poglądem na świat, a która [...] bardziej jest potrzebna człowiekowi niż chleb powszedni, a tym bardziej cały blask współczesnego «nylonowo-rakietowego» luksusu”⁸³. W tej wypowiedzi z lat pięćdziesiątych S. Swieżawski operuje bez zastrzeżeń kategorią „poglądu na świat”, wobec której nabierze dystansu, podkreślając, iż w edukacji inspirowanej przez filozofię klasyczną idzie przede wszystkim o kształtowanie umiejętności samodzielnego, rzetelnego i wnikliwego oglądu, a nie o urabianie i promowanie określonego „poglądu na świat” (światopoglądu).

Do kształtowania w sobie umiejętności filozoficznej kontemplacji wezwany jest każdy człowiek, aby osiągać przyrodzoną mądrość. Natomiast na – ukazującą się w religijnej perspektywie – „mądrość nadprzyrodzoną” filozofia może tylko „otwierać okna”, gdyż należy przestrzegać odmiennych kompetencji poznania filozoficznego i swoistości doświadczenia religijnego. Chociaż jest możliwe wzajemne dopełnianie się formacji filozoficznej i religijnej, czego przykładem mają być – wskazywane przez S. Swieżawskiego – intelektualne oraz duchowe walory formacji liturgicznej: „uprawa [...] metafizyki – filozofii bytu jest znakomitą szkołą kontemplacji i odwrotnie – kontemplacja czysto religijna stanowi doskonale ćwiczenie kontemplacyjne [...]”:

⁸⁰ Tegoż, „Ustawić żagle. Z profesorem Stefanem Swieżawskim rozmawiają Anna Karoń-Ostrowska i Zbigniew Nosowski”, w: Swieżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany*, 30.

⁸¹ Tamże.

⁸² Stefan Swieżawski, „Przemówienie podczas promocji na doktora *honoris causa* Uniwersytetu Jagiellońskiego” (28 IV 1989), w: tegoż, *Dobro i tajemnica*, 249.

⁸³ Tegoż, „O roli filozofii i niektórych jej typach”, w: tegoż, *Rozum i tajemnica*, 110.

przygotowuje do oglądowego, prawdziwie intelektualnego [...] rozumienia różnorodnych treści filozoficznych. [...] rolę szkoły i inspiracji odgrywać może liturgia”⁸⁴. Filozofia i liturgia mają więc pełnić względem siebie edukacyjne funkcje „szkoły”, gdyż dzięki nim formują się pożądane sprawności duchowe i intelektualne, umożliwiające właściwszy sposób tak uczestnictwa w liturgii, jak i uprawiania filozofii. Uczestnictwo w liturgii powinno być także „szkołą opanowania uczuć i [...] egocentryzmu”⁸⁵, szkołą przewyciężającą zagrożenie dla właściwie ukształtowanego życia duchowego i społecznego, jakimi są indywidualistyczna i aktywistyczna pobożność oraz sentymentalny irracjonalizm.

Analizom kształtowania postawy kontemplacji towarzyszą u S. Swieżawskiego wątki osobiste. Rozpatrując relację kontemplacja-działanie, przywołuje – daleką od obiegowych mniemań i kształtującą jego postawę – opinię matki, że „ludzie oddani kontemplacji mogą być równocześnie ludźmi praktycznymi”. Odczytując jej słowa jako zalecenie dopełniania się aktywności teoretycznej i praktycznej, porównuje je z bliskimi mu koncepcjami: „myślenie podobne ideałom Mikołaja z Kuzy – *coincidentia oppositorum*, łączenie rzeczy pozornie wykluczających się”⁸⁶. W rozwijaniu *philosophia contemplativa* zespala się dawne ideały filozoficzne z osobistymi, poprzedzającymi naukowe uprawianie filozofii, przekonaniem S. Swieżawskiego i z jego życiowym doświadczeniem.

Komentując *Gaudium et spes*, S. Swieżawski ostrzega przed nieporozumieniem, iż zachęta do kontemplacji jest zarazem traktowana jako wezwanie „do bierności i jakby rezygnacji z własnego zdania”⁸⁷. Wręcz przeciwnie, powinno się bowiem wychowywać do samodzielności myślenia i krytycznej refleksji: „chrześcijanin od dzieciństwa ma być wdrażany do tego, by miał swój sąd osobisty. Nie bójmy się odwagi i nawet gwałtowności; nieskończenie to lepsze od [...] gnuśnej bierności”⁸⁸. S. Swieżawski przestrzega, że przez zalęknioną i zamkniętą edukację religijną sprowadza się chrześcijaństwo do „folklorystycznej enklawy”. Ideałem wychowawczym powinna być „prawdziwa odwaga i dążenie do przekonań, za które gotowi byśmy byli ponieść wszelkie konsekwencje”. Należy kształtować zdolność samodzielnego osądzania świata: „wysiłek wychowawczy powinien iść w kierunku, aby młodzi ludzie myśleli. Niech myślą nawet błędnie, aby tylko myśleli autentycznie”⁸⁹.

⁸⁴ Tegoż, „Liturgia jako jedno ze źródeł inspiracji filozoficznej”, w: tegoż, *Istnienie i tajemnica*, 318. Zob. Marek Rembierz, „Wychowanie do liturgii i przez liturgię, a ruch odnowy liturgicznej. Doświadczenia i przemyślenia Stefana Swieżawskiego (1907-2004)”, w: *Wychowanie do liturgii i przez liturgię*, red. Andrzej Żądło (Katowice: Księgarnia Św. Jacka 2012), 154-176.

⁸⁵ Swieżawski, „Liturgia jako jedno ze źródeł inspiracji”, 323. Zob. Kazimierz Wolsza, „Kultura – kult – liturgia z perspektywy antropologiczno-filozoficznej”, w: tegoż, *Religijne wymiary doświadczenia i myślenia* (Opole: Wydawnictwo Św. Krzyża 2011), 195-210.

⁸⁶ Swieżawski, „Ustawić żagle”, 19.

⁸⁷ Swieżawski, „Chrześcijanin”, 134.

⁸⁸ Tamże, 134-135.

⁸⁹ Tamże, 135.

Ekspozowanie ożywczej mocy zdziwienia i kontemplacji rzutuje na koncepcje działań dydaktycznych, w szczególności nauczania filozofii (ale nie tylko jej). Praca pedagogiczna dzięki żywej wymianie myśli między nauczycielem i uczniem pozwala nauczycielowi, dobrze znającemu zagadnienia, widzieć wiele z nich – za każdym razem, gdy się je podejmuje – „trochę inaczej”. Zapoznając się po raz kolejny z dziejami filozofii, miewa się wrażenie, że „wszystko już wyczerpano” i dawne poglądy to tylko zdezaktualizowane (muzealne) idee. „Tymczasem – zauważa S. Swieżawski – każda z tych prawdziwie filozoficznych żyje – kiedy staje się przedmiotem kontemplacji”⁹⁰. Potwierdzeniem jest praca pedagogiczna: „Banalne, podstawowe, bardzo proste tezy – ilekroć do nich dochodziłem na wykładach czy seminariach – jawiły mi się inaczej, ukazując [...] bogactwo możliwości ich pogłębienia i poszerzenia, właściwie w nieskończoność”⁹¹. Dydaktyka powiązana z sapiencjalnym uprawianiem filozofii pozwala uchronić myślenie i przekaz treści od „skostnienia”. Pozwala dojść do perspektywy, dzięki której zagadnienia, które nie budziły już zdziwienia i fascynacji, na nowo ukazują swe bogactwo. Nauczanie filozofii stanowi proces jej uczenia się przez nauczyciela, tym samym wpisuje się ono w jej uprawianie, gdyż pozwala ujawniać nowe aspekty znanych problemów.

Prawda jako podstawowa wartość osobowa w wychowaniu i samowychowaniu

„Żywiołem” właściwym filozofii, która odpowiedzialnie pełni misję wychowawczą i kulturotwórczą, jest prawda i – jak stwierdza to S. Swieżawski – „wniosła bezużyteczność”: poznawanie prawdy przede wszystkim dla niej samej⁹². W odkryciu i praktykowaniu postawy bezinteresownej miłości do prawdy ma znajdować się źródło możliwości uprawiania filozofii⁹³. Nadrzędna wartość prawdy jest ekspozowana przez S. Swieżawskiego także w związku z uporządkowaniem relacji wiara-filozofia: jeśli uznać iż „miłość jest doskonalsza od wiary”, to „wartość prawdy nie ustępuje wartości miłości!”⁹⁴

Prawda jako podstawowa wartość osobowa w wychowaniu i samowychowaniu ma istotne znaczenie w edukacji religijnej, która nie powinna stawać się indoktrynacją i psychomanipulacją, jeśli ma zachować wartości klasycznej *paidei*. W rozmowie z 1984 roku noszącej tytuł hasła programowego „Absolutność prawdy

⁹⁰ Swieżawski, „Wrócić do sedna”, 287.

⁹¹ Tamże.

⁹² Zob. Swieżawski, „O roli filozofii i o niektórych jej typach”, 103.

⁹³ Zob. Tomasz Królak, *Kontemplacja i zdradzony świat. Rozmowy z prof. Stefanem Swieżawskim* (Poznań: Wydawnictwo „W drodze” 1999), 95.

⁹⁴ Stefan Swieżawski, „O niektórych przyczynach niepowodzeń tomizmu”, w: tegoż, *Rozum i tajemnica*, 207.

i wielość poglądów”⁹⁵, S. Swieżawski zwraca uwagę na edukacyjne „inicjatywy” kardynała Ratzingera, aby dokonać „rewizji spaczeń” w posoborowym nauczaniu religii. W jego ocenie nauczanie religii zostało jakby pozbawione przekazywania prawd i wartości najbardziej zasadniczych. W katechezie wartości wspólnotowe i moralne „tak wyakcentowano, że [...] [obniżono] znaczenie wartości prawdziwościowych, które są fundamentalne”.⁹⁶ Nie godząc się na utratę wartości prawdziwościowych, S. Swieżawski przytacza tezy Józefa Ratzingera z kazania w paryskiej Notre Dame: „Woła [Ratzinger] na alarm: cała katecheza musi być katechezą intelektualną. Musi [...] przekazywać prawdziwościowe elementy w wierze, a nie tylko przeżycia [...] z wiarą związane, które [...] mogą się bardzo łatwo ulotnić. Absolutnie konieczne jest przywrócenie prymatu logosu”⁹⁷. Podzielając przekonania metafizyczne i religijne J. Ratzingera w kwestii logosu, rozumu i prawdy⁹⁸, S. Swieżawski przywołuje argument o prymacie logosu w edukacji, zwłaszcza w edukacji religijnej. Takie podejście jest właściwe pedagogom o inspiracji chrześcijańskiej, którzy optują za klasyczną filozofią i angażują się w formowanie życia religijnego.

O zgodności podstawowych idei wychowawczych J. Ratzingera (później – Benedykta XVI) i S. Swieżawskiego oraz trafności odczytania „inicjatyw Ratzingera”, świadczą między innymi przestrogi papieża Benedykta XVI przed relatywizmem negującym sens prawdy w teorii i praktyce wychowania: „Szczególnie groźną przeszkodą w pracy wychowawczej jest [...] relatywizm, który niczego nie uznaje za ostateczne i dla którego jedynym kryterium jest własne «ja» człowieka, z jego zachciankami, a mimo pozorów wolności staje się [...] więzieniem, [...] sprawia, że każdy zamyka się we własnym «ja». W takiej relatywistycznej perspektywie nie jest zatem możliwe prawdziwe wychowanie: bez światła prawdy każdy człowiek prędzej czy później zwątpi w wartość własnego życia i [...] w sens wysiłków, które podejmuje wspólnie z innymi, aby coś zbudować”⁹⁹. Dlaczego za konieczny warunek „prawdziwego wychowania” uważa się „światło prawdy”, a brak tego światła uznaje się za uniemożliwienie wychowania i samowychowania w wymiarze indywidualnym i społecznym?

Otóż w klasycznej metafizyce i antropologii – jak w syntetycznym ujęciu przypomina Stanisław Kamiński – przyjmuje się, że „akty woli, jak i uczuć muszą być

⁹⁵ Tegoż, „Absolutność prawdy i wielość poglądów. Rozmawia Kazimierz Wóycicki” (pierwodruk: „Więź” 1984, nr 2-3, 3-12, przedruk w: tegoż, *Istnienie i tajemnica*).

⁹⁶ Tegoż, „Absolutność”, 278.

⁹⁷ Tegoż, „Absolutność”, 278.

⁹⁸ Zob. Kazimierz Wolsza, „Rozum i jego znaczenie dla kultury i wiary”, w: *Prawda wobec rozumu i wiary. Wykłady otwarte poświęcone encyklice „Fides et ratio” w okresie Wielkiego Postu 1999 roku*, red. Stanisław Rabej (Opole: WT UO 1999), 81-88; „Rozum i wiara u schyłku tysiąclecia. Zapis dyskusji z udziałem: Pawła Bortkiewicza, Andrzeja Bronka i Jana Woleńskiego”. *Biuletyn. Instytut Filozoficzno-Historyczny. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie* 31/9 (2002): 7-29.

⁹⁹ Benedykt XVI, „Przemówienie z okazji otwarcia Kongresu Diecezji Rzymskiej w bazylice św. Jana na Lateranie” (6 czerwca 2005 r.). *L'Osservatore Romano* wyd. polskie, 9 (2005): 33.

poprzedzone przez akty poznawcze¹⁰⁰. Pierwszeństwo przypisuje się aktom ludzkiego poznania, gdyż dzięki nim można przybliżać się do poznania prawdy i dążyć do zgodnego z poznana prawdą postępowania: „Porządek poznawczy wyprzedza inne akty, które stosują się do rezultatów poznania. Fundamentalną przeto wartością osobową jest prawda. Do niej dążą i jej dotyczą podstawowe akty intencyjne, które jakby uzgadniając człowieka z rzeczywistością dostarczają dopiero bazy uzasadniającej dla innej aktywności osobowej¹⁰¹. Z punktu widzenia realizmu metafizycznego nie tylko postuluje się, ale wręcz – jak się deklaruje – rozpoznaje się tak mocne osadzenie prawdy w centrum ludzkiej egzystencji. Prawda ma odgrywać istotną rolę w wymiarze czysto poznawczym, jak też w wymiarze praktycznym i moralnym. Tym samym nie można pomijać wartości prawdy w wychowaniu i samowychowaniu. Jeśli zgodzić się na takie postrzeganie rzeczywistości i wartości, które promuje realizm metafizyczny, to trzeba uznać, że „prawda stanowi wartość podstawową [...] wśród wartości osobowych, [...] z uwagi na sprzęgnięcie z całą aktywnością człowieka i rozsądną konsekwencją działań posiada moc normatywną, angażującą¹⁰². Jeśli przyjmie się na gruncie pedagogiki takie – uzasadniane przez metafizykę – rozstrzygnięcia w kwestii statusu prawdy, to niejako narzuca się postulat, iż działania wychowawcze/samowychowawcze i cała sfera działań edukacyjnych powinny być zespolone z dążeniem do poznawania i respektowania poznanej prawdy.

Realizm metafizyczny o celach, powinnościach i czynnościach wychowania

U podstaw kontrowersji dotyczących wychowania znajduje się spór o filozoficzne rozumienie człowieka, zwłaszcza o eksponowanie i nadrzędność tego, co subiektywne bądź tego, co obiektywne. „Odkrycie sfery podmiotowości i tego [...] co z nią związane, jest [...] wzbogaceniem naszego widzenia człowieka. Nie można jednak [...] uznać tego za wystarczające, wymaga to bowiem osadzenia na solidnych metafizycznych fundamentach¹⁰³. Pozostanie jedynie w sferze podmiotowości, w „sferze przeżyć i subiektywnych doznań”, skutkuje zamknięciem się

¹⁰⁰ Stanisław Kamiński, „Jak uporządkować rozmaite koncepcje wartości?”, w: tegoż, *Jak filozofować?*, 303-304.

¹⁰¹ Tamże, 295

¹⁰² Tamże, 304. „Prawda nie byłaby ludzką wartością, gdyby w jej zdobywanie nie był zaangażowany człowiek w swoim wysiłku i działaniu poznawczym. Stany prawdziwościowe będące rezultatem osobowej działalności poznawczej człowieka, wiążą nas – uzgadniając – z otaczającą rzeczywistością [...]; [są] bazą wszelkiej ludzkiej działalności” (Mieczysław Albert Krąpiec, *Człowiek jako osoba* [Lublin: PTTA, Biblioteka Filozofii Realistycznej 2009], 219).

¹⁰³ Świeżawski, *Lampa wiary*, 115. „Ja bardzo cenię podmiotowość, postawa Augustyna czy Kartezjusza jest cenna, ale moim zdaniem nie może być ona postawą zasadniczą, lecz tylko uzupełnieniem [...] postawy obiektywnej” (tamże, 90).

w sentymentalizmie, uczuciowości i irracjonalizmie¹⁰⁴, i prowadzi „do załamania się całego procesu wychowania”¹⁰⁵. Rozstrzygnięcia dokonane w sporze o wybór metafizycznych – realistycznych albo idealistycznych – założeń dla filozofii człowieka przekładają się na rozumienie i przebieg wychowania i samowychowania¹⁰⁶.

Wśród wskazywanych przez S. Swieżawskiego podstawowych celów, powinności i czynności wychowania wyróżnić można następujące:

(1) W wychowaniu należy uwzględniać wolność i odpowiednio kształtować wolę¹⁰⁷. Wychowanie do wolności polega na takim kształtowaniu woli, aby dążyła ona do optymalnego zharmonizowania z intelektem. Powinno się uznawać pierwszeństwo poznania, a nie podążać za ideologią aktywizmu: „korzeń wszelkiej wolności tkwi w rozumie, [...] w intelekcie jako pokazującym cel”¹⁰⁸. Tak rozumiana wolność polega „na ustawicznym wychowaniu woli w kierunku jej zharmonizowania z intelektem”¹⁰⁹. Intelaktu nie pojmuje się tu jako „pojemnika”, lecz jako źródło mądrości. Zarzucając kształtowanie sprawności intelektu, niszczy się ludzką wolność (co pokazują na przykład praktyki wychowawcze w systemach totalitarnych).

O potrzebie kształtowania i ochrony wolności pedagoga jako osoby odpowiedzialnej za wychowanie w wolności i wychowanie do wolności, pisze Bogusław Śliwerski, czyniąc to w zgodzie z zapatrywaniami S. Swieżawskiego w sprawie związku wolności i wychowania: „Pedagodzy powinni [...] zdobywać i utrzymywać swoją wolność wewnętrzną, czyli wolność w wyborze i realizacji zamierzonych celów [...]. Nikt ich nie obdarzy niezbędną do pracy twórczej, autorskiej – wolnością, o ile sami nie podejmą wysiłku [...]. [...] Trzeba umieć zerwać z „nadawaną” [...] tożsamością roli społeczno-zawodowej na rzecz tożsamości „zadanej”, skłaniającej [...] do samo-określenia i samo-stanowienia. Nauczyciel [...] [może się] oddać służbie dziecku, o ile najpierw posiada siebie”¹¹⁰. System wychowania nie ma być systemem represji i niszczenia ludzkich zdolności, lecz ich rozwinięciem i ukierunkowaniem. Idee i praktyki wychowawcze, które przyjęły błędne rozpoznanie natury moralności, wytwarzają zniewolony umysł i bezradne sumienie.

(2) Aby wychowywać do podejmowania właściwej decyzji moralnej, należy pamiętać o jej nierozłącznym związku z konkretną sytuacją. Błędne i wychowawczo

¹⁰⁴ Tamże, 116.

¹⁰⁵ Stefan Swieżawski, „Owoce kontemplacji przekazywać innym” (rozmawiali R. Pawlik, J. Wojtysiak, A. Zieliński), w: *Rozmowy o filozofii*, red. A. Zieliński, M. Bagiński, J. Wojtysiak (Lublin: RW KUL 1996), 31. Zob. Jarosław Horowski, „Podmiotowość w pedagogice chrześcijańskiej o inspiracji tomistycznej”. *Paedagogia Christiana* 2/24 (2009): 63-78.

¹⁰⁶ Zob. też: Stanisław Galkowski, *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego* (Lublin: Wydawnictwo KUL 2003).

¹⁰⁷ Zob. Janina Kostkiewicz, „Wolność wyboru a kształtowanie woli w wychowaniu”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1-2 (1998): 11-23; Stanisław Judycki, „Wolność i wychowanie”, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, 56-65.

¹⁰⁸ Swieżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany*, 197.

¹⁰⁹ Tamże.

¹¹⁰ Śliwerski, „Pedagog jako autor”, 245.

szkodliwe jest traktowanie życia moralnego jako zbioru nakazów i zakazów. Istota etyki oraz właściwego postępowania nie polega na podporządkowaniu się kazuistyce (oddalonej od życia bogatego w niedające się do końca przewidzieć zdarzenia): „w każdej sytuacji musimy decydować na nowo, inaczej, bo konkret nigdy się nie powtarza. Próba formułowania jakichś zbyt konkretnych dyrektyw jest pozostałością tzw. kazuistyki. Za każdym razem sytuacja jest inna i dlatego musimy się umieć zachować w każdej nowej sytuacji”¹¹¹. Kazuistyka sprowadzająca treść zachowań do zautomatyzowanego powtarzania „formułek” czyni wychowanka bezradnym wobec różnych sytuacji, z którymi będzie musiał zmierzyć się w swym życiu. Wychowawca jedynie dostosowujący się do wcześniejszych zaleceń może się okazać niezdolny do sprostania zadaniom wychowawczym, gdyż każdy podopieczny stanowi niepowtarzalne wyzwanie.

W procesie wychowania i samowychowania warte uwzględnienia jest – eksponowane przez S. Swieżawskiego i pozornie naiwne – przeświadczenie, iż „każda najdrobniejsza myśl i każdy czyn ma wpływ na cały wszechświat... albo to buduje, albo rozbija... Jesteśmy odpowiedzialni za każdy moment naszego życia”¹¹². Przyswojenie przekonania o związku konkretnej – nawet jakby niezauważalnej i bez większego znaczenia – ludzkiej aktywności z całą rzeczywistością przyczynia się do rozbudzania poczucia odpowiedzialności za własne czyny, których przebieg i skutki nie pozostają czymś obojętnym dla kształtowania własnej egzystencji i przyczyniają się do współokreślania postaci ludzkiego świata¹¹³.

(3) Sprzeciw wobec programu wychowania opartego na poglądzie, że wystarczy dobrze myśleć, aby dobrze działać (tak zwanego sokratyzmu etycznego, który uświadamia jedynie co jest dobre, a nie ćwiczy w urzeczywistnieniu konkretnego dobra). Wychowanie często sprowadza się do uświadamiania wychowanka o tym, jak być powinno. Ukazuje mu się wizję idealnych sytuacji i próbuje kierować jego myśleniem, aby te wzorcowe modele stały mu się bliskie (jako docelowy kształt rzeczywistości). Przeciwno takiemu konstruktywizmowi występuje S. Swieżawski: „Wychowanie nie może polegać tylko na uświadomieniu jak być powinno. Nie wystarczy dobrze myśleć, trzeba także powtarzać pewne czyny, aby nauczyć się dobrze czynić. Całe wychowanie polega na powtarzaniu czynów, a mówienie tylko wychowankom, jak trzeba postępować, kończy się najczęściej niepowodzeniem”; S. Swieżawski zachęca zatem do usilnego ćwiczenia w dobrym spełnianiu słusznego czynu: „od urodzenia do śmierci wychowujemy się, czy tego chcemy, czy nie chcemy. Wszystkie nasze czyny są ustawicznym usprawnianiem nas”¹¹⁴.

¹¹¹ Swieżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany*, 206.

¹¹² Królak, *Kontemplacja i zdradzony świat. Rozmowy z prof. Stefanem Swieżawskim*, 205

¹¹³ Rozpatrując wychowanie i samowychowanie w relacjach społecznych, S. Swieżawski postuluje, aby „powoływać do życia dobrze funkcjonujące zespoły samowychowawcze, w których młodzi ludzie mogliby kształtować w sobie tak podstawowe cechy charakteru, jak słowność, solidność, punktualność, pracowitość” (Swieżawski, *Lampa wiary*, 106).

¹¹⁴ Swieżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany*, 202.

(4) Wypracowanie „organizmu cnót” i ukształtowanie w procesach wychowania oraz samowychowania odpowiednich sprawności, zwłaszcza intelektualnych, aby człowiek nie był zdezorientowany, a nawet ubezwłasnowolniony, ale w konkretnej sytuacji potrafi dokonać samodzielnych i trafnych wyborów. Chodzi o kształtowanie predyspozycji zawartych w naturze człowieka, aby nierozumna część duszy podporządkowała się światłu rozumu, a zarazem aby działanie prawe sprawiało jej przyjemność.

(5) Podstawą nabywania sprawności (cnót) we wszelkim działaniu jest intelektualne rozpoznanie rzeczywistości, logos ma poprzedzać etos, poznanie ma formować czyn, odkryć jego cel. Dla udobitnienia myśli o pierwszeństwie poznania wobec działania, S. Swieżawski przytacza wezwanie Mefistofelesa do Fausta: „Na początku był czyn”, trawestujące biblijny zwrot: „Na początku było Słowo” (rozum). S. Swieżawski przyjmuje podporządkowanie woli intelektowi, którego światło pozwala poznać rzeczywistość i prowadzi wolę; światło odsłania obecność dobra i ukazane przez intelekt dobro niejako skłania wolę do jego wybrania. Jeśli wychowanek ma dokonywać samodzielnego wyboru dobra, to wychowanie musi opierać się na (niewykluczającym pomyłek) kształtowaniu sprawnego intelektu.

(6) Doniosłą wychowawczą rolę pełnią wzorce postępowania. Wychowanie powinno uprzystępnić wgląd w zróżnicowane zespoły wzorcowych postaw (odnoszących się do wielu przejawów dobra), aby wychowanek mógł dokonać stosownego wyboru. Skąd jednak czerpać przekonanie do postaw, do jakich skłania uznany wzorzec? Trzeba osobiście przyswoić przesłanie, jakie niesie zachowanie człowieka doskonałego. Mówi się tu o podziwianiu czyjejs postawy, ale szczerego podziwu, który pozwala rozwijać sprawność etyczną, nie wytworzy się przymusem i wpajaniem nakazów. Wzorce prawego postępowania muszą być tak dobrane, aby (w odróżnieniu od przepisów) skłaniały do upodobania, a nawet do miłości.

(7) Rozpatrując cele, powinności i czynności wychowania, S. Swieżawski uwzględnia destrukcyjne skutki utrwalania się konsumpcyjnego stylu życia: „Współczesny człowiek z krajów bogatych, żyjąc w swym «ziemskim raju» pełnym zachwycających barw i światła, rozkosznych zapachów, wyżywienia coraz bardziej wyrafinowanego, ułatwień i nowości technicznych, gubi mimo wszystko swój pogodny uśmiech i swą radość życia, staje się niespokojny i smutny [...]”¹¹⁵. Jednym z ważnych celów wychowania i samowychowania mają być także – jako wypracowywane usposobienie, pożądane sprawności i cechy charakteru – pogodny uśmiech i radość życia, które są obecnie zagrożone i unicestwiane przez nerwicujący, konsumpcyjny, wiecznie nienasycony styl życia. Pogodny uśmiech i radość życia powinny towarzyszyć wychowaniu i samowychowaniu, gdyż stosowne do sytuacji poczucie humoru jest cnotą odgrywającą ważną rolę w dobrym życiu, a kształtowanie

¹¹⁵ Swieżawski, „Kultura jako podłoże życia nadprzyrodzonego”, 101. O krytyce „edukacji (w) technopolu”, bliskiej zastrzeżeniom S. Swieżawskiego wobec edukacji zachodniej (atlantyckiej) w cywilizacji produkcyjno-konsumpcyjnej, zob. Bogusław Śliwerski, „Postmanowska krytyka i wizja amerykańskiej edukacji w kulturze technopolu”, w: *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. tegoż (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1998), 69-82.

ludzkich zdolności w wychowaniu oraz samowychowaniu zmierza także do przekraczania różnorodnych gnębiących czy przygnębiających człowieka słabości, smutków i niepowodzeń.

O idei, wartości i funkcjonowaniu uniwersytetu

W swej refleksji antropologiczno-pedagogicznej S. Swieżawski podejmuje bliską mu kwestię idei, wartości i funkcjonowania uniwersytetu. Wspólnota uniwersytecka stanowi sferę urzeczywistniania wartości i ma swoiste wartości, dzięki „sprzęgnięciu doświadczenia wytrawnych uczonych i zapału młodych”¹¹⁶. Do zadań, które powinien realizować każdy z członków wspólnoty uniwersyteckiej, należą: uprawa nauki, tworzenie kultury i samowychowanie. Wśród nich „naczelnym zadaniem i racją bytu [...] uniwersytetu jest rozwój nauki”, a „inne, choćby [...] najwznioślejsze zadania mają tu być podporządkowane rozwojowi nauki”¹¹⁷. Uniwersytet dążący do właściwej sobie pełni, zbliżający się do swego ideału, wnosi w uprawianie nauki „element istotny, a będący dziś w wyraźnym zaniku, mianowicie uniwersalność, powszechność dyscyplin”¹¹⁸. Do tej idei zbliża się „uniwersytet otwarty, czyli służący i chcący służyć rozwojowi nauki”, chcący być prawdziwą *universitas*, a nie tylko „uniwersytetem kadłubowym”, ulegającym rozdrobnieniu na skutek „zabójczego przerostu specjalizacji”¹¹⁹.

Krytycznie oceniając zmiany funkcjonowania uniwersytetu w drugiej połowie XX wieku, S. Swieżawski zauważa, że „[z]anika sama idea uniwersytetu – *universitas*, idea zagłuszana [...] przez utylitaryzm, praktycyzm, technokrację”¹²⁰. Nawet ta kultura, która ma być twórczo rozwijana na wyższych uczelniach, staje się „kulturą w pigułce”; a nowym zagrożeniem dla uniwersytetu jest rosnąca liczba „uczelni wyższych zawodowych, zupełnie uniezależnionych od uniwersytetu”¹²¹. Przygotowanie do zawodu staje się w nich „czysto utylitarne”, a przecież – w kontekście idei fundujących uniwersytet – żaden „zawód nie może być traktowany tylko jako odrabianie zadań i realizowanie planu”, lecz powinien być „prawdziwą

¹¹⁶ Stefan Swieżawski, „Swoistość uniwersytetów wyznaniowych”, w tegoż, *Człowiek i tajemnica*, 163. Szerzej na ten temat: Marek Rembierz, „Uniwersytet – wolność – bezinteresowność. Tradycyjny etos i współczesne przemiany tożsamości uniwersytetu”. *Pedagogika Szkoły Wyższej* 2 (2015): 11-48.

¹¹⁷ Tamże, 162. Zob. Janina Kostkiewicz, „Nauka i wolność – wartości fundujące uniwersytet”, w: *Uniwersytet i wartości*, red. tejże (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2007), 13-34.

¹¹⁸ Tamże, 164. Zob. Władysław Stróżewski, „O idei uniwersytetu”, w: tegoż, *W kręgu wartości* (Kraków: Znak 1992), 7-26; Stanisław Majdański, „O autorytecie i idei uniwersytetu (z refleksji naukoznawczej)”, *Summariusz* 38 (58) (2009): 63-80.

¹¹⁹ Tamże.

¹²⁰ Tamże, 162. Zob. Zbyszko Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy* (Poznań: Wydawnictwo Wolumin 2002); Agnieszka Lekka-Kowalik, „Uniwersytet jako firma usługowa – szansa czy klęska?”. *Ethos* 85-86 (2009): 52-69.

¹²¹ Tamże.

twórczością¹²². Uniwersytet nie jest ekskluzywną wyspą doskonałości, ale jego istnienie i funkcje wynikają z założeń antropologicznych, iż w działalność każdego człowieka ma urzeczywistniać na swój sposób twórczość, a wspólnota uniwersytecka w szczególności urzeczywistnia twórczość naukową, kierując się ideą prawdy oraz rzetelnego i bezinteresownego jej poznawania.

Rozpatrując uniwersytet jako wspólnotę współdziałających osób, S. Swieżawski akcentuje dokonujące się w tej wspólnocie wychowanie społeczne. Wspólnota uniwersytecka jako środowisko wychowawcze urzeczywistnia się zwłaszcza w czasie seminarium naukowego i dyskusji seminaryjnej. Seminarium z właściwymi mu przymiotami wytwarza sprzyjające warunki, aby „kształtować umiejętność kontaktów międzyludzkich, wyzbywać się kompleksów i [...] egocentryzmu, nabywać zdolność rozumienia drugiego człowieka, zdolność dyskusowania, [...], uświadamiać sobie praktycznie wielorakość ludzkich postaw i poglądów. Rzetelna służba twórczości naukowej najlepiej cementuje taką wspólnotę¹²³.

Na wychowawcze i samowychowawcze aspekty dyskusji oraz jej wiedzotwórczą wartość zwraca uwagę S. Swieżawski, choć zastrzega, że „daleko odeszliśmy od prawdziwej sztuki dyskusowania¹²⁴. Postuluje więc, aby na seminariach dążyć do „tworzenia atmosfery szczerzej wzajemnej życzliwości i głębokiej chęci zrozumienia przeciwnego zdania” oraz kształtować w sobie sprawności intelektualne, a zwłaszcza „dyscyplinę logicznego myślenia”. Ćwiczenie w prowadzeniu dyskusji to funkcja seminarium: „wdrożyć uczestników w tę, tak trudną a taką istotną dla kultury humanistycznej, sztukę życzliwej dyskusji i uczciwego dialogu¹²⁵.

S. Swieżawski wypracowywał też koncepcję uniwersytetu katolickiego, z którym – jako profesor – był związany pracą naukową i dydaktyczną. Podkreślał identyczność cech uniwersytetu (po prostu) i uniwersytetu dookreślanego jako „katolicki”, który „jako organizm społeczny nie powinien być inny niż każdy normalny

¹²² Tamże, 163. O związku twórczości w nauce i nauczaniu zob. Bogdan Nawroczyński, „Potęga nauki i jej etos”. *Studia Filozoficzne* 1 (1970): 17-21; Jacek Juliusz Jadacki, „Etos akademicki”. *Roczniki Filozoficzne* vol. 53, 2 (2005): 75-81.

¹²³ Tamże, 169.

¹²⁴ Stefan Swieżawski, „Czy studia uniwersyteckie umożliwiają zdobycie kultury humanistycznej”, *Znak* 10 (1962): 1465.

¹²⁵ Tamże. „Dobra dyskusja jest tym, co na ćwiczeniach filozoficznych jest najcenniejsze; prof. Tatarkiewicz [...] utrzymywał, że wobec [...] dyskusji wszystko inne winno usuwać się na drugi plan” (tamże, 1464). Wiedzotwórczą rolę dyskusji i potrzebę ćwiczenia umiejętności dyskusji akcentowali uczniowie prof. Swieżawskiego – także profesorowie i nauczyciele akademicy – Leon Koj i Witold Marciszewski. Zob. Witold Marciszewski, *Sztuka dyskusowania* (Warszawa: Iskry 1971; wydanie rozszerzone: Warszawa: Aleph 1996); Witold Marciszewski, *Rola dyskusji w nauczaniu i wychowaniu* (Warszawa: Książka i Wiedza 1976); Leon Koj, *Wątpliwości metodologiczne* (Lublin: UMCS 1993). Zob. Marek Rembierz, „*Dialogus inter philosophum et christianum*”. Dorobek Szkoły Lwowsko-Warszawskiej w rozprawach i wspomnieniach Stefana Swieżawskiego”, w: *Polska filozofia analityczna. W kręgu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*, red. Włodzimierz Tyburski, Ryszard Wiśniewski (Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 1999), 217-268.

uniwersytet¹²⁶. Ten uniwersalistyczny sposób rozumienia uniwersytetu katolickiego wiąże się z rozumieniem misji chrześcijańskiej: „Tak jak chrześcijanie nie mają się różnić od innych ludzi, lecz mają być tylko znakiem wiary i miłości, tak samo czynić powinny i uniwersytety katolickie. Uniwersytet katolicki to więc uniwersytet jak każdy inny, ale przeniknięty od wewnątrz duchem Ewangelii”¹²⁷. Ta ewangeliczność uniwersytetu powinna przejawiać się w urzeczywistnianych wartościach: w prostocie i otwartości¹²⁸. Aby nie było dwuznaczności, dopowiada swą wizję uniwersytetu katolickiego: „Należy uczynić wszystko, aby właśnie to *signum specificum* chrześcijaństwa [prostota i otwartość], nie zaś relikty ducha getta i inkwizycji, [...], propagandy i triumfalizmu, mogło dominować w uniwersytetach katolickich”¹²⁹. Uwagi o pożądanym charakterze uniwersytetu katolickiego (i niepożądanych jego cechach, z którymi da się zetknąć w historii i teraźniejszości) można też odnieść do postulowanego modelu pedagogiki o inspiracji chrześcijańskiej lub katolickiej.

Spór o argumenty za pedagogiką o inspiracji chrześcijańskiej i katolickiej

Refleksja antropologiczno-pedagogiczna S. Swieżawskiego naprowadza też na spór o argumenty za uprawianiem pedagogiki o inspiracji chrześcijańskiej lub też – bardziej szczegółowo – o inspiracji katolickiej. Taka deklaratywnie wskazywana religijna inspiracja lub przynależność pedagogiki podpada pod dyskusję o neutralności, autonomii i uniwersalności pedagogiki. Z tego powodu, iż podstawowe zagadnienia pedagogiczne częstokroć występują w „zabarwiający” je ideowo kontekście (uwikłaniu) światopoglądowym, społecznym i pragmatycznym, tym trudniej o ich ujęcie ideowo neutralne i uniwersalne.

Z jednej strony dokonania pedagogiki o inspiracji chrześcijańskiej są wartościowe poznawczo i praktycznie, czego przykładem jest dziedzictwo polskiej pedagogiki katolickiej lat 1918-1939, bliskie w wielu momentach S. Swieżawskiemu, ostatnio „na nowo odczytane” przez Janinę Kostkiewicz (co wzmocniło funkcjonowanie dorobku pedagogiki o inspiracji katolickiej we współczesnym obiegu naukowym)¹³⁰. Z drugiej natomiast strony są podnoszone i uzasadniane zastrzeżenia

¹²⁶ Swieżawski, „Swoistość uniwersytetów wyznaniowych”, 176. Zob. Andrzej Szostek, „Kulturotwórcza rola uniwersytetu”, w: *Kultura w kręgu wartości*, red. Leon Dyczewski OFMConv. (Lublin: TN KUL 2001), 103-109.

¹²⁷ Tamże.

¹²⁸ Tamże. Zob. Andrzej Szostek, „Uniwersytet (katolicki) w państwie demokratycznym”. *Ethos* 28 (1994): 171-181.

¹²⁹ Tamże. Zob. Piotr Gutowski, „Katolickie uniwersytety a ideał pełnej prawdy”. *Znak* 11 (2005): 43-57.

¹³⁰ Rozpatrując pytanie, jakiej pedagogice nadawać miano katolickiej, Janina Kostkiewicz zwraca uwagę na kategorię *sensus catholicus* i uznaje, że kategoria ta „scala istotę katolicyzmu pedagogiki” (24-25). Janina Kostkiewicz, „Status i tożsamość pedagogiki katolickiej 20-lecia międzywojennego w Polsce”. *Paedagogia Christiana* 1 (2013): 45-69. Zob. Jerzy Bagrowicz, „W służbie rozwoju teorii i historii pedagogiki katolickiej w Polsce. Profesor Janiny Kostkiewicz poszukiwania i dokonania”. *Studia Włocławskie* 16 (2014): 47-59.

o braku neutralności, autonomii oraz uniwersalności pedagogiki wyraźnie sprofilowanej wyznaniowo; idzie tu o takie zastrzeżenia, które nie są powodowane ignorancją, wrogą niechęcią czy też antyreligijną demagogią.

Intelektualne opory części pedagogów i filozofów, aby konstruktywnie zająć się problematyką pedagogiki o inspiracji chrześcijańskiej lub dookreślonej konfesyjnie inspiracji katolickiej, są podyktowane głównie obawą, iż ze względu na taką inspirację w teorii i praktyce pedagogicznej przyjmie się niektóre tezy wyłącznie w oparciu o autorytet religijny i wytworzy się kolejny system religijno-ideologicznej, zinstytucjonalizowanej indoktrynacji¹³¹. Opory wobec takich niepożądanych skutków na gruncie dociekań i praktyk pedagogicznych występują zwłaszcza, gdy uznaje się restrykcyjną moralność myślenia, która wymaga rzetelności, obiektywizmu i bezstronności w analizie oraz prezentacji zagadnień¹³².

Postawa zdecydowanego religijnego zaangażowania i promowania religijnej doktryny zdaje się co najmniej utrudniać, jeśli nie wręcz przekreślać urzeczywistnianie postulatów moralności myślenia. Dość łatwo uprawiać bojową, nasyoną retorycznie, perswazyjną i apodyktyczną apologetykę, zasilaną swoistą pewnością religijnej wizji oraz nakazem zachowania spójności instytucji religijnych. A przecież – z punktu widzenia interesu religii – sprawa socjalizacji religijnej i ustawicznego wychowania religijnego jawi się jako zasadnicza, idzie bowiem o ukształtowanie współwyznawców, których przekonania i postawy wymagają utwierdzenia i ugruntowywania, gdyż są nieustannie zagrożone przez podstępnie działające wrogie siły, próbujące zawłaszczyć wyznawców. Przy czym to religijność polskiego katolicyzmu – jak wykazywał m.in. S. Swieżawski – bywa przesyciona duchem ustawicznej walki i wizją broniącej się twierdzy, która musi zmagać się z niegodziwymi przeciwnikami. Jeśli przyjmie się za własną tego rodzaju postawę „obrońców oblężonej twierdzy”, którzy opuszczeni (i zdradzeni) samotnie zmagają się ze śmiertelnym zagrożeniem, to ta postawa formuje – a właściwie rzecz ujmując: deformuje – religijną teorię i praktykę pedagogiczną. W formacji ponawia się wezwania do mobilizacji sił, zwierania szeregów i umacniania pozycji oraz rozpatruje się strategię zwalczania podstępnego (wewnętrznego) wroga. Ta bojowa postawa zasadniczo niweczy *sensus catholicus* jako „zmysł powszechności” cechujący się między innymi obiektywnością i uniwersalnością, oraz – ze względu na pragmatykę walki – wyklucza się z respektowaniem moralności myślenia, dążeniem do rzetelności i bezstronności. Perswazyjna apologetyka religijnej (na przykład katolickiej) teorii i praktyki pedagogicznej okazuje się przeciwnie skuteczna, gdyż

¹³¹ Zob. Zbigniew Kwieciński, „Potrzeba edukacji krytycznej”, w: tegoż, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012), 403.

¹³² Zob. Tadeusz Czeżowski, „O rzetelności, obiektywności i bezstronności w badaniach naukowych” (1953), w: tegoż, *Pisma z etyki i teorii wartości*, red. Paweł J. Smoczyński (Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1989), 225-228; Włodzimierz Tyburski, „Etyka pracy naukowej i deontologia uczonego w ujęciu Tadeusza Czeżowskiego”, *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Filozofia* 13 (1991): 23-36; Stefan Konstańczak, „Tadeusz Czeżowski o sensie pracy naukowej”, w: *Tadeusz Czeżowski (1889-1981). Dziedzictwo idei: logika – filozofia – etyka*, red. Włodzimierz Tyburski, Ryszard Wiśniewski (Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 2002), 283-295.

unicestwia te wartości, które powinna urzeczywistniać, chyba że deklaracje o jej chrześcijańskim i katolickim charakterze są taktycznym przyodzianiem kostiumu, maskującego zamiary zinstytucjonalizowanej indoktrynacji.

Krótko rzecz ujmując: jeśli w analizach i poglądach pedagogicznych ktoś nie respektuje rygorystycznej moralności myślenia, to należy stwierdzić, iż bezpodstawnie przypisuje sobie miano „chrześcijańskiej” i „katolickiej” pedagogiki, bo moralność myślenia to jeden z niezbywalnych elementów etosu chrześcijaństwa, to urzeczywistnianie *sensus catholicus* jako „zmysłu powszechności”. Jeśli teoria i praktyka pedagogiczna mają posiadać chrześcijański i katolicki charakter, to z istoty swej powinny spełniać rygorystyczną moralność myślenia. Doświadczenie historyczne i potoczne pokazuje wszakże, iż w praktyce łatwiej danej koncepcji uzyskać nazwę „chrześcijańska” i „katolicka” niż faktycznie spełniać odpowiednie wymogi, aby przyjęta nazwa była zgodna z aksjologiczną treścią, która powinna być zawarta w tym, co nosi to zobowiązujące miano.

Wypracowywane i prezentowane przez S. Swieżawskiego elementy koncepcji antropologiczno-pedagogicznej są również argumentem za rozwijaniem refleksji filozoficznej podejmującej problematykę właściwą pedagogice o inspiracji chrześcijańskiej (katolickiej), która respektować będzie postulaty moralności myślenia, rzetelności i bezstronności, a także otwartości na dialog z rzecznikami innych opcji religijnych i światopoglądowych.

Krytyczne uwagi, które formułuje S. Swieżawski jako wnikliwy badacz i długoletni dydaktyk, przestrzegając przed niewłaściwą formą i nudną treścią w nauczaniu filozofii o inspiracji chrześcijańskiej, mogą odnosić się do sposobów uprawiania i nauczania pedagogiki o inspiracji chrześcijańskiej (katolickiej). Domaga się on przedstawiania dawnych treści w dzisiejszym języku i „zgodnie z metodą swego czasu”¹³³; postuluje, iż powinny być one przemyślane „w sposób osobisty przez tego, kto bierze je na swój rachunek”¹³⁴, zwłaszcza, gdy podejmuje się edukacji innych. Natomiast źle napisane podręczniki „zohydżają filozofię”. Negatywnie ocenia zideologizowaną „filozofię chrześcijańską” i jej nauczanie, bo hermetyczny język i „formy spekulacji są dość odpychające”¹³⁵. Praktycystyczna redukcja filozofii, sprowadzająca ją do ideologii, nie uznaje wartości bezinteresownej kontemplacji. Według unifikujących zaleceń ideologii należy umacniać doktrynę, która wyróżnia „naszą szkołę” (*schola nostra*); a jako właściwe traktuje się zamknięcie i dogmatyzm szkół. Zamiast rozwijania żywej myśli, nastawionej na wartości poznawcze, propaguje się „rozpasanie sekciarskich partykularyzmów”¹³⁶. Również uprawianie i nauczanie pedagogiki o inspiracji chrześcijańskiej (katolickiej) może nie być wolne od redukcjonizmu, od zamykania się w ideowych ramach, które ustanawiają „naszą szkołę”; może następować „rozpasanie partykularyzmów”, służące utrwalaniu „naszej

¹³³ Kalinowski, Swieżawski, *Filozofia w dobie Soboru*, 101.

¹³⁴ Tamże.

¹³⁵ Tamże, 97.

¹³⁶ Tamże, 92. Przykładem jest – odrzucany przez S. Swieżawskiego – wymóg uprawiania i nauczania filozofii *ad mentem sancti Thomase* (na wzór św. Tomasza).

prawdy” i ideowej tożsamości jako tożsamości zagrożonej przez myśl formułowaną z innych punktów widzenia.

Wychodząc z założeń realizmu metafizycznego, S. Swieżawski podkreśla, że nauczanie i uprawianie filozofii – podobnie jak pedagogiki – nie sprowadza się do studiowania czyichś poglądów, ale przede wszystkim powinno stanowić „studium bytu”¹³⁷, czyli ma być dociekliwym pytaniem o rzeczywistość. Przestrzega, że nauczający i uczący się często „grzęzną” w studiach skupionych jedynie na czyjejś myśli. Wpływa to bardzo niekorzystnie na rozwój samodzielności poznawczej, gdyż zamiast „racjonalnego rozwiązania problemów filozoficznych uczeń zmuszony jest uczyć się gotowych odpowiedzi udzielonych przez filozofa, którego studiuje”¹³⁸. Zastrzeżenia te mogą dotyczyć też uprawiania i nauczania pedagogiki, zwłaszcza o inspiracji religijnej, zagrożonej przyjęciem rozstrzygnięć na zasadzie posłuchu wobec religijnego autorytetu. Pozytywnie rzecz ujmując, pedagogika o inspiracji religijnej powinna przyjąć postać samodzielnego, autorskiego poszukiwania trafnych i racjonalnych rozwiązań problemów pedagogicznych, które są podsuwane przez obserwowaną i analizowaną rzeczywistość¹³⁹.

Zapatrywania S. Swieżawskiego rozwijają wizję katolicyzmu jako powszechności i otwartości na prawdę, którą ukazywał Konstanty Michalski (1879-1947)¹⁴⁰: „chrześcijańska myśl jest katolicką, a więc powszechną. Wchłania to wszystko, co gdziekolwiek odkryto jako część tej wielkiej prawdy, do której wszyscy dążymy. Katolicyzm jest równoznaczny z powszechnością. [...] gdziekolwiek pojawia się część dobra, część piękna, tam katolik winien wyciągnąć po nią ramiona, gdyż katolicka dusza jest i być musi powszechną”¹⁴¹. Na „powierzchniową” i pragmatyczną katolicyzm idei jako funkcjonujących w konfesji pojętej społeczności katolickiej K. Michalski się nie zgadza. Za wzór uznaje on postawę św. Justyna-filozofa, że „do

¹³⁷ Tamże, 96.

¹³⁸ Tamże, 97.

¹³⁹ Analizując różne obszary pedagogiki chrześcijańskiej, Katarzyna Olbrycht stwierdza, że jest „subdyscypliną pedagogiki o szczególnie złożonej specyfice” i wymaga poszukiwania ujęć umożliwiających „kompetentne i rzetelne odpowiadanie w świetle wiary chrześcijańskiej na potrzeby praktyki wychowawczej, na nowe problemy społeczne i kulturowe” (Olbrycht, „Współczesne obszary pedagogiki chrześcijańskiej”, 133). Warto tu przytoczyć uwagi metapedagogiczne B. Śliwerskiego: „Przyjmując założenie, że warto zachęcać pedagogów do tego, by mieli swoją pedagogię, [...] można zapytać, czy istnieje wspólny dla wszystkich pedagogów zbiór zasad wychowania, czyli takich, które można [...] zastosować w praktyce pedagogicznej niezależnie od sytuacji [...]. [...] [Okazuje się], że klasa dziedzin poznawczych jest nieskończenie duża i zróżnicowana, a podmioty wychowujące, jak i podmioty wychowywane posiadają specyficzne dla ich indywidualnych doświadczeń właściwości [...] Czy tego chcemy, czy nie, jesteśmy w większym lub mniejszym stopniu autorami pedagogicznych oddziaływań” (Śliwerski, „Pedagog jako autor”, 227).

¹⁴⁰ Zob. Marek Rembierz, „Wsparci na ramionach olbrzymów wiedzy... Dorobek i osoba Konstantego Michalskiego CM w rozprawach i wspomnieniach Stefana Swieżawskiego”, w: *Poglądy filozoficzne Konstantego Michalskiego*, red. Czesław Głombik (Katowice: Wydawnictwo Gnome 1999), 115-135; tegoż, „Wielkie mity kultury i groźne mity ideologii w interpretacji Konstantego Michalskiego”, w: *Mit. Historia. Kultura*, red. Jan Skoczyński (Kraków: Księgarnia Akademicka 2012), 291-305.

¹⁴¹ Konstanty Michalski, „Oto człowiek” (pierwotny druk: *Między bestialstwem a heroizmem* [Kraków: Wydawnictwo Mariackie 1949]); wybrane fragmenty w: tegoż, *Dilatato corde*, red. Stanisław Rospond (Kraków: Wydawnictwo ITKM 2002), 238.

chrześcijan należy, co kiedykolwiek powiedziano dobrego”. Dlatego też nie można uznać istnienia „specjalnej, katolickiej filozofii, gdyż katolicka jest ta, która jest prawdziwą”. K. Michalski stwierdza, że „w katolicyzmie tkwi olbrzymia siła asymilacji [...], ponieważ uznaje za swoją każdą prawdę, każdą zdobycz naukową, skądkolwiek by przychodziła”¹⁴².

Takie rozumienie katolicyzmu stawia bardzo wysokie wymagania w kontekście postępów poznania naukowego: „Asymilacyjnym [...] być musi katolicyzm zawsze pod grozą obumierania na miejscach kontaktu z nauką współczesną”. Zasada ma być następująca: „Kto myśli po katolicku, spogląda szeroko, uznając za swoją własność każdą prawdę bez względu na to, gdziekolwiek się ona pojawi. Takie ujęcie katolicyzmu [...] [rodzi] natchnienia do własnej, twórczej pracy”¹⁴³. To ujęcie współgra z koncepcją Henri Bergsona (1859-1941), w której odróżniono dwie grupy ludzi: dusze ciasne, zamknięte i dusze otwarte, szerokie, oraz dwie moralności: dusz zamkniętych i dusz otwartych¹⁴⁴. K. Michalski, przyjmując, że „Chrystusowa moralność zwraca się do dusz otwartych na oścież”¹⁴⁵, przestrzega: „Niebezpieczeństwo zjawia się, gdzie w imię chrześcijaństwa poczynają przemawiać dusze zamknięte, zamurowane; błogosławieństwo wchodzi [...], gdzie przemawia w imię Chrystusa dusza otwarta”¹⁴⁶. I stawia pytanie: „Co by się stało ze społeczeństwem, jeżeliby je zaczęły prowadzić [...] dusze ciasne i w sobie zamknięte”?¹⁴⁷ Dusze zamknięte nie rozwijają kultury, ale wiążą się z destrukcyjnymi prądami totalitarnych ideologii.

Jednym ze sposobów argumentowania na rzecz zasadności rozwijania pedagogiki o inspiracji religijnej, chrześcijańskiej i katolickiej są takie próby jej uprawiania, których autorzy dążą do spełnienia wymogów moralności myślenia, jak też respektują wymagania *sensus catholicus* („zmysłu powszechności”), aby zachować postawę uniwersalizmu i – jak ujął to S. Swieżawski – mieć „oczy otwarte na całość problematyki, kierować spojrzenie badawcze na wszystkie strony” i „wystrzegać się wszelkich uprzedzeń”. Rozwijanie pedagogiki w myśl metodologicznych i aksjologicznych zasad uniwersalizmu powinno chronić przed konfesyjnym zamknięciem, ale również – co istotniejsze – powinno wypracowywać wartości poznawcze i praktyczne, które mogą zyskać powszechne znaczenie.

¹⁴² Konstanty Michalski, „Idea wychowania” (pierwodruk: „Katolicka idea wychowania”, w: *Pamiętnik II Katolickiego Studium o Wychowaniu w Wilnie 1936*, Poznań 1936, 23-45), w: tegoż, *Nova et vetera*, red. Stanisław Rospond (Kraków: Wydawnictwo ITKM 1998), 290-291. Przykładami postawy asymilacji prawdy mają być św. Augustyn (przyjął myśl platońską) i św. Tomasz („rozbudowywał syntezę myśli chrześcijańskiej w stylu perypatetycznym”; tamże, 291).

¹⁴³ Tamże, 291.

¹⁴⁴ Konstanty Michalski, „Surrexit” (pierwodruk: *Czas* 88 [1936] nr 101), w: tegoż, *Nova et vetera*, 508. Zob. Henri Bergson, *Dwa źródła moralności i religii*, przekł. Piotr Kostyło, Krzysztof Skorulski, przedm. Barbara Skarga, (Kraków: Znak 1993).

¹⁴⁵ Konstanty Michalski, *Nieznanemu Bogu* (Warszawa: Koło Studiów Katolickich, Naukowy Instytut Katolicki 1936), 14-15.

¹⁴⁶ Tamże.

¹⁴⁷ Michalski, „Surrexit”, 508.

Uwagi końcowe: „radość z otwierających się olbrzymich perspektyw”

Optymistyczną wizję upowszechniania się realistycznej metafizyki kształtującej nowe postawy w relacjach międzykulturowych, postawy spotkania i dialogu ludzi różnych kultur, „radość z otwierających się olbrzymich perspektyw”, wyrażał S. Swieżawski po wyborze Karola Wojtyły¹⁴⁸, filozofa i przyjaciela, na urząd papieża: „małe, ubogie i skromne ziarenko prawdy, tak pieczołowicie hodowane niegdyś w zakresie filozofii na naszym Uniwersytecie, [...] [ma szansę] kształtowania oblicza duchowego nadchodzącej epoki [...] we wszystkich zakątkach globu. Stajemy wobec zapierających dech w piersiach perspektyw: wraz ze świtającym renesansem autentycznie realistycznej, metafizycznej filozofii klasycznej jawi się, na przekór [...] nasilającemu się złu, pierwsza realna możliwość prawdziwego i dogłębnego spotkania wielkich kultur Wschodu i Zachodu”¹⁴⁹.

Oceniając z perspektywy globalnej sytuacji w 2016 roku radość i nadzieję, które wyrażał S. Swieżawski – radość, że „świta renesans” metafizyki i nadzieję na pozytywne „kształtowanie oblicza duchowego nadchodzącej epoki” – nie należy popadać w medialnie podsycany pesymizm. Kierując się zasadami realizmu metafizycznego, można dostrzec przejawy tego, że „małe, ubogie i skromne ziarenko prawdy” zaczyna wydawać dobry plon, choć będzie on plonem „małym, ubogim i skromnym”, co nie jest jego słabością. Otóż ważne jest, aby „ziarenko prawdy” otaczać pedagogiczną troską i nie chcieć go zagarniać jako swej (na przykład konfesyjnej) własności, a tym bardziej nie przypisywać sobie prawa do wyłącznej własności plonów z tego ziarna. Wolno żywić pedagogiczną nadzieję, iż nie zaprzepaszczonego możliwości spotkań kultur Wschodu i Zachodu, dlatego też – mając przed sobą perspektywy zarysowane przez S. Swieżawskiego – powinno się rozwijać (bez „dróg na skróty”) rzetelną edukację międzykulturową¹⁵⁰ kształtującą postawy służące dialogowi i spotkaniu.

¹⁴⁸ S. Swieżawski widzi K. Wojtyłę wśród „wielkich kardynałów, których purpura kardynalska nie oderwała od posługiwania filozoficznej i teologicznej mądrości; [...] od św. Bonawentury przez Mikołaja z Kuzy aż do kardynała Merciera” (Swieżawski, „Karol Wojtyła”, 341). Zob. Ryszard Wiśniewski, „Karol Wojtyła”, w: *Polska filozofia powojenna*, t. II, red. Witold Mackiewicz (Warszawa: Witmark 2007) 420–447; Andrzej Szostek, *Śladami myśli Świętego. Osoba ludzka pasja Jana Pawła II* (Lublin: Instytut Jana Pawła II 2014).

¹⁴⁹ „[Byliśmy] przekonani, że „odkrywanie” prawdziwego św. Tomasza [...] ma przełomowe znaczenie [...] dla całego świata. Chodziło o wielkie wizje futurologiczne, o [...] nawiązanie dialogu między Zachodem i Wschodem (zob. np.: F.S.C. Northrop, *The Meeting of East and West*, New York 1960) – wizje, które [...] urzeczywistnia Jan Paweł II” (tamże, 338). Chodzi tu o książkę: *The Meeting of East and West: An Inquiry Concerning World Understanding* (pierwsze wydanie: The Macmillan Company, New York 1946), jej autorem był amerykański filozof, Filmer Stuart Cuckow Northrop (1893-1992). W perspektywie relacji międzykulturowych S. Swieżawski rozpatruje cechy europejskiej pedagogiki i odkrywa wartości edukacyjne innych kultur, które poddaje pod dyskusję i niejako prowokuje do pogłębionej refleksji: „Potrzeba nam rewizji pedagogiki, choćby pod wpływem wzorców Dalekiego Wschodu. Ostatnio zdałem sobie sprawę, że Zen buddyjski, dobrze rozumiany, jest bardzo bliski naszemu pojęciu kontemplacji” (Swieżawski, *Lampa wiary*, 104-105).

¹⁵⁰ O rozwijaniu polskiego modelu edukacji międzykulturowej piszą m.in.: Tadeusz Lewowicki, Jerzy Nikitorowicz, Ewa Ogrodzka-Mazur, Alina Szczurek-Boruta, Barbara Grabowska, Aniela Różańska,

Opowiadając się za pluralizmem stanowisk filozoficznych i refleksji antropologiczno-pedagogicznej, S. Swieżawski podaje tym samym ważki argument, aby w pluralistycznej debacie idei i doktryn pedagogicznych dopuścić do głosu również refleksję antropologiczno-pedagogiczną inspirowaną przez realizm metafizyczny. Punkt widzenia i zestaw kategorii pojęciowych tego typu realizmu – co próbowano tu wykazać – może stanowić oryginalną i wartościową inspirację dla dalszego rozwoju myśli pedagogicznej oraz metapedagogicznej.

Streszczenie: Integralną częścią dociekań filozoficznych Stefana Swieżawskiego jest refleksja antropologiczno-pedagogiczna. Pedagogiczne powinności są, według Swieżawskiego, częścią niezbywalnych zadań filozofii uprawianej w nurcie metafizycznego realizmu, dążącej do całościowego rozpatrywania i afirmowania ludzkiego istnienia. Według niego filozofia jako paideia jest niezbędna w wychowaniu i samowychowaniu, gdyż w rozwijanie człowieczeństwa wpisane jest uprawianie filozoficznego (intelektualnego, kontemplacyjnego) namysłu nad rzeczywistością. Związki filozofii z religijnym doświadczeniem i obrazem świata w myśli Swieżawskiego przywołują problem takich samych związków pedagogiki oraz naprowadzają na dyskusje dotyczące jej statusu jako pedagogiki związanej z religią, o inspiracji chrześcijańskiej czy katolickiej.

Słowa kluczowe: Stefan Swieżawski, realizm, metapedagogika, refleksja antropologiczno-pedagogiczna, teoria wychowania

Bibliografia

- Ajdukiewicz, Kazimierz. *Język i poznanie. Wybór pism z lat 1920-1939*. Warszawa: PWN, 1985.
- Bagrowicz, Jerzy, „W służbie rozwoju teorii i historii pedagogiki katolickiej w Polsce. Profesor Janiny Kostkiewicz poszukiwania i dokonania”. *Studia Włocławskie* 16 (2014): 47-59.
- Bronk, Andrzej, „Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne”, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski. 9-27. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, 2005.
- Chłodna-Błach, Imelda. *Od paidéi do kultury wysokiej. Filozoficzno-antropologiczne podstawy sporu o kulturę*. Lublin: PTTA, Wydawnictwo KUL, 2016.
- Dancák, Pavol, *Koncepcja wychowania w myśli Radima Palouša*. Lublin: Norbetinum, 2003.
- „Drogi filozofii. Z profesorem Stefanem Swieżawskim rozmawia Jan Skoczyński”. *Czas Kultury* 2 (1998): 35.
- Gałkowski, Stanisław. *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2003.
- Gutowski, Piotr, „Stefan Swieżawski wobec Soboru Watykańskiego II”. *Ethos* 4 (2012): 243-261.
- Horowski, Jarosław. *Paedagogia perennis w dobie postmodernizmu. Wychowawcze koncepcje o. Jacka Woronieckiego a kultura przełomu XX i XXI wieku*. Toruń: Europejskie Centrum Edukacyjne, 2007.
- Horowski, Jarosław. *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*. Toruń: UMK, 2015.

Urszula Klajmon-Lech (m.in. w tekstach zamieszczanych w czasopiśmie „Edukacja Międzykulturowa”). Zob. Marek Rembierz, „Otwarcie edukacji międzykulturowej na krytyczną recepcję pedagogicznego przesłania religii w kontekście pluralizmu światopoglądowego”, w: *Twórczość, kreatywność – nauczyciel. Księga wydana z okazji X-lecia Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych*, red. Leszek Pawelski, Bogdan Urbanek (Szczecinek: Wydawnictwo Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych 2014), 315-352.

- Jadacki, Jacek Juliusz, „Posłowie”, w: Stefan Swieżawski. *Zagadnienie historii filozofii*, (wyd. II), red. M. Olszewski i J. J. Jadacki, Warszawa: Semper, 2005, 588-601.
- Jonkisz, Adam. „Czy spory filozoficzne są rozstrzygalne?”. *Studia z Filozofii Polskiej* 3 (2008): 75-81.
- Kalinowski, Jerzy i Swieżawski, Stefan. *Filozofia w dobie Soboru*, przeł. M. i C. Gawrysiowie. Warszawa: Biblioteka „Więzi”, 1995 (fr. *La Philosophie A L'Heure Du Concile*. Paris: Fayard, 1965).
- Kamiński, Krzysztof. *Humanizm chrześcijański Stefana Swieżawskiego*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem, 2007.
- Kostkiewicz, Janina. „Nauka i wolność – wartości fundujące uniwersytet”, w: *Uniwersytet i wartości*, red. J. Kostkiewicz, 13-34. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.
- Kostkiewicz, Janina. „Status i tożsamość pedagogiki katolickiej 20-lecia międzywojennego w Polsce”. *Paedagogia Christiana* 1 (2013): 45-69.
- Kostkiewicz, Janina. „Wolność wyboru a kształtowanie woli w wychowaniu”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1-2 (1998): 11-23.
- Kostkiewicz, Janina. *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Krąpiec, Mieczysław A. *Człowiek jako osoba*. Lublin: PTTA, 2009.
- Królak, Tomasz. *Kontemplacja i zdradzony świat. Rozmowy z prof. Stefanem Swieżawskim*. Poznań: Wydawnictwo „W drodze”, 1999.
- Kubinowski, Dariusz. „Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych”, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. Stanisław Palka, 29-44. Gdańsk: GWP, 2010.
- Kwieciński, Zbigniew. *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
- Lewowicki, Tadeusz. „Filozofia i pedagogika – tradycje i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną”. *Colloquia Communia* 2 (2003): 14-27.
- Michalski, Konstanty. „Idea wychowania”, 23-45. W: *Pamiętnik II Katolickiego Studium o Wychowaniu w Wilnie 1936*. Poznań: NIAK, 1936.
- Milerski, Bogusław. *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT, 2011.
- Nawroczyński, Bogdan. „Potęga nauki i jej etos”. *Studia Filozoficzne* 1 (1970): 17-21.
- Northrop, Filmer S.C. *The Meeting of East and West: An Inquiry Concerning World Understanding*. New York. The Macmillan Company, 1946.
- Nowak, Marian. „Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych”, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, 15-28. Gdańsk: GWP, 2010.
- Nowak, Marian. „Tożsamość pedagogiki chrześcijańskiej”. *Paedagogia Christiana* 1 (2013): 25-44.
- Olbrycht, Katarzyna. „Współczesne obszary pedagogiki chrześcijańskiej”. *Paedagogia Christiana* 1 (2013): 121-135.
- Palka, Stanisław. *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2003.
- Rembierz, Marek. „Subtelność kultury i bogactwo rzeczywistości w świetle rozumu. Edukacja filozoficzna a kształtowanie uczestnictwa w kulturze – wokół koncepcji Stefana Swieżawskiego”, w: *Filozofia – sztuka myślenia i dobro wspólne. Sposoby uczenia się i nauczania filozofii*, red. M. Woźniczka, 155-174. Częstochowa: WSP 1998.
- Rembierz, Marek. „*Dialogus inter philosophum et christianum*. Dorobek Szkoły Lwowsko-Warszawskiej w rozprawach i wspomnieniach Stefana Swieżawskiego”, w: *Polska filozofia analityczna. W kręgu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*, red. W. Tyburski, R. Wiśniewski, 217-268. Toruń: Wydawnictwo UMK, 1999.
- Rembierz, Marek. „*Sensus catholicus*: uniwersalizm, obiektywizm, realizm. Myśl filozoficzno-teologiczna i działalność pedagogiczno-duszpasterska Jacka Woronieckiego OP w rozprawach i wspomnieniach Stefana Swieżawskiego”, w: *Człowiek – moralność – wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego OP*, red. J. Galkowski, M.L. Niedziela, 207-233. Lublin: TN KUL, 2000.

- Rembierz, Marek. „Sprawność intelektu i poczucie rzeczywistości. Idee edukacyjne w refleksji filozoficznej profesora Stefana Swieżawskiego”, w: *System edukacyjny w procesie przemian w latach 1989-1996. Wyzwania, konteksty i prognozy socjo-pedagogiczne*, red. Marek S. Szczepański, Iwona Wagner, Beata Pawlica, 279-307. Częstochowa: Wydawnictwo WSP, 1997.
- Rembierz, Marek. „Uniwersytet – wolność – bezinteresowność. Tradycyjny etos i współczesne przemiany tożsamości uniwersytetu”. *Pedagogika Szkoły Wyższej* 2 (2015): 11-48.
- Stefan Swieżawski. *Filozofia i historia filozofii*, red. Tadeusz Klimski. Warszawa: Wydawnictwo UKSW, 2008.
- Stefan Swieżawski. *Osoba i dzieło*, red. J. Czerkowski, P. Gut. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2006.
- Swieżawski, Stefan. „Czy studia uniwersyteckie umożliwiają zdobycie kultury humanistycznej”. *Znak* 10 (1962): 14-65.
- Swieżawski, Stefan. „Kościół ewangeliczny czyli szczerze humanistyczny”, w: *Kościół Polski na przełomie 2000 roku*, red. T. Wołek. Warszawa: Pallottinum, 1987.
- Swieżawski, Stefan. *Byt. Zagadnienia metafizyki tomistycznej*. Kraków: Znak, 1999.
- Swieżawski, Stefan. *Człowiek i tajemnica*. Kraków: Znak, 1978.
- Swieżawski, Stefan. *Dobro i tajemnica*. Warszawa: Biblioteka „Więzi”, 1995.
- Swieżawski, Stefan. *Istnienie i tajemnica*. Lublin: RW KUL, 1993.
- Swieżawski, Stefan. *Święty Tomasz na nowo odczytany*. Poznań: W drodze, 1995.
- Swieżawski, Stefan. *W nowej rzeczywistości 1945-1965*. Lublin: RW KUL, 1991.
- Swieżawski, Stefan. *Zagadnienie historii filozofii*. Warszawa: PWN, 1966.
- Szostek, Andrzej. „Uniwersytet (katolicki) w państwie demokratycznym”. *Ethos* 28 (1994): 171-181.
- Śliwerski, Bogusław. „Czas na rozwój metapedagogiki”, w: *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, 49-74. Sosnowiec: WSH, 2014.
- Śliwerski, Bogusław. „Nauki o wychowaniu a pedagogika”. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne* 1 (2015): 14-41.
- Śliwerski, Bogusław. „Ontologiczne przesłanki życia i czasu w filozofii wychowania Radima Palouša”, w: *Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych*, red. M. Dzięgielewska, 53-58. Łódź: Biblioteka Edukacji Dorosłych, 2000.
- Śliwerski, Bogusław. „Pedagog jako autor w humanistyce”. *Kultura i Edukacja* 2 (2011): 230-231.
- Śliwerski, Bogusław. *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- Wielecki, Krzysztof. „Cudowny «odczarowany świat», czyli o powrocie w nieznanne”, w: *Co po postindustrializmie?* red. K. Wielecki, S. Sowiński, 13-35. Warszawa: Centrum Europejskie UW, 2013.
- Wielecki, Krzysztof. „Kryzys postindustrialny, osobowość i zdrowie psychiczne”. W: *„Inny” człowiek w „innym” społeczeństwie*, red. Krzysztof Wielecki, Warszawa: Centrum Europejskie UW, 2008.
- Wierzbicki, Alfred M. „Pedagogiczna moc filozofii”. W: *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, red. Anna Szudra, Katarzyna Uzar. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2009.
- Woleński, Jan. „Metafilozofia a filozofia”, w: *Metafilozofia – nieporozumienie czy szansa filozofii?*, red. M. Woźniczka, 15-30. Kraków: Scriptum, 2011.
- Zabłocki, Janusz. „Dwie rozmowy rzymskie, [I]: ze Stefanem Swieżawskim”. *Więź* 8, z. 1 (1965): 10-13.

Krzysztof Śleziński
Uniwersytet Śląski w Katowicach

ZAŁOŻENIA REALIZMU ONTOLOGICZNEGO I AKSJOLOGICZNEGO W KONCEPCJI WYCHOWANIA JACKA WORONIECKIEGO

Assumptions of ontological and axiological realism in Jacek Woroniecki's concept of education

S u m m a r y: The following paper presents Woroniecki's concept of education that harkens back to the achievements of Christian and classical thought. It is based on ontological and epistemological realism in declaring the necessity of integral and universalist human education and training. This pedagogy is based on the assumptions of philosophical anthropology, and Aristotelian and Thomaston ethics; approaches which present who a man is and what moral goodness is as an aim of human struggle. This aim is simultaneously the aim of pedagogy, and thus all undertakings and ways of supporting the learner are to be subordinated to this aim. We can attribute to Woroniecki's pedagogical views, apart from category realism, the more general category of universality. Pedagogy, perceived as educational ethics integral to all human education and training, can be understood as being addressed to everyone. The realism of this pedagogy is based on the conviction that everyone should develop in one's individual and social life in accordance with one's potential, which should be realized by working on oneself.

Key words: Jacek Woroniecki, ethics of education, neo-Thomism, ontological realism, epistemological realism, aretology

Jacka Woronieckiego (1878-1949)¹ koncepcja wychowania wyrasta z czterech źródeł: klasycznej *paidei*, antropologii i etyki Arystotelesa oraz Tomasza z Akwinu, a także autorytetu Pisma Świętego. Osadzona jest na realizmie ontologicznym i teoriopoznawczym w głoszeniu konieczności integralnego, uniwersalistycznego wychowania oraz kształcenia człowieka. Pedagogika rozumiana realistycznie nie może się obejść bez antropologii filozoficznej i etyki, które ukazują, kim jest człowiek,

¹ O. Jacek Woroniecki był osobą wyjątkową. O. Feliks W. Bednarski we wspomnieniach swego mistrza, pisze o nim, iż „[w]ychowywał promieniowaniem osobistego charakteru, którym z łatwością podbijał sobie serca, przykładem własnego życia, konferencjami, rekolekcjami, kazaniami do ludu, słuchaniem spowiedzi, wykładami oraz swą twórczością literacką, którą niemal bez reszty poświęcał zagadnieniom wychowawczym, gdyż nawet jego studia z innych dziedzin miały służyć wychowaniu”. Feliks W. Bednarski, *Zagadnienia pedagogiczne* (Londyn: Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas 1982), 59.

a także czym jest dobro moralne jako cel ludzkiego dążenia. Jest ono jednocześnie celem pedagogiki, któremu podporządkowane są wszystkie zadania i sposoby wychowawczego wspierania podopiecznych.

Czerpiąc z dorobku myśli chrześcijańskiej i klasycznej, Woroniecki łączy w harmonijną całość twórczy rozwój każdego człowieka z szacunkiem do uniwersalnych norm moralnych, życia codziennego z jego wymiarem religijnym ze względu na cel uwzględniający porządek nadprzyrodzony ujawniający się w życiu człowieka, w jego miłości skierowanej ku ludziom i Bogu². Pedagogika ta zakłada integralne wychowanie oraz kształcenie człowieka i jest skierowana do wszystkich. Jej realizm osadza się na przeświadczeniu, iż każdy powinien w życiu osobistym i społecznym doskonalić się z racji swej potencjalności, którą należy urzeczywistnić. Dlatego wymagania tej pedagogiki, chociaż są ogólne, to jednak potrzebują konkretyzacji w odniesieniu do każdego człowieka. Z kolei integralność i wszechstronność oddziaływań wychowawczych ma doprowadzić do ukształtowania moralnie dobrego człowieka o właściwie ukierunkowanych sprawnościach, zdolnego w każdej sytuacji podejmować odpowiedzialnie najlepsze decyzje w kierowaniu tak samym sobą, jak i innymi³.

1. Zarys struktury teoriopoznawczej w pedagogice Woronieckiego

W zrozumieniu założeń realistycznej pedagogiki Woronieckiego pomocne są wyjaśnienia dotyczące nabywania stałych usposobień do zachowania się w różnych sytuacjach. Zagadnienie to domaga się osadzenia w problematyce etycznej i antropologicznej. Woroniecki powołuje się na klasyczną, arystotelesowsko-tomistyczną koncepcję etyczno-antropologiczną, uwzględniającą praktyczne cele wychowawcze i wskazującą na dobre zasady postępowania wraz z wyjaśnieniem przyczyn istnienia dobrych oraz złych czynów⁴. Jej wartością jest to, że ukazuje sposoby i uczy właściwego doboru środków prowadzących do nabycia trwałych usposobień, dzielności oraz umiejętnego radzenia sobie w przewyciężaniu zaistniałych już wad⁵.

² Jacek Woroniecki, „Pełnia modlitwy”, w: tegoż, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane* (Kraków: Znak 1961), 108-114.

³ Umiejętność kierowania oraz rządzenia sobą i innymi jest wyrazem zdobytej cnoty roztropności, czyli umiejętności rządzenia, a także rozkazywania, która jest potrzebna wszystkim osobom prowadzącym działalność nauczycielską, rodzicielską czy jakąkolwiek działalność społeczną i polityczną. Szerzej na ten temat w: Jacek Woroniecki, *Umiejętność rządzenia i rozkazywania* (Poznań: Albertinum 1947).

⁴ Należy zauważyć, iż obecnie podejmowane dyskusje dotyczące moralnej kondycji podmiotu w ramach etyki cnót są kolejnym etapem rozwoju klasycznej aretologii, zob. np.: Alasdair MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, przekł. Adam Chmielewski (Warszawa: PWN, 1996); Jacek Jaśtał, *Natura cnoty. Problematyka emocji w neoarystotelesowskiej etyce cnót* (Kraków: Księgarnia Akademicka 2009); Natasza Szutta, „Statut współczesnej etyki cnót”. *Diametros* 1 (2004): 70-84; teźże, „Dyskusja z sytuacjonistyczną krytyką etyki cnót. Odpowiedź na zarzuty Gilberta Harmana”. *Diametros* 31 (2012): 88-112.

⁵ Jarosław Horowski, „Sprawność czy kompetencje moralne?”. *Paedagogia Christiana* 1 (2012): 192-198.

Woroniecki jest przeświadczony, że działania wychowawcze powinny wynikać przede wszystkim ze zrozumienia działań moralnych. Mając na uwadze realistyczną pedagogikę odwołującą się do założeń teoriopoznawczych, oprócz wyodrębnienia poszczególnych władz psychicznych, dokonamy ogólnego omówienia ich działań⁶.

W psychice ludzkiej wyróżnia się dwa poziomy: zmysłowy i umysłowy. Na każdym z nich rozróżniamy dwie odrębne funkcje władz psychicznych: poznawcze i pożądarkowe. Mimo dużego uzależnienia od siebie tych dwóch poziomów, są one w istocie zupełnie inne. Występujące na każdym funkcje poznawcze i pożądarkowe również zdecydowanie się od siebie różnią.

Procesy zachodzące na poziomie zmysłowym są bardziej zróżnicowane i złożone od tych z poziomu umysłowego. Zewnętrzne i wewnętrzne poznanie zmysłowe ma szereg swoistych, odrębnych procesów, jak to ma miejsce przykładowo w funkcji pożądarkowej obejmowanej terminem „uczucie”. Na poziomie umysłowym funkcje poznawcze i pożądarkowe są bardziej proste, jednolite – rozum wszystko w sobie odtwarza, a wola sama jest motorem wszelkich naszych czynności oraz źródłem wszelkiego chcenia.

W wychowaniu szczególną uwagę należy zwrócić na dziedzinę dążeń zmysłowych, wyznaczaną przez uczucia stanowiące podstawę, bazę dla dążeń umysłowych, a mianowicie woli. Podobnie jak intelekt korzysta ze sfery zmysłowo-poznawczej, tak samo wola wykorzystuje i opanowuje dziedzinę uczuć. Uczucia same w sobie są moralnie obojętne. Jeśli jednak nie podlegają władzy woli oraz intelektu, wtedy przejmują rolę czynników kierujących naszym życiem, postępowaniem i twórczością, a to jest moralnie niewłaściwe, a nawet szkodliwe. Człowiek powinien dążyć do tego, aby umiejętnie wykorzystywać w życiu uczucia, wychowując je, co polega na ich opanowywaniu.

Życie umysłowe kierowane jest przez rozum, a wykonywane przy udziale woli. Władza woli i rozumu wzajemnie się przenika. Cechą władzy woli jest reagowanie tylko na dobro, ale jeśli prawda i jej poznanie przedstawiają jej się także jako dobro człowieka, to dąży ona do poznania prawdy, pobudzając w tym celu rozum do właściwej mu czynności poznawczej. Rozum z kolei reaguje tylko na prawdę, ale jeśli prawda ta zawiera się we wszystkim, także i w dobru, które może być prawdziwe, to rozum zajmuje się tym dobrem, bada jego prawdziwość i przedstawia woli jako przedmiot jej chcenia. Oznacza to, że działalność każdej z tych władz może być przedmiotem aktywności drugiej.

Działalność umysłowo-poznawcza jest także istotna dla celów wychowawczych. Sprowadza się do tworzenia pojęć i sądów oraz przeprowadzania rozumowań. Dwie pierwsze aktywności są ważne w rozwoju człowieka, gdyż dotyczą zdobywania mądrości wyrażającej się w zdolności refleksji filozoficznej (sądenia). Jednak nasza kultura techniczno-naukowa marginalizuje te dwa obszary działań na rzecz rozwoju

⁶ Jacek Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza, Etyka ogólna*, t. I (Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1995), 98-108.

czynności rozumowania. Sytuacja ta sprowadza pedagogikę do podejmowania działań skrajnie racjonalistycznych przy jednoczesnym zaniedbywaniu rozwoju intelektualnego wychowanków⁷.

Woroniecki wiele krytycznych uwag poświęca błędnemu w skutkach oddzieleniu się w renesansie pedagogiki od etyki. Okazuje się, że samodzielność zdobyta przez tę pierwszą nie przełożyła się na jej postęp w porównaniu z wcześniejszym okresem rozwoju. Wielu pedagogów zarzuciło problematykę wychowania moralnego, koncentrując się głównie na dydaktyce, której naturalnym miejscem w średniowieczu była psychologia. Oceniając tę sytuację z dzisiejszej perspektywy, można stwierdzić, iż tak powstała pedagogika, łącząc w sobie naukę o wychowaniu i kształceniu, zdobyła tylko względną jedność. Można jedynie mówić o niej w sensie materialnym, gwarantuje ją podmiot, uczeń-wychowanek potrzebujący jednocześnie i wychowania, i wykształcenia. Pedagogika wyrwana z naturalnego środowiska badań etycznych utraciła swe macierzyste podłoże. Etyce z kolei odebrano najważniejszy jej dział i możliwość empirycznego potwierdzenia promowanych w wychowaniu wartości moralnych. Przyjmowano naiwnie, iż pedagogika oderwana od założeń etycznych jest koniecznym i jedynym warunkiem rozwoju życia indywidualnego oraz społecznego. Efekt był odwrotny. Szerzeniu oświaty często nie towarzyszyło pogłębienie życia moralnego, a w miejsce prawdziwej społecznej demokratyzacji wdarła się powierzchowna i mało wartościowa kultura intelektualna, u podstawy której przyjęto idee pozytywizmu i neopoztywizmu. W tym stadium pedagogika przetrwała do dziś i administracyjnie jest przyporządkowywana jedynie obszarowi nauk społecznych, a nie humanistycznych.

Usamodzielnianie się pedagogiki zbiegło się z nowożytnym intelektualizmem i empiryzmem, które na pedagogice wywarły wpływ ujemny, nadając jej charakter bardzo jednostronny i ograniczając do kształcenia. Działalność pedagogiczna w kontekście wąsko rozumianego intelektualizmu, przyznającego rozumowi pierwszeństwo i rolę kierowniczą w organizowaniu oraz kierowaniu wychowaniem ucznia, polega niemal wyłącznie na czynnościach poznawczych, z wykluczeniem obecności czynników pożądanycych, w tym – woli.

W nowożytności filozofowie i pedagodzy przyjmujący stanowisko intelektualizmu przez termin „wola” lub „chcenie” rozumieli odrębny czynnik, element lub czynność naszej psychiki, zatem przypisali mu znaczenie poznawcze, związane z ludzką zmysłowością⁸. Wśród pierwszych nowożytnych pedagogów odwołujących się szczególnie do kształcenia wymienić można między innymi Szymona Marycjusza i Jana Amosa Komensky⁹. Pomijanie w wychowaniu władz pożądanycych skutkowało zdobywaniem wiedzy, opanowywaniem norm rządzących

⁷ Tamże, 18-31.

⁸ Źródłem nowożytnego intelektualizmu pedagogicznego jest filozofia Kartezjusza, który błędnie określił stosunek duszy do ciała, substancji myślącej do rozciągłej. Uwikłał się przez to w nierozwiązywalny problem *mind-body*, przy jednoczesnym przyjęciu skrajnego dualizmu.

⁹ Sławomir Sztobryn, „Historia wychowania”, w: *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. I, red. Bogusław Śliwerski (Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne 2006), 46-47, 58-60.

ludzkim postępowaniem, co rzeczywiście jest koniecznym warunkiem, ale nie stanowi jego istoty i nie wyczerpuje całego zakresu zadań wychowawczych.

2. Założenia aretologiczne pedagogiki Woronickiego

Pedagogiczna koncepcja Woronickiego skierowana jest na osobiste i społeczne doskonalenie się osób pod względem moralnym, a to wymaga właściwego ukształtowania ich woli. „Wychowanie zwraca się w pierwszej linii do władz pożądanyczych, tj. do woli i do uczuć, i im to właśnie ma nadać te różne wewnętrzne sprawności do czynu, które nazywamy cnotami. Zajmuje się także ono i działalnością rozumu, ale nie jego funkcjami czysto poznawczymi, lecz tymi, za pomocą których kieruje on uczynkami i które z tej racji są ściśle związane z działalnością władz pożądanyczych woli i uczuć”¹⁰.

Sprawnościami rozumu ściśle uzależnionymi od woli są roztropność i wiara. Warto podkreślić, że w wychowaniu Woronicki nie zajmuje się działalnością poznawczą zmysłów, dlatego, że działalność ta nie dotyczy moralności. „Pośrednio wszakże interesuje się wyrobieniem i opanowaniem pamięci i wyobraźni jako współczynników kierowniczej działalności rozumu praktycznego i składników roztropności. Etykę bardzo zajmują rozmaite podniety związane z poznawczą działalnością zmysłów, i ujęcie ich w pewne karby należy niewątpliwie do dziedziny wychowania; ale te podniety, które towarzyszą działalności wszystkich naszych władz psychicznych, należą właściwie do dziedziny pożądania. Zadaniem przeto wychowania nie jest wyrobić wzrok i słuch i wzbogacić wyobraźnię i pamięć, ale nauczyć panować nad nimi i związanymi z nimi podnietami, tak iżby nie one nimi rządziły i popychały nas, gdzie zechcą, ale abyśmy je mieli całkowicie w ręku i mogli się nimi posługiwać do celów, wskazanych przez rozum”¹¹.

Wykształcenie, przeciwnie do wychowania, w pierwszym rzędzie doskonalą funkcje poznawcze zmysłów, pamięci, wyobraźni i rozumu. W rezultacie osiągamy umiejętność dokładnego zmysłowego obserwowania połączonego z przechowywaniem wszystkiego w pamięci, sprawnego odtwarzania zgromadzonych danych oraz przetwarzania ich w różnych formach przez wyobraźnię i poznawania przez rozum. Zdobywane sprawności w używaniu tych władz poznawczych łączą się z umiejętnością korzystania z gromadzonych wiadomości, informacji. Wykształcenie nie wiąże się jednak bezpośrednio z pracą nad usprawnieniem władz pożądanyczych, choć pośrednio jest od nich w dużym stopniu zależne. Zależność ta w głównej mierze dotyczy opanowania podniet pożądanyczych związanych z działalnością władz poznawczych. Trzeba też wiedzieć, że porządnie przeprowadzone nauczanie swą systematycznością i porządkiem wywiera silny wpływ wychowawczy. Zdaniem

¹⁰ Woronicki, *Katolicka*, 344.

¹¹ Tamże, 344-345.

Woronieckiego harmonijne współdziałanie wychowania z wykształceniem jest absolutnie konieczne¹².

Nabywane w procesie wychowania sprawności mają doprowadzić wychowanka do samodzielności, samowychowania i samokształcenia. Wychowawca nie może zawsze towarzyszyć uczniowi. Kiedy jednak to robi, powinien wykazać się sprawnością długomyślności połączonej z cierpliwością, łagodnością i wyrozumiałością. Wychowanie wymaga od wychowanka nabycia wielu sprawności rozumu oraz woli, co często we współczesnej pedagogice jest pomijane. Wybiórczo zwrócimy uwagę na roztropność jako dzielność rozumu i długomyślność jako dzielność woli.

Pełną sprawność umysłu potrafiącego kierować całym postępowaniem człowieka w jego codziennym życiu nazywamy roztropnością¹³. Zrozumienie roli, jaką odgrywa cnota roztropności w dobrowolnym czynie ludzkim, jest możliwe przy uwzględnieniu wzajemnych relacji łączących poszczególne akty rozumu i woli. Z chwilą kiedy pomysł o czymś, co nam się podoba, przemieni się w umyśle w zamiśl, który wzbudzi w woli zamiar zdobycia go, aktywność rozumu zostaje włączona w działania woli skłaniającej go do wykonania całego szeregu czynności znalezienia i wyboru odpowiednich środków prowadzących do zamierzonego celu oraz zastosowania ich w praktyce¹⁴. Zanim rozum uzna jakieś środki prowadzące do wyznaczonego celu za dogodne, winien wpierw rozważyć wszystkie dostępne możliwości, a następnie musi rozsądzić, który ze środków w danej chwili najlepiej mu odpowiada i dokonując wyboru, powziąć postanowienie, a następnie przystąpić do wykonania zamierzenia. Ogólnym celem, który nas do tego wyboru pobudza, jest pragnienie, aby nam było dobrze, a to jest związane z pożądaniem pełnego, doskonałego szczęścia, o którym pisał już Arystoteles w *Etyce nikomachejskiej*. Każdy chce być szczęśliwym, dlatego pragnie dla siebie najwyższego dobra, które ma mu zapewnić szczęśliwość¹⁵.

Umiar jest cechą każdej cnoty, chroni ją od niepożądanego nadmiaru lub niedostatku. Rozum winien być właściwie wychowany do sprawnego odnajdywania umiaru w różnorodnych, nieraz bardzo złożonych i zmiennych warunkach życia. Nie jest łatwo odnaleźć i zachować właściwą miarę określonej dzielności. Znalezienie i sprawne stosowanie umiaru w dziedzinie wszystkich cnót wiąże się z pokonywaniem przez rozum trudności wynikających z ogólnych praw naszej natury i otaczającego nas świata. W tym celu rozum winien być systematycznie wychowywany, a tym

¹² Tamże, 345.

¹³ Jacek Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II/1 (Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1995), 14-66. Szerzej o roztropności u Akwinaty, zob. św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, przekł. Stanisław Belch, II-II, qu. 45-56 (Katolicki Ośrodek Wydawniczy "VERITAS" 4-8, PRAED MEWS, London, W.2 1960-1985).

¹⁴ Woroniecki, *Katolicka* t. I, 103-119. Szerzej o pobudkach woli, zamiarze, wyborze środków prowadzących do celu, namyśle, przyzwoleniu i działaniu woli w łączności z rozumem zob.: Św. Tomasz z Akwinu, *Suma Teologiczna*, przekł. Stanisław Belch, I-II, qu. 9-14 (Katolicki Ośrodek Wydawniczy "VERITAS" 4-8, PRAED MEWS, London, W.2 1960-1985).

¹⁵ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, przekł. Daniela Gromska, ks. I, 1098 b-1099 a, (Warszawa: PWN 2000), 90-92.

samym usprawniany, by dojść do cnoty roztropności, opartej na rozwadze i rozsądku¹⁶.

We współdziałaniu rozumu oraz woli zarówno w zakresie zamierzenia, jak i wykonania określonych działań, prowadzących do osiągnięcia upragnionego celu, potrzebna jest pilność, z jaką poszukuje się środków do jego osiągnięcia. Pragnienia celu nie można wzbudzić żadnym zewnętrznym przymusem, musi ono wypływać z ludzkiego wnętrza. Jeśli będzie zbyt silne, to wówczas istnieje obawa przed „pójścia na skróty”, czyli obrania pierwszych lepszych, na „chybił trafił” środków, co będzie wyrazem ludzkiej naiwności. Widać więc, że działanie woli jest tą siłą sprawczą, która winna kontrolować funkcjonowanie rozumu praktycznego w przestrzeganiu w życiu moralnym umiaru w rozwadze, rozsądku, a przede wszystkim w roztropności.

Woroniecki z władzami pożądanymi łączy grupy cnot umiaru i męstwa. Do grupy dzielności męstwa zalicza: długomyślność, męczeństwo, cierpliwość, wielkoduszność, stałość i wytrwałość. Męstwo i pokrewne mu dzielności związane są z podtrzymywaniem wysiłku oraz niewycofywaniem się wobec zagrażającego zła lub wytrwałością potrzebną do pokonania trudności, jakie niekiedy się zdarzają przy zdobywaniu określonych dóbr. Zdaniem Woronieckiego cnota męstwa daje nam sprawność właściwego zachowania się wobec niebezpieczeństw, szczególnie tych, które zagrażają życiu, zdrowiu czy sławie¹⁷.

Najczęściej za szczyt męstwa uważa się męczeństwo, kiedy człowiek w obronie ideałów dobra i prawdy, ratowania innych w nieszczęśliwych wypadkach, ponosi śmierć. Męstwem zaś jest to, że w powyższych sytuacjach człowiek jest w stanie zaryzykować własnym życiem. Z kolei zadaniem stałości i wytrwałości jest umiejętne pokonywanie niespodziewanie wyłaniających się problemów dzięki zdobywaniu się na dodatkowy wysiłek, nieustępliwość w przezwyciężaniu trudności oraz trwaniu i nieodstępowaniu od powziętego przedsięwzięcia¹⁸. W wychowaniu, oprócz zdobywania sprawności stałości i wytrwałości, bardzo ważne są jednak cnoty cierpliwości, długomyślności i wielkoduszności.

Cnota cierpliwości, chociaż jest zbliżona do cnoty łagodności, to jednak należy do innego rodzaju. Łagodność jest cnotą panowania nad gniewem, cierpliwość zaś ma za zadanie opanować smutek oraz zniechęcenie i nie zezwolić na wycofywanie się z tego, co jest naszym obowiązkiem. Zdaniem Woronieckiego: „Cnota męstwa daje moc zniesienia z odwagą największego cierpienia, jakie zadaje śmierć, ale cierpienia najczęściej krótkotrwałego. Natomiast cierpliwość ma dać moc znoszenia o wiele mniejszych cierpień, ale za to trwających dłużej lub wracających częściej, a przy tym nieraz możliwych do uniknięcia przez zawrócenie z drogi, na którą się weszło i wyrzeczenie się celu, do którego się dążyło”¹⁹.

¹⁶ Woroniecki, *Katolicka*, t. II/1, 22.

¹⁷ Tamże, 424-427.

¹⁸ Tamże, 442-444.

¹⁹ Tamże, 439.

Długomyślność jest tą cnotą, którą najczęściej błędnie się pojmuje, utożsamiając z cierpliwością, dlatego nie znajduje ona należytego miejsca w opisie ludzkich postaw. Prawdą jest, że istnieje bliskie pokrewieństwo między cierpliwością a długomyślnością, gdyż obie mają za zadanie panować nad zniechęceniem, wywołanym smutkiem z powodu jakiegoś zła. Jednak tym złem może być albo coś, co sprawia cierpienie lub jakąkolwiek nieprzyjemność, albo nieobecność jakiegoś dobra, którego pragniemy i oczekujemy, ale nie możemy się go doczekać. Cierpliwość uzbraja nas w radzeniu sobie z pojawiającym się konkretnym złem, a długomyślność pozwala poradzić sobie z nieobecnością spodziewanego dobra.

Zdaniem Woronieckiego w dziedzinie wychowania długomyślność ma wielką doniosłość: „można ją nazwać właściwą cnotą wychowawcy! Jest ona potrzebna w każdej pracy ludzkiej zakrojonej na dalszą metę i niepozwalającej się spodziewać natychmiastowych rezultatów. Nieraz będą się one opóźniać z racji różnych przeszkód, których nie da się przewidzieć i usunąć. Gdy idzie o wychowanie, przeszkody te mogą powstać w samym osobniku, który ma być wychowany, mianowicie w woli wychowanka, i to sprawia, że w tej dziedzinie człowiek jest narażony na tak bolesne zawody, jak w żadnej innej. Co więcej, kto nie ma mocno ugruntowanej długomyślności i zniechęceniu swemu daje wyraz ciągłym narzekaniem i besztaniem wychowanków, tylko jeszcze bardziej utrudnia sobie pracę i odwleka chwilę, gdy będzie się radował jej owocami. Wiemy dobrze, ile taki nastrój zniechęcenia u wychowawcy szerzy zniechęcenia w środowisku, które jest powierzone jego pieczy”²⁰. W dziedzinie wychowania nie należy oczekiwać zbyt szybkich rezultatów własnej pracy. Nieraz nauczyciel jest zmuszony oglądać rezultaty przeciwne w stosunku do podejmowanych zamierzeń. Właściwe owoce podejmowanych działań wychowawczych mogą i najczęściej przychodzą dopiero w przyszłości. Dlatego każdy wychowawca winien być uzbrojony w ową cnotę długomyślności. Daje ona głębokie przekonanie o skuteczności i ważności ciągłego podejmowania wysiłku na rzecz dobra każdego wychowanka.

Pedagogika Woronieckiego, przyjmując założenia aretologiczne, dąży do osiągnięcia greckiego ideału człowieka moralnie dobrego (*kalos kagathos*), który zachowując ład i panowanie nad światem własnego wnętrza, ćwiczy się w doskonaleniu sprawności moralnych²¹. W pedagogice tej zwraca się uwagę na jedność i nierozzerwalność wszystkich cnót. Brak jakiegokolwiek sprawności wprowadza nieuporządkowanie w świat działań ludzkich i może stać się przyczyną rozwoju wad moralnych.

Przedstawiając aretologiczne założenia pedagogiki w zarysie, należy zgodzić się z Mikołajem Krasnodębskim, iż pedagogika aretologiczna Woronieckiego nadal

²⁰ Tamże, 441-442.

²¹ Interesującym opracowaniem greckiej *paidei* jest praca Mikołaja Krasnodębskiego, *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania. Paideia od Sokratesa do Zenona* (Warszawa: Engram-Difin 2011); zob. także: Barbara Kiereś, *O personalizmie w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania* (Lublin: Fundacja Servire Veritati IEN 2009), 42-50.

stanowi cenną inspirację do opracowania aksjologicznych założeń wychowania realistycznego²².

3. Pedagogiczny uniwersalizm

Realizm pedagogiczny łączony jest z obiektywizmem poznawczym i ontologicznym, stanowiąc dla Woronieckiego podstawę do najogólniejszej kategorii, jaką jest uniwersalizm pedagogiczny²³. Woroniecki był przekonany, że jeśli przedmiotem rozumu nie będzie wspólny dla nas wszystkich byt, ale przejaw tego bytu w samym rozumie, czyli myśli o nim, to z konieczności zanika między ludźmi wspólna, spajająca w jedną całość więź poznawcza. Stajemy wówczas wobec krańcowego indywidualizmu, subiektywizmu i anarchizmu, gdyż dla każdego przedmiotem poznania są jego własne myśli niedostępne poznaniu drugiego człowieka²⁴. Stanowisko realizmu pedagogicznego przyjęte przez Woronieckiego zdaniem Janiny Kostkiewicz „zmusza do utrzymania nieustannego kontaktu z rzeczywistością świata, który jest niewyczerpalny dla umysłu ludzkiego”²⁵.

Uniwersalizm pedagogiczny Woronieckiego jest transcendentny, powszechny, otwarty i krytyczny. Wchłania (po wcześniejszej krytyce) wiedzę prawdziwą, rozproszoną w systemach filozoficznych i pedagogicznych. Odrzuca natomiast wszelką ich fragmentaryczność, ułamkowość oraz jednostronny ekskluzywizm²⁶.

Przedmiotem poznania ludzkiego jest rzeczywistość w całej swej rozciągłości: zjawiska społeczne i przyrodnicze, idee zawarte w systemach filozoficzno-pedagogicznych, nasze własne przeżycia. W uniwersalizmie poznane zasady bytu: tożsamość, niesprzeczność, przyczynowość i celowość oraz zasady działania, z fundamentalną zasadą *bonum faciendum malum vitandum*, stają się podstawą wiedzy i aktywności. Z tych bowiem zasad można wyprowadzić całą filozofię praktyczną i teoretyczną. Zwróciłem uwagę na filozofię praktyczną, etykę, w której centralne miejsce zajmuje pedagogika. Poniżej przedstawię metafizyczne ujęcie uniwersalizmu wiedzy pedagogicznej.

Uniwersalizm wiedzy pedagogicznej u Woronieckiego wiąże się z czterema ściśle z sobą związanymi składnikami wszelkiej wiedzy. Pierwszy z nich stanowi

²² Mikołaj Krasnodębski, *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania* (Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie 2009), 105-125. Krasnodębski w pracy *Człowiek i Paideia* analizuje przede wszystkim założenia filozoficzne pedagogiki.

²³ Na uniwersalizm pedagogiczny u Woronieckiego zwraca uwagę Feliks W. Bednarski OP, *Uniwersalizm pedagogiczny O. Jacka Woronieckiego*, w: tegoż, *Zagadnienia pedagogiczne* (Londyn: Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas 1982), 59-75.

²⁴ Jacek Woroniecki, *Katolicyzm tomizmu* (Lublin: Uniwersytet Lubelski 1924), 72.

²⁵ Janina Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013), 104.

²⁶ Woroniecki, *Katolicyzm*, 8-9.

przyczynę materialną pedagogiki, uwzględnia zakres i treść jej przedmiotu²⁷. Drugi składnik stanowi przyczynę celową, gdyż przedmiotem staje się przedmiotowy cel pedagogiki. Trzecim jest przyczyna formalna, która stanowi o istocie pedagogiki, a czwarty – dotyczy metody i w tym zakresie stanowi przyczynę sprawczą wiedzy pedagogicznej²⁸. Z racji tego, że treść, jak i metoda zdobywania wiedzy pedagogicznej są pochodnymi pozostałych składników wiedzy, można mówić o uniwersalizmie Woronieckiego w zakresie przedmiotu pedagogiki, jej przedmiotowego celu oraz formalnej racji jej przedmiotu.

Przedmiotem pedagogiki jest wszechstronne objęcie samego wychowania przy uwzględnieniu w miarę potrzeby wszystkich dotyczących go czynników, między innymi upowszechniania oświaty oraz zapewnienia integralnego wychowania dla wszystkich warstw społecznych. Wyraża się to zarówno w sprawiedliwości współdzielczej, „przejawiającej się w mądrym ustawodawstwie społecznym, a następnie i rozdzielczej, opartej na tym ustawodawstwie, ale idącej dalej, bo przenikającej i do obyczajów. Gdy będą one głębiej przeniknięte duchem hojności, ofiarności i wspaniałomyślności, wtedy dopiero wszelkie zarządzenia zmierzające do równomiernego udziału obywateli we wspólnym dobrobycie zaczną dawać wyniki”²⁹. Żąda się więc, aby społeczność objęła troską wychowawczą wszystkie osoby zdolne do doskonalenia samych siebie. Uniwersalizm pedagogiczny Woronieckiego zabrania wykluczania kogokolwiek z rzetelnej opieki wychowawczej. Tak rozumiana *paidea* zapewnia wszystkim obywatelom realne możliwości doskonalenia się oraz zdobywania odpowiednich kompetencji i doskonalenia umiejętności stosownie do indywidualnych uzdolnień oraz potrzeb pozostających w zgodzie z dobrem ogółu.

Uniwersalizm pedagogiczny ze względu na zakres przedmiotu wiedzy wymaga wszechstronnego oddziaływania wychowawczego, nie ograniczającego się jedynie do kształcenia. Pod tym względem Woroniecki krytykował tak zwany „intelektualizm moralny”, pojmując go jako wypaczony pogląd dotyczący kierowniczej roli rozumu, a nie woli. „Polega on na tym, że rozumowi nie tylko przypisuje się pierwszeństwo przed wolą, ale że całą działalność moralną sprowadza się niemal wyłącznie do rozumowania, z wykluczeniem działalności czynników požądawczych, a przede wszystkim woli”³⁰. Tak rozumiany intelektualizm moralny doprowadził do ukonstytuowania się stanowisk indywidualistycznych, które są zaprzeczeniem uniwersalizmu. W konsekwencji zastąpiono wychowanie samym nauczaniem, co doprowadziło do ograniczenia, a w wielu wypadkach do nieuwzględniania roli czynników społecznych w wychowaniu.

²⁷ W tomizmie treść przedmiotu jest rozumiana jako przedmiot materialny wiedzy. Z kolei czterem składnikom wiedzy odpowiadają cztery przyczyny, zasady wszelkiego bytu: materialna, formalna, sprawcza i celowa.

²⁸ Bednarski, *Uniwersalizm*, 61.

²⁹ Jacek Woroniecki, *Etyka społeczna* (maszynopis), Magazyn Biblioteki Instytutu Teologicznego w Bielsku-Białej nr 7615, 280.

³⁰ Woroniecki, *Katolicka*, t. I, 19.

W etyce wychowawczej Woroniecki starał się nie pominąć żadnego z ważniejszych czynników wychowania indywidualnego i społecznego, moralnego i religijnego, umysłowego i fizycznego, technicznego i estetycznego. Uwzględnianie tak wielu elementów wynikało z obiektywnego poznania natury ludzkiej i przekonania, „że człowiek ma cały szereg wrodzonych usprawnień [...] do życia, do wolności, do wiedzy, do własności, do sławy, do małżeństwa i wszystkiego co z tego wypływa”³¹. Wrodzone usprawnienia są tkwiącymi w człowieku potencjalnościami, które pod wpływem licznych czynników zewnętrznych i pracy nad sobą urzeczywistniają się w sposób plastyczny, ukazując indywidualność i różnorodność rozwoju osobowego³².

Ze względu na przedmiotowy cel pedagogiki uniwersalność polega na jej dążeniu do realnego i najwyższego dobra-celu przy wykorzystaniu możliwych, godziwych środków oraz metod prowadzących do jego osiągnięcia. Bezpośrednim celem pedagogiki jest poznanie i dążenie do jego osiągnięcia, a więc wykorzystania władzy poznawczej, jaką jest rozum oraz władzy działania, jaką jest wola.

Woroniecki wyróżnił cel nauki o wychowaniu, którym jest bezpośrednia wiedza o tym, jak należy wychowywać i dlaczego w ten sposób, oraz cel samego wychowania, który dotyczy doskonalenia osobowości przez jej usprawnianie. Wiedząc, że pedagogika jest centralną częścią etyki, należy przyjąć, iż cel różnicujący gatunkowo czynność i sprawność wiedzy pedagogicznej jest ten sam i sprowadza się do tego, aby wiedzieć jak doskonalić osobowość. W tym metafizycznym zakresie Woroniecki przedstawia schemat podziału wiedzy o czynnościach jej wyodrębniania. Wyróżnia wiedzę: teoretyczną, praktyczno-teoretyczną, praktyczno-habitualną i praktyczno-aktualną, którą jest roztropność³³. Nie wdając się w szczegóły owego podziału, ze względu na ograniczoność zakresu podjętej w artykule tematyki realizmu etyki wychowawczej, należy jednak zauważyć małą jego przejrzystość i apodyktyczność w określaniu ze względu na cel przynależności pedagogiki jako nauki o wychowaniu tylko do wiedzy praktyczno-habitualnej a samego wychowania – do wiedzy praktyczno-aktualnej.

O uniwersalności pedagogiki zaświadcza także formalna racja jej przedmiotu. Mam tu na uwadze zasady, na podstawie których uzasadnia się właściwe twierdzenia pedagogiki. Są one jej punktem wyjścia, podczas gdy przedmiotowy cel jest punktem dojścia, a zakres i treść przedmiotu jest jej materialną bazą. Zasady te umożliwiają wszechstronne wychowanie i działanie wychowanka pod warunkiem właściwej towarzyszącej mu postawy wychowawcy, ukształtowanej na podstawie zdobytej i opanowanej wiedzy oraz osobistego doświadczenia wychowawczego. Wychowawca powinien, jak pisze Woroniecki w *Gawędzie o gawędzeniu*, „mieć oczy szeroko otwarte na wszystko, co się na świecie dzieje i nie pozwalać przesłaniać sobie tego cudownego widoku niczym, nawet książką. [...] Książka przy niesłychanych

³¹ Woroniecki, *Etyka*, 2.

³² Woroniecki, *Katolicka*, t. I, 329-332. Szerzej zob.: Kostkiewicz, *Kierunki*, 107-111.

³³ Woroniecki, *Katolicka*, t. I, 35-44.

korzyściach, które przyniosła ludzkości, niejednemu wyrządziła więcej zła niż dobra, przesłaniając mu świat. [...] Ilu mamy takich ludzi, dla których świat mógłby nie istnieć, byleby były biblioteki. Ktoś, kto nie pomyślał o wypełnieniu ram swego wykształcenia doświadczeniem życiowym [...] będzie tylko młócił pustą słomę ogólników i rozwijał abstrakcyjne pojęcia [...] będzie nudził zamiast interesować i zachęcać do czynu”³⁴. Z powyższej wypowiedzi Woronieckiego przebija krytyczny realizm w ocenie postaw tych, którzy biorą na siebie odpowiedzialność za bycie wychowawcą.

Streszczenie: W niniejszym artykule ukazano, iż koncepcja wychowania Woronieckiego odwołuje się do dorobku myśli klasycznej oraz chrześcijańskiej. Osadzona jest na realizmie ontologicznym i teoriopoznawczym w głoszeniu konieczności integralnego, uniwersalistycznego wychowania i kształcenia człowieka. Pedagogika ta przyjmuje założenia antropologii filozoficznej, a także etyki arystotelesowsko-tomistycznej, które ukazują, kim jest człowiek i czym jest dobro moralne jako cel ludzkiego dążenia. Cel ten jest jednocześnie celem pedagogiki, któremu podporządkowane są wszystkie zadania i sposoby wspierania wychowanka. Poglądom pedagogicznym Woronieckiego przypisać należy, oprócz kategorii realizmu, ogólniejszą kategorię uniwersalności. Pedagogika rozumiana jako etyka wychowawcza zakłada integralne wychowanie i kształcenie człowieka, jest zatem skierowana do wszystkich. Realizm tej pedagogiki osadza się na przeświadczeniu, iż każdy powinien w życiu osobowym i społecznym doskonalić się z racji swej potencjalności, którą należy urzeczywistnić w pracy nad sobą samym.

Słowa kluczowe: Jacek Woroniecki, etyka wychowawcza, neotomizm, realizm ontologiczny, realizm epistemologiczny, aretologia

Bibliografia

- Arystoteles. *Etyka nikomachejska*. Przekład. Daniela Gromska. Warszawa: PWN, 2000.
- Bednarski, Feliks W. „Uniwersalizm pedagogiczny O. Jacka Woronieckiego”. W: tegoż, *Zagadnienia pedagogiczne*. Londyn: Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas, 1982.
- Bednarski, Feliks W. *Zagadnienia pedagogiczne*. Londyn: Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas, 1982.
- Galkowski, Stanisław. *Ku dobru. Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1998.
- Horowski, Jarosław. „Sprawność czy kompetencje moralne?”. *Paedagogia Christiana* 1 (2012): 191-208.
- Jaśtał, Jacek. *Natura cnoty. Problematyka emocji w neoarystotelesowskiej etyce cnot*. Kraków: Księgarnia Akademicka, 2009.
- Kiereś, Barbara. *O personalizizm w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania*. Lublin: Fundacja Servire Veritati IEN, 2009.
- Kostkiewicz, Janina. „Aksjologiczne podstawy katolickich koncepcji pedagogicznych”. W: *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, red. Janina Kostkiewicz, 13-29. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2011.

³⁴ Jacek Woroniecki, *Gawęda o gawędzeniu* (Poznań: Księgarnia Świętego Wojciecha 1920), 13, 18.

- Kostkiewicz, Janina. *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*. Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Krasnodębski, Mikołaj. *Człowiek i Paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie, 2009.
- Krasnodębski, Mikołaj. „O możliwości zbudowania realistycznej filozofii wychowania w oparciu o personalizm i tomizm”. *Horyzonty Wychowania* 18 (2009), 137-168.
- Krasnodębski, Mikołaj. „Pedagogika Jacka Woronieckiego i Feliksa Wojciecha Bednarskiego jako egzemplifikacja etyki tomizmu tradycyjnego”. *Studia Elckie* 11 (2009): 29-58.
- Krasnodębski, Mikołaj. *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania. Paideia od Sokratesa do Zenona*. Warszawa: Engram – Difin, 2011.
- MacIntyre, Alasdair. *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*. Przekład Adam Chmielewski. Warszawa: PWN, 1996.
- Sztobryn, Sławomir. „Historia wychowania”. W: *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. I, red. Bogusław Śliwerski. Gdańsk: GWP, 2006.
- Szutta, Natasza. „Dyskusja z sytuacjonistyczną krytyką etyki cnót. Odpowiedź na zarzuty Gilberta Harmana”. *Diametros* 31 (2012): 88-112.
- Szutta, Natasza. „Statut współczesnej etyki cnót”. *Diametros* 1 (2004): 70-84.
- Święty Tomasz z Akwinu. *Suma teologiczna*. Przekład Stanisław Bełch. Londyn: Nakładem Katolickiego Ośrodka Wydawniczego Veritas, 1960-1985.
- Woroniecki, Jacek. *Etyka społeczna* [maszynopis]. Magazyn Biblioteki Instytutu Teologicznego w Bielsku-Białej, nr 7615.
- Woroniecki, Jacek. *Gawęda o gawędzeniu*. Poznań: Księgarnia Świętego Wojciecha, 1920.
- Woroniecki, Jacek. *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I oraz t. II/1. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1995.
- Woroniecki, Jacek. *Katolickość tomizmu*. Lublin: Uniwersytet Lubelski, 1924.
- Woroniecki, Jacek. *Umiejętność rządzenia i rozkazywania*. Poznań: Albertinum, 1947.
- Woroniecki, Jacek. *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*. Kraków: Znak, 1961.

Andrzej Ryk
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

**WĄTKI REALIZMU KLASYCZNEGO W „PEDAGOGII
POLSKIEJ” WŁADYSŁAWA SEREDYŃSKIEGO CZYTANE
W PERSPEKTYWIE „ROZWAŻAŃ O WYCHOWANIU”
O. MIECZYSŁAWA ALBERTA KRĄPCA**

Elements of classical realism in Władysław Seredyński's "Polish pedagogy" read from the perspective of Mieczysław Albert Krąpec's "Considerations about education"

Abstract: Władysław Seredyński's and Mieczysław Albert Krąpec's educational thinking is based on Polish pedagogical traditions rooted in classical realism, for which one of the most fundamental issues is the belief in the existence of the real world and the possibility of the exploration of its nature. From these ontological and epistemological assumptions arises the need to build a theory of education based on the substantive recognition of human identity. Analyses indicate that this nature has a corporeal-spiritual dimension that results in the suitable choice of the aims and means of education.

Keywords: pedagogy, theory of education, classical realism.

Dokonując analizy myśli pedagogicznej Władysława Seredyńskiego, chciałbym ukazać ją na tle refleksji pedagogicznych Mieczysława Alberta Krąpca, jednego z twórców Lubelskiej Szkoły Filozoficznej. Oczywiście nie sposób w tak krótkim artykule dokonać analizy bogatej i rozlicznej twórczości naukowej Krąpca, dlatego chciałbym skupić się na tekście zawartym w pracy „Rozważania o wychowaniu”¹, niewielkiej objętościowo, ale w moim przekonaniu reprezentatywnej dla myślenia o pedagogii.

¹ „Książka stanowi wybór tekstów M.A. Krąpca będących zapisem wykładów wygłoszonych w ramach Ogólnopolskich Konferencji Nauczycieli i Wychowawców, publikowanych w kwartalniku „Cywilizacja” lub w materiałach pokonferencyjnych w latach 2004-2008. W skład zbioru wchodzi m.in. artykuły o koniecznych elementach skutecznego wychowania, które powinno uwzględniać prawdę o człowieku i jego działaniu; o postawach jakie nabywa dziecko w rodzinie, rozwijając swe pierwotne nastawienia wobec rodziców: wiarę, nadzieję i miłość; o specyficę rozwoju człowieka, którego życie spełnia się w kolejnych stadiach: w łonie matki, w łonie ziemi i ostatecznie w łonie Boga; o realizmie i mądrości klasycznej teorii cnót: roztropności, męstwa, sprawiedliwości i umiarkowania, jako środków wychowawczego oddziaływania na siebie i na innych oraz kształtowania charakteru”. Aneta Maślach, Katarzyna Stępień, „Od redakcji”, w: Mieczysław A. Krąpec, *Rozważania o wychowaniu* (Lublin : Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej 2010), 5.

Jakie są podstawowe założenia dotyczące wychowania w tym ujęciu? Już na wstępie należy podkreślić, że zgodnie z podstawowymi założeniami filozofii uprawianej przez Lubelską Szkołę Filozoficzną nauki szczegółowe, choć są autonomiczne, to jednak ich wyniki badań mogą być odczytane w pełni jedynie w horyzoncie całościowego oglądu rzeczywistości, w perspektywie realistycznej filozofii. I tak, najpierw należy podkreślić, iż dla niej świat istnieje w sposób realny i jest poznawalny (daje się poznać). Tym, kto go poznaje, jest człowiek. To założenie o charakterze ontologiczno-epistemologicznym stanowi element fundamentalny i wyróżniający spośród wielu innych szkół myślenia filozoficznego. Samego jednak człowieka rozumie się nie tylko jako indywiduum, jako jednostkę, ale przede wszystkim jako osobę ludzką. To kolejne ważne rozróżnienie, na które należy wskazać – rozróżnienie antropologiczne.

Kim jest osoba? Jest przede wszystkim bytem rozumnym. Byt rozumny poznaje, a zarazem rozpoznaje prawdę, która z kolei czyni człowieka istotą wolną². Z poziomu założeń antropologicznych przechodzimy więc na poziom etyki i moralności. Owa rozumność prowadzi człowieka do podejmowania wolnych i odpowiedzialnych decyzji. Te z kolei cechuje odpowiedzialność, o ile wypływają z właściwego rozeznania przedmiotowego, a zarazem podmiotowego porządku rzeczy³. „Poznać siebie można tylko na tle doświadczenia – na drodze okrężnej – poznając rzeczywistość istniejącą, konkretną, konkretnych ludzi; na tej właśnie kanwie: poznania świata i drugich ludzi – można dopiero poznać samego siebie”⁴ – pisze Krąpiec. A sam proces formowania osoby ludzkiej przebiega w trzech etapach: budzenie ducha, odkrywanie ludzkiej natury, budowanie siebie⁵.

Świat jest zatem określoną całością, posiada własną tożsamość, naturę, cel i sens. Nie można badać go w oderwaniu od człowieka ani badać człowieka w oderwaniu od świata. Każda całość posiada części, które się nań składają. Filozofia realistyczna jest więc zarazem filozofią maksymalistyczną o charakterze strukturalno-systemowym, jej tożsamość stanowi bowiem pochodną tożsamości samej rzeczywistości. Powróćmy jednak do samego człowieka, który jest głównym sprawcą poznania.

Według Krąpca owa rozumność i wolność jako immanentne cechy ludzkiej natury są darem, jaki człowiek otrzymał od Boga w akcie stworzenia. Człowiek jest bytem przygodnym, choć jego celem jest życie w wieczności. „Co to znaczy? Jesteśmy

² „Człowiek radykalnie poznaje realnie istniejący byt, zanim poznaje, że coś w ogóle poznaje. Bez przedmiotu nie ma żadnej czynności; a bez bytu nie ma poznania. Poznając pierwotnie realnie istniejący byt, można następnie poznanie to uszczegóławiać i je reflektować, a w następstwie analizować samo poznanie i jego dowolnie wybrane odcinki, sposoby, momenty”, w: Mieczysław A. Krąpiec, *O rozumienie filozofii* (Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego 1991), 39.

³ „Przedmiotowy układ rzeczy, będący zarówno przyrodą, jak i społeczeństwem, jak i tym wszystkim, co przez człowieka zostało w procesie kulturotwórczym wyprodukowane, jest koniecznym kontekstem decyzji moralnych i domaga się szczególnego podkreślenia ze względu na niebezpieczeństwo subiektywizmu moralnego”, w: Mieczysław A. Krąpiec, *Ja – człowiek* (Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1991), 306.

⁴ Krąpiec, *Rozważania*, 31.

⁵ Por. tamże, 68.

bytami przygodnymi, a więc nie byliśmy od zawsze, ale będziemy już na zawsze”⁶. Realistyczna filozofia Krąpca ukazuje zatem człowieka w szerokiej perspektywie jego istnienia. Wskazuje najpierw na perspektywę zewnętrzną, a zarazem na perspektywę wewnętrzną człowieka. Człowiek jest tym, który rozpoznaje i nazywa istniejący świat realny. Jest zarazem twórcą ludzkiego świata kultury. Najważniejszymi więc „właściwościami” człowieka są jego rozumność, wolność i odpowiedzialność. Warto zaznaczyć, że zgodnie z tożsamością filozofii realistycznej wypływają one z rozumnego postępowania człowieka, a nie są wytworem, przykładowo, tylko i wyłącznie jego kulturowej tożsamości. Ludzki rozum może i powinien przekraczać różnego rodzaju osobiste czy kulturowe „ograniczenia”, będąc od nich niezależnym w poszukiwaniu prawdy⁷. Powróćmy do analiz Krąpca: „Należy poznawać samego siebie – by działać po ludzku”⁸.

Aby owo działanie było rzeczywiście ludzkim działaniem, musi cechować się: roztropnością, sprawiedliwością, męstwem i umiarkowaniem (są to tak zwane cnoty kardynalne)⁹. Z właściwego rozpoznania rzeczywistości wypływa ludzkie działanie. Jednak rozum człowieka nie jest w nim władzą absolutną. Poznajemy zawsze w sposób niepełny, fragmentaryczny i częściowy. Dlatego potrzebujemy owych wymienionych powyżej cech, które pozwoliłyby zminimalizować wymiar epistemologicznego i etycznego błędzenia. Krąpiec dookreśla owe „właściwości” ludzkiego postępowania. Do cech roztropności należą: pamięć przeszłości, rozeznanie teraźniejszości i prognozowanie przyszłości. Do istoty sprawiedliwości: „każdemu oddać to, co mu się należy” – najpierw wobec siebie, a potem wobec innych. Do istoty męstwa zaś należy najpierw: *sustinere malum* („przetrzymać zło”), a potem *agredi bonum* („czynić dobro”). Wreszcie umiarkowanie – niczego zbyt wiele dla siebie¹⁰. Owo racjonalne działanie: roztropne, sprawiedliwe, mężne i umiarkowane tworzy swoisty etos: świat kultury, swoistą przestrzeń duchowego wzrostu człowieka, którego niezbędnym elementem jest *paideia* – wychowanie.

Dla Krąpca wychowawcą jest nauczyciel. „Nauczyciel to najwyższy tytuł, jaki można człowiekowi nadać. Chrystus Pan powiedział: Jednego macie nauczyciela – Jego: Chrystusa, a wszyscy jesteście tylko jego uczniami. Otóż być nauczycielem oznacza być wychowawcą, pomóc drugiemu człowiekowi do zrealizowania siebie przy pomocy rozumu, przy pomocy roztropności, sprawiedliwości, męstwa, umiarkowania, aby człowiek mógł być przewidywalny. Całe wychowanie sprowadza

⁶ Tamże, 32.

⁷ „Dwa zasadnicze przejawy ludzkiego działania: poznanie i miłość – ukazują strukturę ludzkiego bytu, zdolną w aktach poznania do zinterioryzowania treści bytowych świata i zdolną do «wyjścia z siebie» przez wolę i miłość. Każde jednak działanie jest następstwem aktu decyzyjnego, w którym poznanie i wola splatają się dobrowolnie w autodeterminacji działania”. Krąpiec, *O rozumienie*, 283-284.

⁸ Tamże, 31.

⁹ Por. tamże, 37-45.

¹⁰ Por. tamże.

się do jednej rzeczy, aby wychować człowieka do podjęcia rozumnej i odpowiedzialnej decyzji”¹¹.

W ujęciu realistycznej pedagogii cele wychowania w sposób konsekwentny wpływają z przyjętych założeń ontologicznych, epistemologicznych i antropologicznych, jednym słowem – działania rozumnego realizującego świat autotelicznych wartości: prawdy, dobra i piękna, których najpełniejszą egzemplifikację na ziemi odnajdujemy w osobie Chrystusa – Boga Człowieka: „Stąd pierwszym zadaniem nauczyciela jest wprowadzić dziecko w dziedzinę prawdy i możliwość jej sprawdzenia. Każdy człowiek i dziecko już jest suwerenem: oznacza to, że sam decyduje o celu, dochodzi do prawdy. Państwo nie może narzucać prawdy, dobra, czy piękna, wówczas bowiem staje się państwem totalitarnym. Totalitaryzm ten przychodzi przez szkoły, by zrobić z dzieci narzędzia posłuszne systemom rządzącym”¹².

Przekonanie o ludzkiej rozumności i zdolnościach poznawczych ludzkiego rozumu sprawia, że staje się on przede wszystkim podmiotem w procesie wychowania. Ostatecznym zadaniem nauczyciela-wychowawcy jest poprowadzić wychowanka do zyskania epistemologicznej i aksjologicznej autonomii. Wszystkie próby zmiany takiego porządku rzeczy są sprzeczne z naturą człowieka oraz tożsamością samej rzeczywistości. Dlatego też niezwykle istotną sprawą jest poznanie kultury i historii, zarówno własnej cywilizacji, jak i swego narodu¹³.

Obecnie przejdę do analizy wybranych wątków myśli pedagogicznej Władysława Seredyńskiego¹⁴ w kontekście myśli realistycznej w ujęciu klasycznym. Dokonując refleksji nad jego pedagogią¹⁵, odnajdujemy zbieżne myśli i ujęcia z filozofią realistyczną w klasycznej wersji – również tą reprezentowaną przez M.A. Krąpca. Pierwszą rzeczą, na którą chciałbym zwrócić uwagę, jest droga, jaką według pedagoga należy pokonać, aby w sposób skuteczny i wartościowy budować projekt jakiegokolwiek teorii pedagogicznej. Zaczyna się ona od określenia natury człowieka. Ten, jak każdy inny byt w ujęciu realistycznym, posiada swoją tożsamość różną od innych bytów. Teoria pedagogiczna Seredyńskiego bazuje więc na swoistym optymizmie ontologicznym i epistemologicznym. Rzeczywistość, w tym człowiek, istnieje w sposób realny, posiada swoją naturę, która jest poznawalna – daje się poznać. Z rozpoznania przedmiotowej natury świata, a przede wszystkim tożsamości

¹¹ Tamże, 45-46.

¹² Tamże, 59-60.

¹³ Por. tamże, 61.

¹⁴ W tym miejscu odwołam się jedynie do wybranych obszarów myśli pedagogicznej Seredyńskiego. Obszerniej o samej sylwetce pedagoga oraz o jego dorobku można przeczytać w: Andrzej Ryk, „Pedagogia polska Władysława Seredyńskiego i jej niepodległościowe aspekty”, w: *Niepodległościowe koncepcje i programy wychowania przełomu XIX i XX wieku. I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej Myśl o wychowaniu dla Polski Niepodległej 1863-1914/18*, red. Beata Gola, Dominika Jagielska, Janina Kostkiewicz (Kraków: Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej IP UJ, 2015), 105-121.

¹⁵ We wszystkich cytatach pochodzących z *Pedagogii polskiej* Seredyńskiego została zachowana pisownia oryginalna zgodna z wydaniem książki z 1868 roku. Władysław Seredyński, *Pedagogia polska w zarysie* (Lwów: nakładem Karola Wilda 1868).

człowieka, wpływają podstawowe wyznaczniki teorii wychowania. Przede wszystkim formułowane są cele wychowania. „Skoro materiałem nauki wychowania jest człowiek, toć od pojęcia celu a przeznaczenia człowieka, a następnie od pojmowania jego natury wiele zależy. U tych to bowiem pojęć zaczepta się pasmo logiczne prawd a praw, według których człowieka wychować należy”¹⁶.

*

Podstawowym założeniem dotyczącym samej natury człowieka jest przekonanie Sereidyńskiego o boskim źródle pochodzenia człowieka: „Człowiek stworzony bezpośrednio przez Boga, jest najszczytniejszym wyrazem myśli jego, a jako taki jest przede wszystkim stworzony dla Boga [...]. Dążenie do tego celu, ku Bogu, jest życia naszego zadaniem [...] jest wspaniałym i koniecznym prologiem, kruzgankiem do przeznaczenia a celu ostatniego: wieczności – spokoju a szczęścia”¹⁷. Pedagogia, a zarazem pedagogika Sereidyńskiego ma więc charakter religijny. Natura człowieka jest osadzona w stwórczej myśli Boga, dla którego jest on najważniejszym stworzeniem. Z tej przyczyny proces wychowania w formułowaniu celów wychowania powinien to uwzględniać, dlatego jednym z podstawowych zadań wychowawcy – pedagoga jest prowadzenie wychowanka do przyjęcia tego faktu. Podstawowym narzędziem ku temu jest ludzki rozum, który korzystając z doświadczeń zmysłowych, dochodzi do rozpoznania tożsamości natury zarówno samego człowieka, jak i natury rzeczywistości jako takiej. „Za pomocą rozumu tylko przez świat, przez bliźnich dojdziesz do poznania i miłości Boga”¹⁸.

Okazuje się jednak, iż niewłaściwe rozpoznanie ludzkiej natury bądź jego brak może prowadzić do pojawienia się fałszywych teorii wychowania¹⁹. Sereidyński poświęca im sporo miejsca w swych analizach i dzieli je na te wpływające z fałszywego celu wychowania [1]: a) egoistyczne – człowiek jest sam dla siebie stworzony; b) poświęcające – człowiek jest wyłącznie dla drugich stworzony; c) materialistyczne – ziemia jest wyłącznym przeznaczeniem człowieka; d) kosmopolityzm-humanitarność – człowiek jest obywatelem świata i godność ludzka jest najwyższym wyrazem jego życia. Dalej podaje te wpływające z fałszywej natury człowieka [2]: a) despotyczne – wychowanie jako tresura, ćwiczenie w karności; b) pietystyczne – należy zaniechać wychowania jako deformującego wychowanka; c) filantropijne – rozwinięcie tylko przyrodzonych zdolności wychowanka; d) „tabula rasa” – człowiek nie jest z natury ani dobry, ani zły, wszystko jest kwestią społecznych wpływów; e) wychowanie formalistyczne – „ubóstwianie” samej natury człowieka. W końcu wyodrębnia fałszywe teorie wychowania [3], wpływające z fałszywych lub jednostronnych środków wychowania: a) wychowanie gwałtowne – przymus w wychowaniu; b) wychowanie wątpliwe – tylko te środki wychowania są dobre, które

¹⁶ Tamże, 7.

¹⁷ Tamże, 7-8.

¹⁸ Tamże, 10.

¹⁹ Por. tamże, 16-31.

są zgodne z wolą wychowanka; c) wychowanie ascetyczne – przyuczenie dziecka do różnorakich wyrzeczeń; d) wychowanie krępujące – wychowanka nigdy nie należy samego zostawiać i wiecznie nim kierować, rządzić i jakby na pasku prowadzić.

Spróbuję w tym momencie ustosunkować się do powyższej typologii. Seredyński w sposób logiczny i uporządkowany rozwija kolejne wątki własnego myślenia, które przyjmuje walor analizy systemowej – zgodnej z klasyczną wersją realizmu. Świat jest określoną całością, swoistym systemem zamkniętym, dlatego przyjęcie podstawowych założeń wstępnych, nazwijmy je językiem współczesnym – paradygmatycznych – prowadzi go konsekwentnie do odrzucenia jako nieprawomocnych innych typów myślenia zarówno w teorii, jak i w praktyce pedagogicznej. Wydaje się to niewspółmierne ze współczesną myślą pedagogiczną zakładającą współistnienie wielu równoprawnych paradygmatów w teorii i praktyce wychowania. Seredyński jednak – jak zaznaczyłem powyżej – jest konsekwentny, uznaje za fałszywe wszystkie te teorie, które prezentują bądź odmienne rozumienie środków wychowania, bądź natury człowieka, a w konsekwencji inne ujmowanie celu.

Dlatego proponuje on własne ujęcie wychowania oparte na przekonaniu o cielesno-duchowej naturze człowieka: „Wychowanie tedy znaczy: wydobyć z niemowlęcia to wszystko, na co go stać tylko, rozwinąć w nim jakoby w ziarnie tkwiącą ideję, w rzeczywisty stwór idei człowieka ściśle odpowiadający, czyli sprowadzić dziecię ze stanu możności (*in potentia*) w stan pożądaną a istotną rzeczywistości (*in actu*)”²⁰. Dokonując choćby pobieżnej analizy powyższego określenia wychowania, zauważamy oddźwięk klasycznego realizmu, ukazującego człowieka jako istotę *hylemorficzną*. Wychowanie jest przede wszystkim rozumiane jako prowadzenie, przeprowadzanie, wyprowadzanie człowieka z jednego stanu, by osiągnął stan kolejny własnego człowieczeństwa („rzeczywisty stwór idei człowieka”). Owo człowieczeństwo (idea) jest zamknięte w sferze cielesnej (ziarno). Wychowanie jest więc bardzo delikatnym i złożonym procesem. O wzrost idei z ziarna trzeba dbać, trzeba owo wychowanie pielęgnować, troszczyć się, zabiegać, dostarczać odpowiednich składników odżywczych, aby owa człowiecza idea mogła uzyskać odpowiednią tożsamość. „W istocie wychowanie jest to wielkie rodzenie się ducha – długie, bolesne, ale wspaniałe zarazem. Umiejętna pomoc przy tych ducha urodzinach oto umiejętność wychowania, a systematyczna teoria tej umiejętności zowie się Pedagogią. Pedagogia zatem jest zbiorem praw i prawd, wychowania dotyczących, w systematyczną całość, w ścisłą teorią ułożonym; zastosowanie zaś jej w praktykę, zwiemy sztuką wychowania”²¹.

W powyższym ujęciu przebija z jednej strony idealizm, a z drugiej – głęboki realizm pedagogiczny Seredyńskiego. Idealizm widać przede wszystkim w warstwie teleologicznej, natomiast realizm – w realizacji samego procesu wychowania. Choć wychowanie rozumiane jest jako „wielkie rodzenie się ducha”, to jednak jest ono

²⁰ Tamże, 2.

²¹ Tamże, 2-3.

długie i bolesne jako proces rozłożony w czasie (zarówno w znaczeniu fizykalnym, jak i w wymiarze duchowym, indywidualnym).

Z przekonania o swoistej, wyjątkowej naturze człowieka wypływają określone dyrektywy postępowania wychowawczego, które przyjmują walor określonych prawidłowości (prawideł) wychowania rozumianych jako oddziaływanie pedagogiczne: „W pojęciu wychowania tkwi już potrzeba prawidłowości; – wychowywać to ostatecznie znaczy przywieść do rzeczywistego celu. Bez wiedzy tego celu, bez wiedzy środków osiągnięcia tegoż celu, bez znajomości praw rozwoju człowieka, wychować go nie można; [...]”²². Owe prawidłowości wypływają więc z natury samego człowieka. Jak zaznacza wielokrotnie Seredyński, ma ona charakter cielesno-duchowy, stąd również owe prawidłowości wypływają w sposób naturalny z tych dwóch sfer. Są to reguły płynące zarówno ze świata materialnego (biologicznego, cielesnego), jak i ze świata duchowego (nadprzyrodzonego, chrześcijańskiego): „Wejście w świat chrześcijański znosi warunkowość człowieka i uposaża go łaską jako środkiem prowadzącym go do pierwotnej światów harmonii”²³. „Chrystus więc jako najdoskonalsza istota jest dla całej ludzkości ideałem”²⁴. W związku z przyrodzonym i wiecznym celem wychowania mamy odpowiednio nadprzyrodzone i przyrodzone środki wychowania. „Dziwna to rzecz! Wstydzimy się dziś wyrazu «łaska Boża», dużo trzeba odwagi, aby wypowiedzieć, że to lub owo jest jej skutkiem w człowieku”²⁵. Wśród podstawowych przyrodzonych środków wychowania Seredyński wymienia: „Przykład, nauka (kształcenie zdolności) i zwyczaj – oto przyrodzone czyli naturalne czynniki wychowania”²⁶.

Seredyński wyraźnie więc podkreśla w swej pedagogii chrześcijański walor wychowania związany z naśladowaniem osoby Jezusa Chrystusa jako ideału i wzoru. „Już z rozwiniętego pojęcia wychowania wnosić możemy, że cały ten akt wspaniały, jest czynnością złożoną z dwu działających czynników [...] gdzie jest wychowawca i wychowanek. [...]. Stwórca, w którym wszystko się łączy, najwyższym jest wychowawcą – ludzkość to wychowanek jego – dzieje, to wspaniała księga ludów wychowania. Tak samo jak on ludzkość wie dzie do celu, w jakim ją do życia powołał, podobnie czyni wychowawca z swoim wychowankiem i przez to staje się tu na ziemi jego zastępcą”²⁷.

Wyraźne osadzenie pedagogii w myśli chrześcijańskiej prowadzi Seredyńskiego do przekonania o ścisłym związku procesu wychowania osoby (rozumianej jako indywiduum) w szerszej perspektywie całej wspólnoty, szczególnie narodowej. Przypomnijmy, że Seredyński tworzy w okresie zaborów, a zatem braku pełnej autonomii polskiej państwowości. Tym jednak, czego zaborca nie mógł

²² Tamże, 5.

²³ Tamże, 34.

²⁴ Tamże, 35.

²⁵ Tamże, 37.

²⁶ Por. tamże, 39-44.

²⁷ Tamże, s. 5-6.

zniewolić, było poczucie własnej odrębności narodowej. Osadzenie więc w niej procesu wychowania wydaje się w tym kontekście naturalne i zrozumiałe: „Każden twój wychowanek pracą nad sobą samym niech buduje Polskę; poczujmyż się wszyscy na naszych choćby najmniejszych stanowiskach do tej powołani pracy, dajmy dowody naszej potęgi moralnej, rodzimej cywilizacji, a staniem bez kropli krwi rozlewu państwem, którego zapewne nie w błahych i maluczkich Opatrzności celach na czas pewien pozbawieni jesteśmy”²⁸.

Podobnie pisał ponad sto lat później Mieczysław Albert Krąpiec: „Naród polski zaznał oddziaływania czterech wielkich cywilizacji: łacińskiej (którą otrzymaliśmy wraz z przyjęciem chrztu i wejściem w kontekst Rzymu), bizantyjskiej (powstałej pod wpływem Bizancjum, odpowiedzialnej, według Konecznego za biurokratyzm i absolutyzm władzy) i pewnych wątków cywilizacji orientalnych oraz cywilizacji żydowskiej (która absolutyzowała prawo, stawiając je w miejsce moralności). Cywilizacje te miały ogromny wpływ na kształtowanie się społeczeństwa polskiego. Najważniejsza z nich jest cywilizacja łacińska, ze względu na wymiar osobowy – dobro osoby ludzkiej jest pierwszoplanowe, bo tylko osoba jest suwerenem. Dla rozwoju ludzkiej osoby, która jest wieczną, jest państwo, jest naród, są wszystkie organizacje społeczne, które mają służyć człowiekowi w tym, co jest najbardziej ludzkie: w prawdzie, w dobru i w pięknie”²⁹.

Na zakończenie chciałbym odwołać się do projektu pytań, jakie po pierwszym seminarium *Myśl o wychowaniu dla Polski Niepodległej z października 2014 roku* w celu dookreślenia pola i zakresu poszukiwań badawczych postawiła Teresa Hejnicka-Bezwińska³⁰: kim był twórca (autor) pedagogii?; jakie motywy sprawiły, że pedagogia została zwerbalizowana (opisana)?; z jakich źródeł zostały wyprowadzone cele wychowania i jak są one uzasadnione?; w jakim związku z ideą „wychowania dla Polski niepodległej” pozostają sformułowane cele wychowania?; do jakich twierdzeń i teorii naukowych odwołują się autorzy pedagogii?; czy, a jeżeli tak to z jakimi efektami, wdrożone zostały dyrektywy praktycznego działania wychowawczego?; jakie zmiany wprowadzone zostały w pedagogii (doktrynie wychowania) na skutek praktycznego jej wdrożenia?

Spróbuję w tej chwili na powyższe pytania odpowiedzieć, choć chciałbym już z góry uprzedzić, że nie przyjmą one formy pogłębionej i uporządkowanej analizy, a raczej zastąpią próbę podsumowania dotychczasowych rozważań i wyeksponowania elementów łączących myślenie o pedagogii dwóch przywoływanych powyżej postaci w perspektywie realizmu klasycznego wyeksponowanego w tytule artykułu. M.A. Krąpiec i W. Sereżyński byli myślicielami, którzy tworzyli w różnych okresach zniewolenia Polski, stąd wpływała ich wspólna troska o Ojczyznę. Obaj wychodzili z przekonania, że cała rzeczywistość jest dziełem Stwórcy, ma charakter sensowny, uporządkowany oraz daje się poznać. Z rozpoznanej i nazwanej natury tej tożsamości

²⁸ Tamże, s. 47.

²⁹ Krąpiec, *Rozważania*, 25.

³⁰ Teresa Hejnicka-Bezwińska, „Niektóre problemy związane z koncepcją badań nad *Myślą o wychowaniu dla Polski Niepodległej (1863-1914/18)*”, w: *Niepodległościowe*, 55-65.

wpływają określone reguły (prawidłowości) wychowania prowadzące zarówno wychowawcę, jak też wychowanca do realizacji określonego celu, ideału wychowania. Sama natura człowieka ma dwoisty charakter: cielesno-duchowy, stąd też w procesie wychowania należy stosować takie metody, formy oraz środki wychowania, które ową dwoistość będą uwzględniać. Ostatecznie więc istnieje określona prawda zarówno o rzeczywistości, jak i o człowieku, do której w życiu należy dążyć. Świat oraz zanurzony w nim człowiek działa w sposób sensowny i rozumny, zatem wszelki proces wychowania powinien odwoływać się do przekonania o ontycznej sensowności świata stworzonego oraz możliwości jego rozumnego poznania. Negacja podstawowych założeń prowadzi do budowania różnego rodzaju fałszywych teorii wychowania wypaczających sens i cel życia człowieka.

Streszczenie: Myśl wychowawcza Władysława Seredyńskiego i Mieczysława Alberta Krąpca odwołuje się do polskiej tradycji pedagogicznej osadzonej w realizmie klasycznym, dla którego jedną z najbardziej fundamentalnych kwestii jest przekonanie o realnym istnieniu świata i możliwości rozpoznania jego natury. Z tych ontologicznych i epistemologicznych założeń wynika konieczność budowania teorii wychowania opartej o przedmiotowe rozpoznanie tożsamości człowieka. Z prowadzonych analiz wynika, że owa natura ma wymiar cielesno-duchowy, co wiąże się w konsekwencji z odpowiednim doborem celów i środków wychowania.

Słowa kluczowe: pedagogia, teoria wychowania, realizm klasyczny

Bibliografia

- Hejnicka-Bezwińska, Teresa. „Niektóre problemy związane z koncepcją badań nad *Myślą o wychowaniu dla Polski Niepodległej (1863-1914/18)*”. W: *Niepodległościowe koncepcje i programy wychowania przelomu XIX i XX wieku. I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej Myśl o wychowaniu dla Polski Niepodległej 1863-1914/18*, red. Beata Gola, Dominika Jagielska, Janina Kostkiewicz, 55-65. Kraków: Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej IP UJ w Krakowie, 2015.
- Krąpiec, Mieczysław A. *Ja – człowiek*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1991.
- Krąpiec, Mieczysław A. *O rozumienie filozofii*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1991.
- Krąpiec, Mieczysław A. *Rozważania o wychowaniu*. Lublin: Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej, 2010.
- Ryk, Andrzej. „Pedagogia polska Władysława Seredyńskiego i jej niepodległościowe aspekty”. W: *Niepodległościowe koncepcje i programy wychowania przelomu XIX i XX wieku. I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej Myśl o wychowaniu dla Polski Niepodległej 1863-1914/18*, red. Beata Gola, Dominika Jagielska, Janina Kostkiewicz, 105-121. Kraków: Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej IP UJ w Krakowie, 2015.
- Seredyński, Władysław. *Pedagogia polska w zarysie*. Lwów: nakładem Karola Wilda, 1868.

Maria Opiela BDNP
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

ZNAMIONA REALIZMU W KONCEPCJI PEDAGOGICZNEJ EDMUNDA BOJANOWSKIEGO ORAZ W PODSTAWACH PROCESU JEJ ZMIAN ADAPTACYJNYCH I ZACHOWANIA TOŻSAMOŚCI

Signs of realism in the pedagogical concept of Edmund Bojanowski and in the fundamentals of the process of its adaptive changes and the preservation of identity

S u m m a r y : Opening orphanages, E. Bojanowski created and perfected his pedagogical concept of education. He shaped its philosophical base in terms of realism, which is only possible in a context that is consistent with a factual reading of the world in which people and things exist. He based his thinking on philosophical anthropology, the Bible, and the Church's teachings, which indicated that man is a unity of body and soul, a person, a child of God. This integral and realistic conception of man resulted in the need for his integral development and education. Bojanowski created a system of early education that takes into account the achievements, in thought and practice, of the Church in education, culture, history and tradition, as well as the specificity of the natural environment, the overall factors influencing the child's upbringing and the organization of institutions. Fidelity to accepted assumptions still ensures the continuation and implementation of adaptive changes while maintaining the identity of the concept and the reconstruction of his integral pedagogy in relation to realistic Thomistic philosophy.

Keywords: Edmund Bojanowski, realism, person, religion, anthropology, integral education, pedagogical concept, identity

Wstęp

Koncepcja pedagogiczna Edmunda Bojanowskiego (1814-1871) powstała w XIX wieku i stanowi podstawę integralnej pedagogiki przedszkolnej¹. Jej rekonstrukcji

¹ Koncepcja integralnej pedagogiki przedszkolnej została opracowana na podstawie zawartego w materiałach źródłowych schematu systemu wychowania stworzonego przez E. Bojanowskiego, który uwzględnia szeroki kontekst jego podstaw oraz wymiaru organizacyjnego i funkcjonalnego. Całościowe ujęcie integralnej pedagogiki przedszkolnej zostało zawarte w publikacji: Maria Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja izmiana* (Lublin: Wydawnictwo KUL 2013).

dokonano na podstawie analizy materiałów źródłowych, jakimi są rękopisy notatek E. Bojanowskiego² w duchu kontynuacji zawartych w nich jej pierwotnych założeń oraz w kontekście współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej.

Przyjęcie przez Bojanowskiego systemowych rozwiązań wymagało odczytania ich na nowo, by rozpoznać, co stanowi istotę elastyczności, otwartości i aktualności jego koncepcji wychowania. Analiza dokumentów oraz procesu przemian działalności Służebniczek w kontekście społeczno-kulturowych uwarunkowań pozwoliła zbadać i opisać wzór tej działalności oraz prawidłowości zmian adaptacyjnych przy jednoczesnym zachowaniu ciągłości. Wyodrębnione procesy ciągłości oraz zmiany działalności opiekuńczo-wychowawczej realizowane w różnych kontekstach czasu i miejsca, zjawisk społecznych, politycznych, a także kulturowych wskazały na istotne elementy koncepcji wychowania i jej podstaw. Filozoficzno-religijne odniesienia, wykorzystanie dorobku myśli pedagogicznej, uwarunkowania społeczno-kulturowe oraz tradycja wychowawcza Kościoła stanowiły nie tylko kontekst tworzenia wizji wczesnej edukacji, ale także kontynuacji i jej adaptacyjnych zmian przez Służebniczki³. W samej koncepcji, procesie jej tworzenia i twórczej realizacji od połowy XIX wieku do chwili obecnej odnajdujemy znamiona realizmu, których wskazanie jest celem niniejszego artykułu.

Istotne prawdy o człowieku i wychowaniu Bojanowski poznawał w perspektywie religijno-filozoficznej, której celem jest właściwe rozumienie oraz wyjaśnianie rzeczywistości. Wierność Biblii, Tradycji i konsekwencja w odniesieniu do nauczania Kościoła sprawiła, że na etapie tworzenia koncepcji uniknął on pułapki rozmycia fundamentu i dał jej mocne podstawy, chroniąc przed sekularyzacją w przyszłości. Stanowiły ją integralna, realistyczna koncepcja człowieka oraz wypracowane przez wieki formy edukacji i jej organizacji ujmowane całościowo, systemowo. W tym samym kontekście nadal rozwija się działalność wychowawcza Służebniczek, zachowując swą tożsamość, wyrażającą się w wierności przyjętym podstawom antropologicznym i wynikającym z nich implikacjom pedagogicznym. Tożsamość koncepcji pedagogicznej E. Bojanowskiego i działalności wychowawczej prowadzonej przez Służebniczki polega na respektowaniu chrześcijańskiego systemu wartości oraz wychowaniu dzieci w tym duchu, zgodnie z nauczaniem i tradycją Kościoła.

Religijno-filozoficzne podstawy koncepcji wczesnego wychowania w ujęciu E. Bojanowskiego

Uznając religię i filozofię za „najważniejsze uniwersalne sfery”⁴, Bojanowski poszukiwał w nich prawdy o człowieku, jego życiu oraz rozwoju, prawdy nadającej mu sens oraz uniwersalnych celów i zasad wychowania. Miał świadomość jak ważne jest, by koncepcja wychowania opierała się na jasno sformułowanych założeniach, od

² Archiwum Główne Służebniczek Dębickich w Dębicy (AGSD), *Notatki Edmunda Bojanowskiego*, (B).

³ Prowadzona analiza socjologiczno-pedagogiczna i wnioski z badań zostały przedstawione w publikacji: Maria Opiela, *Dynamika przemian działalności opiekuńczo – wychowawczej Sióstr Służebniczek BDNP w ochronkach* (Dębica: SBDNP 2011).

⁴ Por. AGSD, B-h-1, k. 19r.

których zależą cele, metody, środki i sposób traktowania wychowanka⁵. Te istotne elementy wychowania w ich teoretycznym oraz praktycznym wymiarze wynikają z przyjętej koncepcji człowieka i jego działania. Stąd jej podstawą jest adekwatna antropologia, która stara się zrozumieć oraz tłumaczyć człowieka w tym, co istotnie ludzkie, a także etyka – która ukazuje wizję jego działania moralnego⁶.

Nie jest zatem bez znaczenia, jaką w wychowaniu przyjmie się antropologię i etykę, by we właściwy sposób wprowadzać człowieka w poznawanie, rozumienie oraz urzeczywistnianie takich wartości, jak prawda i dobro. W ten sposób Bojanowski wpisuje się w założenia filozoficznego realizmu, uznającego, że nie tylko to rzeczywistość istnieje niezależnie od nas oraz od myślenia oraz teorii, ale i wyprzedza je (realizm ontologiczny). Na płaszczyźnie poznania realizm (realizm poznawczy) stoi na stanowisku, że pierwszoplanowym przedmiotem poznania jest właśnie byt, a następnie świadomość i sam proces poznania. Realizm poznawczy daje więc pierwszeństwo realnym bytom przed procesem ich poznania i uświadomieniem sobie tego procesu⁷.

Bojanowski, dążąc do sformułowania założeń swej koncepcji, dbał o zgodność poznania z rzeczywistością we wszystkich możliwych wymiarach: przez poznanie zmysłowe, procesy pojęciowania i sądzenia, co jest cechą realizmu poznawczego⁸. Za pomocą między innymi analogii, analizy hermeneutycznej dążył do racjonalnego rozumienia realnie istniejącej rzeczywistości człowieka i jego wychowania.

Kolejnym przejawem realizmu jest to, iż religijne przekonania Bojanowskiego skierowały jego refleksję ku antropologii chrześcijańskiej, zakorzenionej w myśleniu biblijnym, stojącej na straży podstawowych ludzkich prawd dotyczących godności i wolności człowieka, doczesnego oraz nadprzyrodzonego wymiaru jego życia oraz podobieństwa do Boga. Mimo iż filozofia realistyczna nie szuka w Objawieniu chrześcijańskim przedmiotu poznania ani jego metody, to: „Jeśli filozofowanie oznacza rozważenie całości rzeczywistości pod każdym możliwym sensownie aspektem, to czymś niefilozoficznym byłoby formalne wykluczenie możliwego aspektu [...]. Czymś niefilozoficznym byłoby, jeśli ktoś wierzy w prawdę Objawienia i to, w co wierzy, uważa za prawdziwe, ignorując jednocześnie prawdę Objawienia”⁹. Chociaż nie rozstrzyga ono o tym, jaka ma być właściwa wizja człowieka, to jednak stanowi – obok natury rzeczywistości – istotny punkt odniesienia dla dociekań filozofii¹⁰.

⁵ Zob. Teresa Kukołowicz, „Nowe koncepcje wychowania”. *Chrześcijanin w Świecie* 4 (1993): 53.

⁶ Zob. Opiela, *Integralna*, 159.

⁷ Por. Kazimierz Ajdukiewicz, *Zagadnienia i kierunki filozofii* (Kęty: Wydawnictwo Antyk 2004), 61-62.

⁸ Por. Mieczysław A. Krąpiec, „Realizm poznawczy”, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. nauk. Andrzej Maryniarczyk, t.VIII (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2007), 666-669.

⁹ Berthold Wald, *Filozofia w studium teologii*, tłum. Joanna Jakuszko (Lublin: PTTA 2006), 66.

¹⁰ Zob. Piotr. S. Mazur, „Mieczysława A. Krąpca OP antropologia integralna”. *Człowiek w Kulturze* 19 (2007): 158.

U podstaw poszukiwań i refleksji teoretycznych E. Bojanowskiego dotyczących wychowania leży starożytna filozofia człowieka oraz Biblia. Zarówno na gruncie antropologii filozoficznej, jak i antropologii biblijnej, ujmuje się koncepcję człowieka jako osoby i jako dziecka Bożego oraz wynikającą z niej koncepcję moralności. W pismach i poglądach pedagogicznych Bojanowskiego można znaleźć nawiązania do Sokratesa, Platona, Arystotelesa, stoików oraz Ojców i Doktorów Kościoła ze św. Augustynem, św. Ambrożym i św. Grzegorzem na czele¹¹. Płaszczyzną łączącą te dwie antropologie: filozoficzną i biblijną (wydaje się, że Bojanowski utożsamia je ze sobą) jest zawarta w nich komplementarna teoria osoby. Antropologia filozoficzna poszukująca odpowiedzi na pytanie o naturę i tożsamość człowieka jako człowieka oraz człowieka jako osoby nie jest nauką teologiczną jak antropologia biblijna, która w Objawieniu poszukuje podpowiedzi na pytanie „Kim jest człowiek?” Z perspektywy dziejów filozofii dostrzec można, iż teoria osoby jest obecna zarówno w greckiej kulturze, jak i filozofii neoplatońskiej¹², u Ojców Kościoła oraz scholastyków, a także dwudziestowiecznych i współczesnych personalistów. Należy ona zatem tak do filozofii, jak i do nauk społecznych oraz teologii. Wydaje się, że E. Bojanowski świadomie do niej się odniósł, ponieważ stanowi ona syntezę rozumu (starożytność) i wiary (Kościół katolicki), będących podwaliną jego integralnej i realistycznej pedagogiki.

Takie integralne, realistyczne spojrzenie pozwala dostrzec wyjątkowość oraz złożoność człowieka, który doświadcza siebie poprzez swoją cielesność i psychikę, wrażliwość moralną i duchową, więzi z Bogiem, z samym sobą, a także z innymi osobami. Antropologia biblijna ukazuje także ludzką słabość, zdolność do złego oraz potrzebę czujności, pracy nad sobą i współpracy z łaską. Dzięki takiemu naświetleniu tajemnicy człowieka stwarza ona szansę na pełne ujęcie i zrozumienie człowieka, który potrzebuje wychowania i łaski, aby stawać się „obrazem i podobieństwem Boga na ziemi”¹³ – tak Bojanowski określił najwyższy cel wychowania. Ze względu na wielkie znaczenie wczesnego rozwoju oraz wychowania dziecka konsekwentnie zmierzał do stworzenia integralnej koncepcji pedagogicznej ujmując szeroki kontekst życia człowieka w wymiarze indywidualnym i społecznym, doczesnym i nadprzyrodzonym.

Realistyczne ujęcie człowieka, jakie proponuje myśl klasyczna, znalazło wyraz w myśli pedagogicznej Bojanowskiego za sprawą Jana Koźmiana (1814-1877), który krytycznie odnosząc się do modnego wówczas idealizmu niemieckiego¹⁴, ukierunkowywał jego poszukiwania i refleksję na szeroko rozumianą filozofię klasyczną, zarówno starożytną, jak i scholastyczną, o czym świadczą dokumenty źródłowe. Nie oznaczało to jednak bezkrytycznego powielania metody uprawiania filozofii w wiekach średnich. Koźmian pisze, że „dziś minęły czasy dysput po szkołach, dziś

¹¹ Zob. AGSD, B-k-1, k.7-8; B-h-1, k.11-42; k. 68v-100; B-h-3, k.54v-73.

¹² Por. Tomasz Stepień, *Wprowadzenie do antropologii filozoficznej św. Tomasza z Akwinu* (Warszawa: Warszawskie Towarzystwo Teologiczne 2013), 63.

¹³ AGSD, B-h-1, k. 18v.

¹⁴ Por. Jan Koźmian, *Pisma* (Poznań: Drukiem i nakładem Jarosława Leitgebra 1881), 10.

więcej niż kiedy trzeba nauki żywej; otóż wierzymy gorąco i będziemy się starali wykazywać, że tą nauką żywą jest tylko katolicyzm”¹⁵. Także współpraca ze zmartwychwstańcami – ks. Hieronimem Kajsiewiczem (1812-1873) i ks. Piotrem Semenenką (1814-1886) ukierunkowała jego myśl teologiczno-filozoficzną na płaszczyznę realizmu filozoficznego¹⁶. Szczególnie za pośrednictwem Semeninki miał możliwość zapoznania się z filozofią tomizmu tradycyjnego i neoscholastyką.

Bojanowski, budując koncepcję wychowania, odwołał się do Biblii, dorobku ludzkiej myśli w dziedzinie filozofii, literatury, historii oraz współczesnej myśli i praktyki pedagogicznej. W swej refleksji nad wychowaniem w jego szczegółach wychodził od poznania i jasnego sformułowania założeń. Dokonywał tego zawsze w odniesieniu do natury, religii i historii. Tworzył w ten sposób pełny kontekst życia, rozwoju i edukacji osoby opisany w wymiarze uniwersalnym, odnosząc się do religii i filozofii oraz w specyficznym – do historii i narodowości.

W kontekście silnych tendencji oświeceniowych, a także pozytywistycznych, zmierzających do eliminowania wiary i religii oraz wpływu Kościoła na życie i wychowanie człowieka jasna deklaracja religijno-filozoficzna stawała się koniecznością. Koźmian wspierał Bojanowskiego w tej jednoznaczności i rozeznawaniu między realizmem a idealizmem. W „Przeglądzie Poznańskim” z 1845 roku pisał: „Pożądana wielce jest szczerłość w zwyczajnych na świecie stosunkach, daleko pożądanśza we wszelkich robotach publicznych. Kto pisze, a szczególnie, kto zamierza sobie przez pismo czasowe działać na umysły, powinien wyraźnie powiedzieć czego chce i cały kierunek dążeń swoich wytknąć. [...] Prawdą bezwzględną jest dla nas objawienie chrześcijańskie, powagą Kościoła katolickiego zatwierdzone, jednym słowem jesteśmy katolikami. To oświadczenie wystarczy przynajmniej do czasu, żeby pokazać jak pojmujemy Boga, stworzenie i stosunek Boga do stworzenia, co myślimy o duszy nieśmiertelnej. Ale każda prawda bezwzględna, a tym bardziej prawda objawiona, musi się pomimo niezmienności swojej treści wewnętrznej, wyrażać w czasie, na zewnątrz, odpowiednimi stanowisku ciągle żyjącej myśli ludzkiej układami (systematami). Tłumaczymy się jaśniej. Dla filozofii dzisiejszej zwłaszcza niemieckiej, wszelkie objawienie jest prawdziwe, ale względnie, docześnie; właściwie każda religia, każdy układ filozoficzny jest objawieniem; nam, powtarzamy, objawienie chrześcijańskie dopiero jest prawdą bezwzględną i ta prawda w niewzruszonych dogmatach pod strażą Kościoła spoczywa. Wiara przyjmuje objawienie, a przyjmuje je w całości, ale jest ono zarazem koniecznym przedmiotem badań rozumu (wyraz rozum bierzemy w najobszerniejszym znaczeniu). Kto wierzy, ma obowiązek nad treścią wiary swojej łamać władze duszy nieśmiertelnej”¹⁷.

Dalej kontynuuje: „Oczywistą jest rzeczą, że dla tej filozofii, którą wszelkim prawem nazwać można katolicką, stanowisko prawdy do rozumu jest zupełnie przedsobne (objectivum), co postaramy się objaśnić i udowodnić w następstwie. Atoli

¹⁵ Tamże, 4.

¹⁶ Por. Maria Opiela, „Zespolenie idei narodowej, odrodzenia religijnego z pracą społeczną dla rozwoju rodzimej koncepcji wczesnej edukacji”. *Polska Myśl Pedagogiczna* 1 (2015): 153-154.

¹⁷ Koźmian, *Pisma*, 4.

z prostego już postawienia kwestyi wypływa, że filozofia dzisiejsza zacząwszy od Descarta właśnie przeciwny obrała kierunek, to jest, że wedle niej prawda względem rozumu ma stanowisko wsobne (subjectivum): ztąd jednostronność, ztąd niepłodność układów nowszych. Stanowisko to odwrotne tak się upowszechniło w ostatnich czasach, że nawet filozofowie katolicy prace swoje na podstawie wsobności pobudowali i namnożyło się, szczególnie w obecnej chwili, w łonie samejże katolickiej nauki, układów opartych na owej jednostronnej zasadzie¹⁸. Ta wykładnia przyjętych założeń wskazuje na realizm filozoficznego poznania, wyjaśniającego rzeczywistość człowieka w sposób całościowy i realistyczny, a jednocześnie uwzględniający wewnętrzne i zewnętrzne uwarunkowania jego rozwoju.

W tak bardzo istotnych kwestiach sprawa wychowania, które Bojanowski uważał za drogę pełnego rozwoju człowieka oraz odrodzenia moralnego i religijnego narodu oraz ludzkości, wymagała doprecyzowania podstaw teoretycznej refleksji, a także organizowania go w praktyce. Pójście drogą tradycji kościelnej i praktyka wychowawcza gwarantowały trwanie przy realistycznej wizji złożonej rzeczywistości człowieka oraz jego działania w świecie. O tym, jak ważne było dla niego wsparcie Koźmiana w tym względzie, świadczy ich korespondencja. W 1855 roku Bojanowski napisał: „List Pański wielce ożywił we mnie nadzieję przyprowadzenia do skutku Bractwa Ochronkowego, które lubo miałem zawsze na celu przy urzędowaniu ochronek, nie śmiałem przecież dotąd przystąpić bliżej ku temu, nie znajdując nikogo, coby skutecznym poparciem moich usiłowań, obiecywał mi pomyślne osiągnięcie celu. Teraz dopiero w radzie i pomocy Pańskiej zupełną pokładam ufność zorganizowania nareszcie tej instytucji i mam w Bogu nadzieję, że przy takowym namaszczeniu religijnym, zaczęłaby dopiero prawdziwie błogie wydawać owoce. Wszystko, co mi Kochany Pan piszesz w tym względzie, trafia mi niezmiernie do serca i za niezbędne poczytuję warunki ku należytemu rozwinięciu Ochronek. Chciej Pan tylko nadal nie odmawiać mi Swej najlaskawszej pomocy, a przede wszystkim wskazać istniejące już reguły, które by za wzór wziąć wypadało. Powzięte z dotychczasowych Ochronek doświadczenie posłuży dostatecznie do uzupełnienia reszty. Nie mam tu nikogo, coby mnie oświecił w tym względzie, dlatego ośmielam się Kochanego Pana tym trudzić. Wszelkich potrzebnych wskazówek z największym upragnieniem wyglądać będę i całej usilności dołożę, aby jak najprędzej z nich korzystać¹⁹”.

Bojanowski z wykształcenia nie był filozofem ani teologiem, a czerpał wiedzę z nauczania i tradycji kościelnej, w czym ideowo oraz naukowo w wymiarze teologiczno-filozoficznym wspierał go Koźmian oraz Semenenko. Wykorzystując swą bogatą wiedzę z dziedziny literatury, historii, kultury, filozofii, którą zdobył w czasie studiów we Wrocławiu oraz Berlinie, gdzie zetknął się z idealizmem i jego zastosowaniem także w literaturze oraz rozwijających się koncepcjach

¹⁸ Tamże, 5.

¹⁹ „Edmund Bojanowski do Jana Koźmiana w Kopaszewie, 25.01.1855 r”, w: *Korespondencja Edmunda Bojanowskiego z lat 1836-1871*, t. I, red. Leonard Smolka (Wrocław: Zgromadzenie Sióstr Służebniczek Najświętszej Maryi Panny 2001), 145.

pedagogicznych, Bojanowski potrzebował takich wskazówek służących rozeznaniu istoty fundamentu. Stąd biblijna koncepcja człowieka i chrześcijańska filozofia leżą u podstaw, wyznaczając kierunek oraz charakter formułowanych przez niego celów, zasad wychowania oraz praktycznej ich realizacji. W tym kontekście odpowiedzi na pytanie: „kim jest człowiek?” określają i wyjaśniają konieczność, granice oraz możliwości wychowania człowieka, podejmują kwestię podmiotowości, wolności, a także odpowiedzialności człowieka w wychowaniu. Przyjęta adekwatna antropologia stanowiła punkt wyjścia dla określania podstaw teorii wychowania i odpowiadania na pytania o wychowanie, jego istotę, cele i zasady wspierania integralnego rozwoju osoby. Bojanowski dociekliwie szukał tego, co wspólne wszystkim ludziom – istoty człowieczeństwa, by w tym kontekście rozpoznawać oraz formułować zasady i szczególne integralnego wychowania²⁰.

Korzystał z dorobku myśli pedagogicznej, analizując dzieje ludzkości, rozpoznając skrajności pojawiające się w różnych epokach i konsekwentnie zmierzał do stworzenia własnej koncepcji wychowawczej. Umiejętnie czerpał z różnych doświadczeń, rozwiązań praktycznych, dokonując syntezy oraz wyboru tego, co było godne uznania. Zwracanie uwagi na wartość natury, wychowywanie dziecka zgodnie z nią nie oznaczały dla Bojanowskiego bezkrytycznego przyjęcia naturalizmu Rousseau, lecz były wyrazem reakcji na rozpowszechniającą się w tym okresie negację prawa naturalnego oraz jego roli w dziedzinie moralnej i socjalnej. Takie negatywne nastawienie prezentował historyzm i pozytywizm w XIX wieku²¹. Przyjęta przez niego filozoficzna koncepcja człowieka oraz odniesienie do wartości chrześcijańskich pozwoliło właściwie poznawać, a także rozumieć wartość świata natury, którego człowiek jest częścią, jego cielesności oraz odwiecznego prawa naturalnego wpisanego w naturę człowieka. Znał i doceniał wkład Rousseau w tej dziedzinie, ale miał krytyczny stosunek do zastosowania idei naturalizmu: „Atoli nowy ten kierunek jakkolwiek nie przeminął bez korzystnego na ludzkość wpływu [...] wywołał w oświeceniowych stanach niemniej szkodliwe znowu rozwolnienie i ślepe pobłażliwość we wychowaniu dziecięcym. Skąd dzika swawola, przesył zbytków, zmiękczenie ciała, a przedwczesne wysiłanie umysłu i zgubna częstokroć wiadomość stosunków życia dojrzałego, wkradły się pod imieniem naturalnej wolności”²². To wyraźny przykład jego pełnej realizmu postawy wobec istotnych kwestii odnoszących się do świadomego kształtowania podstaw swej koncepcji. Za realizmem przemawia ujęcie wolności jako trwania przy dobru i prawdzie; godność, aretologia. Są one bliskie Bojanowskiemu, obecne w jego pedagogice.

²⁰ Por. Opiela, *Integralna*, 221-224.

²¹ Zob. Mieczysław A. Krąpiec, *Człowiek i prawo naturalne* (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2009), 11-13.

²² AGSD, B-h-1, k. 11v.

Istotne elementy koncepcji integralnego wychowania Edmunda Bojanowskiego i systemu wczesnej edukacji

W opracowanym przez Bojanowskiego zarysie systemu wychowania²³ wyraźnie w centrum wskazanych tam elementów znajduje się osoba dziecka i wychowawczyni. Wszystkie inne wskazują na uwarunkowania kontekstu oraz organizacji ochrony osoby przez wychowanie.

U podstaw rozumienia procesu wychowania, który Bojanowski określił mianem „nauka”, leży takie samo założenie, z jakiego wychodzą współcześni przedstawiciele filozofii wychowania przedstawiający propozycję pedagogiki, która opiera się na realizmie epistemologicznym i bytowym. Jest nim przekonanie, że wychowuje się i kształci całego człowieka zgodnie z jego strukturą bytową, zatem nie można pedagogiki zredukować do któregoś z jej elementów albo do jakiegoś aspektu egzystencji lub działania. Człowiek jako osoba, będąc jednością duszy oraz ciała, powinien być wychowany i kształcony integralnie. Wychowanie integralne obejmuje intelekt, wolę oraz uczucia, a także władze zmysłowe, prowadząc do harmonii władz, sprawności i czynów człowieka. „Umożliwia to wykształcenie intelektu, który «po królewsku» dogląda funkcjonowania woli człowieka. Sprawności podążają za człowiekiem w jego życiu osobistym i społecznym, chroniąc go przed fałszem i złem obecnym w kulturze, ucząc wierności temu, co dobre i prawdziwe, integrując jego działania”²⁴.

W zapisach dotyczących swej koncepcji wyróżniał na przykład: „A. Kształcenie fizyczne. (Gimnastyka) [...]; B. Kształcenie moralne. (Muzyka) [...]; C. Kształcenie obyczajowe. (Etyka)”²⁵. Tu znajdujemy grecki kanon wychowania – kalokagathia²⁶. Kierując się wskazaną wyżej zasadą analizy rzeczywistości człowieka i świata oraz pełnego ich ujęcia, dokonał analizy przeszłości w odniesieniu do zjawiska wychowania, społeczno-kulturowych uwarunkowań czasu i środowiska, co pozwoliło stworzyć system odpowiadający na ówczesne potrzeby. Integralność temu złożonemu procesowi poznania i rozumienia rzeczywistości człowieka zapewniało konsekwentne odniesienie do chrześcijaństwa. Zmierzając do poznania istoty danego zjawiska, za niezbędne uznawał zdobycie jak najszerzej perspektywy jego oglądu. Tę perspektywę wyznaczał wymiar natury (fizyczny), religii (duchowy) i historii (czasowo-przestrzenny, kulturowy).

Takie ujęcie rzeczywistości stanowiło podstawę organizacji rozwiązań systemowych, zapewniając warunki integralnego rozwoju i wychowania dzieci. Jego celem było kształtowanie szlachetnych, mocnych charakterów dobrych chrześcijan

²³ AGSD, B-h-2, k. 1-2r.

²⁴ Mikołaj Krasnodębski, *Integralna antropologia wychowania. Filozofia wychowująca tomizmu konsekwentnego* (Białystok: Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna 2013), 70-71.

²⁵ AGSD, B-h-2, k. 10v i 11r.

²⁶ Zob. Mikołaj Krasnodębski, *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania* (Warszawa: Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin 2009), 114.

i uczciwych obywateli, by w konsekwencji sami doszli do osiągnięcia najwyższego celu wychowania – aby każdy stał się obrazem i podobieństwem Boga na ziemi. Określone przez Bojanowskiego ujęcie procesu wychowania umiejscawia je w koncepcji klasycznej pedagogiki. Miał on na myśli wychowanie obiektywne, zbudowane na realistycznej wizji człowieka (konkretnie – katolickiej), powstałej w obrębie cywilizacji łacińskiej, która zasymilowała dorobek greckiej *paidei*²⁷. Dokonał analizy dziejów, by stworzyć syntezę założeń i wskazań dla harmonijnego rozwoju ciała oraz duszy dziecka od najmłodszych lat. Przyjął metodę sokratyczną w swych analizach i polecił stosować ją w praktyce edukacyjnej²⁸. Odwoływał się między innymi do Platona, który „pierwotne wychowanie dzieci do najważniejszych spraw narodowych licząc, rozwinął w nim głębokie nad podziw zasady i do publicznej instytucji onegoż zostawił pierwszy pomysł, który dopiero za najnowszych czasów zaczął się urzeczywistniać [...] starożytność, będąc młodocianą epoką całej ludzkości, jak z jednej strony swym wszechstronnie uzmysłowionym i prostym wedle natury życiem, dawała dziecięcemu kształceniu korzystny i przystępny z siebie wzór do naśladowania; tak nie mniej i dla wszystkich następných czasów została w tym względzie najlepszą mistrzynią”²⁹.

Bojanowski, doceniając starożytność, zgodnie z dialektyką heglowską dążył do jej „wpisania” w to wszystko, co oferowała mu ówczesna humanistyka i pedagogika³⁰. Poznania i rozumienia dorobku myśli poszczególnych epok dokonywał konsekwentnie w kontekście swej wizji rzeczywistości, podstawą której jest chrześcijańska antropologia oraz etyka. Tak uniknął bezkrytycznego korzystania z błędnych koncepcji filozoficznych, a sytuacje, działania, metody i środki wychowawcze dobierał zgodnie z założeniami antropologicznymi.

Oparte na realizmie podejście Bojanowskiego do życia, świata i działania charakteryzowała postawa zmierzająca do budowania harmonii we wszystkich wymiarach egzystencji człowieka, a także rzeczywistości, w której on żyje. Opierając się na wierze, uwzględniał odrębność prawa naturalnego, w którym wszystkie wymiary rozwoju osoby zyskują właściwe znaczenie jako dzieła Bożego, w stosunku do prawa stanowionego przez człowieka i wpisanego w historię ludzkiego działania. Z prawa naturalnego wynika, iż istota ludzka jest zdolna do rozumienia oraz czynienia dobra i zła w stosunku do innych. Poznając złożoność zjawisk w wymiarze dziejów ludzkości, świata natury oraz kultury, miał świadomość wielości, różnic, sprzeczności. Natomiast poznawanie stałości praw, a także bogactwa rzeczywistości religijnej prowadziło go do porządkowania według nich rzeczywistości doczesnej³¹.

Innym wyrazem realizmu koncepcji Bojanowskiego jest poznawanie oraz całościowe ujmowanie warunków życia, rozwoju i działania zgodnych z naturą

²⁷ Por. tamże, 21.

²⁸ Por. AGSD, B-h-2, k. 1r, 2r.

²⁹ AGSD, B-h-1, k. 11r.

³⁰ E. Bojanowski werbalnie był pod urokiem Hegla, filozofię którego poznał studiując w Berlinie.

³¹ Por. Opiela, *Integralna*, 42.

człowieka. Wynikało to także z przyjętej antropologii, zgodnej z rzeczywistością, z bytową zawartością człowieka, z tym, kim on jest na każdym etapie swego życia i rozwoju. „Zgodne z prawdą rozeznanie, kim jest człowiek, ma doniosłe znaczenie pedagogiczne. Pozwala ono nawiązać relację wychowawczą, która będzie opierała się na realnym, a nie wymyślanym dobru człowieka, zgodnym z prawdą o nim”³². Tak postrzegał dziecko i dzieciństwo we wczesnym wychowaniu, obejmującym okres od urodzenia do rozpoczęcia nauki w szkole. Liczenie się z prawami rozwoju oraz indywidualnymi możliwościami dziecka, zachowanie odpowiednich proporcji we wszystkich obszarach jego osobowości zapewniało optymalne warunki wspierania pełnego rozwoju dziecka i kształtowania fundamentu jego życia. Świadomość wielkiego znaczenia wczesnego rozwoju oraz wychowania prowadziła go do stworzenia koncepcji pedagogicznej ujmującej szeroki kontekst życia człowieka w perspektywie natury, religii, historii. Wszystkie elementy tego procesu dogłębnie przeanalizował oraz określił, uwzględniając wymiar indywidualny i społeczny, doczesny i nadprzyrodzony.

Prowadzone przez Bojanowskiego analizy myśli ludzkiej oraz cywilizacji wskazują, że jeżeli rzetelnie poznajemy dzieje ludzkości, musimy uczciwie przyznać, iż zawsze obok niejednokrotnie dominujących skrajnych wizji istoty ludzkiej obecna jest biblijna koncepcja człowieka afirmująca go jako osobę kochaną nieskończenie przez Boga. Wraz z rozwojem nauk filozoficznych i empirycznych koncepcja ta zyskuje nowe, pogłębione rozumienie zarówno istoty rozwoju osoby, jak i zjawiska jego edukacji na poszczególnych etapach. Jest ona gwarantem kierowania się w procesie kształcenia dziecka jego najwyższym dobrem, z poszanowaniem godności ludzkiej natury, prawa do integralnego rozwoju i wychowania opartego na miłości oraz odpowiedzialności. Wszystko zatem, do czego ludzkość dochodzi na drodze rozwoju nauki, kultury, techniki, gospodarki powinno służyć każdej osobie do osiągnięcia pełni rozwoju w wymiarze doczesnym i nadprzyrodzonym. Jednocześnie poprzez edukację, której osoba jest czynnym uczestnikiem, ma zmierzać do poznania prawdy i wyboru dobra, by w wolności podejmować odpowiedzialność za siebie oraz innych.

Rozumienie rzeczywistości świata i człowieka zanurzonego w świecie, współżyjącego z innymi osobami prowadzi do odkrywania wewnętrznego imperatywu do życia oraz działania zgodnie z tym prawem, a także wynikających stąd powinności. Przyjmując analogiczną strukturę rzeczywistości oraz właściwy jej sposób poznawania, rozumienia Bojanowski sytuuje się ze swą koncepcją w realistycznej filozofii tomistycznej. Dlatego rekonstrukcja jego integralnej pedagogiki znalazła tutaj swoje podstawy³³.

³² Mikołaj Krasnodębski, „Antropologiczne podstawy pedagogiki integralnej”, w: *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej. Idee – twórcy – instytucje*, red. Maria L. Opiela, Ewelina Świdrak, Małgorzata Łobacz (Lublin: Wydawnictwo KUL 2014), 23-24.

³³ Por. Opiela, *Integralna*, 322.

Realizm w podstawach procesu zmian adaptacyjnych i zachowania tożsamości koncepcji w pedagogice integralnej

Służebniczkom w poszukiwaniach odpowiedzi na pytanie, czy i w jaki sposób można dzisiaj korzystać z pedagogicznych wskazań Bojanowskiego, realizując jego koncepcję wychowania, zawsze towarzyszyła troska o wierną kontynuację jego myśli i dzieła. Wynika to z obowiązku wierności charyzmatowi oraz pierwotnej inspiracji Założyciela, a najpewniejszą drogę rozeznania znajduje w realizmie, czyli liczeniu się z rzeczywistością w porządku poznania, działania, wytwarzania³⁴. W pełnym kontekście prawdy o człowieku oraz uwarunkowań jego życia i rozwoju ważne jest odniesienie do integralnej antropologii, która z uwagi na swój realizm budowana jest na rzetelnym poznaniu istniejącego świata oraz na takich założeniach, które dzięki religii i filozofii ujmują wymiar doczesny i nadprzyrodzony rzeczywistości, umożliwiając właściwą adaptację oraz zachowanie tożsamości koncepcji integralnego wychowania. One bowiem stanowią także argument dla realizowanego wychowania katolickiego, określenia jego teoretycznych podstaw (integralna pedagogika przedszkolna) i praktycznej ich realizacji (program wychowania, metodyka).

Prowadzona przez ponad 160 lat działalność pedagogiczna Służebniczek pokazuje, że wielokrotnie w sytuacji kwestionowania jej charakteru konieczne było odwołanie do tego argumentu. Sięganie do systemu Bojanowskiego wymaga całościowego jego widzenia i traktowania, bo tylko wówczas jest zgodne z modelem wychowania i opieki, który znalazł się u podstaw działalności opiekuńczo-wychowawczej Sióstr Służebniczek BDNP i który nadal gwarantuje pozytywne efekty przy zachowaniu jej tożsamości. Chociaż z biegiem czasu działalność w ochronkach ulegała przeobrażeniom, tak pod wpływem presji wymagań zewnętrznych, jak i celowych zabiegów adaptacyjnych, to jednak pozostała wierna swej istocie³⁵.

Od początku dostrzega się w Zgromadzeniu potrzebę kontynuacji przyjętego przez Bojanowskiego stylu poznawania oraz rozumienia sensu ludzkiego życia i działania, aktualnych problemów, potrzeb człowieka, a także świata, na które siostry mają odpowiadać w swej praktyce pedagogicznej. Bez właściwego rozpoznania obszaru zmienności, a równolegle – ciągłości tej działalności wobec aktualnych potrzeb i problemów społecznych może ona utracić swą specyfikę, nie stanowiąc kontynuacji pierwotnych założeń. Natura człowieka nie zmieniła się, zatem nie zdezaktualizowały się ideały i cele wychowania, ale stało się tak dlatego, że sięgały one dalej niż wartości tylko czysto naturalne czy społeczne. Podstawą trwałości i ciągłości jest oparta na mocnych podstawach religijno-filozoficznych uniwersalna, chrześcijańska koncepcja człowieka. Te elementy stanowią stałe odniesienie w systematycznej refleksji (podejmowanej przez kapituły przynajmniej co 6 lat) nad aktualnością i wiernością myśli Założyciela³⁶.

³⁴ Zob. Mieczysław A. Krapiec, „Filozoficzny realizm”, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. III (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2002), 541.

³⁵ Zob. Opiela, *Dynamika*, 23-24.

³⁶ Por. Opiela, *Integralna*, 282-283.

Obszarem zmiany, dzięki któremu działalność ochronkowa może, a nawet powinna być adaptowana do aktualnej sytuacji, są konkretne formy, metody oraz środki pedagogicznego działania. W ich doborze nie należy kierować się modą czy też bezkrytycznym korzystaniem z nowości, ale możliwościami oraz potrzebami rozwojowymi osoby dziecka jako podmiotu tej działalności, bez zagrożenia kontynuacji; tu wskazane jest ich doskonalenie z wykorzystaniem dorobku ludzkiej myśli i technologii. Zmieniające się warunki kształtowały także w przeszłości sposoby zachowania oraz relacji ochroniarek ze środowiskiem, ich dobór i przygotowanie, określały także zakres działań. Natomiast motywacja ich podjęcia oraz realizacji zawsze wynikała z odpowiedzialności za wierną realizację charyzmatu Założyciela, który odnosi się do wartości wyższych, absolutnych³⁷.

Bojanowski zbudował koncepcję trwałą, a równocześnie elastyczną. Dostrzegał wzajemne zależności między tym, co niezmiennie (dlatego też stanowi stały punkt odniesienia, źródło celów i zasad, zapewniając ciągłość działaniom) oraz tym, co zmienne (a co gwarantuje rozwój, postęp, adaptację oraz realizację celów w zmieniających się warunkach). Dając takie podstawy swemu dziełu, zapewnił mu właściwą dynamikę regulowaną przez założone od początku procesy ciągłości i zmiany. Na tej podstawie rekonstrukcja systemu pedagogiki Bojanowskiego jest z jednej strony kontynuacją jego myśli pedagogicznej, a z drugiej – wynika z jego rozumienia przez Służebniczki.

Odkrywanie w przeszłości tego, co istotne w wychowaniu, służy podjęciu swego rodzaju dialogu z budowanymi i realizowanymi na przestrzeni dziejów ludzkości teoriami oraz koncepcjami wychowania. Bojanowski wychodził z założenia, że współczesność potrzebuje swoistej syntezy dotychczasowych doświadczeń, które znajdowały wyraz w życiu i kulturze społeczeństwa, z jednej strony po to, aby zachować oraz dobrze wykorzystać wszystko, co dobre w budowaniu spójnego spojrzenia na wychowanie, z drugiej zaś, kierując się świadomością biegu procesu zmian cywilizacyjnych, kontynuować pierwotny zamiar, nadając mu sens, a także interpretować zjawiska w kontekście horyzontów poznawczych współczesnych dyskursów o edukacji przy zachowaniu swej tożsamości³⁸.

Wraz z rozwojem nauk pedagogicznych, filozofii, psychologii oraz katolickiej nauki społecznej rozwijały się teoretyczne podstawy tej działalności stanowiące interpretację pierwotnych założeń. Już w XIX wieku pedagogia Bojanowskiego przyczyniła się do podania pedagogicznej odpowiedzi na problemy życia społecznego, sprawdziła się w tej roli w zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych i politycznych, zachowując swą tożsamość. Analiza fenomenologiczno-hermeneutyczna pozwoliła przejść od pedagogii Bojanowskiego do jego pedagogiki, czego podstawę stanowią pisma zawierające takie same teoretyczne założenia, do jakich nawiązuje współczesna wiedza pedagogiczna. Żywe związki z postępami tej wiedzy zachowały się do dzisiaj, a szczególnie ważny dla kontynuacji pierwotnych założeń był czas do połowy

³⁷ Por. Opiela, *Dynamika*, 126-127.

³⁸ Opiela, *Integralna*, 58.

ubiegłego wieku, kiedy prężnie rozwijały się podstawy pedagogiki katolickiej. Natomiast w okresie transformacji kontynuacja założeń pedagogii domagała się określenia podstaw teoretycznych, jednak nie poprzez tworzenie, lecz odkrycie ich na nowo. To dokonuje się od wielu lat poprzez analizy pism Bojanowskiego oraz działalności wychowawczej Zgromadzenia (z uwzględnieniem pełnego ich kontekstu wynikającego z miejsca i czasu). Jest to dynamiczny proces, w którym, opierając się na dorobku ogólnej pedagogiki o inspiracji chrześcijańskiej, zostały opracowane podstawy tej subdyscypliny pedagogiki, jaką jest integralna pedagogika przedszkolna w stanie tworzenia³⁹.

Rekonstrukcja integralnej pedagogiki przedszkolnej Bojanowskiego oraz prezentacja jej istotnych elementów oraz uwarunkowań, zarówno od strony merytorycznej, jak i historycznej, jest kontynuacją jego refleksji teoretycznej oraz systemu realizowanego i doskonalonego przez Służebniczki. Stanowi kontynuację zamiaru Założyciela: utrzymanie dynamiki rozwoju uwzględniające zmianę pozwalającą na równoczesne zachowanie tożsamości. Wychodzimy z założenia, które przyjął Bojanowski, iż religia katolicka (teologia katolicka) i filozofia realistyczna określają ogólne podstawy myśli pedagogicznej, rozwijającej się wraz z nimi.

Wpisany w koncepcję wychowania aspekt ochrony dzieci zyskuje współcześnie odzwierciedlenie i głębsze zrozumienie w „etyce chronienia osób” Mieczysława Gogacza⁴⁰. „Punktem wyjścia i celem tej etyki nie jest ani interpretacja doświadczenia moralnego, ani antropologia filozoficzna. Jej punktem wyjścia są relacje, które nawiązują realnie istniejące osoby. Celem – zbudowanie reguł sprzyjających moralnemu rozwojowi człowieka, jego *metanoi* tak, by człowiek służył człowiekowi prawdą i dobrem, by przez rozumne decyzje podtrzymywał osobowe relacje. [...] Na rzeczywistości, prawdzie i dobru nawiązują się osobowe relacje. Dzięki rzeczywistości osoby powstaje osobowa relacja życzliwości (miłości), na prawdzie – relacja otwartości (wiary), zaś na dobru – relacja zaufania (nadziei), czyli trwania przy osobie jako przy dobru”⁴¹. Poruszając się zatem w horyzontach analizy określonych przez Bojanowskiego oraz wynikających z nich odniesień do inspiracji filozoficzno-religijnych, pedagogicznych i Tradycji, opisano na nowo proces wczesnej edukacji, relacje osobowe pomiędzy uczestnikami sytuacji wychowawczej: dorosłym i dzieckiem, a także kształcenie i formację wychowawczyń oraz instytucję ochronki we współczesnym kontekście filozoficznym i społeczno-kulturowym.

Takie podejście zawsze służyło pogłębionej refleksji nad praktycznym i teoretycznym wymiarem wychowania przedszkolnego realizowanego w instytucji ochronki – przedszkola. Potrzeba kontynuacji zabezpieczała przed pochopnym porzucaniem właściwego sobie stylu wychowania w imię nowinek bądź z powodu obaw przed byciem nienowoczesnym. Szerzące się idee Nowego Wychowania i związane z tym ruchem teorie były Służebniczkom znane, a słuszne idee – brane pod uwagę. Teoretyczne oraz praktyczne wskazania Bojanowskiego pozostawały wciąż

³⁹ Por. Stanisław Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia* (Kraków: Wydawnictwo UJ 1999).

⁴⁰ Zob. Mieczysław Gogacz, *Wprowadzenie do etyki chronienia osób* (Warszawa: Wydawnictwo Navo 1993); tegoż, *Ku etyce chronienia osób* (Warszawa: Wydawnictwo Pallotinum 1991).

⁴¹ Krasnodębski, *Integralna*, 60-61.

aktualne, zatem sprawdzały się w różnych sytuacjach społeczno-kulturowych na przestrzeni ostatniego wieku. Podkreśla się zresztą fakt, że „teoria i praktyka wychowawcza Bojanowskiego wyprzedzały znacznie osiągnięcia wielu jego następców czy też pedagogów tworzących zręby tej dyscypliny naukowej”⁴².

Posługując się hermeneutyką odnowy w ciągłości należy się odnieść do założenia, które przyjął już Bojanowski, że praktyka wychowania stanowi źródło teorii, a teoria pomaga doskonalić praktykę. Ta wzajemna zależność, historyczność oraz realistyczna koncepcja człowieka stanowią ważne wymiary podejścia zmierzającego do kontynuacji tradycji myśli, a także praktyki wychowania. Chodzi także o jej rozwijanie i udoskonalanie ze względu na potrzeby oraz wyzwania, przed którymi staje człowiek żyjący w zmieniającej się rzeczywistości współczesnego świata. Poznanie i rozumienie tego, co wymaga kontynuacji, dokonuje się w horyzoncie niezmiennych wartości najwyższych, natury ludzkiej, a także historii. Odnowy wymagają formy, środki jako zdobycze cywilizacji i wytwory ludzkiej myśli i działalności⁴³, której zmienność nie zawsze prowadzi do rozwoju, lecz niejednokrotnie staje się regresem. Dlatego odnosimy się do religii katolickiej i filozofii realistycznej, by odkrywać, a następnie coraz głębiej rozumieć to, co niezmiennie w swej istocie, uniwersalne, aby w tym świetle interpretować swoiste, cząstkowe, indywidualne, będące urzeczywistnieniem tego, co powszechne, w życiu osoby i jej drogi rozwoju do pełni człowieczeństwa.

Refleksja służąca kontynuacji myśli Bojanowskiego przez Służebniczki znajdowała swe odniesienia w rozwijającej się pedagogice katolickiej. Wyraźnie widać to w zachowanych podręcznikach i literaturze gromadzonej przez siostry dla celów formacyjnych. W przygotowaniu sióstr do pracy wychowawczej zawsze bardzo ważne są dwie współwystępujące drogi. Jedna to formacja do apostołatu, w której istotne jest nabywanie oraz doskonalenie postaw zgodnych z wiarą katolicką, odniesienie do Kościoła jako instytucji wychowawczej i jego nauki społecznej, poznanie zasad wychowania oraz podstaw teoretycznych określonych w pedagogice jako nauce, a sprawdzonych w pedagogii katolickiej. Drugą jest kształcenie pedagogiczne zmierzające do studiowania pedagogiki jako nauki zawierającej wszystkie odmiany współczesnego dyskursu, prowadzenie badań pedagogicznych, a także nabywanie kompetencji zawodowych odpowiadających wymogom prawa oświatowego. Stałość i kontynuacja pierwszej drogi pozwala umiejętnie korzystać z całego dorobku ludzkości w dziedzinie pedagogiki poprzez stosowanie wszystkiego, co pozytywne, trwałe w wynikach jej badań, a co służy osiągnięciu celów integralnego rozwoju i wychowania osoby bez utraty chrześcijańskiej tożsamości. J. Woroniecki, kreśląc program integralnej pedagogiki katolickiej, podał konkretne warunki, jakie powinna spełniać pedagogika, aby miała prawo zwać się katolicką⁴⁴.

⁴² Irena Adamek, *Przygotowanie dzieci do szkoły w warunkach rozwijającego się wychowania przedszkolnego na ziemiach polskich (druga połowa XIX wieku - 1918 rok)* (Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP 1999), 38.

⁴³ Zob. Opiela, *Dynamika*, 170-184.

⁴⁴ Jacek Woroniecki, „Program integralnej pedagogiki katolickiej”. *Ateneum Kapłańskie* 39 z. 1 (1947): 28-36, z. 2: 165-174, z. 3: 272-281.

Zakończenie

Oderwanie od filozoficzno-religijnych, chrześcijańskich korzeni i motywacji w dziedzinie wychowania, od formułowanej w tym kontekście koncepcji człowieka jako osoby, prowadzi do zagubienia w myśli teoretycznej, a jeszcze bardziej dramatycznego – zagubienia człowieka w świecie. W takiej sytuacji pojawia się potrzeba budowania pogłębionego spojrzenia teologiczno-filozoficznego jako źródła inspiracji dla refleksji pedagogicznej, którego potrzebuje dzisiaj wychowanie. Integralna pedagogika przedszkolna Edmunda Bojanowskiego stanowi kontynuację, która jest poszerzona o dorobek w dziedzinie filozofii, teologii, pedagogiki i innych nauk humanistycznych i społecznych.

Współcześnie wraca się z nową dynamiką do podstaw, które od wieków kształtowały praktykę i teorię pedagogiczną w perspektywie dziejowej. Zwraca się uwagę na niezaprzeczną rolę oraz znaczenie filozofii w rozwoju jakości myśli pedagogicznej, a także wynikających z nich działań równoległe do rozwoju koncepcji filozoficznych człowieka i jego działania w świecie. Stan współczesnej filozofii wychowania w Polsce w pełnym kontekście sięga do jej filozoficznych przedzałożeń, przyjmując wynikające z nich konsekwencje i perspektywy⁴⁵. W tym ujęciu wychowaniu oraz kształceniu podlega cały człowiek. Nie można pedagogiki zredukować do któregoś z elementów struktury bytowej osoby lub do jakiegoś aspektu jej egzystencji lub działania. Człowiek jako jedność duszy i ciała powinien być wychowywany integralnie, czyli zgodnie ze swoją ludzką naturą. Integralność wychowania oznacza tu harmonię władz, sprawności i czynów człowieka. „Pedagogika realistyczna doskonali działanie duchowych władz człowieka i utrwała jego istnieniowe i istotowe więzy z realnymi osobami”⁴⁶. To pedagogika spotkania i obecności, afirmująca osobę, jej rozumność i wolność. M. Gogacz problematykę osobowych relacji wprowadza do pedagogiki, sięgając do etyki chronienia osób. Oparty na tych podstawach proces zmian adaptacyjnych i zachowania tożsamości koncepcji pedagogicznej Bojanowskiego może nadal zachować swą dynamikę i aktualność przy kontynuacji przez Służebniczeki stylu dochodzenia do istoty ochrony osoby przez wychowanie.

Streszczenie: Zakładając ochronki, E. Bojanowski tworzył i doskonalił swą koncepcję pedagogiczną. Jej filozoficzne podstawy kształtował w obrębie realizmu, który jest możliwy jedynie w kontekście zgodnego ze stanem faktycznym odczytania istniejącego świata osób oraz rzeczy. Sięgał do antropologii filozoficznej, Biblii, nauczania Kościoła, wskazując że człowiek jest jednością duszy i ciała, osobą, dzieckiem Bożym. Z tej integralnej i realistycznej koncepcji człowieka wynikała potrzeba jego integralnego rozwoju oraz wychowania. Uwzględniając dorobek myśli i praktyki pedagogicznej, kulturę, historię, tradycję Kościoła, specyfikę środowiska naturalnego, całokształt czynników oddziałujących na dziecko, jego wychowanie i organizację instytucji stworzył system wczesnej edukacji. Wierność przyjętym założeniom nadal zapewnia kontynuację, wprowadzanie

⁴⁵ Zob. Krasnodębski, *Człowiek*, 9-28.

⁴⁶ Mieczysław Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie* (Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Navo” 1997), 51.

zmian adaptacyjnych z zachowaniem tożsamości koncepcji oraz rekonstrukcję jego integralnej pedagogiki w odniesieniu do realistycznej filozofii tomistycznej.

Słowa kluczowe: Edmund Bojanowski, realizm, osoba, religia, antropologia, integralne wychowanie, koncepcja pedagogiczna, tożsamość

Bibliografia

- Adamek, Irena. *Przygotowanie dzieci do szkoły w warunkach rozwijającego się wychowania przedszkolnego na ziemiach polskich (druga połowa XIX wieku - 1918 rok)*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1999.
- Ajdukiewicz, Kazimierz. *Zagadnienia i kierunki filozofii*. Kęty: Wydawnictwo Antyk, 2004.
- Archiwum Główne Służebniczek Dębickich w Dębicy (AGSD), *Notatki Edmunda Bojanowskiego*, (B). *Korespondencja Edmunda Bojanowskiego z lat 1853-1871*, t. I, red. Leonard Smolka. Wrocław: Zgromadzenie Sióstr Służebniczek Najświętszej Maryi Panny, 2001.
- Gogacz, Mieczysław. *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Nawo”, 1997.
- Koźmian, Jan. *Pisma*. Poznań: Drukiem i nakładem Jarosława Leitgebra, 1881.
- Krasnodębski, Mikołaj. *Integralna antropologia wychowania. Filozofia wychowująca tomizmu konsekwentnego*. Białystok: Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 2013.
- Krasnodębski, Mikołaj. *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie, 2009.
- Krasnodębski, Mikołaj. „Antropologiczne podstawy pedagogiki integralnej”. W: *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej. Idee – twórcy – instytucje*, red. Maria L. Opiela, Ewelina Świdrak, Małgorzata Łobacz, 21-43. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2014.
- Krapiec, Mieczysław A. *Człowiek i prawo naturalne*. Lublin: PTTA, 2009.
- Kukołowicz, Teresa. „Nowe koncepcje wychowania”. *Chrześcijanin w Świecie* 4 (1993): 53-58.
- Mazur, Piotr S. „Mieczysława A. Krapca OP antropologia integralna”. *Człowiek w Kulturze* 19 (2007): 155-162.
- Opiela, Maria. *Dynamika przemian działalności opiekuńczo-wychowawczej Sióstr Służebniczek BDNP w ochronkach*. Dębica: SBDNP, 2011.
- Opiela, Maria. *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013.
- Opiela, Maria. „Zespolenie idei narodowej, odrodzenia religijnego z pracą społeczną dla rozwoju rodzimej koncepcji wczesnej edukacji”. *Polska Myśl Pedagogiczna* 1 (2015): 143-160.
- Palka, Stanisław. *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków: Wydawnictwo UJ, 1999.
- Powszechna encyklopedia filozofii*, red. Andrzej Maryniarczyk, Wojciech Daszkiewicz, Teresa Zawojska, Agata Szymaniak, t. III i VIII. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2002, 2007.
- Stępień, Tomasz. *Wprowadzenie do antropologii filozoficznej św. Tomasza z Akwinu*. Warszawa: Warszawskie Towarzystwo Teologiczne, 2013.
- Wald, Berthold. *Filozofia w studium teologii*. Przekład Joanna Jakuszko. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2006.
- Woroniecki, Jacek. „Program integralnej pedagogiki katolickiej”. *Ateneum Kapłańskie* 47 (1947): 28-36.

Maria M. Boużyk
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

REALIZM FILOZOFICZNY POLSKIEJ SZKOŁY FILOZOFII KLASYCZNEJ JAKO PODSTAWA MODELU WYCHOWANIA OTWARTEGO NA RELIGIĘ

Philosophical realism of the Polish School of Classical Philosophy as the basis for a model of education open to religion

Summary: The article examines the problem of philosophical realism and its implications for the theory of education concerning the issue of religion. The analysis is based on the works of the Polish School of Classical Philosophy, which continues the tradition of ancient and medieval philosophers, primarily Aristotle and St. Thomas Aquinas. The School goes back to the late 1940s when, after World War II, the Catholic University of Lublin became a Mecca for researchers that represented realistic philosophical thought. The most important philosophers are Jerzy Kalinowski, Stanisław Kamiński, Mieczysław Albert Krąpiec, Marian Kurdziałek, A. Maryniarczyk, Stefan Swieżawski, Karol Wojtyła, and Zofia J. Zdybicka. The article consists of six parts. Part 1 explains the model of classical philosophy practiced by the School, which is wisdom-oriented, and argues that this model contains the determinants of the model of education open to religion. Part 2 deals with a subject of cognition, as pointed out by the School, which criticizes Cartesian, Kantian and phenomenological philosophy (the so-called philosophy of reflection). The approach to the problem of reflection and the priority of objective cognition are the core of realism presented by the School. The issue of unity of being and thinking is further analyzed in Parts 3-4, which deal with the value of pre-scientific cognition and the object of philosophical cognition (the concept of being as being). Parts 2 to 4 show the impact of objective-oriented philosophy on the definition of religion proposed by the School. The specificity of the explanation related to the phenomenon of religion and education is examined in Parts 5 and 6 – while Part 5 addresses the problem of the objectivity of value (including sanctity), the focus of Part 6 is on the metaphysical character of this definition.

Keywords: Polish School of Classical Philosophy, realism, Jerzy Kalinowski, Stanisław Kamiński, Mieczysław A. Krąpiec, Marian Kurdziałek, Andrzej Maryniarczyk, Stefan Swieżawski, Karol Wojtyła, Zofia J. Zdybicka

Początek działalności Polskiej Szkoły Filozofii Klasycznej¹ przypada na koniec lat czterdziestych ubiegłego wieku i wiąże się z wydziałem filozoficznym Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego (KUL). Po drugiej wojnie światowej KUL stał się jedynym niezależnym od ideologii marksistowskiej ośrodkiem naukowym w Polsce i skupiał badaczy, którzy nie chcieli poddać się koniunkturalnym uwarunkowaniom politycznym². W tym okresie wielu naukowców reprezentujących realistyczną myśl filozoficzną złączyło swoją naukową działalność z uniwersytetem. Dzięki wspólnie prowadzonym badaniom z zakresu metafizyki, antropologii, historii filozofii i metodologii powstało spójne środowisko filozoficzne, które kontynuowało wielką tradycję klasycznej filozofii realistycznej – głównie myśl Arystotelesa i św. Tomasza z Akwinu.

Na dorobek Szkoły składa się praca kilku pokoleń filozofów. Wymieńmy takie postaci jak: Jerzy Kalinowski, Stanisław Kamiński, Mieczysław Albert Krąpiec, Marian Kurdziałek, Stefan Swieżawski, Karol Wojtyła, Zofia J. Zdybicka, a także Andrzej Bronk, Jerzy Galkowski, Piotr Jaroszyński, Andrzej Maryniarczyk, Piotr Moskał, Henryk Kiereś, Tadeusz Styczeń, Andrzej Szostek. Po zmianach politycznych w latach dziewięćdziesiątych wielu absolwentów Wydziału Filozoficznego KUL (w tym autorka niniejszego tekstu) znalazło zatrudnienie w innych ośrodkach akademickich.

Związek pomiędzy koncepcją wychowania otwartego na religię a koncepcją filozofii został poddany szczegółowej analizie w książce *Wychowanie otwarte na religię. Polska Szkoła Filozofii Klasycznej o roli religii w wychowaniu*³. Problem realizmu też został w niej uwzględniony, chociaż nie stanowił centrum analiz. Ze względu na temat drugiego Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej, którym było znaczenie realizmu filozoficznego w rozwoju polskiej myśli pedagogicznej, uważamy za cenne uzupełnienie rozważań prezentowanych we wspomnianej książce o spojrzenie na kwestie religii i wychowania wyłącznie z perspektywy realizmu charakterystycznego dla Szkoły; w prezentacji uwzględnimy także podstawowe informacje dotyczące jej powstania i rozwoju. Podyktowane jest to faktem, że problem wychowania z pozycji realistycznej filozofii klasycznej interesuje także badaczy „spoza” Szkoły⁴, a sam realizm w historii filozofii niejednokrotnie był przedmiotem dyskusji. Nasze rozważania ujmemy w sześciu częściach poświęconych kolejno: (1) klasyczności i (2) przedmiotowości filozofii, (3) ocenie poznania spontanicznego, (4) koncepcji przedmiotu filozofii i (5) wartości oraz (6) metafizycznemu modelowi rozważań.

¹ W artykule używana jest pełna nazwa „Polska Szkoła Filozofii Klasycznej” oraz skrót – „Szkoła”.

² Zob. Mieczysław A. Krąpiec, Andrzej Maryniarczyk, *The Lublin Philosophical School* (Lublin: PTTA 2010); Andrzej Maryniarczyk, Mieczysław A. Krąpiec, „Szkoła Lubelska Filozofii”, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. tegoż i in. (Lublin: PTTA 2005), t. 6, 532-550; Stanisław Janeczek, *Filozofia na KUL-u. Nurty – idee – osoby* (Lublin: RW KUL 1999).

³ Zob. Maria M. Boużyk, *Wychowanie otwarte na religię. Polska Szkoła Filozofii Klasycznej o roli religii w wychowaniu* (Warszawa: Wydawnictwo UKSW 2013).

⁴ Zob. np. Jacek Woroniecki, Jacques Maritain, Wojciech Feliks Bednarski, Mieczysław Gogacz i inni.

Dodajmy także, że koncentrując się na podstawach modelu wychowania otwartego na religię, tkwiących w realizmie Szkoły, będziemy tylko „doprowadzać” czytelnika do punktu, w którym zbiegają się kwestie realizmu oraz wychowania i religii. Nie widzimy bowiem potrzeby szerszego treściowego omawiania modelu wychowania otwartego na religię opracowanego we wspomnianej książce.

Filozofia klasyczna

Klasyczność uprawiania filozofii wiązano z trzema głównymi cechami poznania filozoficznego: metafizycznością oraz metodologicznym i historycznym ugruntowaniem badań⁵. Charakterystyczny dla Szkoły realizm, tak w wymiarze metafizycznym, jak i epistemologicznym, jest zrozumiały tylko w perspektywie wyżej wymienionych cech klasyczności. One zadecydowały też o dynamizmie prowadzonych badań. Członkowie Szkoły skoncentrowali się na poznawaniu oryginalnych tekstów średniowiecznego myśliciela Tomasza z Akwinu i poszukiwaniach realistycznej formuły filozofii bytu jako teorii adekwatnie wyjaśniającej całą rzeczywistość. Kanwą poszukiwań były aktualne problemy filozoficzne, które ujawniały potrzebę określenia przedmiotu filozofii ze względu na konsekwencje poznawcze stanowisk idealistycznych, w szczególności kantyzmu i fenomenologii⁶. Filozofowano więc w duchu twórczym i kontemplatywnym.

Mimo że filozoficzna myśl św. Tomasza z Akwinu była dla nich ważnym punktem odniesienia, woleli nazywać uprawianą przez siebie filozofię „klasyczną” a nie „tomizmem”, odcinając się w ten sposób od wcześniejszych interpretacji Tomaszowych dzieł. Trzeba pamiętać, że od XV wieku tomizm stanowił dla chrześcijaństwa oparcie ideologiczne. Ciążące na nim odium skostniałej scholastyki próbowano zdjąć, powracając do źródeł metafizyki Tomasza, a więc do jego oryginalnej koncepcji bytu oraz analizując jej ewolucję w pismach następnych pokoleń filozofów. Pomimo to „zaszufladkowanie” tomizmu jako nienowoczesnego modelu filozoficznego dyskursu niesłusznie stygmatyzuje Szkołę i jej olbrzymi dorobek badawczy. Najprawdopodobniej dlatego jej tezy metafizyczne i antropologiczne z trudem znajdują uznanie w naukach humanistycznych i społecznych – także w pedagogice⁷.

Szkoła nie stanowiła nigdy formalnego i doktrynalnego monolitu, a poznanie filozoficzne oznaczało dla tworzących ją myślicieli możliwość prowadzenia dyskusji wokół spornych kwestii w celu dotarcia do prawdy. Wśród filozofów Wydziału

⁵ Zob. Andrzej Bronk, Stanisław Majdański, „Klasyczność filozofii klasycznej”. *Ruch Filozoficzny* 1 (1991-92): 39-40, 367-391; Andrzej Bronk, Stanisław Majdański, „Filozofia klasyczna”, w: *Leksykon filozofii klasycznej*, red. Józef Herbut (Lublin: TN KUL 1997), 223-225.

⁶ Zob. np. Stanisław Kamiński, *Jak filozofować?* (Lublin: TN KUL 1989); Mieczysław A. Krąpiec, *Poznawać czy myśleć. Problemy epistemologii tomistycznej* (Lublin: RW KUL 1994).

⁷ Elementy filozofii Szkoły dla potrzeb pedagogiki wykorzystują np. Stefan Kunowski, Adolf Szoltysek, Marian Nowak. Pełne opracowanie wychowania w oparciu o filozofię Szkoły przyniosła opublikowana ostatnio książka Barbary Kiereś *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie* (Lublin: PTTA 2015).

Filozoficznego KUL byli nie tylko zwolennicy tomizmu egzystencjalnego, ale także pewnych postaci fenomenologii, neokantyzmu i filozofii analitycznej. Dlatego w sensie ścisłym o Szkole można mówić w odniesieniu do pewnych specjalizacji oraz osób znaczących w środowisku filozofów KUL, na przykład historyczno-filozoficznej szkoły Stefana Swieżawskiego czy Zakładu Metafizyki, którego badacze odwołują się wyraźnie do stylu filozofowania i rozważań sformułowanych przez Mieczysława A. Krąpca. Twórcom Szkoły zależało przede wszystkim na odnowieniu klasycznej formuły filozofii jako miłości mądrości i na realistycznej perspektywie badawczej.

Zaznaczmy, że Szkoła dyskutowała nie tylko z marksizmem, ale przede wszystkim z postawami poznawczymi, które dominowały w filozofii od czasów nowożytnych, przesuwając punkt wyjścia badań filozoficznych z bytu na analizę danych świadomości. Wskazywała przy tym na związek ujęć poznawczych i rozwiązań ontologicznych, co rzutowało, jak będziemy próbowali pokazać, na podjęty przez Szkołę namysł w zakresie antropologii, w tym religii. Jednym słowem charakterystyczna dla Szkoły „klasyczność” była wyrazem próby powrotu do modelu filozofowania przed-kartezjańskiego, a więc filozofowania w perspektywie bytu (przedmiotu), a nie *cogito* (podmiotu). Próba ta oznaczała konieczność wypracowania metodologii badań i analizy wielu problemów, które dynamizowały rozwój poznania filozoficznego od wieku XVII⁸. Do znaczących należał problem granic poznania, a w szczególności tak zwany problem „mostu”, czyli tego, jak prawomocnie przejść w poznaniu filozoficznym od danych świadomości do wypowiedzi o bycie. Wypracowane przez Szkołę rozwiązanie odzwierciedla klasyczną, to jest przedmiotową (a w tym sensie – realistyczną) specyfikę filozofii Szkoły. W związku z tym już w następnej części naszych rozważań nawiążemy do zaznaczonego problemu przedmiotowości refleksji filozoficznej i zasygnalizujemy jego wagę dla kwestii wychowania zorientowanego na religię. Chodzi przede wszystkim o odczytanie roli świętości w formacji humanistycznej człowieka z perspektywy problemu zdolności rozumu do poznania obiektywnej prawdy o osobowym dobru.

Formuła realizmu jako zapis klasyczności filozofii odciska się mocno na badaniach Szkoły skoncentrowanych wokół zagadnień nas interesujących, a więc religii jako fenomenu kulturowego, religijności człowieka jako świadomego przeżywania własnej pozycji egzystencjalnej, a także wychowania jako pełnego realizowania potencjalności człowieka ze względu na obiektywne dobro. Wskazane przez nas elementy „klasyczności” Szkoły – koncepcja filozofii jako metafizyki, metodologia badań i historyzm – składają się na to, co można nazwać modelem wychowania otwartego na religię Polskiej Szkoły Filozofii Klasycznej. Uprowadzając bardziej szczegółowe wyjaśnienia, nadmienimy tylko, że chodzi o model wychowania, w którym, podążając za wielkimi klasykami filozofii antyku i średniowiecza,

⁸ Jednym z najważniejszych dzieł dotyczących współczesnej teorii i metodologii filozofii klasycznej, a powstałym w wyniku współpracy dwóch znaczących filozofów Szkoły – metafizyka Mieczysława A. Krąpca i metodologa Stanisława Kamińskiego – jest książka *Z teorii i metodologii metafizyki* (Lublin: TN KUL 1962, wyd. 3 popr. Lublin: RW KUL 1994).

akcentuje się problemy ostatecznego celu ludzkiego życia, wolności ludzkich wyborów ze względu na umiejętność rozpoznania dobra w konkretnych sytuacjach życiowych i możliwość wychowywania ludzkiego sumienia do obiektywnego dobra oraz niezbywalność swego rodzaju duchowego *fitness* jako nieustannej praktyki ochrony ludzkiej godności.

Na zakończenie tej części naszych rozważań dodajmy, że dojrzałość człowieka – cel zabiegów wychowawczych – w jakiś sposób zawsze harmonizuje z dojrzałością charakterystyczną dla wyznawanej przez niego religii, na przykład chrześcijaństwa. W związku z tym należy zaznaczyć, że pojęcie otwartości na religię odnosi się nie tylko do działań wychowawczych mających na celu wskazywanie wychowankowi transcendentnego wymiaru życia oraz kształtowania jego wrażliwości religijnej czy postaw tolerancji. Ono dotyczy także możliwości krytycznego oglądu humanizmu realizowanego w konkretnych konfesjach religijnych.

Oba wymiary otwartości domagają się filozoficznego uzasadnienia. Pierwszy z nich koncentruje się głównie na uzasadnieniu religijności człowieka, wyjaśnieniu, czym jest wartość świętości i jaką rolę pełni religia w kulturze, natomiast drugi pozwala na ocenę antropologicznych podstaw wychowania wyznaniowego. W książce *Wychowanie otwarte na religię...* przeprowadzono taką ocenę przy zastosowaniu narzędzi, jakie daje filozofia Szkoły w odniesieniu do antropologii chrześcijańskiej⁹. Uważamy, że filozoficzne rozpoznanie relacji zachodzących między chrześcijańskim rozumieniem świętości a wartościami humanistycznymi jest ważne dla współczesnej pedagogiki ze względu na pogłębiającą się laicyzację europejskich społeczeństw, jak też wynikające z tego, coraz wyraźniej dostrzegane, niezrozumienie istoty kultury chrześcijańskiej. Ze względu na podjęty w niniejszym artykule temat realizmu podkreśliśmy, że koncepcja filozofii, jej realistyczna bądź idealistyczna formuła, rzutuje na prezentowane rozwiązania przywołanego problemu.

Filozofia przedmiotu

Filozofia Szkoły stanęła w opozycji do całego dziedzictwa filozofii kartezjańskiej, tak zwanej filozofii refleksji (inaczej: filozofii podmiotu), która obrała jako przedmiot badań ludzkie myślenie. Perspektywa badawcza właściwa filozofii refleksji miała decydujący wpływ na formułowane w niej ontologie i tezy antropologiczne. Jak uzasadniali filozofowie Szkoły, większość mankamentów obciążających ten model filozofowania (idealizm, dualizm antropologiczny, solipsyzm), wiązało się z brakiem metateorii refleksji, a w szczególności – zaniedbaniem problemu jej źródeł i granic¹⁰. Dyskutując ze stanowiskami idealistycznymi, przyjęto w Szkole kierunek na pogłębioną analizę poznania spontanicznego, które, jak pokazywano, warunkuje

⁹ Zob. więcej Bouzyk, *Wychowanie*, 251-304.

¹⁰ Zob. Wojciech Chudy, *Rozwój filozofowania a „pułapka refleksji”*. *Filozofia refleksji i próby jej przewyżczenia* (Lublin: RW KUL 1995), 349-352.

refleksję i jest wzbudzone przez byt. W ten sposób podjęto też wysiłek opracowania podstaw realizmu teoriopoznawczego¹¹.

Według Mieczysława A. Krąpca, jednego z twórców i głównych filozofów Szkoły, zasadnicze dla realizmu jest utrzymanie przedmiotowej perspektywy badawczej. Dlatego, analizując ludzkie poznanie, skoncentrował się na ustaleniu, które z aktów poznawczych mają charakter przed-refleksyjny, a więc są wolne od schematu podmiot-przedmiot, obecnego w każdym sądzie typu „poznaję coś”¹². Krąpiec podkreślał, że nawet najbardziej śladowe powtórzenie tego schematu w filozoficznej interpretacji fundamentów poznania buduje dystans poznawczy, którego w realizmie chce się uniknąć. Jego zdaniem badanie faktu poznania wskazuje, że progiem jest sąd egzystencjalny typu: „istnieje to oto”. Jakkolwiek sąd ten nie jest sądem prawdziwościowym w ścisłym sensie, to jest w pełni aktem poznawczym i warunkuje prawdę w intelekcie poznającego podmiotu¹³. Krąpiec widział w tym sądzie poznawczą reakcję na styk dwóch istnień: istnienia podmiotu z istnieniem poznawanego bytu. Podkreślał, że jest on wypełniony faktycznością rzeczy, a jako taki osadza ludzkie poznanie w bycie.

Ta teza o jedności bytu i poznania stała się kluczowa dla realizmu teoriopoznawczego Szkoły. Warto w tym miejscu wspomnieć o zaproponowanej przez Krąpca interpretacji faktu ludzkiego i fenomenu samopoznania, mającego, jak wiadomo, charakter w dużej mierze subiektywny. Krąpiec szukał takiego wymiaru tego poznania, który byłby wolny od treści subiektywnego oglądu oraz który można byłoby uznać za poznanie powszechne, podstawowe i bezpośrednie. Jest nim, jak uzasadnił, wymiar egzystencjalny: poznanie siebie od strony istnienia, wyrażone sądem: „Ja jestem”¹⁴.

Formułując teorię sądów egzystencjalnych, Krąpiec zwracał uwagę, że mimo funkcji detonatora poznania są one w poznaniu potocznym praktycznie niedostrzegalne – człowiek koncentruje się zazwyczaj na treści rzeczy, interesuje go, czym coś jest (także w poznaniu własnej tożsamości)¹⁵. Dopiero analiza filozoficzna uwyraźnia fakt afirmacji istnienia rzeczy i wyodrębnia ten akt wśród innych aktów poznawczych. Odczytanie jego roli w całym procesie poznania i życiu człowieka pozwala na przełamanie ograniczeń idealizmu. Można nawet przyjąć, że w filozofii Szkoły urasta on do zasady warunkującej poznawanie rzeczywistości i samą refleksję¹⁶. Nie ma więc ani obawy, że ludzkie poznanie ogranicza się – jak w fenomenologii – do pola świadomości, ani że jest warunkowane immanentnie – jak

¹¹ Zob. Kamiński, Krąpiec, *Z teorii*; Mieczysław A. Krąpiec, *Realizm ludzkiego poznania* (Lublin: RW KUL 1995).

¹² Zob. Mieczysław A. Krąpiec, *Metafizyka. Zarys podstawowych zagadnień* (Lublin: TN KUL, 1978), 105-106; tegoż, *O rozumienie filozofii* (Lublin: RW KUL 1991), 129-139.

¹³ Zob. tegoż, *Metafizyka*, 117; tegoż, *Realizm*, 90-95.

¹⁴ Zob. tegoż, *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej* (Lublin: RW KUL 1998), 126-131; tegoż, *Realizm*, 531-532.

¹⁵ Zob. tegoż, *Realizm*, 72-77.

¹⁶ Zob. tamże, 563-568.

utrzymywał Kant. Zaznaczmy jeszcze, że szczególne miejsce w filozofii poznania przypisywane przez Krąpca sądom egzystencjalnym w stosunku do aktywności, jaką jest refleksja, nie było równoważne z pominięciem znaczenia fenomenu refleksji w życiu duchowym człowieka. Można to dostrzec w rozwijanej przez niego, jak i innych członków Szkoły, filozofii człowieka, kultury, ludzkiego działania czy wychowania.

Omówione powyżej zagadnienie „progu poznawczego” stanowi newralgiczny punkt realizmu Szkoły, wyrażonego tezą o jedności myśli i bytu. Jego konsekwencji dla teorii wychowania nie da się opisać krótko: jest to łańcuch zależności. Niemniej jednak wśród znaczących dla pedagogiki kwestii można wymienić klasyczną definicję prawdy, a przede wszystkim – całą teorię rzeczywistości, która podpowiada najbardziej powszechne i podstawowe prawdy o ludzkim istnieniu oraz daje podstawy do dyskusji z aksjologicznym relatywizmem i agnostycyzmem. Pozwala wreszcie w duchu realizmu postawić na gruncie metafizyki pytanie o religię zarówno w kontekście ludzkiej wolności, jak i ludzkiego poznania (wiary i wiedzy) czy dziedzin kultury, na przykład moralności. Więcej na temat tych zagadnień powiemy w dalszych częściach naszych rozważań.

Poznanie spontaniczne

Kluczowy dla realizmu Szkoły problem jedności bytu i poznania przekładał się też na charakterystyczne dla niej zauważanie wartości poznania spontanicznego (inaczej: przednaukowego lub zdroworoządkowego). Krąpiec po prostu podkreślał, że typowy dla człowieka sposób poznawania prowadzi do wiedzy prawdziwej. O jej prawdziwości decyduje zgodność z obiektywnym stanem rzeczy (kryterium jest oczywistość obiektywnie istniejącego przedmiotu). Na poziomie spontanicznego poznania dokonuje się rozpoznanie praw bytu, które kształtują realistyczny sposób ujmowania rzeczywistości: zasady bytu są zasadami poznania (chodzi o zasady tożsamości, niesprzeczności, racji bytu itp.)¹⁷. Poznanie spontaniczne ma charakter całościowy: odczytuje obiektywnie istniejącą rzecz w jej przyporządkowaniu do treści. W tym sensie jest bazą wyjściową dla filozofii i innych nauk.

Według stanowiska Szkoły poznanie spontaniczne ma i przestrzeń refleksji, i swoją wartość (głównie praktyczną), dlatego nie może być pomijane w koncepcji wychowania, w tym wychowania otwartego na religię. Dziś w edukacji mocny akcent pada na fachowość zdobywaną w kształceniu uniwersyteckim – to słuszne. Niemniej jednak cele edukacyjne nie mogą prowadzić do dewaluowania naturalnych dyspozycji poznawczych człowieka. Jak już pisaliśmy, Szkoła przypomina, że wiedza naukowa ma „wzmocnić”, a nie wykluczyć poznanie zdroworoządkowe. Tego typu wzmocnieniem, także w kwestiach odnoszących się do religii, jest między innymi filozofia. Jej siłę wyjaśniania należy przede wszystkim oceniać w namyśle metafizycznym, biorąc pod uwagę takie czynniki, jak precyzacja przedmiotu, celu

¹⁷ Zob. tamże, 108.

i metody zawartych w konkretnych koncepcjach filozofii. Oczywiście można także oceniać „wzmocnienie” w perspektywie jej oddziaływań na kulturę czy życie konkretnego człowieka. Zaznaczmy jednak, że w poznaniu filozoficznym, przynajmniej tak, jak jest ono definiowane w Szkole, nie chodzi o potwierdzanie czyichś przekonania, a tym bardziej przekonania religijnych. Cele poznawcze są czysto teoretyczne i jasno sprecyzowane w koncepcji filozofii Szkoły – mianowicie chodzi o ostatecznościowe w porządku bytowym wyjaśnienie rzeczywistości, w tym człowieka czy jego religijności. Na pewno ciekawym projektem badawczym byłoby porównanie praktycznych konsekwencji stosowania w teorii wychowania antropologii wyłanianej w filozofii idealistycznej z ujęciami proponowanymi przez Szkołę.

Nawiązując do tematyki książki *Wychowanie otwarte na religię...*, trzeba także zaznaczyć, że refleksja Szkoły nad ludzkim poznaniem, a w szczególności teza o możliwości poznania przez człowieka prawdy obiektywnej, jest podstawowa dla wyjaśnienia osobowego rozwoju także w dziedzinie religii. Szkoła mocno akcentuje naturalną zdolność człowieka do wychowywania i bycia wychowywanym: człowiek jest „wychowywalny” właśnie ze względu na właściwą mu naturalną zdolność do poznania obiektywnej prawdy o dobru. Możliwość poznawczego uzgodnienia się człowieka ze światem, będąca wykładnią realizmu Szkoły, to jeden z najważniejszych filarów wychowania, a także podstawa do stwierdzenia, że teoria cnót, w tym cnota religijności, nadaje zasadniczy kształt realistycznemu modelowi wychowania otwartego na religię¹⁸.

Przedmiot filozofii

Jak zaznaczono, zadaniem filozofii nie jest interpretacja danych poznania zdroworoządkowego, ale szukanie ostatecznych racji rzeczywistości w sposób metodycznie uzasadniony. Filozof nie może przy tym zakładać apriorycznie jakichś praw, bo utraci neutralność perspektywy badawczej i kontakt z istniejącą rzeczywistością. Krąpiec, dyskutując z idealizmem w sprawie granic poznania, podkreślał, że wszelkie próby odpodmiotowego uzasadniania prawdziwości kończą się subiektywizacją wiedzy albo irracjonalizmem. Łatwo więc zrozumieć, dlaczego poszukiwanie neutralnego punktu wyjścia w badaniach filozoficznych, czyli określenie tak zwanego przedmiotu filozofii, stało się ważne dla badań prowadzonych przez Szkołę.

Cenną inspiracją w formułowaniu koncepcji przedmiotu filozofii okazała się analiza tekstów Tomaszowych, a w szczególności zaproponowanej przez niego koncepcji bytu jako złożonego z istoty i istnienia. Stała się ona impulsem do wypracowania przez Szkołę własnego poznawczego ujęcia bytu charakteryzującego

¹⁸ Zob. więcej Boużyk, *Wychowanie*, 212-223.

się neutralnością i realizmem¹⁹. Mianowicie w pojęciu bytu została zaakcentowana konkretna treść oraz aktualizujący ją, proporcjonalny do niej akt istnienia. Ze względu na wagę elementu bytowego istnienia oraz historyczne źródła opracowanej koncepcji czasem nazywa się filozofię Szkoły tomizmem egzystencjalnym.

Filozofowie Szkoły podkreślali, że neutralność tej koncepcji jest gwarantowana wyodrębnieniem czynników bytowych przysługujących każdemu bytowi, a w szczególności wyodrębnieniu istnienia jako aktu pierwszego w porządku bytowym. Akt istnienia nie tylko realizuje treść bytu, ale jest inny w każdym bytowym przypadku. Dzięki wypracowanej koncepcji w wyjaśnieniu filozoficznym proponowanym przez Szkołę nie dokonuje się redukcji jednych bytów do drugich, a afirmacja istnienia, tak wyraźnie podkreślana przez nią w metodzie badawczej, decyduje o realizmie podstawowego filozoficznego ujęcia rzeczywistości i dalszych etapów metafizycznego poznania. Składają się na nie: poznanie pierwszych zasad bytu i jego własności transcendentalnych, odkrycie wewnętrznej struktury bytu oraz racji bytów przygodnych, a więc bytów, do których istoty nie należy istnienie.

Uniesprzeczniając byt, jak podkreślają filozofowie Szkoły, dochodzi się do uznania sądu o istnieniu bytu Absolutnego – pełni istnienia, prawdy, dobra i piękna²⁰. Pojęcie Absolutu to filozoficzny odpowiednik religijnego pojęcia „Bóg”. To, że sąd ten nie jest ani arbitralny, ani wprowadzony jako założenie *a priori*, jak na przykład u Kartezjusza, pozwoliło wypracować definicję religii uwzględniającą przedmiotowy aspekt relacji religijnej; definicję znaczącą dla teorii wychowania i różną od tych proponowanych w nurtach filozofii idealistycznej. Dla wyjaśnienia warto przytoczyć słowa Zofii J. Zdybickiej, badaczki Szkoły, zajmującej się głównie filozofią religii. „Fenomenologia aktów i czynności religijnych – pisze Zdybicka, komentując ujęcia idealistyczne – dostarcza istotnej wiedzy o człowieku-podmiocie aktów religijnych, analizuje zawartość idei Boga jako osobowego Absolutu. Ontologia – w ujęciu fenomenologicznym – ustala czyste możliwości (treści) idei boskości jako korelatu aktów religijnych, nie upoważnia natomiast do stwierdzenia obiektywnego istnienia Boga”²¹. Natomiast definicja, którą formułuje sama Zdybicka na gruncie realizmu filozoficznego Szkoły, pokazuje religię jako realną relację między dwoma bytami: realnie istniejącym człowiekiem i realnie istniejącym Bogiem. Uwzględnienie takiej relacji w teorii wychowania wpływa i na wyznaczenie hierarchii wartości, i na odczytanie roli religii w wychowaniu²². Możemy także dodać za Zdybicką, że analizy idei Boga prowadzone przez fenomenologów nie pozwalają na wypowiedanie także sądów o naturze Boga, co ma znaczenie dla definiowania religii jako relacji osobowej,

¹⁹ Zob. Krąpiec, *Metafizyka*, 106-120; Andrzej Maryniarczyk, *Metoda separacji a metafizyka* (Lublin: RW KUL 1985).

²⁰ Zob. Stanisław Kamiński, Zofia J. Zdybicka, „O sposobie poznania istnienia Boga”, w: Stanisław Kamiński, *Światopogląd. Religia. Teologia* (Lublin: TN KUL 1998), 179-204.

²¹ Zofia J. Zdybicka, „Wyjaśnienie faktu istnienia religii”, w: tejże, *Człowiek i religia* (Lublin: RW KUL 1984), 280.

²² Zob. więcej Bouzyk, *Wychowanie*, 109-154.

dialogowo-responsorycznej i znajdującej swoje spełnienie w miłości. W odniesieniu do pedagogii chrześcijańskiej można pokazywać, że proponowana przez Szkołę definicja religii koresponduje z ważnym dla tej pedagogii aspektem wertykalnego wymiaru wychowania: wychowawcą jest nie tylko człowiek, ale i Bóg²³.

Na zakończenie dopowiedzmy jeszcze, że wspomniana definicja ze względu na metodologiczny proces jej formułowania odznacza się wysokim stopniem teoretyczności, a jako taka jest bardziej podstawowa niż definicje wyprowadzane na drodze badań religioznawczych²⁴. To czyni ją szczególnie cenną dla refleksji pedagogicznej.

Wartość

Należy zaznaczyć, że kwestia wartości leżąca w polu zainteresowań pedagogiki jest określana przez filozofów Szkoły jako wtórna w stosunku do analiz bytu w jego elementach konstytutywnych²⁵. „Wtórność” nie oznacza upośledzonej pozycji tematyki wartości w refleksji filozoficznej, ale jest podyktowana metodologiczną troską o zachowanie podstaw realizmu. Filozofowie Szkoły, dyskutując z idealizmem filozofii kantowskiej i fenomenologii, wiązali wartość z bytem, a nie z powinnością czy jakościami idealnymi. Wartość jest przede wszystkim interpretowana przez nich jako własność bytu (transcendentalna lub kategoriałna), o ile jest on przedmiotem aktów intencjonalnych: poznawczych lub wolitywnych. Wartości kluczowe dla integralnego rozwoju człowieka, na przykład religijne, moralne, artystyczne, intelektualne, witalne z perspektywy realistycznej metafizyki mają charakter kategoriałny: coś ma większą wartość im doskonalej urzeczywistnia istotę człowieka. Człowiek obcuje z wartościami, a szczególnie z prawdą, gdy otwiera się na rzeczywistość, a nie na dane refleksji (co oczywiście nie jest równoznaczne z brakiem refleksyjności nad swoimi działaniami). Ogląd kontemplacyjny rzeczywistości w oparciu o podstawowe prawa bytu decyduje o rozwoju poznawczym człowieka. Nauka, której znaczenia dla rozwoju cywilizacji i człowieka trudno nie docenić, nie zastąpi dziedziny moralności. Życie moralne to przede wszystkim przestrzeń wewnętrznych decyzji człowieka, ale także związanych z nimi działań, w których urzeczywistniają się przyjmowane przez niego wartości.

Rdzeniem każdej formacji humanistycznej jest przede wszystkim wychowanie moralne – w terminologii Szkoły powiemy: wychowanie do dobra, w tym dobra, którym jest świętość. W perspektywie współczesnej aksjologii wartość wychowawcza świętości nie jest oczywista. Wynika to między innymi z mocnego subiektywizowania wiary. Tymczasem „myślenie wiarą”, jakkolwiek zawsze wiąże się z decyzją człowieka, może i powinno być obiektywizowane. Szkoła bardzo podkreśla ten element formacji

²³ Zob. tamże, 252-269.

²⁴ Zob. Stanisław Kamiński, Zofia J. Zdybicka, „Definicja religii a typy nauk o religii”, w: Stanisław Kamiński, *Światopogląd*, 123.

²⁵ Zob. np. Stanisław Kamiński, „Jak uporządkować rozmaite koncepcje wartości?”, w: tegoż, *Jak filozofować*, 293-306; Krąpiec, *Metafizyka*, 217-219.

humanistycznej²⁶. Oczywiście to stanowisko wpisuje ją w wielką tradycję filozofii chrześcijańskiej, ale jednocześnie akcentuje intelektualny wymiar ludzkich decyzji w kwestiach wiary i działania zgodnie z wyznawanymi wartościami. W świetle tego można powiedzieć, że zmiana konfesji to także doświadczenie poznawcze człowieka, które domaga się obiektywizacji.

Według przedstawicieli Szkoły religia istotnie wpływa na osobowy, integralny rozwój człowieka. Dostrzega się jej związki z moralnością – wymaga od człowieka świadomych i wolnych decyzji, które mają realny wpływ na jego postępowanie. Te zależności nie pozwalają jednak na redukowanie religii tylko do moralności.

Filozofowie Szkoły postrzegają religię jako dziedzinę, która znajduje swoje uniesprzecznienie w sposobie istnienia człowieka jako człowieka: w jego przygodności, transcendencji, otwarciu na Boga. Jak zauważają Stanisław Kamiński i Zofia J. Zdybicka „[...] religia stanowi osobową, egzystencjalną relację człowieka do osobowego transcendentnego (i równocześnie obecnego w człowieku), realnego Absolutu-Boga. Relacja ta ukształtowana jest ostatecznie przez miłość między «ja» i «Ty». Jej podstawą jest zaś osobowa struktura ludzkiego bytu, zawierającego określone potencjalności. Człowiek rozwija się przez aktualizowanie swoich potencjalności, specjalnie potencjalności poznawczej i potencjalności miłości, a ostatecznie uniesprzecznia się przez związek z Najwyższą Prawdą i Najwyższym Dobrem”²⁷.

Porównując powyżej zacytowane słowa z rozpowszechnionym pod wpływem interpretacji Schelera przekonaniem, że przedmiotem religii jest *sacrum* jako odrębna i najwyższa kategoria aksjologiczna, której odpowiada w psychice człowieka jakaś sfera absolutna będąca źródłem aktów religijnych, można dostrzec, że religia na gruncie filozofii Szkoły jest wyjaśniana w porządku bytowym. W związku z tym jest czymś więcej niż zjawiskiem kulturowym, nie podlega relatywizacji i nie daje się sprowadzić do subiektywnych przeżyć człowieka²⁸. Religia to realna, osobowa i sponsoryczna relacja człowieka z Bogiem, mająca siłę przemieniania człowieka od wewnątrz. W związku z tym wychowanie z ukierunkowaniem na świętość nie stanowi w ujęciu Szkoły jakiejś indywidualistycznej autokreacji, ale opiera się na wiedzy o rzeczywistości i naturze człowieka. W wychowaniu chodzi o przygotowanie wychowanka do podejmowania odpowiedzialności za dokonywane wybory w świetle obiektywnego dobra i prawdy o człowieku.

Bytowa perspektywa istnienia, którą odnajdujemy w realistycznej filozofii Szkoły, uzasadnia nie tylko otwartość człowieka na Boga (człowiek jako *capax Dei*), jego naturalną religijność, ale pozwala także pedagogice znaleźć fundament dla dostrzeżenia miary doskonalenia człowieka i potwierdza wychowawcze intuicje na

²⁶ Zob. Mieczysław A. Krąpiec, *Ludzka wolność i jej granice* (Lublin: PTTA 2008), 87-88; tegoż, „Rozumnie wierzyć – rozumnie poznawać. Czytając Encyklikę «Fides et ratio»”, w: tegoż, *Filozofia w teologii* (Lublin: Wydawnictwo FSVM 1999), 131-146.

²⁷ Kamiński, Zdybicka, „Definicja”, 117.

²⁸ Zdybicka, „Wyjaśnienie”, 280.

temat potrzeby indywidualnego podejścia do każdego wychowanka. Zaznaczmy, że nazywanie człowieka bytem z natury religijnym dokonuje się ze względu na rozpoznanie ontycznego statusu ludzkiego bytu. W związku z tym religijny potencjał człowieka jest rozumiany jako fragment odczytanej prawdy o ludzkiej godności. Jego realizacja wymaga pracy wychowawczej i autowychowawczej²⁹.

Metafizyka

Szkoła w swoich badaniach od początku uwzględniała kontekst przemian filozofii na przestrzeni wieków. Szukała wyjaśnienia poznawczej i metodologicznej specyfiki filozofii klasycznej, tak w stosunku do innych sposobów prowadzenia refleksji filozoficznej, jak i różnych dyscyplin naukowych. Dzięki temu u badaczy Szkoły tworzyła się pogłębiona świadomość realizmu poznania filozoficznego, a ich polemiki z marksizmem i nurtami idealistycznej filozofii opierały się na mocnych podstawach teoretycznych także w kwestiach antropologicznych. Przede wszystkim w filozofii człowieka obowiązywała (i nadal obowiązuje) perspektywa bytowa, a nie świadomościowa: odkrywanie istoty ludzkiego bytu rozpoczyna się od ukazania szczególnej pozycji człowieka w świecie przyrody i jest autonomiczne w stosunku do badań prowadzonych w innych dziedzinach nauk. Gwarantuje to z jednej strony obiektywny kierunek analiz oraz podkreśla trud samostanowienia człowieka w obiektywnie istniejącym świecie, a z drugiej – podkreśla fundamentalność refleksji metafizycznej w stosunku do aspektów badawczych na przykład nauk humanistycznych lub społecznych. Zdaniem Szkoły realistycznie budowana integralna wiedza o człowieku, dodajmy – bezwzględnie potrzebna pedagogom – wymaga dobrego rozpoznania przedmiotów i aspektów badawczych poszczególnych nauk.

Rozwój Szkoły przeszedł przez kilka etapów, co sygnalizuje też ewoluowanie jej nazwy³⁰. Do połowy lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia trwało formułowanie naukowego programu. Na ten okres przypada również rozwój refleksji metodologicznej, a więc dokonuje się wypracowanie narzędzi niezbędnych do uprawiania realistycznej filozofii. Kolejne lata przynoszą eksplorację rzeczywistości według założonych celów badawczych, w tym pogłębioną refleksję antropologiczną. W obliczu marksistowskiej ideologizacji życia publicznego Szkoła aktywnie włącza się w dyskusje na temat ważnych kwestii kulturowych, upominając się przede wszystkim o prawdę o człowieku. Należy podkreślić, że cele antropologiczne badań rysowały się dla środowiska Szkoły jako zasadnicze, niemniej jednak zdawano sobie sprawę, że nie można ich zrealizować bez wypracowania gruntownych podstaw metafizycznych.

²⁹ Zob. więcej Boużyk, *Wychowanie*, 209–249.

³⁰ Zob. Krąpiec, Maryniarczyk, *The Lublin*, 11; Mieczysław A. Krąpiec, Andrzej Maryniarczyk, „Szkoła Lubelska Filozofii”, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. Andrzej Maryniarczyk i in. (Lublin: PTTA 2005), t. 6, 532–550. Autorzy wymieniają następujące nazwy: Lubelska Szkoła Filozoficzna, Lubelska Szkoła Filozofii Klasycznej, Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej, Szkoła Lubelska, Polska Szkoła Filozofii Klasycznej.

Znalazło to wyraz w sformułowanej definicji poznania filozoficznego jako poznania metafizycznego badającego byt w aspekcie istnienia.

Wojciech Chudy, jeden z filozofów Szkoły, komentuje wagę tego kierunku badań dla refleksji antropologicznej i pedagogicznej w następujący sposób: „Zgłębianie bytu jest rzeczą trudną. Otwieranie nowych problemów, odkrywanie tego, co jest elementem wyjaśniającym byt, budowa struktury bytu, pojęcie transcendentności – to wymiary niezwykle trudne do uchwycenia i zrozumienia. Najwyraźniej można to unaocznnić, zestawiając modus filozofii realistycznej z dzisiejszą salonową modą postmodernistycznego filozofowania, gdzie kilka metaforycznych pojęć wartościujących – typu: pielgrzym, turysta, błazen czy kapłan – pretenduje do całej ludzkiej rzeczywistości”³¹.

Kwestie realizmu teoriopoznawczego i metafizycznej formuły filozofii charakterystyczne dla Szkoły rzutują, jak wielokrotnie podkreślaliśmy, na rozwiązania kwestii antropologicznych istotnych dla teorii wychowania, w tym wychowania otwartego na religię. Uzupełniając wskazywane już zależności, można dodać jeszcze specyficzne dla ducha Szkoły rozumienie innych podstawowych dla wychowania pojęć: godności osoby, rozwoju człowieka czy sprawności moralnych³². Jednym słowem w wyjaśnianiu roli wychowania otwartego na religię najważniejsze jest rozumienie samej rzeczywistości. W procedurze badań metafizycznych pierwszeństwo nad całą refleksją antropologiczną (w tym poświęconą religii) mają badania nad bytem (tak zwana metafizyka ogólna). W filozofii kultury, filozofii religii analizuje się ludzkie działania i dlatego dyscypliny te zaliczane są do szczegółowych (to jest do typów metafizyki szczegółowej)³³.

Specyfikę procedury badawczej Szkoły i realizmu jej filozofii można prześledzić także na przykładzie wyłaniania wspomnianej już definicji religii w ujęciu Zdybickiej. Punktem wyjścia podjętej przez nią analizy jest dany w przeżyciu religijnym i wyrażony zrachowaniami religijnymi fakt odniesienia człowieka do rzeczywistości dla niego transcendentnej. Dalej badaczka podejmuje próbę ontologicznej artykulacji tego faktu. Korzystając z ustaleń metafizycznych i antropologicznych, wyróżnia podmiot, przedmiot i podstawę relacji religijnej.

Trzeba zaznaczyć, że najważniejsze dla prowadzonych przez badaczkę rozważań są uniesprzecznienia bytu jako takiego (a więc wspomniana teza o istnieniu i naturze Absolutu) oraz bytowości człowieka. Chodzi o ukazanie, że człowiek jest bytem partycypującym w istnieniu Absolutu-Boga jako osoba ontycznie otwarta na drugie „ty”, a także na „Ty” nieskończone. Zwieńczeniem rozważań, przedstawionych przez nas z konieczności skrótowo, jest zaproponowana przez Zdybicką następująca definicja religii: „W ujęciu filozoficznym religia jest realną i dynamiczną relacją

³¹ Wojciech Chudy, „Rola intelektu jako *recta ratio* w poznaniu realistycznym”, w: *Osoba i realizm w filozofii*, „Zadania Współczesnej Metafizyki” nr 3/4 (Lublin: PTTA 2002), 197.

³² Zob. więcej Bouzyk, *Wychowanie*, 155-250.

³³ Zob. Stanisław Kamiński, „Osobliwość metodologiczna teorii bytu”, w: tegoż, *Jak filozofować*, 71-88 oraz tamże: „Dziedziny teorii bytu”, 177-194.

osobową człowieka do osobowego Absolutu, od którego człowiek jest zależny [nie chodzi, jak w ujęciach subiektywistycznych, o poczucie zależności – przyp. MMB] w istnieniu oraz działaniu i który jest jego ostatecznym celem, nadającym sens jego życiu (przyczyna sprawcza i celowa)”³⁴. Ponieważ sformułowana definicja jest uniwersalnym i transcendentnym ujęciem faktu religijnego jako istniejącego może stanowić mocny fundament teoretyczny dla modelu wychowania otwartego na religię.

Podsumowując, metafizyczny i teoriopoznawczy realizm Szkoły decyduje o realistycznym charakterze rozwiązań w obszarze badań z filozofii człowieka czy filozofii religii. Te zależności można dostrzec na przykład w interpretacjach religijności człowieka jako naturalnego sposobu jego bytowania czy ontycznych podstaw faktu religii – zarówno przedmiotowych (dotyczących istnienia i natury Boga), jak i podmiotowych (dotyczących istnienia i natury człowieka). W duchu realizmu należy także odczytywać postulat otwarcia wychowania na religię. W artykule wskazaliśmy na związki tez tworzących fundament takiego modelu z realizmem filozofii Szkoły. Próbaliśmy spojrzeć na niego w świetle następujących zagadnień: klasycznego modelu filozofii jako aktywności kontemplatywnej w poznawaniu prawdy i związanych z tym zagadnień przedmiotowości refleksji filozoficznej oraz pozytywnej oceny poznania spontanicznego, a przede wszystkim problemu koncepcji przedmiotu filozofii i jej metafizyczności. Ponadto uwzględniliśmy problem wartości ważny dla teorii wychowania.

Najważniejszą dla działań pedagogicznych konkluzją z przeprowadzonych analiz wydaje się stwierdzenie, że religia jest realną relacją osobową doskonalącą w sposób realny człowieka ze względu na coraz pełniejsze zjednoczenie się z dobrem-Bogiem. W świetle realizmu Szkoły nie mówi się o świętości jako idei doskonalącej człowieka, ale mocno podkreśla się, że tylko realne dobro ma moc jego przemiany wewnętrznej, oczywiście o ile zostanie przez niego poznane i pokochane.

Streszczenie: W artykule zostaje podjęty problem filozoficznego realizmu i jego wpływu na teorię wychowania w odniesieniu do kwestii religii. Analizy są prowadzone w oparciu o prace Polskiej Szkoły Filozofii Klasycznej, która kontynuuje tradycję filozofii starożytnej i średniowiecznej, a w szczególności myśli Arystotelesa i Tomasza z Akwinu. Początek działalności Szkoły datuje się na koniec lat czterdziestych ubiegłego wieku, gdy po II wojnie światowej Katolicki Uniwersytet Lubelski stał się mekką dla badaczy reprezentujących realistyczną filozofię. Do najbardziej znaczących filozofów Szkoły można zaliczyć: Jerzego Kalinowskiego, Stanisława Kamińskiego, Mieczysława A. Krąpca, Mariana Kurdziałka, Andrzeja Maryniarczyka, Stefana Swieżawskiego, Karola Wojtyłę, Zofię J. Zdybicką. Artykuł składa się z sześciu części. Część 1 wyjaśnia ukierunkowany na mądrość klasyczny model uprawianej w Szkole filozofii i stwierdza, że ma on wpływ na model wychowania otwartego na religię. Część 2 dotyczy problemu przedmiotu poznania, tak jak jest on przedstawiany przez Szkołę krytykującą ujęcia kartezjańskie, kantowskie czy fenomenologiczne (tzw. filozofię refleksji). Kluczowe dla realizmu Szkoły są stosunek do problemu refleksji i pierwszeństwo poznania przedmiotowego. Kwestia jedności bytu i poznania

³⁴ Zdybicka, *Człowiek*, 271.

jest poddana głębszej analizie w częściach 3-4, poświęconych wartości poznania przed naukowego i przedmiotowi poznania filozoficznego (konceptji bytu jako bytu). Części artykułu od 2 do 4 pokazują, jak filozofia zorientowana przedmiotowo wpływa na definicję religii zaproponowaną przez Szkołę. Specyfika filozoficznego wyjaśnienia w odniesieniu do religii i wychowania jest analizowana w częściach 5 i 6, z których pierwsza podejmuje problem obiektywności wartości (w tym świętości), a druga koncentruje się na metafizycznym charakterze definicji religii.

Słowa kluczowe: Polska Szkoła Filozofii Klasycznej, realizm, Jerzy Kalinowski, Stanisław Kamiński, Mieczysław A. Krąpiec, Marian Kurdzialek, Andrzej Maryniarczyk, Stefan Świeżawski, Karol Wojtyła, Zofia J. Zdybicka

Bibliografia

- Bouzyk, Maria M. *Wychowanie otwarte na religię. Polska Szkoła Filozofii Klasycznej o roli religii w wychowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW, 2013.
- Chudy, Wojciech. „Rola intelektu jako *recta ratio* w poznaniu realistycznym”, w: *Osoba i realizm w filozofii*, 183–204. „Zadania Współczesnej Metafizyki”, nr 3/4. Lublin: PTTA, 2002.
- Chudy, Wojciech. *Rozwój filozofowania a „pułapka refleksji”*. *Filozofia refleksji i próby jej przezwyciężenia*. Lublin: RW KUL, 1995.
- Janecek, Stanisław. *Filozofia na KUL-u. Nurty – idee – osoby*. Lublin: RW KUL, 1999.
- Kamiński, Stanisław. *Jak filozofować?*. Lublin: TN KUL, 1989.
- Kamiński, Stanisław. *Światopogląd. Religia. Teologia*. Lublin: TN KUL, 1998.
- Kamiński, Stanisław, Mieczysław A. Krąpiec. *Z teorii i metodologii metafizyki*. Lublin: RW KUL, 1994.
- Kiereś, Barbara. *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*. Lublin: PTTA, 2015.
- Krąpiec, Mieczysław A. *Filozofia w teologii. Czytając Encyklikę „Fides et ratio”*. Lublin: Wydawnictwo FSVM, 1999.
- Krąpiec, Mieczysław A. *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*. Lublin: RW KUL, 1998.
- Krąpiec, Mieczysław A. *Ludzka wolność i jej granice*. Lublin: PTTA, 2008.
- Krąpiec, Mieczysław A. *Metafizyka. Zarys podstawowych zagadnień*, Lublin: TN KUL, 1978.
- Krąpiec, Mieczysław A. *O rozumienie filozofii*. Lublin: RW KUL, 1991.
- Krąpiec, Mieczysław A. *Poznawać czy myśleć. Problemy epistemologii tomistycznej*. Lublin: RW KUL, 1994.
- Krąpiec, Mieczysław A. *Realizm ludzkiego poznania*. Lublin: RW KUL, 1995.
- Krąpiec, Mieczysław A., Andrzej Maryniarczyk. *The Lublin Philosophical School*. Lublin: PTTA, 2010.
- Krąpiec, Mieczysław A., Andrzej Maryniarczyk. „Szkoła Lubelska Filozofii”. W *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. Andrzej Maryniarczyk i in., 532-550. Lublin: PTTA, 2005, t. 6.
- Maryniarczyk, Andrzej. *Metoda separacji a metafizyka*. Lublin: RW KUL, 1985.
- Zdybicka, Zofia J. *Człowiek i religia*. Lublin: TN KUL, 1993.

Jarosław Horowski
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

WSTYD A ROZWÓJ MORALNY – O ANTROPOLOGICZNYCH FUNDAMENTACH NEOTOMISTYCZNEJ TEORII WYCHOWANIA MORALNEGO

The sense of shame and moral development – about the anthropological foundations of the neo-Thomistic theory of moral education

Summary: Shame is an unpleasant feeling man tries to avoid. However, representatives of neo-Thomistic education philosophy perceive shame as an important factor for moral development. The article presents the reflections of representatives of Neo-Thomism, i.e. Jack Woroniecki and Karol Wojtyła, on the role of shame in moral development. They relate shame to activities driven by the senses rather than by the intellect and reason. This is because the senses react to material good and the intellect recognizes moral good. Therefore, shame induces rational actions and at the same time induces acts which take into account moral good. Furthermore, shame warns against the threat of human dignity violation and therefore helps discover the value of human life. Thus, foundations for moral standards are created. The article presents philosophical and ethical assumptions of neo-Thomism; the interpretation of shame within the Neo-Thomism framework. The article also draws conclusions for educational theory and educational practice based upon the study of shame.

Keywords: shame, moral development, neo-Thomistic education philosophy, development of rational actions, discovering the value of human life

Pierwsze skojarzenia, jakie wywołuje słowo „wstyd”, odnoszą się zazwyczaj do jego objawów, a te nie są dla człowieka przyjemne: zaburzenia mowy, opuszczona głowa, odwracanie wzroku, rumieńce, używanie unikowych określeń siebie¹. Wstyd jest bowiem rodzajem złości skierowanej na samego siebie – jest to złość wywołana

¹ Theodore D. Kemper, „Modele społeczne w wyjaśnianiu emocji”, przekł. Piotr Kołyszko, w: *Psychologia emocji*, red. Michael Lewis, Jeannette M. Haviland-Jones (Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005), 79.

błędem albo niepotrzebnym zachowaniem², stan dla człowieka szczególnie przykry, gdy niewłaściwe działanie miało miejsce na oczach innych ludzi. Nie powinno zatem dziwić, że człowiek chciałby uniknąć wstydu, tym bardziej, że uczucia nie występują zazwyczaj w formie wyizolowanej, a wraz ze wstydem może pojawić się niska samoocena, lęk o relacje międzyludzkie, o akceptację ze strony innego człowieka³. Owa „ucieczka od wstydu” może przybierać różną postać: unikania pochopnego podejmowania decyzji, tak aby wyeliminować niebezpieczeństwo błędu, ukrywania złego działania przed innymi ludźmi. Jednak może to być także dążenie do dekonstrukcji czynników, którymi uwarunkowane jest poczucie wstydu, a do nich należą z pewnością normy moralne będące kryterium oceny dla własnego sumienia oraz punktem odniesienia dla grupy, w której funkcjonuje jednostka⁴.

W kontekście przywołanych powyżej faktów związanych z rzeczywistością wstydu odpowiedź na pytanie zasugerowane w tytule artykułu – o wpływ wstydu na rozwój moralny człowieka – wydaje się oczywista. Wstyd jawi się jako czynnik wpływający negatywnie na ów rozwój, tymczasem w tekstach przedstawicieli neotomistycznej filozofii wychowania uznawany jest on za czynnik wspierający rozwój moralny. Spośród polskich przedstawicieli tego nurtu temat wstydu podejmuje przede wszystkim Jacek Woroniecki i Karol Wojtyła, wspomina o nim również Karol Górski⁵. Ich stanowisko ma fundament przede wszystkim w poglądach Tomasza z Akwinu, który istotę wstydu rozważa w *Sumie teologicznej*, w części poświęconej cnocie umiarkowania (II-II, q. 144)⁶. Inspiracją dla Karola Wojtyły jest także fenomenologia Maxa Schelera⁷, który poświęcił wstydu obszerny traktat⁸,

² Dariusz Doliński, „Ekspresja emocji. Emocje podstawowe i pochodne”, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2: *Psychologia ogólna*, red. Jan Strelau (Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000), 366.

³ Michael Lewis, „Emocje samoświadomościowe: zażenowanie, duma, wstyd, poczucie winy”, przekł. Ewa Wojtych, w: *Psychologia emocji*, dz. cyt., 787.

⁴ W psychoanalizie wstyd uważa się za emocję destrukcyjną, hamującą ekspresję seksualną, twierdzi ona ponadto, że wyparty ze świadomości i utrzymujący się w podświadomości wstyd może powodować niepokój, histerię i neurastenię (Agata Błachnio, „Wstyd. Aspekt psychologiczny”, w: *Encyklopedia katolicka*, t. XX, red. Edward Gigilewicz i in. [Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2014], kol. 1011). W efekcie teorii społeczno-kulturowe, uwzględniające tezy psychoanalizy, będą zawierały postulat dekonstrukcji norm piętnujących niektóre formy aktywności seksualnej (normy występują tutaj w roli Superego, por. Krystyna Drat-Ruszczak, „Teorie osobowości – podejście psychodynamiczne i humanistyczne”, w: *Psychologia. Podręcznik*, t. 2, 614) i przyczyniających się do powstawania wstydu u osób je podejmujących. Owe formy aktywności seksualnej nazywane będą „innymi”, „alternatywnymi” bez przypisywani im wartości moralnej.

⁵ Myśl neotomistyczna w Polsce posiada bogatą tradycję, jak można przekonać się z opracowania Janiny Kostkiewicz (też: *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939* [Kraków: „Impuls”, 2013], 87-190), jednak bezpośrednie odniesienia do wstydu znajdujemy przede wszystkim w pracach Jacka Woronieckiego i Karola Wojtyły.

⁶ Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 22: *Umiarkowanie*, przekł. Stanisław Belch (Londyn: Katolicki Ośrodek Wydawniczy „Veritas” 1966), 40-50.

⁷ Mirosław Mróz, „De verecundia, czyli o kwestii wstydu widzianej oczyma św. Tomasza z Akwinu”, w: *Wstyd i nagość*, red. Marian Grabowski (Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 2003), 180-181.

⁸ Wydanie polskie: Max Scheler, „O wstydzie i poczuciu wstydu”, przekł. Marzena Świtalska, w: *Wstyd i nagość*, red. Marian Grabowski (Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 2003), 19-142.

przy czym Wojtyła nie zatrzymał się w swoich analizach na opisie fenomenologicznym wstydu, ale dokonał jego interpretacji metafizycznej.

Rozważania, które zostaną podjęte w niniejszym tekście, będą miały na celu odpowiedź na pytanie o rolę, jaką neotomiści przypisywali wstydu w procesie rozwoju moralnego. Badania rozpoczęte zostaną od skrótowej charakterystyki wstydu, co pozwoli w dalszej części pracy dostrzec specyfikę jego ujęcia ze strony neotomistów. W kolejnym punkcie przybliżone zostaną poglądy Jacka Woronieckiego i Karola Wojtyły na temat wstydu, a następnie filozoficzno-etyczne założenia ich koncepcji. W ostatniej części podjęta zostanie próba odpowiedzi na pytanie o pedagogiczne implikacje wyników badań nad wstydem, jakie przeprowadzone zostały w ramach filozofii neotomistycznej.

1. Czym jest wstyd?

Pojęcie „wstyd” wykorzystywane jest do opisu przynajmniej trzech rzeczywistości, które, choć przejawiają się na zewnątrz w podobnych reakcjach, nie są tożsame jeżeli chodzi o ich przyczyny. Po pierwsze, terminu „wstyd” używa się na określenie swoistej reakcji ostrzegawczej przed możliwością naruszenia ludzkiej godności, miłości i intymności przez innego człowieka, zagrożeniem instrumentalnego przez niego wykorzystania. W ramach tego rodzaju wstydu mieści się także wstyd seksualny. Po drugie, wstyd może wynikać z negatywnej oceny własnego zachowania. W tym sensie ujawnia istnienie jakiegoś kryterium dobrego i złego zachowania, odzwierciedla jakiś etos, a nawet go chroni, wskazując i piętnując zachowania z nim sprzeczne⁹. Po trzecie, człowiek wstydzi się tych swoich zachowań, w których traci kontrolę nad emocjami, a więc nie wynikają one z rozumnej decyzji.

Nietrudno zauważyć, że wstyd w pierwszym sensie istotnie różni się od wstydu w drugim i trzecim znaczeniu, ponieważ jako reakcja ostrzegawcza wobec zagrożenia naruszenia godności nie powstaje w konsekwencji aktywności podmiotu, ale innej osoby, natomiast przyczyną wstydu w drugim i trzecim sensie jest działanie jednostki. Zauważyć również należy, że drugi i trzeci rodzaj wstydu są sobie bliskie, ale nie tożsame. Działanie rozumne ujawnia się z jednej strony w podporządkowaniu normom, etosowi (co wskazywałoby na tożsamość), ale z drugiej strony możliwy jest także rozumny wybór, który wywoła wstyd ze względu na świadomość jego nieakceptacji przez społeczność, do której należy jednostka¹⁰. Ów wstyd może wówczas łączyć się z przekonaniem, że podjęte działanie zostanie niewłaściwie zinterpretowane przez inne osoby¹¹.

W tym kontekście należałoby zwrócić również uwagę na kwestię źródła etosu, który staje się punktem odniesienia dla wstydu – czy wywodzi się on ze społeczności, w której żyje jednostka, czy ma podstawy w naturze człowieka, czy może pochodzi od

⁹ Tadeusz Zadykowicz, „Wstyd. Aspekt moralny”, w: *Encyklopedia katolicka*, t. XX, kol. 1010.

¹⁰ Błachnio, „Wstyd”, 1011.

¹¹ Zadykowicz, „Wstyd”, 2010.

jakiejś siły wyższej? Postawione tu pytanie nie znajduje jednoznacznej odpowiedzi z przynajmniej dwóch względów: po pierwsze, zmienia się ona wraz z założeniami filozoficzno-światopoglądowymi, w ramach których jest udzielana; po drugie, wskazane czynniki w konkretnych przypadkach łączą się ze sobą, czyli zakorzenione w naturze prawidłowości wzmacniane są przez kulturę grupy odniesienia albo przez objawienie zawarte w wyznawanej religii. Trudności w odpowiedzi na pytanie o źródło etosu nie uniemożliwiają jednak stwierdzenia, w jaki sposób założenia filozoficzno-światopoglądowe zmieniają interpretację wstydu. Wskazówki do rozwiązania tej kwestii sformułowane zostaną w dalszej części tekstu.

Wśród neotomistów na temat wstydu wypowiedzieli się przede wszystkim Jacek Woroniecki oraz Karol Wojtyła. Wspominał również o nim Karol Górski. Przyjrzyjmy się zatem ich wypowiedziom, aby stwierdzić, o jakiej rzeczywistości mówili, używając terminu „wstyd”.

2. Wstyd jako konsekwencja własnego zachowania

Uwzględniając perspektywę chronologiczną, jako pierwszy na temat pozytywnej roli wstydu w rozwoju moralnym wypowiedział się Jacek Woroniecki. Jego badania nad rozwojem moralnym koncentrowały się na powstawaniu stałej sprawności do wykonywania określonych czynów. Woroniecki rozumiał, że zdobycie owej sprawności jest konsekwencją rozwoju nie tyle jednej władzy, co wszystkich władz zaangażowanych w czyn. Ukształtowanie pozytywnego profilu moralnego wymagało zatem odpowiedniego rozwoju rozumu, woli oraz władz zmysłowych: pożądlivej i popędliwej, które powinny przyjąć doskonałość cnót kardynalnych: roztropności, sprawiedliwości, umiarkowania i męstwa.

Zaznaczyć należy, że Woroniecki wyraźnie odróżniał sprawności od nawyków, co w kategoriach współczesnej pedagogiki oznaczałoby, że opowiadał się za wychowaniem człowieka autonomicznego, zdolnego do podejmowania samodzielnych, będących konsekwencją rozumnego osądu decyzji. Krytyce poddawał natomiast urabianie czy tresurę, które prowadziły do nawyku mechanicznego, bezrefleksyjnego powtarzania tych samych zachowań. Innymi słowy, Woroniecki rozumiał wychowanie jako proces, w którym władze bezpośrednio odpowiedzialne za pożądanie „uczą się” słuchać rozumu i współdziałać z nim w celu osiągnięcia dobra. Dobór słów i zwrotów w celu wyrażenia myśli Woronieckiego jest w tym wypadku niezwykle ważny. Woroniecki nie nazwałby bowiem dobrze wychowanym kogoś, kto „panuje” nad zmysłami, to znaczy w jakiś sposób powstrzymuje ich reakcje. Za człowieka dobrze wychowanego uznałby jedynie taką osobę, której zmysły „doceniają” mądrość rozumu i współdziałają z nim, wykorzystując potencjał tkwiący w ciele. Pierwsza z cnót doskonalących zmysły, czyli umiarkowanie, nie polega bowiem na rezygnacji z zaspokajania pożądań zmysłowych, ale na takim korzystaniu

z dóbr zmysłowych, które jest mądre/roztropne, czyli skoordynowane z dążeniem do dobra zaspokajającego pragnienie szczęścia¹².

W tym kontekście zasadne wydaje się pytanie o możliwości pracy nad zmysłami. Odpowiadając na nie, Woroniecki wyraża przekonanie, że fundamentalną rolę odgrywają w tym procesie poczucie godności oraz wstyd. Te dwie rzeczywistości odnoszą się do jednego fundamentu, jakim jest rozumność ludzkiej natury. Poczucie godności jest bowiem konsekwencją świadomości owej rozumności, czyli zdawania sobie sprawy przez jednostkę, że posiada rozum, za pomocą którego na zupełnie innym niż zwierzęta poziomie jest w stanie rozpoznawać dobro i zło czynów, a w konsekwencji także – transcendując niejako cielesne pożądanía – jest w stanie podejmować rozumne decyzje¹³. Poczucie wstydu jest z kolei rozumiane przez Woronieckiego jako reakcja na czynności, które nie znajdują źródła w rozumie, ale w nieuporządkowanych pożądaniami, uderzając w ludzką godność. Jak pisze: „człowiek najbardziej wstydzi się tych czynności, w których bardziej niż w innych przestaje kierować się rozumem” i dla lepszego zobrazowania tej prawidłowości dodaje: „[m]a to nawet miejsce w stosunku małżeńskim”¹⁴. Woroniecki pisze ponadto o wstydzie w konsekwencji zablokowania rozumu pod wpływem silnego gniewu oraz w sytuacji pijaństwa. Wstyd – według niego – stanowi zatem „ochronę władz umysłowych, rozumu i woli, przed opanowaniem ich przez władze zmysłowe. Jest to jakby samorzutna ochrona godności ludzkiej przed obniżeniem jej do poziomu zwierząt”¹⁵.

W swoich rozważaniach Woroniecki nie do końca jednak odróżnia czynniki wewnętrzne oraz zewnętrzne warunkujące odruch wstydu. W prowadzonej przez dominikanina narracji przeplatają się one ze sobą. Pisze on chociażby o wstydzie: „Jest to swego rodzaju obawa towarzysząca czynnościom mogącym – o ile się nie rachują z godnością ludzką – zniesławić człowieka w oczach innych”¹⁶. Trudno zaprzeczyć w tym wypadku występowaniu zarówno jednych, jak i drugich, jednak dla jasności przekazu konieczne wydaje się ich odróżnienie. Odruch wstydu może faktycznie być związany z działaniem, w którym podmiot traci kontrolę nad sobą, ale podobnej reakcji można doświadczyć z związku z podejmowaniem działań nieakceptowanych przez otoczenie, chociaż są one rozumne i dobre. Odruch wstydu

¹² Szczegółową analizę teorii Woronieckiego odnaleźć można w następujących pracach: Stanisław Galkowski, *Ku dobru. Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego* (Rzeszów: Wydawnictwo WSP 1998); Jarosław Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej* (Toruń: Wydawnictwo UMK 2015), 142-187.

¹³ Jacek Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II/1 (Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 2000), 337; Jacek Woroniecki, „Cnota kardynalna umiarkowania”. *Szkola Chrystusowa* I/5 (1930): 236-237.

¹⁴ Woroniecki, *Katolicka*, t. II/1, 339; Woroniecki, „Cnota”, 234-236.

¹⁵ Woroniecki, *Katolicka*, t. II/1, 340. Woroniecki uważa, że rozum i wola mogą tak wpływać na uczucia, aby te osłabły, gdyby ich dążenia były sprzeczne ze sposobem działania wyznaczanym przez rozum, a równocześnie mogą wykorzystywać ich siłę do realizacji dobra wskazanego przezeń. Jako przykład wychowania uczuć Woroniecki podaje cnotę łagodności, która rodzi się na fundamencie zrozumienia, że gniew jest cenną siłą, którą trzeba sprawnie władać i nie marnować jej ani na drobne złośczenie się ani na większe, niegodne człowieka wybuchy (tamże, 392).

¹⁶ Tamże, 339.

może pojawiać się na przykład w związku z podejmowaniem praktyk religijnych, które w pewnych środowiskach mogą być wyśmiewane. W tym drugim przypadku wpływ społeczności na jednostkę należałoby ocenić jako negatywny, a w pismach Woronieckiego społeczność jest określana jednoznacznie pozytywnie jako czynnik wzmacniający ochronę godności poprzez wstyd.

Myśl Woronieckiego podejmuje Karol Górski, który w swoich pracach deklaruje z jednej strony nawiązania do tomizmu egzystencjalnego Jacques'a Maritaina, a z drugiej strony, prowadząc wywód, rozkłada akcenty w sposób charakterystyczny dla tomizmu tradycyjnego, którego przedstawicielem jest Woroniecki. W podstawowej pracy pedagogicznej Górskiego pod tytułem *Wychowanie personalistyczne* odnajdujemy następujące zdanie: „wstyd płynie z faktu, że człowiek nie umie opanować odruchów instynktu. Jest to niezmiernie dla intelektu upokarzające, iż on, widząc rzeczy tak, jak one są, nie ma pełnej władzy nawet nad własnym ciałem, które czasem wyłamuje się spod jego kontroli. To upokorzenie jest równocześnie potężną dźwignią postępu osobowości, wskazuje bowiem i przypomina nieustannie potrzebę pracy nad sobą”¹⁷. Z przytoczonych słów wynikają zarówno kojarzenie objawów nazywanych wstydem z procesami wewnątrzosobowymi, jak również pozytywna ocena roli wstydu jako czynnika w rozwoju moralnym. W pracach Górskiego nie odnajdujemy jednak pogłębionej refleksji, mogącej rzucić światło na rzeczywistość wstydu. Tę przeprowadził dopiero Karol Wojtyła.

Badania Wojtyły nie posiadają wyraźnie pedagogicznego profilu, jednak trudno nie dostrzec ich potencjału, biorąc pod uwagę, że istotą jest wyjaśnianie procesów wewnątrzpodmiotowych: Wojtyła analizuje czyn, w konsekwencji odsłaniając osobę. Czego dowiadujemy się z tych analiz? Refleksja antropologiczna prowadzi do wniosku, że człowiek z jednej strony odpowiada na rzeczywistość, czyli zewnętrzny względem podmiotu przedmiot wywołuje w nim reakcję dzięki tkwiącej w podmiocie strukturze psychoemotywniej, a z drugiej strony odróżnia to, co w podmiocie tylko „dzieje się” od aktów, które w nim znajdują swą przyczynę. Odkrywając różnicę między uczynieniem (zdynamizowaniem struktury psychoemotywniej) a czynem, człowiek odkrywa równocześnie specyfikę własnej natury, która wyraża się w sprawczości. Co więcej, zdaje sobie sprawę, że jego powinnością staje się działanie rozumne, wynikające z decyzji. Ta prawidłowość została doskonale oddana przez Wojtyłę, gdy pisał, że człowiek: „odnajduje swoje «ja» jako tego, który [...] może i powinien siebie posiadać i sobie panować. Dynamiczna struktura samostanowienia mówi człowiekowi za każdym razem o tym, że jest sobie samemu dany i zadany równocześnie. Właśnie w ten sposób człowiek jawi się sobie samemu w swoich czynach, w wewnętrznych rozstrzygnięciach sumienia”¹⁸. Zadaniem człowieka jest zatem aktualizacja własnego bytu na poziomie osoby. Jej

¹⁷ Karol Górski, *Wychowanie personalistyczne* (Poznań: Naczelny Instytut Akcji Katolickiej 1936), 35.

¹⁸ Karol Wojtyła, „Podmiotowość i «to, co nieredukowalne»”, w: tegoż, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne* (Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1994), 441; tegoż, *Transcendencja osoby w czynie a autoteleologia człowieka*, w: tamże, 485-488.

przeciwieństwem jest aktualizacja na poziomie psychoemotywnym, czyli na tym, w którym o działaniu decydują zmysły.

Odkrycie specyfiki własnej natury oraz istniejącej wobec niej powinności prowadzi z kolei – według Wojtyły – do odruchu wstydu w sytuacji, gdy owa powinność nie została zrealizowana. Jak pisze w studium *Miłość i odpowiedzialność*: „Człowiek z reguły wstydzi się tego, co w nim tylko «dzieje się», a co nie jest świadomym aktem jego woli, tak więc np. wstydzi się wybuchów namiętności, choćby gniewu czy strachu [...]. Znajdujemy w tym potwierdzenie duchowości i «wewnętrzności» osoby ludzkiej, która dostrzega pewne «zło» w tym wszystkim, co nie jest dosyć wewnętrzne, czyli duchowe, ale tylko zewnętrzne, cielesne, irracjonalne”¹⁹. Warto ponadto zauważyć, że z analiz Wojtyły, przeprowadzonych w studium *Osoba i czyn*, wynika, że pierwsze wnioski odnośnie jakości działania wyciągane są przez podmiot nie po jego wykonaniu, ale już w trakcie podejmowania decyzji. Dzięki świadomości podmiot odkrywa bowiem, które z pożądań jest konsekwencją działania dynamizmu psychoemotywnego (czyli władz zmysłowych), a które jest odpowiedzią woli na wskazania rozumu, czyli jest przejawem osobowej sprawczości. Wstyd może zatem przenikać ludzkie działanie, a nie tylko pojawiać się jako jego konsekwencja. Dochodzimy w tym miejscu do kwestii niezwykle istotnej z punktu widzenia rozwoju moralnego: czynnikiem o nim decydującym okazuje się odkrycie własnej duchowej natury oraz wstyd związany z działaniem na innym niż osobowy poziomie.

Podsumowując wyniki analiz fragmentów prac Woronieckiego, Górskiego i Wojtyły na temat wstydu, trudno nie zauważyć, że są oni zgodni co do istoty oraz znaczenia wstydu, odnosząc się do trzeciego znaczenia tego terminu. Uznać zatem należy, że to Woroniecki wprowadził zagadnienie wstydu do neotomistycznej filozofii wychowania. Równocześnie z przytoczonych stwierdzeń wynika, że Górski, a zwłaszcza Wojtyła, mówiąc o wstydzie, skupiają się na jego wewnątrzpodmiotowych przyczynach, ignorując równocześnie czynniki zewnętrzne, które mogą go stymulować. W ich pismach znajdujemy zatem doprecyzowanie analiz Woronieckiego, w których brak jest wyraźnego rozróżnienia między drugim i trzecim sensem określenia „wstyd”.

Przeprowadzone powyżej rozważania nawiązywały do fragmentów prac Woronieckiego i Wojtyły, w których wstyd łączony był z decyzjami podejmowanymi przez podmiot. Wojtyła zastanawia się jednak nad wstydem także w innym kontekście, odnosząc się do sytuacji, w której osoba przeżywająca wstyd pozostaje niejako bierna. Jest to zatem pierwsze ze wspomnianych w niniejszej pracy znaczeń tego terminu. Refleksję tę Wojtyła podejmuje w ramach prac nad etyką seksualną. Przyjrzyjmy się zatem, jakie wnioski na temat wstydu wyciąga z tych badań i jakie światło rzucają one na problem rozwoju oraz wychowania moralnego.

3. Wstyd jako ochrona przed naruszeniem własnej godności

Pisząc o wstydzie seksualnym, Wojtyła stwierdza, że nie wynika on z kultury, w jakiej żyje i rozwija się jednostka. Wstyd zakorzeniony jest głęboko w ludzkiej naturze, a jego istotą jest dążenie „do ukrycia samych wartości seksualnych, i to przede

¹⁹ Tegoż, *Miłość i odpowiedzialność* (Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 1986), 162.

wszystkim o tyle, o ile w świadomości danej osoby stanowią one «możliwy przedmiot użycia» dla osób drugiej płci²⁰. Kultura wyznacza oczywiście – chociażby ze względu na klimat – pewne kanony ubioru, obnażania lub zakrywania poszczególnych części ciała, ale źródłem dążenia do ukrycia określonych części oraz niektórych, szczególnie intymnych, czynności cielesnych jest według niego przede wszystkim ochrona wartości własnej osoby. Wstyd seksualny nie jest zatem narzucony z zewnątrz, ale stanowi wewnętrzną potrzebę osobowości.

Zdaniem Wojtyły we wstydzie ujawnia się to, że osoba jest kimś więcej, niż tylko jej właściwości seksualne. Jak pisze: „[w]styd seksualny jest poniekąd objawieniem ponad-użytkowego charakteru osoby, i to zarówno wtedy, gdy osoba [...] wstydzi się związanych z jej ciałem wartości seksualnych, jak i wówczas, kiedy wstydzi się [...] swego stosunku do tych wartości u osób drugiej płci, swego nastawienia na samo ich użycie²¹. Dzięki wstydowni osoba odkrywa (nawet jeżeli nie potrafi tego nazwać, wyrazić słowami), że „jest panią samej siebie (*sui iuris*) [...]. Jest własnością samej siebie, ma władzę samostanowienia, nikt nie może naruszać tej samoistności. Nikt też nie może uczynić jej swoją własnością [...]. Otóż ta obiektywna niedostępność (*ateri incommunicabilitas*) oraz nietykalność osoby dochodzi do głosu właśnie w przeżyciu wstydu seksualnego²². W przytoczonych słowach Wojtyła wychodzi poza opis fenomenologiczny i dokonuje interpretacji metafizycznej wstydu.

Przyglądając się przywołanym stwierdzeniom, można by powiedzieć, że wstyd oraz to, co on odkrywa, czyli specyfika ludzkiego bytu i związana z nim godność, stają się punktem odniesienia dla moralności. To między innymi dzięki wstydowni człowiek poznaje kryterium dobra i zła, związane z afirmacją albo naruszeniem ludzkiej godności poprzez czyn. Jest to poznanie bezpośrednio, niezwiązane z przekazem poprzez kulturę, a w dodatku – niezbędne z perspektywy rozwoju moralnego, biorąc pod uwagę, że jest on rozwojem istoty rozumnej, a więc łączy się w pierwszym rzędzie z rozwojem intelektu (choć do niego się nie ogranicza).

Analizowane powyżej poznanie kryterium dobra i zła za sprawą przeżycia wstydu zawiera jednak pewną trudność. Wstyd jako sposób ochrony własnej osobowości ujawnia przed człowiekiem jego własną wewnętrzną, wyjątkowość, godność. Równocześnie drugi człowiek pozostaje dla podmiotu przedmiotem, doświadczany jest jako coś zewnętrznego, tak jak rośliny czy zwierzęta²³. Aby bezpośrednio poznanie własnej wewnętrznosci prowadziło do zrozumienia, że drugi jest ukonstytuowany tak samo jak ja, czyli do odkrycia, że on także posiada własną wewnętrzną, a nie jest jedynie kompilacją zewnętrznych cech, atrakcyjnych ze względu na ich wartości (na przykład seksualne), konieczna jest refleksja teoretyczna podmiotu²⁴.

²⁰ Tamże, 158.

²¹ Tamże, 159-160.

²² Tamże, 159.

²³ Karol Wojtyła, „Osoba i czyn”, w: *Osoba*, 53-56.

²⁴ Tegoż, „Uczestnictwo czy alienacja?”, w: *Osoba*, 448-451.

Podjęty przez Wojtyłę namysł nad wstydem odsłania nie tylko jego istotę, ale także dostarcza wskazówek do głębszego poznania rozwoju moralnego jednostki, który uwarunkowany jest odkryciem godności człowieka. Spróbujmy teraz przyrzeć się filozoficzno-etycznym założeniom przedstawionych powyżej interpretacji wstydu.

4. Filozoficzno-etyczny kontekst neotomistycznej refleksji nad wstydem

Przywołując neotomistyczne stwierdzenia na temat wstydu, trudno nie zauważyć ich filozoficzno-etycznych fundamentów. Są to z jednej strony tezy antropologiczne, według których człowiek posiada określoną naturę – nie tylko cielesną, ale i duchową, a z drugiej strony tezy dotyczące zewnętrznej względem człowieka rzeczywistości, która – według neotomistów – jest także określona i pośrednio staje się kryterium dobra oraz zła moralnego. Zatrzymajmy się nad tymi tezami.

Po pierwsze, z przywołanych fragmentów wynika, że człowiek jest kimś wyjątkowym, kimś innym niż pozostałe istoty żywe, ponieważ działa nie tylko na poziomie zmysłowym, ale posiada także wymiar duchowy z jego władzami: rozumem i wolą. Co więcej, jest świadomy tego wymiaru i dlatego próbuje go chronić zarówno we własnych działaniach, jak i przez ochronę własnego bytu przed ewentualnym wykorzystaniem ze strony innych osób.

Po drugie, przytoczoną powyżej interpretację wstydu przenika teza, że istnieje prawda/dobro, które nie posiada charakteru czysto materialnego i dlatego może stać się treścią rozumu, a równocześnie być „niewidoczne” dla zmysłów. Innymi słowy, człowiek zmysłowo odkrywa dobro materialne, które wywołuje reakcje w sferze psychoemotywniej, ale równocześnie dzięki rozumowi i jego zdolności do szerszego ujmowania konsekwencji poszczególnych działań jest w stanie określić prawdę i dobro niedostępne dla zmysłów.

Po trzecie, decyzja o wyborze dobra zmysłowego i zignorowaniu dobra rozumnego lub o rezygnacji z dobra zmysłowego na rzecz dobra rozumnego (przy założeniu, że między ich realizacją występuje konflikt) określana jest jako decyzja moralna. To, na jakim poziomie człowiek zaktualizuje swój byt – czy na poziomie osobowym, czy, przeciwnie, upodobni się do zwierząt – jest zatem pochodną i znajduje wyraz w moralności. W badaniach nad czynem Wojtyła oddzielił wprawdzie dla potrzeb analizy aspekt osobowy czynu od jego aspektu moralnego (w sposób analogiczny do matematycznego zabiegu wyciągnięcia liczby przed nawias), ale owo logiczne oddzielenie nie oznacza, że w praktyce owe aspekty nie przenikają się. Świadczą o tym słowa zamieszczone w studium *Osoba i czyn*: „Aksjologicznie [...] owo spełnienie jest spełnieniem tylko przez dobro, przez zło moralne natomiast jest poniekąd nie-spełnieniem. [...] Wartości moralne są tak istotne dla osoby, że prawdziwe jej spełnienie dokonuje się nie tyle przez sam czyn, ile przez moralną dobroć tego czynu”²⁵. Bez aspektu moralnego podejmowanych decyzji nie można by

²⁵ Wojtyła, „Osoba”, 97.

zatem mówić ani o aktualizacji człowieka na różnych poziomach ani o wstydzie, który wskazuje na integrację ludzkiej natury na poziomie innym niż umysłowy.

Po czwarte, filozofia tomistyczna zbudowana jest na założeniu realizmu ontologicznego, co prowadzi do interesujących tez w zakresie etyki. Obrazują to słowa Wojtyły, który sformułował następujący wniosek ze swoich badań: „Moralność jest jakąś «rzeczywistością». Nie jest tylko czymś pomyślanym, jakąś «idea», jakimś «*a priori*» – ale jest czymś rzeczywistym w człowieku i pomiędzy ludźmi, w społeczeństwie i pomiędzy społeczeństwami”²⁶. W niniejszym cytacie przywoływane są opozycyjne stanowiska w kwestii pochodzenia moralności. Według pierwszego moralność jest czymś „pomyślanym”, jakimś konstruktem intelektualnym, według drugiego – określoną rzeczywistością. Badania Wojtyły skłaniają do opowiedzenia się za drugą opcją. Potwierdzają to słowa: „u podstaw całego systemu norm [...] można by postawić taką zasadę: w całym twoim działaniu pozostawaj w zgodzie z obiektywną rzeczywistością”²⁷. Nietrudno znaleźć podobne sformułowania u Woronieckiego i innych neotomistów. Woroniecki, mówiąc o fundamentach moralności, wskazuje na prawo naturalne i uprawnienia przyrodzone człowiekowi do: pożywienia, okrycia, niewyrządzania ciała niczego, co narażałoby je na śmierć lub kalectwo, wolności, poznania prawdy, dobrego imienia, własności²⁸. Jego zdaniem, norm „sami nie wytwarzamy sobie, lecz [...] poznajemy je jako coś, co jest nam dane w naszej naturze, i czego [...] nie wolno nam zmieniać wedle naszej woli: to znów nas chroni od niedomagań moralności autonomicznej, od nadużyć indywidualizmu, egoizmu i od anarchii moralnej”²⁹.

Z perspektywy analizowanego przez nas problemu jest to fundamentalne stwierdzenie. Gdyby normy moralne były jedynie czymś pomyślanym, gdyby decydował o nich człowiek, wówczas wstyd traciłby sens i zyskiwałby inną interpretację. Gdyby moralność była czymś subiektywnym, to każda opcja działania w danej sytuacji byłaby jednakowo dobra, a konkretna jednostka miałaby prawo do jej wyboru. Skąd zatem brałby się wstyd w konsekwencji podjęcia określonych działań? W tym kontekście można by tłumaczyć go na przykład wpływem norm uznanych w danym społeczeństwie i przekazywanych poprzez kulturę. Stanowiłyby one czynnik ograniczający człowieka, odbierający mu wolność. Drogą do pełnej wolności byłaby z kolei dekonstrukcja kultury. Uznanie, że rzeczywistość jest czymś realnym i implikuje obiektywną aksjologię, tworzy zatem punkt odniesienia dla interpretacji wstydu jako konsekwencji działania nierozumnego, to znaczy niewynikającego z rozumnej oceny rzeczywistości – działania, w którym podmiot w pewnym sensie stracił kontrolę nad sobą, pozwalając uzewnętrznić się w działaniu sferze psychoemotywnej.

²⁶ Karol Wojtyła, *Człowiek w polu odpowiedzialności* (Rzym-Lublin: Ośrodek Dokumentacji Pontyfikatu Fundacji Jana Pawła II, Instytut Jana Pawła II KUL 1991), 26-27.

²⁷ Tegoż, *Elementarz etyczny* (Wrocław: TUM, 2000), 30; tegoż, „Natura ludzka jako podstawa formacji etycznej”. *Znak* 6 (1959): 694.

²⁸ Woroniecki, *Katolicka*, t. II/2, 6-7, 71, 153-155.

²⁹ Tamże, t. I, 262.

Mając świadomość założeń filozoficzno-etycznych, tkwiących u źródeł interpretacji wstydu zaproponowanej przez filozofów, lokujących swoje badania w tradycji zapoczątkowanej przez Tomasza z Akwinu, spróbujmy odpowiedzieć na pytanie, jakie wnioski o charakterze pedagogicznym wynikają z przeprowadzonej w ramach tradycji neotomistycznej refleksji.

4. Implikacje pedagogiczne

Ze sformułowanych w ramach neotomistycznej filozofii wychowania tez wynikają interesujące wnioski zarówno dla teorii pedagogicznej, jak i praktyki wychowawczej.

Po pierwsze, podstawowego czynnika rozwoju moralnego należy upatrywać w samym człowieku, który bez względu na to, jakim oddziaływaniami wychowawczym jest poddawany, sam w kontakcie z rzeczywistością, w ramach jej percepcji i podejmowanych wobec niej decyzji, odkrywa w sobie dwie płaszczyzny: zmysłową i umysłową oraz ich hierarchię, a także implikacje w powinnościach wobec siebie – odkrywa, że wartość człowieka jest zachowywana w momencie, gdy podejmuje on rozumne decyzje, a nie pozwala „nieść się” powstającym na poziomie zmysłowym emocjom.

Po drugie, jednym z impulsów do rozwoju moralnego jest wstyd, będący reakcją na działania dające upust czynnikom emocjonalnym i sprzeczne z dążeniem do dobra, wskazanego przez rozum.

Po trzecie, wstyd w pewnym sensie wymaga wsparcia i ochrony, to znaczy potrzebuje punktów odniesienia w postaci prawdy o człowieku oraz o otaczającej go rzeczywistości, innymi słowy wstyd „potrzebuje” kryterium działania wskazanego przez rozum.

Po czwarte, wstyd w rozwoju moralnym odegra właściwą rolę, jeżeli „środowiskiem” dla niego będzie przekonanie o istnieniu prawdy obiektywnej. W klimacie relatywizmu człowiek traci bowiem orientację, co jest dobre, a co złe, uznając niejednokrotnie za dopuszczalne działania polegające na dążeniu do dóbr zmysłowych, mimo tego, że owo dążenie uniemożliwia osiągnięcie dobra rozumnego.

Po piąte, biorąc pod uwagę neotomistyczne tezy, wskazujące na uwarunkowania wstydu, można zauważyć jak na poczucie wstydu, szczególnie w okresie dojrzewania, może wpływać postrzeganie w kulturze norm moralnych jako owocu pewnej umowy o lokalnym zasięgu. Z takim rozumieniem mamy do czynienia współcześnie w kulturze Zachodu, w której wartości moralne legitymizowane są często za pomocą kompromisu wypracowanego między opozycyjnymi stanowiskami.

Po szóste, bez względu na to, w jakim kontekście kulturowym rozwija się człowiek, w jego naturze znajdują fundamenty, dzięki którym może odkryć, czym jest wewnętrzność, specyfika ludzkiego bytu i jego godność, a w efekcie – budować obiektywistyczny kontekst dla własnej aktywności moralnej (nawet deklarując stanowisko relatywistyczne w zakresie etyki). Przestrzenią tych procesów jest między innymi przeżycie wstydu.

Po siódme, przedstawiciele neotomistycznej filozofii wychowania analizują znaczenie wstydu dla jakości podejmowanych przez podmiot decyzji (czyli na etapie decydowania, ewentualnie wpływu na kolejne decyzje podejmowane w kontekście wcześniejszych złych decyzji), nie udzielają jednak odpowiedzi na pytanie o sposoby „uwolnienia się” od wstydu w momencie, gdy zło zostało dokonane i nie można go odwrócić, a wstyd staje się destrukcyjny, toksyczny³⁰. Nie odnajdujemy w ich pracach wskazówek, jak poradzić sobie ze wstydem: czy zaniknie wraz z upływem czasu, czy może drogą do jego usunięcia jest na przykład zaakceptowanie własnej przygodności, omyłności, słabości i w konsekwencji – przebaczenie sobie.

Po ósme, w tekstach przywołanych w niniejszym opracowaniu nie znajdujemy rozwiązania licznych, bardziej szczegółowych problemów. Można zatem powiedzieć, że dotyczą one jedynie ogólnych zasad. Do kwestii szczegółowych można zaliczyć chociażby problem manipulacji jednostką poprzez wzbudzanie w niej wstydu. I nie chodzi tylko o manipulację konkretną osobą, ale o działania zakrojone na szeroką skalę, prowadzące do wyeliminowania określonych poglądów, stanowisk, a wśród nich także wierzeń religijnych. Innym przykładem problemów szczegółowych, których rozwiązanie wydaje się istotne w kontekście wychowania, jest z pewnością funkcjonowanie wstydu u osób doświadczonych molestowaniem seksualnym czy maltretowaniem³¹.

Podsumowując, należy przyznać, że neotomistyczna filozofia wychowania docenia wartość wstydu w rozwoju moralnym jednostki, przez co stanowi opozycję wobec poglądów uznających wstyd jedynie za czynnik destrukcyjny, od którego należy się uwolnić. Wskazuje też na uwarunkowania wstydu, który może wspierać rozwój moralny człowieka. Równocześnie filozofia neotomistyczna posiada charakter ogólny i nie rozwiązuje szeregu kwestii szczegółowych, ten jednak profil neotomistycznej refleksji o wstydzie związany jest z naturą samej filozofii. Mówiąc zatem o pewnej „słabości” neotomizmu – o problemach nierozwiązanych – należałoby przede wszystkim wspomnieć o „drogach” wychodzenia ze wstydu, który odegrał już swoją rolę i utrwalony może faktycznie wpływać destrukcyjnie na człowieka. Dopowiedzenia w ramach neotomistycznej filozofii wychowania w temacie tutaj podjętym domaga się – moim zdaniem – kwestia akceptacji własnej omyłności, słabości moralnej oraz przebaczenia samemu sobie błędów, które już zostały popełnione.

Streszczenie: Wstyd jest przykrym uczuciem, którego człowiek stara się unikać. Mimo to przedstawiciele neotomistycznej filozofii wychowania postrzegają wstyd jako istotny czynnik rozwoju moralnego. Artykuł prezentuje prowadzoną przez przedstawicieli neotomizmu: Jacka Woronieckiego i Karola Wojtyłę, refleksję nad rolą wstydu w rozwoju moralnym. Wstyd jest łączony przez nich z działaniami, w których decydującej roli nie odgrywa rozum, ale rodzące się na

³⁰ Wstyd destrukcyjny, toksyczny utrwała negatywne myślenie i postawę odrzucenia samego siebie, zaburza kontakt z innymi, może być źródłem kryzysu „ja” i tożsamości osoby (Błachnio, „Wstyd, 1011-1012).

³¹ Lewis, „Emocje”, 791-794.

poziomie zmysłowym uczucia. Ponieważ zmysły reagują na dobro materialne, a rozum rozpoznaje dobro moralne, dlatego wstyd, który skłania do działań rozumnych, skłania równocześnie do działań uwzględniających dobro moralne. Ponadto wstyd, który ostrzega przed zagrożeniem naruszenia godności człowieka, pomaga odkryć wartość ludzkiego bytu i w ten sposób tworzy fundamenty norm moralnych. Artykuł prezentuje także filozoficzno-etyczne założenia myśli neotomistycznej, które prowadzą do sformułowanej w ramach neotomizmu interpretacji wstydu oraz wnioski wynikające z badań nad wstydem dla teorii pedagogicznej i praktyki wychowawczej.

Słowa kluczowe: wstyd, rozwój moralny, neotomistyczna filozofia wychowania, rozwój działania rozumnego, odkrycie ludzkiej godności

Bibliografia

- Błachnio, Agata. „Wstyd. Aspekt psychologiczny”. W: *Encyklopedia katolicka*, t. XX, red. Edward Gigilewicz i in., 1011-1012. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2014.
- Doliński, Dariusz. „Ekspresja emocji. Emocja podstawowe i pochodne”. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2: *Psychologia ogólna*, red. Jan Strelau, 351-368. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.
- Drat-Ruszczak, Krystyna. „Teorie osobowości – podejście psychodynamiczne i humanistyczne”. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2: *Psychologia ogólna*, red. Jan Strelau, 601-652. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.
- Galkowski, Stanisław. *Ku dobru. Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1998.
- Górski, Karol. *Wychowanie personalistyczne*. Poznań: Naczelny Instytut Akcji Katolickiej, 1936.
- Horowski, Jarosław. *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*. Toruń: Wydawnictwo UMK, 2015.
- Kemper, Theodore D. „Modele społeczne w wyjaśnianiu emocji”. Przekład Piotr Kołyszko. W: *Psychologia emocji*, red. Michael Lewis, Jeannette M. Haviland-Jones, 72-87. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
- Kostkiewicz, Janina. *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Lewis, Michael. „Emocje samoświadomościowe: zażenowanie, duma, wstyd, poczucie winy”, przeł. Ewa Wojtych, w: *Psychologia emocji*, red. Michael Lewis, Jeannette M. Haviland-Jones, 780-797. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
- Mróz, Mirosław. „De verecundia, czyli o kwestii wstydu widzianej oczyma św. Tomasza z Akwinu”, w: *Wstyd i nagość*, red. Marian Grabowski, 177-217. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2003.
- Scheler, Max. „O wstydzie i poczuciu wstydu”, przeł. Marzena Świtalska, w: *Wstyd i nagość*, red. Marian Grabowski, 19-142. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2003.
- Tomasz z Akwinu. *Suma teologiczna*, t. 22: *Umiarowanie*. Przekład Stanisław Belch. Londyn: Katolicki Ośrodek Wydawniczy „Veritas”, 1966.
- Wojtyła, Karol. *Człowiek w polu odpowiedzialności*. Rzym-Lublin: Ośrodek Dokumentacji Pontyfikatu Fundacji Jana Pawła II, Instytut Jana Pawła II KUL, 1991.
- Wojtyła, Karol. *Elementarz etyczny*. Wrocław: TUM, 2000.

- Wojtyła, Karol. *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1986.
- Wojtyła, Karol. „Natura ludzka jako podstawa formacji etycznej”. *Znak* 6 (1959): 693-697.
- Wojtyła, Karol. „Osoba i czyn”. W: tegoż, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, 51-344. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1994.
- Wojtyła, Karol. „Podmiotowość i «to, co nieredukowalne»”. W: tegoż, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, 433-443. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1994.
- Wojtyła, Karol. „Transcendencja osoby w czynie a autoteleologia człowieka”. W: tegoż, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, 477-490. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1994.
- Wojtyła, Karol. „Uczestnictwo czy alienacja?”. W: tegoż, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, 445-461. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1994.
- Woroniecki, Jacek. „Cnota kardynalna umiarkowania”. *Szkola Chrystusowa* I/5 (1930): 227-237.
- Woroniecki, Jacek. *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, II/1, II/2. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 2000.
- Zadykiewicz, Tadeusz. „Wstydz. Aspekt moralny”. W: *Encyklopedia katolicka*, t. XX, red. Edward Gigilewicz i in., 1010-1011. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2014.

Ks. Mariusz Sztaba
Towarzystwo Naukowe KUL

REALIZM DOŚWIADCZENIA ETYCZNEGO U PODSTAW ADEKWATNYCH KONCEPCJI WYCHOWANIA MORALNEGO. REFLEKSJA W ŚWIETLE PERSONALIZMU ETYCZNEGO KAROLA WOJTYŁY I JEGO UCZNIÓW

The realism of ethical experience on the grounds of the appropriate concept of moral education. A reflection in light of the ethical personalism of Karol Wojtyła and his students

S u m m a r y : Moral education, as an inner form of every other field of education, is essential in the lifelong process of education. The essence of the concept of moral education depends upon the philosophical tradition in which it has been shaped – in realism or in idealism. Moral education, being under the influence of idealism, loses contact with the real student and becomes inadequate or even utopian (e.g. Rousseau’s moral education, socialist education, and postmodernist education). In turn, moral education shaped on the ground of realism aims to truly recognize the student and to adequately shape his/her morality. The article presents the connection between the realistic concept of moral education and specific normative ethics built on the basis of realistic ethical experience as presented by the Lublin School.

Key words: ethical experience, ethical personalism, cognition, truth, moral good, conscience

Wstęp

Wychowanie moralne jest „wewnętrzną formą” i wspólnym mianownikiem każdej działalności wychowawczej, ponieważ oznacza przede wszystkim pomoc w rozwoju moralnym osoby zarówno w sferze poznawczej (w uświadomieniu sobie tego, co jest dobre, a co złe – prawda o dobru); w sferze emocjonalnej (w rozwijaniu wrażliwości moralnej) oraz w sferze behawioralnej (w konkretnym postępowaniu moralnym)¹.

¹ Zob. Mieczysław Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie* (Kraków: Wydawnictwo „Impuls” 2002), 11-17; Krzysztof Maliszewski, *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej* (Katowice: Wydawnictwo UŚ 2004), 102-104; Zbigniew Marek, *Podstawy wychowania moralnego* (Kraków: WAM 2005), 11-12, 60-64; Ryszard Adrjanek, *Wychowanie moralne w nauczaniu Jana Pawła II* (Kraków: Wydawnictwo WSF-P „Ignatianum” 2003).

W wychowaniu moralnym chodzi o uświadomienie i pielęgnowanie w osobie zdrowej ambicji bycia człowiekiem poprzez zmierzanie do integralnego rozwoju osobowości nadającego pełne znaczenie życiu człowieka².

Ponieważ wychowanie moralne jest kluczowe w działalności wychowawczej i bezdyskusyjnie potrzebne w czasach wszechpanującej ekonomii liberalnej, której zasady (między innymi rywalizacja i maksymalizacja zysku – tak zwana „logika rynku”) przenoszone są na relacje międzyludzkie, dlatego pedagodzy odpowiedzialni za integralny rozwój młodych pokoleń powinni wielką troskę i uwagę poświęcić tej właśnie dziedzinie wychowania³. Realizacja tego postulatu nie jest jednak prosta ani w teoretycznym namyśle, ani w praktycznym działaniu. Istota, cele i przebieg wychowania moralnego zależą od wielu czynników. Różny ich dobór decyduje o ostatecznym kształcie konkretnej koncepcji bądź teorii wychowania moralnego. U podstaw tej różnorodności znajdują się dwie wielkie tradycje filozoficzne: realizm i idealizm, które konkurują ze sobą, mając odmienny wpływ na ontologię, epistemologię, metodologię, antropologię i aksjologię danej koncepcji wychowania, pedagogii, czy wreszcie pedagogiki. One też w gruncie rzeczy decydują o istocie konkretnej etyki, która odnosi się do moralności (wychowania moralnego) podobnie jak teoria do praktyki⁴. Już na tym etapie refleksji można dostrzec istotną kwestię dotyczącą tego, co decyduje o adekwatności danej etyki, rozumienia moralności i w końcu wychowania moralnego. Można to zagadnienie uszczegółowić, pytając, jakiej etyki potrzebuje współczesny człowiek, aby pomagała mu urzeczywistnić moralną praktykę.

Proponowany artykuł jest próbą wskazania na realistyczne i integralne doświadczenie etyczne jako fundament i punkt wyjścia w odczytywaniu fenomenu moralności oraz proces tworzenia adekwatnej etyki i koncepcji wychowania moralnego. W celu realizacji tego zamierzenia na początku zostaną przywołane wybrane koncepcje wychowania moralnego w świetle sporu pomiędzy realizmem a idealizmem. W dalszej części zostanie zaprezentowana istota sporu o moralność i etykę; dotychczas zaprezentowane treści stanowią istotny kontekst dla dalszych refleksji dotyczących realistycznego i integralnego doświadczenia etycznego,

² Wychowanie moralne jest procesem całościowym (w pewnym momencie rozwoju osoby przechodzi w samowychowanie, autoformację moralną) służącym „kształtowaniu człowieka i to nie w sensie jego rozwoju jako gatunku, lecz w znaczeniu doskonalenia każdej indywidualnej jednostki we wszystkich dziedzinach życia i działalności. W tym też znaczeniu należy mówić o wychowaniu moralnym rozumianym jako kształtowanie całej osoby” (Marek, *Podstawy*, 62-63).

³ Zob. Jarosław Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej* (Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 2015), 13-14.

⁴ Bardzo interesujące są sprzęgnięte relacje pomiędzy etyką i moralnością, o czym dość często zapominają pedagodzy, tworząc konkretną koncepcję wychowania moralnego. Do etyki dochodzimy przez moralność, tzn. przedrefleksyjna *praxis* moralna poprzedza etykę jako twór racjonalny, prowadząc także do poszukiwania wartości absolutnej dostarczającej racji wyjaśniającej dla przesądzeń moralnych. Z kolei człowiek, aby uniknąć błędów moralnych m.in. poprzez poddanie fenomenu sumienia i jego treści dialogowi z innymi sumieniami, powinien czynić to za pośrednictwem adekwatnej etyki (zob. Ryszard Wiśniewski, „Wartość absolutna a problemy moralnej *praxis*”, w: *Etyka. Filozoficzna etyka życia spełnionej*, część II, red. Stanisław Janeczek, Anna Starościc [Lublin: Wydawnictwo KUL 2016], 600-612).

poddawanego gruntownej analizie przez Lubelską Szkołę Personalizmu Etycznego⁵. Całość artykułu zostanie domknięta podsumowaniem i postulatem natury pedagogicznej.

Dla jasnego zrozumienia problemu zapowiedzianego w tytule artykułu, należy jeszcze raz podkreślić, że główny akcent tych rozważań dotyczy ukazania specyfiki i elementów strukturalnych doświadczenia etycznego, które dzięki swojemu realizmowi i integralności jest/może być fundamentem dla adekwatnego wychowania moralnego. Istotą omawianych zagadnień jest więc nie prezentacja jakiejś koncepcji wychowania moralnego, ale opis elementów strukturalnych realistycznego doświadczenia etycznego; artykuł jest więc początkiem swoistej drogi poszukiwania i tworzenia koncepcji adekwatnego wychowania moralnego, odpowiadającego wyzwaniom współczesnych czasów *hic et nunc*.

Wychowanie moralne w kontekście sporu pomiędzy realizmem a idealizmem

Tym, co stanowi kryterium wyodrębnienia dwóch wspomnianych wielkich tradycji w filozofii (realizmu i idealizmu) oraz tworzonych w ich nurcie systemów filozoficznych, a także pedagogicznych (wraz z konkretnymi koncepcjami wychowania) jest ontologia (dokładniej – metafizyka)⁶ i epistemologia, które w dalszej kolejności rzutują na rozumienie antropologii, aksjologii oraz metodologii⁷.

Idealizm (łac. *idealis*: związany z ideą) to stanowisko, zgodnie z którym przedmiotem filozofii i tworzywem jej myślenia systemowego są idee. Idealizm jest nurtem wewnątrznie zróżnicowanym, bowiem wyrasta z pnia tak zwanej filozofii

⁵ Szkołę tę stworzył Karol Wojtyła wraz ze swoimi bezpośrednimi uczniami: ks. Tadeuszem Stycznem i ks. Andrzejem Szostkiem, a dzisiaj rozwijają jej myśl ich uczniowie, m.in.: Kazimierz Krajewski, do którego najczęściej odwołuję się w swoich refleksjach z trzech powodów. Po pierwsze, dokonuje on systematycznej analizy i syntezy myśli wspomnianych etyków. Po drugie, w sposób twórczy rozwija ich rozważania, zachęcając tym samym innych autorów działających w orbicie refleksji tej szkoły do współmyślenia. Po trzecie, odwołując się w większości do tego autora, nie mnożę przypisów i bibliografii, aby sprawić wrażenie erudycji, ufając tym samym, że zainteresowany czytelnik, docierając do publikacji tego autora, za jego pośrednictwem dotrze także do źródłowej literatury. Przywoływana szkoła wyrosła z twórczego i krytycznego dialogu z innymi wielkimi koncepcjami filozoficzno-etycznymi (zob. Kazimierz Krajewski, „Personalizm etyczny w lubelskiej szkole filozoficznej”, w: *Etyka. Koncepcje etyki*, część I, red. Stanisław Janeczek, Anna Starościc [Lublin: Wydawnictwo KUL 2016], 229-261; Tadeusz Styczeń, „Kardynał Wojtyła – filozof moralista”, w: *Etyka. Koncepcje*, 381-393).

⁶ Wbrew obiegowym opiniom ontologia nie jest synonimem metafizyki. Ta pierwsza, powstała w XVII wieku, dotyczy bytów możliwych i zajmuje się samym pojęciem bytu. Natomiast metafizyka, powstała w starożytności, dotyczy bytów realnych, a więc rzeczywistości. Metafizyka to obrona poznania dorzecznego, otwartego na poznanie racjonalne, które próbuje ogarnąć całą rzeczywistość (zob. Piotr Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia?* [Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2011]).

⁷ Dla potrzeb realizacji tematyki artykułu zostaną obecnie zaprezentowane istotne elementy idealizmu i realizmu (ontologia i epistemologia), z równoczesnym wskazaniem na wybrane koncepcje wychowania moralnego, osadzone w jednej bądź drugiej tradycji. Bardziej szczegółowo zagadnienie to umówione zostało w artykule: Mariusz Sztaba, „Rzecz o fundamentalnym wyborze pomiędzy realizmem a idealizmem w tworzeniu adekwatnej koncepcji wychowania”. *Roczniki Pedagogiczne*, 1 (2015): 27-46.

krytycznej rozpiętej pomiędzy dwoma przeciwstawnymi nurtami: racjonalizmem (empiryzm, nominalizm, konceptualizm, konwencjonalizm, relatywizm) a irracjonalizmem (intuicjonizm, woluntaryzm, emotywizm, fideizm, natywizm, *common sense* itd.)⁸. Pierwszy nurt bardzo wyraźnie urzeczywistniał się w tak zwanym modernizmie, którego prekursorami byli Platon, J.G. Fichte, G.F.W. Hegel, A. Comte i K. Marks. Drugi zaś nurt „wcielił się” w obecny dziś postmodernizm, którego prekursorami byli J.J. Rousseau, F. Nietzsche, J. Lock oraz I. Kant⁹.

Według idealistycznej ontologii tym, co naprawdę istnieje, są idee poznawcze będące danymi pierwotnymi, otaczający zaś świat to dane pozorne. Takie rozumienie ontologii ma bezpośredni przekład na epistemologię: idealisci podważają nie tylko rezultaty poznania spontanicznego, odmawiając rozumowi udziału w doświadczeniu źródłowym oraz przypisując jego działalności względność i umowność, ale także istnienie świata suponowanego przez poznanie zmysłowo-intelektualne. W idealizmie ważniejsze od *poznania* jest *myślenie* (często wymyślanie), czyli różne rozumowe operacje dokonywane na uprzednio już ujętych obrazach, znakach rzeczy, będących reprezentacją wyobraźniową i pojęciową, co pociąga za sobą pełną subiektywizację wyjaśnień i interpretacji filozoficznych oraz pedagogicznych¹⁰. Idealizm, nie ufając naturalnemu doświadczeniu i poznaniu zmysłowo-intelektualnemu, odrywa je od realnego świata, zamieniając poznanie na myślenie będące czynnością niepoznawczą, operujące ideami i konstruuje z nich rozmaite wizje człowieka, świata oraz społeczności¹¹. W idealizmie pojmowanie świata dokonuje się na drodze spekulacji, czyli metody dedukcyjnej. Wysiłek poznawczy nie jest skierowany na analizę rzeczywistości, tylko na analizę pojęć oraz sposobów ich wytwarzania. W takich analizach człowiek kreuje rzeczywistość w wykreowanych ideach-pojęciach¹². Wiedza

⁸ Przyczyny idealizmu, jego istotę, historyczne przejawy i odmiany, a także jego ontologię i konsekwencje kulturowe omawia Henryk Kiereś w artykule: „Idealizm”, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 4, red. Andrzej Maryniarczyk i inni (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2003), 721-726.

⁹ Zob. tamże, 725.

¹⁰ Zamiana poznania na myślenie to pomylenie dziedzin aktywności człowieka. Już Arystoteles dokonał rozróżnienia racjonalnej ludzkiej aktywności na: *teorię – praxis – poiesis*. Celem poznania teoretycznego jest odkrycie faktycznej struktury rzeczywistości i odpowiada mu prawda. Celem zaś poznania praktycznego jest realizacja rozpoznanego i uznanego dobra. Z kolei celem poznania poietycznego (wytwórczego) jest piękno. Ten ostatni rodzaj poznania związany jest z szeroko rozumianą dziedziną wytwórczości człowieka, tak w sensie artystycznej wizji, jak i jej wykonania – *techne*. Tą formą poznania rządzi tzw. *licentia poetica* (zob. Marian Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania* [Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne 2008], 39-43).

¹¹ W związku z powyższymi uwagami napisze Mieczysław A. Krąpiec, że „jeśli poznanie nie wychodzi od spontanicznie dostrzeganej rzeczywistości, lecz od refleksji nad własnym poznaniem, wówczas tworzy ideologie (polityczne, społeczne, gospodarcze) i mity. Czym innym jest realne poznanie, a czym, innym myślenie. Poznanie dotyczy rzeczy realnych, natomiast myślenie jest operacją rozumu na uzyskanych w poznaniu pojęciach i sądach” (Mieczysław A. Krąpiec, „Realizm poznawczy”, w: *Powszechna encyklopedia*, 668).

¹² Dzisiaj pod wpływem idealizmu nadużywa się pojęcia „kreowanie”, które jest ulubionym terminem różnorodnych ideologii. To F. Nietzsche, dokonując przewartościowania wszystkich wartości, na ich miejsce wprowadził pluralizm i relatywizm oraz kreatywność. Był on także autorem modelu człowieka jako istoty stwarzającej wartości, a nie odkrywającej dobro. Jego zdaniem prawdziwe wartości to te, które mają moc kreowania wielkich systemów myślowych – politycznych, filozoficznych i religijnych (zob. Imelda Chodna,

o człowieku i świecie przybiera charakter aprioryczny. Zaniechanie poznania (kontaktu z rzeczywistością) na rzecz myślenia skutkuje w zakresie epistemologii i metodologii między innymi następującymi kluczowymi błędami idealizmu: a) rozbięciem genetycznej jedności zmysłów i rozumu w ich funkcjach poznawczych; b) przypisywaniem funkcji poznawczych czynnościom i przeżyciom niepoznawczym (emocjom, językowi itd.); c) operowaniem pozaracjonalnymi kryteriami oceny poznawania¹³.

Koncepcje wychowania moralnego tworzone w nurcie tradycji idealizmu oderwane są od rzeczywistości (realnego wychowanka, wychowawcy i sytuacji wychowawczej) na rzecz dowolnie kreowanej wizji człowieka i moralności, zarówno w wymiarze osobowym, jak i społecznym. Przykładem idealistycznej koncepcji wychowania moralnego w wersji racjonalistycznej było chociażby socjalistyczne wychowanie moralne, które wykreowało nowego socjalistycznego człowieka, nowe (utopijne) socjalistyczne społeczeństwo oraz socjalistyczną moralność (kodeks moralny budowniczego komunizmu) w myśl założeń światopoglądowych marksizmu-leninizmu, u podstaw których znajdował się materializm dialektyczny i historyczny¹⁴.

Idealistycznym wychowaniem moralnym w wersji irracjonalnej jest propozycja naturalnego wychowania J.J. Rousseau, który wykreował człowieka dobrego z natury, przypisując wymyślonej (a nie rozpoznanej) przez siebie naturze zdolność do spontanicznego rozwoju ku dobru. Zdaniem przywołanego autora, wychowanie moralne powinno dokonywać się dopiero pomiędzy 16 a 20 rokiem życia, kiedy to następuje przekształcenie rzekomo już rozumnej istoty w kochającego i czującego człowieka. Rousseau wyobrażał sobie, że człowiek chowany przez 15 lat w samotności, z dala od bliźnich i rodziny, z próżnią w sercu, może nauczyć się uczuć szlachetnych na zawołanie. Dotychczas dziecko ustosunkowywało się obiektywnie do ludzi i rzeczy, teraz natomiast zaczyna to robić bardziej subiektywnie, pragnąc miłości i przyjaźni osób, które się o nie troszczą i darzą życzliwością. Dlatego wychowanie moralne miało w tym okresie uczyć młodego człowieka czystej miłości oraz uświadamiać mu wartość szczerzej przyjaźni będącej pierwszym uczuciem, do którego jest skłonny młody, właściwie wychowany człowiek¹⁵.

Innym przykładem idealistycznego wychowania moralnego w wersji irracjonalnej są propozycje powstałe w ramach szeroko rozumianej pedagogiki postmodernistycznej. Twórca i niestrudzony propagator postmodernistycznej

Edukacja amerykańska. Drogi i bezdroża [Lublin: Wydawnictwo KUL 2008], 148-162). J. Ratzinger zauważa, że termin ten zaistniał w oderwaniu od Boga, który jest sensu stricto *Creator ex nihilo* – na gruncie światopoglądu marksistowskiego i związany był z przekonaniem, że „w świecie, który sam w sobie jest bezsensowny i powstał w wyniku ślepej ewolucji, człowiek w sposób twórczy buduje sobie nowy lepszy świat (Joseph Ratzinger, *Duch liturgii*, przeł. Eliza Pieciul [Poznań: Klub Książki Katolickiej 2002], 151).

¹³ Zob. Kiereś, „Idealizm, 725.

¹⁴ Zob. Heliodor Muszyński, *Podstawy wychowania społeczno-moralnego* (Warszawa: PZWS 1967).

¹⁵ Zob. Andrzej Gielarowski, „Natura, jako to, co upragnione. Analiza koncepcji natury ludzkiej u J.J. Rousseau”, w: *Oblicza natury ludzkiej. Studia i rozprawy*, red. Piotr Duchliński, Grzegorz Hołub (Kraków: Wydawnictwo WAM 2010), 53-78.

moralności – Zygmunt Bauman – „walcząc” z niepopularnymi dzisiaj kodeksami etycznymi, postuluje prywatyzację moralności, absolutyzację wolności oraz przywrócenie uczuciom odpowiedniego statusu w dziedzinie życia społecznego¹⁶. Bardzo inspirujące, ale także zatrważające w swojej wymowie, byłoby prześledzenie współczesnych koncepcji wychowania moralnego pozostających w zasięgu oddziaływania pedagogiki postmodernistycznej, która z zasady zajmuje się kreowaniem świata osób, ich natury, płci (*gender*), relacji, uczuć, wartości, języka (nowomowy) i innych¹⁷.

Realizm (łac. *realis*: rzeczywisty, faktyczny, odnoszący się do rzeczy) jest przeciwieństwem idealizmu; to nurt także zróżnicowany, na co wskazuje historia i występujące w niej różne odmiany i rodzaje realizmu: skrajny (naiwny, bezkrytyczny)¹⁸, umiarkowany, psychologiczny, socjologiczny, prawniczy, moralny itd.¹⁹ Zwracając uwagę na realizm epistemologiczny (natura poznania) i metafizyczny (natura istnienia), dostrzega się, że podstawową tezę metafizyczną tej tradycji stanowi założenie, iż świat zewnętrzny jest dany w doświadczeniu oraz istnieje realnie, niezależnie od aktów poznawczych i procesów zachodzących w umyśle poznającego podmiotu i jego wytworów (konstruktów)²⁰. Z realizmem metafizycznym ściśle powiązany jest realizm epistemologiczny, czyli ufundowany na założeniu, że istnieje prawda obiektywna, a rzeczywistość jest poznawalna, przy czym stojąc na gruncie realizmu krytycznego, zwraca się uwagę na pewne problemy związane z procesem poznawania, które powodują deformacje poznawcze. W realizmie epistemologicznym podkreśla się zgodność ludzkiego poznania z rzeczywistością. Ludzki rozum (*recta ratio*), posiadając w sobie immanentną zdolność pozwalającą mu dotrzeć do prawdy i uchwycić ją, może odkryć prawdę ontyczną (prawdę samego bytu)²¹. W realistycznym poznaniu najważniejszy jest kontakt z rzeczywistością wyrażony poprzez stwierdzenie istnienia poznawanej rzeczy. Spontaniczne poznanie jest więc nakierowane na istniejące byty, a nie na pojęcia i idee, które poznajemy w aktach refleksji²².

Przykładem realistycznego wychowania moralnego są jego koncepcje tworzone w ramach pedagogiki neotomistycznej. Posiadają one jednak ograniczenia

¹⁶ Zob. Zygmunt Bauman, *Etyka ponowoczesna*, (Warszawa: Wydawnictwo Aletheia 2011).

¹⁷ Zob. Andrzej Bronk, *Zrozumieć świat współczesny* (Lublin: TN KUL 1998), 23-74; Stanisław Kowalczyk, *Idee filozoficzne postmodernizmu* (Radom: Wydawnictwo Polwen 2004).

¹⁸ Naiwny realizm uznaje treści spostrzeżeń za wierne odbicie ukazującego się świata, co sprawia, że są one dostępne dla wszystkich w ten sam sposób i istnieją tak, jak je spostrzegamy.

¹⁹ Zob. Jarosław Gara, „Realizm”, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, red. Tadeusz Pilch (Warszawa: WA „Żak” 2006), 64-66.

²⁰ Zob. tamże, 67.

²¹ Zob. Edmund Morawiec, „Umysł ludzki w koncepcji klasycznej nurtu realistycznego”, w: *Rozum otwarty na wiarę*, red. Andrzej Maryniarczyk, Arkadiusz Gudaniec (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2000), 55-66.

²² Zob. Andrzej Maryniarczyk, *Realistyczna interpretacja rzeczywistości* (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2005).

związane z brakiem odniesienia do podmiotowej strony moralności (świadomość, przeżycia, uczucia towarzyszące i inne). W tym miejscu należy jednak odnotować, że przedstawiciele neotomizmu lowiańskiego, na przykład Konstanty Michalski, podejmowali już próby tworzenia koncepcji wychowania moralnego uwzględniającej nie tylko dane filozofii przedmiotu, ale także podmiotu. Obecnie ten słuszny postulat realizuje w pełni Szkoła Personalizmu Etycznego, której początek dał Karol Wojtyła²³.

Interesujące poznawczo są też koncepcje wychowania moralnego tworzone w ramach pedagogiki kultury w okresie II Rzeczypospolitej, autorstwa S. Hessena. B. Suchodolskiego oraz B. Nawroczyńskiego. Są one przykładem, jak się wydaje, udanego połączenia umiarkowanego realizmu z racjonalnym idealizmem, gdzie poznanie zostało dopełnione myśleniem nad rzeczywistością moralności osoby i przebiegiem jej rozwoju²⁴.

Wybór tradycji filozoficznej rzutuje także na rozumienie moralności oraz kształt konkretnej etyki. Dlatego dla dopełnienia wcześniejszych refleksji zostanie obecnie ukazana istota sporu o moralność i etykę. Te i wcześniej zaprezentowane analizy pomogą odkryć *novum* i specyfikę personalizmu etycznego lubelskiej szkoły, która za źródło powstania adekwatnej etyki oraz koncepcji wychowania moralnego uważa (i słusznie) realistyczne, integralne doświadczenie.

Istota sporu o moralność i etykę

W centrum sporu o moralność i etykę znajduje się problem epistemologicznych podstaw moralnych przekonań oraz źródeł ocen i norm moralnych, a także zagadnienie rozumienia natury dobra moralnego²⁵. Spory o racjonalność poznania moralnego dobra i jego naturę toczą się pomiędzy kognitywistami i akognitywistami²⁶.

Kognitywiści (łac. *cognitio* – poznanie) twierdzą, że istnieją obiektywne podstawy ocen i norm moralnych, które można ująć w aktach poznawczych. Z tego

²³ Zob. Horowski, *Wychowanie*, 93-108, 383-384; Tadeusz Biesaga, „Personalizm etyczny K. Wojtyły”, w: *Powszechna encyklopedia*, t. 4, 721-726.

²⁴ Zob. Maliszewski, *Teoria*.

²⁵ W tym sporze zamiennie używa się pojęć „dobro” i „wartość”, co ma odzwierciedlenie także w tej części artykułu. Jednak dla realistycznej i integralnej etyki nadal podstawowym pojęciem pozostaje „dobro” rozumiane jako wartość absolutna, powiązana z prawdą i pięknem oraz z odpowiedzialnością, na co wskazują analizy doświadczenia etycznego (zob. Wiśniewski, „Wartość”, 603-609). Są i tacy myśliciele, którzy w sposób rzeczowy krytykują etykę wartości, wskazując na słabość pojęcia „wartości” jako kategorii filozoficzno-etycznej na rzecz *etyki agatycznej* (dobra). Ciekawą ewolucję w tym przedmiocie przeszło myślenie ks. Józefa Tischnera – od myślenia według wartości na rzecz myślenia według dobra. Historyczna i systemowa analiza relacji zachodzących pomiędzy nimi pozwala stwierdzić, że aksjologizacja etyki pociąga za sobą niebezpieczeństwo jej skrajnej teoretyzacji, znosząc granice pomiędzy porządkiem poznania, mądrości teoretycznej i praktycznej. Związek etyki z aksjologią nie jest konieczny, choć w pewnych kwestiach przydatny, a nawet pożądany (Krzysztof Stachewicz, „Etyka a aksjologia”, w: *Etyka. Filozoficzna etyka życia spełnionego, część II*, red. Stanisław Janeczek, Anna Starościc [Lublin: Wydawnictwo KUL 2016], 97.

²⁶ Por. Kazimierz Krajewski, „Racjonalność etycznego personalizmu”, w: *Spór o prawdę*, red. Andrzej Maryniarczyk, Katarzyna Stępień, Paweł Gondek (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2011), 339-346.

wynika, że przekonania moralne są racjonalizowane, ponieważ opierają się na obiektywnych i poznawalnych dobrach. Kognitywizm występuje w dwóch odmianach: a) intuicjonizm – wartości (dobra) są poznawalne wprost, bezpośrednio, intuicyjnie; b) dyskursywizm – wartości są poznawalne za pomocą złożonej operacji myślowej: rozumowania (dyskursu)²⁷.

Wewnątrz kognitywizmu toczy się także spór pomiędzy naturalizmem a antynaturalizmem. Oba stanowiska uznają, że dobro istnieje obiektywnie i podmiot jest zdolny do poznania prawdy o nim, lecz różnią się co do jego statusu oraz sposobu jego poznania. Naturalizm uznaje, że dobro ma charakter zmysłowy ponieważ, po pierwsze, jest cechą przedmiotu, po drugie, jest cechą empiryczną, czyli naturalną. Dobro jest więc własnością tego samego typu co barwa, ciężar, smak czy kształt i można je poznawać zmysłowo. Fakt moralny to przeżycie o charakterze zmysłowym, są nimi przede wszystkim przeżycia przyjemności, przykrości, pożytku oraz korzyści. Poznawalność (racjonalność) dziedziny moralności polega na jej empiryczności, czyli zdolności ujęcia w kategoriach zmysłowych. Sądy etyczne o wartościach i powinnościach są racjonalne, ponieważ są rezultatem ujęcia empirycznej rzeczywistości. Według naturalistów etyka dąży do opisania i wyjaśnienia faktu naturalnego dążenia do przyjemności (*naturalizm sensualistyczny*) oraz szczęścia wpisanego w ludzka naturę (*naturalizm metafizyczny*) bądź korzyści poszczególnych ludzi oraz grup społecznych. Naturalizm redukuje więc fakt moralny do dziedziny dążeń, czego konsekwencją jest „likwidacja” specyfiki faktu moralnego oraz odrzucenie doświadczenia etycznego²⁸. Z kolei według antynaturalizmu dobro jest własnością swoistą, cechą *sui generis* nieredukowalną do cech empirycznych, czyli własnością nie-naturalną, ujmowaną za pomocą pozaempirycznej intuicji.

Wracając do pierwszego sporu pomiędzy kognitywistami a akognitywistami, należy zauważyć, że ci ostatni zaprzeczają racjonalności moralności (ocen i norm moralnych), twierdząc, że ma ona charakter pozapoznawczy. Dobro nie jest przedmiotem poznania, a przeżycie wartości nie jest przeżyciem poznawczym. Wartości, które pojawiają się w ludzkim świecie są rezultatem ekspresji, wyrażania własnej postawy emocjonalnej, narzucania ocen bądź wartościowania²⁹. Wewnątrz akognitywizmu wyróżnia się dwa stanowiska: a) emotywizm – zakłada się, że wartość jest wytworem sfery emocjonalno-wolitywnej człowieka, a zdania oceniająco-normatywne nie podlegają kwalifikacji prawdy, ponieważ nie mają charakteru

²⁷ Przedstawicielami kognitywizmu są etycy tomistyczni, personaliści, fenomenologowie, kantyści i utylitarysty (zob. tamże, 341).

²⁸ Zob. Kazimierz Krajewski, *Etyka jako filozofia pierwsza. Doświadczenie normatywnej mocy prawdy źródłem i podstawą etyki* (Lublin: Wydawnictwo KUL 2006), 145-147.

²⁹ U podstaw rozumowania akognitywizmu znajdują się założenia aprioryczne, skreślające pewne fakty z zakresu tego, co dane. Takim założeniem jest a) sensualizm – uznanie, że jedynie wartościowym poznaniem jest poznanie zmysłowe, wykluczające tym samym możliwość doświadczenia rzeczywistości innej niż dane wrażeniowe. *Cognosco* zostaje zamienione na *cogito* – to, co podmiot poznaje jest nie tyle odpoznane, co pomyślane, skonstruowane; b) decyzyjonizm – redukcja czynnika intelektualnego na rzecz niczym nie skrepowanej woli (zob. tamże, 143-145).

logicznego. Oceny i normy moralne wyrażają jedynie emocje podmiotu wydającego ocenę, przez co mają charakter irracjonalny, emocjonalno-wokatywny³⁰; b) projekcjonizm – w którym wartość jest czymś wytworzonym i narzuconym („twórczość aksjologiczna”)³¹.

Spór trwający na gruncie etyki przynagla do poszukiwania adekwatnej teorii moralności (etyki), która byłaby w stanie uchwycić specyfikę i dynamikę moralności oraz przygotować bazę (instrumentarium) dla tworzenia adekwatnych koncepcji wychowania moralnego, uwzględniających *hic et nunc* współczesnego człowieka zanurzonego w ideologii postmodernizmu i neoliberalizmu³². Wydaje się, że naprzeciw tym oczekiwaniom wychodzi personalizm etyczny Lubelskiej Szkoły Filozoficznej.

Realne i integralne doświadczenie u podstaw etycznego personalizmu

Punktem wyjścia filozofii Karola Wojtyły i tworzonej przez niego etyki normatywnej mocy prawdy jest integralne doświadczenie człowieka – zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne – które nie tylko ujawnia bogatą rzeczywistość osoby wraz z jej czynami i poprzez czyny, ale zarazem stwarza podstawy do wyjaśniania i zrozumienia tego, czego się doświadcza³³. „Bogactwo i różnorodność doświadczenia stanowią jak gdyby prowokację dla umysłu, aby rzeczywistość osoby i czynu raz pojętą, starał się jak najwszechstronniej ująć i jak najpełniej wytłumaczyć. To jednakże może się dokonać tylko na drodze coraz głębszego wchodzenia w doświadczenie, w jego zawartość. Dzięki temu osoba i czyn zostają niejako wydobyte z mroku. Coraz pełniej i coraz wszechstronniej się wyłaniają, stając przed poznającym je umysłem”³⁴.

U podstaw takiego doświadczenia człowieka znajduje się doświadczenie etyczne, będące integralną częścią doświadczenia osoby. Wojtyła umiejscawia je

³⁰ W literaturze przedmiotu wskazuje się na dwa typy emotywizmu: a) emocjonalizm akognitywistyczny (Ch. Stevenson, A. Ayera) oraz b) emocjonalizm kognitywistyczny, przypisujący uczuciom funkcję poznawczą reprezentowany przez fenomenologów, w szczególności przez M. Schelera (zob. Kazimierz Krajewski, „Emocjonalizm w życiu moralnym”, w: *Osoba i uczucia*, red. Andrzej Maryniarczyk, Katarzyna Stępień, Paweł Gondek [Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2010], 429-435).

³¹ Przedstawicielami emotywizmu są etycy anglosascy, natomiast projekcjonizmu – etycy i teologowie moralści reprezentujący idee tzw. kreatywnego rozumu (zob. Krajewski, „Racjonalność”, 342).

³² Zob. Mariusz Sztaba, „*Postmodernism and Neoliberalism as Modern Ideologies Threatening Today's Civic Society: An Educator's Afterthought in Terms of Catholic Church Social Doctrine*”, in: *Religion long forgotten. The importance of Religion in Education towards Civil Society*, ed. Dariusz Stępkowski, Andrzej Murzyn (Cracow: Press “Impuls” 2014), 97-110.

³³ Rzeczowego opisu integralnego doświadczenia osoby w analizach lubelskiej szkoły personalizmu etycznego, dostarczają publikacje Witolda Starnawskiego: *Prawda jako zasada wychowania. Podstawy pedagogii personalistycznej w nawiązaniu do myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II* (Warszawa: Wydawnictwo UKSW 2008), 31-54; *Prawda podstawą wychowania. Wychowawcza rola prawdy według Karola Wojtyły* (Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie i UKSW 2005), 14-37.

³⁴ Karol Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, wyd. 3 (Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 2000), 64.

w obszarze współdoświadczenia siebie i świata w ich nierozłącznym związku³⁵. Jest to „doświadczenie rozumiejące”, bowiem rozum uczestniczy w bezpośredniości ujęcia przedmiotu oraz „realistyczne”, bo sięga bytowego wymiaru przedmiotu doświadczenia. Doświadczenie etyczne nie jest natomiast „sensualistyczne” (to, co jest przedmiotem tego doświadczenia nie jest ujmowane zmysłowo, choć wywołuje rezonans w zmysłach i uczuciach) oraz nie ma charakteru „apriorycznego”³⁶. W związku z powyższymi stwierdzeniami K. Wojtyła pisze, że „[...] doświadczenie moralności zawsze tkwi w doświadczeniu człowieka, a poniekąd nawet jest tym doświadczeniem. Implikacja doświadczeń jest wzajemna i dwustronna. Człowiek przeżywa, a więc i doświadcza siebie samego poprzez moralność, która stanowi szczególną podstawę zrozumienia człowieczeństwa. Z drugiej zaś strony doświadczenia moralności – a w ślad za tym i jej zrozumienia – niepodobna oderwać od człowieka i człowieczeństwa. Zachodzi tutaj związek istotowy. Istota moralności oraz człowieczeństwa są związane z sobą nierozłącznie”³⁷.

Doświadczenie etyczne jest syntezą wielu warstw i aspektów. Wyróżnia się w nim dwie fazy: a) metaprzecieżmiotową (nazywaną „doświadczeniem moralnym”), z którą związane są trzy charakterystyczne momenty: poznanie prawdy, w tym szczególnie prawdy o dobru; przeżycie normatywnej mocy prawdy oraz odkrycie moralnej powinności i sumienia; b) przedmiotową (nazwaną „doświadczeniem moralności”) związaną z doświadczeniem przez osobę własnej godności oraz godności drugiego człowieka, a także ze spełnianiem przez nią czynu moralnie dobrego i poprzez to spełnianiem siebie w czynie moralnie dobrym³⁸.

Realne doświadczenie jako akt poznania a zagadnienie prawdy

Doświadczenie to wgląd, który wyprzedza wszelki pogląd, światopogląd oraz teorie na temat człowieka i świata³⁹. Jest to akt poznania, dlatego można stwierdzić, że doświadczenie etyczne jest niejako wpisane w akt poznania lub „nadbudowane” na tym akcie. Wśród rozmaitych czynności poznawczych spełnianych przez osobę

³⁵ Karol Wojtyła w swoich antropologiczno-etycznych analizach zauważa, że „doświadczenie każdej rzeczy, która znajduje się poza człowiekiem, łączy się zawsze z jakimś doświadczeniem samego człowieka. Człowiek nigdy nie doświadcza czegoś poza sobą, nie doświadcza w jakiś sposób siebie w tym doświadczeniu. Kiedy jednak jest mowa o doświadczeniu człowieka, to chodzi nade wszystko o fakt, że człowiek styka się, tzn. nawiązuje kontakt poznawczy z sobą samym” (tamże, 51).

³⁶ Oczywiście są różne koncepcje doświadczenia etycznego, które jednak w większości charakteryzują się redukcjonizmem elementów konstytutywnych tego doświadczenia (zob. Krajewski, *Etyka*, 31-43; Jakub Gorczyca, *Zarys etyki fundamentalnej* [Kraków: Wydawnictwo WAM 2014], 47-70).

³⁷ Karol Wojtyła, „Problem doświadczenia w etyce”. *Roczniki Filozoficzne KUL* 2 (1969): 19.

³⁸ W artykule nie dokonuję całościowej analizy i prezentacji doświadczenia etycznego, gdyż można się z nim zapoznać w publikacji: Krajewski, *Etyka*, 53-67.

³⁹ Zob. Tadeusz Styczeń, „Normatywna moc prawdy, czyli być sobą to przekraczać siebie (w nawiązaniu do Karola Wojtyły etyki jako antropologii normatywnej)”, w: *Racjonalność w etyce. Normatywna moc prawdy*, red. Kazimierz Krajewski (Lublin: Wydawnictwo KUL 2007), 78-87.

szczególną pozycję zajmują akty poznania sądowego, w których to podmiot poznający dokonuje stwierdzenia zachodzenia bądź niezachodzenia przedmiotowych stanów rzeczy⁴⁰. To jest specyficzny moment dla aktów poznania sądowego, który odróżnia go od innych aktów poznania. Jest to asercja, dotycząca sądów faktycznie wydanych, a nie tylko pomyślanych. Istotą aktów z asercją jest uświadomienie sobie zgodności aktu poznania z przedmiotem, do którego ten akt odnosi się, czyli stwierdzenie, że „jest tak”, bądź „nie jest tak”. To uświadomienie dokonuje się dzięki refleksji *in actu exercito*, czyli towarzyszącej aktowi poznania⁴¹.

Z momentem asercji pojawia się obecna w sądzie kategoria prawdy i prawdziwości, rozumiana jako jego cecha *sine qua non*. W akcie poznania sądowego przedmiot zostaje ujęty jako zastany, określony i niezależny w swoim istnieniu oraz własnościach od podmiotu poznającego. Prawda aktu poznania znajduje fundament w prawdzie samej rzeczy, która polega na odsłonięciu się i zmanifestowaniu. Pierwotnie zatem pojęcie prawdy odnosi się bezpośrednio do ujawniającego się bytu. Prawda jest transcendentna⁴² zarówno wobec aktu, jak i w stosunku do podmiotu tego aktu, co sprawia, że jest podstawą zarówno obiektywizmu, jak i realizmu aktu poznania⁴³. Podmiot, stwierdzając coś w sądzie, zarazem uznaje to, co stwierdza, angażując się tym samym po stronie poznawanej rzeczywistość jako jej świadek i powiernik. Próba zaprzeczenia prawdzie na tym etapie ujawnia heurystycznie, że ma ona moc normowania podmiotu od początku aktu poznania⁴⁴. Podmiot „widzi”, że zaprzeczając prawdzie, zaprzeczalby samemu sobie. Już tutaj prawda odsłania się jako wartość samoistna, wsobna, pierwsze dobro człowieka, jego *affirmabile* i zarazem pierwsza norma oraz podstawowa zasada wychowania⁴⁵. Uznanie prawdy przez podmiot poznający w asercji sądowej jest więc normotwórcze i jawi się jako pierwszy *actus humanus*⁴⁶. Osoba, doświadczając w przeżyciu asercji normatywnej mocy prawdy, odkrywa kategoryczny nakaz jej respektowania, czyli powinność

⁴⁰ Według nauki św. Tomasza, przedmiotem materialnym rozumu (*obiectum materiale*) jest byt, natomiast przedmiotem formalnym, właściwym (*obiectum formale*) jest prawda. Rozum jako władza duchowa człowieka pozwala mu pozostawać w możliwie wszechstronnym kontakcie z rzeczywistością. Rozum posiada zdolność ujmowania prawdy i odróżniania jej od błędu, fałszu oraz kłamstwa. Istotna dla poznawczej relacji rozumu do wszelkiego bytu jest prawdziwość.

⁴¹ Zob. Kazimierz Krajewski, „Od Karola Wojtyły «normatywnej mocy prawdy» do idei etyki jako antropologii normatywnej i filozofii pierwszej”, w: *Racjonalność w etyce. Normatywna moc prawdy*, red. Kazimierz Krajewski (Lublin: Wydawnictwo KUL 2007), 170-171.

⁴² Prawda transcendentna to ontologiczny odpowiednik prawdy bytu (zob. tegoż, *Etyka*, 112-113).

⁴³ Zob. tamże, 57-58.

⁴⁴ Zagadnienie doświadczenia normatywnej mocy prawdy rozwijała w swojej twórczości ks. Tadeusz Styczeń, który sformułował „werytatywną” koncepcję doświadczenia moralnego, w której centralną kategorią etyczną jest prawda (zob. Tadeusz Styczeń, „Etyka jako antropologia normatywna”, w: *Wolność w prawdzie*, red. Kazimierz Krajewski (Lublin: TN KUL i Instytut Jana Pawła II KUL 2013), 329; Krajewski, „Personalizm, 236-239).

⁴⁵ Zob. Witold Starnawski, *Prawda jako zasada*.

⁴⁶ Czyn to *actus humanus* a zarazem *actus personae* i *actus voluntaries*, gdyż będąc działaniem właściwym człowiekowi jako osobie jest równocześnie źródłem jego poznania (zob. Wojtyła, *Osoba i czyn*, 73-76, 111-115).

moralną⁴⁷. W ten sposób pole moralności związane jest nieodłącznie z aktem poznania sądowego.

W akcie poznania sądowego osoba uzyskuje informacje zarówno o przedmiocie poznania, jak i mocą refleksji *in actu exercito* (świadomości prerefleksyjnej) informacje o samym akcie oraz podmiocie tego aktu. Informacja o obiektywnym stanie rzeczy doświadczona i przeżyta przez podmiot staje się autoinformacją o tym, że jest on sam sobie dany w akcie poznania. Co więc osoba poznaje w akcie poznania sądowego i jaki to ma związek z moralnością?

Specyfika i wieloaspektowość doświadczenia etycznego

Analiza realistycznego i integralnego doświadczenia etycznego wskazuje na różne aspekty doświadczenia osoby, które z kolei kształtują odmienne, choć komplementarne i nieraz zachodzące na siebie aspekty etycznego personalizmu. Obecnie zostaną one przywołane ze szczególnym zwróceniem uwagi na te elementy, które jawią się jako istotne w procesie realistycznego wychowania moralnego.

Doświadczenie zewnętrzne jako personalistyczne doświadczeniem powinności afirmacji osobowej godności (aspekt przedmiotowy)

Osoba jest zarówno podmiotem, jak i przedmiotem doświadczenia. W kontekście doświadczenia zewnętrznego K. Wojtyła sformułował tak zwaną normę personalistyczną, która ujmuje osobę na tle świata, na tle różnicy pomiędzy osobą a rzeczą, gdyż ta pierwsza „różni się od rzeczy strukturą i doskonałością”⁴⁸. Norma ta przybiera dwie formuły: a) negatywną, stwierdzającą, że osoba jest takim dobrem, którego nie wolno używać, czyli sprowadzać do roli środka do celu; b) pozytywną, nawiązującą do chrześcijańskiego przykazania miłości, która stwierdza, że właściwym odniesieniem do każdej osoby jest miłość⁴⁹. W rozumieniu Wojtyły norma personalistyczna ma dwa sensy: preetyczny – opisowy i etyczny – normatywny. Dla doświadczenia zewnętrznego, które jest doświadczeniem osoby (personalistycznym) ten pierwszy sens jest właściwy. Polega on na tym, że norma personalistyczna wskazuje na samą wartość

⁴⁷ Nie wolno nie respektować prawdy odkrytej przez siebie. Elementarne doświadczenie „mówi” nam, że podlegamy powinności moralnej, którą zastajemy jako coś, co jest nam dane i zadane. Powinność pojawia się niezależnie od pragnień podmiotu, bowiem istnieje w świadomości ostra cezura pomiędzy przeżyciami „chcę”, a „powiniem”, a także niezależnie od norm stanowionych przez różnych prawodawców. Powinność moralna jest niezależna od tego, czy dane postępowanie oplaca się osobie ze względu na jej zamiary i cele oraz od istnienia obowiązujących nakazów i zakazów. Jest ona nieodłącznie związana z człowiekiem i dokonywanym przez niego samopoznaniem (zob. Krajewski, *Etyka*, 7-9, 23, 55-56). Kognitywistyczny naturalizm redukuje kategoryczną powinność moralną do powinności teleologicznej (hipotetycznej), która jawi się wówczas jako powinność środka do celu swobodnie wybranego przez podmiot. Również akognitywistyczny decyzyonizm eliminuje racjonalny charakter powinności, redukując ją do aktu decyzji wywołanej naciskiem na podmiot przez instancję nakazodawczą. Oba te stanowiska popełniają błąd redukcji powinności moralnej *ad aliud genus*, niwecząc tym samym etykę jako naukę normatywną (zob. tamże, 8-9).

⁴⁸ Karol Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność* (Lublin: TN KUL 2001), 109.

⁴⁹ Zob. tamże, 42.

osoby⁵⁰, na jej wewnętrznej aksjologii, która leży u podstaw porządku moralnego, to znaczy moralnego oceniania i normowania. Sens preetyczny omawianej normy jest zarazem uzasadnieniem dla jej etycznego sensu, czyli przykazania (nakazu, powinności) miłości. Warunkiem osobowego ujęcia drugiego człowieka jest doświadczenie samego siebie jako osoby.

Doświadczenie wewnętrzne (godności własnej osoby) przez doświadczanie normatywnej mocy prawdy i spełnianie czynu moralnie dobrego (aspekt podmiotowy)

W doświadczeniu wewnętrznym⁵¹ człowiek jest dany sobie jako *suppositum humanum* (podmiotowość metafizyczna), lecz także jako ludzkie „ja” (podmiotowość fenomenologiczna – świadomościowa, wyrażająca się poprzez przeżywanie siebie jako podmiotu)⁵². To przeżycie pełni podstawową rolę w procesie konstituowania osobowej podmiotowości⁵³. Co więc osoba odkrywa w akcie poznania sądowego i jaki to ma związek z moralnością?

Po pierwsze, osoba poznaje prawdę o dobru, w tym – dobru moralnym⁵⁴. Dobro poznajemy zawsze w perspektywie prawdy, przy czym „dobro prawdy” wyprzedza „prawdę o dobru”. Dobrem jest byt, o ile zostanie stwierdzony. Istota transcendentnego dobra to *affirmabile*, czyli „domaganie się” respektowania przez

⁵⁰ Wartość osoby (jej godność) wynika z jej statusu ontologiczno-aksjologicznego. Człowiek, poznając realny świat przedmiotów, doświadcza zarazem, że jest kimś innym i absolutnie nieredukowalnym do tego, co jest i może być przez niego poznawane. To, co różni go od świata rzeczy, tym samym go wyróżnia (*per opposita cognoscitur* – według średniowiecznej maksymy metodologicznej) sprawiając, że człowiek jest w nim „osobno” i jawi się sam sobie jako ktoś, kto ten świat transcenduje, dzięki czemu jest w nim „inaczej” i „wyżej”. Dla K. Wojtyły transcendentja to drugie imię osoby, bowiem ukazuje ona najpełniej najgłębsze warstwy jej struktury. Osoba transcenduje naturę poprzez duchowe akty poznania intelektualnego, miłości i wolności oraz akty religijne, objawiając tym samym swoją duchowość (Wojtyła, *Osoba i czyn*, 151-228; tegoż, „Transcendentja osoby w czynie a autoteleologia człowieka”, w: tegoż, *Osoba i czyn*, 477-490).

⁵¹ Choć Karol Wojtyła sformułował normę personalistyczną w perspektywie doświadczenia zewnętrznego, to analizował przede wszystkim osobę-podmiot daną w doświadczeniu wewnętrznym informującym o jej spełnianiu się poprzez czyn i jego moralną wartość oraz poprzez relacje interpersonalne. Z kolei dla uczniów Wojtyły, szczególnie T. Stycznia i A. Szostka, którzy doprecyzowali koncepcję doświadczenia etycznego, u podstaw zewnętrznego i wewnętrznego doświadczenia znajduje się doświadczenie normatywnej mocy prawdy oraz osobowa godność, która stanowi wprost przedmiot moralnego doświadczenia, stając się źródłem kategorycznej, czyli moralnej powinności.

⁵² Osoba doświadcza siebie jako *suppositum personale* (aspekt bytowy) oraz *subiectum personale* (aspekt świadomościowy), tzn. doświadcza siebie jako podmiot i przeżywa siebie jako podmiot (zob. Wojtyła, *Osoba i czyn*, 73-76, 111-115).

⁵³ Przeżycie obok funkcji informacyjnej (osoba przeżywając coś, jednocześnie zdobywa informacje o tym, co przeżywa) pełni także funkcję ontologiczną – konstituuje subiektywność człowieka. W przeżywaniu osoba sama odsłania się sobie. Integralne doświadczenie, a w jego ramach doświadczenie etyczne, wskazuje na osobę ludzką jako podmiot epistemologiczny – poprzez akt poznania prawdy i podmiot moralny – poprzez odpowiedzialność za siebie w świetle poznanej i uznanej prawdy o dobru (zob. tamże, 375-383).

⁵⁴ „Prawda o dobru” jest wyrażeniem często używanym w studiach antropologiczno-etycznych Karola Wojtyły. W wyrażeniu tym nie chodzi o obiektywną „prawdę dobra” jaką zna Bóg, ale o „prawdę o dobru” jaką poznaje osoba, uwzględniając obiektywność swojej podmiotowości i swoich stosunków z innymi osobami, światem i Bogiem (zob. tamże, s. 186-187; także Edward Kaczyński, *Prawda – dobro – sumienie. Z zagadnień teologii moralnej* [Warszawa: Wydawnictwo Pax 2007], 88-124).

być, który podmiot poznaje. K. Wojtyła podkreśla ów związek prawdy i dobra, które się wzajemnie przenikają⁵⁵. Człowiek dąży do dóbr, ale zawsze kieruje się prawdą o dobru. W życiu moralnym prawda rozumu broni przed zrelatywizowaniem dobra, zwłaszcza dobra moralnego oraz przed sprowadzeniem dobra do uczuć (jak chciał D. Hume), emocji (jak uczył M. Scheler) czy też do czystej formy apriorycznego rozumu praktycznego (jak widział to I. Kant). Prawda o dobru jest zasadą świadomego i wolnego działania osoby. Jest momentem rozszczepienia czynów ludzkich na dobre i złe⁵⁶.

Rozum nie tylko ujmuje dobro w świetle prawdy, ale także stwierdza hierarchię pomiędzy dobrami. W ramach doświadczenia prawdy o dobru, podmiot poznaje jego trzy rodzaje: *bonum honestum* (inne „ja” – osoby), *bonum utile* (byty pozaosobowe – zwierzęta, rośliny, byty nieożywione) oraz specyficzne dobro – *bonum delectabile* (piękno)⁵⁷. Tylko osoba jest *bonum honestum* wychodzącym poza użyteczny charakter pozostałych dóbr.

Jest jeszcze szczególny rodzaj dobra, związanego z osobą a istotnego dla moralności, mianowicie dobro moralne chroniące godność osobową podmiotu. Stanowi ono o właściwym człowiekowi sposobie spełniania się w czynie⁵⁸, a tym samym o jego samostanowieniu⁵⁹, ponieważ osoba spełnia się tylko przez dobro

⁵⁵ Rozum może i powinien poznawać w sposób naturalny prawdę o dobru, ponieważ zachodzi wzajemny stosunek pomiędzy nimi. Prawda spełnia w stosunku do dobra podobną rolę, jak w stosunku do bytu. Jeśli więc rozum z natury dąży do poznania prawdy o każdym bycie, to równocześnie dąży do poznania prawdy o dobru. Poznanie przez rozum prawdy o dobru jest poznaniem normatywnym, które przybiera charakter rozkazujący i kulminuje się w sędzi sumienia, w akcie roztropności. Normowanie polega na wprowadzaniu zgodności z rozumem (prawdą) w każdy ludzki czyn; jawi się jako centralna funkcja życia duchowego osoby, skupiająca w sobie akt rozumu i woli, a pośrednio angażująca także życie uczuciowe człowieka (zob. Karol Wojtyła, *Wykłady lubelskie* [Warszawa: KAI 2008], 193-194, 388-390).

⁵⁶ Zob. Kaczyński, *Prawda*, 104–105.

⁵⁷ Piękno odsłania wprost byt jako *affirmabile*, czyli jako dobro ponadużyteczne, świadcząc o tym, że nie można doświadczenia świata sprowadzać wyłącznie do *bonum utile* (Krajewski, *Etyka*, 103-104).

⁵⁸ W refleksji filozoficznej K. Wojtyły „spełnić czyn” nie znaczy tylko być jego sprawcą, ale również spełniać siebie w nim, to znaczy urzeczywistniać, doprowadzać do właściwej pełni strukturę samostanowienia, podkreślającą podstawowy fakt, że człowiek jest kimś, a nie czymś. Od strony ontologicznej każdy czyn jest jakimś spełnieniem osoby. Aksjologicznie jednak owo spełnianie się osoby ludzkiej jest spełnianiem się tylko przez dobro. Przez zło moralne człowiek znajduje się w sytuacji poniekąd „nie-spełnienia”. Moralność jawi się bowiem jako wewnętrzna właściwość czynów ludzkich. Jest ona związana z czynem rozumianym jako wewnętrzny i nieprzechodni skutek sprawczości, która może mieć dwojaki charakter – przechodni oraz nieprzechodni. Pierwszy dotyczy kształtowania otaczającej rzeczywistości. Tutaj osoba jest źródłem i przyczyną skutków zewnętrznych istniejących poza nią samą. W drugim przypadku sprawczość wiąże świadome działanie człowieka z własnym podmiotem, stając się samostanowieniem (zob. Wojtyła, *Osoba i czyn*, 194-197).

⁵⁹ Wolność osoby, dokonującą się przez wolną wolę, utożsamia się z samostanowieniem jako rzeczywistością doświadczalną, najpełniejszą i zarazem najbardziej podstawową. Samostanowienie jest właściwością osoby ujawniającą strukturę samoposiadania, która z kolei jest warunkiem samopanowania. Aby człowiek mógł o sobie stanowić, musi siebie samego posiadać i sobie samemu panować. Samopanowanie oznacza więc właściwość osoby, dzięki której panuje ona nad własnymi dynamizmami. Samoposiadanie zaś to własność, mocą której osoba decyduje o sobie. Struktury samopanowania i samoposiadania stanowią o człowieku jako osobie, decydując o jego ontologicznej oryginalności oraz stanowiąc podstawę transcendencji, która jest wyrazem duchowości człowieka (zob. tamże, 151-211).

moralne. K. Wojtyła przypomina, że „dobrem (moralnym) jest wszystko to, co prawdziwe, a więc zgodnie z rozumną naturą doskonali byt ludzki, co go aktualizuje. Złem zaś moralnym jest wszystko to, co wywiera skutek przeciwny, co dezaktualizuje byt ludzki w samej jego rozumności, dewaluuje go”⁶⁰. Dobro moralne to z jednej strony treść subiektywnie poznawana i przeżywana, z drugiej zaś – obiektywna i przedmiotowa, „osadzająca się” w osobowej podmiotowości człowieka⁶¹.

K. Wojtyła, wskazując, że tylko rozum może poznać prawdę o dobru, ukazuje istnienie obiektywnych zasad życia moralnego i takiegoż działania człowieka. Tym samym przeciwstawia się niebezpiecznej w praktyce koncepcji normotwórczego rozumu jako podstawy normotwórczego sumienia⁶². Prawda o dobru jawi się jako zasada obiektywna, która pozwala człowiekowi odróżnić dobro od zła. Ujęcie samego dobra w świetle prawdy oraz stosunku woli do prawdy o dobru⁶³ powinno być rozpatrywane nie tylko na poziomie władz duchowych, jakimi są rozum i wola, ale przede wszystkim w kontekście osoby, która działa przez te władze i za ich pomocą. Dlatego zagadnienie prawdy o dobru wiąże się także z kwestią sumienia⁶⁴,

⁶⁰ Wojtyła, *Wykłady*, 390.

⁶¹ Zob. Krajewski, *Etyka*, 114-115.

⁶² Zob. Wojtyła, *Osoba i czyn*, 180–184; Andrzej Szostek, *Natura, rozum, wolność. Filozoficzna analiza koncepcji twórczego rozumu we współczesnej teologii moralnej* (Rzym: Fundacja Jana Pawła II 1990).

⁶³ Dojrzały akt wolnej woli zakłada akt poznania, zatem rozum spełnia dwie podstawowe funkcje: subiektywizującą i obiektywizującą. W pierwszej jako świadomość oraz poznanie towarzyszy woli i uzupełnia ją, pełniąc funkcję odzwierciedlającą świadomość oraz funkcję refleksyjną. Obiektywizująca rola rozumu związana jest z kierowniczą funkcją poznania w świadomym działaniu, tj. w czynie. Ona dostarcza osobie wiedzy i samowiedzy, które kierują samostanowieniem oraz całym dynamizmem woli, również w zakresie jej intencjonalności, czyli chcenia dobra-celu. Dzięki współpracy z rozumem akt woli nie jest już tylko przypadkowym „poruszeniem” w kierunku dobra, czyli wartości przedmiotu, ale racjonalnym, poprzedzonym przedstawieniem danego dobra. Człowiek odkrywa siebie jako świadka i powiernika prawdy, czyli wezwanego przez prawdę do autotranscendencji „ku prawdzie” i „w prawdzie”. Odkrywa więc w sobie moc potwierdzenia bądź zaprzeczenia prawdzie, w tym prawdzie o dobru moralnym. Owa moc to właśnie wolność. W ujęciu K. Wojtyły źródłowe odkrycie wolności dokonuje się zawsze w horyzoncie prawdy poznanej i przeżytej przez podmiot. Zanim osoba użyje swojej wolności, już dana jest jej kategoryczna powinność respektowania poznanej prawdy. Wolna wola odsłaniając swoją strukturę: „mogę – nie muszę – chcę”, zostaje w sposób konieczny odesłana do „powinienem”, która to powinność jest przekładem normatywnej mocy prawdy na samozobowiązanie (zob. Wojtyła, *Osoba i czyn*, 151-191).

⁶⁴ Całe zagadnienie spełniania się osoby przez czyn moralnie dobry i poprzez to stawanie się *ens morale* związane jest z sumieniem. Ono jest władzą, która ujawnia zależność czynów i ludzkiej wolności od prawdy o dobru. Sumienie określa więc prawdziwe dobro w czynie i kształtuje odpowiednią do tego dobra powinność, będącą doświadczalną postacią zależności wolności od prawdy (zob. tamże, 198-206; Mariusz Sztaba, „Pedagogiczne implikacje analizy faktu sumienia”, w: *Być człowiekiem sumienia. Interdyscyplinarny namysł nad fenomenem sumienia*, red. Roman Ceglarek, Mariusz Sztaba [Częstochowa: Wydawnictwo Archidiecezjalne Regina Poloniae 2015], 95-138).

powinnością⁶⁵, normą moralną i odpowiedzialnością⁶⁶. Tylko takie ujęcie prawdy o dobru pozwala ukazać ją jako konstytutywny moment moralności⁶⁷.

Po drugie, osoba poznaje prawdę o swojej obiektywnej, rozumnej naturze⁶⁸ i związanej z nią godności osobowej⁶⁹, co pozwala między innymi na rozstrzygnięcie, jakie czyny służą prawdziwemu dobru człowieka, a jakie nie⁷⁰. Czyn jest moralnie dobry, gdy uznaje dobro, jakim jest osoba; jest moralnie zły, gdy to dobro narusza. Poznanie natury człowieka jest absolutnie koniecznym warunkiem określenia szczegółowej treści aktów afirmacji należnej osobie⁷¹. Natura jawi się więc jako obiektywny i racjonalny drogowskaz ludzkiego działania; bez jej poznania nie jest możliwe efektywne działanie na rzecz dobra osoby⁷², a wpisane w nią inklinacje wyznaczają obiektywny porządek dóbr (*ordo bonorum*) stanowiący podstawę prawdziwości norm moralnych (*ordo caritatis*)⁷³.

Tym, co łączy poniekąd doświadczenie zewnętrzne z wewnętrznym, jest czyn odsłaniający osobę, co bardzo wyraźnie wykazał K. Wojtyła w swoim studium *Osoba i czyn*. Czyn określa podmiotowość osobową według zasady *operari sequitur esse* (działanie ujawnia podmiot tego działania), ponieważ odsłania rozumność, wolność

⁶⁵ Zob. Wojtyła, *Osoba i czyn*, 206-211.

⁶⁶ Zob. tamże, 211-216. Odpowiedzialność jest ważną kategorią w etyce oraz w wychowaniu moralnym. Świadczą o tym chociażby różne koncepcje etyki odpowiedzialności i fundamentalne zainteresowanie tą wartością w XX wieku (zob. Ryszard Moń, „Etyki odpowiedzialności”, w: *Etyka. Koncepcje etyki*, część I, red. Stanisław Janeczek, Anna Starościc [Lublin: Wydawnictwo KUL 2016], 179-210).

⁶⁷ Zob. Kaczyński, *Prawda*, 99-124; Krajewski, „Personalizm”, 247-249.

⁶⁸ W dobie postmodernizmu, dla której to ideologii wszystko jest tymczasowe i płynne, prawda o niezmienniej ludzkiej naturze jest kontestowana na różny sposób, co rodzi wiele trudności i kryzysów, np. zagadnienie gender; zob. *Spór o naturę ludzką*, red. Andrzej Maryniarczyk, Katarzyna Stępień, Arkadiusz Gudaniec (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2014); *Oblicza natury ludzkiej. Studia i rozprawy*, red. Piotr Duchliński, Grzegorz Hołub (Kraków: Wydawnictwo WAM 2010).

⁶⁹ Godność osobowa jest centralną wartością w personalizmie etycznym, a zarazem pojęciem trudnym do zoperacjonalizowania (zob. Mariusz Sztaba, „W poszukiwaniu adekwatnego i integralnego rozumienia godności człowieka. Metodologiczne problemy i pedagogiczne implikacje”. *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne* 22 [2013]: 83-100).

⁷⁰ „Człowiek nie jest tylko biernym zwierciadłem, które odbija przedmioty, ale zachowuje w stosunku do nich swoistą nadrzędność przez prawdę; jest to wyższość prawdy związana z pewnym dystansem do przedmiotów, która jest wpisana w duchową naturę osoby. O tyle też trafnie stara definicja Boecjusza podkreśla rozumność, czyli umysł jako rys wyróżniający osoby: *persona est individua substantia rationalis naturae*” (Wojtyła, *Osoba i czyn*, 202-203).

⁷¹ Natura ludzka dzięki osobowej godności jej nosiciela ma charakter normatywny, tzn. wyznacza słuszość postępowania, pozwalając na uchwycenie specyfiki moralnego dobra, które polega na adekwatnej w stosunku do osoby odpowiedzi respektującej doświadczalnie dany ontologiczno-aksjologiczny status osoby. Takie ujęcie relacji osoby i natury pozwala na uniknięcie błędu zarówno naturalizmu, który redukuje osobę do natury, jak i antynaturalizmu, odrywającego osobę od natury (zob. Krajewski, „Racjonalność”, 351).

⁷² Na potrzebę odczytania natury ludzkiej jako zadanej do afirmacji wskazuje prawo naturalne i związane z nim inklinacje (naturalne skłonności, o których uczyła już klasyczna etyka), odsyłające do pewnych dóbr, bez których respektowania nie ma prawdziwej afirmacji osoby. Zalicza się do nich: a) inklinację do zachowania życia, wskazującą na wartość życia; b) inklinację do przekazywania życia, wskazującą na miłość jako szczególne dobro oraz c) inklinację do integralnego osobowego rozwoju przez rozumną wolność, dokonującą się w prawdzie, dobru i miłości.

⁷³ Należy w tym kontekście pamiętać o tym, że norma jest zawsze wtórna wobec dobra.

i sprawczość podmiotu działania. Dla prowadzonych w artykule analiz ważna jest specyfikacja personalistycznej i moralnej wartości czynu. Ta pierwsza wynika z działania, które ma charakter autentycznego samostanowienia osoby: realizuje się w nim jej transcendencja, co pociąga za sobą integrację w polu somatyki, psychiki oraz duchowości⁷⁴. Personalistyczna wartość czynu jest podstawowym wyrazem wartości samej osoby i wartości, które tkwią w osobie. Wartość moralna czynu polega natomiast na odniesieniu go do prawdy o dobru, do normy moralnej. Na tym też polega autotranscendencja człowieka, który „musi stale [...] niejako przekraczać siebie w kierunku dobra prawdziwego: jest to podstawowy kierunek owej transcendencji, która stanowi właściwość osoby ludzkiej *proprium personae*”⁷⁵.

Analiza doświadczenia zewnętrznego i wewnętrznego wyraźnie wskazuje na to, że człowiek osiąga sobie właściwą transcendencję i autoteleologię⁷⁶ poprzez wartość moralną czynu⁷⁷. „Moralność w sposób podstawowy określa personalistyczny wymiar człowieka”⁷⁸. *Morale* jest zakorzenione w *personale*⁷⁹.

Doświadczenie międzyosobowe jako uczestnictwo i osobowe bycie darem (aspekt komunijny)

K. Wojtyła podkreśla w autorskiej adekwatnej antropologii⁸⁰, że w strukturze osoby ludzkiej jest immanentnie konstytutywna gotowość do bycia dla kogoś drugiego, będąca cechą uwarunkowaną ontologicznie. Ponieważ osoba ludzka jest bytem przygodnym, potencjalnym i niesamowystarczalnym, dlatego z natury jest bytem otwartym na drugą osobę oraz wspólnotę. Od strony negatywnej potwierdza to

⁷⁴ Integracja osoby jest komplementarnym aspektem transcendencji. Chodzi w niej o podporządkowanie dynamizmu somatycznego (m.in. popędów) i psychicznego (emotywności i emocjonalności) kontroli rozumu i woli po to, aby te dynamizmy brały czynny udział w samostanowieniu, czyli w urzeczywistnianiu się wolności osoby ludzkiej. Integracja osoby w czynie jawi się więc jako proces całego życia polegający na ciągłym poddawaniu natury (z jej dynamizmami psychosomatycznymi) osobie ludzkiej (z jej dynamizmem samostanowienia i sprawczości oraz duchowości); zob. Wojtyła, *Osoba i czyn*, 288-295; Mariusz Sztaba, „Pedagogia osoby wobec zagadnienia duchowości”. *Forum Pedagogiczne* 2 (2015): 41-62.

⁷⁵ Wojtyła, *Osoba: podmiot*, 389.

⁷⁶ Autoteleologia człowieka polega na samostanowieniu i spełnianiu siebie w czynie moralnie dobrym, co prowadzi równocześnie do zgodności z samym sobą i z prawdą o dobru; zob. Karol Wojtyła, „Transcendencja osoby w czynie a autoteleologia człowieka”, w: *Osoba i czyn*, 480-487.

⁷⁷ „Kryterium podziału i przeciwstawienia sprowadza się do prawdy: osoba jako «ktoś» obdarzony dynamizmem duchowym spełnia się poprzez dobro prawdziwe, nie spełnia się natomiast poprzez nieprawdziwe dobro. Linia podziału, rozszczepienia i przeciwstawienia między dobrem a złem jako wartością i przeciwwartością moralną sprowadza się do prawdy” (Tegoż, *Osoba: podmiot*, 198-199).

⁷⁸ Tegoż, „Podmiotowość i «to, co nieredukowalne» w człowieku”, w: *Osoba i czyn*, 441.

⁷⁹ Osoba jest bytem moralnym, ponieważ cała jej metafizyczna struktura jest podporządkowana moralnej aksjologii. Można powiedzieć, że metafizyka osoby wypełnia się w moralności; zob. Mariusz Sztaba, „Człowiek jako byt moralny w myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II”, w: *Człowiek w refleksji Karola Wojtyły – Jana Pawła II. Wybrane aspekty adekwatnej antropologii*, red. Anna Różyło, Mariusz Sztaba (Lublin: Wydawnictwo KUL 2014), 115-137.

⁸⁰ Zob. Marian Grabowski, „W stronę antropologii adekwatnej”, w: *O antropologii Jana Pawła II*, red. tegoż, (Toruń: Wydawnictwo UMK 2004), 15-67.

doświadczenie samotności⁸¹. Natomiast dynamizm i charakter tego otwarcia uwidacznia się i częściowo wyjaśnia w wewnętrznym rysie osoby nazwanym komunijnością⁸², a wyrażającym się poprzez uczestnictwo, transcendencję oraz aspekt daru.

Uczestnictwo⁸³ jest wewnętrzną i dynamiczną właściwością osoby. K. Wojtyła opisuje dwa jego podstawowe znaczenia⁸⁴. Pierwsze związane jest z uczestnictwem w samym człowieczeństwie drugiej osoby przez pozostawanie z nią w żywej relacji. Na to uczestnictwo wskazuje słowo „bliźni”. Drugie znaczenie polega na spełnianiu siebie jako osoby we współżyciu i współdziałaniu z innymi na rzecz dobra wspólnego⁸⁵. Uczestnictwo swoją pełnię osiąga w „darowości” osoby, to znaczy w zdolności bycia bezinteresownym darem z samego siebie dla innych⁸⁶. Zdaniem Wojtyły jest to istotny rys osobowego istnienia i działania człowieka. Tej właściwości nie sposób zrozumieć bez wniknięcia w sam byt i dobro, jakie każda osoba stanowi w swojej istocie. Metafizycznymi warunkami możliwości bycia bezinteresownym darem⁸⁷ przez osobę są struktury samoposiadania i samoopanowania⁸⁸.

Autentyczne uczestnictwo tworzy wspólnotę, która nie jest matematyczną wielością podmiotów, ale wielością i różnorodnością relacji. Poprzez dar z siebie osoby są w stanie stworzyć *communio personarum*, która jest czymś głębszym niż zwyczajna wspólnota. Jest to taki sposób istnienia i działania osób, że „bytując i działając we wzajemnym do siebie odniesieniu (a więc nie tylko bytując i działając «wspólnie»), przez to działanie i bytowanie wzajemnie siebie jako osoby potwierdzają

⁸¹ Zob. Mariusz Sztaba, „Pedagogika integracyjna wobec wieloaspektowego problemu samotności człowieka”. *Rozprawy Społeczne* 1 (2013): 52-60.

⁸² Zdaniem omawianego autora komunijność ujawnia szczególną prawidłowość bytowania osobowego, które jest bytowaniem „z kimś” i „dla kogoś”. Komunia osób oznacza bytowanie we wzajemnym „dla”, tzn. w relacji wzajemnego daru, która wypełnienia pierwotną samotność człowieka. W osobie ludzkiej kryje się nie tylko zdolność bycia darem, ale również zdolność i zarazem głęboka gotowość afirmacji drugiej osoby. Jest ona niczym innym jak podjęciem daru, które poprzez wzajemność stwarza komunię osób.

⁸³ Kategoria uczestnictwa ma w nauczaniu K. Wojtyły (ale nie tylko) wartość hermeneutyczną, tzn. wyjaśniającą i rozumiejącą. Dzięki niej łatwiej zrozumieć jest komunijność osoby ludzkiej i wspólnotę osób jako *communio personarum*, wyrażającą się poprzez transcendencję i bycie bezinteresownym darem jednej osoby dla innych (zob. Mariusz Sztaba, „Kategoria uczestnictwa w odniesieniu do rodziny w świetle myśli Karola Wojtyły – bł. Jana Pawła II”. *Nauki o edukacji* 6 (2011): 39-52.

⁸⁴ Zob. Karol Wojtyła, „Uczestnictwo czy alienacja?”, w: *Osoba i czyn*, 447-461.

⁸⁵ Zob. tenże, „Osoba: podmiot”, 402-409; Mariusz Sztaba, „Dobro wspólne jako podstawowa wartość społeczna i zasada życia społecznego. Refleksje pedagoga społecznego”, w: *Centralne kategorie współczesnej i historycznej pedagogiki*, seria „Rzeczywistość edukacyjna”, t. 3, red. Sławomir Sztobryn, Krzysztof Kamiński (Łódź: WN TPF Chowanna 2016, [w druku]).

⁸⁶ Zob. Karol Wojtyła, „Osobowa struktura samostanowienia”, w: *Osoba i czyn*, 430-431; Krajewski, „Personalizm, 250-256.

⁸⁷ Bezinteresowność jest podstawową cechą daru, która wskazuje na ponadużyteczny charakter samej osoby; zob. Katarzyna Olbrycht, „Rola bezinteresowności w rodzinie”, w: *Obudzić (nie)odkryty potencjał małżeństwa i rodziny*, red. Alina Rynio, Katarzyna Braun, ks. Marek Jeziorański, Iwona Szewczak (Lublin: Wydawnictwo Episteme 2015), 39-51.

⁸⁸ Tylko ten, kto jest własnością samego siebie, może też siebie samego oddać. I podobnie tylko ten, kto jest panem samego siebie, może uczynić siebie darem dla innych.

i afirmują⁸⁹. Przeciwnieństwem tak rozumianego uczestnictwa jest alienacja odbierająca (ograniczająca lub uniemożliwiająca) człowiekowi jako osobie możliwość spełnienia siebie na gruncie bytowania i działania „wspólnie z innymi”⁹⁰.

Doświadczenie przygodności osoby i jej ostatecznej przyczyny (aspekt teistyczny)

Nie bez wpływu na moralność jest metafizyczne doświadczenie przez osobę poznającą jej własnej przygodności, czyli niekonieczności istnienia. Z metafizyczną przygodnością wiąże się także przygodność etyczna polegająca na konieczności ciągłego wyboru i nieusuwalnego znajdowania się w „matni” dobra i zła⁹¹. Osoba jest skazana na wybór pomiędzy dobrem i złem, gdyż rezygnacja z tego także jest wyborem, a próba wyjścia poza nie jest autoiluzją. W kontekście przygodności metafizycznej bardzo ważne jest dostrzeżenie faktu, że byt, który nie istnieje sam z siebie, domaga się w imię zasady racji ostatecznej proporcjonalnej przyczyny dla swojego istnienia. W przypadku człowieka jest to Absolut Istnienia i Miłości – Bóg⁹². Przygodność nie niszczy godności osobowej, lecz odsłania jej ostateczne źródło.

Poznanie metafizyczne pozwala więc odkryć Stwórcę człowieka, o którym pisał św. Ireneusz z Lyonu, że *gloria Dei homo vivens* (chwałą Boga jest człowiek żyjący). Osoba jawi się jako teofania, to znaczy miejsce objawiania się osobowego Absolutu. W taki sposób Bóg jako ostateczna racja istnienia osoby, jawi się zarazem jako ostateczna racja porządku moralnego. Oznacza to w konsekwencji, że akt moralny, nie tracąc swojej autonomii, okazuje się *implicite* aktem religijnym⁹³. Odnosząc się bezpośrednio (*explicite*) do człowieka, pośrednio (*implicite*) odnosimy się do jego Stwórcy. Metafizyka pozwala odkryć ostateczne korzenie godności człowieka i zarazem Autora porządku moralnego, który (to porządek) ze swojej istoty jest otwarty na religię⁹⁴.

Doświadczenie winy/grzechu (aspekt chrystologiczny)

Po umysłowym poznaniu prawdy o dobru oraz po intencjonalnym akcie chcenia sprzęgniętym z momentami rozstrzygnięcia i wyboru następuje moment przejścia od prawdy o dobru do urzeczywistniania tego dobra w czynie, a poprzez nie aktu spełniania się osoby. Jest to moment właściwy w doświadczeniu moralności, która nie jest realizacją spontanicznych chcień woli, ale koordynacją woli z prawdą rozumu o dobru⁹⁵. Dlatego

⁸⁹ Karol Wojtyła, „Rodzina jako «communio personarum»”. *Ateneum Kapłańskie* 83 (1974): 353.

⁹⁰ Zob. Wojtyła, „Osoba: podmiot, 409-414.

⁹¹ Zob. tegoż, *Osoba i czyn*, 198.

⁹² Zob. Krajewski, „Personalizm, 256-257.

⁹³ Zob. tamże.

⁹⁴ Zagadnienie to omawiają różni filozofowie etycy w drugiej części publikacji: *Etyka. Koncepcje etyki*, część I, red. Stanisław Janeczek, Anna Starościc (Lublin: Wydawnictwo KUL 2016), 265-378.

⁹⁵ Zob. Wojtyła, *Osoba i czyn*, 198. Tylko *voluntas recta* (prawa wola), tj. wola kierująca się prawdą, jest w stanie prowadzić człowieka ku prawdziwemu dobru.

Wojtyła twierdzi, że wolność to „korzeń” stawania się przez osobę dobrym lub złym moralnie⁹⁶. Człowiek spełnia się przez realizację czynu moralnie dobrego, gdy jest wierny poznanej i uznanej prawdzie o dobru moralnym, natomiast nie spełnia się, gdy sprzeniewierza się poznanej prawdzie, realizując czyn moralnie zły. Nie jest to jednak błąd, ale wina moralna prowadząca do autodestrukcji, samouniżenia moralnego, tragizmu moralnego⁹⁷.

Człowiek, odrzucając poznaną przez siebie prawdę w akcie wolnego wyboru, odrzuca samego siebie jako jej świadka i powiernika. Wybór sprzeczny z prawdą jest uderzeniem we własną osobowość, która polega na wolności w prawdzie, czyli na autotranscendencji. Gdy osoba aktem wyboru przeczy aktowi poznania, wówczas narusza swoją tożsamość, wprowadzając „nie ja” w swoje „ja”⁹⁸. Człowiek, czyniąc zło moralne, staje się złym człowiekiem, czyli takim, jakim nie powinien być. Dramat winy polega na tym, że nie jest on w stanie sam się z niego wyzwolić, wina bowiem nie jest tylko złem moralnym, ale także grzechem z powodu sprzeniewierzenia się Stwórcy, który jest Prawdomówny. Etyka, stając wobec problemu winy, stwierdza, że jest on nierozwiązywalny przez nią i wskazuje na teologię moralną, która uczy, że tylko Bóg może oczyścić z winy, a to jest co innego niż przebaczenie⁹⁹. Odpowiedzią na dramat winy jest chrześcijańska kerygma, którą niesie Objawienie o Bogu Człowieku – Jezusie Chrystusie, jedynym Odkupicielu człowieka¹⁰⁰.

Zakończenie

Zaprezentowane powyżej różnorakie aspekty personalizmu etycznego Lubelskiej Szkoły Filozoficznej wyraźnie pokazują, że tylko realne i integralne doświadczenie etyczne może być autentycznym fundamentem dla adekwatnej etyki i koncepcji/teorii wychowania moralnego. Doświadczenie przedmiotowe odsłania osobę jako istotę najdoskonalszą na tym świecie i wartość wsobną, ponadużyteczną. Doświadczenie podmiotowe objawia osobę jako świadka oraz powiernika prawdy i sprawcę czynu, spełniającego się w czynie moralnie dobrym. Doświadczenie międzypodmiotowe odsłania „darowość” osoby urzeczywistniającej się w bezinteresownym darze z samej siebie, zdolnej do tworzenia *communio personarum*. Wreszcie doświadczenie przygodności osoby oraz jej ostatecznej przyczyny, a także doświadczenie winy odsyłają do źródła istnienia osoby i moralności oraz jej ostatecznego przeznaczenia. Wspomniane doświadczenia pozwalają

⁹⁶ Moralność jest doskonałością woli, z którą jest ściśle związana. Istoty obdarzone właściwością poznawczą mogą ujmować prawdę, dociekać jej i do niej dążyć. Istoty obdarzone rozumną wolą mogą i powinny realizować dobro moralne (zob. tamże, 147-148).

⁹⁷ Jean Paul Sartre taką sytuację nazwał w swoim dramacie *Przy drzwiach zamkniętych* (1944) piekłem, nie widząc wyjścia z tej sytuacji. Ale ono jest, tylko poza etyką. Niesie ją w sposób szczególny teologia katolicka ze swoją nauką o Bożej łasce i odpuszczeniu grzechów oraz darowaniu win (zob. Krajewski, „Personalizm”, 258).

⁹⁸ Ks. Tadeusz Styczeń nazywa tę sytuację „sprawą Owidiusza”, przywołując znane jego powiedzenie: *Video meliora proboque deteriora sequor* – widzę i pochwalam to, co lepsze, lecz wybieram gorsze (zob. tamże, 257).

⁹⁹ Zob. tamże, 257-260.

¹⁰⁰ Zob. tamże; Styczeń, „Normatywna”, 92-99.

uzasadnić istnienie i sens takich wartości, jak prawda, dobro (dobro i zło moralne), odpowiedzialność, wolność (samostanowienie), uczestnictwo, sumienie dla rozwoju autentycznej moralności osoby¹⁰¹. Co więcej, wbrew postmodernistycznemu irracjonalizmowi, przywracają one w działaniu człowieka (uzasadniając to) należne miejsce rozumowi i jego zdolności do odkrywania prawdy (demaskując tym samym takie stanowiska jak sceptycyzm, agnostycyzm, relatywizm) oraz wolnej woli, zdolnej do wyboru prawdziwego dobra moralnego.

Personalizm etyczny, wskazując na normatywny charakter doświadczenia ludzkiej osoby i moralny wymiar jej bytowania oraz działania – będący warunkiem pełnego zrozumienia człowieka jako osoby – przyznaje rację kognitywistom broniącym zdolności człowieka do poznania prawdy o wartości (dobru) jako obiektywnych i zastanych przez podmiot poznający istnościach: transempirycznych kategoriach, takich jak istnienie, byt, prawda, dobro, piękno. Personalizm etyczny stoi na stanowisku bezpośredniego poznania prawdy o dobru moralnym, na czele z godnością osobową i prawdy o powinności jej respektowania. Zwraca również uwagę na to, że akognitywizm zamienia argumentację na perswazję, przekreślając tym samym możliwość zaistnienia etyki normatywnej. Dlatego w ramach akognitywizmu jest miejsce tylko na metaetykę, badającą językową ekspresję wyrażeń wartościujących oraz na etologię rozumianą jako socjologia moralności, badająca społeczną genezę ocen i ekspresję norm moralnych¹⁰².

Personalizm etyczny nie zgadza się ze stanowiskiem naturalizmu, który za jedyne wartościowe poznanie uznaje poznanie zmysłowe, przez co samej moralności przypisuje charakter zmysłowy. Uważa jednocześnie, że w procesie poznawania moralności (wartości moralnych) należy kierować się integralnym i rozumiejącym doświadczeniem, co oznacza, że nie można ograniczać go tylko do doświadczenia zmysłowego, polegającego na doznawaniu treści wrażeniowych, jak tego chcą naturaliści i akognitywiści. Wartość moralna jest czymś doświadczanym, empirycznym w szerokim sensie – jest „jakością postaciową”¹⁰³, a nie tylko jakością zmysłową. Trudno też zgodzić się z tym, że przyjemność czy korzyść, a nawet dążenie do szczęścia stanowiłyby ostateczne kryteria ludzkiego postępowania. Sensualistyczny empiryzm skutkuje w konsekwencji subiektywizmem i relatywizmem. W świetle personalizmu etycznego odpowiedzią na akognitywizm, naturalizm i antynaturalizm jest „realistyczne, rozumiejące i intersubiektywnie kontrolowalne doświadczenie osobowej godności człowieka ujmowanej z jednej strony na tle całego dostępnego nam empirycznie świata, z drugiej zaś także w kontekście treściowego poznania bytu

¹⁰¹ Wychowanie moralne jest w gruncie rzeczy wychowaniem do egzystencjalnie ważnych wartości i zasad (Marek, „Podstawy, 33-56).

¹⁰² Zob. Krajewski, „Racjonalność, 344.

¹⁰³ Jest to także uwaga skierowana w stronę antynaturalizmu, który wartość traktuje jako cechę nieempiryczną, odrywając ją od podłoża, od bytu i wyprowadzając tym samym porządek aksjologiczny poza racjonalną sprawdzalność. Wartość w takim razie jest jakością postaciową o „pozacechowej” strukturze (zob. tamże, 345).

ludzkiego. U źródeł etycznego personalizmu leży zatem prawda o doświadczalnym poznaniu osobowej godności człowieka¹⁰⁴ i normatywna moc prawdy o dobru moralnym.

Personalizm etyczny Szkoły Lubelskiej jest więc kognitywizmem i antynaturalizmem. Jest też nową orientacją filozoficzno-etyczną wyrosłą na gruncie chrześcijańskim¹⁰⁵. A czym w takim razie nie jest? Na to pytanie można odpowiedzieć, przyglądając się współczesnym kierunkom filozoficzno-etycznym, które w większości charakteryzują się utylitaryzmem, subiektywizmem, relatywizmem, sytuacjonizmem oraz dążnością do eksperymentowania. Zresztą w ponowoczesności etykę normatywną uważa się za zagrożenie dla indywidualnej wolności (Z. Bauman), z tego też powodu nawołuje się do rezygnacji z wielkich teorii etycznych, opierających się na jakichś uniwersalnych i ostatecznych fundamentach (R. Rorty)¹⁰⁶.

Lubelska szkoła personalizmu etycznego zainicjowana przez Karola Wojtyłę¹⁰⁷ bardzo wyraźnie wskazuje, że adekwatną etykę i korzystające z niej koncepcje wychowania moralnego trzeba tworzyć w oparciu o realne, integralne doświadczenie etyczne, któremu należy oddać głos i pozwolić wypowiedzieć się do końca. Etyka bowiem to nic innego jak usystematyzowany wyraz zawartości owego doświadczenia oraz pełna jego eksploatacja. Autentyczna etyka nie powinna więc zajmować się kreowaniem sztucznej rzeczywistości moralnej, ale powinna być jej jak najpełniejszym odczytywaniem (realizm).

Lubelska Szkoła Personalizmu Etycznego upomina się o to, aby nie zaczynać od teorii doświadczenia, ale od niego samego, od tego, co jest, tak jak jest i jak się jawi. Dedukcja nigdy nie zastąpi doświadczenia, które podmiotowi poznającemu odsłania rzeczywistość wraz z jej zagadkami, prowokując do stawiania pytań pod jej adresem. Szacunek Lubelskiej Szkoły Personalizmu Etycznego dla doświadczenia zaowocował zespoleniem rozdzielanych dotąd elementów, wypracowanych na gruncie przeciwstawianych sobie nurtów filozoficznych: metafizycznej filozofii człowieka (szerzej – filozofii bytu) i filozofii świadomości w jedną integralną, a przez to adekwatną teorię człowieka. Respekt dla realistycznego, integralnego i zarazem integrującego doświadczenia oraz dla normatywnej mocy prawdy sprawia, że *primum ethicum et primum anthropologicum et primum metaphysicum et primum gnoseologicum convertuntur*¹⁰⁸.

¹⁰⁴ Tamże, 344.

¹⁰⁵ Nie ma jednej etyki chrześcijańskiej, choć wiodącą jest etyka tomistyczna, na bazie której Karol Wojtyła stworzył etykę normatywnej mocy prawdy; zob. Tadeusz Ślipko, *Zarys etyki ogólnej* (Kraków: Wydawnictwo WAM 2002), 7-13.

¹⁰⁶ Zob. tamże, 14-19, 29-33; Gorczyca, *Zarys*, 39-43.

¹⁰⁷ Zob. Styczeń, „Kardynał”, 381-393.

¹⁰⁸ Krajewski, „Od Karola”, 186.

Adekwatną etykę i koncepcje/teorie wychowania moralnego można więc tworzyć tylko i wyłącznie na bazie realnego oraz integralnego doświadczenia osoby, w ramach którego znajduje się doświadczenie etyczne¹⁰⁹.

Streszczenie: Wychowanie moralne, będąc wewnętrzną formą każdej innej dziedziny wychowania, jest istotne w jego całościowym procesie. Istota konkretnej koncepcji wychowania moralnego zależy od tego, w jakiej tradycji filozoficznej była ona kształtowana: w realizmie czy też w idealizmie. Wychowanie moralne będące pod wpływem idealizmu traci kontakt z rzeczywistym wychowankiem i staje się nieadekwatne, a nawet utopijne (np. wychowanie moralne Rousseau, socjalistyczne, postmodernistyczne itd.). Z kolei wychowanie moralne kształtowane na bazie realizmu dąży do poznania wychowanka i adekwatnego formowania jego morale. W proponowanym artykule zostaje ukazany związek pomiędzy konkretną etyką normatywną budowaną na bazie realistycznego doświadczenia etycznego przez lubelską szkołę etycznego personalizmu a adekwatną koncepcją wychowania moralnego.

Słowa kluczowe: doświadczenie etyczne, personalizm etyczny, poznanie, prawda, dobro moralne, sumienie

Bibliografia

- Adrjanek, Ryszard. *Wychowanie moralne w nauczaniu Jana Pawła II*. Kraków: Wydawnictwo WSF-P „Ignatianum”, 2003.
- Bauman, Zygmunt. *Etyka ponowoczesna*. Warszawa: Wydawnictwo Altheia, 2011.
- Biesaga, Tadeusz. „Personalizm etyczny K. Wojtyły”. W: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 4, red. Andrzej Maryniarczyk, Witold Daszkiewicz, Teresa Zawojcka, Agata Szymaniak, 721-726. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2003.
- Bronk, Andrzej. *Zrozumieć świat współczesny*. Lublin: TN KUL, 1998.
- Chodna, Imelda. *Edukacja amerykańska. Drogi i bezdroża*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2008.
- Etyka. Koncepcje etyki, część I*, red. Stanisław Janeczek, Anna Starościc. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2016.
- Gara, Jarosław. „Realizm”. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, red. Tadeusz Pilch, 64-66. Warszawa: WA „Żak”, 2006.
- Gielarowski, Andrzej. „Natura, jako to, co upragnione. Analiza koncepcji natury ludzkiej u J.J. Rosseau”. W: *Oblicza natury ludzkiej. Studia i rozprawy*, red. Piotr Duchliński, Grzegorz Hołub, 53-78. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2010.
- Gorczyca, Jakub. *Zarys etyki fundamentalnej*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2014.

¹⁰⁹ O specyfice i oryginalności etyki normatywnej mocy prawdy w kontekście problemu kształtowania kultury moralnej młodego pokolenia traktuje artykuł Mariusza Sztaby: „Ważność etyki normatywnej dla kształtowania kultury moralnej młodego pokolenia. Refleksja w świetle nauczania Karola Wojtyły – św. Jana Pawła II i jego uczniów”. *Forum Pedagogiczne* 2 (2016) [w druku]. Witold Starnawski w swojej monografii dostarcza cennych analiz w oparciu o myśl personalizmu etycznego szkoły lubelskiej dotyczących doświadczenia wychowania jako źródła pedagogii oraz miejsca i roli prawdy w tym doświadczeniu, ze szczególnym akcentem na tzw. wychowanie prawdziwościowe (Starnawski, „Prawda jako, 105-507). Dla tworzenia adekwatnej koncepcji wychowania moralnego są to fundamentalne treści i inspiracje nie do przecenienia.

- Grabowski, Marian. „W stronę antropologii adekwatnej”. W: *O antropologii Jana Pawła II*, red. tegoż, 15-67. Toruń: WN UMK, 2004.
- Horowski, Jarosław. *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*. Toruń: WN UMK, 2015.
- Jaroszyński, Piotr. *Metafizyka czy ontologia?* Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2011.
- Kaczyński, Edward. *Prawda – dobro – sumienie. Z zagadnień teologii moralnej*. Warszawa: Wydawnictwo Pax, 2007.
- Kiereś, Henryk. „Idealizm”. W: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 4, red. Andrzej Maryniarczyk, Witold Daszkiewicz, Teresa Zawojcka, Agata Szymaniak, 721-726. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2003.
- Kowalczyk, Stanisław. *Idee filozoficzne postmodernizmu*. Radom: Wydawnictwo Polwen, 2004.
- Krajewski, Kazimierz. „Personalizm etyczny w lubelskiej szkole filozoficznej”. W: *Etyka. Koncepcje etyki*, część I, red. Stanisław Janeczek, Anna Starościc, 229-261. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2016.
- Krajewski, Kazimierz. „Emocjonalizm w życiu moralnym”. W: *Osoba i uczucia*, red. Andrzej Maryniarczyk, Katarzyna Stępień, Paweł Gondek, 429-435. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2010.
- Krajewski, Kazimierz. *Etyka jako filozofia pierwsza. Doświadczenie normatywnej mocy prawdy źródłem i podstawą etyki*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2006.
- Krajewski, Kazimierz. „Od Karola Wojtyły «normatywnej mocy prawdy» do idei etyki jako antropologii normatywnej i filozofii pierwszej”. W: *Racjonalność w etyce. Normatywna moc prawdy*, red. Kazimierz Krajewski, 167-187. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2007.
- Krajewski, Kazimierz. „Racjonalność etycznego personalizmu”. W: *Spór o prawdę*, red. Andrzej Maryniarczyk, Katarzyna Stępień, Paweł Gondek, 339-356. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2011.
- Łobocki, Mieczysław. *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”, 2002.
- Maliszewski, Krzysztof. *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, 2004.
- Marek, Zbigniew. *Podstawy wychowania moralnego*. Kraków: WAM, 2005.
- Maryniarczyk, Andrzej. *Realistyczna interpretacja rzeczywistości*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2005.
- Moń, Ryszard. „Etyki odpowiedzialności”. W: *Etyka. Koncepcje etyki*, część I, red. Stanisław Janeczek, Anna Starościc, 179-210. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2016.
- Muszyński, Henryk. *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*. Warszawa: PZWS, 1967.
- Nowak, Marian. *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Olbrycht, Katarzyna. „Rola bezinteresowności w rodzinie”. W: *Obudzić (nie)odkryty potencjał małżeństwa i rodziny*, red. Alina Rynio, Katarzyna Braun, ks. Marek Jeziorański, Iwona Szewczak, 39-51. Lublin: Wydawnictwo Episteme, 2015.
- Ratzinger, Józef. *Duch liturgii*. Przekład Eliza Pieciul. Poznań: Klub Książki Katolickiej, 2002.
- Spór o naturę ludzką*, red. Andrzej Maryniarczyk, Katarzyna Stępień, Arkadiusz Gudaniec. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2014.
- Stachewicz, Krzysztof. „Etyka a aksjologia”. W: *Etyka. Filozoficzna etyka życia spełnionego*, część II, red. Stanisław Janeczek, Anna Starościc, 73-98. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2016.
- Starnawski, Witold. *Prawda jako zasada wychowania. Podstawy pedagogii personalistycznej w nawiązaniu do myśli Karola Wojtyły - Jana Pawła II*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW, 2008.
- Styczeń, Tadeusz. „Etyka jako antropologia normatywna”. W: *Wolność w prawdzie*, red. Kazimierz Krajewski. Lublin: TN KUL i Instytut Jana Pawła II KUL, 2013.
- Styczeń, Tadeusz. „Kardynał Wojtyła – filozof moralista”. W: *Etyka. Koncepcje etyki*, część I, red. Stanisław Janeczek, Anna Starościc, 381-393. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2016.

- Styczeń, Tadeusz. „Normatywna moc prawdy, czyli być sobą to przekraczać siebie (w nawiązaniu do Karola Wojtyły etyki jako antropologii normatywnej)”. W: *Racjonalność w etyce. Normatywna moc prawdy*, red. Kazimierz Krajewski, 78-87. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2007.
- Szostek, Andrzej. *Natura, rozum, wolność. Filozoficzna analiza koncepcji twórczego rozumu we współczesnej teologii moralnej*. Rzym: Fundacja Jana Pawła II, 1990.
- Sztaba, Mariusz. „Kwestia wolności osoby w myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II. Implikacje pedagogiczne”, w: *Wolność a wychowanie. Problemy, dylematy, kontrowersje*, seria „Rzeczywistość edukacyjna”, t. 2, red. Sławomir Sztobryn, Krzysztof Kamiński, 149-173. Łódź: WN WSP, 2014.
- Sztaba, Mariusz. „W poszukiwaniu adekwatnego i integralnego rozumienia godności człowieka. Metodologiczne problemy i pedagogiczne implikacje”, *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, 22 (2013): 83-100.
- Sztaba, Mariusz. „Postmodernism and Neoliberalism as Modern Ideologies Threatening Today's Civic Society: An Educator's Afterthought in Terms of Catholic Church Social Doctrine”. In: *Religion long forgotten. The importance of Religion in Education towards Civil Society*, (ed.), Dariusz Stępkowski, Andrzej Murzyn, 97-110. Cracow: Press “Impuls”, 2014.
- Sztaba, Mariusz. „Rzecz o fundamentalnym wyborze pomiędzy realizmem a idealizmem w tworzeniu adekwatnej koncepcji wychowania”. *Roczniki Pedagogiczne* 1 (2015): 27-46.
- Sztaba, Mariusz. „Człowiek jako byt moralny w myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II”. W: *Człowiek w refleksji Karola Wojtyły – Jana Pawła II. Wybrane aspekty adekwatnej antropologii*, red. Anna Różyło, Mariusz Sztaba, 115-137. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2014.
- Sztaba, Mariusz. „Dobro wspólne jako podstawowa wartość społeczna i zasada życia społecznego. Refleksje pedagoga społecznego”. W: *Centralne kategorie współczesnej i historycznej pedagogiki*, seria „Rzeczywistość edukacyjna”, t. 3, red. Sławomir Sztobryn, Krzysztof Kamiński. Łódź: WN TPF Chowanna, 2016 [w druku].
- Sztaba, Mariusz. „Kategoria uczestnictwa w odniesieniu do rodziny w świetle myśli Karola Wojtyły – bł. Jana Pawła II”. *Nauki o edukacji* 6 (2011): 39-52.
- Sztaba, Mariusz. „Pedagogiczne implikacje analizy faktu sumienia”. W: *Być człowiekiem sumienia. Interdyscyplinarny namysł nad fenomenem sumienia*, red. Roman Ceglarek, Mariusz Sztaba, 95-138. Częstochowa: Wydawnictwo Archidiecezjalne Regina Poloniae, 2015.
- Sztaba, Mariusz. „Pedagogika integracyjna wobec wieloaspektowego problemu samotności człowieka”. *Rozprawy Społeczne* 1 (2013): 52-60.
- Ślipko, Tadeusz. *Zarys etyki ogólnej*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2002.
- Wiśniewski, Ryszard. „Wartość absolutna a problemy moralnej praxis”. W: *Etyka. Filozoficzna etyka życia spełnionego*, część II, red. Stanisław Janeczek, Anna Starościc, 600-612. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2016.
- Wojtyła, Karol. *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin: TN KUL, 2001.
- Wojtyła, Karol. „Problem doświadczenia w etyce”. *Roczniki Filozoficzne KUL* 17 (1969): 5-24.
- Wojtyła, Karol. *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, wyd. 3. Lublin: TN KUL 2000.
- Wojtyła, Karol. „Rodzina jako «communio personarum»”. *Ateneum Kapłańskie* 83 (1974): 17-31.
- Wojtyła, Karol. *Wykłady lubelskie*. Warszawa: KAI, 2008.

Barbara Kiereś
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

PERSONALIZM W PEDAGOGICE

Personalism in pedagogy

Summary: From ancient Greece to the present day, there remains in pedagogy a dispute between collectivism, individualism and personalism. Collectivism and individualism arise from the tradition of intellectual idealism, while personalism is a consequence of cognitive realism. In contemporary pedagogical debates personalism asserts that man is a person, but the dispute revolves around what qualities constitute the human person. This article presents the aforementioned approaches and explains this issue in the spirit of realistic (classic) anthropology.

Keywords: personalism, pedagogy, realism, idealism in education, dispute

1. Tytułem wstępu

W dzisiejszej pedagogice polskiej spotykamy dwa podejścia do problemu człowieka: pierwsze z nich jest owocem transformacji cywilizacyjnej, zrywa z kolektywizmem wychowawczym minionej epoki i deklaruje – przynajmniej nominalnie – zwrot ku personalizmowi, głosi bowiem, że człowiek jest kimś wyjątkowym, a ta wyjątkowość manifestuje się w jego podmiotowości, wolności i godności. Natomiast stanowisko drugie, w którym również deklaruje się konieczność odejścia od pedagogiki kolektywistycznej (marksistowskiej), ponieważ jest pokłosiem materializmu oraz naturalizmu antropologicznego, traktuje się personalizm jako ideologię religijną, wiążąc go z partykularną pedagogiką chrześcijańską, a w miejsce kolektywizmu i personalizmu lansuje się liberalny model wychowania (indywidualizm pedagogiczny), którego skrajnym wyrazem jest tak zwana antypedagogika. Świadomie pomijam tu problem roszczeń ideologii liberalizmu, wspomnę jedynie, że u podstaw dzisiejszego sporu na gruncie pedagogiki leży spór o człowieka toczony pomiędzy kreacjonizmem i materialistycznym ewolucjonizmem, a ostatecznie – spór pomiędzy realizmem a idealizmem filozoficznym¹.

¹ Kwestie te omówiłam w monografii: Barbara Kiereś, *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie* (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Wydawnictwo KUL 2015).

Warto natomiast zatrzymać się nad samym nurtem personalistycznym dzisiejszej pedagogiki, nad swoistą modą na personalizm – i to z dwóch racji. Po pierwsze, ponieważ traktuje ona wychowanka w kategoriach personalizmu klasycznego, a więc jako byt osobowy (*persona*), którego istotnymi własnościami są podmiotowość, wolność, godność, lecz różnie wyjaśnia istotę tych własności bądź jedynie je postuluje. Po drugie, przywołuje się koncepcje i pojęcia, które są wizytówką pedagogiki liberalnej (indywidualistycznej), traktuje się wychowanka jako podmiot aksjologiczny (twórcę wartości) oraz przypisuje mu się autonomię wyrażoną w tak zwanej „asertywności”. Zatem w celu uporządkowania problemu podejmę dwie sprawy: 1) kwestię różnych odmian personalizmu i wynikającego stąd sporu o jego właściwą wykładnię; 2) kwestię realistycznej teorii człowieka jako podstawy uniwersalnej i neutralnej teorii wychowania (*paedagogia perennis*).

2. Personalizm czy personalizmy?

Można sądzić, że personalistyczny nurt myślowy pojawił się jako „protest przeciw wszelkim próbom «urzeczowienia» człowieka”². Nurt ten wskazuje na wyjątkową i najwyższą pozycję osoby w hierarchii bytów, a tym samym przypomina, że człowiek ma być zawsze celem życia społecznego, a nigdy jego środkiem. Jednakże bliższy wgląd w dzieje personalizmu dowodzi, że tym mianem określa się stanowiska różniące się znacząco pomiędzy sobą. Jak odnotowuje Ignacy Dec, współcześnie istnieje „wiele nurtów, szkół, ruchów społecznych, które chętnie określają siebie jako personalistyczne”³, a wspomniana wielość stwarza trudności w ich „ogarnięciu” i krytycznej recepcji, zwłaszcza, że niekiedy „nazywa się personalizmami kierunki antropologiczne, które nie dają ku temu obiektywnych podstaw”⁴. Znaczący problem zwracają uwagę na to, że rozmaite ujęcia personalizmu różnią się w zasadniczych tezach, a przyczyną tych różnic są odmienne konteksty filozoficzne i płynące stąd odmienne wizje człowieka jako osoby⁵.

Wobec tego pierwszy krok w refleksji nad personalizmem to uporządkowanie i ocena jego różnych odmian. W literaturze filozoficznej wymienia się na przykład personalizmy „narodowe” – amerykański, angielski, francuski, niemiecki, włoski

² Ignacy Dec, „Personalizm”, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. nac. Andrzej Maryniarczyk, t. 8 (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2007), 122.

³ Ignacy Dec, „Personalizm czy personalizmy?”, w: *Osoba i realizm w filozofii. Zadania Współczesnej Metafizyki*, red. Andrzej Maryniarczyk, Katarzyna Stępień (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2002), 47. Zdaniem Chudego pojęcie personalizmu „idzie w poprzek” wszystkich tradycyjnych podziałów filozoficznych. Jego zdaniem wiąże się je zarówno z realizmem, jak i idealizmem. „Powstaje w ten sposób pojęcie-worek, do którego wrzuca się bez mała całą antropologię filozoficzną i teologiczną”. Zob. Wojciech Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, red. Anna Szudra (Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II 2009), 24-25.

⁴ Dec, „Personalizm czy, 48.

⁵ Zob. Wincenty Granat, *Osoba ludzka. Próba definicji* (Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne 1961), 13.

i polski⁶. W ich ramach wyodrębnia się personalizmy idealistyczne, metafizyczne, fenomenologiczne, etyczne, pragmatyczne, panpsychiczne, dualistyczne, relatywistyczne, monadystyczne, panteistyczne, absolutystyczne, ateistyczne, moralno-społeczne, religijne, teologiczne, naturalistyczne, spirytualistyczne⁷.

Sądzi się, że najbardziej charakterystyczny personalizm stworzyli Amerykanie⁸. Personalizm ten wyrasta z myśli protestanckiej, jest mocno związany ze specyfiką myślenia amerykańskiego, nacechowanego pragmatyzmem, eklektyzmem oraz powiązanego z ideałami amerykańskiej demokracji⁹. Natomiast personalizm francuski wyrósł na gruncie myśli katolickiej pod wyraźnym wpływem tomizmu¹⁰. Personalizm niemiecki ma charakter bardziej ogólny i w przeciwieństwie do amerykańskiego czy francuskiego pomniejsza znaczenie oraz rolę jednostki, wiążąc ją jednocześnie z wartościami i neoplatońską koncepcją osoby¹¹.

W Polsce personalizm stanowi główną tradycję myślową, sięga bowiem samej Ewangelii i „przenika całą mentalność polską we wszystkich dziedzinach życia i nauki”¹². Jego typowe cechy to: przekonanie o nieskończonej godności człowieka, o jego transcendencji wobec świata przyrody oraz jego wolności osobistej, a także społecznej. Był on kształtowany przez myślicieli, poetów i filozofów¹³. Ignacy Dec

⁶ Ignacy Dec, „Personalizm”, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii* (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2007), 123; zob. także: Czesław S. Bartnik, *Personalizm* (Lublin: Wydawnictwo KUL 2008), 118-146. Juan Manuel Burgos wyróżnia jeszcze personalizm włoski i personalizm w Hiszpanii. Zdaniem autora personalizm włoski narodził się jako skutek kryzysu neoidealizmu, jaki miał miejsce na początku XX wieku we Włoszech. Personalizm ten był pod wielkim wpływem personalizmu francuskiego, zwłaszcza myśli J. Maritaina i M. Mouniera. Reprezentanci personalizmu włoskiego to: Armado Carlini, Luigi Stefanini oraz Luigi Pareyson. Zdaniem J. M. Burgosa personalizm w Hiszpanii także pozostawał pod wpływem J. Maritaina. Autor stwierdza, że nie wyróżnia się typowo hiszpańskiej szkoły personalizmu, ale istnieją ważni myśliciele, którzy w sposób interesujący rozwinięli myśl personalistyczną. Są to m.in.: Alfonso Lopez Quintas, Carlos Diaz, Xabier Zubiri, Julian Marias. Zob. Juan Manuel Burgos, *Personalizm*, tłum. Krzysztof Koprowski (Warszawa: Centrum Myśli Jana Pawła II 2010), 97-145.

⁷ Za: Dec, „Personalizm”, 123.

⁸ W Polsce prezentację biografii oraz poglądów najbardziej znanych przedstawicieli personalizmu amerykańskiego opracował Bogusław Gacka, zob. tegoż, *American Personalism* (Lublin: Oficyna Wydawnicza „Czas” 1995); *Personalności amerykańscy* (Lublin: Oficyna Wydawnicza „Czas” 1996); *Personalizm amerykański* (Lublin: Wydawnictwo KUL 1996). Autor sporządził także bibliografię personalistów amerykańskich; tegoż, *Bibliography of American Personalism* (Lublin: Oficyna Wydawnicza „Czas” 1994), a od 2001 roku jest redaktorem półrocznika „*Personalizm/Personalism*” ukazującego się w wersji polskiej i angielskiej; za: Andrzej Jastrzębski OMI, *Pierwszy personalista amerykański. Personalizm Bordena Parkera Bowne’a* (Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 2008), 16.

⁹ Zob. Bartnik, *Personalizm*, 118-119. Zdaniem Bartnika personalizm amerykański przypominał bardziej „humanizm ureligijniony” (tamże, s. 125), a jego główni przedstawiciele to: G. H. Howison, B. P. Bowne, E. S. Brightman, R. T. Flewelling, A. C. Knudson oraz P. A. Bertocci. Zob. także Chudy, 26.

¹⁰ Tworzą go: H. Bergson, M. Blondel, J. Maritain, E. Gilson, L. Lavelle, R. Le Senne, D. de Rougemont, E. Mounier i P. Teilhard de Chardin. Za: tamże, 125.

¹¹ Do tego personalizmu zalicza się m.in. następujących autorów: R. H. Lotze’a, W. Sterna, M. Schelera, T. Haeckera, R. Guardiniego.

¹² Tamże, 139.

¹³ Bartnik wymienia m.in. Witelona, W. Kadłubka, P. Wysza, Jana z Trzciany, W. Nowopolskiego, W. Basaja ze Szczebrzeszyna, Jana z Turbina, Szymona Marycjusza z Pilzna, Jana Kantego Podoleckiego, B.F. Trentowskiego, C. Norwida, S. Wyspiańskiego, a współcześnie m.in. K. Wojtyłę – Jana Pawła II, S. Wyszyńskiego, W. Granata, M. Gogacza, M. A. Krąpca. Tamże.

wyodrębnia trzy rodzaje personalizmów: 1. horyzontalny (ateistyczny), 2. wertykalny (teistyczny) – pozatomistyczny i 3. klasyczny – tomistyczny o orientacji metafizycznej. Przyjrzyjmy się kolejno wymienionym personalizmom ze wskazaniem głównych przedstawicieli¹⁴.

1. Personalizm horyzontalny to ściślej mówiąc – jak zauważa Dec – nie personalizm, lecz humanizm. W uzasadnieniu tej tezy wskazuje, że człowiek jest w nim ujmowany jako część materialnego świata z całkowitym pominięciem duchowego wymiaru jego życia, który był podstawą do wypracowania koncepcji człowieka jako osoby. Zauważa ponadto, że personalizmy te, uznając, iż są wolne od wpływów religijnych i ideologicznych, pretendowały do bycia nowoczesnymi, a w wielu wypadkach stały się narzędziem służącym ideologiom państw totalitarnych. Charakteryzuje je jawny redukcjonizm antropologiczny, mianowicie materializm i naturalizm oraz „człowiek abstrakcyjny”: idea człowieka uzależniona od jakiejś nadrzędnej struktury, na przykład popędów czy państwa, czego konsekwencją jest zagubienie, a nawet degradacja ontologiczna człowieka¹⁵.

2. Personalizmy teistyczne – pozatomistyczne obejmują pewne podgrupy, które I. Dec ujmuje następująco¹⁶: a) personalizm moralno-społeczny (E. Mounier) b) personalizm fenomenologiczno-aksjologiczny (M. Scheler, R. Ingarden); c) personalizm egzystencjalistyczno-dialogiczny (K. Jaspers, G. Marcel) oraz d) personalizm ewolucyjno-kosmiczny (P. Teilhard de Chardin)¹⁷. Zaletą powyższych personalizmów jest to, iż uwzględniają one w strukturze bytu ludzkiego element duchowy i transcendencję człowieka wobec świata przyrody. Jednocześnie Dec zauważa, że żaden z nich nie daje wystarczających danych do ujęcia tego, co rzeczywiście odróżnia człowieka od innych bytów, a co tym samym stanowi o jego prawdziwej godności oraz wyjątkowości. Jego zdaniem są to personalizmy wskazujące co prawda na niektóre ważne wymiary człowieka (m.in. przyrodniczy, etyczny, społeczny), lecz gubiące aspekt metafizyczny życia ludzkiego i to, co stanowi o jego *proprium humanum*.

3. Personalizm teistyczny tomistyczny nawiązuje do klasycznej antropologii Greków. Myśl grecka została w nim ubogacona przez Objawienie chrześcijańskie, a następnie była kontynuowana i rozwijana przez filozoficzno-teologiczną myśl średniowieczną (Tomasz z Akwinu)¹⁸. Ta grupa personalizmów posiada wspólny

¹⁴ Zob. Dec, „Personalizm czy, 50.

¹⁵ Jako przedstawicieli tego nurtu personalizmu Dec wymienia m.in. L. Feuerbacha, K. Marksa, F. Engelsa, F. Nietzschego, Z. Freuda, B. Russella, J. P. Sartre’a, czy w Polsce T. Kotarbińskiego. Tamże.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Do tego nurtu można zaliczyć także amerykańskiego myśliciela Bordena Parkera Bowne’a, którego określa się mianem pierwszego personalisty amerykańskiego i sądzi się, że uczynił on Uniwersytet Bostoński kolebką personalizmu. Na temat Bowne’a zob. Jastrzębski, *Pierwszy*; Agnieszka Lekka-Kowalik, „Bowne Borden Parker”, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 1 (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2000), 637-638.

¹⁸ W czasach współczesnych kontynuatorami tej myśli są m.in.: Jacques Maritain, Karol Wojtyła, Mieczysław Albert Krapięć, Wincenty Granat, Wojciech Chudy, Mieczysław Gogacz, Czesław Bartnik, Stanisław Kowalczyk, Adam Rodziński. Do tej odmiany personalizmu można także zaliczyć Roberta

„rdzeń” w rozumieniu człowieka, którym jest widzenie w nim jednostkowej rozumnej substancji (Boecjusz). Różnice dotyczą tego, co stanowi właściwości bytu osobowego. Można sądzić, że dzięki tym różnicom personalizmy te dopełniają się. Zdaniem Deca, by ująć człowieka w tym, kim on rzeczywiście jest, należy sięgnąć do personalizmu teistycznego – tomistycznego, wyrasta on bowiem z realizmu poznawczego¹⁹.

3. Spór o personalizm – aspekt historyczny

Powyższy podział trafnie porządkuje problem personalizmu, lecz nie wyjaśnia jego istoty, zatem kolejnym krokiem poznawczym powinno być sięgnięcie do źródła myśli personalistycznej, związanego z etymologią słowa „personalizm” oraz sporami chrystologicznymi i trynitarnymi toczonymi na gruncie teologii, których ostateczne rozstrzygnięcie zależało od filozofii.

Problem źródeł personalizmu jest ważny, ponieważ dość powszechnie sądzi się, że prekursorem personalizmu był niemiecki filozof Friedrich Daniel Schleiermacher. Myśliciel ten w 1799 roku rzeczywiście użył terminu „personalizm” (*der Personalismus*), co miało miejsce w kontekście konfrontacji panteizmu z ideą osobowego Boga²⁰, jednakże samo pojęcie „osoba”, a także koncepcja człowieka jako osoby pojawiają się znacznie wcześniej.

Sięgnijmy do etymologii: „personalizm” wiąże się z greckim słowem *prosopon* i łacińskim *persona* (osoba). Pierwotnie słowo *prosopon* oznaczało „maskę w teatrze” (chodzi o starożytny teatr grecki i rolę odgrywaną w nim przez aktora). Aktor nakładał maskę na twarz, by jak najlepiej oddać charakter granej przez siebie, najczęściej bohaterskiej postaci z mitologii²¹. Metafora maski pokazuje, że „pod maską istnieje ktoś, że osoby nie określa tylko wygląd zewnętrzny, rysy twarzy, ale w istocie jest ona skryta pod zewnętrznym przejawem”. „Maska” naprowadza na

Spaemanna (ur. 1927), niemieckiego filozofa, który swoją teorię osoby opiera przede wszystkim na tradycji klasycznej, choć prowadzi dialog z całą historią filozofii. Zob. Jarosław Merecki, „Spaemann Robert”, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 9 (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2008), 113-116.

¹⁹ Zob. Dec, „Personalizm czy personalizmy?”, 57-58. W niektórych podziałach kierunków filozoficznych wymienia się personalizm obok np. fenomenologii, egzystencjalizmu, strukturalizmu. Zauważmy, że jest to podział mylący, ponieważ ma charakter opisu przedmiotu i stylu filozofowania. A ponadto należy pamiętać, że są różne personalizmy, a każdy z nich zakłada inną wizję świata oraz człowieka. Jest personalizm tomistyczny, egzystencjalny, fenomenologiczny, itd.

²⁰ Było to użycie słowa „personalizm” po raz pierwszy w pozytywnym znaczeniu. Bartnik stwierdza, że nazwa *le personalisme* występowała w literaturze francuskiej od 1737 roku i oznaczała po prostu „egoizm”, a przynajmniej „egocentryzm” lub „indywidualizm”. Zob. tegoż, *Personalizm*, 117. Następnie w II połowie XIX wieku termin ten zaczął być używany na szerszą skalę. Miało to miejsce w USA, Anglii, Francji i Niemczech na gruncie indywidualizmu, idealizmu i subiektywizmu. Używali go m.in.: W. Whitman (1860), J. Grote (1865), G. Teichmüller (1865), B. Alcott (1868). Później termin ten był przyjęty przez kolejnych autorów: Ch. Renouviere (*Le Personnalisme*, 1903), W. Sterna (*Persona und Suche*, 1906) i B. P. Bowne’a (*Personalism*, 1908). Z czasem pojawiły się rozmaite szkoły myśli personalistycznej o różnym stopniu systemowości. Zob. tamże, 118.

²¹ Według M. P. Duthoit wyraz łaciński „persona” pochodzi z języka Etrusków, którzy nazywali słowem „phersu” maskę mającą wskazywać na jakąś typową czynność lub typowy ludzki charakter. Zob. Granat, *Osoba ludzka*, 7.

osobę i „dobrze oddaje głęboki sens osoby ludzkiej, której istoty nie stanowi nic zewnętrznego”²².

Podobnie w Starym Testamencie (w tłumaczeniu *Septuaginty*) w oparciu o słowa wypowiedziane przez Boga i zawarte w Księdze Rodzaju (1,26): „Uczyńmy człowieka na nasz obraz i na podobieństwo nasze”, *prosopon* użyto na nazwanie oblicza Boga, a przez analogię – oblicza człowieka, które stało się zatem obrazem oblicza Boga. Ponadto kultura chrześcijańska (V i VI wieku) stanęła przed problemem wyjaśnienia natury Chrystusa – Boga Człowieka oraz dogmatu Trójcy Świętej. Okazało się, że dla wyjaśnienia tych dwóch kwestii niezbędne jest przywołanie filozofii i realistyczne wyjaśnienie „pojęcia osoby, a także zrozumienie stosunku, jaki zachodzi pomiędzy osobą a naturą”²³. Rozwiązanie sporu przyjęto na Soborze Powszechnym w Chalcedonie w 451 roku na mocy rozstrzygnięcia, że w Chrystusie jest „jedna osoba i dwie natury: Boska i ludzka”. Chrystus, chociaż posiada dwie natury, jest jednym podmiotem. Dzięki temu zrozumiałe stało się, że „Chrystus mógł działać jako człowiek z naturą ludzką – po ludzku, ale zarazem istniał jako podmiot Boski”²⁴. Z kolei rozstrzygnięcie dogmatu Trójcy Świętej, zgodnie z którym jest jedna natura boska, ale istniejąca w trzech osobach (hipostazach): Ojca, Syna i Ducha Świętego, przyczyniło się do powstania tezy, że osoba jest bytem relacyjnym²⁵. Ponadto pokazało, że osobę wyróżniają cechy swoiste i niepowtarzalne, które decydują o odrębności każdej z Osób Trójcy Świętej²⁶.

Analogicznie ma się rzecz w przypadku człowieka. Wszyscy ludzie partycypują w tej samej naturze, ale każdy pojedynczy człowiek jest osobą. Mieczysław Albert Krąpiec głosi, że dostrzeżenie w człowieku bytu osobowego „jest doniosłym osiągnięciem kultury chrześcijańskiej, w której byt osobowy człowieka stanowi ogniskową całej kultury, będącej wytworem ludzkiej osoby”²⁷. Należy jednakże rozstrzygnąć ważną kwestię: „Co trzeba «dodać», by jakaś natura mogła stać się

²² Chudy, *Pedagogia godności*, 24. Zob. także Agnieszka Kijewska, „Boecjusz i patrystyczne źródła koncepcji osoby”, w: *Personalizm polski*, red. Mieczysław Rusecki (Lublin: Wydawnictwo KUL 2008), 23. Autorka wskazuje, że „za twórcę maski teatralnej uznaje się Tespisa, Ateńczyka, żyjącego w czasach Solona, któremu przypisywano wynalazek tragedii. Użycie maski wywodzi się z obrzędowości pierwotnej, w której maska pozwalała na uczestnictwo w boskiej czy demonicznej sile. Człowiek w masce był bóstwem we własnej osobie”. Tamże, 21.

²³ Karol Wojtyła, „Personalizm tomistyczny”. *Znak* XIII (1961): 665.

²⁴ Mieczysław A. Krąpiec, „Osoba”, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 7 (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2006), 874. Na temat: „Osoba” w Starym Testamencie oraz „Osoba” w Nowym Testamencie, zob. Bartnik, *Personalizm*, 68-72.

²⁵ Tertulian (160-222) jako pierwszy wśród teologów łacińskich zastosował wyraz „persona” do osób w Trójcy Świętej. Zob. Wincenty Granat, *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej* (Poznań: Księgarnia św. Wojciecha 1985), 56; Na temat Trójcy Świętej zob. Bartnik, *Personalizm*, 75-76. Pojęcie „hipostaza” znaczy tyle co „samodzielnie istniejący”. Zob. Robert Spaemann, *Osoby. O różnicy między czymś a kimś*, przekł. Jarosław Merecki (Warszawa: Oficyna Naukowa 2001), 35. Użycie terminu *hypostasis* w odniesieniu do Osób Trójcy Świętej upowszechnił Orygenes. Zob. Kijewska, 28.

²⁶ Tamże, 36.

²⁷ Krąpiec, *Osoba*, 876.

osobą?”²⁸. Jak pokazuje historia myśli personalistycznej, kwestię tę rozmaicie, mniej lub bardziej trafnie, rozstrzygano.

Pierwszym, który w starożytności chrześcijańskiej sformułował definicję osoby i analizował jej stosunek do natury był Boecjusz (480-524). Jego definicja brzmi następująco: *naturae rationalis individua substantia* – indywidualna substancja natury rozumnej. Nad określeniem tym pochylili się wielcy myśliciele średniowiecza. Najwybitniejszy z nich, Tomasz z Akwinu, podkreśla, że czynnikiem, który konstytuuje człowieka jako realny byt, jest jego własny akt istnienia²⁹. Akt ten pochodzi od duszy, która z kolei swe istnienie otrzymuje bezpośrednio od Boga w akcie stworzenia. Dusza „udziela tego istnienia ciału, które organizuje i formuje, przez które działa i wchodzi w kontakt ze światem”³⁰. Tomasz odwołuje się do wewnętrznego doświadczenia każdego człowieka, stwierdzając, że dzięki takiemu ukonstytuowaniu każdy człowiek doświadcza faktu bytowej jedności duszy i ciała. Wskazuje także, że człowiek posiada naturę rozumną dzięki duszy, która, będąc „zasadą życia i działania człowieka, działa za pośrednictwem władz”³¹.

Za pomocą powyższego stwierdzenia Akwinata uzasadnił fakt bytowej jedności i tożsamości człowieka, a tym samym – jak pisze K. Wojtyła – „przewycięzył Platoniński mit o dualizmie ludzkiej natury”³². Zdaniem Krąpca „doktryna Tomasza stała się wydarzeniem doniosłym w dziejach chrześcijańskiej kultury i pozostaje nadal aktualna w dziedzinie filozoficznego wyjaśniania świata jako bytu realnie istniejącego”³³.

4. Kontekst filozoficzny dzisiejszej debaty nad personalizmem

Jak już wspomniano, problem człowieka jest stawiany i rozwiązywany w ramach dwóch przeciwstawnych sobie tradycji filozoficznych: idealizmu oraz realizmu, a jak się przekonaliśmy przy okazji omawiania różnych personalizmów, słowa „persona” i „personalizm” pojawiają się w obu tradycjach. Wiemy już, dlaczego i w jaki sposób stawia problem personalizmu tradycja realizmu, zatrzymajmy się wobec tego nad idealizmem.

Idealizm filozoficzny (łac. *idealis* – związany z ideą, idealny) głosi, że „przedmiotem filozofii i tworzywem jej myślenia systemowego są idee”, czyli

²⁸ Tamże, 874. Zob. również Granat, 10.

²⁹ Mieczysław A. Krąpiec, „Tomasz z Akwinu”, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 9 (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2008), 495. Dla Akwinaty istnienie jest „tym czynnikiem, który konstytuuje rzeczywistość”. M.A. Krąpiec zauważa, że Tomasz z Akwinu „okazał się jedynym myślicielem, który rację bytową rzeczywistości dostrzegł w realnym istnieniu. Inni myśliciele nie dostrzegli aktu istnienia jako czynnika konstytuującego realny byt, raczej pojmowali rzeczywistość jako treść (istotę), która ma stanowić zdeterminowany sens bytu”.

³⁰ Tamże, 496.

³¹ Wojtyła, 667.

³² Tamże.

³³ Krąpiec, „Tomasz z Akwinu”, 498.

zmysłowe bądź umysłowe obrazy rzeczy, a nie same realnie istniejące rzeczy³⁴. Tradycja ta podważa wartość poznawczą naturalnego doświadczenia i dlatego punktem wyjścia czyni krytykę poznania ludzkiego w jego roszczeniu do prawdziwości. Debata nad wspomnianym punktem wyjścia doprowadziła do rozpadu idealizmu na dwa przeciwstawne nurty: racjonalizm i irracjonalizm. Racjonalizm głosi, że rozum ludzki jest autonomicznym (niezależnym od innych władz) i autarkicznym (samowystarczającym) źródłem wiedzy o „rzeczywistej rzeczywistości”, natomiast irracjonalizm wskazuje na zmysły (sensualizm), ponadracjonalną intuicję (intuicjonizm ekstatyczny), wolę (woluntaryzm), uczucia (emotywizm) lub „ślepa” wiarę (fideizm)³⁵.

Podkreślmy, że realizm (łac. *res* – rzecz) „jest następstwem naturalnego ludzkiego poznania dokonywanego za pomocą wrażeń, wyobrażeń, pojęć, sądów, rozumowań i międzyosobowego komunikowania się w języku naturalnym”³⁶. Na każdym etapie tego procesu mogą wystąpić błędy zniekształcające ludzkie poznanie, stąd najważniejszy jest kontakt z rzeczywistością.

Krapiec odnotowuje, że filozofia krytyczna (idealizm) dominuje w epoce nowożytnej i współczesnej, a jej zwolennicy nie dostrzegają, że „poznawanie własnych aktów i tworów poznawczych stanowi raczej myślenie aniżeli poznanie realnie istniejących rzeczy”³⁷. Na przestrzeni dziejów wielu filozofów straciło „kontakt poznawczy z realnie istniejącym światem, uznając za rzeczywistość kreacje podmiotu, jako dane tzw. czystej świadomości”³⁸.

Różne odmiany idealizmu, a także błędne interpretacje realizmu lub próby połączenia go z idealizmem owocują różnymi wizjami człowieka. Zdaniem Krapca wizje te dają zdeformowany obraz człowieka, owocują jego „ubóstwieniem” lub „uzwierczeniem”³⁹. Ciągłe „absolutyzowanie niektórych aspektów bytu ludzkiego, branie ich za bytową całość lub za element decydujący o ludzkim byciu jest stałym, powtarzającym się błędem tych naukowców czy myślicieli, którzy uprawianie poznania sprowadzają do pseudoracjonalnego uzasadniania powziętej *a priori* ideologii, która faktycznie prowadzi do instrumentalizowania poznawczego i praktycznego osoby ludzkiej”⁴⁰. Tak więc konsekwencją pseudofilozofii idealizmu są ideologie i utopie społeczne, które współcześnie przybrały postać socjalizmu w jego

³⁴ Henryk Kiereś, „Idealizm”, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 4 (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2003), 721. Podobnie Mieczysław Gogacz podkreśla, że nurt idealistyczny w kulturze ma początek w tezie o pierwszeństwie świadomości lub myśli przed bytami. Zob. tegoż, *Podstawy wychowania* (Niepokalanów: Wydawnictwo Ojców Franciszkanów 1993), 11.

³⁵ Kiereś, „Idealizm”.

³⁶ Mieczysław A. Krapiec, „Realizm poznawczy”, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 8 (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2007), 666.

³⁷ Tamże.

³⁸ Tamże, 668.

³⁹ Krapiec, „Osoba”, 882. Podobnie problem ujmuje M. Gogacz, który stwierdza, że Platon jest Ojcem tradycji idealizmu i że „Arystotelesa odsunęły wielkie kontynuacje jego myśli, które są połączeniem nurtu realistycznego z idealistycznym”, natomiast „Tomasz z Akwinu wciąż wprowadza w nurt realistyczny”. Zob. tegoż, *Podstawy*, 10, 13.

⁴⁰ Krapiec, „Osoba”.

dwóch wersjach: modernizmu (także komunizmu, faszyzmu i nazizmu), które traktują człowieka jako funkcję państwa i których wizytówką jest pedagogika kolektywistyczna, oraz postmodernizmu (liberalizmu), absolutyzującego jednostkę i lansującego „wychowanie bez wychowania”⁴¹.

5. Personalizm tradycji realizmu jako fundament dla *pedagogiae perennis*

Po tym, z konieczności skrótowym, przeglądzie myśli filozoficznej w zakresie antropologii⁴², postawmy za Decem tezę, że jest „jeden personalizm, najbardziej godny tego miana, personalizm najbardziej podstawowy, fundamentalny. Jest nim personalizm tomistyczny, klasyczny...”⁴³, zbudowany w oparciu o tradycję realizmu w filozofii. Powtórzmy, że ma on dwa dopełniające się ujęcia: teologiczne oraz filozoficzne. Wyjaśnienie filozoficzne jest konsekwencją opisu dynamizmu człowieka, sposobu jego działania, w którym ujawnia się jego osobowa natura. Opis ten ujawnia cechy osobowego życia człowieka. Trzy pierwsze z nich, a więc poznanie, miłość, wolność, stanowią o transcendencji człowieka wobec świata przyrody; kolejne, a więc odrębność, religijność i podmiotowość wobec prawa wskazują na transcendencję człowieka wobec społeczności⁴⁴. Na ujawnieniu tych cech kończą się kompetencje poznawcze filozofii, a ich dopełnieniem jest teologiczna wizja człowieka jako bytu osobowego oraz jako obrazu i podobieństwa Boga. Każdy człowiek jest osobą, a zadaniem kultury ludzkiej, czyli rozumnej uprawy zastanego świata, jest optymalna aktualizacja wymienionych własności życia osobowego. Wychowanie jest najważniejszym przejawem kultury, a jego cel stanowi uświadomienie wychowankowi, kim jest: nie funkcją jakiegoś anonimowego kolektywu ani zabsolutyzowaną jednostką, lecz bytem osobowym, który w polu kultury rozstrzyga we współpracy z innymi kwestę celu/sensu własnego życia.

W związku z powyższym zaznacza się pilna potrzeba powrotu do tradycji realizmu i do jej uniwersalnej oraz neutralnej antropologii. Pedagogika nieświadoma własnych założeń antropologicznych jest nieporozumieniem, a pedagogika uprawiana w oparciu o redukcjonistyczną koncepcję człowieka zmienia się w ideologię i technologię manipulacji człowiekiem. Personalizm tradycji realizmu uzasadnia konieczność wychowania człowieka – jest nim fakt spotencjalizowania natury ludzkiej i ukazuje sens/cel wychowania, czyli doskonalenie człowieka. Ta pedagogika nigdy nie podlega kryzysowi, ponieważ jej kanwę stanowi prawda: wiedzy

⁴¹ Henryk Kiereś, *Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu* (Lublin: Fundacja *Servire Veritati* Instytut Edukacji Narodowej, 2015).

⁴² Szerzej na ten temat zob. Kiereś, *U podstaw*, 65-84.

⁴³ Dec, 65.

⁴⁴ Zob. Mieczysław A. Krąpiec, *Człowiek jako osoba* (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2005); tegoż, *Ja-człowiek. Zarys antropologii filozoficznej* (Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1974).

o człowieku jako osobie nie sposób odrzucić, nie pozbawiając samego siebie tego, co określa ludzką naturę. W tradycji realistycznej pedagogika jest częścią filozofii jako etyka wychowawcza i obejmuje dwie sfery: kształcenie rozumu oraz kształtowanie woli człowieka. Realistyczna etyka poprzez teorię cnót – aretologię – ukazuje, że metodą wychowania jest kształtowanie cnót, a więc usprawnianie człowieka w realizowaniu dobra⁴⁵.

6. Zakończenie

Spór o filozofię pomiędzy idealizmem a realizmem prowadzi do trzech koncepcji człowieka, a w konsekwencji do trzech koncepcji pedagogiki: kolektywistycznej (racjonalizm) i indywidualistycznej (irracjonalizm), które są pokłosiem idealizmu, oraz personalistycznej – rezultatu realizmu. Pedagogiki idealistyczne są skażone redukcjonizmem antropologicznym, są też antypedagogikami, nie biorą pod uwagę natury człowieka, lecz projektują jego ideologiczną wizję i – jak dowodzi najnowsza historia Europy, także Polski – wizje te wcielają w życie za pomocą środków administracyjnych. Zwrot dzisiejszej pedagogiki polskiej ku personalizmowi należy powitać z radością, pamiętać wszakże należy, że za słowem „personalizm” kryje się długa i bogata tradycja, której poznanie jest koniecznym warunkiem teorii wychowania⁴⁶.

Streszczenie: Od greckiej starożytności do dnia dzisiejszego trwa w pedagogice spór pomiędzy kolektywizmem, indywidualizmem i personalizmem wychowawczym. Kolektywizm i indywidualizm wyrastają z tradycji myślowej idealizmu, zaś personalizizm jest konsekwencją realizmu poznawczego. We współczesnej debacie pedagogicznej dochodzi do głosu personalizizm, według którego człowiek jest osobą, ale toczy się spór o to, jakie właściwości konstytuują osobę ludzką. W artykule porządkuje się powyższe ujęcia i wyjaśnia tę kwestię, przywołując realistyczną (klasyczną) antropologię.

Słowa kluczowe: personalizizm, pedagogika, realizm, idealizm w pedagogice, spór

⁴⁵ Zob. Jacek Woroniecki, *Katolicka Etyka Wychowawcza*, t. I-III (Lublin: Fundacja *Servire Veritati* Instytut Edukacji Narodowej, Wydawnictwo KUL 2013); Stanisław Gałkowski, *Ku dobru. Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego* (Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej 1998); Mieczysław Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie* (Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Navo” 1997). Barbara Kiereś, *Jak wychowywać?*, (Lublin: Fundacja *Servire Veritati* Instytut Edukacji Narodowej 2006); Barbara Kiereś, *O personalizm w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania* (Lublin: Fundacja *Servire Veritati* Instytut Edukacji Narodowej, 2009); Mikołaj Krasnodębski, *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania* (Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie 2009).

⁴⁶ Na ten temat, zob. Wagner Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, przekł. Marian Plezia, Henryk Bednarek (Warszawa: Fundacja ALTHEIA 2001).

Bibliografia

- Bartnik, Czesław S. *Personalizm*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2008.
- Burgos, Juan M. *Personalizm*. Przekład Krzysztof Koprowski. Warszawa: Centrum Myśli Jana Pawła II, 2010.
- Chudy, Wojciech. *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, red. Anna Szudra. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, 2009.
- Dec, Ignacy. „Personalizm czy personalizmy?”. W *Osoba i realizm w filozofii. Zadania Współczesnej Metafizyki*, red. Andrzej Maryniarczyk, Katarzyna Stępień, 47-67. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2002.
- Gacka, Bogusław. *Personalizm amerykański*. Lublin: Oficyna Wydawnicza „Czas”, 1996.
- Galkowski, Stanisław. *Ku dobru. Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1998.
- Gogacz, Mieczysław. *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Navo”, 1997.
- Gogacz, Mieczysław. *Podstawy wychowania*. Niepokalanów: Wydawnictwo Ojców Franciszkanów, 1993.
- Granat, Wincenty. *Osoba ludzka. Próba definicji*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne, 1961.
- Jaeger, Wagner. *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. Przekład Marian Plezia i Henryk Bednarek. Warszawa: Fundacja ALTHEIA, 2001.
- Jastrzębski, Andrzej. *Pierwszy personalista amerykański. Personalizm Bordena Parkera Bowne'a*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2008.
- Kiereś, Barbara. *Jak wychowywać?*. Lublin: Fundacja *Servire Veritati* Instytut Edukacji Narodowej, 2006.
- Kiereś, Barbara. *O personalizm w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania*. Lublin: Fundacja *Servire Veritati* Instytut Edukacji Narodowej, 2009.
- Kiereś, Henryk. *Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu*. Lublin: Fundacja *Servire veritati* Instytut Edukacji Narodowej, 2015.
- Krasnodębski, Mikołaj. *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie, 2009.
- Krąpiec, Mieczysław A. *Człowiek jako osoba*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2005.
- Krąpiec, Mieczysław A. *Ja-człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1974.
- Personalizm polski*, red. Mieczysław Rusecki. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2008.
- Spaemann, Robert. *Osoby. O różnicy między czymś a kimś*. Przekład Jarosław Merecki. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2000.
- Wojtyła, Karol. „Personalizm tomistyczny”. *Znak* XIII (1961): 664-675.
- Woroniecki, Jacek. *Katolicka Etyka Wychowawcza*, T. I-III. Lublin: Fundacja *Servire Veritati* Instytut Edukacji Narodowej, Wydawnictwo KUL, 1986.

Janusz Mólka SJ
Akademia Ignatianum w Krakowie

PERSONALIZM CHRZEŚCIJAŃSKI PODSTAWĄ ŻYCIOWEGO SUKCESU

Christian personalism as the foundation of the successful life

S u m m a r y : In view of the multidisciplinary nature of personalism, its different varieties and its reference to human and non-human reality, this text will focus mainly on the Christian aspect of personalism. We will emphasize that personalism concentrates above all on the question of the good, and on the full and integral development of the human person, which is the basis for the formulation of a particular concept of man. In this context we will discuss to what extent the main principles of personalism can be the basis for the successful life of the human person. We will indicate that without a specific vision of man, of the world, of human relations, ethics, and value system, as well as the education to values, respect for human dignity, the pursuit of beauty, goodness and truth, it is difficult to achieve personal satisfaction, happiness, prosperity and success in life.

Key words : personalism, person, integral education, success, success in life

W literaturze można znaleźć różne określenia personalizmu. Jest mowa o personalizmie etycznym, chrześcijańskim, katolickim, tomistycznym, fenomenologicznym, egzystencjalnym, społeczno-ekonomicznym. To zaś pokazuje jego interdyscyplinarność. W niniejszym tekście zwrócimy uwagę na chrześcijański aspekt personalizmu. Charakteryzuje go stawianie w centrum zainteresowań człowieka jako osoby. Założenie to staje się podstawą do formułowania określonej jego koncepcji. Zastanowimy się również, w jakim zakresie główne założenia personalizmu mogą stanowić podstawę osiągnięcia przez osobę sukcesu życiowego.

1. Chrześcijański (katolicki) aspekt personalizmu

Personalizm jest konsekwencją integralnej definicji osoby oraz wizją rzeczywistości, w której jest ona niejako punktem wyjścia i kluczem do rozumienia wszelkich

powiązań we wszechświecie¹. Z takiego założenia wynika przekonanie, że personalizizm jest zdolny przekształcać świat i samego człowieka poprzez sposób myślenia oraz twórcze działania, które są jego inspiracją. Krzysztof Guzowski zauważa, że na podstawie analizy rozwoju personalizizmu i upowszechnienia się w krajach europejskich myślenia o człowieku jako osobie należałoby wskazać głównie kraje katolickie, w których zarówno katolicka nauka społeczna, jak również problematyka moralna czy też zagadnienia wychowawcze posiadają profil personalistyczny o charakterze katolickim. W swoich założeniach nurt ten odwołuje się głównie do myśli św. Augustyna oraz św. Tomasza. Natomiast do współczesnych współtwórców personalizizmu katolickiego należy zaliczyć przede wszystkim Jacques'a Maritaina oraz Emmanuela Mouniera, jak również Maxa Schelera, Teilharda de Chardin czy też polskich przedstawicieli: Karola Wojtyłę (papieża Jana Pawła II), Wincentego Granata, Czesława Stanisława Bartnika².

Na postawione pytanie, co to znaczy, że człowiek jest osobą, Jerzy Bagrowicz wyjaśnia, że nie jest on tylko materialną (cielesną) jednostką, ale świadomym i wolnym podmiotem. Człowiek jest osobą, a więc kimś, a nie tylko czymś (przedmiotem lub rzeczą). Jest bytem wyjątkowym w całym kosmosie. Zawiera w sobie elementy świadomości, wolności ducha, dzięki którym przekracza świat materialny i kieruje nim. Dzięki umysłowi poznaje siebie, świat, a dzięki wolnej woli – daje siebie w przyjaźni i miłości³.

Osoba w tradycji chrześcijańskiej, zauważa Krzysztof Kalka, jest najwyższym sposobem bytowania natury intelektualno-rozumnej. Takie jej określenie wywodzi się zasadniczo z dwóch nurtów filozoficznych: platońsko-augustiańskiego oraz arystotelesowsko-tomistycznego. Według tradycji platońskiej człowiek postrzegany jest jako suma cech fizycznych, obszarem doznań i oddziaływań. „Prawdę o człowieku, jako stanowiący człowieka sens, konstruuje poznający intelekt”⁴. Jednocześnie człowieka można określić przez to, do czego się odnosi, a zatem może być odniesieniem do idei, Boga, świata, społeczeństwa, kultury. Człowiek jest stanowiącą go relacją. Z kolei zagadnienie osoby ludzkiej według św. Tomasza i tradycji tomistycznej nawiązuje do arystotelesowskiej teorii substancji oraz do boecjańskiej teorii osoby. Według Boecjusza: „osobą jest jednostkowa substancja

¹ Krzysztof Guzowski, *Personalizm polski*, http://hosting0800050.az.pl/personalizm/?page_id=87 [dostęp: 15.04.2016]; tegoż, „Personalizm polski na tle personalizmu europejskiego”, w: *Personalizm polski*, red. Marian Rusecki (Lublin: Wydawnictwo KUL 2008), 441-468.

² Zob. Wincenty Granat, *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej* (Poznań: Księgarnia św. Wojciecha 1985); Czesław S. Bartnik, *Personalizm* (Lublin: Czas 1995); Józef Czarkowski, *Oblicza personalizmów. Konfrontacja antropologii filozoficznej E. Mouniera i P. Teilharda de Chardin* (Toruń: Wydawnictwo UMK 1994); Karol Wojtyła, *Osoba i czyn* (Lublin: TN KUL 1994).

³ Jerzy Bagrowicz, „Godność osoby fundamentem wychowania”, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. Franciszek Adamski (Kraków: Wydawnictwo WAM 2005), 183-184.

⁴ Krzysztof Kalka, *Filozoficzna antropologia tomistyczna w okresie międzywojennego w Polsce jako podstawa kształtowania charakteru* (Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej 2000), 95.

o naturze rozumnej⁵. W definicji tej zostały połączone dwa różne elementy: indywidualizacja osoby oraz jej rozumność⁶.

W proponowanej przez św. Tomasza definicji człowiek jest osobą rozumną i podmiotem prawa naturalnego; ze swej strony jest istotą społeczną. Dlatego jest on zdolny zarządzać rzeczami w taki sposób, aby służyły wspólnemu dobru. Z tych samych powodów w dążeniu do prawdy i dobra kieruje się nie tylko własnym interesem, lecz również dobrem innych⁷. Przekonanie to Gerd Haeffner wyraził następująco: „każdy człowiek jest człowiekiem żyjącym razem z pozostałymi ludźmi. Każdy człowiek jest współ-człowiekiem. Współ-człowieczeństwo (uspołecznienie) stanowi istotny rys człowieka, w znaczeniu, które jeszcze poprzedza wszelką moralność: wraz z podobnymi sobie człowiek należy do określonej grupy i pozostaje w komunikacji”⁸.

Pochylenie się nad charakterystycznymi dla człowieka właściwościami pozwoliło Emmanuelowi Mounierowi podkreślić, że osoba nie jest przedmiotem, który moglibyśmy poznawać z zewnątrz, jak inne. Jest jedyną rzeczywistością, którą poznajemy i tworzymy od wewnątrz. „Osoba nie jest przedmiotem, który można oddzielić i oglądać, ale ośrodkiem reorientacji świata obiektywnego. [...] Osoba jest przeżywaną działalnością autokreacji, komunikacji i przynależności, która daje się uchwycić i poznać w swoim akcie jako ruch personalizacji”⁹. Doświadczenie człowieka jako osoby wolne jest od jakiegokolwiek uwarunkowania czy przymusu. Ci, którzy w takim doświadczeniu dochodzą do szczytu, pociągają innych. Kto nie chce usłuchać wezwania i oddać się doświadczeniu życia osobowego, traci poczucie jego sensu. Mounier uważał, że osoba powinna rozwijać się równocześnie w trzech wymiarach: w dół (wcielając się w organizm ludzki), w górę (realizując powołanie duchowe do wyższych rzeczy) oraz wszerek (angażując się w życie społeczne). Z tego ostatniego ujęcia personalizmu katolickiego wyłania się tak zwany personalizm społeczny¹⁰.

Dla Jacques’a Maritaina inną charakterystyczną właściwością personalizmu było uwzględnienie, że osoba ludzka ma przed sobą dwie drogi: może stać się wybitną indywidualnością, ale wtedy może być dla innych zagrożeniem albo będzie się rozwijać jako prawdziwa osobowość w poznawaniu bytu oraz miłości poznanej prawdy, dobra i piękna. Szczytem tego rozwoju będzie dążenie do miłości Boga i drugiego człowieka aż do zjednoczenia mistycznego z Najwyższym Bogiem. W takim ujęciu osoba ludzka posiada naturę rozumną i społeczną. To z kolei sprawia, że żyjąc

⁵ Tamże, 99.

⁶ Zbigniew Marek SJ, *Religia: pomoc czy zagrożenie dla edukacji* (Kraków: Wydawnictwo WAM 2014), 24.

⁷ Tamże.

⁸ Gerd Haeffner, *Wprowadzenie do antropologii filozoficznej* (Kraków: Wydawnictwo WAM 2006), 68.

⁹ Emmanuel Mounier, *Wprowadzenie do egzystencjalizmów oraz wybór innych prac* (Kraków: Wydawnictwo Znak 1964), 9-10.

¹⁰ Stefan Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki* (Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 1993), 102.

w społeczności ludzkiej, posiada prawa oraz obowiązki, nie może zatem być traktowana jako przedmiot lub środek w realizowaniu, osiągnięciu celów¹¹.

Pojęcie osoby w personalizmie pełni więc ważną rolę interpretacyjną dla wszystkich dziedzin zakorzenionych w antropologii. Osoba rozumiana relacyjnie i realistycznie stanowi kryterium oceny takich dziedzin jak: bioetyka, medycyna, psychiatria, ekonomia. Pełni ważną rolę w debacie na temat fundamentalnych praw przysługujących człowiekowi czy też w ocenie programów społecznych, w dziedzinie ochrony dóbr duchowych, prawa do rozwoju, prawa do szczęścia, jak również w dziedzinie teologii systematycznej, w przepowiadaniu i w duszpasterstwie, w określaniu istoty Kościoła, charyzmatów i misji. Uniwersum osobowe obejmuje cały wszechświat, począwszy od bytu Boga przez istoty duchowe aż do człowieka. Pojawiające się napięcie pomiędzy tym, co uniwersalne, konkretne, realne, a tym, co idealne znika wraz z przyjęciem kategorii osoby jako klucza do syntetycznego rozumienia całej rzeczywistości¹². Właściwością personalizmu chrześcijańskiego jest zatem promowanie otwartości człowieka na inne osoby, co stwarza przestrzeń do osiągnięcia pełni człowieczeństwa, umożliwia otrzymanie pomocy w samorealizacji poprzez poszerzanie wiedzy, umiejętności właściwego rozsądzania, dynamizuje rozwój życia moralnego i otwieranie się na wartości kultury¹³. Na tej podstawie można przyjąć, że myślenie według personalizmu może przysłużyć się do osiągnięcia osobowego spełnienia oraz realizacji życiowego sukcesu. W związku z tym wyjaśnić należy, co znaczy sukces oraz jak jest definiowane określenie „sukces życiowy”.

Na podstawie zasygnalizowanego wyjaśnienia natury człowieka należy wnioskować, że personalizm w centrum swoich zainteresowań stawia przede wszystkim zagadnienie dobra oraz pełny i integralny rozwój osoby ludzkiej. Jest to podstawowa zasada, której winny być podporządkowane wszelkie inne indywidualne, czy też partykularne dobra realizowane w działalności człowieka. Jednocześnie chrześcijański kierunek personalistyczny pochodzenie oraz cel człowieka ujmuje oraz odnosi do transcendencji. Cytowany wcześniej K. Guzowski uważa, że personalizm stał się miejscem porozumienia i swoistego ekumenizmu filozoficznego, gdyż odpowiada zarówno kulturom nastawionym pragmatycznie, jak i tym ukierunkowanym bardziej na mistykę oraz piękno. Dlatego przedstawiciele personalizmu katolickiego postrzegają fenomen osoby w podwójnym świetle: rozumu i Objawienia Bożego. Doświadczenie egzystencjalne idzie w parze z doświadczeniem religijnym w potwierdzaniu prawdy, że człowiek jest osobą, czyli bytem transcendentnym, świadomym siebie i realizującym się w relacji.

2. Personalizm chrześcijański inspiruje życiowy sukces

Przekładając powyższe założenia na grunt działalności wychowawczej będziemy interpretować osobę jako podmiot i cel wychowania. Ma ona „pierwszorzędną

¹¹ Jacques Maritain, „Od filozofii człowieka do filozofii wychowania”, w: *Człowiek, wychowanie, kultura*, red. Franciszek Adamski (Kraków: Wydawnictwo WAM 1993), 65-66.

¹² Guzowski, *Personalizm*.

¹³ Marek, *Religia*, 26.

i niepowtarzalny walor wyrażający się w jej nadrzędności względem wszelkich wartości materialnych oraz struktur społecznych i ekonomicznych, które winny być podporządkowane dobru osoby ludzkiej i służyć jej rozwojowi przy pełnym poszanowaniu wolności¹⁴. Dotyczy to bez wyjątku każdego człowieka, który znajduje się na drodze ciągłego rozwoju stawania się osobą. Co więcej, uczestniczy on w tych wartościach i je urzeczywistnia wówczas, gdy otwiera się na dobro, prawdę i piękno¹⁵. W tym też znaczeniu można powtórzyć za Wojciechem Cichoszem, że „myśl personalistyczna dopatruje się w człowieku pewnego rodzaju świata samego w sobie, mikrokosmosu. W tej perspektywie osoba ludzka jawi się jako integralna całość. Dusza i ciało [...] to dwa substancjalne współprzewidywania jednego i tego samego bytu, jedynej i niepowtarzalnej rzeczywistości, której na imię człowiek”¹⁶.

Taka nobilitacja człowieka często jest kojarzona z pojęciem życiowego sukcesu, którego osiągnięcie wpisane jest w działalność wychowawczą. Samo słowo „sukces” jest terminem wieloznacznym i niedookreślonym. Wynika to głównie z powodu jego nadużywania w przestrzeni publicznej, jak na przykład w środkach masowego przekazu oraz w codziennych rozmowach. Przypisuje się mu perswazyjny charakter, podobnie jak wyrazom zaczerpniętym choćby z języka propagandy politycznej, które są pozbawione konkretnej treści, a mają za zadanie jedynie przekonać odbiorcę, zmienić jego zapatrywania i wywrzeć wpływ na sposób jego myślenia czy też działania¹⁷. Ponadto w przekazie społecznym panuje przekonanie, że człowiek osiąga sukces wtedy, gdy spełniają się wszystkie jego oczekiwania¹⁸.

Dobrochna Hildebrandt-Wypych w sposób zwięzły i rzeczowy przybliżyła rozwój definicyjny słowa „sukces” w pojawiających się kolejno polskich słownikach. Zauważa, że wyraz ten po raz pierwszy pojawia się w *Słowniku języka polskiego* Samuela Bogumiła Lindego z 1807 roku, ale jeszcze nie w postaci definicji, lecz jedynie – odsyłaczy do takich haseł jak: postępek, postępowanie, powodzenie, zdarzenie. Z kolei *Słownik wileński* z 1861 roku określa „sukces” jako „obróć rzeczy,

¹⁴ Mariusz Cichosz, „Wychowanie chrześcijańskie – perspektywa teoretyczna i praktyczna koncepcji”, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. Teresa Kukołowicz, Marian Nowak (Lublin: Redakcja Wydawnicza KUL 1997), 181.

¹⁵ Władysław Stróżewski, *W kręgu wartości* (Kraków: Wydawnictwo Znak 1992), 127-132; Janusz Mólka, „W nurcie personalistycznego wychowania”. *Rocznik Wydziału Pedagogicznego Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej w Krakowie* (2003): 71-86.

¹⁶ Ks. Wojciech Cichosz, *Możliwości dialogu wychowania chrześcijańskiego ze współczesną edukacją polską* (Pelplin: Wydawnictwo „Bernardinum” 2013), 139.

¹⁷ Dobrochna Hildebrandt-Wypych, „Sukces życiowy wobec przemian kapitalizmu – od indywidualizmu wczesnej nowoczesności do hiperindywidualistycznego rozproszenia ponowoczesności”, w: *Młodość i sukces życiowy. Studium z pedagogiki porównawczej na przykładzie młodzieży polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej*, red. Dobrochna Hildebrandt-Wypych, Katarzyna Kabacińska (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010), 19.

¹⁸ Sukces jest to stan zamierzony, zrealizowany w przeciągu pewnego czasu. Do zdefiniowania sukcesu określa się wartości, które są jego wyznacznikiem. W odniesieniu do każdego człowieka sukces może być postrzegany w inny sposób. Ważną rolę odgrywa hierarchia wartości i doświadczenia poszczególnych osób. Miarą sukcesu mogą być: zrealizowane plany, szczęście, zdrowie, własność materialna itp. Por. <https://pl.wikipedia.org/wiki/Sukces> [dostęp: 14.04.2016].

powodzenie, pomyślność, udanie się, szczęście”. Podobną definicję podaje w 1909 roku *Słownik warszawski*, ujmując „sukces” jako „postęp, powodzenie, udanie się”. Powstały w połowie XX wieku *Słownik języka polskiego* pod redakcją Witolda Doroszewskiego również definiuje sukces „przedmiotowo”, czyli jako „udanie się jakiejś rzeczy, sprawy, powodzenie”. Podobnie jak we wcześniejszym *Słowniku warszawskim* pojawiają się tu przykłady sukcesu artystycznego, scenicznego, sportowego i politycznego, a także wyrażeni „łatwy sukces” oraz związki wyrazowe: „odnieść, osiągnąć sukces”¹⁹.

Cytowana Dobrochna Hildebrandt-Wypych przytacza również *Słownik języka polskiego* Mieczysława Szymczaka, który przywołuje w definicji pojęcia „sukces” znaczenie „pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia, jakiejś imprezy”. Nadal jednak pozostaje to ujęciem „przedmiotowym”, traktującym sukces (podobnie jak to było w poprzednich definicjach) jako pomyślne zrządzenie losu czy oparte na częściowej przynajmniej „przypadkowości” powodzenie jakiegoś przedsięwzięcia. Pojawił się także przykład jednego z popularnych użyć słowa „sukces” w związku wyrazowym „sukces zawodowy”²⁰.

Swoisty przełom w definiowaniu tego pojęcia można zauważyć w *Słowniku współczesnego języka polskiego* pod redakcją Bogusława Dunaja z 1996 roku. „Sukces” jest tutaj ujmowany jako „spełnienie zamierzenia, pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia”²¹. Podano tam również nowy przykład użycia tego słowa w związku wyrazowym „człowiek sukcesu” oraz „sukces życiowy”. W tej perspektywie sukces nabiera cech „długofalowego projektu”, a równocześnie zostaje po raz pierwszy zdefiniowany „podmiotowo”: jako działanie zamierzone i celowe. Dlatego w potocznym znaczeniu przeważa przekonanie, że sukces oznacza pomyślny finał określonego przedsięwzięcia; jest równocześnie swoistą zachętą do podejmowania kolejnych wyzwań²².

Poszukując dalej dookreślenia terminu „sukces”, D. Hildebrandt-Wypych przywołuje definicję z *Innego słownika języka polskiego* pod redakcją Mirosława Bańki z 2000 roku. „Sukces” rozumie się tam jako „osiągnięcie zamierzonego celu, osiągnięcie tego, do czego dąży większość ludzi, na przykład wysokiej pozycji i autorytetu w jakiejś dziedzinie, popularności i pieniędzy”. Symptomatyczny jest tutaj nacisk na społeczny kontekst sukcesu, zarówno przez dodanie konkretnych jego wyznaczników (jak na przykład popularność, pieniądze) oraz podkreślenie, że sukces można definiować, odwołując się do wyobrażeń o nim „większości ludzi”. Z kolei w leksykonie *100 tysięcy potrzebnych słów* pod redakcją Jerzego Bralczyka z 2005 roku czytamy, że „sukces” to „pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia, «osiągnięcie zamierzonego celu» oraz «zdobycie sławy, majątku, wysokiej pozycji itp.»”²³

¹⁹ Hildebrandt-Wypych, „Sukces”, 22.

²⁰ Tamże, 21-22.

²¹ Cyt. za: Hildebrandt-Wypych, „Sukces”, 22.

²² Wacław Śmid, *Ontologia sukcesu. Esej edukacyjny* (Kraków: Wydawnictwo Dr Lex 2011), 143.

²³ Cyt. za: Hildebrandt-Wypych, „Sukces”, 22.

Warto jeszcze dodać, że podobne niedookreślone i pozbawione precyzyjnie wyodrębnionego zakresu znaczeniowego jest pojęcie „sukcesu życiowego” (inaczej: „powodzenia życiowego”). Termin ten funkcjonuje w swoistym zawieszeniu między obiektywizmem jego społecznie aprobowanych wyznaczników, jak na przykład poziomu wykształcenia, pozycji zawodowej i zarobków, a subiektywizmem indywidualnych wizji sukcesu, wyprowadzanych z tego, co godne jest starań. Jednak mimo subiektywnego charakteru kryteriów powodzenia życiowego i uzależnienia ich od indywidualnych preferencji, także w zależności od wyznawanej hierarchii wartości, istnieje w języku potocznym i w świadomości zbiorowej naszego kręgu cywilizacyjnego względnie powszechny model sukcesu życiowego²⁴. Na podstawie przeprowadzonych badań i literatury przedmiotu Anna Firkowska-Mankiewicz wyodrębniła kilka wymiarów powszechnie uważanych za istotne składniki powodzenia życiowego. Zalicza do nich wymiary: materialny, stratyfikacyjno-prestiżowy, emocjonalno-afiliacyjny i samorealizacyjny²⁵.

Wyjaśnienia te zdają się mieć zastosowanie do działalności wychowawczej. Wspomniany pierwszorzędny i niepowtarzalny walor wyróżniający osobę spośród wszelkich innych struktur społecznych i ekonomicznych domaga się działań wychowawczych ukierunkowanych na dobro i rozwój osoby. Oczekiwania te kierują naszą uwagę na związki zachodzące między odnoszeniem życiowego sukcesu a osiąganą dojrzałością.

3. Osiągnięcie życiowego sukcesu

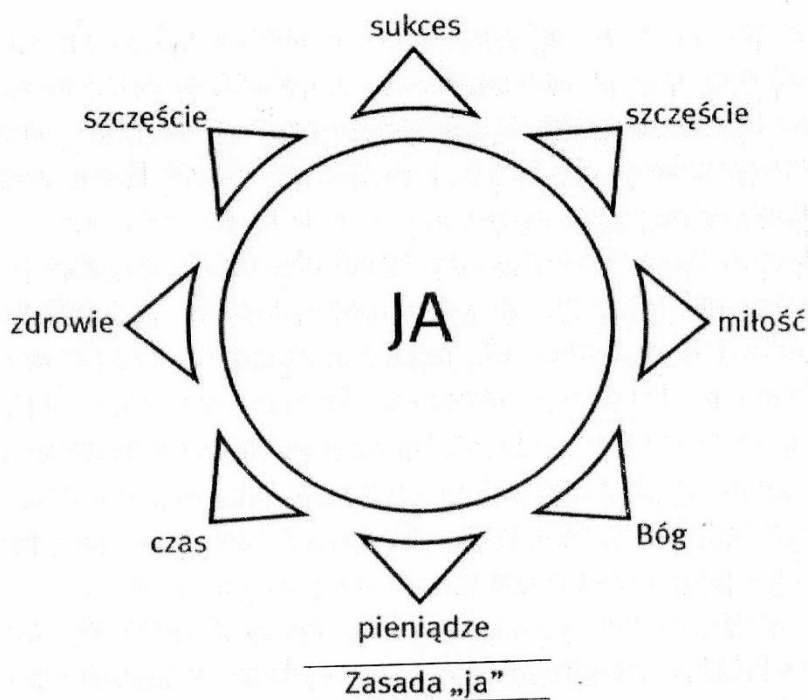
Postawienie dobra osoby w centrum działalności wychowawczej skłania do refleksji nad warunkami i okolicznościami umożliwiającymi osobie ludzkiej osiągnięcie sukcesu życiowego. Odwołując się do personalistycznego myślenia o człowieku – osobie, należałoby najpierw dokonać interpretacji i analizy zagadnienia dotyczącego koncepcji człowieka. Udzielenie odpowiedzi na istotne pytania: kim jest człowiek, kim jest osoba, kim ja jestem, pozwoli nadać kierunek i fundament osiągnięcia sukcesu życiowego. „Bez samowiedzy nie da się osiągnąć prawdziwego sukcesu, prawdziwego szczęścia, nie da się naprawdę żyć. Kto nie wie, kim jest, skąd może wiedzieć, na czym tak naprawdę polega sukces?” – pyta autor książki „Inteligencja sukcesu” Robert Holden i kontynuuje – „Bez samowiedzy łatwo się skoncentrować na pogoni za sukcesem, takim, jak definiują go inni ludzie, a nie tym według własnej definicji. Brak uczciwości, wobec siebie, wierności najważniejszym wartościom, umiejętności słuchania wrodzonej mądrości sprawia, że nawet najznakomitsza osoba będzie mieć wrażenie, że nie odnosi sukcesu i w jej życiu czegoś brak”²⁶.

²⁴ Tamże, 19.

²⁵ Anna Firkowska-Mankiewicz, *Zdolnym być... Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatków* (Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN 1999), 17-18.

²⁶ Robert Holden, *Inteligencja sukcesu* (Warszawa: Wydawnictwo Amber 2005), 85.

Pierwszym podstawowym zadaniem stojącym przed każdym człowiekiem jest zatem poszukiwanie i udzielenie odpowiedzi na pytanie: Kim jestem? Wydaje się, że w odpowiedzi, skłaniającej do osobistej analizy, a także poznawania samego siebie, zawiera się klucz do autentycznego sukcesu i prawdziwego szczęścia, które daje poczucie tożsamości, jasności celu i zdolności podejmowania decyzji oraz wykonywania pracy²⁷. Cytowany Robert Holden, brytyjski psycholog prowadzący warsztaty na temat szczęścia, sukcesu, miłości, proponuje uwzględnienie tak zwanej «Zasady „ja”». Ma ona posłużyć „do uruchomienia potencjału i talentu człowieka, jego przemiany i rozwoju, sukcesu i szczęścia”²⁸.



Źródło: R. Holden, *Inteligencja sukcesu* (2005), 89.

R. Holden jest przekonany, że jakość relacji człowieka z samym sobą stanowi niejako punkt wyjścia (zob. rysunek). Dlatego samowiedza, autoobserwacja, autoakceptacja pomaga określić samego siebie, rozróżnić między prawdziwymi celami a pseudocelami, prowadzi do wewnętrznej siły człowieka i jego prawdziwych wartości, pozwala poznać i uznać własne mocne strony, docenić zdobyte osiągnięcia, podjąć

²⁷ Tamże, 85-86.

²⁸ Tamże, 88.

codzienne wyzwania. W związku z tym Carl Jung podkreślał: „Człowiek może w idealny sposób realizować wymagania zewnętrznej konieczności, jeżeli jest dopasowany do swojego wewnętrznego świata, to znaczy jeżeli jest w harmonii ze sobą”²⁹.

W osiągnięciu życiowego sukcesu i szczęścia konieczne jest zatem wypracowanie oraz posiadanie właściwego obrazu siebie, nauczenie się, poznanie, kim naprawdę jestem. „Nasz obraz siebie stanowi oś sposobu życia, jest kluczem do biografii”³⁰. Dlatego ważne jest przybliżenie i uświadomienie sobie, jak wygląda, przedstawia się relacja między wyobrażeniem człowieka o sobie a jego postrzeganiem świata, poglądami, sposobem komunikowania się z otoczeniem, podejmowaniem decyzji i zachowaniem³¹. W tym kontekście nabiera właściwego znaczenia przekonanie cytowanego wcześniej E. Mouniera, że osoba nie jest przedmiotem, który moglibyśmy poznawać z zewnątrz, jak inne, jest natomiast jedyną rzeczywistością, którą poznajemy i tworzymy od wewnątrz.

Co zatem należy czynić, aby osiągnąć życiowy sukces i jednocześnie być człowiekiem szczęśliwym? Wśród wielu warunków, które składają się na to, wymienia się następujące³²:

1. *spokój sumienia*: szczęście i sukces możliwe są do osiągnięcia tylko wówczas, gdy człowiek postępuje w zgodzie z własnym sumieniem; w przeciwnym przypadku działania wbrew sumieniu kończą się porażką;
2. *życie emocjonalne*: należy pamiętać, że ono ożywia kontakty człowieka z innymi osobami oraz wyzwala poczucie przynależności do określonej grupy społecznej;
3. *realizacja kariery zawodowej*: nie chodzi tutaj o ambicjonalną pogoń za karierą, lecz o świadomość potrzeby ciągłego rozwoju i dążenie do podnoszenia własnych kwalifikacji;
4. *wyznaczanie życiowych celów*: chodzi o stawianie sobie wysokich wymagań, o uświadamianie sobie, że wyznaczanie celów służy przede wszystkim temu, aby wiedzieć dokąd zmierzamy oraz cieszyć się świadomością osiągniętych efektów; jednocześnie należy pamiętać, że oprócz prywatnych celów potrzebne są wielkie i uniwersalne, wykraczające poza horyzont życia osobistego;
5. *wewnętrzna energia*: odnosi się ona do przekonania, że bez zdrowia i ogólnej sprawności trudniej cieszyć się sukcesem. Ma więc podkreślać ważność troski o zdrowie fizyczne oraz zdrowy tryb życia;
6. *własny styl postępowania*: chodzi o wypracowanie i realizowanie własnego stylu, a nie bezsensowne naśladowanie innych; przyjęcie takiej zasady pozwala lepiej wnikać w siebie i zastanowić się nad tym, co potrzebne jest właśnie mi, abym poczuł się szczęśliwym, spełnionym człowiekiem sukcesu; we wspomnianym kontekście

²⁹ Cyt. za: Holden, *Inteligencja*, 89.

³⁰ Holden, *Inteligencja*, 91.

³¹ Tamże, 91-94.

³² *Jak odnieść sukces*, zob. <http://www.geiskoczow.ox.pl/Jakodniescsukces.htm>, [dostęp: 14.04.2016].

warto podkreślić, że człowiek może mówić o osiągnięciu sukcesu wówczas, gdy posługuje się metodami akceptowanymi zarówno przez niego samego, jak i społeczeństwo oraz gdy jest zdolny w sposób harmonijny osiągać zamierzone cele przy jednoczesnym cieszeniu się drogą, która do nich prowadzi, aby on sam oraz drugi człowiek i świat stawał się lepszym miejscem do życia³³.

*

Reasumując, podkreślmy (odwołując się do personalizmu, który w centrum stawia dobro i rozwój osoby ludzkiej), że bez określonej koncepcji człowieka, etyki, systemu wartości, jak również bez wychowania do wartości, poszanowania godności ludzkiej, dążenia do piękna, dobra i prawdy trudno osiągnąć osobiste zadowolenie, szczęście i sukces życiowy. Dlatego wspomniany personalizm, który proponuje integralną definicję osoby oraz wizję wszechświata i relacji międzyludzkich, może stanowić podstawę do osiągnięcia życiowego sukcesu. Poprzez sposób myślenia i twórcze działania wynikające z personalizmu człowiek jest zdolny udoskonalać samego siebie oraz przekształcać otaczający go świat. W związku z tym, jakkolwiek będziemy definiować i rozumieć sukces, jak również dążyć do osiągnięcia życiowego sukcesu, „niezbędne są – jak wskazywał już (w innym kontekście) prezydent Stanów Zjednoczonych Woodrow Wilson – na pewno kompetencje i zdrowy osąd sytuacji, [...] odwaga, zmysł polityczny, żelazna wola i wiele szczęścia”³⁴. Najważniejsze jednak do podejmowania dalszej refleksji są słowa Alberta Einsteina: „Nie staraj się być człowiekiem sukcesu, staraj się raczej być człowiekiem z wartościami”³⁵.

Streszczenie: Ze względu na wielodyscyplinarny charakter personalizmu różne jego odmiany i odniesienie do ludzkiej oraz pozaludzkiej rzeczywistości niniejszy tekst jest skoncentrowany na jego chrześcijańskim aspekcie. Podkreślmy, że w centrum swoich zainteresowań stawia on przede wszystkim zagadnienie dobra oraz pełny i integralny rozwój osoby ludzkiej, co stanowi podstawę do formułowania określonej koncepcji człowieka. W tym kontekście zasygnalizujemy, w jakim zakresie główne założenia personalizmu mogą stanowić podstawę do realizowania i osiągnięcia przez osobę ludzką sukcesu życiowego. Wskażemy, że bez określonej wizji człowieka, świata i relacji międzyludzkich oraz etyki, systemu wartości, jak również bez wychowania do wartości, poszanowania godności ludzkiej, dążenia do piękna, dobra i prawdy trudno osiągnąć osobiste zadowolenie, szczęście, powodzenie i życiowy sukces.

Słowa kluczowe: personalizm, osoba, integralne wychowanie, sukces, sukces życiowy

³³ Iwona Majewska-Opielka, *Logodydaktyka w edukacji. O wychowaniu mądrego i szczęśliwego człowieka* (Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2015), 33-34.

³⁴ Za: Chris Lowney, *Lider Papież Franciszek* (Kraków: Wydawnictwo WAM 2014), 17.

³⁵ Za: Majewska-Opielka, *Logodydaktyka*, 28.

Bibliografia

- Bagrowicz, Jerzy. „Godność osoby fundamentem wychowania”. W: *Wychowanie personalistyczne*, red. Franciszek Adamski, 179-212. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2005.
- Bartnik, Czesław S. *Personalizm*. Lublin: Czas, 1995.
- Cichosz, Mariusz. „Wychowanie chrześcijańskie – perspektywa teoretyczna i praktyczna koncepcji”. W: *Pedagogika ogólny. Problemy aksjologiczne*, red. Teresa Kukołowicz, Marian Nowak, 177-185. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1997.
- Cichosz, Wojciech. *Możliwości dialogu wychowania chrześcijańskiego ze współczesną edukacją polską*. Pelplin: Wydawnictwo „Bernardinum”, 2013.
- Czarkowski, Józef. *Oblicza personalizmów. Konfrontacja antropologii filozoficznej E. Mouniera i P. Teilharda de Chardin*. Toruń: Wydawnictwo UMK, 1994.
- Firkowska-Mankiewicz, Anna. *Zdolnym być... Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatków*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 1999.
- Granat, Wincenty. *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*. Poznań: Księgarnia św. Wojciecha, 1985.
- Guzowski, Krzysztof. „Personalizm polski na tle personalizmu europejskiego”. W: *Personalizm polski*, red. Marian Rusecki, 441-468. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2008.
- Guzowski, Krzysztof. *Personalizm polski*. http://hosting0800050.az.pl/personalizm/?page_id=87 [dostęp: 15.04.2016].
- Haefner, Gerd. *Wprowadzenie do antropologii filozoficznej*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2006.
- Hildebrandt-Wypych, Dobrochna. „Sukces życiowy wobec przemian kapitalizmu – od indywidualizmu wczesnej nowoczesności do hiperindywidualistycznego rozproszenia ponowoczesności”. W: *Młodość i sukces życiowy. Studium z pedagogiki porównawczej na przykładzie młodzieży polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej*, red. Dobrochna Hildebrandt-Wypych i Katarzyna Kabacińskiej, 17-54. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”, 2010.
- Jak odnieść sukces*. <http://www.gciskoczow.ox.pl/Jakodniescsukces.htm>, [dostęp: 14.04.2016].
- Kalka, Krzysztof. *Filozoficzna antropologia tomistyczna w okresie międzywojennego w Polsce jako podstawa kształtowania charakteru*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej, 2000.
- Kunowski, Stefan. *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 1993.
- Lowney, Chris. *Lider Papież Franciszek*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2014.
- Majewska-Opielka, Iwona. *Logodydaktyka w edukacji. O wychowaniu mądrego i szczęśliwego człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2015.
- Marek, Zbigniew. *Religia pomoc czy zagrożenie dla edukacji*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2014.
- Maritain, Jacques. „Od filozofii człowieka do filozofii wychowania”. W: *Człowiek, wychowanie, kultura*, red. Franciszek Adamski, 61-79. Kraków: Wydawnictwo WAM, 1993.
- Mounier, Emmanuel. *Wprowadzenie do egzystencjalizmów oraz wybór innych prac*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 1964.
- Mólka, Janusz. „W nurcie personalistycznego wychowania”. *Rocznik Wydziału Pedagogicznego Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej w Krakowie* (2003): 71-86.
- Stróżewski, Władysław. *W kręgu wartości*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 1992.
- Śmid, Waclaw. *Ontologia sukcesu. Esej edukacyjny*. Kraków: Wydawnictwo Dr Lex, 2011.
- Wojtyła, Karol. *Osoba i czyn*. Lublin: TN KUL, 1994.

Marek Mariusz Tytko
Uniwersytet Jagielloński

WYCHOWANIE MORALNE — KSZTAŁCENIE CHARAKTERU DZIECKA (UJĘCIE REALISTYCZNE)

Moral education — The formation of the child's character (the Realistic view)

S u m m a r y : This article describes the problem of moral education and the education of children's and youth's character. It presents contemporary scholarly (ethical and pedagogical) theory arising mainly out of the so called 'Philosophical School of Lublin' (metaphysical realism) and by another Realistic authors from Poland and abroad.

Key words : moral education, character, education of character, realism, Philosophical School from Lublin, ethics, pedagogy, realistic upbringing, children, youth.

Do sfery zbyt mało obecnej we współczesnej pedagogice należy obiektywna kwestia wychowania moralnego, czyli wychowania człowieka do dobra, do dobrego postępowania, zgodnego z dobrymi obyczajami (grec. $\eta\theta\omicron\varsigma$ |éthos| – obyczaj, usposobienie). W szczególności do omawianej sfery należy także realistycznie ujmowane kształcenie charakteru¹ (a co za tym idzie — także realistyczna

¹ Por. np.: Bernard Perez, *Charakter. Od lat dziecięcych do wieku dojrzałego* (Warszawa: Księgarnia Teodora Paprockiego i S-ki 1894), 288. Lucjan Zarzecki, *Charakter i wychowanie*, wyd. 2. uzup. i przejrz., (Warszawa – New York: nakł. Gebethner i Wolff, The Polish Book Importing Co. 1924), VIII, 220. Stefan Baley, *O doniosłości badań nad słownictwem charakterologicznym. (Uwagi wstępne do artykułów pp. Domańskiego i Szabuniewiczowej)*, (Warszawa 1934), 32 [nadb.]. Stefan Baley, *Osobowość* (Lwów: nakł. Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej 1939), 36. Marian Pirożyński, CSsR [pseud. Aleksander Korewa], *Kształcenie charakteru* (Wrocław: Księgarnia „Postęp” 1946), 127. Marian Pirożyński, *Kształcenie charakteru*, wyd. 2. (Wrocław: Wyd. OO. Redemptorystów 1949 [1948]), 140. Mieczysław Kreutz, *Kształcenie charakteru. Wskazówki praktyczne* (Warszawa: Nasza Księgarnia 1946), 108; wyd. 2. (Lublin: Wydawnictwo Fundacja Servire Veritati, Instytut Edukacji Narodowej 2007), 181 [seria: Klasyka Edukacji]. Katarzyna Stępień, Anna Zalewska (oprac.), *Szkola charakterów. Poradnik dla nauczycieli* (Lublin: Wydawnictwo Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej 2008), 105. Jacek Woroniecki, *Umiejętność rządzenia i rozkazywania* (Lublin: Fundacja Servire Veritati 2001), 65. Jacek Woroniecki, *W szkole wychowania. Teksty wybrane* (Lublin: Fundacja Servire Veritati 2008), 258. *Wychować charakter*, red. Aneta Piątkowska, Katarzyna Stępień (Lublin: Fundacja Servire Veritati, Instytut Edukacji Narodowej 2005), 169. Dariusz Zalewski, *Wychować człowieka szlachetnego* (Lublin: Fundacja Servire Veritati, Instytut Edukacji Narodowej 2003), 190, wyd. 2 (Lublin 2006), 189. Dariusz Zalewski, *Sztuka samowychowania. Poradnik praktyczny* (Lublin: Fundacja Servire Veritati, Instytut Edukacji Narodowej 2007), 124. Jadwiga Zamojska, *O wychowaniu* (Lublin: Fundacja Servire Veritati, Instytut Edukacji Narodowej 2002), 360. Anna Lenzion,

charakterologia), stąd w niniejszym studium starano się przybliżyć w zarysie owo zagadnienie ze współczesnej perspektywy (realizm). Ujęcie realistyczne wychowania² ukazuje, że na dobru opiera się wychowanie człowieka (dziecka). Chodzi o *paideię* (grec. παιδεία |paidéia|, łac. *educatio, institutio, humanitas*)³, w której myśl o wychowaniu określana jest realistycznie jako „rozumiejące wyjaśnienie powinności działania człowieka w zakresie aktualizowania potencjalności życia osobowego”⁴. Chodziłoby więc o przedstawienie koncepcji wychowania moralnego rozumianego jako kształcenie charakteru człowieka, które także jest istotną częścią pedagogiki kultury⁵, bo moralność do niej przynależy. Człowiek jako osoba⁶ jest bytem dynamicznym, którego nie można zredukować do jakiejś jego części (umysłu, duszy, rozumu, woli, uczuć, organizmu i innych), bo byłoby to „błędem antropologicznym”⁷. Pedagogika jako nauka jest zobligowana do ukazania realistycznie i obiektywnie pełnego obrazu człowieka, ma pokazać ludzką naturę⁸ bez redukcjonizmu.

Jedną z zaniedbanych sfer we współczesnej edukacji publicznej (a także częstokroć w niektórych rodzinach) jest wychowanie moralne i kształcenie dobrego charakteru dziecka. Co prawda wychowanie moralne jest na ogół prowadzone obecnie w szkołach katolickich, ale gdyby spojrzeć obiektywnie na ogół szkół publicznych i prywatnych czy społecznych, to wnioski zapewne dawałyby wiele do myślenia. Problem w tym, że moralności w szkołach na skalę powszechną nikt obecnie w Polsce szczegółowo i całościowo nie badał. O jej poziomie możemy tylko wnioskować pośrednio z różnych badań cząstkowych, dotyczących na przykład poziomu alkoholizmu, niktynizmu, agresji, wieku inicjacji seksualnej, preferowanych hierarchii wartości, dóbr (czy antywartości) wśród dzieci i młodzieży⁹.

„Realizowanie programu wychowania w szkole w aspekcie kształcenia charakteru ucznia”. *Cywilizacja. O Moralności, Nauce, Sztuce i Religii* 22 (2007): 50-61. Anna Lendzion, *Młodzież a wartości charakterologiczne* (Lublin: Wydawnictwo KUL 2012), 221. „Kształcenie charakteru”. *Wiadomości Salezjańskie* 7 (1905).

² Barbara Kiereś, „Filozofia wychowania”, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 9 (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2008), 857-864.

³ Werner Jaeger, *Paidea. Formowanie człowieka greckiego*, przekł. Marian Plezia, Henryk Bednarek (Warszawa: Fundacja Aletheia 2001), 1253.

⁴ Tamże, s. 857; Kiereś, „Filozofia”.

⁵ Por. np. Henryk Kiereś, *Służyć kulturze* (Lublin: wyd. Instytut Edukacji Narodowej 1998), 172, 4 nlb. Mieczysław A. Krąpiec, „Wychowanie klasyczne jako świadectwo ciągłości kultury europejskiej”, w: *Współczesne wychowanie a pedagogika klasyczna. Materiały szkoleniowe* (Lublin: wyd. Lubelski Kurator Oświaty, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Fundacja Teresianum w Lublinie, Fundacja Servire Veritati 2007), 2-7. Artur Mamcarz-Plisiecki, „Klasyczne wzorce wychowania”, w: tamże, 24-40. Mieczysław A. Krąpiec, *Człowiek i kultura* (Lublin: wyd. Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2008), 362.

⁶ Por. Mieczysław A. Krąpiec, *Człowiek jako osoba* (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2005), 275.

⁷ Por. Błąd antropologiczny, red. nauk. Andrzej Maryniarczyk, Katarzyna Stępień (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2003), 407. Dusza. Umysł. Ciało. Spór o jedność bytową człowieka, red. nauk. Andrzej Maryniarczyk, (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2007), 522.

⁸ Por. Piotr Jaroszyński, *Człowiek i nauka. Studium z filozofii kultury* (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2008), 420.

⁹ Badanie urzeczywistniania wartości przez młodzież badała Krystyna Chałas (KUL) wraz z zespołem.

Charakter człowieka jest niezwykle istotny w procesie wychowania, a dobry charakter gwarantuje właściwe zachowanie i adekwatne funkcjonowanie osoby w społeczności, zgodnie z przyjętymi, dobrymi obyczajami. Wychowanie moralne oraz kształcenie charakteru leży w sferze badań, przykładowo, aksjologicznej pedagogiki kultury i pedagogiki religijnej¹⁰. Prowadzenie człowieka ku dobru jako celu przez kulturę i jej przejawy (dobra jako środki), jest wszak istotnym zadaniem każdego prawidłowo ujmowanego procesu wychowania, rozumianego jako świadome i celowe, ukierunkowane, zespolone, zintegrowane, długotrwałe działanie wobec wychowanka. Charakter człowieka interesował ludzkość (filozofów, teologów, pisarzy, pedagogów) od czasów starożytnych, jednak refleksja nad nim rozwinęła się stosunkowo późno, bo dopiero na przełomie XIX i XX wieku wraz z pojawieniem się naukowo ujmowanej dziedziny zwanej „charakterologią”, która łączyła w sobie sferę badawczą z dziedziny psychologii, pedagogiki, filozofii (zwłaszcza etyki) i prawa¹¹.

¹⁰ Fryderyk Wilhelm Foerster, *Cnoty męskie i cnoty kobiece*, przekł. Jan Rapacki (Płock: Wydawnictwo Dobra Prasa, Biblioteka Niwy 1933), 22. Tegoż, *Religia a kształcenie charakteru. Dociekania psychologiczne i pedagogiczne wskazania*, przekł. Józef Mirski [Józef Kreutz] (Poznań: Księgarnia Św. Wojciecha 1930), VIII, 549. Tegoż, *Szkola i charakter*, przekł. Maria Łopuszańska (Warszawa: Drukarnia P. Laskauera i S-ki 1909), IV, 159, wyd. 2. przejrz. i popr., przedm. Aniela Szcycówna (Warszawa: Drukarnia W. L. Anczyca 1911), 200, wyd. nowe [3] pt. *Szkola i charakter. Przyczynek do pedagogiki posłuszeństwa i do reformy karności w szkole*, przekł. Maria Łopuszańska, przedm. Aniela Szcycówna (Warszawa: Gebethner i Wolff 1919), 4, 200. Tegoż, *Wychowanie człowieka. Książka dla rodziców, nauczycieli i kapłanów*, z 3 wyd. niem. przeł. W. Osterloff, (Warszawa: Gebethner i Wolff 1904), 4, VI, 2, 648, 6. Następne wydania: wyd. 2 (Kraków: Anczyce i Spółka 1913); wyd. 3. (Warszawa-Lublin-Kraków: Anczyce i Spółka 1920). Tegoż, *Wychowanie i samowychowanie*, przekł. Józef Kreutz-Mirski (Warszawa: Gebethner i Wolff 1920), VIII, 325. Na temat F.W. Foerстера por.: Janina Kostkiewicz, *Wychowanie do wolności wyboru. Ponadczasowy wymiar pedagogiki Fryderyka Wilhelma Foerстера*, wyd. 2. zm. i poszerz. (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2008), 294. Tejże, „Pedagogika wolności wyboru F.W. Foerстера”. *Paedagogia Christiana* 1 (2000): 87-94. Ewa Słomka, „«Męski» i «kobięcy» pierwiastek duchowy w chrześcijańskim ideale charakteru w rozumieniu F.W. Foerстера”. *Roczniki Nauk Społecznych* 2 (1998): 31-48. Tejże, *Filozofia kształtowania charakteru. Fryderyka Wilhelma Foerстера teoria wychowania w świetle założeń personalizmu chrześcijańskiego* (Tychy: Wydawnictwo Maternus Media 2005), 240.

¹¹ Por. np. Stefan Baley, „Charakter normalny”. *Rocznik Psychiatryczny* XX (1933): 75-86. Stanisław Batawja, „Charakter przestępczy”. *Rocznik Psychiatryczny* XX (1933): 140-161. Franciszka Baumgarten, „O charakterze i jego kształceniu”. *Kwartalnik Psychologiczny* 3 (1937); odbitka: (Poznań-Warszawa: Poznańskie Towarzystwo Psychologiczne, Nasza Księgarnia 1937), 38. Maurycy Bornsztajn, „Charakter w świetle teorii psychoanalizy”. *Rocznik Psychiatryczny* XX (1933): 120-139. Stefan Borowiecki, „Patologia charakteru”. *Rocznik Psychiatryczny* XX (1933): 87-100. Anna Brossowa, „Nowa metoda badania charakteru”. *Ruch Pedagogiczny* 1 (1933): 27-46. R. Dreszer, „O dziedzicznych źródłach charakteru”. *Rocznik Psychiatryczny* XX (1933): 56-65. Martin Stanislas Gillet, *Kształtowanie charakteru*, przekł. Jadwiga Suchodolska (Poznań: Księgarnia Św. Wojciecha 1936), 4, 160. wyd. kolejne (Lublin: Wydawnictwo Fundacja Servire Veritati 2001), 165. Paul Häberlin, *Der Charakter*, Kober L. F. Spittlers Nadfolger, Basel 1926, s. VIII, 341. Hans Hoffmann, *Wille und Charakter und ihre Entwicklung durch Leibesübungen*, H. f. Diss., Berlin [1925], s. 50, mnps, [Deutsche Nationale Bibliothek, Berlin, sygn. MS 25/9293]. Hermann Fritz Hoffmann, *Charakter und Umwelt* (Berlin: Springer 1928), 106. H. Hoffmann, *Das Problem des Charakteraufbaus. Seine Gestalt durch d. erbbiolog. Persönlichkeitsanalyse* (Berlin: Julius Springer 1926), VII, 193. Georg Kerschensteiner, *Charakter. Jego pojęcie i wychowanie*, przekł. Alfred Tom (Warszawa: Nasza Księgarnia 1932), 206. Ludwig Klages, *Grundlagen der Charakterkunde* 4. Auflage, Johann. Ambr. Barth, Leipzig 1926, s. VIII, 224. tamże, 5. i 6. Auflage, J. A. Barth, Leipzig 1928, s. X, 233. Leon Langholz, „Charakterologia w życiu szkolnym”. *Ruch Pedagogiczny* 8 (1932): 237-244; 9 (1932): 263-270. Witold Łuniewski, „Patologia charakteru w oświetleniu sądowo-cywilnym”. *Rocznik Psychiatryczny* XX (1933): 177-187. John Mac Cunn, *Kształcenie charakteru. Zagadnienia etyczno-pedagogiczne*, przekł. Zofia Jętkiewiczowa, przejrz. Bogdan

Wychowanie moralne stanowi przedmiot badań z pogranicza pedagogiki i etyki, rozumianej jako nauka opisowa bądź normatywna o moralności¹². Nie można rozpatrywać oddzielnie problematyki charakteru bez odniesień do sfery moralności (określenia dobra i zła), dlatego, moim zdaniem, we wszelkich analizach charakterologicznych należy uwzględnić problematykę moralną (szerzej: etyczną) dla właściwego zrozumienia struktury i funkcji charakteru. Z uwagi na ograniczone ramy artykułu poniżej omówiono wybrane elementy problematyki charakteru, moralności i wychowania moralnego w ujęciu realistycznym nawiązującym do teorii Arystotelesa (realizm) z uwzględnieniem współczesnej problematyki realistyczno-aksjologicznej. Skupię się na niektórych wątkach, odsyłając do bogatej literatury przedmiotu. Paradoksalnie teksty na temat teorii wychowania moralnego i charakteru są opublikowane, lecz zbyt mało znane osobom odpowiedzialnym za wychowanie dzieci i młodzieży, dlatego pomijane w praktyce szkolnej. Chodziłoby zatem o upowszechnienie znajomości realistycznych teorii charakterologicznych oraz realistycznych teorii wychowania moralnego na tyle, aby skutecznie zafunkcjonowały w praktyce szkolnej w każdej placówce oświatowej, przyczyniając się do wzrostu dobra w wychowankach.

Zdzisław Chlewiński, sięgając do greckiego źródłosłowa (χαρακτήρ [charaktér]), oznaczającego znamię, własność, pieczęć, znak, rysę, zdefiniował charakter jako „zespół cech człowieka powiązanych ze sobą we względnie trwałą układ, uformowany zgodnie z przyjętym systemem wartości, a znamionujący motywację postępowania”¹³. Zauważył, że niektórzy uczeni utożsamiają „charakter” człowieka z „osobowością”, a inni z „temperamentem”, czyli „charakterem wrodzonym”. Stwierdził, że [1] w sensie szerszym „charakter” jest to „zespół względnie stałych ideałów, postaw i nawyków, stanowiących system oparty na podłożu konstytucjonalno-somatycznym, który pozwala przewidywać zachowanie się jednostki”, natomiast [2] w sensie węższym, ścisłym, „charakter” to zespół wybranych cech (zwłaszcza moralnych) osobowości człowieka¹⁴. Istnieje podział „charakteru” na wrodzony i nabyty. „Charakter wrodzony jest zespołem cech somatycznych i psychicznych, uwarunkowanych przede wszystkim genetycznie”, natomiast „Charakter nabyty (właściwy) jest następstwem oddziaływania środowiska, głównie psychospołecznego, i pracy samowychowawczej”¹⁵. Pedagogika nie ma wpływu na charakter wrodzony, uzależniony biologicznie od indywidualnego ludzkiego genomu

Nawroczyński (Lwów-Warszawa: Książnica-Atlas 1933), 256. Jan Nelken, „Patologia charakteru w oświetleniu sądowo-karnem”. *Rocznik Psychiatryczny XX* (1933): 162-178. René Le Senne, *Le mensonge et le caractère*, (Paris: Félix Alcan 1930), 348. Zieliński Marcin, „Konstytucja i charakter”. *Rocznik Psychiatryczny XX* (1933): 66-74.

¹² Tadeusz Styczeń, „Etyka”, w: *Encyklopedia Katolicka*, t. 4 (Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 1989), szp. 1225-1238; tegoż, „Etyka”, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t.3 (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2002), 269-284. Mieczysław A. Krąpiec, „Etyka jako teoria moralnego działania”, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 3 (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2002), 284-290.

¹³ Zdzisław Chlewiński, „Charakter”, w: *Encyklopedia Katolicka*, t. III (Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, Katolicki Uniwersytet Lubelski 1989), szp. 68. Całe hasło „charakter”: szp. 68-74.

¹⁴ Tamże, szp. 68.

¹⁵ Tamże.

każdej, niepowtarzalnej osoby, ale ma wpływ (i nie powinna z niego rezygnować pod jakimkolwiek pozorem) na „charakter nabyty”, czyli na zespół cech moralnych, które kształtować trzeba w wychowaniu dla właściwego uformowania jego zachowania w społeczności, wykorzenia złych, a zaszczerpienia dobrych sposobów postępowania.

Omawiany autor stwierdził, że temperament (charakter wrodzony) jest podstawą osobowości, a charakter nabyty (charakter właściwy) jest nadbudową osobowości człowieka¹⁶. Wcześniej podobną myśl spotykamy u Stefana Szumana (1889-1972), który w artykułach oraz w książce z zakresu charakterologii *Natura, osobowość i charakter człowieka*¹⁷ opisał dynamiczną strukturę człowieka w ten sposób, że w naturze ludzkiej zakorzeniona jest osobowość (jako struktura psychoorganiczna, sytuująca się na styku organizmu i jaźni ludzkiej), a niejako ponad osobowością sytuuje się charakter nabyty człowieka, który jest oparty na osobowości, wyrasta z niej, ale ją transcenduje przez kulturę, w miarę jak człowiek buduje w sobie, wpierw z pomocą wychowawców, a później samodzielnie, samoświadomie, swój dobry charakter jako wyższą formę przystosowania się do rzeczywistości¹⁸. S. Szumanowi chodziło o charakter nabyty rozumiany adaptacyjnie, realistycznie, zakorzeniony w sferze moralnej i religijnej (szerzej: w kulturze społeczności).

Z. Chlewiński zauważył, że czasem w psychologii i naukach opisowych termin „charakter” jest używany niewartościująco (a wtedy normą jest charakter przeciętny), natomiast w etyce, pedagogice oraz w innych naukach normatywnych, charakter jest

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Stefan Szuman, *Natura, osobowość i charakter człowieka*, przedm. Grażyna z Szumanów Czyżewiczowa i Zofia Skórzyńska (Kraków: Wydawnictwo WAM. Księża Jezuita 1995), 249. Tamże szczególnie por. rozdział I „Główne zadania i kierunki oraz podstawowe pojęcia charakterologii”, s. 11-24; Cz. IV „Charakter”, s. 167-246, w tym: rozdział IV „O cnotliwości i niecnotach charakteru”, s. 197-211; rozdział VI „Ostateczne cele rozwoju człowieka jako charakteru”, s. 231-235.

¹⁸ Stefan Szuman, „Charakter jako wyższa forma przystosowania się do rzeczywistości”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 2 (1934), 264-289. Tegoż, „Osobowość i charakter człowieka z punktu widzenia biologii”, *Chowanna* 1 (1934): 34-41 i 2 (1934): 61-76. [przedruk w:] Stefan Szuman, Stanisław Skowron, *Organizm a życie psychiczne*, (Warszawa: „Nasza Księgarnia” 1934), seria: Biblioteka Dzieł Pedagogicznych, nr 45 i 46, 350-377, [tamże szczególnie podrozdziały: *Biologiczne a ponadbiologiczne czynniki genezy charakteru*, s. 371-377, *Biologja a charakterologja*, s. 350-351]. Stefan Szuman, „Psychologja idealizmu młodzieży jako punktu wyjścia samodzielnej postawy moralnej wobec życia”, w: *Sily moralne wspólne wszystkim ludziom, ich źródła i rozwój przez wychowanie. Praca zbiorowa*, (Kraków, wyd. Komitet Organizacyjny VI-ego Międzynarodowego Kongresu Wychowania Moralnego [Kraków], skład główny „Biblioteka Polska” 1934), 213-220. Tegoż, „Rozbiór i ocena «Charakterów rozumów ludzkich»”, w: *Charaktery rozumów ludzkich*, Michał Wiszniewski, (Warszawa: Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego 1935), IX-L. Stefan Szuman, „Zagadnienia charakteru człowieka a higiena psychiczna”. *Zdrowie Psychiczne* 2 (1946): 55-64. Stefan Szuman, rozdział XIV pt. „Rozwój woli i charakteru u dzieci w okresie szkoły powszechnej”, w: tegoż, *Psychologia wychowawcza wieku szkolnego. Podręcznik dla nauczycieli i studentów* (Kraków: Wiedza. Zawód. Kultura, Księgarnia. Wydawnictwo. Skład Nut 1947), 264-288. Stefan Szuman, „Rozwój psychiczny człowieka jako rozwój osobowości i charakteru”, w: tegoż, *O istocie i rozwoju życia psychicznego — Psychologia*, w: *Świat, życie, człowiek. Obraz syntetyczny współczesnej wiedzy przyrodniczej, praca zespołowa*, pod red. Józefa Pietera, (Katowice: Wydawnictwo Instytutu Pedagogicznego w Katowicach 1947), 334-339. Tegoż, „Zaradność i indywidualna taktyka postępowania jako zagadnienie charakterologiczne”. *Kwartalnik Psychologiczny* 1-2 (1948): 113-131. Na temat Szumanowskiej teorii charakteru por.: Simon Epsztejn, *Analiza pojęcia charakteru jako wyższej formy przystosowania się do rzeczywistości w ujęciu prof. Stefana Szumana* (Łódź: Uniwersytet Łódzki 1948), k. 70 [praca doktorska w Arch. UŁ oraz w BJ].

określany jako „wzór, ideał, który należy osiągnąć (norma to charakter idealny)”, jednak częściej, zdaniem tego autora, „do istotnych cech charakteru właściwego [nabytego] włącza się moralny aspekt motywacji. Toteż określenie „charakter” można utożsamiać z terminem „charakter moralny” (ale nie z pojęciem „charakter moralnie wartościowy z punktu widzenia zasad określonej etyki”). Rozróżnienie „charakter dobry” i „charakter zły” uzależnione jest od rodzaju motywów postępowania (dobre albo złe), zwłaszcza w stosunku do otoczenia, natomiast „charakter słaby” albo „charakter mocny” zależy od słabości albo siły motywacji. O braku „charakteru” (w znaczeniu nieco metaforycznym) mówi się przy niestałości zasad postępowania”¹⁹.

Geneza indywidualnego charakteru w każdym człowieku jest złożona, uzależniona od czynników wrodzonych oraz nabytych. Moim zdaniem stanowisko natywistyczne i aktywistyczne należałoby tu uwzględnić w równym stopniu. Na zadatkach charakteru, które każdy człowiek, rodząc się, przynosi z sobą na świat (czyli na charakterze wrodzonym, zwanym także „temperamentem”) społeczność (głównie rodzina, potem przedszkole, szkoła i inne) świadomie buduje strukturę charakteru właściwego (nabytego) w oparciu o procesy wychowawcze bazujące na obiektywnym dobru moralnym. „Charakter w pewnym stopniu jest uwarunkowany specyficznym dla każdej jednostki wyposażeniem genetycznym, jak też wpływami czynników środowiskowych, przed i po urodzeniu. Nie wykryto dotąd cech charakteru wyłącznie wrodzonych albo [wyłącznie] nabytych; zadatki dziedziczne podlegają po urodzeniu procesowi uspołecznienia za pośrednictwem rodziców, rodzeństwa, wychowawców i innych; czynniki warunkujące ten proces nie są naukowo dostatecznie poznane”²⁰.

Zręby charakteru nabytego kształtują się we wczesnym dzieciństwie w relacjach dziecko-matka, budowane na fundamencie miłości (i uczuciowości) łączącej dziecko z matką (matkę z dzieckiem). Także pozytywna relacja ojciec-dziecko (dziecko-ojciec) stanowi istotny warunek od najwcześniejszego dzieciństwa dla powstania prawidłowo uformowanego charakteru. Jakość charakteru nabytego przez dziecko w procesie uspołecznienia rodzinnego zależy więc w największej mierze od jakości macierzyństwa i ojcostwa, od pracy włożonej przez rodziców w świadome wychowanie dobrego charakteru u własnego dziecka. Oddziaływanie pozytywnego, rzeczywistego macierzyństwa i „tacierzyństwa” na dziecko (matka i ojciec jako niezawodne punkty oparcia, dobre wzory do naśladowania) sprzyja rozwojowi postaw moralnych. Dlatego wzmacnianie rodziny²¹ ku dobru przez państwo służy kształtowaniu dobrych charakterów, co z kolei eliminuje wiele patologii społecznych (alkoholizm, nikotynizm, agresję, przestępczość, pornografizm, permisywizm).

Kiedy młodzież czy dorośli wiedzą, jak mają się zachować, są samoświadomi, co jest dobre i co jest złe, znając obiektywne normy moralne, nie wchodzą na ścieżkę prowadzącą ku złu, a jeśli by nawet przypadkowo weszli (pod wpływem zewnętrznego

¹⁹ Chlewiński, *Charakter*, tamże.

²⁰ Tamże.

²¹ Barbara Kiereś, *Tylko rodzina!* (Lublin: Fundacja Servire Veritati, Instytut Edukacji Narodowej 2006), 63.

otoczenia), to łatwiejsze jest wtedy ich zawrócenie ku dobremu, prawidłowemu postępowaniu, niż w przypadku osoby, której brakuje ukształtowanych wewnątrz struktur moralnych, zrębów moralności i prawidłowo uformowanego sumienia. Jeśli ktoś nie wie, jak się ma zachować, postępuje nagannie, brak mu potocznie tak zwanej „kindersztuby”²². Dla wychowania moralnego najistotniejsze są lata do siódmego roku życia, kiedy w człowieku kształtują się zręby moralne, a w miejsce egoizmu rodzice kształtują u dziecka postawy allocentryczne, altruizm (na przykład dzielenie się z drugim, wrażliwość na cudzą krzywdę, sprawiedliwość, odpowiedzialność), dlatego nikt nie zastąpi rodziny w wychowaniu moralnym. Późniejszy okres także jest istotny, szkoła jednak korzysta już z tego, co w dziecku zostało wszczepione na wcześniejszym etapie w zakresie moralności (sumienia i dobrego obyczaju). Zasada wzorczości, naśladownictwa i perfekcyjizmu sprawdza się także w obszarze wychowania moralnego i kształtowania charakteru nabytego (właściwego) u dzieci i młodzieży.

Chlewiński stwierdził, że po okresie wczesnego (najwcześniejszego) dzieciństwa: „Na dalszym etapie kształtowanie charakteru [nabytego, właściwego] wpływa w zasadniczy sposób identyfikacja dziecka ze znaczącymi dlań osobami, początkowo z najbliższego środowiska, później z dalszego, co wpływa na przyjmowanie różnych ról oraz różnych systemów wartości. Na kształtowanie się dobrego charakteru ma wpływ w środowisku rodzinnym przede wszystkim życzliwa atmosfera wychowawczo-emocjonalna, brak silnych urazów psychicznych w dzieciństwie; proces formowania się społecznie pożądanых cech charakteru dokonuje się pod wpływem korektur ze strony osób starszych (pochwały, nagany), obserwacji postępowania ludzi dorosłych (przykład dobry i zły, identyfikacja z tzw. osobami znaczącymi), a także stosunków w grupach społecznych, do których dziecko należy (identyfikacja z grupą, akceptacja jej systemu wartości). Istotnym źródłem złego charakteru są niekorzystne warunki życia, zwłaszcza w okresie dzieciństwa; brak pozytywnego kontaktu emocjonalnego z matką, a później z ojcem i rodzeństwem, stałe poczucie zagrożenia, lęku przed karą, [lęku przed] utratą osób najbliższych [np. wskutek rozvodu rodziców — dop. M. M.T.], częste i głębokie

²² O wychowaniu rodzinnym por. np.: Mary Perkins, *Dom rodzinny. Wychowanie chrześcijańskie*, przekł. Aleksandra Trzcńska (Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu 2006), 190. Ks. John Hagen, *ABC dobrego wychowywania dzieci*, przekł. Ewa Chmielewska-Tomczak (Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu 2008), 134. O. Celestine Strub, OFM, *Przewodnik do szczęścia w rodzinie*, przekł. Anna Kwasek (Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu 2006), 214 [zawiera Dodatek: Pius XI, *Encyklika Papieża Piusa XI. Divini Illius Magistri. O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*, s. 157-211]. Marian Pirożyński, CSsR, *Baczność, młodzieńcze!* (Kraków: wyd. OO. Redemptoryści 1935), 77, wyd. 2, (Lublin: Fundacja Servire Veritati, Instytut Edukacji Narodowej 2004), 102. Marian Pirożyński, CSsR, *Panna chrześcijanka*, wyd. 4. (Kraków: wyd. OO. Redemptoryści 1938), 79, wyd. kolejne (Lublin: Fundacja Servire Veritati, Instytut Edukacji Narodowej 2005), 81. John Keating, *Charakter chrześcijanina. Jak być cichym, ale gorliwym*, przekł. Stanisława i Jerzy Demscy (Kraków: Wydawnictwo WAM 1995), 139. Andrea Sterk, Peter Scazzerro, *Charakter chrześcijanina. „Przewodnik życia”. 12 studiów biblijnych do wykorzystania indywidualnego lub w grupach*, przekł. Agnieszka Kaflńska (Katowice: Chrześcijańskie Stowarzyszenie Akademickie 1991), 57. *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, przekł. Bogusław Steczek, red. Jakub Kołacz, (Kraków: Ignatianum, Wydawnictwo WAM 2006), 175.

frustracje, konflikty moralne i światopoglądowe w rodzinie wytwarzają nierzadko rysy charakteru psychopatycznego, egocentrycznego, negatywną postawę do otoczenia. Niektóre formy charakteru aspołecznego (np. pretensjonalna postawa do życia) wyrastają też z nadmiaru opiekuńczości, z gotowości do zaspokajania wszelkich zachcianek dziecka. Dziecko zdrowe, prawidłowo zbudowane, bez defektów fizycznych i psychicznych ma lepsze szanse nabywania cech charakteru dobrego niż dziecko chore, słabe i defektologiczne (np. głuche, ułomne).

Pod wpływem autorefleksji (ideałów życiowych) wielu młodych ludzi stopniowo wychowuje samych siebie, mniej lub bardziej konsekwentnie; z czasem ich wysiłki słabną, najczęściej z powodu zbyt dużego zaabsorbowania sprawami bytowymi; w miarę upływu lat, ubytku sił życiowych i rozczarowań niektóre [złe] cechy charakteru [nabytego] (niezbyt rażące w poprzednich latach) utrwala się i uwydatniają²³. Warto zaznaczyć, że osoby niepełnosprawne mają trudniejszą drogę do ukształtowania dobrego charakteru niż osoby pełnosprawne, wymaga to więcej pracy ze strony wychowawców i wychowanków.

W strukturze charakteru Chlewiński wyróżnił formalnie pięć istotnych elementów (wynikających z ogólnych właściwości psychiki ludzkiej), którymi są: [1] zasady moralne, [2] emocje (przeżycia psychiczne), [3] czynniki (zasady, procesy, „mechanizmy”) motywacyjno-dążeniowe (wola), [4] nawyki (przyzwyczajenia), [5] sumienie. Autor stwierdził, że [1] zasady moralne są to „normy postępowania, dobre lub złe z punktu widzenia określonej etyki, [które] wyznaczają system (hierarchię) wartości uznawany przez daną osobę”²⁴. Chodzi zatem o porządek dóbr-środków (wartości) służących dobrom-celom (dobrom właściwym) u każdego człowieka. Aksjologia pedagogiczna (etyka pedagogiczna) mówi²⁵ o obiektywnej, naturalnej, dojrzałej hierarchii wartości (obiektywnym porządku dóbr-środków) oraz o subiektywnych, niedojrzałych, indywidualnych hierarchiach wartości (subiektywnych porządkach dóbr-celów). Te drugie, subiektywne hierarchie (częstokroć tak zwane odwrócone hierarchie wartości)²⁶ cechują małe dzieci, niedojrzałe ze swej istoty, u których egoistyczna przyjemność oraz zabawa górują nad rozsądkiem i odpowiedzialnością za drugiego, co wynika z niedojrzałości psychospołecznej wychowanka.

W wychowaniu moralnym istotna jest ludzka wola podporządkowana rozumowi, który w wolności interioryzuje dobro. Chlewiński przez „wolę” rozumie „mechanizmy motywacyjno-dążeniowe”, które „są zdolnością do świadomego i zamierzonego wykonywania pewnych czynności, a powstrzymywania się od

²³ Chlewiński, *Charakter*, szp. 69.

²⁴ Tamże.

²⁵ Por. Stefan Kunowski.

²⁶ Stefan Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, wstęp i wybór tekstów Beata Lenarczyk (Kraków: wyd. Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2003), 137. Tegoż, *Proces wychowawczy i jego struktury: temperament, indywidualność, charakter, osobowość (zarys teorii)* (Lublin: Instytut Pracy Nauczycielskiej 1946), 83, seria: Biblioteczka Nauk Pedagogicznych, nr 1.

innych”, przy czym: „Funkcjonowanie woli jako komplementarnego czynnika charakteru jest uzależnione od rozmaitych motywów; postępowanie jest tym bardziej wolne, im więcej jest uzależnione od autonomicznych motywów — przekonań, ideałów, planów itp., a mniej wolne, im bardziej zależne od przyczyn heterogenicznych, np. od zakazów i nakazów, nie uznanych «wewnętrznie» przez daną osobę”²⁷. Z kolei nawyki są to, według Chlewińskiego, „wyćwiczone sposoby postępowania («druga natura»), które są najbardziej uchwytnymi elementami charakteru, dominują nad «pierwszą naturą — wrodzoną»”, przy czym biorą się stąd, że: „Powtarzanie czynności w podobnych sytuacjach powoduje nabycie sprawności w ich wykonywaniu, a także wywołuje skłonność do takich samych reakcji w odpowiednich warunkach. Z wychowawczego punktu widzenia nawyki muszą być dostatecznie plastyczne, aby człowiek mógł przystosować się do zmieniających się warunków; wysiłki stale bezskuteczne osłabiają wolę i pośrednio deprawują charakter”²⁸.

Sumienie jest to natomiast „psychologicznie «nadrzędna» instancja krytyczna wobec poczynań moralnych własnych i cudzych, która funkcjonuje w ramach uznawanych przez podmiot przekonań i systemu wartości”; staje się istotnym czynnikiem powstawania charakteru. „Ponieważ charakter [nabyty, właściwy] jest wynikiem wpływów głównie społecznych, z empirystycznego punktu widzenia treść, subtelność czyjegoś sumienia, podobnie jak treść przekonań, zasad moralnych, nawyków, są ostatecznie pochodzenia społeczno-kulturowego”²⁹. Systematyczne, spójne, oparte na prawdzie, dobru i pięknu, kształtowanie prawidłowego sumienia od najmłodszych lat przez wychowawców prowadzi do powstania dobrego charakteru: dziecko jest dobrze wychowane moralnie, odróżnia dobro od zła.

W realistycznie ujętym porządku dóbr wyróżnia się *bonum honestum* (dobro właściwe, godne człowieka), *bonum utile* (dobro użytecznościowe), *bonum delectabile* (dobro przyjemnościowe). W urzeczywistnianiu dobra właściwego³⁰ doskonalili się człowieczeństwo³¹. Brak dobra prowadzi ku zniewoleniu złem³². Religia³³ pozwala głębiej zrozumieć dobro i zło moralne, których wyjaśnienia ostatecznego nie znajdujemy na gruncie etyki. Dobro może być rozpatrywane jako

²⁷ Chlewiński, *Charakter*, szp. 70.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tj. *bonum honestum*. Na temat zagadnienia „dobra” por. Andrzej Maryniarczyk, „Dobro”, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 2, (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2001), 614-626. Mieczysław A. Krąpiec, „Dobro wspólne”, w: tamże, 628-639.

³¹ Kiereś, *Tylko*.

³² Por. Mieczysław A. Krąpiec, *Ludzka wolność i jej granice* (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2004), 273. Tegoż, *Dlaczego zło? Rozważania filozoficzne* (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2005), 225.

³³ Por. Zofia J. Zdybicka, *Człowiek i religia* (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2006), 377.

poszczególne wartości (dobra-środki)³⁴, jednak realisci preferują w swoich ujęciach termin: „dobro”, a nie „wartość”³⁵.

Według Chlewińskiego w kształtowaniu charakteru oddziaływanie wychowawcze dobrem na dzieci i młodzież jest trwalsze z powodu większej plastyczności oraz łatwiejszej podatności na wzniosłą (duchową) motywację: „pozytywny wpływ wywiera bezinteresowne, uczciwe, wyrozumiałe postępowanie rodziców, którzy wytwarzają właściwą atmosferę moralną w domu (rola przykładu); dziecko początkowo nieświadomie przyjmuje system wartości reprezentowany przez rodziców; rozmowy, których najczęściej dziecko nie rozumie (idealne – przyziemne), wyrabiają w nim odpowiednie oceny wartości i zainteresowania”, przy czym dziecko wchodzi stopniowo, także emocjonalnie, przeżyciowo, w role społeczne (identyfikuje się z nimi i przeżywa, adaptuje się do realiów) w różnych innych grupach-wspólnotach, na przykład rówieśniczej, szkolnej, religijnej, a nie tylko w grupie rodzinnej. Dlatego „dziecko przyzwyczaja się do pewnych reguł postępowania; oddziaływanie rodziców i wychowawców powinno zmierzać do tego, aby wynikające z przyjętych zasad postępowania konsekwencje umożliwiły człowiekowi zapanowanie nad przygodnością i zmiennością różnych wpływów sytuacyjnych. Konieczne jest zatem refleksyjne uświadomienie wychowankowi ogólnych zasad postępowania, podporządkowanych etyce, zgodnych z celem i sensem jego życia oraz normami regulującymi ich realizację; wyrobienie umiejętności zgodnego z zasadami i trafnego osądzenia w konkretnych sytuacjach postępowania; rozwinięcie zdolności stanowczego i wytrwałego chcenia (silna wola)”, przy czym: „Akt woli, kształtujący charakter, określa kierunkowość działania poprzez autodeterminację; polega ona na wyborze jednego spośród możliwych rozwiązań; sądy praktyczne, wartościujące stanowią właściwe motywy wyboru. (...) Słabnące motywy należy więc wzmocnić, ożywić i zapewnić im dominację lub zastąpić motywami równoważnymi; zdolność pobudzenia nie zależy bowiem tylko od obiektywnej wartości motywów, ale także od różnic indywidualnych. W celu wychowania silnej woli należy dobrać motywy tak, aby nawzajem się wzmacniały i powodowały powstawanie nowych; motywy usystematyzowane, związane ze sobą, z większą bowiem energią pobudzają do działania. By aktom woli zapewnić trwałość i efektywność, należy pielęgnować motywy rozumowe (komponenta przekonaniowa) w powiązaniu z komponentą emocjonalną, która je wzmacnia (emocjonalna dojrzałość). Duże znaczenie w kształtowaniu się charakteru w dzieciństwie i w okresie młodzieńczym ma literatura przedstawiająca pozytywne wzory postępowania, pozwalająca ugruntować autentyczne zasady moralne (autentyczność), właściwe poglądy na świat i życie (światopogląd). Podobnie sztuka umiejętnie odbierana

³⁴ Por. np. Krystyna Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I, *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, (Lublin — Kielce: Jedność 2006), 390. Krystyna Chałas, Stanisław Kowalczyk, *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym. Elementy teorii i praktyki*, t. II, *Naród, Ojczyzna, patriotyzm, państwo, pokój*, (Lublin — Kielce Jedność 2006), 282.

³⁵ Mieczysław A. Krąpiec, „Wartość”, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 9, Lublin 2008, s. 704-708. Henryk Kiereś, *Wartości teoria*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 9, 708-711.

(muzyka, malarstwo i inne) wywiera pozytywny wpływ na uczucia estetyczne, a pośrednio na motywację³⁶.

Moim zdaniem wychowanie przez sztukę może tylko dodatkowo wspierać zasadnicze wychowanie moralne i kształcenie charakteru, ale ich nie zastąpi³⁷. Młodzież w wieku dojrzewania wchodzi w okres potrzeby doskonalenia się (perfekcjonizm), stąd wychowawca powinien „wpajać poczucie wartości ideałów i wzniosłych celów”, czemu służy między innymi skauting, ruch oazowy i inne, kształtujące cnoty, czyli sprawności moralne³⁸ (na przykład odwagę, prawdomówność, życzliwość, opiekuńczość, obowiązkowość, pracowitość, wytrwałość, uporządkowanie, wierność, miłość – rozumianą jako roztropna troska o dobro drugiego człowieka). „Właściwe wychowanie charakteru rozpoczyna się i postępuje wraz z samowychowaniem. Wychowanek musi stworzyć swój charakter drogą wysiłków i ciągłego pokonywania oporów wewnętrznych (popędy, skłonności), jak również zewnętrznych, stawianych przez sytuacje fizyczne (np. kalectwo) i społeczne. W miarę rozwoju i dojrzewania wychowanek tworzy sobie pewien idealny obraz siebie, który stara się realizować³⁹. Stefan Szuman pokazał rozwój charakteru u młodzieży w dziele *Psychologia młodzieńczego idealizmu*⁴⁰. Niewątpliwie wychowanie moralne oraz kształcenie charakteru są potrzebne i nigdy nie przestaną być aktualne w pedagogice, jak długo istnieje będzie człowiek, a także jego formowanie duchowe.

W niniejszym studium zarysowano wybrane kierunki, ku którym należałoby podążyć dla właściwego, świadomego, programowego wprowadzenia w szkole wychowania moralnego, opartego na kształtowaniu charakteru i sprawności moralnych (cnót), bo tylko tędy wiedzie droga do przezwyciężenia destrukcyjnego oraz deteriorującego życia społeczne relatywizmu moralnego (i permissywizmu), który to relatywizm jest skutkiem prawie półwiecznego trwania komunizmu (ideologii marksistowskiej) w Polsce oraz dalszego rozmiękczenia „kręgosłupów moralnych” dzieci, młodzieży i dorosłych przez destrukcyjny w swej istocie liberalizm i jeden z jego nurtów – postmodernizm⁴¹. Nie liczy się on z realiami ludzkimi, redukując człowieka do wiązki potrzeb zaspokajanych przez rynek produktów i usług (konsumeryzm, opcjonalizm ekonomiczny, prymat techniki nad etyką, prymat rzeczy

³⁶ Chlewiński, *Charakter*, szp. 73.

³⁷ Marek Mariusz Tytko, *Stefana Szumana koncepcja wychowania przez sztukę*, (Kraków: [niepublikowana praca doktorska] 2006), 398. Arch. UJ, sygn. dokt. 2007/48.

³⁸ Zbigniew Pańpuch, „Cnoty i wady”, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 2 (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2001), 216-231. Mieczysław A. Krąpiec, „Moralność”, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 7, (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2006), 384-390. Zbigniew Pańpuch, „Areté”, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 1, (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2000), 318-325. Zbigniew Pańpuch, „Aretologia”, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 1 (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2000), 325-329.

³⁹ Chlewiński, *Charakter*, szp. 74.

⁴⁰ Stefan Szuman, „Psychologia młodzieńczego idealizmu”, w: Stefan Szuman, Józef Pieter, ks. Henryk Weryński, *Psychologia światopoglądu młodzieży. Idealizm, filozofia, religia. Opracowano na podstawie dzienników młodzieży* (Warszawa – Lwów: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Książnica-Atlas 1933), 1-211.

⁴¹ Henryk Kiereś, *Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu* (Lublin: Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej 2000), 100.

nad osobą, prymat „mieć” nad „być”, prymat materii nad duchem ludzkim). Co prawda *Tempora mutantur et nos mutamur in illis*, jednak pedagogice nie wolno nigdy pod jakimkolwiek pozorem zaniechać wychowania moralnego oraz kształtowania charakterów dzieci i młodzieży. Wychowanie moralne ku dobru, a także kształtowanie dobrego charakteru wychowanka jest pierwszym obowiązkiem oraz najważniejszą powinnością każdego pedagoga, niezależnie od czasów i miejsca. Ów obowiązek w szczególności dotyczy pedagogów katolickich, jeśli chcą być dla wychowanków rzeczywistymi autorytetami.

Streszczenie: Autor w artykule opisuje problem wychowania moralnego oraz kształtowania charakteru u dzieci i młodzieży. Pokazuje aktualną teorię naukową (etyczną i pedagogiczną) stworzoną głównie przez tzw. Lubelską Szkołę Filozoficzną (realizm metafizyczny) i innych autorów-realistów, pochodzących nie tylko z Polski.

Słowa kluczowe: wychowanie moralne, charakter, kształcenie charakteru, realizm, Lubelska Szkoła Filozoficzna, etyka, pedagogika, wychowanie realistyczne, dzieci, młodzież

Bibliografia

- Cywilizacja. O Nauce, Moralności, Sztuce i Religii. O młodość z charakterem* 26 (2008).
Wiadomości Salezjańskie. Kształcenie charakteru 7 (1905).
Baley, Stefan. „Charakter normalny”. *Rocznik Psychiatryczny* XX (1933): 75-86.
Baley, Stefan. *O doniosłości badań nad słownictwem charakterologicznym. (Uwagi wstępne do artykułów pp. Domańskiego i Szabuniewiczowej)*. Warszawa: 1934, [nadb.].
Baley, Stefan. *Osobowość*. Lwów: Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna, 1939.
Batawia, Stanisław. „Charakter przestępczy”. *Rocznik Psychiatryczny* XX (1933): 140-161.
Baumgarten, Franciszka. „O charakterze i jego kształceniu”. *Kwartalnik Psychologiczny* 3 (1937).
Błąd antropologiczny, red. nauk. Andrzej Maryniarczyk, SDB, Katarzyna Stępień. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2003.
Bornsztajn, Maurycy. „Charakter w świetle teorii psychoanalitycznej”. *Rocznik Psychiatryczny* XX (1933): 120-139.
Borowiecki, Stefan. „Patologia charakteru”. *Rocznik Psychiatryczny* XX (1933): 87-100.
Brossowa, Anna. „Nowa metoda badania charakteru”. *Ruch Pedagogiczny* 1 (1933): 27-46.
Chałas, Krystyna, Stanisław Kowalczyk. *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym. Elementy teorii i praktyki*, t. II, *Naród, Ojczyzna, patriotyzm, państwo, pokój*. Lublin – Kielce: Jedność, 2006.
Chałas, Krystyna. *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I, *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*. Lublin – Kielce: Jedność, 2006.
Chlewiński, Zdzisław. „Charakter”. w: *Encyklopedia Katolicka*, t. III. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, Katolicki Uniwersytet Lubelski, 1989, szp. 68-74.
Dreszer, Ryszard. „O dziedzicznych źródłach charakteru”. *Rocznik Psychiatryczny* XX (1933): 56-65.

- Dusza. *Umysł. Ciało. Spór o jedność bytów człowieka*, red. nauk. Andrzej Maryniarczyk, SDB. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2007.
- Epsztejn, Simon. *Analiza pojęcia charakteru jako wyższej formy przystosowania się do rzeczywistości w ujęciu prof. Stefana Szumana*. Łódź: Uniwersytet Łódzki, 1948.
- Foerster, Fryderyk W. *Cnoty męskie i cnoty kobiece*. Przekład Jan Rapacki. Płock: Wydawnictwo Dobra Prasa, Biblioteka Niwy, 1933.
- Foerster, Fryderyk W. *Religia a kształcenie charakteru. Dociekania psychologiczne i pedagogiczne wskazania*. Przekład Józef Mirski [Józef Kreutz]. Poznań: Księgarnia Św. Wojciecha, 1930.
- Foerster, Fryderyk W. *Szkola i charakter*. Przekład Maria Łopuszańska. Warszawa: P. Laskauer i S-ka, 1909.
- Foerster, Fryderyk W. *Szkola i charakter*. Przekład Maria Łopuszańska. Warszawa: W. L. Anczyc, 1911.
- Foerster, Fryderyk W. *Szkola i charakter. Przyczynek do pedagogiki posłuszeństwa i do reformy karności w szkole*. przeł. Maria Łopuszańska. Warszawa: Gebethner i Wolff, 1919.
- Foerster, Fryderyk W. *Szkola i charakter. Zagadnienia moralno-pedagogiczne życia szkolnego*. Przekład Jan Kremer i Bolesław Kaprocki. Lwów: Księgarnia Lwowska, 1934, s. XVI, 269.
- Foerster, Fryderyk W. *Wychowanie człowieka. Książka dla rodziców, nauczycieli i kapłanów*. Przekład Waldemar Osterloff. Warszawa: Gebethner i Wolff, 1904.
- Foerster, Fryderyk W. *Wychowanie człowieka. Książka dla rodziców, nauczycieli i kapłanów*. Przekład Waldemar Osterloff. Kraków: Anczyc i Spółka, 1913.
- Foerster, Fryderyk W. *Wychowanie i samowychowanie*. Przekład Józef Kreutz-Mirski. Warszawa: Gebethner i Wolff, 1920.
- Foerster, Fryderyk W. *Wychowanie obywatelskie*, wyd. 2. [pod zmien. tyt.] przejr. i rozszerz., przeł. i przedm. Józef Mirski. Lwów: Książnica-Atlas, 1936.
- Gillet, Martin S. *Kształtowanie charakteru*. Przekład Jadwiga Suchodolska. Poznań: Księgarnia Św. Wojciecha, 1936.
- Häberlin, Paul. *Der Charakter*. Basel: Kober L. F. Spittlers Nadfolger.
- Hagen, John, ks. *ABC dobrego wychowywania dzieci*. Przekład Ewa Chmielewska-Tomczak. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, 2008.
- Hoffmann, Hans. *Wille und Charakter und ihre Entwicklung durch Leibesübungen*. Berlin: H. f. Diss., 1925.
- Hoffmann, Hermann F. *Charakter und Umwelt*. Berlin: Springer, 1928.
- Hoffmann, Hermann F. *Das Problem des Charakteraufbaus. Seine Gestalt durch d. erbbiolog. Persönlichkeitsanalyse*. Berlin: Julius Springer, 1926.
- Jaeger, Werner. *Paidea. Formowanie człowieka greckiego*. Przekład Marian Plezia, Henryk Bednarek. Warszawa: Fundacja Aletheia, 2001.
- Jaroszyński, Piotr. *Człowiek i nauka. Studium z filozofii kultury*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2008.
- Keating, John. *Charakter chrześcijanina. Jak być cichym, ale gorliwym*. Przekład Stanisława i Jerzy Demscy. Kraków: Wydawnictwo WAM, 1995.
- Kerschensteiner, Georg. *Charakter. Jego pojęcie i wychowanie*. Przekład Alfred Tom. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1932.
- Kiereś, Barbara. „Filozofia wychowania”. W: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 9, 857-864. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2008.
- Kiereś, Barbara. *Tylko rodzina!*. Lublin: Fundacja Servire Veritati, Instytut Edukacji Narodowej, 2006.
- Kiereś, Henryk. *Służyć kulturze*. Lublin: Instytut Edukacji Narodowej, 1998.

- Kiereś, Henryk. *Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu*. Lublin: Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej, 2000.
- Kiereś, Henryk. „Wartości teoria”. W: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 9, 708-711. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2008.
- Klages, Ludwig. *Grundlagen der Charakterkunde*. 5. i 6. Auflage. Leipzig: J. A. Barth, 1928.
- Kostkiewicz, Janina. „Pedagogika wolności wyboru F. W. Foerstera”. *Paedagogia Christiana* 1 (2000): 87-94.
- Kostkiewicz, Janina. *Wychowanie do wolności wyboru. Ponadczasowy wymiar pedagogiki Fryderyka Wilhelma Foerstera*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.
- Krąpiec, Mieczysław A. *Człowiek i kultura*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2008.
- Krąpiec, Mieczysław A. *Człowiek jako osoba*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2005.
- Krąpiec, Mieczysław A. *Dlaczego zło? Rozważania filozoficzne*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2005.
- Krąpiec, Mieczysław A. „Dobro wspólne”. W: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 2, 628-639. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2002.
- Krąpiec, Mieczysław A. „Etyka jako teoria moralnego działania”. W: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 3, 284-290. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2002.
- Krąpiec, Mieczysław A. *Ludzka wolność i jej granice*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2004.
- Krąpiec, Mieczysław A. „Moralność”. W: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 7, 384-390. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2006.
- Krąpiec, Mieczysław A. „Wartość”. W: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 9, 704-708. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2008.
- Krąpiec, Mieczysław A. „Wychowanie klasyczne jako świadectwo ciągłości kultury europejskiej”. W: *Współczesne wychowanie a pedagogika klasyczna. Materiały szkoleniowe*. Lublin: Lubelski Kurator Oświaty, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Fundacja Teresianum w Lublinie, Fundacja Servire Veritati, 2007.
- Kreutz, Mieczysław. *Kształcenie charakteru. Wskazówki praktyczne*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1946.
- Kreutz, Mieczysław. *Kształcenie charakteru. Wskazówki praktyczne*. Lublin: Wydawnictwo Fundacja Servire Veritati, Instytut Edukacji Narodowej, 2007.
- Kunowski, Stefan. *Proces wychowawczy i jego struktury: temperament, indywidualność, charakter, osobowość (zarys teorii)*. Lublin: Instytut Pracy Nauczycielskiej, 1946.
- Kunowski, Stefan. *Wartości w procesie wychowania*. Wstęp i wybór tekstów Beata Lenarczyk. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003.
- Langholz, Leon. „Charakterologia w życiu szkolnym”. *Ruch Pedagogiczny* 8 (1932): 237-244.
- Langholz, Leon. „Charakterologia w życiu szkolnym”. *Ruch Pedagogiczny* 9 (1932): 263-270.
- Le Senne, René. *Le mensonge et le caractère*. Paris: Félix Alcan, 1930.
- Lendzion, Anna. „Realizowanie programu wychowania w szkole w aspekcie kształcenia charakteru ucznia”. *Cywilizacja. O Moralności, Nauce, Sztuce i Religii* 22 (2007): 50-61.
- Lendzion, Anna. *Młodzież a wartości charakterologiczne*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2012.
- Łuniewski, Witold. „Patologia charakteru w oświeceniu sądowo-cywilnym”. *Rocznik Psychiatryczny z. XX* (1933): 177-187.
- Mac Cunn, John. *Kształcenie charakteru. Zagadnienia etyczno-pedagogiczne*. Przekład Zofia Jętkiewiczowa. Lwów-Warszawa: Książnica-Atlas, 1933.

- Mamcarz-Plisiecki, Artur. „Klasyczne wzorce wychowania”. W: *Współczesne wychowanie a pedagogika klasyczna. Materiały szkoleniowe*. Lublin: Lubelski Kurator Oświaty, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Fundacja Teresianum, Fundacja Servire Veritati, 2007.
- Maryniarczyk, Andrzej. „Dobro”. W: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 2, 614-626. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2001.
- Nelken, Jan. „Patologia charakteru w oświeceniu sądowo-karnem”. *Rocznik Psychiatryczny XX* (1933): 162-178.
- Pańpuch, Zbigniew. „Areté”. W: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 1, 318-325. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2000.
- Pańpuch, Zbigniew. „Aretologia”. W: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 1, 325-329. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2000.
- Pańpuch, Zbigniew. „Cnoty i wady”. W: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 2, 216-231. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2001.
- Perez, Bernard. *Charakter. Od lat dziecięcych do wieku dojrzałego*. Warszawa: Księgarnia Teodora Paprockiego i S-ki, 1894.
- Perkins, Mary. *Dom rodzinny. Wychowanie chrześcijańskie*. Przekład Aleksandra Trzcńska. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, 2006.
- Pirożyński, Marian, [pseud. Aleksander Korewa]. *Kształcenie charakteru*. Wrocław: Księgarnia „Postęp”, 1946.
- Pirożyński, Marian. *Bacność, młodzieńcze!*. Kraków: OO. Redemptoryści, 1935.
- Pirożyński, Marian. *Bacność, młodzieńcze!* wyd. 2. Lublin: Fundacja Servire Veritati, Instytut Edukacji Narodowej, 2004.
- Pirożyński, Marian. *Kształcenie charakteru*, wyd. 2. Wrocław: OO. Redemptoryści, 1949.
- Pirożyński, Marian. *Panna chrześcijanka*, wyd. 4. Kraków: OO. Redemptoryści, 1938.
- Podstawy edukacji ignacjańskiej*. red. Jakub Kołacz. Przekład Bogusław Steczek. Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, 2006.
- Słomka, Ewa. „«Męski» i «kobięcy» pierwiastek duchowy w chrześcijańskim ideale charakteru w rozumieniu F.W. Foerстера”. *Roczniki Nauk Społecznych* 2 (1998): 31-48.
- Słomka, Ewa. *Filozofia kształtowania charakteru. Fryderyka Wilhelma Foerстера teoria wychowania w świetle założeń personalizmu chrześcijańskiego*. Tychy: Wydawnictwo Maternus Media, 2005.
- Sterk, Andrea, Peter Scazzerro. *Charakter chrześcijanina. „Przewodnik życia”. 12 studiów biblijnych do wykorzystania indywidualnego lub w grupach*. Przekład Agnieszka Kaflińska. Katowice: Chrześcijańskie Stowarzyszenie Akademickie, 1991.
- Strub, Celestine. *Przewodnik do szczęścia w rodzinie*. Przekład Anna Kwasek. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, 2006. (zawiera Dodatek: [Pius XI], *Encyklika Papieża Piusa XI. Divini Illius Magistri. O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*, s. 157-211).
- Styczeń, Tadeusz. „Etyka”. W: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 3, 269-284. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2002.
- Szkoła charakterów. Poradnik dla nauczycieli*, oprac. Katarzyna Stępień, Anna Zalewska. Lublin: Wydawnictwo Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej, 2008.
- Szuman, Stefan. „Charakter jako wyższa forma przystosowania się do rzeczywistości”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 2 (1934): 264-289.
- Szuman, Stefan. *Charakter jako wyższa forma przystosowania się do rzeczywistości. (Z portretem i życiorysem autora)*. Lwów: Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna, 1938.
- Szuman, Stefan. *Natura, osobowość i charakter człowieka*. Kraków: Wydawnictwo WAM, Księży Jezuici, 1995.

- Szuman, Stefan. „Osobowość i charakter człowieka z punktu widzenia biologii”. *Chowanna* 1 (1934): 34-41.
- Szuman, Stefan. „Osobowość i charakter człowieka z punktu widzenia biologii”. *Chowanna* 2 (1934): 61-76.
- Szuman, Stefan. „Psychologia idealizmu młodzieży jako punktu wyjścia samodzielnej postawy moralnej wobec życia”. W: *Sily moralne wspólne wszystkim ludziom, ich źródła i rozwój przez wychowanie. Praca zbiorowa*. 213-220. Kraków: Komitet Organizacyjny VI-ego Międzynarodowego Kongresu Wychowania Moralnego [Kraków], „Biblioteka Polska”, 1934.
- Szuman, Stefan. „Psychologia młodzieńczego idealizmu”. W: Stefan Szuman, Józef Pieter, ks. Henryk Weryński. *Psychologia światopoglądu młodzieży. Idealizm, filozofia, religia. Opracowano na podstawie dzienników młodzieży*, 1-211. Warszawa- Lwów: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Książnica-Atlas, 1933.
- Szuman, Stefan. „Rozbiór i ocena «Charakterów rozumów ludzkich»”. W: Michał Wiszniewski, *Charaktery rozumów ludzkich*, IX-L. Warszawa: Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego, 1935.
- Szuman, Stefan. „Rozwój woli i charakteru u dzieci w okresie szkoły powszechnej”. W: tegoż, *Psychologia wychowawcza wieku szkolnego. Podręcznik dla nauczycieli i studentów*. 264-288. Kraków: Wiedza. Zawód. Kultura, Księgarnia. Wydawnictwo Skład Nut.
- Szuman, Stefan. „Zagadnienia charakteru człowieka a higiena psychiczna”. *Zdrowie Psychiczne* 2 (1946): 55-64.
- Szuman, Stefan. „Zaradność i indywidualna taktyka postępowania jako zagadnienie charakterologiczne”. *Kwartalnik Psychologiczny* 1-2 (1948): 113-131.
- Tytko, Marek M. *Stefana Szumana koncepcja wychowania przez sztukę*. Kraków: [niepublikowana praca doktorska], 2006. Arch. UJ, sygn. dokt. 2007/48.
- Woroniecki, Jacek. *Umiejętność rządzenia i rozkazywania*. Lublin: Fundacja Servire Veritati, 2001.
- Woroniecki, Jacek. *W szkole wychowania. Teksty wybrane*. Lublin: Fundacja Servire Veritati, 2008.
- Wychować charakter*, red. Aneta Piątkowska, Katarzyna Stępień. Lublin: Fundacja Servire Veritati, Instytut Edukacji Narodowej, 2005.
- Zalewski, Dariusz. *Sztuka samowychowania. Poradnik praktyczny*. Lublin: Fundacja Servire Veritati, Instytut Edukacji Narodowej, 2007.
- Zalewski, Dariusz. *Wychować człowieka szlachetnego*. Lublin: Fundacja Servire Veritati, Instytut Edukacji Narodowej, 2003.
- Zamojska, Jadwiga. *O wychowaniu*. Lublin: Fundacja Servire Veritati, Instytut Edukacji Narodowej, 2002.
- Zarzecki, Lucjan. *Charakter i wychowanie*. Warszawa-New York: Gebethner i Wolff, The Polish Book Importing Co., 1924.
- Zdybicka, Zofia J. *Człowiek i religia*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2006.
- Zieliński, Marcin. „Konstytucja i charakter”. *Rocznik Psychiatryczny* XX (1933): 66-74.

Anna Małdrzykowska SAC
Warszawa

IMPLIKACJE PEDAGOGICZNE REALIZMU FILOZOFICZNEGO SZKOŁY LUBELSKIEJ

The pedagogical implications of the Lublin School's philosophical realism

S u m m a r y : This article focuses on the pedagogical implications of the Lublin School's philosophical realism. The author examines the mediation of pedagogical issues in realism, and points out the language that realism can lend to pedagogy and thereby help to give a definition to such notions as upbringing, educator and student. Thus the realism of the Lublin School is presented as a rich source of pedagogical inspiration that is worth exploring.

Keywords: realism, Lublin School, pedagogy, implications, upbringing, person, educator, student, language

Temat wystąpienia generuje pytania o rozumienie tytułowych wyrażen: realizm filozoficzny, Szkoła Lubelska, pedagogika i implikacja. One też wyznaczają strukturę mojego wystąpienia. Mając świadomość wielowątkowości i obszerności podejmowanej problematyki już na wstępie warto zauważyć, że wyodrębnione implikacje pedagogiczne wyznaczają ogólny obszar dalszych poszukiwań, które mogą stać się cenną inspiracją, jak korzystać z realizmu filozoficznego Szkoły Lubelskiej we – wspólnej dla filozofii i pedagogiki – refleksji nad światem osób i rzeczy.

W tej perspektywie zasadniczy problem tego wystąpienia przedstawia się następująco: co z realizmu filozoficznego szkoły lubelskiej wynika dla pedagogiki? Czy i jakie stwarza możliwości odczytania i recepcji szeroko pojętej działalności wychowawczej? Co sugeruje rozwijanej obecnie teorii i praktyce pedagogicznej? Tak postawiony cel pozwoli odpowiedzieć na szereg konkretnych pytań: czym według realizmu filozoficznego szkoły lubelskiej jest wychowanie? Kim jest wychowawca, pedagog i wychowanek? Pytania te, rzecz jasna, pozostają w ścisłym związku z ogólnym pytaniem o człowieka, jego miejsce w świecie i stosunek do rzeczywistości.

Wyrażenia: „realizm filozoficzny”, „metafizyka”, „teoria bytu”, „ontologia” traktuję jako synonimy na określenie filozofii, „w której dąży się do rozumiejącego poznania konkretnie bytujących rzeczy poprzez wskazanie na ostateczne przyczyny

ich istnienia i działania”¹. Za Andrzejem Maryniarczykiem realizm rozumiem jako „pogląd, na podstawie którego uznajemy istnienie przedmiotów zewnętrznych względem podmiotu poznającego. Przyjmuję też, że świat dany nam w doświadczeniu (bezpośrednim) istnieje realnie, czyli niezależnie od aktów naszej świadomości”². Zajmujemy się więc wszystkim co jest, nie zakładając wcześniej jakiejś teorii tego przedmiotu³. Przedmiot metafizyki wyróżnia się więc realizmem, uniwersalizmem, neutralizmem. Uznanie prymatu istnienia w bycie gwarantuje realizm poznawczy, który charakteryzuje się poznaniem przedmiotowym (czytania z rzeczy – dorzecznym), przyczynowym, prawdziwościowym i ostatecznym oraz transcendentnym, analogicznym i rozumiejącym. „Nie jest on zakładany *a priori*, lecz jest wynikiem odczytywania rzeczywistości, której istnienie ma pierwszeństwo przed działaniem poznawczym i myślowym”⁴. A więc u progu wyjścia poznania filozoficznego jest to, co realnie istnieje. Rzeczywistość jest odczytywana – kontemplowana (moglibyśmy powiedzieć), a nie kreowana.

Lubelską szkołę filozoficzną przyjmuję natomiast w sensie ścisłym jako grupę filozofów pracujących w pewnym porozumieniu oraz realizujących wspólny program i posiadających zbieżny warsztat metodyczny. Mam tu między innymi na myśli takie osobowości jak: J. Kalinowski, S. Swieżawski, M.A. Krapiec, S. Kamiński, B.A. Stępień, A. Maryniarczyk i inni. Lubelska Szkoła Filozoficzna jest więc tym naturalnym miejscem rozwoju filozofii, której przedmiotem jest realnie istniejąca rzeczywistość; chcemy się jej przyjrzeć jako źródłu pedagogicznych implikacji.

Oczywiście zachowuję pamięć twórczego sporu o uzasadnienie realizmu w ramach szkoły, zamierzam go w pewnym stopniu uwzględnić, ponieważ temat domaga się tego w sposób szczególny. Przyjmując bowiem którąś z proponowanych koncepcji wchodzących w spór, musimy być świadomi konsekwencji, jakie z niej wynikają. I tak również w perspektywie pedagogicznej będzie miało znaczenie, czy mamy do czynienia z bytem, czy też może z pojęciem bytu. Będzie się liczyło, czy metodę poznania realistycznego – wyznaczoną przez byt realnie istniejący, który jest jej przedmiotem oraz przez cel metafizyki (to jest wyjaśnienie i zrozumienie rzeczywistości) – będziemy rozumieli jako separację czy jako abstrakcję. Zależy mi więc, aby, zachowując „klimat” metafizyki, pójść w tych rozważaniach najwłaściwszą drogą, czyli taką, która jest zgodna z naturą rzeczy.

Pedagogikę rozumiem natomiast nie tylko jako naukę o wychowaniu, z wyraźnie wyodrębnionym przedmiotem badań i wypracowanymi metodami⁵, ale przede wszystkim jako „sztukę wychowania”. Chodzi więc zarówno o refleksję nad

¹ Andrzej Maryniarczyk, *Zeszyty z metafizyki*, t. I (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2001), 22.

² Tegoż, *System metafizyki* (Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1991), 280-281.

³ Zob. Maryniarczyk, *Zeszyty*, 24.

⁴ Tomasz Mioduszewski, *Spór o realizm w lubelskiej szkole filozoficznej* (Ząbki: APOSTOLICUM Wydawnictwo Księży Pallotynów Prowincji Chrystusa Króla 2013), 25.

⁵ Por. Wincenty Okoń, *Nowy Słownik Pedagogiczny* (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1995), 207-208.

wychowaniem, jak i zarazem praktykę wychowawczą. Pedagogika wyrosła na gruncie filozofii i nietrudno dostrzec ich naturalne powiązania. Poglądy na wychowanie pozostają w ścisłej relacji z filozoficznymi i ideowymi przesłankami swojej epoki. Nie dziwi więc potrzeba filozoficznej interpretacji zjawisk związanych z wychowaniem. Zwrot ku metafizyce wydaje się więc dziś niezbędny. Tym bardziej, że ona sama – twardo trzymająca się realnie istniejącej rzeczywistości – jawi się jako wyraźnie odpowiadająca na zapotrzebowania pedagogiki między innymi dlatego, że krytyczny stosunek do teoretycznych ujęć wychowania budzi potrzebę nowych rozwiązań odwołujących się do metodologicznych, antropologicznych, aksjologicznych i lingwistycznych osiągnięć realizmu. Bogatym źródłem jest więc zarówno jego strona metodologiczna, jak i treściowa; tym samym metafizyka przedstawia się nam jako *ancilla scientiae*, która może dostarczyć pedagogice narzędzi do rozumienia świata osób i rzeczy. Dzięki temu wyłoniły się już pierwsze zwiastuny interesujących nas implikacji (pojęcie to rozumiem tutaj, zgodnie z jego potocznym znaczeniem, jako wynikanie).

Implikacje ogólne

Zapśredniczenie kwestii pedagogicznych odbywa się w realizmie filozoficznym Szkoły Lubelskiej na kilku poziomach. Pierwszy dotyczy samej filozofii – czym jest i jaką pełni rolę wobec człowieka. Namysł nad filozofią i jej zasadniczym zadaniem dyktuje pytania o człowieka oraz otaczający go świat. Arystoteles powie, „że celem filozofii nie jest jakaś materialna korzyść czy określona użyteczność, lecz samo oglądanie prawdy dla niej samej”⁶. Ma więc ona charakter mądrościowy, a człowiek poszukujący prawdy to miłośnik mądrości – filozof. Jest on tym, który potrafi wskazać drogę życia. „Mówi [...] kim w rzeczywistości jest człowiek i co powinien czynić, aby prawdziwie być człowiekiem. Wskazuje [...] drogę. A tą drogą jest prawda”⁷. Filozofia ma przede wszystkim opowiadać się i uznawać akt istnienia w bycie za najważniejszy czynnik bytowy, zajmować się rozumieniem i wyjaśnianiem realnego świata osób oraz rzeczy.

Na fakt, że lubelska szkoła realizmu filozoficznego postawiła w centrum uwagi egzystencjalną koncepcję bytu, akt istnienia jako najważniejszy czynnik bytowy, wpłynęło kilka czynników. Po pierwsze, wzrosło przekonanie, że dominująca w tym czasie filozofia świadomości jest niewystarczająca do opisu i wyjaśnienia ludzkiego bytu. Skompromitowana totalitaryzmami: faszyzmem i komunizmem, zagrażającymi samej istocie człowieczeństwa, została obarczona odpowiedzialnością za kryzys relacji międzyludzkich w tej postaci, jaki przyniosła rewolucja przemysłowa końca XIX wieku oraz pierwsza i druga wojna światowa.

⁶ Maryniarczyk, *Zeszyty*, 10.

⁷ Benedykt XVI, *Encyklika Spe Salvi Ojca Świętego Benedykta XVI do biskupów, prezbiterów i diakonów, do osób konsekrowanych i wszystkich wiernych świeckich o nadziei chrześcijańskiej* (Kraków: Wydawnictwo AA 2007), 16.

Wydaje się więc, że realizm filozoficzny Szkoły Lubelskiej jest od samego początku bardzo wyraźnie i świadomie zamierzoną reakcją na sytuację związaną z konkretnym czasem. Historycznie rzecz ujmując, konstytuowała się ona w wyniku takich wydarzeń, jak druga wojna światowa oraz komunistyczne czasy powojenne ze wszystkimi ich przyczynami, nie tylko o charakterze polityczno-społecznym, ale także, jeśli nie przede wszystkim, z najgłębszymi motywacjami kulturowymi i ideologicznymi. Wydarzenia te objawiły koniec dotychczasowego porządku świata, którego najbardziej dramatycznym przejawem był szeroko rozumiany kryzys społeczny. Warto wspomnieć, że największy rozwój szkoły przypada na lata 1959-1969. „Wtedy powstały najważniejsze prace i uformował się jej program”.⁸

Tymczasem cywilizacja dopracowała się nowego zjawiska – społeczeństwa masowego „znoszącego odrębność jednostki”⁹; akcent przeniósł się z jednostki na kolektyw. „Jest masowa kultura i masowa histeria, masowe gusta (czy raczej brak gustu) i masowy obłęd, masowe zniewolenie i wreszcie – masowa zagłada. Jedynym bohaterem na scenie świata jest tłum, a główną cechą tego tłumy, tej masy, jest anonimowość, bezosobowość, brak tożsamości, brak twarzy. Jednostka zgubiła się w tym tłumie [...]. Stała się ona, żeby użyć określenia Gabriela Marcela, «bezosobowym anonimem w stanie cząstkowym»”¹⁰.

Kolejne zjawisko to rozwój techniki i nowych technologii. Chodzi tu o miejsce człowieka wobec nowych rzeczy, ale także o stosunki, które powstały na skutek ich działania lub przy ich współdziałaniu. Człowiek nie może zapanować nad światem, który powstał dzięki niemu. Z jednej więc strony takie osiągnięcia, jak rozwój przemysłu, upowszechnienie i specjalizacja wiedzy, rosnąca ilość informacji, rozwój komunikacji, postępująca industrializacja i centralizacja kapitału oraz demokratyzacja życia społecznego dostarczają nowych możliwości życia i rozwoju. Z drugiej jednak strony nietrudno odnotować zanik zainteresowań metafizycznych. Człowiek nie zgłębia już istoty bytu, zamyka się na wielkie pytania dotyczące życia, Boga i samego siebie. Jego uwaga skierowana jest na produktywność, wydajność i przydatność. Ogranicza się do myślenia o rzeczach materialnych, o tym, czego można doświadczyć. Ograniczając człowieka do tego, co funkcjonalne i użytkowe oraz zjawiskowe i sprawdzalne, ogólny klimat kulturowo-filozoficzny prezentuje wizję świata pragmatycznego. Pokładając nadzieję jedynie w dziełach własnych rąk, człowiek został ostatecznie zredukowany do samego siebie jako miary wszystkiego. „Tendencja do uważania za prawdziwe tylko to, co można zweryfikować doświadczalnie, stanowi ograniczenie dla ludzkiego rozumu i jest przyczyną poważnej i dobrze dziś widocznej schizofrenii, która pozawala współistnieć racjonalizmowi i materializmowi, hiperteknologii i niepohamowanemu instynktowi”¹¹.

⁸ Mieczysław A. Krąpiec *Teoria analogii bytu oraz tegoż, Realizm ludzkiego poznania*, za: Mioduszeński, *Spór*, 15.

⁹ Ryszard Kapuściński, *Ten Inny* (Kraków: SIW Znak 2006), 70.

¹⁰ Tamże, 54.

¹¹ Benedykt XVI, *Święci w roku liturgicznym* (Kraków: Espe 2011), 36.

Taka filozofia potrzebuje więc, jako oczywistej konsekwencji zaistniałej sytuacji, odnowy w zakresie myślenia o samej sobie, człowieku i świecie.

Struktura procesu wychowawczego

Przechodząc już bezpośrednio do implikacji *stricte* pedagogicznych: realizm wyznacza nam pewną strukturę procesu wychowawczego; mamy świadomość złożoności tego procesu – jest tak różnorodny, jak różnorodni są ludzie. Po pierwsze, nie można wychowywać wszystkich w ten sam sposób. Po drugie, wyższy poziom oddziaływań wychowawczych nie może narodzić się w systemie nagród i kar. Taki behawioralny sposób oddziaływania na człowieka wydaje się niekompletny; kształtowanie okazuje się najbardziej skuteczne w środowisku wysokich wymagań i niskiego poziomu lęku¹².

Wydaje się więc, że pierwsza wskazówka, jakiej dostarczają nam filozofowie szkoły lubelskiej, brzmi następująco: proces wychowania to skutek doświadczenia realnej rzeczywistości, w której to doświadczenie przeżywający jest intelektualnie włączony, emocjonalnie zaangażowany i fizycznie obecny. Miejsca, w których dokonuje się wychowanie powinny charakteryzować się wyczuwalnością atmosfery oraz dynamiki twórczego czytania/oglądania świata. Realizm pozwala więc wychowankowi głębiej rozumieć świat, siebie, a także innych; inspiruje do odmiennego sposobu patrzenia. Uczenie się takiego myślenia związane jest nie tylko z doświadczeniem miejsca, w którym się ono odbywa, ale także – do czego wypadnie nam jeszcze wrócić – z językiem przekazu.

Wychowanie tym samym unika zawężenia tylko do edukacji, zdobywania wiedzy i informacji, a umożliwia pogłębienie przez uczenie czytania świata. Dzięki temu mamy szansę, by „wychowanie, na jakie [chyba] dziś [przede wszystkim] stać naszą cywilizację, [nie przypominało] wychowania, które sofiści sprzedawali ateńskim obywatelom. Cywilizacja ta, aby mogła funkcjonować, a niestety sprowadza się ona do funkcjonowania, potrzebuje sprawnych funkcjonariuszy [...]. Funkcjonariusze produkują specjalistyczne kursy [...]. Prowadzącym kursy nie chodzi o nauczanie ludzi tego, co dobre i o rozbudzenie ich wrażliwości na prawdę oraz na własny do niej stosunek, ale o wyrobienie w jednostkach zręczności w obrębie funkcji”¹³.

Chodzi więc o to, aby wychowanek otrzymał nie tylko pewną porcję wiedzy, lecz przede wszystkim doświadczenie realnego świata, w którym żyje na co dzień. Realizm uświadamia ważność pytania o to, jak uzyskiwać wiedzę i dostęp do niej, dostarcza więc wychowankowi stosownych pomocy, między innymi również w postaci poznania wolnego od jakichkolwiek założeń, teorii czy hipotez. Człowiek taki może zrozumieć, że rzeczy, wobec których się znajduje, są czymś zewnętrznym wobec niego. Realizm jest więc niełatwą propozycją dla wychowania: domaga się

¹² Zob. John L. Brown, Cerylle A. Moffet, *The Hero's Journey: How Educators Can Transform Schools and Improve Learning* (Alexandria Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development 1991), 31.

¹³ Stanisław Grygiel, *W kręgu wiary i kultury* (Kraków: Michalineum 1990), 201.

nieustannego kontaktu z realną rzeczywistością, nie pozwala popadać w iluzje, wyobrażenia, stereotypy, schematy; nie kreuje świata, ale go ogląda.

Kolejna ważna sprawa (jak podpowiada mi moja skromna praktyka pedagogiczna) odnosi się do następującej kwestii: najbardziej skuteczne wychowanie jest możliwe tylko w środowisku, w którym motywacje są bardziej wewnętrzne, niż zewnętrzne. Zatem „poznanie metafizyczne, będąc «ogłądaniem przedmiotów» w świetle prawdy, jest samo w sobie jak najbardziej [motywujące i jak najbardziej] cenne, gdyż rodzi «mądrość rozumu»”¹⁴. W takim środowisku wszyscy jego członkowie mają poczucie bycia częścią autentycznej, wychowującej wspólnoty.

Ostatnim założeniem procesu wychowawczego jest strategia. Skoro celem metafizyki – poznania realistycznego – jest rozumienie świata osób i rzeczy, jeśli chodzi o „poznanie pierwszych i ostatecznych przyczyn, których ślady odnajduje intelekt w rzeczach danych nam w doświadczeniu”¹⁵, to proces wychowania jest zorientowany na angażowanie wychowanka w asymilację taktyki związanej z tą wiedzą: jak ją zdobywać, kiedy używać posiadanych informacji, jak adoptować je do nowych sytuacji oraz jak zarządzać swoim własnym procesem wychowania. Ostatecznie poznanie to prowadzi przecież do jednego celu: „ad hominis perfectionem, quae est eius beatitudo – do doskonalenia człowieka, które jest jego szczęściem”¹⁶ – powie św. Tomasz. A że przyszłość osoby ludzkiej jest nierozzerwalnie związana z wychowaniem, to metafizyka odgrywa niezbywalną rolę w procesie wychowania człowieka jako osoby.

Tym samym kolejna lekcja realizmu filozoficznego, przed którą stajemy, brzmi: u podstaw wychowania musi być prawda o człowieku jako osobie. Samo pojęcie osoby pojawiło się najpierw w teatrze greckim. *Persona* (osoba) to tłumaczenie greckiego terminu *prosopon* i oznacza rolę, maskę w teatrze – pisał Wojciech Chudy. „Wiadomo jaką rolę odgrywał w kulturze greckiej teatr: zajmował tam miejsce centralne, był sztuką łączącą się z filozofią, kształtującą światopogląd i wyrażającą pewne teologiczne treści. Aktorzy występowali w trakcie przedstawień w maskach. Charakteryzowały one poszczególne postaci, jednak najistotniejsze było to, że pod maską występuje KTOS”¹⁷.

Św. Tomasz za Arystotelesem, a później korzystając z całej tradycji sporów nad chrystologią i trynitologią, zdefiniuje człowieka właśnie jako osobę. Jednak człowiek u św. Tomasza to już nie tylko arystotelesowski *zoon logikon*, ale osoba, to znaczy „jednostkowy podmiot zdolny do wyłaniania świadomych i autonomicznych działań ludzkich, a więc byt, który może podejmować wolne i suwerenne akty decyzji. Z tego podmiotu, jak spod maski, wyłaniają się działania, w których i poprzez które ujawnia się prawda o człowieku jako osobie”¹⁸. Jako taki pozostaje więc

¹⁴ Arystoteles, *Zachęta do filozofii*, przekł. Kazimierz Leśniak (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1988), 25.

¹⁵ Por. Maryniarczyk, *Zeszyty*, 10.

¹⁶ S. Thomas Aquinatis, *In XII libros metaphysicorum commentarium, proemium*.

¹⁷ Wojciech Chudy, „Oblicza personalizmu i ich konsekwencje”. *Kwartalnik Filozoficzny* 3 (1998), 63.

¹⁸ Andrzej Maryniarczyk, *Zeszyty z metafizyki*, t. III (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 1999), 91.

transcendentny wobec świata przyrody oraz zdolny do poznawania, miłości, wolności i religii. Wyróżnia się godnością, zupełnością oraz podmiotowością wobec prawa. Ta optyka zaprasza nas do odpowiedzi na pytania: kim jest wychowawca oraz kim jest wychowanek według realizmu filozoficznego szkoły lubelskiej?

Wychowawca

Kim jest zatem wychowawca według realizmu filozoficznego? Po pierwsze, to ktoś naprawdę obecny w życiu wychowanka. Po drugie, to człowiek – w myśl tego co powiedzieliśmy wcześniej – który w pewnym stopniu zawsze pozostaje równocześnie wychowankiem i wychowawcą w stosunku do siebie oraz w kontakcie z innymi. Chodzi tu również o doświadczenie tego, jak uczeń jest wychowywany oraz jak wychowuje nauczyciel. Wychowawca niejako jednocześnie doświadcza wychowywania i bycia wychowywanym. Jednocześnie zna skutki swojego oddziaływania na drugą osobę i to ona, a nie on sam, jest celem jego oddziaływań. To życie uczniów stanowi dla niego decydujący czynnik wychowawczego oddziaływania. Wychowawca jest na dwóch biegunach pedagogicznej rzeczywistości: swoim własnym i tym, który zajmuje wychowanek. Nasze spojrzenie kieruje się tu na nieustanną gotowość poznawania siebie oraz wychowanka, ukierunkowuje na sygnalizowane już zagadnienie samowychowania; zarządzanie własnym procesem wychowania, czyli świadomego, samodzielnego, wytrwałego i cierpliwego kierowania własnym rozwojem poprzez podejmowanie konkretnych działań w perspektywie wolnego poznania (czytania) oglądania świata. W myśl realizmu filozoficznego samowychowanie zmierza niejako do ukształtowania takiej wewnętrznej struktury osoby, dla której prawda – zawsze do odczytania – czyni ją wolną. *Ethos* wychowawcy, według realizmu, przedstawia go jako mistrza, przewodnika i nauczyciela, a nie „pompy”, która tłoczy w wychowanka wiedzę lub wyciska jego ukryte siły.

Wychowanek jako podmiot wychowania

Stajemy tu przed zagadnieniem człowieka w jego byciu i stawaniu się osobą. „Wychowanie zakłada dynamiczną strukturę człowieka, to znaczy jego stawanie się”¹⁹. Ta potrzeba/konieczność integralnego rozwoju człowieka zarówno w „bądź, jaki jesteś”, jak i „bądź, jaki powinieś być” najpełniej realizuje się w relacji między wychowawcą i wychowankiem. Realizm uczy więc, że w relacji wychowawca – wychowanek ważna jest afirmacja drugiego człowieka jako tego, który jest; kim ten ktoś jest. Należy więc wychowanka przyjąć za tego właśnie tego człowieka. Nie bez przyczyny słyszymy tu zarówno jeden z fundamentalnych tematów realizmu: uznanie prymatu istnienia w bycie, jak i biblijne echo imienia Boga: „Jestem Który Jestem”.

¹⁹ Władysław Stróżewski, „O stawaniu się człowiekiem”, w: *Człowiek – wychowanie – kultura*, red. Franciszek Adamski (Kraków: WAM 1993), 52.

Antropologia realizmu filozoficznego proponuje pamiętać, że wychowanek to ktoś autonomiczny, samostanowiący, jedyny, zewnętrzny wobec mnie, inny w swojej swoistości, różny od pozostałych, to osoba, którą poznaję bez apriorycznych założeń. Nie chodzi więc o jakąś ideę dziecka, wyobrażenie jego indywidualności, ale o jego własną rzeczywistość, o przyjęcie go jako osoby.

Zapośredniczenie tematyki pedagogicznej w realizmie filozoficznym odnajdujemy również w idei wychowania podmiotowego. Podmiotowość oznacza, że każde ludzkie działanie jest działaniem czyimś, wpływającym z konkretnie usytuowanego źródła, jakim jest człowiek – działanie jest konsekwencją określonego istnienia. Myślę, że dziś szczególnie warto pójść drogą realizmu filozoficznego w tym spojrzeniu na człowieka jako osobę, aby – powiem to poetycko – oczyścić spojrzenie ze śniedzi uprzedzeń.

Tak rozumiane wychowanie jednostki jest jednocześnie wychowaniem całego społeczeństwa, gdyż jednostka bytuje w społeczeństwie, oddziałuje na innych, tworzy kulturę, ta zaś jest propedeutyką życia moralnego w sensie etycznym – poprzez realizację wartości rozpoznanych jako prawdziwe. Zatem wszelkie oddziaływanie wychowawcze oparte na osobowej relacji oraz konsekwentnym oglądaniu realnie istniejącego świata niesie w sobie zaczyn nadziei na poprawę kultury życia społecznego. Realizm uświadamia nam więc, że od rozumienia świata osób i rzeczy zależy moralne postępowanie człowieka oraz jego działalność naukowa i wytwórcza. Jeśli natomiast to rozumienie będzie błędne, odbije się złymi skutkami w moralności oraz kulturze.

Warto więc może jeszcze rzucić okiem na to, co realizm proponuje nam, jeśli chodzi o wychowawczą rolę wspólnoty (takiej jak rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza, specyficzna grupa, jaką stanowią media) oraz rolę państwa i narodu w organizacji procesu wychowawczego. „Może nigdy, tak bardzo jak dzisiaj, wychowanie nie było nakazem życiowym i społecznym, który wymaga zajęcia stanowiska i zdecydowanej woli formowania dojrzałych osobowości. Może nigdy, tak jak dzisiaj, świat nie potrzebował ludzi, rodzin i wspólnot, które uczynią z wychowania rację swego bytu, które poświęca się wychowaniu, jako pierwszorzędnemu celowi, oddając bez zastrzeżeń swoje siły, szukając współpracy i pomocy podejmując próby i odnawiając w sposób twórczy i z poczuciem odpowiedzialności procesy wychowawcze”²⁰.

W perspektywie wychowania opartej na optyce realizmu filozoficznego rodzina to szczególnie wyjątkowa sytuacja metafizyczna, która odsłania prawdziwą wielkość wychowania; to pierwsza i podstawowa wspólnota wychowująca. Jeśli podążać za realizmem filozoficznym, trzeba przyjąć, że wychowanie w rodzinie rozpoczyna się już od łona matki i polega na obdarowaniu życiem, człowieczeństwem; to współistnienie i współdziałanie samodzielnych osób²¹. Szkoła powinna z kolei wyznaczać szeroki, otwarty horyzont, gdzie człowiek ma możliwość integralnego

²⁰Jan Paweł II, „List *Iuvenum Patris* w 100 rocznicę śmierci św. Jana Bosko, Rzym, 31.01.1988”, w: *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II*, red. Stanisław Urbański (Warszawa: Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości im. Bogdana Jańskiego 2000), 317.

²¹Zob. Jan Paweł II, *List do Rodzin*, nr 16.

rozwoju w aspekcie edukacji, formacji aksjologicznej, wychowania religijnego (i innych) w warunkach wolności i poszanowania godności.

Grupa rówieśnicza to – idąc za myśleniem metafizycznym – lekcja życia w społeczeństwie, gdzie człowiek przeżywa pierwsze próby swojej wolności, konfrontuje własny system wartości, doświadcza relacji, indywidualności, uczy się dawać i przyjmować. Natomiast media – jako nośniki informacji i rozrywki o bardzo znaczącej roli w wychowaniu człowieka i społeczeństwa – wymagają wychowania do przekazu obiektywnego, wiernego z prawdą i poszanowaniem godności człowieka oraz (u odbiorcy) – wychowania do postawy dojrzałego i krytycznego korzystania ze środków społecznego przekazu.

Wreszcie naród (z jego własnym językiem, tradycją, kulturą, wartościami, organizacją prawną) oraz państwo są zobowiązane do troski o wychowanie poprzez organizację systemu wychowawczo-oświatowego, mają obowiązek zagwarantowania prawa do godziwego życia, pracy, porządku społecznego, ochrony, wolności wyznania, słowa, sumienia, wyboru kierunku kształcenia i stanu.

Wspólnoty, w których człowiek żyje i rozwija się, mają więc znaczący wpływ na jego wychowanie. Człowiek i wspólnota pozostają we wzajemnych odniesieniach i uwarunkowaniach. „Takie będą Rzeczypospolite jakie ich młodzieży chowanie” – napisał kanclerz Jan Zamoyski w akcie fundacyjnym Akademii Zamojskiej.

Język

Realizm dostarcza również pedagogice narzędzi językowych. Posługując się językiem naturalnym w jego harmonii semantycznej, syntaktycznej i pragmatycznej, proponuje odpowiednie pojęcia, dzięki którym możemy opisać świat osób i rzeczy oraz prowadzić do ich zrozumienia. Pozwala także na rozumienie „takich rzeczywistości, jak: absolut, osoba, dusza, substancja, natura, dobro, prawda, piękno, działanie, doznawanie, i wiele innych”²².

Język wskazuje również na wartość wychowania aksjologicznego. Realizm chce nam powiedzieć, że wartości istnieją obiektywnie, zatem mogą być poznawane i oceniane przez człowieka. Stoją w służbie wychowania człowieka, wyrażającego swoją wolność oraz podmiotowość w czynie. Uwzględniają jego władze „intelekt – wolę – uczucia z ich rolą w poznawaniu i czynieniu: prawdy – dobra – miłości”²³. W tej perspektywie istotą wychowania jest pomoc wychowankowi w nawiązaniu relacji z tym co prawdziwe, słuszne, dobre, piękne, wartościowe. „Połączenie harmonii życia i harmonii wychowania”²⁴.

Wartość tej językowej lekcji realizmu leży również między innymi w tym, że wiele pojęć obciążonych jest wieloznacznością, co może powodować fałszywe czy błędne nazywanie oraz rozumienie rzeczywistości, co w konsekwencji obraca się

²² Maryniarczyk, *Zeszyty*, 16.

²³ Janina Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918 – 1939* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013).

²⁴ Tamże.

przeciwko samemu człowiekowi. Św. Bazyli mówi, że odpowiedzialnym za substytuowanie słów i ich znaczeń jest Szatan. „Diabeł jest to złodziej – pisze Święty – i kradnie słowa, nie po to, aby uczyć pobożności swych stronników, ale po to, aby oni, przyozdobivszy słowami i myślami prawdy własną bezbożność, uczynili ją bardziej przekonującą dla tłumu”²⁵. My znamy to zjawisko „podmieniania” choćby ze współczesnej debaty na tematy bioetyczne.

Zakończenie

Pedagogiczne propozycje realizmu filozoficznego szkoły lubelskiej koncentrują się na perspektywie człowieka jako osoby oraz akcentują jego konkretną egzystencję usytuowaną w określonej sytuacji społecznej i kulturowej. Autentyczność, wolność, zaangażowanie oraz podmiotowy, a także holistyczny charakter wychowania, realizującego się w otwarciu na transcendencję i dążącego ku samowychowaniu to, jak się wydaje, podstawowe kategorie wychowawczych postulatów realizmu. „Tam gdzie jest realizm filozoficzny, tam jest pedagogika”²⁶.

Streszczenie: Treść wystąpienia koncentruje się wokół tematu implikacji pedagogicznych realizmu filozoficznego szkoły lubelskiej. Autorka, podejmując kwerendę co do zapośredniczenia kwestii pedagogicznych w realizmie, wskazała na język, którego realizm może użyć pedagogice, a także zdefiniowała, czym jest proces wychowania oraz kim jest wychowawca i wychowanek. Tym samym realizm filozoficzny szkoły lubelskiej został ukazany jako bogate i godne eksploracji źródło inspiracji pedagogicznych.

Słowa kluczowe: realizm, szkoła lubelska, pedagogika, implikacje, proces wychowania, osoba, wychowawca, wychowanek, język

Bibliografia

- Arystoteles. *Zachęta do filozofii*. Przekład Kazimierz Leśniak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1988.
- Benedykt XVI. *Encyklika Spe Salvi Ojca Świętego Benedykta XVI do biskupów, prezbiterów i diakonów, do osób konsekrowanych i wszystkich wiernych świeckich o nadziei chrześcijańskiej*. Kraków: Wydawnictwo AA, 2007.
- Benedykt XVI. *Święci w roku liturgicznym*. Kraków: Espe, 2011.
- Brown, John L., Cerylle A. Moffet. *The Hero's Journey: How Educators Can Transform Schools and Improve Learning*. Alexandria Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1991.
- Chudy, Wojciech. „Oblicza personalizmu i ich konsekwencje”. *Kwartalnik Filozoficzny* 3 (1998): 63-81.
- Grygiel, Stanisław. *W kręgu wiary i kultury*. Kraków: Michalineum 1990.

²⁵ Za: Roman Bugaj, *Hermetyzm* (Wrocław-Warszawa-Kraków: Ossolineum 1991), 35.

²⁶ Barbara Kiereś, *Antropologia a pedagogika*, <http://ien.pl/index.php/archives/1389?EsetProtoscanCtx=20f9c3505e0> [dostęp: 27.04.2016].

- Jan Paweł II. „List *Iuvenum Patris* w 100 rocznicę śmierci św. Jana Bosko, Rzym, 31.01.1988“. W: *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II*, red. Stanisław Urbański, 301-322. Warszawa: Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości im. Bogdana Jańskiego, 2000.
- Kostkiewicz, Janina. *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918 – 1939*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Maryniarczyk, Andrzej. *System metafizyki*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1991.
- Maryniarczyk, Andrzej. *Zeszyty z metafizyki*, t. I. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2001.
- Maryniarczyk, Andrzej. *Zeszyty z metafizyki*, t. III. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 1999.
- Mioduszewski, Tomasz. *Spór o realizm w lubelskiej szkole filozoficznej*. Ząbki: APOSTOLICUM Wydawnictwo Księży Pallotynów Prowincji Chrystusa Króla, 2013.
- Okoń, Wincenty. *Nowy Słownik Pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1995.
- Kapuściński, Ryszard. *Ten Inny*. Kraków: SIW Znak, 2006.
- S. Thomas Aquinatis. *In XII libros metaphysicorum commentarium, proemium*.
- Kiereś, Barbara. *Antropologia a pedagogika*,
<http://ien.pl/index.php/archives/1389?EsetProtoscanCtx=20f9c3505e0> [dostęp: 27.04.2016].

ZAGADNIENIA RÓŻNE

Ks. Dariusz Stępkowski
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

FILOZOFIA DOŚWIADCZENIA OSOBISTEGO STEFANA PAWLICKIEGO A PEDAGOGIKA OGÓLNA

Stefan Pawlicki's philosophy of personal experience and general pedagogy

S u m m a r y : This paper analyzes a problem that was initially solved by Stefan Zachariasz Pawlicki by means of his concept of scientific knowledge, including the distinction between philosophy, philosophical science and particular sciences. On this basis, the author shows the difference between philosophy of education and general pedagogy. Considerations are divided into three sections. First, the author explains the link between Pawlicki and pedagogics. Then, on the basis of his main philosophical work, *Kilka uwag o podstawie i granicach filozofii*, the concept of philosophy of personal experience is reconstructed. In the third and final section, the author considers the dependency of general pedagogy as a sub-discipline of the science(s) of education from philosophy, and the possibility of the simultaneous development of philosophy of education and general pedagogy.

Key words : Pawlicki, philosophy of personal experience, person, pedagogics, philosophy of education

Na postać Stefana Zachariasza Pawlickiego (1839-1916)¹ zwróciłem uwagę przy okazji rekonstruowania dziejów recepcji i oddziaływania pedagogiki ogólnej Johanna F. Herbarta (1776-1841) w dziewiętnastowiecznej Polsce². Ówczesne moje poszukiwania doprowadziły do wniosku, że polska asymilacja koncepcji filozoficznych, psychologicznych i pedagogicznych urodzonego w Oldenburgu klasyka dokonała się, po pierwsze, za pośrednictwem herbartyzmu i, po drugie, z jednostronnym

¹ Zwięzłe informacje biograficzne o Pawlickim znajdują się m.in. w: Andrzej Przymusiła, „Pawlicki Stefan Zachariasz”, w: *Polski słownik biograficzny*, t. 25 (Wrocław: Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich 1980), 423-426; „Pawlicki Stefan”, w: *Słownik polskich teologów katolickich*, red. Hieronim E. Wyczawski, t. 3 (Warszawa: Wydawnictwo ATK 1982), 315-320; Bronisław Dembowski, „Spór o metafizykę. Główne poglądy na metafizykę w Polsce na przełomie XIX i XX wieku”, w: tegoż, *Spór o metafizykę i inne studia z historii filozofii polskiej* (Wrocław: Włocławskie Wydawnictwo Diecezjalne 1997), 24-27; Bolesław Micewski, Rafał Charzyński, „Pawlicki Stefan CR”, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 15 (Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II 2011), 147-148.

² Dariusz Stępkowski, „Herbart i jego myśl w Polsce. Dzieje recepcji i oddziaływania”. *Artes Liberales. Zeszyty Naukowe Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztor* 1 (2007): 91-111.

przeakcentowaniem pedagogiki³. Konsekwencją tego ostatniego było to, że teorie inne niż pedagogiczne drugiego następcy Kanta na Katedrze Filozofii w Uniwersytecie Królewieckim były i wciąż pozostają polskiemu czytelnikowi prawie całkowicie nieznanymi.

We wspomnianych powyżej dociekaniach natrafiłem na nieliczne przykłady przedstawicieli polskiej nauki drugiej połowy XIX wieku, którzy dyskutowali z teoriami Herbartów. Jeszcze mniej było takich, którzy wyrażali się o nich pozytywnie. Do owej małej grupy należał między innymi Pawlicki, którego wypowiedzi o systemie Herbartowskim, w szczególności o metafizyce, odstawały wyraźnie od dominującej atmosfery krytyki i dezaprobaty. Filozof-zmartwychwstańca z estymą pisał o spuściznie myślowej oldenburczyka, w tym o pojednaniu między filozofią a naukami empirycznymi, do jakiego przyczynił się Herbart. Nic więc dziwnego, że korzystając z zaproszenia do udziału w drugim Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej, postanowiłem bliżej zapoznać się z poglądami Pawlickiego i rozważyć możliwość ich pedagogicznej interpretacji.

W niniejszym artykule nie zamierzam bynajmniej tropić myślowych koneksji łączących Pawlickiego i Herbartów. To zadanie wymagałoby dogłębnej znajomości metafizyki Herbartowskiej, która – jak mi się wydaje – wywarła silne piętno na sposobie filozofowania uczonego zmartwychwstańca⁴. Chciałbym raczej skupić się na problemie, którego zarodkowe rozwiązanie znajduje się, moim zdaniem, w wypracowanej przez Pawlickiego koncepcji poznania naukowego. Problem ten to zależność między filozofią a pedagogiką jako nauką o charakterze filozoficznym. Pytanie o własny status refleksji pedagogicznej odżyło na nowo po powrocie pedagogiki ogólnej do grona subdyscyplin nauk(i) o wychowaniu. Poszukując swojej tożsamości, musi ona rozstrzygnąć, czy powinna utożsamiać się ze *stricto* filozoficznymi interpretacjami wychowania, a jeżeli nie, to co ją od nich odróżnia⁵.

Tok argumentacji w niniejszym artykule podzielono na trzy części. Najpierw wyjaśniam związki łączące Pawlickiego z pedagogiką. Następnie na podstawie głównego dzieła naukowca-zmartwychwstańca pt. *Kilka uwag o podstawie i granicach filozofii* rekonstruuje jego filozofię doświadczenia osobistego

³ Tamże, 110.

⁴ Mimo dość bogatej literatury przedmiotu wyjaśnienie inspiracji filozoficznych Pawlickiego pozostaje wciąż zadaniem otwartym. Syntetyczne omówienie problematyki prac poświęconych omawianemu autorowi, które ukazały się od jego śmierci do końca lat 90. minionego stulecia zawiera artykuł Zbigniewa Kępy „Ks. Stefana Pawlickiego studium przyrody”. *Studia Warmińskie* 37 (2000): 425-430. Uwadze autora umknęły jednak wywodzące się z końca lat 60. XX wieku badania Bronisława Dembowskiego na temat polskiej filozofii katolickiej, w których twórczość Pawlickiego zajmuje znaczące miejsce. Dembowski, „Spór, 38-46; tegoż, „Filozofia katolicka w latach 1863-1914”, w: tegoż, *Spór o metafizykę i inne studia z historii filozofii polskiej* (Włocławek: Włocławskie Wydawnictwo Diecezjalne 1997), 197-199.

⁵ W zakresie terminologii używanej do nazwania pola powstającego między pedagogiką a filozofią panuje spora dowolność. Najczęściej spotyka się takie terminy, jak: „filozofia pedagogiki”, „filozofia pedagogiczna”, „pedagogika filozoficzna” czy „filozofia wychowania”. Współcześnie w Polsce coraz większą popularność zdobywa wyrażenie „filozofia edukacji”, które pod wpływem myśli anglosaskiej bywa utożsamiane z pedagogiką ogólną. Dietrich Benner, Dariusz Stępkowski, „Pedagogika ogólna”, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 15, 189-190.

i wynikającą z niej propozycję podziału kompetencji między filozofią a naukami szczegółowymi. Na tej podstawie w trzeciej i ostatniej części rozważam koncepcję pedagogiki ogólnej jako sybdyscypliny nauk(i) o wychowaniu względnie niezależnej od filozofii.

1. Pawlicki – ani filozofujący pedagog, ani pedagogizujący filozof

Tytuł tego rozdziału nawiązuje do pytania, jakie za Henrykiem Baryczem powtórzył Czesław Głombik w jedynej jak dotąd monografii poświęconej w całości życiu i dziełu Pawlickiego. Pytanie to brzmiało: „kim był właściwie ten filolog filozofujący, czy też filozof filologujący?”⁶. Należy zauważyć, że opracowanie Głombika nie było pionierskie, gdyż nieco wcześniej, aczkolwiek nie aż tak obszernie, pisał o Pawlickim i jego filozofii Bronisław Dembowski⁷, niemniej jednak wywołało przełom w badaniach nad spuścizną naukową tego wybitnego polskiego uczonego przełomu XIX i XX wieku. Jego postać wzbudzała zainteresowanie nie tylko z naukowych względów. Głombik w kolejnej swojej publikacji poświęconej początkom neoscholastyki polskiej pisał o filozofie-zmartwychwstańcu między innymi: „Wykładający w Krakowie Pawlicki był [...] zaliczany do rzędu najwybitniejszych platonologów i platonofilów polskich XIX i XX wieku, zyskując przy tym towarzysko opinię jednej z barwniejszych postaci w środowisku krakowskiej profesury końca XIX wieku”⁸.

Zapewne wskazane powyżej odrodzenie zainteresowania Pawlickim doprowadziło do utrwalenia jego renomy jako wybitnego przedstawiciela polskiej nauki i do włączenia jego spuścizny piśmienniczej do ogólnopolskiego projektu „Repozytorium Cyfrowe Instytutów Naukowych”, w którego ramach przeprowadza się digitalizację najcenniejszych pomników polskiej twórczości naukowej. Dzięki temu prace omawianego autora – zarówno te wydane drukiem, jak i te znajdujące się wciąż w rękopisach – są obecnie dostępne szerokiemu gronu zainteresowanych⁹. Oby ułatwiony dostęp przyczynił się nie tylko do powstania kolejnych głębokich i wnikliwych analiz, lecz również do popularyzacji idei tego otwartego na nowe prądy myślowe katolickiego uczonego.

Za jeden z pierwszych kroków w stronę upowszechnienia dorobku myślowego omawianego autora można z całą pewnością uznać konferencję pt. „Ks. Stefan Pawlicki

⁶ Czesław Głombik, *Człowiek i historia. Studium koncepcji filozoficznej Stefana Pawlickiego* (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1973), 21.

⁷ Wspomniana powyżej już dwukrotnie książka Bronisława Dembowskiego pt. *Spór o metafizykę...* była jego rozprawą habilitacyjną i została po raz pierwszy wydana drukiem w 1969 roku.

⁸ Czesław Głombik, *Początki neoscholastyki polskiej* (Katowice: Uniwersytet Śląski 1991), 199.

⁹ Por. <http://rcin.org.pl/dlibra/results?action=SearchAction&skipSearch=true&mdirids=&server%3Atype=both&tempQueryType=-3&encode=false&isExpandable=on&isRemote=off&roleId=-3&queryType=-3&dirids=1&rootid=&query=Pawlicki+Stefan+Zachariasz&localQueryType=-3&remoteQueryType=-2> [dostęp: 9.05.2016].

CR: człowiek nauki i wiary w służbie odnowy społecznej i duchowej”, która odbyła się w Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie 17 lutego 2016 roku¹⁰. Znamienne jednak, że w jej programie zabrakło całkowicie wątku pedagogicznego. Czyżby było to tylko przeoczenie organizatorów, czy może rzeczywiście nie powinno się kojarzyć Pawlickiego z pedagogiką z tej choćby przyczyny, że w jego dorobku nie ma jednej pracy traktującej wprost o tej nauce?

Na trop możliwego rozwiązania powyższej wątpliwości naprowadza artykuł Stefana Kunowskiego *Tomistyczne studia w dziedzinie pedagogiki*, w którym autor wskazuje na wkład zmartwychwstańców w odrodzenie myśli tomistycznej w Kościele katolickim w drugiej połowie XIX wieku. Co prawda Kunowski nie wymienia Pawlickiego ani żadnego ze zmartwychwstańców z imienia i nazwiska, ani też nie interpretuje tego faktu w kontekście powstawania i rozwoju rodzimej myśli pedagogicznej, niemniej jednak można przypuszczać, że co najmniej pośrednio oddziało to na kreowanie się tej myśli¹¹. Współcześnie potwierdziła to Janina Kostkiewicz, która w opracowaniu systemu wychowawczego Zakonu Zmartwychwstania Pańskiego zaliczyła Pawlickiego do grona „twórców pedagogii zmartwychwstańczej”¹². Ponownie przypomniała to w monografii *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*¹³.

Czy na podstawie przedstawionych powyżej, zdecydowanie wątplych dowodów, da się osadzić Pawlickiego w nurtach dziewiętnastowiecznej pedagogiki katolickiej w Polsce? Jak przypomniał Kunowski we wspomnianym artykule, zmartwychwstańcy na pewno przyczynili się do przywrócenia pamięci o systemie filozoficznym św. Tomasza z Akwinu przez wystosowanie do papieża Leona XIII memoriału w sprawie uczynienia tomizmu podstawą katolickiego oglądu świata. Memoriał ten poprzedził wydaną przez papieża w 1879 roku encyklikę *Aeterni Patris* uznającą tomizm za oficjalną filozofię katolicyzmu. Niewątpliwie fakt ten zadecydował również o powstaniu pedagogiki tomistycznej. Dominika K. Jagielska jest zdania, że: „Wpływ założycieli Zgromadzenia OO. Zmartwychwstańców na powrót do i ponowne odczytanie dzieł św. Tomasza oraz zastosowanie ich w praktyce pedagogicznej był w II połowie XX wieku i jest współcześnie niedoceniany”¹⁴. O potrzebie wyjaśnienia tego zagadnienia niech świadczy głos Jarosława Horowskiego, który w swojej rozprawie habilitacyjnej pt. *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej* zauważa, że Pawlicki „w swoich poglądach nie identyfikował

¹⁰ Por. <http://upjp2.edu.pl/?q=konferencje-sesje/konferencja-ks-stefan-pawlicki-cr-cz%C5%82owiek-nauki-i-wiary-w-s%C5%82u%C5%BCbie-odnowy> [dostęp: 9.05.2016].

¹¹ Stefan Kunowski, „Tomistyczne studia w dziedzinie pedagogiki”, w: *Pastori et Magistro. Praca zbiorowa wydana dla uczczenia 50-lecia kapłaństwa J.E. Ks. Bpa Dra P. Kałwy Profesora i Wielkiego Kanclerze KUL*, red. Andrzej Krupa (Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 1966), 470.

¹² Janina Kostkiewicz, „Zgromadzenie Zmartwychwstania Pańskiego i jego system wychowawczy”, w: *Pedagogika katlickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, red. tejsze, t. 1 (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012), 318.

¹³ Tejsze, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013), 95.

¹⁴ Dominika K. Jagielska, „Filozoficzne podstawy systemu pedagogicznego zmartwychwstańców w pismach Piotra Semenki”. *Paedagogia Christiana* 2 (2013): 148.

się z tomizmem”¹⁵. Tym stwierdzeniem jednak, zamiast potwierdzenia jego styczności z myśleniem pedagogicznym i pedagogiką, podważa ostatni argument.

Pozostawiając zatem tę złożoną kwestię do rozstrzygnięcia bardziej kompetentnym osobom, chciałbym wrócić do zasygnalizowanego na wstępie problemu związku łączącego filozofię i pedagogikę. Jak wykazano do tej pory, nie jest możliwe bezpośrednio rozważanie tego związku w oparciu o odnośne wypowiedzi Pawlickiego. Jedyna droga, jaka w tej sytuacji pozostaje, to analiza problemu w nawiązaniu do dzieł omawianego autora. Wydaje się, że pracą, w której kontekście może on zostać rozważony najpełniej, jest również wspomniany już traktat z 1878 roku pt. *Kilka uwag o podstawie i granicach filozofii*; w oparciu o ten tekst w następnym rozdziale zostanie zrekonstruowana koncepcja filozofii doświadczenia osobistego Pawlickiego i podział kompetencji między filozofię a nauki szczegółowe.

2. Wiedza filozoficzna a nauki szczegółowe

Kilkakrotnie już przywoływany największy współczesny znawca dorobku naukowego Pawlickiego, Czesław Głombik, uważa *Kilka uwag...* za dojrzałe dzieło filozoficzne. W przywołanej powyżej monografii stwierdza, że powstało ono, gdy filozof-zmartwychwstańiec „ochłonął już z pierwszego ferworu oraz polemicznego niepohamowania świeżego konwertyty”¹⁶. Pawlicki przygotował *Kilka uwag...* w Rzymie na potrzeby konkursu na stanowisko profesorskie w Uniwersytecie Jagiellońskim, do którego zamierzał przystąpić. Ta sama praca została przez niego przedłożona dwukrotnie: raz na Wydziale Filozoficznym (1878), drugim razem natomiast w postępowaniu konkursowym na Wydziale Teologicznym (1882). Pierwsza próba zakończyła się niepowodzeniem z przyczyn niezależnych od Pawlickiego. Druga przyniosła angaż na pełnym etapie najpierw w Katedrze Filozofii Chrześcijańskiej, a następnie w Katedrze Teologii Fundamentalnej¹⁷.

Dla wyrażenia stanowiska filozoficznego, które zaprezentował Pawlicki w *Kilku uwagach...*, Głombik używa zamiennie terminów: „filozofia osobowości”, „filozofia osoby” i „filozofia doświadczenia osobistego”¹⁸. Współcześnie terminy te nie oznaczają tego samego. Nie wchodząc jednak w dyskusję, czy ich synonimiczne potraktowanie jest zasadne czy nie, warto zapoznać się z powodem, dla którego znawca filozofii uczonego zakonnika-zmartwychwstańca dopatruje się w osobie ludzkiej wspólnego mianownika dla jego wieloletnich i rozproszonych dociekań. Odnośnie tej sprawy Głombik pisze następująco: „dla Pawlickiego osoba ludzka była tą najbardziej elementarną postacią bytu, która poprzez swą niepowtarzalną rzeczywistość, sprawdzalną w doznaniach oraz w czynnościach, stanowiła ostateczne

¹⁵ Jarosław Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej* (Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 2015), 70.

¹⁶ Głombik, *Człowiek*, 212.

¹⁷ Głombik, *Początki*, 168-191.

¹⁸ Głombik, *Człowiek*, 212-246.

oparcie i punkt wyjścia dla poszukującej myśli. Pojmował ją jako byt będący nie tylko prostą sumą jej składników. Osoba jako całość – to coś więcej niż związek jej części; to ich najściślejszy związek sprawiający, że ani ciało, ani duch nie dają się z niej wyodrębnić w postaci samoistnych elementów¹⁹. Przytoczenie tego długiego cytatu nie miało na celu wyjaśnienia, czym lub lepiej – kim jest osoba, lecz uświadomienie czytelnikowi perspektywy, z której Pawlicki prowadził swoje badania filozoficzne. Bez wątplenia nie były to analizy bytu jako bytu, lecz perspektywa na wskroś personalistyczna, mimo że nurt filozoficzny o tej nazwie w tym czasie jeszcze nie istniał.

Tłem rozważań przedstawionych przez Pawlickiego w *Kilku uwagach...* był konflikt między filozofią a naukami szczegółowymi, w szczególności – deprecjacja filozofii jako nie-nauki²⁰. W celu obrony naukowego statusu „matki nauk” Pawlicki postuluje doprecyzowanie podstawowej zasady, swoistego aksjomatu, na którym da się zbudować gmach filozofii zgodnie z wymogami współczesnej naukowości. Jego zdaniem rolę fundamentu powinno w nim pełnić stwierdzenie: „wiem że jestem”²¹ przede wszystkim dlatego, że: „Nie masz człowieka, który nie wie że jest”²².

Bezpośredniość i oczywistość tego sądu decydują o jego mocy przekonywania i powinny zostać wykorzystane w oparciu na nim filozofii-nauce. Jednocześnie jednak jest to najsłabszy punkt zaproponowanej konstrukcji. Jaką bowiem treść niesie ze sobą ten sąd? Wyjaśniając to, Pawlicki pisze: „I tu odróżnić wypada treść myślenia od aktów jego. To o czym myślę, może nie być poza myśleniem moim, ale sam akt myślenia zapuszcza się głęboko w rzeczywistość mej osoby. Myśl każda moja będąc czynem moim, musi, skoro jestem, uczestniczyć w rzeczywistości mojej. Tak więc pewnik: *wiem, że jestem*, łącząc byt i myślenie moje w jedną pierwotną syntezę, staje się prawdziwym fundamentem poznania, będąc i głównym aktem jego a zarazem najbliższą rzeczywistością, od której wychodzi lub do której wraca”²³.

Powyższy opis naprowadza na dwie znane z filozofii scholastycznej kategorie – *reflexio in actu signato* (refleksja treściowa) i *reflexio in actu exercito* (refleksja towarzysząca), które w ostatnim czasie przypomniał i odniósł do nowożytnego dyskursu filozoficznego Wojciech Chudy²⁴. Pierwsza z nich – refleksja treściowa – mieści w sobie dane mogące pochodzić zarówno z podmiotu, jak i spoza niego. Dane te cechuje obiektywizm oraz specyficzna przedmiotowość, dzięki której mogą one być poddawane obróbce pojęciowej. W przeciwieństwie do tego główną cechą refleksji towarzyszącej jest niejako zagłębianie się podmiotu w siebie samego. Jakie

¹⁹ Tamże, 226.

²⁰ Stefan Z. Pawlicki, *Kilka uwag o podstawie i granicach filozofii* (Kraków: Księgarnia Krzyżanowskiego 1878), 1-5.

²¹ Tamże, 9.

²² Tamże.

²³ Tamże, 11.

²⁴ Wojciech Chudy, *Refleksja a poznanie bytu. Refleksja „in actu exercito” i jej funkcja w poznaniu metafizycznym* (Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1984).

niebezpieczeństwo grozi wówczas podmiotowi, opisał Chudy za pomocą wyrażenia „pułapka refleksji”²⁵. Pułapka ta polega „na pogrążaniu się reflektującego siebie umysłu we własnej immanentności”²⁶. Wyjaśniając ją nieco bliżej, pisał: „Mowa tu o piętrach refleksji; w istocie chodzi o te wiodące w głąb świadomości, w której obrębie buduje się system odniesień i uzasadnień poznawczych”²⁷. Największa trudność, jaka wiąże się z powstawaniem w świadomości tych układów, to ta, czy zachowują one związek z rzeczywistością, czy są tylko czczymi fantasmagoriami.

Wydaje się, że Pawlicki dogłębnie pojmował niepewność fundamentu, na jakim rozpoczął swoje budowanie. Z tym większą więc przenikliwością prowadził dalszą analizę. Najpierw wyodrębnił dwa rodzaje wiedzy: bezpośrednią i pośrednią. Ta pierwsza jest „jedyna w swym rodzaju, dana [...] każdemu bezpośrednio, wewnątrznie, a nic lepiej jej nie określa od wyrazu «samowiedza», bo każdy *sam* ją ma, *sam* o niej wie a prócz niego nikt więcej [podkr. S.Z.P.]”²⁸. Wiedza pośrednia dotyczy tego, co dociera do podmiotu za pośrednictwem zmysłów, tekstu pisanego czy nawet wiary. W tym kontekście Pawlicki zwraca uwagę, że: „Samowiedza [...] obejmuje byt swój i jego przypadłości sposobem ontologicznym. Jest to najściślejsza synteza, bo przedmiot i podmiot poznania, rozdawając się na powierzchni, pozostają w głębi tą samą, niepodzielną osobą”²⁹. Choć być może wydaje się to w tym miejscu zaburzeniem toku prezentacji, należy przypomnieć, kim według filozofa-zmartwychwstańca jest człowiek i co czyni go osobą. W tym celu posłużę się cytatem, w którym Pawlicki polemizując z Kartezjuszem, stwierdza: „Człowiek nie jest połączeniem dwóch jestestw, które obojętnie obok siebie istnieją, lecz naturą jedną, w której dusza ożywia ciało, a to doskonalą duszę i razem przenikają się najpoufalszą spójnią, jaką pomyśleć można w porządku przyrodzonym. Owocem tej spójni jest ludzka osoba, która nie będąc ani duszą ani ciałem, jest ich nierozzerwalną jednością”³⁰. Ma to taki związek z omawianymi powyżej dwoma rodzajami wiedzy, że oba pochodzą z jednej i tej samej osoby ludzkiej jako zróżnicowane produkty aktów poznawczych, które w niej przebiegają. Stąd wyrażenia „filozofia osoby” w odniesieniu do poglądów Pawlickiego nie należy odczytywać przedmiotowo jako dociekania, kim jest osoba, lecz podmiotowo, to znaczy jako uznania oczywistego w gruncie rzeczy faktu, że osoba wytwarza wszelką wiedzę, zarówno filozoficzną, jak i niefilozoficzną. Ta sama konstatacja odnosi się do zwrotu: „filozofia doświadczenia osobistego”.

Powyższe rozważania, zamiast doprowadzić do rozdzielenia obszarów kompetencji między filozofią i naukami szczegółowymi przez ześrodkowanie uwagi na osobie jeszcze bardziej je zunifikowały. Taki wniosek jest zarazem słuszny i nie,

²⁵ Tegoż, *Rozwój filozofowania a „pułapka refleksji”*. *Filozofia refleksji i próby jej przewyżczenia* (Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1995).

²⁶ Tamże, 11.

²⁷ Tamże, 18.

²⁸ Pawlicki, *Kilka*, 12.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże, 29.

gdyż dopiero wychodząc z tego punktu, da się w pełni zrozumieć *novum* propozycji Pawlickiego w sprawie – mówiąc bardziej ogólnie – klasyfikacji nauk. Ku tej propozycji zmiierzają dalsze rozważania.

Podobnie jak Herbart, Pawlicki rozróżnia „ja” i „to, co moje”. O ile jednak niemiecki filozof wzbrania się przed definiowaniem „ja”, uzasadniając, iż droga do samopoznania prowadzi przez dialog toczący się w nieskończoność między „ja podmiotowym” a „ja przedmiotowym”³¹, o tyle Pawlicki uważa takie podejście za błędne, twierdząc, że „bezpośrednio znam byt własny i czyny własne, pośrednio znam byt obcy i czyny obce”³². To stanowi dla niego podstawę do wyodrębnienia dwóch rodzajów doświadczenia: bezpośredniego i pośredniego. Ponieważ „byt obcy i czyny obce” mogą zostać zgłębione tylko z pomocą pośredników, podmiot, poznając je, gromadzi wiedzę na ich temat w postaci nauk szczegółowych. Odnośnie do tego Pawlicki pisze: „Nasamprzód wiedza pośrednia rozpada się na dwie olbrzymie dziedziny historycznych nauk i przyrodzonych, według tego, czy ludzkiemi czynami zajmują się, czy przyrodą. [...] Jedne i drugie w tem do siebie podobne, że zajmują się bytem obcym, który myślącemu podmiotowi dany jest za pośrednictwem zmysłów lub mowy”³³. Liczba nauk, które mogą powstać w ten sposób jest właściwie nieskończona. W odróżnieniu do tego: „Wiedza bezpośrednia daleko mniejszą liczbę nauk rodzi, ale za to są pewniejsze”³⁴. Pierwszą wśród nich jest oczywiście filozofia, Pawlicki jest jednak zdania, że na doświadczeniu wewnętrznym i wiedzy z niego wynikającej da się zbudować inne jeszcze nauki, takie jak matematyka czy fizyka. Odwołuje się przy tym do wyrażenia *a priori*, któremu Kant nadał, jego zdaniem, nowe i niewłaściwe znaczenie, a mianowicie „przed wszelkim doświadczeniem”³⁵. Postulując powrót do Arystotelesowskiego rozumienia aprioryczności, która nie znaczy nic innego jak tylko „tłumaczyć skutek przez przyczynę”³⁶, Pawlicki twierdzi, że nauki nabudowujące na doświadczeniu bezpośrednim znajdują się w pewnym sensie w uprzywilejowanej pozycji: przyczyny zjawisk, które badają i interpretują, są im dane nie dzięki jakiemuś pośrednictwu, lecz wprost. To z kolei jest powodem ich podwójnej przewagi nad naukami szczegółowymi: po pierwsze, brak metody poznania i, po drugie, absolutna pewność wniosków³⁷.

Z tego samego podziału doświadczenia na bezpośrednie i pośrednie da się, moim zdaniem, wyciągnąć wnioski o możliwościach i granicach nie tylko filozofii czy nauk podobnie jak ona opartych na pierwszym rodzaju doświadczenia, lecz również nauk szczegółowych, które „skazane” są na okreśną drogę dochodzenia do prawdy.

³¹ Dariusz Stępkowski, *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D.E. Schleiermachersa* (Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego 2010), 67-76.

³² Pawlicki, *Kilka*, 40.

³³ Tamże, 42-43.

³⁴ Tamże, 43.

³⁵ Tamże, 45.

³⁶ Tamże.

³⁷ Tamże, 46-48.

Tych dwóch typów doświadczenia nie należy jednak traktować jako rozłącznych, wprost przeciwnie – akty poznawcze podmiotu są jednocześnie doświadczeniem tego, co stanowi przedmiot poznania, jak i samego podmiot poznającego. Stąd też nie należy odseparowywać od siebie obszarów czy zakresów kompetencji przysługujących filozofii i naukom szczegółowym. Przeciwnie, te obszary z racji wspólnego zakotwiczenia w osobie ludzkiej częściowo się pokrywają. Z drugiej strony jednak nie oznacza to, że da się je zredukować czy sprowadzić do siebie. Wyjaśnieniu tej sprawy na przykładzie filozofii wychowania i pedagogiki ogólnej jest poświęcony następny podrozdział.

3. Filozofia wychowania czy pedagogika ogólna?

Wspomniany na wstępie problem, w którego rozwiązaniu może pomóc naszkicowana w poprzedniej części koncepcja nauki Pawlickiego, dotyczy odmienności pedagogiki ogólnej i filozofii wychowania. Inspiracji do namysłu nad tą sprawą dostarcza lektura artykułu Krzysztofa Jakubiaka i Romana Lepperta pt. *Sposoby rozumienia filozofii wychowania w polskiej pedagogice XIX i XX wieku*³⁸. Autorzy postawili sobie za cel prześledzenie „znaczeń nadawanych terminowi «filozofia wychowania»”³⁹. Po przestudiowaniu pokaźnej liczby klasycznych dzieł literatury pedagogicznej polskiej oraz obcojęzycznej (przede wszystkim niemieckiej) Jakubiak i Leppert doszli do przekonania, że większość autorów uważa pedagogikę ogólną i filozofię wychowania za terminy równoważne, a nawet identyczne. „Pytając o filozofię wychowania, pytamy o pedagogikę ogólną”⁴⁰. Żeby to uzasadnić, dwójka bydgoskich pedagogów przytoczyła słowa Stefana Wołoszyna: „Pedagogika ogólna, chętnie nazywana również filozofią wychowania (*philosophy of education*), wyrasta z przekonania, że nie ma wiedzy i poglądów naukowych bez prześwietlającego je pierwiastka filozoficznego – co więcej, żywotność i doniosłość problematyki filozoficznej w obrębie konkretnej dyscypliny naukowej świadczy o żywotności i wadze danej nauki, jest świadectwem tego, że dana nauka widzi, stawia i stara się rozwiązywać coraz to nowe zagadnienia istotne i ważne tak dla poznania jak i praktyki życiowej”⁴¹.

Jak wynika z przytoczonej powyżej wypowiedzi Wołoszyna, w analizowanej sprawie decydujące znaczenie ma filozoficzność pedagogiki. Z tym jednak wiąże się największy problem, gdyż jak dotąd nie ma jednomyślności odnośnie do tego, na czym ów (konieczny) filozoficzny charakter wiedzy pedagogicznej miałby polegać. Co

³⁸ Krzysztof Jakubiak, Roman Leppert, „Sposoby rozumienia filozofii wychowania w polskiej pedagogice XIX i XX wieku”, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. Sławomir Sztobryn, Bogusław Śliwerski, t. 1 (Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2003), 223-239.

³⁹ Tamże, 223.

⁴⁰ Tamże, 239.

⁴¹ Stefan Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego* (Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona 1993), 89. Cyt. za: tamże.

prawda ciągle na nowo podejmuje się debatę na ten temat, ale daremne wydaje się oczekiwanie, że da się kiedykolwiek ją rozstrzygnąć⁴².

Powodów powyższego stanu rzeczy Paulina Sosnowska słusznie dopatruje się w obopólnym braku kompetencji – filozoficznych u pedagogów i pedagogicznych u filozofów⁴³. Inną przyczyną jest jej zdaniem „zbyt naiwne i mało subtelne transponowanie teorii filozoficznych na teren edukacji. Wina [za to – dop. D.S.] leży zarówno po stronie filozofów, jak i pedagogów. Ci drudzy z filozofią edukacji często utożsamiają system celów, zasad czy wartości, którym intelektualnie i emocjonalnie hołdują. Filozofowie z kolei zbyt często traktują filozofię edukacji i samą edukację po macoszemu i wypowiadając się na jej temat (co czynią zresztą rzadko), rezygnują z właściwej im skądinąd precyzji i dyscypliny intelektualnej”⁴⁴.

Inaczej na tę samą sprawę można spojrzeć, gdy się cofnie do rozważań przedstawionych w poprzednim podrozdziale. Przyjmując za Pawlickim „doświadczenie osobiste” jako wspólną podstawę filozofii, nauk filozoficznych i nauk szczegółowych (w tym przypadku chodzi o pedagogikę ogólną), można dość łatwo wskazać kryterium umożliwiające oddzielenie dwóch pierwszych od trzeciej. Tym kryterium jest rodzaj doświadczenia – bezpośredniego lub pośredniego. W pierwszym przypadku będzie chodziło o naukę *stricte* filozoficzną, która, działając we właściwym sobie zakresie, przedmiotem eksploracji poznawczej będzie czynić wychowanie. Nauka ta może przybierać różne nazwy: „filozofia pedagogiki”, „filozofia pedagogiczna”, „pedagogika filozoficzna”, „filozofia wychowania” czy „filozofia edukacji”.

Cytowana powyżej Sosnowska wyodrębniła cztery sposoby prowadzenia namysłu filozoficznego nad wychowaniem: „Można [...], po pierwsze, prostodusznie i staroświecko skoncentrować się na poglądach wychowawczych wielkich filozofów i je analizować. Po drugie, niekiedy poszerza się nieco horyzont namysłu i przygląda temu, co dany autor miał do powiedzenia w kwestiach wychowaniu pokrewnych, takich jak kultura czy społeczeństwo, po czym wyprowadza się z nich wnioski dotyczące wychowania. Po trzecie, niekiedy konkretny problem z dziedziny pedagogiki, który nie może zostać rozwiązany środkami żadnej z nauk szczegółowych, przenosi się na teren filozofii”⁴⁵. Czwarty i ostatni sposób, który autorka osobiście preferuje, polega na tym, żeby „zobaczyć [podkr. P.S.] wychowanie w filozofii bezpośrednio z nim zupełnie niezwiązanej. Znaczy to ujrzeć w filozofii człowieka, kultury, a nawet w filozofii bytu, warunki możliwości zarówno samego wychowania, jak i jego teorii”⁴⁶. Niewątpliwie

⁴² Problemowi związku między filozofią a pedagogiką poświęcone były m.in. następujące publikacje: *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, red. Maria Dudzikowa. „Colloquia Communia” numer specjalny 2 (2003); *Filozofia a pedagogika: studia i szkice*, red. Piotr Dehnel, Piotr Gutowski (Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW E TWP 2005); Sławomir Sztobryn, *Stan filozofii wychowania w Polsce na przełomie XX/XXI wieku* [w druku, 2016].

⁴³ Paulina Sosnowska, *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej* (Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 2009), 9.

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ Tamże, 11.

⁴⁶ Tamże.

prace Pawlickiego (nie tylko filozoficzne) dostarczają materiału, na którym ten sposób uprawiania filozofii wychowania może zostać przećwiczony.

Wracając jednak do rozwarstwienia nauk opartego na różnicy między dwoma rodzajami „doświadczenia osobistego”, pedagogikę ogólną należałoby zakwalifikować do nauk szczegółowych. Zgodnie z tym przyporządkowaniem jej analizy mają za przedmiot doświadczenie pośrednie, którego jednak Pawlicki w *Kilku uwagach...* nie opisał tak wnikliwie jak bezpośredniego. Pomimo tego można jednak wysnuć pewne wnioski co do kompetencji pedagogiki ogólnej jako nauki szczegółowej.

Pisząc o zadaniach filozofii wobec nauk szczegółowych, Pawlicki wymienia dwa zasadnicze: po pierwsze, przeprowadzanie krytyki stosowanych w niej pojęć, po drugie zaś, poszukiwanie właściwej formy dla treści, które ta nauka gromadzi⁴⁷. W zastanawiająco ścisły sposób oba dwa zadania korespondują z dwoma postulatami Herbartu wobec nowej dyscypliny wiedzy, do której w 1806 roku napisał pierwszy podręcznik. We wstępie do *Pedagogiki ogólnej wywiedzionej z celu wychowania* żąda on: „Lepiej [...], aby pedagogika uświadomiła sobie jak najdokładniej swoje rodzime pojęcia i wypielegnowała samodzielną myśl; przez to stałaby się sama ośrodkiem zakresu badań i uniknęła niebezpieczeństwa podlegania rządcom obcej zwierzchności”⁴⁸. Zwierzchnością, o której tu mowa, jest filozofia. Herbart nie wzywa jednak do rewolty, lecz do świadomego budowania pedagogiki jako autonomicznej dyscypliny wiedzy. „Dla samej filozofii będzie to miłe, jeżeli inne nauki samodzielnie będą się do niej odnosiły”⁴⁹.

Zakończenie

Z całą pewnością Pawlicki nie był pedagogiem. Jednak jego koncepcja nauki wnika głęboko w problem, który do dziś trapi pedagogikę ogólną i wydaje się nie do rozwiązania. Problemem tym jest kwestia filozoficzności myślenia ogólnopedagogicznego oraz jego niezależności wobec „matki nauk”. Na podstawie rekonstrukcji powiązań zachodzących między filozofią i naukami filozoficznymi a naukami szczegółowymi, udało się stwierdzić, że autonomiczny status pedagogiki ogólnej w bezpośredni sposób wynika z teoriopoznawczych dociekań autora *Kilku uwag...*

Streszczenie: W prezentowanym artykule prześledzono problem, którego zarodkowe rozwiązanie zostało wypracowane przez Stefana Zachariasza Pawlickiego w koncepcji poznania naukowego i wynikającego z niej rozróżnienia między filozofią i naukami filozoficznymi a naukami szczegółowymi. Na tej podstawie autor artykułu dąży do wskazania różnicy między filozofią wychowania a pedagogiką ogólną. Tok argumentacji został podzielony na trzy części. Najpierw wyjaśniono związki łączące Pawlickiego z pedagogiką. Następnie na podstawie głównego dzieła

⁴⁷ Pawlicki, *Kilka*.

⁴⁸ Johann F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedzona z celu wychowania* (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2007), 22.

⁴⁹ Tamże.

naukowca-zmartwychwstańca pt. Kilka uwag o podstawie i granicach filozofii zrekonstruowano jego filozofię doświadczenia osobistego i wynikającą z niej propozycję podziału zakresu kompetencji między filozofią a naukami szczegółowymi. Po czym w trzeciej i ostatniej części rozważono koncepcja zależność pedagogiki ogólnej jako subdyscypliny nauk(i) o wychowaniu od filozofii oraz możliwość równoczesnego rozwijania filozofii wychowania i pedagogiki ogólnej.

Słowa kluczowe: Pawlicki, filozofia doświadczenia osobistego, osoba, pedagogika, filozofia wychowania

Bibliografia

- Benner, Dietrich, Dariusz Stępkowski. „Pedagogika ogólna”. W: *Encyklopedia katolicka*, t. 15, 189-190. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, 2011.
- Chudy, Wojciech. *Refleksja a poznanie bytu. Refleksja „in actu exercito” i jej funkcja w poznaniu metafizycznym*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1984.
- Chudy, Wojciech. *Rozwój filozofowania a „pulapka refleksji”*. *Filozofia refleksji i próby jej przewyższenia*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1995.
- Dembowski, Bronisław. „Filozofia katolicka w latach 1863-1914”. W: tegoż, *Spór o metafizykę i inne studia z historii filozofii polskiej*, 192-211. Włocławek: Włocławskie Wydawnictwo Diecezjalne, 1997.
- Dembowski, Bronisław. „Spór o metafizykę. Główne poglądy na metafizykę w Polsce na przełomie XIX i XX wieku”. W: tegoż, *Spór o metafizykę i inne studia z historii filozofii polskiej*, 17-164. Włocławek: Włocławskie Wydawnictwo Diecezjalne, 1997.
- Filozofia a pedagogika: studia i szkice*, red. Piotr Dehnel, Piotr Gutowski. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, 2005.
- Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, red. Maria Dudzikowa. „Colloquia Communia” numer specjalny 2 (2003).
- Głombik, Czesław. *Człowiek i historia. Studium koncepcji filozoficznej Stefana Pawlickiego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1973.
- Głombik, Czesław. *Początki neoscholastyki polskiej*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1991.
- Herbart, Johann F. *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007.
- Horowski, Jarosław. *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2015.
- Jagielska, Dominika K. „Filozoficzne podstawy systemu pedagogicznego zmartwychwstańców w pismach Piotra Semenki”. *Paedagogia Christiana* 2 (2013): 145-161.
- Jakubiak, Krzysztof, Roman Leppert. „Sposoby rozumienia filozofii wychowania w polskiej pedagogice XIX i XX wieku”. W: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. Sławomir Sztobryn, Bogusław Śliwerski, t. 1, 223-239. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2003.
- Kępa, Zbigniew. „Ks. Stefana Pawlickiego studium przyrody”. *Studia Warmińskie* 37 (2000): 425-430.
- Kostkiewicz, Janina. „Zgromadzenie Zmartwychwstania Pańskiego i jego system wychowawczy”. W: *Pedagogike katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, red. Janina Kostkiewicz, t. 1, 309-334. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.

- Kostkiewicz, Janina. *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Kunowski, Stefan. „Tomistyczne studia w dziedzinie pedagogiki”. W: *Pastori et Magistro. Praca zbiorowa wydana dla uczczenia 50-lecia kapłaństwa J.E. Ks. Bpa Dra P. Kalwy Profesora i Wielkiego Kanclerze KUL*, red. Andrzej Krupa, 469-488. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1966.
- Micewski, Bolesław, Rafał Charzyński. „Pawlicki Stefan CR”, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 15, 147-148. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, 2011.
- Pawlicki, Stefan Z. *Kilka uwag o podstawie i granicach filozofii*. Kraków: Księgarnia Krzyżanowskiego, 1878.
- Przymusiąła, Andrzej. „Pawlicki Stefana Zachariasz”, w: *Polski słownik biograficzny*, t. 25, 423-426. Wrocław: Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, 1980.
- Sosnowska, Paulina. *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2009.
- Stępkowski, Dariusz. „Herbart i jego myśl w Polsce. Dzieje recepcji i oddziaływania”. *Artes Liberales. Zeszyty Naukowe Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztor* 1 (2007): 91-111.
- Stępkowski, Dariusz. *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D.E. Schleiermachera*. Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, 2010.
- Sztobryn, Sławomir. *Stan filozofii wychowania w Polsce na przełomie XX/XXI wieku* [w druku, 2016].
- Wołoszyn, Stefan. *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona, 1993.

Ryszard Skrzyniarz
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

PRACOWNICY POLSKIEJ SEKCJI RADIA WOLNA EUROPA W BIOGRAFIACH EDUKACYJNYCH ZACHOWUJĄCYCH PAMIĘĆ O LUDZIACH, INSTYTUCJI I HISTORII POLSKI

Employees of the Polish Section of Radio Free Europe in the educational biographies that preserve the memory of people, institutions and Polish history

Summary: The article refers to issues of numerous linguistic, encyclopedic, review studies that form a kind of chronicle of communities involved in important social and cultural events, something that is interesting from the perspective of pedagogical biographical information. In the text there are references to many of these communities, but the leading role is played by the staff of the Polish Section of Radio Free Europe. Such biographies, preserving the memory of these people, bolster the memory of communist-era institutions that are important for Poles, and thus, important for Polish history. Due to this role they play, these biographies are educational in nature.

Keywords: biographies, pedagogical biographical information, educational biographies, Radio Free Europe, Polish Section of Radio Free Europe.

W ostatnich latach obserwujemy rosnące zainteresowanie szeroko pojętą biografistyką. W księgarniach pojawiło się wiele biografii nie tylko naukowych, ale także popularnonaukowych, powieści czy różnego rodzaju zbiorów biogramów ujętych w leksykony i słowniki. Te ostatnie często przyjmują formę popularnych zestawień obdarzonych chwytliwymi tytułami, na przykład 100 czy 501 największych ludzi z danej dziedziny (dowódców, filozofów, aktorów, kobiet w dziejach i innych)¹. Czasami jednak pomysłodawcy czy redaktorzy takich dzieł przygotowują monumentalne, zaopatrzone w aparat naukowy tomy słowników biograficznych

¹ M.in. Nigel Cawthorne, *100 największych dowódców*, przekł. Anna Wiśniewska (Warszawa: Świat Książki 2009); Phillips Stokes, *100 największych filozofów*, przekł. Jerzy Korpanty (Warszawa: Świat Książki 2007); Steven J. Schneider, *501 reżyserów filmowych*, red. nac. William G. Andrew i in., przekł. Hanna Pawlikowska-Gannon i in. (Warszawa: MWK 2008).

ogólnych² lub stosują wybrane kryteria doboru biogramów, między innymi dziedzinowe³, geograficzne⁴ czy chronologiczne⁵.

Swoistym słownikiem biograficznym pracowników Radia Wolna Europa jest także książka Lechosława Gawlikowskiego *Pracownicy Radia Wolna Europa. Biografie zwykle i niezwykle*⁶, która ukazała się nakładem Instytutu Studiów Politycznych PAN i Naczelnej Dyrekcji Archiwów Państwowych pod koniec 2015 roku. Mylili się ci, którym wydawało się, że o nadającej z Monachium rozgłośni napisano już tyle prac, iż wszystko o niej wiemy i na ten temat nie można powiedzieć już niczego nowego. Tym bardziej, że nie brali oni pod uwagę faktu, iż wielu autorów prac o RWE nie potrafiło zdobyć się na bezstronność i obiektywizm: albo ulegali oni fascynacji mitem radia walczącego z komuną, albo za wszelką cenę szukali skazy na monumentalnym posągu. Gawlikowski, który przez wiele lat pracował w rozgłośni, a następnie był zastępcą dwóch ostatnich dyrektorów, poświęcił prawie dziesięć lat na pracę w polskich, amerykańskich i praskich archiwach oraz bibliotekach, rozmowy z żyjącymi kolegami i amerykańskimi przełożonymi rozgłośni, na konfrontowanie swojej wiedzy z przestudiowanymi dokumentami, a także weryfikowanie informacji. Ta benedyktyńska wręcz kwerenda pozwoliła mu zachować dystans i bezstronność. Nie starał się napisać swojej wersji legendy RWE ani nie polemizował z jej zwolennikami, troszczył się natomiast o to, by stworzone przez niego biogramy przyczyniły się do poznania historii zarówno twórców i pracowników rozgłośni, jak też dziejów stacji.

Publikacja składa się z tekstów wstępnych obejmujących: wstęp Pawła Machcewicza pod tytułem *Radio Wolna Europa: między Monachium, Waszyngtonem i krajem* (który jest krótką historią Radia Wolna Europa); wprowadzenie autora, zatytułowane *Jak powstała książka* (w którym opisuje on perypetie związane z jej napisaniem); *Noty wydawniczej*, podzielonej na dwie części: *Od autora* i *Od redakcji*. Do pracy dołączono aneks zawierający: 1) *Ważniejsze audycje Rozgłośni Polskiej Radia Wolna Europa*, 2) *Wybrane audycje Jana Lechonia w Radiu Wolna Europa*, a także 3) *Listę pracowników Rozgłośni Polskiej Radia Wolna Europa* (427 nazwisk). Zawiera ona imiona i nazwiska pracowników rozgłośni, ich lata życia, daty zatrudnienia oraz informacje, czy danej osobie poświęcony jest biogram. Autor dołożył starań, aby zestawienie było jak najbardziej

² Wydawany od 1935 r. w Krakowie *Polski słownik biograficzny* (Kraków: Polska Akademia Umiejętności 1935-).

³ Robert R. Stiller, *Abecadło żydowskich pisarzy z Polski* (Kraków: Vis-a-Vis Etiuda 2015); Witold Okniński, *Adwokaci siedleccy. O patronach, adwokatach przysięgłych, adwokatach i obrońcach sądowych* (Siedlce: Izba Adwokacka 2015).

⁴ Jerzy Wulfański. *Aby pamięć o Nich nie zaginęła: regionalny słownik biograficzny* (Brodnica: Firma Handlowo-Usługowa Multi 2000); Krzysztof R. Prokop, *Biskupi kamieniecy od średniowiecza do współczesności. Szkice biograficzne* (Poronin: Ośrodek „Wołanie z Wołynia” 2007).

⁵ *Portrety uczonych. Profesorowie Uniwersytetu Warszawskiego 1816-1915*, red. Marek Wąsowicz, Andrzej K. Wróblewski (Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 2016).

⁶ Lechosław Gawlikowski, *Pracownicy Radia Wolna Europa. Biografie zwykle i niezwykle* (Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN, Naczelna Dyrekcja Archiwów Państwowych 2015), 918.

pełne i zawierało wiadomości o wszystkich etatowych pracownikach RWE. Całość zamykają *Wykaz skrótów* oraz *Indeks osób*.

Zasadniczą część książki, najcenniejszą, a zarazem najobszerniejszą, stanowi zbiór biogramów osób zatrudnionych na etacie w RWE, zmarłych przed końcem 2013 roku, zatytułowany *Zespół Radia Wolna Europa. Biografie zwykłe i niezwykłe*. Zgromadzono w nim niespełna 260 biogramów etatowych pracowników RWE, między innymi redaktorów, dziennikarzy, artystów, analityków i pracowników szeregowych, którzy byli zatrudnieni od 1950 roku, czyli od powstania Sekcji Polskiej RWE w Nowym Jorku, do czasu zakończenia działalności rozgłośni w Monachium w 1994 roku. Opracowano również biografie etatowych korespondentów Rozgłośni Polskiej w Londynie, Paryżu, Rzymie, Berlinie Zachodnim i innych miastach Europy, a także Sekcji Polskiej portugalskiej filii RWE – w latach 1952-1966 odpowiedzialnej za nadawanie z Lizbony programu na falach krótkich. Zasadne będzie więc stwierdzenie, że zebrane w jednej pracy szczegółowe biogramy stanowią najbardziej aktualną i kompletną bazę danych na temat pracowników Rozgłośni Polskiej RWE.

Jedne biogramy mają kilka krótkich akapitów, inne kilkanaście, a nawet kilkadziesiąt stron. Są one właściwie szkicami biograficznymi postaci o pierwszorzędym znaczeniu w dziejach Polski XX wieku. Znajdują się wśród nich opowieści o działaczach politycznych (Jan Nowak-Jeziorański), literatach (Gustaw Herling-Grudziński, Marian Hemar, Jan Lechoń czy Kazimierz Wierzyński), aktorach i reżyserach (Włada Majewska, Kazimierz Jan Wajda „Szczepcio”, Henryk Vogelfänger „Tońko”, Leopold Pobóg-Kielanowski), prawnikach (Krystyna Marek), a także ludziach nauki (Emeryk Aleksander Boba).

Gawlikowski nie tylko kreśli wizerunki osób, maluje także portret pokolenia, które przetrwało wojnę, okupację, pobyt w niemieckich obozach koncentracyjnych i obozach pracy oraz sowieckie łagry, czasy stalinowskie w Polsce i trudy emigracyjnego życia w powojennej Europie. W ich sercach było wiele bólu, goryczy, rozczarowań i zawiedzionych nadziei, była tam też miłość do Polski, Kraju – pisanego wielką literą – lat dziecińczych i nieustającej tęsknoty, która mobilizowała, mimo iż na emigracji, do pracy dla ojczyzny. Wszyscy oni żyli nadzieją, że kiedyś Polska odzyska wolność, a oni będą mogli do niego wrócić. Niestety, tylko nielicznym udało się tego dokonać.

Do każdego z biogramów zgromadzonych w pracy autor dołączył niezwykle dokładne zestawienia bibliograficzne, przedmiotowe i podmiotowe. Te ostatnie, w zależności od tego, czym zajmowała się opisywana postać, obejmują między innymi audycje radiowe, słuchowiska, sztuki teatralne, twórczość literacką oraz dorobek naukowy. Niekiedy bardzo obfite wykazy podzielone są na bloki tematyczne, w których poszczególne typy źródeł ułożone są chronologicznie.

Jestem pod wrażeniem ogromu pracy, którą Lechosław Gawlikowski włożył w przygotowanie książki. Biogramy przybierają formę niespotykaną w literaturze, która pozwala zakwalifikować publikację pomiędzy *Polskim słownikiem*

biograficznym a Aleją dobrych znajomych Tadeusza Nowakowskiego⁷ czy *Alfabetem wspomnień* Antoniego Słonimskiego⁸. Z jednej strony mają one układ i aparat naukowy niczym biogramy z *PSB*, a z drugiej przybierają formę wspomnień o tych wszystkich, z którymi autor zetknął się, gdy pracował w Radiu Wolna Europa. Nie są tylko opowieściami o radiowcach czy współpracownikach radia, ale o ludziach, którym los nie szczędził traumatycznych doświadczeń czasu wojny, trudnych doświadczeń powojennych, często mocno naznaczonych smutkiem oraz tęsknotą za krajem i rodziną.

Niezwykłe i wręcz godne pozazdroszczenia – również dla mnie jako biografą – jest to, co udało się autorowi, a stanowi często problem dla największych, czyli zachowanie bezstronności i obiektywizmu. Bardzo trudno wysledzić w czytanych biogramach uczucia Autora. Jeśli uznamy, że jest to swoisty alfabet wspomnień, trudno w nich odnaleźć Lechosława Gawlikowskiego, są tylko ci, o których pisze: tytani, giganci powojennej emigracji, ludzie wielkiej klasy o niezłomnej postawie moralnej. Choć często poobijani, przesiąknięci bólem i tęsknotą za ojczyzną, rodzinnymi stronami, to jednak wielcy i godni naszej uwagi.

Pracując nad książką, Gawlikowski starał się w prowadzonej narracji ograniczać własne sądy i opinie, oddając głos źródłom archiwalnym oraz członkom rodziny, przyjaciółom, współpracownikom, współuwięzionym i uczestnikom walk, znającym poszczególne osoby lepiej czy dłużej. Przytaczając różne, niekiedy sprzeczne opinie o konkretnych postaciach, powalał, aby czytelnik sam zdecydował, czy uzna kogoś za wzór czy antybohatera. Obrona metoda dawała wyjątkowe efekty, gdy pisał o osobach kontrowersyjnych, na przykład wieloletnim dyrektorem rozgłośni Janie Nowaku-Jeziorańskim, który był postacią wielkiego formatu, ale równocześnie w życiu codziennym niezwykle trudnym i wymagającym szefem.

Na spotkaniach autorskich Lechosław Gawlikowski podkreślał, że swoją książkę pisał dla młodych ludzi, którzy ani nie pamiętają czasów PRL-u, ani nie są pasjonatami historii. Mówił, że chciał, aby lektura biogramów wzbudziła w nich chęć poznania ich bohaterów, zainspirowała do dalszych badań i poszukiwań – co mu się udało. Opowiedziane przez niego historie ludzkie mają ogromną moc: choć są niezwykle rzeczowe i konkretne, wyzwalają emocje, mobilizują. Przedstawione postaci przestają być jednymi z wielu występujących na kartach nudnych podręczników do historii, aktorami grającymi w „trącających myszką” filmach, wykonawcami starych piosenek, autorami szkolnych lektur czy zupełnie nieznanymi, nieznaczącymi nazwiskami, a zaczynają żyć, mieć sukcesy oraz ponosić porażki, przeżywać pasje i fascynacje, odczuwać radość, smutek czy ból. Są to ze wszech miar biografie edukujące, szczególnie młode pokolenia Polaków, urodzonych po 1989 roku. Dla tych, którzy pamiętają czasy PRL, są przypomnieniem historii rozgłośni będącej nie tylko „ustami” wolnego świata, ale i „uchem przyłożonym do żelaznej kurtyny”, zbierającej informacje i nadającej

⁷ Tadeusz Nowakowski, *Aleja dobrych znajomych* (Londyn: Polska Fundacja Kulturalna 1968).

⁸ Antoni Słonimski, *Alfabet wspomnień* (Warszawa: PIW, 1989).

audycje o tym wszystkim, co działo się w krajach bloku sowieckiego, w tym w Polsce. Pasja i „autentyczność” biogramów rodzi pragnienie, by się dowiedzieć czegoś więcej o opisywanych postaciach, ma się ochotę sięgnąć po napisaną przez nich książkę, odszukać skomponowaną piosenkę.

Pracownicy Radia Wolna Europa. Biografie zwykle i niezwykle to dzieło, które pomoże czytelnikom, zwłaszcza młodym ludziom, odkryć nieznaną, często zapomnianą, a niekiedy celowo przemilczaną fragmenty przeszłości. Obecnie wielu młodych uważa, że wiedza o przeszłości jest nudna, nikomu niepotrzebna. Czują się zdopingowani do tego, aby iść do przodu, nie oglądać się wstecz, ale myśleć o przyszłości, w której będzie osiągać sukcesy – a przecież jednak potrzebują korzeni.

Można wiedzę o przeszłości przekazywać na różne sposoby. Można wyklądać, kazać czytać, pisać referaty, uczyć się wszystkiego na pamięć, rysować czy tworzyć prezentacje w komputerze oraz filmiki. Można także uczyć, przedstawiając sylwetki i dokonania tych, którzy żyli przed nami czy obok nas, którzy ukazywali, czym jest mądrość, dobroć i współczucie, jak cenne są: pokój, bezpieczeństwo, stabilizacja, praca, własny dom, rodzina, ojczyzna, swoboda zdobywania wiedzy, rozwijania pasji. Można podkreślać, że oni swoim życiem dali świadectwo ceny tych wartości oraz tego, że warto za nie walczyć ze wszystkich sił. Dzięki biogramom napisanym przez Gawlikowskiego ich bohaterowie stają się bliscy czytelnikom, bo te historie fascynują, intrygują fragmenty ich książek, urzekają wiersze, a staroświeckie piosenki wygrzebywane w Internecie wpadają w ucho. Biogramy mobilizują do zainteresowania się dziejami polskimi i powszechnymi, do poszukiwania odpowiedzi na pytanie o sens i cel życia oraz sposoby, drogi bycia patriotą oddanym ojczyźnie w każdym miejscu świata.

Zwykle i niezwykle biografie pracowników Radia Wolne Europa Lechosława Gawlikowskiego to źródło wiedzy o życiu wielu ludzi oraz wzór, jak pisać biografie, ukazując innych „w prawdzie”, nie przyklejając im etykiet, nie rzucając oszczerstw, ale także nie budując posągów (często na glinianych nogach). Przede wszystkim jednak Gawlikowski uczy mówić o innych, nie obciążając ich własnym sposobem patrzenia na świat.

Streszczenie: Artykuł odnosi się do interesującego z perspektywy biografistyki pedagogicznej zagadnienia licznych opracowań słownikowych, encyklopedycznych, przeglądowych będących swego rodzaju kronikami środowisk biorących udział w ważnych społecznie i kulturowo wydarzeniach. W tekście pojawiają się odniesienia do wielu z nich, jednakże wiodącym jest tutaj środowisko pracowników Polskiej Sekcji Radia Wolna Europa. Biografie te, zachowując pamięć o ludziach, podtrzymują pamięć o ważnej dla Polaków w okresie PRL instytucji, a tym samym i historii Polski. Poprzez swoją rolę biografie te posiadają charakter edukacyjny.

Słowa kluczowe: biografie, biografistyka pedagogiczna, biografie edukacyjne, Radio Wolna Europa, Sekcja Polska Radia Wolna Europa

Bibliografia

- Cawthorne, Nigel. *100 największych dowódców*. Przekład Anna Wiśniewska. Warszawa: Świat Książki 2009.
- Gawlikowski, Lechosław. *Pracownicy Radia Wolna Europa. Biografie zwykłe i niezwykłe*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN, Naczelna Dyrekcja Archiwów Państwowych, 2015.
- Nowakowski, Tadeusz. *Aleja dobrych znajomych*. Londyn: Polska Fundacja Kulturalna, 1968.
- Okniński, Witold. *Adwokaci siedleccy. O patronach, adwokatach przysięgłych, adwokatach i obrońcach sądowych*. Siedlce: Izba Adwokacka, 2015.
- Polski słownik biograficzny*. Kraków: Polska Akademia Umiejętności, 1935-.
- Portrety uczonych. Profesorowie Uniwersytetu Warszawskiego 1816-1915*. red. Marek Wąsowicz, Andrzej K. Wróblewski. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2016.
- Prokop, Krzysztof R. *Biskupi kamieniecy od średniowiecza do współczesności. Szkice biograficzne*. Poronin: Ośrodek „Wołanie z Wołynia”, 2007.
- Schneider, Steven J. *501 reżyserów filmowych*. red. nac. William G. Andrew i in. Przekład Hanna Pawlikowska-Gannon i in. Warszawa: MWK 2008.
- Slonimski, Antoni. *Alfabet wspomnień*. Warszawa: P.I.W. 1989.
- Stiller, Robert R. *Abecadło żydowskich pisarzy z Polski*. Kraków: Vis-a-Vis Etiuda 2015.
- Stokes, Phillips. *100 największych filozofów*. Przekład Jerzy Korpanty. Warszawa: Świat Książki 2007.
- Wultański, Jerzy. *Aby pamięć o Nich nie zagięła: regionalny słownik biograficzny*. Brodnica: Firma Handlowo-Usługowa Multi 2000.

Wiesława Sajdek
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

JAKIEJ FILOZOFII PEDAGODZY POTRZEBUJĄ? O POCZĄTKACH PEDAGOGIKI UNIWERSYTECKIEJ W KRAKOWIE

What kind of philosophy do pedagogues need? – The origins of university pedagogy in Krakow

S u m m a r y : The article is primarily concerned with the first three decades of the 19th c. but it also refers back to the origins of the (reformed) University of Krakow, and to the times of activities of the Committee of National Education. It discusses historical events connected with the functioning of the university, and the philosophy and pedagogy taught there. In those times the lectures were based on the then novel assumptions found in foreign manuals. The title of the article is a paraphrase of the title of Rev. K. Jaroński's lecture: 'What kind of philosophy do Poles need?' – delivered a year after the University of Krakow was once again able to lecture in the Polish language. The text places particular emphasis on the essential connection between pedagogy and philosophy which is the source of necessary axiological fundamentals for the former. At that time, in Krakow there was a heated 'debate about Kant', the best known and accepted argument being that presented by 'the Scottish school' or realistic 'common sense philosophy'.

Key words : reform, knowledge, ethical perfection (virtue), philosophy, social practice

Wstęp

Pierwsze dziesięciolecia XIX wieku odznaczyły się szczególną aktywnością filozoficzną myślicieli polskich, którzy zastanawiali się nad tym, jakiej filozofii Polacy potrzebują. Tytuł tego artykułu stanowi więc parafrazę, a zarazem nawiązanie do konkretnego klimatu towarzyszącego ówczesnym rozważaniom. Nawiązanie to ma wielowarstwowy wymiar. W sensie najściślejszym chodzi tutaj bowiem o tytuł mowy wygłoszonej przez księdza Feliksa Jarońskiego (1777-1827), profesora uniwersytetu,

15 października 1810 roku w Akademii Krakowskiej¹. Okoliczności wygłoszenia tej mowy są szczególne, ponieważ obchodzono wtedy rocznicę ustawy wiedeńskiej, w oparciu o którą na katedry uniwersyteckie powrócił język polski. Feliks Jaroński postawił pytanie „Jakiej filozofii Polacy potrzebują?” ponad dwieście lat temu, a sytuacja dotycząca kultury umysłowej w ówczesnej Polsce, pozbawionej politycznego bytu, przydawała jego wystąpieniu dramatyzmu. Nie zamierzam tutaj porównywać czy oceniać stopnia trudności, przed jakimi stawały ówczesne i dzisiejsze instytucje naukowe oraz środowiska akademickie, lecz ograniczę się do niektórych wątków treści tego wystąpienia. Mają one bowiem wymiar ponadczasowy, jakkolwiek zawsze znajdują wyraz w konkretnej sytuacji historycznej.

Tytułowe pytanie mowy Feliksa Jarońskiego uderzyło swoją lapidarnością i niewyczerpaną aktualnością Władysława Tatarkiewicza, kiedy pracował nad wyborem tekstów polskich myślicieli, które powstawały w pierwszych trzech dziesięcioleciach XIX wieku. Dlatego całemu zbiorowi nadał taki właśnie tytuł: *Jakiej filozofii Polacy potrzebują?*² We „Wstępie” doń napisał między innymi: „Dzieje filozofii w Polsce nie znają polemiki bardziej zaciętej, jak ówczesna polemika o Kanta.”³ Być może więc argumenty wtedy wysuwane przysłużą się do wyjaśnienia podstaw filozoficznych dzisiejszej pedagogiki, nawiązującej nader chętnie oraz czasami bezkrytycznie do propozycji filozoficznych królewieckiego mędrca.

Podobnie sformułowane pytanie stało się kilka lat temu punktem wyjścia dla rozważań na temat współczesnego stanu polskiej filozofii. Ewa Starzyńska-Kościszko podczas sesji plenarnej VII Seminarium Historyków Filozofii Polskiej, które odbyło się na Uniwersytecie Warszawskim 22 września 2014 roku, wygłosiła referat na temat: „Jakiej filozofii potrzebują dzisiaj Polacy?”, nawiązując właśnie do wyżej wspomnianego tekstu Feliksa Jarońskiego. Powiedziała wtedy między innymi: „[...] główne przesłanie mowy Jarońskiego zaskakująco współbrzmi z argumentami, jakie dzisiaj wysuwamy, broniąc statusu filozofii na polskich uniwersytetach. Uzasadnienie tezy o konieczności nauczania filozofii w wystąpieniu Jarońskiego i obecnie publikowanych tekstach jest identyczne. Kultura i społeczeństwo potrzebuje filozofii, bo rzeczywistość wymaga nieustannego namysłu i oglądu ze strony rozumu, bo filozofia tworzy poznawczy i aksjologiczny fundament, bez którego grozi nam «zdziczałość i barbarzyństwo».”⁴ Przytoczona wypowiedź stanowi bardzo dobry punkt wyjścia do snucia refleksji na temat współczesnych związków filozofii

¹ Nazwa „Uniwersytet Jagielloński” funkcjonuje od roku 1817. Na początku XIX wieku funkcjonowały nazwy: „Szkola Główna Krakowska” albo „Uniwersytet Krakowski”.

² *Jakiej filozofii Polacy potrzebują?*, wyb. i wstęp Władysław Tatarkiewicz (Warszawa: PWN 1970).

³ Tamże, XXV. Por. też: „[...] sprawa kantyzy w Polsce jest sporna. Jedni z ówczesnych filozofów polskich chwalili Kanta, ale inni potępiali z namiętnością nie spotykaną w innych krajach, mieli go wręcz za wroga nauki i ludzkości. Nieprzejednanym wrogiem był Jan Śniadecki, ale wcześniej już napaści przeciw niemu wyszły od Jarońskiego; a diatryby obu brzmiały prawie identycznie, tak samo nazywają go «apokaliptycznym»». Atak Jarońskiego był z r.1811. Śniadecki zaś rozpoczął swą filozofię przeciw Kantowi w roku 1813. Jaroński wystąpił najostrożniej w raporcie uniwersyteckim z roku 1810; potem w pracach drukowanych wyrażał się łagodniej, natomiast Śniadecki do końca był nieprzejednany”.

⁴ Źródło: <https://www.filozofiapolska.pl/warszawa2014/program.html>; [dostęp: 28.V.2016].

i pedagogiki. Bez jasno określonej aksjologii, uzasadnionej filozoficznie, trudno sobie bowiem wyobrazić wypełnienie istotnej misji kulturowej stanowiącej sens istnienia pedagogiki jako wiedzy oraz umiejętności.

Źródła pedagogiki uniwersyteckiej w Polsce, zarówno w kontekście przekazywania wiedzy, jak i odpowiedniego wychowywania młodzieży, można z pewnością szukać we wszelkich wysiłkach profesorów i nauczycieli związanych z życiem uniwersyteckim od początków jego istnienia w czternastowiecznym Krakowie, a wkrótce potem pod rządami Jagiellonów. Od początku próbowano tutaj łączyć nauczanie i wychowywanie z refleksją na temat, jak mówiono jeszcze w XIX wieku, „ostatecznych przeznaczeń człowieka”. *Scientiae* winna bowiem łączyć *sapientia*.

Jako przykład łączenia wiedzy i doskonałości moralnej, czyli cnoty, może posłużyć symbolika towarzysząca nadaniu magisterium sztuk wyzwolonych na (odnowionym) Uniwersytecie Krakowskim: „Najpierw promotor wręczał magistrantowi zamkniętą księgę, która miała go ostrzegać przed zbyt dużym ufaniem swojej pamięci, a zachęcać do uciekania się do ksiąg, stanowiących «*vasa memoriae*». Potem nakładał mu biret na znak władzy i godności, zaś na środkowy palec pierścienia złoty, symbol cnoty i czystości; na palec środkowy dlatego, aby pamiętał, że «*virtus est in medio*». W dalszym ciągu promotor podawał magistrantowi księgę, ale otwartą, by jawnie nauczał swoich uczniów. Z kolei ogłaszał go magistrem *artium* i przyznawał mu prawo wykładania i prowadzenia dysput na Uniwersytecie Krakowskim i na wszystkich innych. [...] Wbrew ogólnemu przeświadczeniu o wszechwładnym panowaniu łaciny na naszym Uniwersytecie, w mowach promocyjnych Łukasza [z Wielkiego Koźmina] (ale także i innych mistrzów sztuk wyzwolonych) natrafia się na wtrącone poszczególne słowa polskie i ich interpretację. Trzeba przyznać, że ta interpretacja bywała nieraz bardzo sztuczna i nieudolna, miała ona jednak cel dydaktyczny, gdyż Koźmińczyk posługiwał się nią głównie po to, by zachęcić promowanego do dalszych postępów w nauce i cnotie.”⁵

Zatem w Polsce od początku nauczaniu uniwersyteckimu towarzyszył program łączenia „nauki i cnoty”, a więc pogłębiania wiedzy oraz doskonałości etycznej. *Scientiae* wymagały poszukiwań nowych metod i obszarów badawczych, rozwiązywania konkretnych zagadnień, natomiast mądrość miała przejawiać się w praktyce, uczony winien być także przykładem człowieczeństwa.

1. Historia jako *magistra vitae*

Początki pedagogiki uniwersyteckiej w Krakowie, o których tutaj będzie mowa, dotyczą mniej więcej pierwszych trzech dziesięcioleci XIX wieku. Aby sens niektórych wydarzeń oraz postanowień stał się bardziej wyraźny, trzeba przypomnieć krótko to,

⁵ Maria Kowalczyk, „Mowy i kazania uniwersyteckie Łukasza z Wielkiego Koźmina”, w: *Colligite fragmenta ne pereant... Studia z dziejów Uniwersytetu Krakowskiego w średniowieczu* (Kraków: Towarzystwo Naukowe Societas Vistulana 2010), 75-76.

co działo się nieco wcześniej na krakowskiej uczelni. Wcześniej istniały już bowiem seminaria nauczycielskie zakładane przy okazji prac KEN przez Hugona Kołłątaję. Przy Szkole Głównej Krakowskiej funkcjonowało takie seminarium, a problemami pedagogicznymi zajmowali się także filozofowie⁶.

Najpierw więc pojawił się projekt organizowania w ścisłej łączności ze Szkołami Głównymi, czyli Szkołą Główną Krakowską oraz Szkołą Główną Wileńską seminariów nauczycielskich. Píše o tym Józef Sołtykowicz przy okazji omawiania programu reform przeprowadzanych przez Komisję Edukacji Narodowej: „Co do Nauk; każda Szkoła Główna dzieliła się na dwa wielkie oddziały, Fizyczny i Moralny: pierwszy, zawierał w sobie Szkołę Matematyczną, Fizyczną i Lekarską; drugi Szkołę Filozofii, Prawa, Teologii i Literatury, do której należały języki umarłe, Oryentalne i żyjące Europejskie. Przy każdej Szkole Głównej było założone *Seminarium Kandydatów* sposobiących się do Stanu Nauczycielskiego; gdzie nie tylko Młodzież akademicka, ale także różnych Zakonów uzdatniała się na Proffessorów publicznych. Każda Szkoła Główna w widoku doglądania iednostayności planu edukacyjnego wyselała corocznie Wizyty do szkół sobie podległych tak Akademickich jak i Zakonnych; a w miarę potrzeby, opatrywała wszystkie wychodzącemi z swego Seminarium Nauczycielami⁷.

Program zakładania seminariów nauczycielskich towarzyszył od początku projektom głębokiej reformy szkolnictwa, polegającej między innymi na ustaleniu jednolitych programów nauczania. Wiązało się to z uprzednią reformą Szkoły Głównej Krakowskiej, którą przeprowadził Hugo Kołłątaj, przy czym już wówczas nie wszyscy optowali za jednolitym programem. Píše na ten temat Sołtykowicz: „[...] wielu nawet mniemało że bez tego punktu zjednoczenia [chodzi o ujednoczenie programów nauczania] Edukacya powszechna obejśdźby się bezpiecznie mogła. Inni, spodziewali się temu zaradzić przez przekształcenie Zakonu Piiarskiego, dawszy mu większą obszerność i założywszy w nim Seminarium przyszłych Nauczycielów.”⁸

⁶ Na ten temat możemy przeczytać we współcześnie wydanej pozycji: „Dla adeptów zawodu nauczycielskiego powołano w r. 1780 specjalne seminarium, którego rektorem został pijar Antoni Popławski. Panujący w nim klasztorny reżim, obowiązek noszenia sukni kleryckiej, nie przygotowywały do samodzielnego życia w społeczeństwie świeckim. Zmiany na lepsze nastąpiły w 1783 r., gdy opiekunem seminarium został profesor prawa rzymskiego, ks. Bonifacy Garycki. System klasztorny został wówczas zniesiony, a kandydatom pozwolono zamieszkać w bursie. W zreformowanej Szkole Głównej przyszli nauczyciele wyrastali w duchu racjonalizmu, co doprowadziło wielu z nich do obojętności religijnej. Z tego powodu za rektoratu następcy Kołłątaja, Feliksa Oraczewskiego, wprowadzono nadzór nad moralnością kandydatów i obowiązkowe praktyki religijne.” Por. Krzysztof Stopka, Andrzej K. Banach, Julian Dybiec, *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego* (Kraków: Wydawnictwo UJ 2000), 83.

⁷ Tekst przytaczam w kształcie z 1810 roku; jest to fragment pisma Józefa Sołtykowicza, *O stanie Akademii Krakowskiej i o publicznych a mianowicie uczonych pracach akademików* [dedykowany] „Najjaśniejszemu Panu Fryderykowi Augustowi Królowi Saskiemu Xiążęciu Warszawskiemu na posiedzeniu publicznem Szkoły Głównej dnia 10 maja roku 1810 podany przez J. Sołtykowicza (c.d.) „NN.WW. i F.D. i W, NN. D w Krakowie 1810 w Drukarni Groblowskiej”, 82-83. Tenże Józef Sołtykowicz „miał za sobą studia w Akademii Krakowskiej, gdzie uzyskał doktorat filozofii w r.1778, i długie lata pracy pedagogicznej w szkołach narodowych KEN jako nauczyciel prawa”. Por. Mirosława Chamcówna, Kamilla Mrozowska, *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1765-1850* (Kraków: PWN 1965), 80.

⁸ Sołtykowicz, *O stanie*, 78.

Potrzeba kształcenia całego zastępu pedagogów, przygotowanych do realizowania nowego programu nauczania wynikała zarówno z ideałów epoki oświecenia, jak i ze zrozumienia potrzeb zagrożonego w swoim bycie narodu: „Zgoła trzeba było tak wiele i tak okropnych na Naród nasz wypadków, aby Polacy nad ostatnią już postawieni przepaścią ocucili się z długiego swego letargu i pomyśleli o jedynym śródtku ratowania się, to jest gruntownem Oświeceniem i dobrem Wychowaniu nowego Pokolenia” – zauważa autor dzieła pt. *O stanie Akademii Krakowskiej*⁹. Język profesora Sołtykowicza brzmi dzisiaj miejscami anachronicznie, ale treści w nim wyrażone pozostają w pełni zrozumiałe.

KEN doprowadziła, jak wiadomo, do głębokiej rekonstrukcji Uniwersytetu Krakowskiego. Zdecydowanemu przekształceniu uległa dotychczasowa struktura oraz organizacja nauczania, zmieniły się także przedmioty, a niektóre po prostu zostały wyrzucone z uczelni. Przede wszystkim zamknięto Wydział Filozoficzny, który tradycyjnie stanowił wstęp do dalszego nauczania. Programy zostały dostosowane do różnych kategorii studiującej młodzieży, w zależności od rodzaju obranego zawodu. Inaczej więc uczono prawników, inaczej lekarzy, księży, a także przyszłych geometrów. Nie wolno było dyktować wykładów, które prowadzone miały być po polsku, ale w oparciu o podręczniki, które powstały na zachodzie Europy. Nie wolno było dawać studentom skryptów do odpisywania. Nie było tradycyjnych dyskusji i ćwiczeń, za to przyjęto jako regułę w programie studiów nauczycielskich odbywanie publicznych popisów.

Pierwsza reforma Kołłątaja w 1778 roku sprawiła, że zamknięto osiem z dziesięciu funkcjonujących Katedr Filozofii, a druga reforma doprowadziła do zamknięcia także dwóch pozostałych. Niektóre z tych zmian i związane z nimi zakazy mogą dziwić, a w każdym razie wydają się niezrozumiałe; z perspektywy kilku stuleci zlikwidowanie katedr, na których wykładano filozofię w duchu scholastycznym, a tym samym brutalne przerwanie wielowiekowej tradycji uniwersyteckiego nauczania filozofii klasycznej w Krakowie budzi sprzeciw. Reforma ówczesna nie powinna była łączyć się z burzeniem starego porządku, „czcigodnej budowy wieków średnich.” Nadto w „zreformowanym” programie kształcenia nauczycieli znalazło się dużo więcej miejsca na kształcenie nastawione na zewnętrzny efekt, było w nim więcej popisowej retoryki kosztem filozofii. Te zmiany i zależności stanowią od dawna przedmiot badań historyków nauki i oświaty w Polsce¹⁰.

Z wydanej w 1965 r. monografii, pt. *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1765-1850* możemy się dowiedzieć, jak wyglądały pierwsze lata XIX wieku

⁹ Tamże, 72.

¹⁰ Por. „Druga część [chodzi o spuściznę pozostałą po H. Kołłątaju] obejmuje mowy, memoriały, projekta i pomniki historyczne, tyżące się spraw komisyyi edukacyjnej, reformy szkół w ogóle a szczególowo reformy akademii krakowskiej z lat 1777 do 1788. Są tu nader wielkiej wagi listy ks. H. Kołłątaja do księdza Hołowczyca i ks. Prymasa Michała Poniatowskiego pisane, w przedmiocie urzędzenia szkoły głównej, i zdanie sprawy złożone przez Ignacego Potockiego komisyyi edykacyjnej o wizycie ks. H. Kołłątaja w akademii krakowskiej [...]” – *Rękopismy Towarzystwa Naukowego „systematycznie zestawione”* przez Władysława Sereżyńskiego (Kraków 1869), VI.

na tej uczelni: „Wybuch powstania kościuszkowskiego i jego klęska, która pociągnęła za sobą upadek państwa polskiego, były też kresem działalności Komisji Edukacyjnej i postawiły pod znakiem zapytania dalszy byt Uniwersytetu. Wprawdzie starania wysłanych do Wiednia profesorów: Śniadeckiego i Bogucickiego, zapobiegły natychmiastowej kasacji uczelni, jednakże lata następne przyniosły stopniowe usuwanie z katedr polskich profesorów, a wreszcie w r. 1805 przeniesienie do Krakowa niemieckiej kadry profesorskiej ze Lwowa.”¹¹

Profesorzy, którzy wówczas przybyli, wykładali po niemiecku, ponieważ lwowski uniwersytet miał być z założenia centrum germanizacji. W Krakowie lata germanizacji przeplatały się w wieku XIX z okresami „oddechu”, kiedy można było się uczyć i wyklądać w języku polskim. Zależało to zarówno od wydarzeń historycznych, jak i od nieustannie czynionych starań wielu osób, związanych z polską nauką i szkolnictwem.

Kiedy Józef Sołtykowicz omawiał dzieje seminariów nauczycielskich, związanych z działalnością KEN, na początku wieku XIX w epoce zaborów wszystko, co polskie, stawało się mniej lub bardziej podejrzane dla przedstawicieli ówczesnych rządów. Dedykowanie podobnych relacji i prac ówczesnym władcom, tak, jak on sam to uczynił¹² miało za zadanie przełamywanie ich niechęci i oporów oraz zachętę do życzliwego pochylenia się nad sprawami polskiego szkolnictwa, począwszy od uniwersyteckiego.

Początek wieku stał się okresem intensywnej germanizacji uniwersytetu, nie tylko przez niemieckojęzyczną kadrę profesorską, sprowadzoną głównie ze Lwowa (nauczano zresztą również po łacinie), lecz także poprzez zmiany związane z radykalnym ukróceniem uniwersyteckiej autonomii przejawiającej się wtedy także w niezależności finansowej. „Przyrzeczenie cesarskie dane Śniadeckiemu w Wiedniu, iż uniwersytet w Krakowie nie ulegnie likwidacji, nie oznaczało aprobaty dla modelu uczelni zreformowanej za czasów Hugona Kołłątaja. Dla Austrii był to model uniwersytetu nie do przyjęcia, którego nie zamierzała tolerować w granicach swego państwa. Był on zaprzeczeniem ideału, do jakiego już w fazie końcowej zmierzały reformy szkolnictwa wyższego w Austrii. Rozpoczęte jeszcze za czasów cesarzowej Marii Teresy i Józefa II, doprowadziły na przełomie XVIII i XI stulecia do ukształtowania w Austrii modelu uniwersytetu całkowicie podporządkowanego państwu absolutnemu i jego celom, skrępowanego na co dzień w swej działalności szczegółowymi przepisami administracyjnymi i zależnego finansowo od kasy państwowej” – zauważa jeden z autorów współczesnej książki pt. *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego*¹³.

¹¹ Chamcówna, Mrozowska, *Dzieje*, 61: „Ostatni protokół z obrad Szkoły Głównej Krakowskiej, toczonych w gorączkowej już atmosferze, ale jeszcze w państwie niepodległym, nosi datę 16 marca 1794. Następne posiedzenie odbyło się już pod okupacją pruską 1 października 1795.” Okupacja pruska z początkiem roku 1796 zamieniła się na austriacką. 5 stycznia 1796 roku Austriacy przystąpili do organizowania nowego okręgu, tzw. Galicji Zachodniej.

¹² Sołtykowicz dedykował swoją książkę „Najjaśniejszemu Panu Fryderykowi Augustowi”.

¹³ Por. Banach, *Dzieje*, 87.

W roku akademickim 1804/05 powołano do istnienia Katedrę Religii (na Wydziale Filozoficznym), na której nauczał benedyktyn, o. Wiktor Locher, w języku niemieckim. Około pięciu lat, od roku 1801 do 1806, trwały przekształcenia wewnątrz krakowskiej uczelni, czynione przez austriackie władze, których celem było upodobnienie struktury uniwersytetu do austriackich instytucji naukowych. Po roku 1809 powrócił na katedry język polski, a przy tej okazji opuścili rychło Kraków zatrudnieni tutaj profesorowie niemieckojęzyczni. Pojawił się problem szybkiego znalezienia odpowiednich następców.

Dopiero w roku 1833 przy Wydziale Filozoficznym powstała Katedra Religii, Pedagogiki i Języka Greckiego, nawiązująca do „Katedry Religii” z początku wieku. Wtedy właśnie wprowadzono zajęcia z pedagogiki, jak na to wskazywała nazwa nowo powołanej do życia katedry. Jako zastępca profesora w 1834 roku został w niej zatrudniony Leon Laurysiewicz¹⁴. Nie znaczy to, że wcześniej nie było wykładów z zakresu pedagogiki – prowadził je przybyły ze Lwowa niemieckojęzyczny profesor filozofii Waclaw Voight, o którym jeszcze będzie mowa poniżej.

Zaletą reform przeprowadzonych przy okazji działalności KEN było powiązanie szkolnictwa wyższego ze szkołami średnimi, nad którymi miano sprawować pieczę i kontrolę; celem było zachowanie odpowiedniego poziomu nauczania, a także realizowanie wyznaczonego programu. Miało to swoje zalety, jak nastawienie przyszłych absolwentów, zarówno szkół średnich, jak i wyższych, do praktycznej działalności, w tym do realizowania zadań obywatelskich. Reformy austriackie z początku XIX wieku pozrywały te więzi, usiłując stworzyć model wykształcenia wyższego oparty na własnych wzorach, we własnym języku.

2. Filozofia

Jakiej więc filozofii potrzebują Polacy i co na ten temat mieli do powiedzenia polscy profesorowie uniwersyteccy po roku 1809? Według Tatarkiewicza filozofia polska tego okresu miała charakter przygotowawczy oraz „przejściowy” – stawiano jej maksymalistyczne cele, formułowano fundamentalne pytania, natomiast wstrzymywano się z definitywnymi rozwiązaniami własnego autorstwa. Szukano ich za to w historii, co Tatarkiewicz gotów jest łączyć z eskapizmem – zapewne niesłusznie. Tradycyjne zainteresowanie filozofią starożytną, na przykład pismami Cyserona, wynikało z równie tradycyjnych poszukiwań ustalonych wzorów etycznych i obywatelskich, sprawdzonych przez wieki. A poza tym już samo poprawne logicznie postawienie zagadnienia i sformułowanie pytania stanowi o sukcesie związanym z poszukiwaną odpowiedzią. Poprawnie zadane pytanie wskazuje odpowiedni obszar poszukiwań, ich dziedzinę. Wspólna praca nauczyciela i uczniów nie dotyczyła poza tym wyłącznie logiki i poprawności formalnej danej kwestii, lecz z pewnością również samej treści pytania. To prawda, czasami kończące rozważania konkluzje osoby

¹⁴ Kontrkandydatem był Feliks Godziemba Sosnowski. Por. Archiwum UJ, WF I 46. Leon Laurysiewicz (1798-1854) w roku 1823 przyjął święcenia w obrządku grecko-katolickim. Dwa lata później objął probostwo parafii grecko-katolickiej im. św. Norberta w Krakowie.

prowadzącej zajęcia według starych zasad, jeszcze sprzed reformy KEN, mogły być zwalniać ucznia od dalszego wysiłku intelektualnego, skoro osiągnięto już zadowalający wynik. Jerzy Samuel Bandtke, późniejszy krakowski profesor, napisał w swoim programie wykładów: „nauczyciel pokazuje tylko drogę, uczeń sam dalej na niej postępować powinien.”¹⁵

Samodzielność poszukiwań, a przy tym sięganie do doświadczenia, szukanie racji z równoczesnym oparciem się na zdrowym rozsądku: ten *common sense* wskazuje na istotne związki i upodobania tamtejszych myślicieli do typu filozofowania właściwego „szkole szkockiej”¹⁶. Jej charakterystycznym wyróżnikiem był podwójny realizm: po pierwsze, przyjmowano, że rzeczywistość istnieje bez względu na to, czy jest poznawana, a po drugie, że poznajemy realne przedmioty, a nie ich idee w naszym umyśle. Obowiązywał więc także realizm poznawczy. Oprócz doświadczenia składnikami poznania są, wedle założeń filozofii „zdrowego rozsądku”, również podstawowe i powszechne intuicje, na przykład te dotyczące istnienia przedmiotów wokół nas oraz innych ludzi podobnych do nas w istotny sposób w swoim człowieczeństwie. To wychodzenie w poznaniu od doświadczenia, którego centrum jest konkretny człowiek, stanowi o humanistycznych tendencjach funkcjonujących w nauczaniu tamtejszego uniwersytetu. Julian Romuald Czermiński (1773-1830) pisał: „Czczą jest wiadomość nie mająca na celu udoskonalenia lub polepszenia bytu człowieka”. Oprócz praktycyzmu, cechą tamtej filozofii był więc także humanizm przejawiający się w poszukiwaniu sposobów oraz środków, by „udoskonalic byt człowieka”. To właśnie było głównym celem wysiłków filozoficznych oraz naukowych.

Podobna tendencja funkcjonowała w środowisku uniwersyteckim dużo wcześniej, przejawiając się ogromną estymą i poważaniem, jakim otaczano w Polsce imię i twórczość Franciszka Bacona, o którym wyrażano się (z łaciny): „Bako Werulamiusz”. Już w połowie XVIII wieku, w latach 1750-1755, profesorem krakowskiej uczelni był Marcin Świątkowski, który jako autor dzieła pt. *Prodromus Polonus* (wydanego w 1760 roku) propagował nową myśl „Werulamiusza”. Dzieło swoje oparł na zasadach jęgo filozofii, a nie na klasycznej scholastyce.

W kontekście historycznym początku drugiej dekady XIX wieku, wobec wcześniej przeprowadzanych procesów i zabiegów germanizacyjnych przedsięwziętych przez władze austriackie, za szczególną wartość polskiego filozofowania ksiądz profesor Feliks Jaroński uznał możliwość uprawiania filozofii w języku ojczystym. Pokreślił jej ważność, mówiąc: „[...] ta to jest nauka, w której złym wyrozumieniu lub nieznanomości wylęgać się zwykły wszystkie błędne

¹⁵ Archiwum UJ, *Program wykładów bibliografii z 23.IX.1811*, za: Chamcówna, Mrozowska, *Dzieje*, 131. Tamże, 130: „Wśród wykładających na Wydziale Filozoficznym profesorów najwyższy poziom i najszerze ambicje naukowe reprezentowali: Jerzy Samuel Bandtke, Karol Hube i Józef Łęski”.

¹⁶ W Polsce najwybitniejszym przedstawicielem „szkoły szkockiej” był Michał Wiszniewski. „Sołtykowicz – i in. – o szkole szkockiej wiedział na podstawie pracy J.M. de Gérando: *Histoire comparée des Systems de philosophie*, Paris 1804”; za: Wit Jaworski, *Z dziejów filozofii w Polsce. 1804-1807*. M.W.Voigt, F.Jaroński, J.Sołtykowicz, F.Wigura (Kraków: 1997).

mniemania polityczne i religijne [...].”¹⁷ A przy tym: „[...] ważne rzeczy nie igraszką bujnej wymowy, ale zgłębiającego rozsądku przedmiotem być powinny [...]”.¹⁸ Uderza Jaroński w ton obywatelski, kiedy przypomina postać Sokratesa, który podkreślał, że powinniśmy się uczyć nie dla „szkoły”, lecz „dla życia”: „«nie filozofujmy dla szkoły» mawiał Sokrates, najmędrszy i najpoczciwszy z Greków; «filozofujmy dla potrzeby społecznego życia».”¹⁹

Feliks Jaroński w swojej mowie przypomina, że – po usunięciu katedr filozoficznych z uniwersytetu (czyli Szkoły Głównej) przez KEN – „rząd zeszedł austriacki, pod którego panowanie w roku 1796 dostała się tutejsza Akademia, najprzód katedrę logiki, a potem katedrę zwaną «Philosophia speculativa» zaprowadził [...]”. Nie ocenia tego bynajmniej negatywnie, ale, niestety, „[...] nauczyciele (co dowiedziawszy się o traktacie, którego dziś rocznicę obchodzimy, miejsca swe poopuszczali) nie polubili narodu i języka swych uczniów [...]”.²⁰ Chodzi o nauczycieli niemieckojęzycznych, którzy byli przede wszystkim narzędziami służącymi planom germanizacyjnym austriackiego rządu.

Jak więc Jaroński definiuje filozofię? Jak określa jej przedmiot? Poprzez odwołanie się do jej starożytnej definicji jako miłości mądrości, a także jako do zbioru wiadomości, „jakie miano o Bogu, człowieku i naturze, *Rerum Divinarum humanarumque scientia*.”²¹ W takim razie jak Jaroński reaguje na filozofię mu współczesną, tę budzącą wtedy w Polsce tak gwałtowne kontrowersje, a więc kantyzm? Nie pomniejszając jego zasług²², mówi wprost: to nie jest filozofia dla Polaków! Motywuje to następująco: „Filozof Królewiecki nie w polskim pisał języku i nie w stylu dla nas Polaków teraz być pożytecznym mogącym.”²³ „Nie zaczynajmy więc od Kanta, ale od naszej potrzeby.”²⁴ Podobnie „nie potrzebują” Polacy Fichtego i Szellinga, przynajmniej chwilowo, jak zdaje się ostrzegać Jaroński. Nie wchodząc tutaj głębiej w jego myśl, zauważmy, że nie chodziło mu tutaj literalnie o język filozofowania, aczkolwiek trudności wyrażania filozoficznych pojęć w języku polskim sam doświadczał i twórczo, a nierzadko z sukcesem, nad tym pracował. Raczej wskazywał tutaj i podkreślał właściwą hierarchię zadań oraz inspiracji poznawczych:

¹⁷ Feliks Jaroński, Jakiej filozofii Polacy potrzebują? Rozprawa na publicznym posiedzeniu Akademii Krakowskiej, dla obchodu pamiątki traktatu w Wiedniu 1809 zawartego i upamiętnienia wolności handlowej miasta Krakowa, dnia 15 października r. 1810 zebrany czytana (Warszawa: PWN 1970) 4.

¹⁸ Tamże, 6. Zaraz potem przytacza Jaroński Cicerona: *Istius modi res dicero ornate velle puerile est, docti et intelligentis viri*. Pełny cytat: *istius modi autem res dicere ornate velle puerile est, plane autem et perspicue expedire posse docti et intelligentis viri*. – jest to fragment dzieła *De finibus bonorum et malorum*.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże, 9.

²¹ Tamże.

²² Tamże, 11: „Poprawy Kanta, dobrze przyjęte od zagłębiać się lubiących roztrząsaczów, dały początek nowym pracom; wzbudziły Degeranda, Karpego i wielu innych, których czynne prace dotąd nie ustają i każą się spodziewać, że wkrótce będziemy mieli wydaną filozofię odpowiadającą we wszystkich częściach swego składu, istotnej potrzebie rodzaju ludzkiego”.

²³ Tamże.

²⁴ Tamże, 12.

filozofia powinna koncentrować się na „sprawach ludzkich i boskich”, a więc w kwestii „spraw ludzkich” odnosić się także do problemów społecznego życia, tu i teraz. Czy to jest słuszna postawa? Z pewnością nie „jedynie słuszna”, ale zapoznanie tej perspektywy może prowadzić do szczególnego eskapizmu. Nie tylko można przy tym utracić poczucie rzeczywistości, lecz także zlekceważyć kontakty z najbliższym otoczeniem.

Także współcześnie bywa, że ten i ów filozof dochodzi do przeświadczenia, iż uprawiać filozofię określonego typu można tylko w określonym języku. Zdarza się przy tym, że skutkiem tego nie tylko przestaje pracować nad wyrażaniem filozoficznych treści w języku ojczystym, lecz także język ten lekceważy jako rzekomo mniej „filozoficzny”.

3. Pedagogika

Ksiądz Józef Alojzy Putanowicz (1737- 1788), filozof, był także autorem rozprawki o treści pedagogicznej *Litterae. Mores. Religio. Seu de triplici scopo iuventutis instituendae*, wydanej w Krakowie w roku 1768. Szerzył w niej ideały wychowawcze bliskie tym, jakie realizowali w swoich szkołach pijarzy, to znaczy wychowanie młodego człowieka na dobrego chrześcijanina i obywatela.

W pierwszych latach XIX wieku łączność filozofii i pedagogiki uniwersyteckiej w Krakowie przejawiała się czasami „unią personalną”: otóż w roku akademickim 1807/08, kiedy wykłady z zakresu pedagogiki pojawiły się po raz pierwszy na krakowskim uniwersytecie, prowadzone były przez Wacława Voighta (1765-1830) – profesora filozofii²⁵. Pozytywnie odcinał się na tle innych ówczesnych pracowników tego wydziału. Kamilla Mrozowska pisze o nim, że był on: „[...] jedynym chyba profesorem w tym wydziale, który miał ambicje naukowe i szereg opublikowanych prac. Należał on do, nielicznych na gruncie Krakowa, reprezentantów neohumanizmu, czemu dał wyraz w swym studium o Arystotelesie oraz w pracy *O źródłach spokojności duszy*²⁶. Mimo nakazów władz w swych wykładach z filozofii opierał się na notatkach własnych, a w wykładach z pedagogiki na pracach Niemeyera, co świadczyło o jego dobrej znajomości ówczesnej literatury pedagogicznej²⁷.

²⁵ Michał Wacław Voigt był od 1804 roku nadzwyczajnym profesorem logiki, metafizyki, etyki i pedagogiki na UJ. Do Krakowa przybył z Pragi. Od roku 1809 pracował we Lwowie, w liceum, które w latach 1805-1817 działało w miejsce uniwersytetu. W Krakowie Voigt nauczał od 1804 roku, a w 1810 opuścił Kraków.

²⁶ Książka ta została napisana pierwotnie w j. niemieckim pod tytułem *Die Art, wie die studierende Jugend aus der Philosophie gepruft u. classificirt zu werden pflegt* (Lemberg 1811), a następnie przetłumaczona na j. polski przez Feliksa Słotwińskiego herbu Leliwa (1787-1863) jako *Źródła spokojności duszy które człowiek w swym własnym umyśle znajduje, dla wewnętrznego zaspokoienia myślących ludzi przez Michała Wacława Voighta w języku niemieckim napisane; a przez Feliksa Słotwińskiego na język pols. przełożone, potrzebnymi uwagami i przypisami pomnożone*, Kraków 1814.

²⁷ Chamcówna, Mrozowska, *Dzieje*, 99.

Od tamtej pory wykłady z zakresu pedagogiki były zwykle odnotowywane w spisach zajęć mimo, iż często nie były opłacane, prowadzono je więc bezpłatnie. Ksiądz Feliks Jaroński wykładał „filozofię” i historię filozofii, a także pedagogikę i etykę. Pedagogika była obowiązkowym przedmiotem na trzecim roku studiów filozoficznych, ale tylko dla przyszłych nauczycieli i katechetów. Dla innych pozostawała przedmiotem nieobowiązkowym. Jako taka znalazła się pośród listy „przedmiotów nieobowiązkowych” na uniwersytecie przekształconym na modłę austriacką.

We wspomnianym powyżej, głównym dziele Voigta, austriacki filozof „starał się dać wyraz swemu światopoglądowi kojarzącemu klasyczną filozofię grecką, stoicką wykładnię cnoty z filozofią moralną i filozofią religii Kanta.”²⁸ Chociaż dzieło Voigta przetłumaczone wtedy na język polski przez Feliksa Słotwińskiego uważane jest za ważne wydarzenie w historii recepcji filozofii kantowskiej w Polsce, to trzeba równocześnie zauważyć, że poglądy autora ewoluowały powoli ku stanowisku empirycznemu. Krytykował bowiem skrajny racjonalizm dlatego, że – jego zdaniem – prowadził on do sceptycyzmu. Filozofia Kanta służyła mu zaś przede wszystkim jako oparcie w zwalczaniu naturalistycznych poglądów oświeceniowych fizjokratów. Skutkiem naturalistycznych tendencji był ideał wychowawczy zredukowany do człowieka jako „wypolerowanego zwierzęcia”. Kant dostarczał argumentów na podkreślanie autonomii człowieka wobec przyrody, a jednak drzemały w nim różne siły, nie tylko władze poznawcze, lecz także władze sprawcze. Tymczasem w czasach mu współczesnych, jak zauważał Voigt, ekonomia polityczna wypierała filozofię i etykę. Kiedy napisał szkic „Jak dalece szkoły mogą mieć wpływ na ukształtowanie ducha narodowego”, który w tej formie, przetłumaczony na język polski, ukazał się w *Pamiętniku Warszawskim*²⁹, w poglądach, jakie reprezentował, podkreślał zasady, które pozwalają patrzeć na niego przede wszystkim jako na humanistę.

Z kolei w Wilnie to Jan Śniadecki krytykował Kanta i kantyzm, nie zawsze sprawiedliwie, ale też czasami nader trafnie. Jego oddziaływanie na nauczanie w Krakowie było, jak to wynika ze źródeł, całkiem spore. Można powiedzieć, że najbardziej obawiał się wpływu filozofii kantowskiej na etykę młodego pokolenia. Jak komentował sto lat temu tę jego polemikę z kantyzmem S. Harassek, według Śniadeckiego u Kanta „Zasadniczym błędem etyki ma być to, że prawa moralności wyprowadza «z rozumu, oderwanego od czucia, od rzeczy, od ludzi»; a ponieważ Kant uważa «byt rzeczy i świadectwo zmysłów jako pozory», a zatem wszystko podaje w niepewność, więc i etyka jego nie może nic wartać, bo, «gdzie nie masz prawdy ani pewności tam nie masz ani obowiązków, ani cnoty».”³⁰

²⁸ Jaworski, *Z dziejów*, 12.

²⁹ Waclaw Voight, „Jak dalece szkoły mogą mieć wpływ na ukształtowanie ducha narodowego”. *Pamiętnik Warszawski* 12 (1819).

³⁰ Stefan Harassek, *Kant w Polsce. Przed rokiem 1830* (Kraków: 1916), 31. W wewnętrznych cytatach znajdują się fragmenty artykułu „O metafizyce” J. Śniadeckiego, III, 228.

Wit Jaworski zaś zwrócił uwagę, iż Voigt próbował przełożyć „kantowską etykę moralności na etykę stosowaną – czyli na to, co Kant nazywał antropologią.”³¹ Zafascynowany możliwościami, jakie daje ta myśl, dostarczając argumentów na autonomię człowieka wobec przyrody, z czasem coraz bardziej, jak się wydaje, skłaniał się ku krytyce skrajnego racjonalizmu.

Podsumowanie

Adam Ignacy Zabellewicz (1784-1831), związany z Uniwersytetem Warszawskim (wówczas „Królewsko-Warszawskim Uniwersytetem” powołanym do życia w roku 1818), wyróżniał „antropologię wyższą” jako część filozofii oraz „antropologię niższą” uprawianą jako dziedzina pozafilozoficzna. Ta „wyższa”, jak pisał: „[...] dochodzi, nie co przyrodzenie robi z człowieka, lecz co człowiek, jako rozumna i moralna istota, sam robi z siebie, a przynajmniej co zrobić może i powinien, i jakie jest jego przeznaczenie.”³² Natomiast jako część „antropologii niższej” wymieniał Zabellewicz psychologię empiryczną, zaznaczając, że zarówno psychologia uprawiana w ten sposób, jak i oparta na niej pedagogika są wykładane jako „oddzielne umiejętności”. Jednak obie części nauki o człowieku, „niższą” i „wyższą”, wiązał w istotny sposób ich główny przedmiot, którym był sam człowiek. Filozofia i pedagogika pozostawały ze sobą w związku, nierozłącznej unii.

Ksiądz Feliks Jaroński, krakowski profesor teologii i filozof, w swoim wykładzie „Jakiej filozofii Polacy potrzebują?” zauważył między innymi: „Oświecone narody, nam dziś sąsiadujące, przekonały się o tych prawdach i są dla nas najwidoczniejszym przykładem, jak nagle światło nauk rozszerzyło się między nimi, skoro tylko ich mowa stała się mową nauczycielów i pisarzy. Próżno by chciano liczne podejmować koszta w rozszerzaniu światła u nas przytłumionego, gdyby nam chciano dać do szkół obcą mowę i obcych nauczycieli.”³³ Pisał to w kontekście polityki germanizacyjnej, ale odnosić się to może do każdego języka obcego. Oczywiście nie oznacza to, aby wykłady w Polsce nie mogły się odbywać przykładowo w języku angielskim, ale obcy język wykładowy powinien stanowić ubogacającą alternatywę dla wykładów po polsku, przy czym nigdy nie powinna to być alternatywa wykluczająca.

Jak zauważył w swoim „Wstępie” do cytowanego już tutaj kilkakrotnie zbioru polskich tekstów filozoficznych Władysław Tatarkiewicz, zasada omawianej epoki, którą starano się respektować w pismach (być może dlatego byli to oligografowie) brzmiała: „przede wszystkim – nie nudzić”, co także, trzeba przyznać, posiada walor ponadczasowy i ze wszech miar godne jest naśladowania zarówno w „przedmiocie filozofii”, jak wtedy pisano, jak i na gruncie pedagogiki.

³¹ Jaworski, *Z dziejów*, 21.

³² Adam Ignacy Zabellewicz, „Co to jest filozofia?”, w: Władysław Tatarkiewicz, *Jakiej filozofii Polacy potrzebują?* wyb. i wstęp tegoż (Warszawa: PWN 1970), 72. Zabellewiczowi proponowano w 1817 r. katedrę profesora filozofii w Uniwersytecie Krakowskim, której nie przyjął, natomiast rok później otrzymał analogiczne stanowisko w Warszawie.

³³ Jaroński, *Jakiej*.

Sensem wychowania człowieka jest, bodaj w pierwszym rzędzie, wypracowanie umiejętności życia w szerszej społeczności, w ludzkiej wspólnocie. Starożytne źródła dostarczają licznych wzorów takiego wychowania, a służyć temu miała także filozofia. Kiedy dwa tysiące lat wcześniej Cyceron przekonywał swoich rodaków do uprawiania refleksji filozoficznej, jako warunek konieczny zainteresowania praktycznych Rzymian filozofią wymieniał piękny styl wywodów, ich doskonałą literacko jakość. Sam d jako twórca dostarczył na to najlepszych wzorów.

Cytowany przez Jarońskiego kilkakrotnie Cicerone byłby najlepszym wzorem do naśladowania również dzisiaj, nie tylko w kontekście języka i pięknego stylu. Chodzi tutaj bowiem o odpowiednio rzetelną recepcję wszystkiego, co pochodzi z innych kultur oraz o krytyczną ocenę tego, co uprzednio zostało zanalizowane. Początkiem tego procesu jest szerokie otwarcie się na cały kulturalny świat po to, żeby przyswoić sobie wszystko, co tylko jest wartościowe poza granicami własnego kraju. Przekładając obcy dorobek na język własny należy, w miarę możliwości, przy tłumaczeniu obcych pojęć używać do tego porównań i obrazów dobrze znanych. Punktem wyjścia powinny być jednak właściwie rozpoznane oraz dobrze przemyślane potrzeby własnej społeczności. Otwarcie poznawcze na świat, postawa naukowa nie oznaczają przy tym z pewnością kontestacji wszystkiego, co dotychczas wypracowano na „lokalnym” gruncie, zwłaszcza jeśli obszarem odniesienia nie jest pustynia, lecz bogata tradycja i wielowiekowa kultura, o tyle zapoznana, że w ostatnich stuleciach dotknęły ją liczne kataklizmy i wstrząsy. Trzeba powiedzieć wyraźnie, że dopiero świadomość własnej tożsamości kulturowej jest koniecznym warunkiem właściwie pojmowanej otwartości na inne kultury. To wszystko, co pochodzi z zewnątrz, aby mogło być dobrze wykorzystane, po prostu musi uprzednio przejść fazę konfrontacji ze wszystkim tym, co własne i dobrze rozpoznane jako obiektywnie cenne.

Streszczenie : Artykuł dotyczy przede wszystkim pierwszych trzech dekad XIX wieku, ale nawiązuje zarówno do początków (zreformowanego) Uniwersytetu Krakowskiego, jak i do czasów działalności Komisji Edukacji Narodowej. Omówione zostały w nim, szkieletowo, wydarzenia historyczne, które towarzyszyły funkcjonowaniu Uniwersytetu i rozwijanej w nim filozofii oraz pedagogiki, opartych na nowoczesnych (jak na owe czasy) założeniach oraz zagranicznych podręcznikach. Tytuł artykułu jest – nieprzypadkową – parafrazą wystąpienia jednego z ówczesnych profesorów krakowskich, ks. K. Jarońskiego, pt. „Jakiej filozofii Polacy potrzebują?” Zostało ono wygłoszone w rok po tym, jak na krakowskiej uczelni znów wolno było wykładać w języku polskim. Przedstawiony tekst podkreśla istotną łączność między pedagogiką a filozofią, dostarczającą pedagogice koniecznych podstaw aksjologicznych. W Krakowie prowadzono wówczas intensywne „spory o Kanta”, przy czym najbardziej znana i akceptowana była „szkoła szkocka” albo filozofia „zdrowego rozsądku” o realistycznym charakterze.

Słowa kluczowe: reforma, wiedza, doskonałość etyczna (cnota), filozofia, praktyka społeczna

Bibliografia

- Domański, Juliusz, Zbigniew Ogonowski, Lech Szczucki. *Zarys dziejów filozofii w Polsce. Wieki XIII-XVII*. Warszawa: PWN, 1989.
- Stopka, Krzysztof, Andrzej K. Banach, Julian Dybiec. *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego*. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2000.
- Finkel, Ludwik, Stanisław Starzynski. *Historia uniwersytetu Lwowskiego*. Lwów: 1894.
- Harassek, Stefan. *Kant w Polsce. Przed rokiem 1830*. Kraków: 1916.
- Jaworski, Wit. *Z dziejów filozofii w Polsce. 1804-1807. M.W. Voigt, F. Jaroński, J. Sołtykiewicz, F. Wigura*. Kraków 1997.
- Kowalczyk, Maria. *Colligite fragmenta ne pereant... Studia z dziejów Uniwersytetu Krakowskiego w średniowieczu*. Kraków: Wydawnictwo TN SV, 2010.
- Lipska, Helena, Kazimiera Tatarowicz. *Bibliografia piśmiennictwa do dziejów Uniwersytetu Jagiellońskiego*. Kraków: 1967-1987.
- Chamcówna, Mirosława, Kamilla Mrozowska. *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 176-1850*. Kraków: 1965.
- Putanowicz, Józef A. *Litterae. Mores. Religio. Seu de triplici scopo iuventutis instituendae*. Kraków: 1768.
- Rękopisy Towarzystwa Naukowego*. Opracowane („systematycznie zestawione”) Władysław Seredyński. Kraków: 1869.
- Sołtykiewicz, Józef. *O stanie Akademii Krakowskiej i o publicznych a mianowicie uczonych pracach akademików*. Kraków: 1810.
- Studia z dziejów Wydziału Filozoficzno-Historycznego*, red. Sylwiusz Mikucki. Kraków: 1967.
- Tatarkiewicz, Władysław. *Jakiej filozofii Polacy potrzebują?* wyb. i wstęp tegoż. Warszawa: PWN, 1970.

Marek Mariusz Tytko
Uniwersytet Jagielloński

O KSZTAŁCENIU STUDENTÓW NIEPEŁNOSPRAWNYCH W UNIWERSYTECIE

About teaching disabled students at the university

S u m m a r y : 1. The goal of this article is to present the situation of disabled persons at the university in the 21st century on the basis of selected examples. 2. Methodology. The author used the historiographical method for the analysis of document and observation. 3. The main results of analysis. The author presents the following issues: disabled persons and the university (masters context), The University Office for Disabled Persons, educational and professional activities of disabled persons, and two models of disabilities (medical and interactive). The author also shows the problem of disability in the context of such categories as: society, state, culture, and civilization. The author discusses the formation of altruistic attitudes towards disabled persons and educational assistance for them at the university when they are studying. The article examines issues surrounding hearing-impaired persons at the university (methods of working with such students) and the blind within the context of visual culture at the university. The author presents some problems of conscience and disabled persons at the university. 4. Limitations of results of analysis. This article is a contribution to discussions of the place of disabled persons at the university. Limitations concern relations to the university. 5. Practical implications. The results of the analysis may be used in these discussions as an argument for the change of situation of disabled at the university. 6. Social implications. The results of analysis may be related to the group of disabled students at the university. 7. The originality of the article (new value, novelty). The paper is based on original sources and on situations of disabled students at the university in the context of culture and possibilities of help.

Keywords: university, disabled, conscience, deaf and dumb persons, personalism, human rights, Christianity, ethics, master-follower, models, altruism, culture, civilization

Wstęp

Celem artykułu jest przedstawienie uwag o miejscu studentów niepełnosprawnych w szkole wyższej w kontekście humanistycznym, między innymi w świetle problematyki sumienia. Artykuł jest przyczynkarski, bo nie wyczerpuje tematyki, ale

ma charakter przeglądu zagadnień, wnosząc także pewne oryginalne ujęcie tej problematyki.

Jak dotąd istnieje bardzo bogata bibliografia na temat poszczególnych typów niepełnosprawności (wiele tysięcy publikacji) oraz literatura przedmiotu dotycząca aplikacji pedagogiki specjalnej do pedagogiki szkoły wyższej (z powodu ograniczonych ram artykułu kwestia ta będzie pominięta). Spróbuję spojrzeć na wybrane elementy istnienia niepełnosprawności w ramach uniwersytetu w kontekstach (aspektach) kulturowych, bliskich realistycznym ujęciom pedagogiki kultury. Proponuję tu posługiwanie się kilkoma nowymi pojęciami w odniesieniu do dyscypliny naukowej, aplikowanej do problematyki szkoły wyższej: 1) tyflopädagogika szkoły wyższej (w odniesieniu do pedagogiki szkoły wyższej stosowanej do osób niewidomych, ociemniałych, niedowidzących), 2) surdopädagogika szkoły wyższej (w odniesieniu do pedagogiki szkoły wyższej aplikowanej do osób głuchych, ogłuchłych, niedosłyszących), 3) psychopädagogika szkoły wyższej (w odniesieniu do pedagogiki szkoły wyższej aplikowanej do osób chorych psychicznie), 4) oligofrenopädagogika szkoły wyższej (w odniesieniu do pedagogiki szkoły wyższej aplikowanej do osób niepełnosprawnych intelektualnie), 5) kinezjopädagogika (lub kinetopädagogika) szkoły wyższej (w odniesieniu do pedagogiki szkoły wyższej stosowanej do osób z niepełnosprawnościami narządów ruchu).

1. Niepełnosprawni a uniwersytet (kontekst mistrza)

Problematyka osób niepełnosprawnych w szkołach wyższych jest zagadnieniem odrębnym, różniącym się nieco od kwestii uczenia w szkołach niższych typów¹ z uwagi na wymogi większej samodzielności stawiane osobom studiującym.

Pełnosprawni studenci (o ile o takowej kategorii można mówić) w celu zdobycia wykształcenia wyższego, odpowiedniej wiedzy merytorycznej i doświadczeń zawodowych, oczywiście uczęszczają na wykłady, konwersatoria, ćwiczenia, warsztaty, seminaria, piszą prace, przeprowadzają doświadczenia w laboratoriach, odbywają programowe praktyki studenckie, chodzą do bibliotek, czytają, notują, uczą się ze wskazanych materiałów, przygotowują się z podanego zakresu wiedzy, zdobywają zaliczenia, zdają egzaminy, zaliczają programowo przewidziane zajęcia na kolejnych latach studiów, sporządzają pracę dyplomową, bronią jej przed określoną komisją, a po spełnieniu wszystkich warunków – otrzymują tytuł zawodowy w określonej specjalności jako absolwenci studiów pierwszego lub drugiego stopnia (licencjat, magisterium lub odpowiednio zawodowe tytuły równorzędne: inżyniera). Podobną kwestią jest sprawa studiów doktoranckich (trzeciego stopnia).

¹ Por. np. Maria Grzegorzewska, *Psychologia niewidomych*, t. 1 (Warszawa, Lwów: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne 1929); *Edukacja osób niepełnosprawnych*, red. Aleksander Hulek (Warszawa: Polska Fundacja Upowszechnienia Nauki 1993); Franciszek Wojciechowski, *Dziecko niepełnosprawne w środowisku wiejskim*, (Rzeszów: WSP 1993); Hanna Żuraw, *Uczestnictwo kulturalne młodzieży niepełnosprawnej* (Warszawa: Wydawnictwo „Zak” 1996).

Teoretycznie, wszystkie stopnie studiów wyższych są w Polsce potencjalnie dostępne także dla osób niepełnosprawnych, a przynajmniej dla pewnej ich grupy, zdolnej do spełnienia warunków przewidzianych prawem.

Nieco inaczej niż studia osób pełnosprawnych, wygląda sprawa studiów osób niepełnosprawnych w praktyce. Chcąc zdobyć wiedzę w określonej dziedzinie oraz posiadać dany tytuł zawodowy (lub stopień naukowy), uprawniający do wykonywania konkretnego zawodu, muszą w proces uczenia się włożyć o wiele więcej wysiłku, poświęcić o wiele więcej czasu, pokonać o wiele więcej trudności, przeszkód, barier, także mentalnych², niż ich pełnosprawni koledzy i koleżanki studiujący ten sam kierunek.

Kwestię uczestnictwa osób niepełnosprawnych w edukacji na poziomie studiów wyższych należy traktować podobnie jak traktuje się edukację uczniów niepełnosprawnych oraz ich uczestnictwo w kulturze (na miarę ich możliwości)³. Student niepełnosprawny jest w pełni osobą, w pełni człowiekiem, mimo posiadanych deficytów (braków funkcjonalnych o zróżnicowanej etiologii). Personalistyczno-aksjologiczne ujęcie problematyki ludzi niepełnosprawnych dotyczy także studentów nie w pełni sprawnych. Wymaga to przede wszystkim tak zwanego „ludzkiego”, osobowego, indywidualnego podejścia do ich specyficznych problemów, a nie tylko schematycznej, administracyjnej realizacji prawa osób niepełnosprawnych do studiów wyższych.

Prawdziwy humanizm w podejściu do osób niepełnosprawnych zaczyna się od dostrzeżenia ich pełnoprawnego (pełnego, czyli jak najbardziej pełnosprawnego) człowieczeństwa, które w istocie niczym nie różni się od człowieczeństwa osób sprawnych w pełni. Człowieczeństwo, bycie osobą samo z siebie jest jednakowe dla wszystkich ludzi. Każdy człowiek od poczęcia do śmierci posiada niezbywalną godność, z natury, ze swej istoty. Godność ludzka wynika z prawa naturalnego, czyli prawa przyrodzonego człowiekowi zawsze i wszędzie, niezależnie od jakiegokolwiek umowy społecznej i jakiegokolwiek prawa stanowionego.

Na studiach liczy się nie tylko kształcenie, ale też wychowanie studentów. Chodzi o to, aby prowadzić człowieka (studenta) od stanu gorszego do stanu lepszego, a nie na odwrót. Jako pewna oczywistość jest to przyjęte w pedagogice kultury czy w pedagogice klasycznej. Ponieważ u podstaw wychowania stoi zawsze owa starogrecka *paidea*, wedle której kultura jest wychowaniem, a wychowanie zarazem kulturą, przeto należy sprawy kultury i wychowania rozpatrywać łącznie. Ponadto ponieważ wychowanie opiera się na transcendentaliach (bycie, jedni, dobru,

² Por. np. Agata Migas, „Problemy psychospołeczne osób z ograniczoną sprawnością”. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja* 4 (2008): 22-42; Remigiusz Kijak, „Stygmatyzacja społeczna czy akceptacja? Wyniki badań”. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja* 1 (2007): 3-24; Teresa Cwalina, „Dotykanie niewidzialnego. Z doświadczeń tyfologa w arteterapii”, w: *Edukacja w arteterapii: Międzynarodowa Konferencja Szkoleniowo-Naukowa z cyklu „Psychiatria i Sztuka”*, red. Grażyna Borowik, Andrzej Kowal (Kraków: Wyd. Sztuki Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN, Fundacja Instytut Wydawniczy „MAXIMUM” 2013): 41-49.

³ Mariusz M. Tytko, „Kilka uwag o udziale ucznia niepełnosprawnego w kulturze”. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja* 4 (2008), 67-72.

prawdzie, pięknie), przeto należy rozpatrywać je zawsze realistycznie (realizm) w odniesieniu do rzeczywistego bytu (grec. *to on*), zawsze do jedni (grec. *to hen*, tu: do jedności, jedni osoby ludzkiej jako osobnej całości nierozzerwalnej), nadto do dobra (grec. *agaton*), prawdy (grec. *aletheia*) i piękna (grec. *kalon*). Byt jest zarazem jednią, prawdą, dobrem i pięknem – to są najważniejsze transcendentalia⁴. Wychowanie zatem ulepsza człowieka wewnątrznie (aspekt dobra), „uprawdziwia” go (aspekt prawdy), upięknia (aspekt piękna), spaja jego jedność osobową i powoduje, iż jest bardziej spójny wewnątrznie (aspekt jedni), czyni go intensywniej istniejącym, bytującym po ludzku (aspekt bytu). Proces prawidłowego wychowania sprawia, że ludzie stają się lepsi, prawdziwsi, piękniejsi, realniejsi i spójniejsi z samymi sobą (w jedni własnej osoby ludzkiej).

W pedagogice, po pierwsze, chodzi o stawanie się coraz to lepszym człowiekiem oraz, po drugie, o pozytywne, czynne oddziaływanie na innych dobrem, prawdą, pięknem, wszelkimi wartościami, ucieleśnionymi w konkretnej postaci, kształcie, sytuacjach, aby także inni stawali się coraz lepszymi ludźmi. Nasza epoka nie potrzebuje tylko nauczycieli, ale świadków, jak mówił św. Jan Paweł II, dlatego każdy pedagog musi wpięrcw ulepszyć samego siebie (być świadkiem dobra oraz świadczyć swoim życiem o dobru), aby następnie mógł wiarygodnie próbować ulepszać innych wychowawczo, w myśl zasady: *Medice, cura te ipsum*. Nadto każdy pedagog musi wpięrcw upięknąć wewnątrznie samego siebie, aby następnie mógł wiarygodnie próbować upięknąć innych duchowo, moralnie (świadczyć o pięknie i być świadkiem piękna). Podobnie rzecz się ma z prawdą. Każdy pedagog musi wpięrcw uczynić samego siebie bardziej prawdziwym (świadkiem prawdy oraz świadczyć o prawdzie), aby następnie mógł wiarygodnie próbować czynić prawdziwszymi, autentyczniejszymi innych ludzi. Nadto każdy pedagog musi wpięrcw samemu „bardziej być”, niż „więcej mieć” (jak nauczał św. Jan Paweł II), aby następnie mógł dopiero wiarygodnie próbować wzmacniać innych duchowo, moralnie (świadczyć o byciu ludzkim sobą samym, a także być świadkiem bytowości ludzkiej i wzorcem człowieka).

Idąc dalej tropem transcendentaliów, trzeba powiedzieć, że każdy pedagog musi wpięrcw samemu stać się jednością wewnątrznią (być spójnym z samym sobą), aby następnie mógł dopiero wiarygodnie próbować wzmacniać jedność (wewnątrznią spójność duchową, moralną) innych, to jest świadczyć o jedności osoby ludzkiej, być wzorcem człowieka spójnego w sobie samym, jednolitego, niepodzielonego, wewnątrznie niesprzecznego z samym sobą). Nie chodzi tu więc tylko o mówienie studentom o dobru, prawdzie i pięknie, o wartościach (uczenie czysto werbalne jest całkowicie nieskuteczne) czy o prawidłowym zachowaniu się wobec ludzi niepełnosprawnych, lecz o realne czynienie tego, co dobre, prawdziwe i piękne. Tylko konkretne, wartościowe działania wobec indywidualnych osób ma sens. Te czyny

⁴ Pomijam tu „rzecz” jako *trascendentale* – jako że w pedagogice kwestia dotyczy człowieka. Wychowujemy wszak człowieka (osobę ludzką), a nie rzecz (przedmiot). Przedmioty (rzeczy) mogą być, co prawda, użyte jako środki dydaktyczne w procesie wychowania osób, ale to jest inne zagadnienie.

pociągają, zachwycają, chce się je naśladować jako doskonale, słuszne, pożyteczne, potrzebne.

Nauczyciel na rzecz osób niepełnosprawnych działa skuteczniej swoimi czynami, niż werbalizmem *ex cathedra*. Mistrz wobec ucznia działa przykładem własnym, świadectwem czynu, a nie tylko słowem, a nawet bardziej czynem, niż słowem, stąd tak ważna jest wzorczość w wychowaniu, także na poziomie szkoły wyższej w relacjach z osobami niepełnosprawnymi oraz w sytuacjach ich dotyczących. Wzór jest lub może być naśladowany przez innych, skoro *Verba docent, exempla trahunt*, szczególnie w relacjach interpersonalnych, wymagających dyskrecji, taktu, empatii, delikatności, subtelności, domyślności, życzliwości, przyjazności, serdeczności, wyrozumiałości, łagodności, spokoju, ciepła, wycucia sytuacji i tworzenia atmosfery bezpieczeństwa.

Każdy nauczyciel akademicki powinien zdawać sobie z tego sprawę, że swoim określonym, wielokrotnie powtarzalnym, stałym, ciągłym, zawsze życzliwym, zawsze przyjaznym postępowaniem wobec studentów – osób niepełnosprawnych, daje wzór do naśladowania studentom pełnosprawnym, jak oni mają traktować swoich nie w pełni sprawnych kolegów czy koleżanki. Działa on także szerzej na całą społeczność lokalną, bo transmisja utrwalonych wartości kulturowych przenosi się dalej, pozostaje w pamięci tych, którzy jego zachowanie widzieli, słyszeli jego słowa w konkretnej sytuacji. Wszak ci studenci, których on tu-i-teraz uczy i którym daje konkretny przykład własną osobą, własnym czynem, być może staną się kiedyś nauczycielami, menadżerami, politykami, naukowcami, lekarzami i będą mieli w swojej pamięci ów wielokrotnie powtarzany, pozytywny wzorzec postępowania wobec osób niepełnosprawnych, utrwalony w postaci długoterminowej pamięci obrazowej. Po latach słowa wykładu ulecą, a obrazy konkretnych, dobrych czynów (działania w konkretnej sytuacji) pozostają i to one mają większą moc wychowawczą. W ten sposób pozytywne wzorce postępowania wobec osób niepełnosprawnych, wyuczone poprzez naśladowanie działań podczas studiów wyższych w sposób dowolny lub mimowolny, zostaną przeniesione dalej, poza uczelnię, do całej społeczności.

Stąd tak wielką wagę przywiązuje się do nauczania nauczycieli akademickich, aby w swojej praktyce nabyli pewne wiadomości o potrzebach osób niepełnosprawnych. I nie tylko nabyli, ale także, aby stosowali je w praktyce w swojej pracy na uczelni i w życiu, wszędzie tam, gdzie to jest potrzebne.

2. Uczelniane Biuro do spraw Osób Niepełnosprawnych

Niektóre uczelnie, jak na przykład Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, powołały komórki organizacyjne, które mają służyć niepełnosprawnym studentom (szerzej: wszystkim osobom niepełnosprawnym w danej szkole wyższej oraz kandydatom na studia do tej uczelni). Biuro do spraw Osób Niepełnosprawnych (ang. The Student Disability Support Office) służy bezpośrednio nie tylko osobom niepełnosprawnym, ale także

pośrednio działa na ich rzecz, ucząc nauczycieli akademickich oraz inne osoby, jak należy postępować ze studentami niepełnosprawnymi⁵.

Uniwersytet Jagielloński, wychodząc naprzeciw osobom niepełnosprawnym, kieruje się następującymi priorytetami: 1) zasada równych praw i równych obowiązków (w porównaniu z prawami i obowiązkami osób pełnosprawnych), 2) możliwie jak największy dostęp osób niepełnosprawnych do głównego nurtu kształcenia, 3) wsparcie studentów-inwalidów poprzez nowoczesne serwisy (usługi pomocnicze), które kompensują dane niepełnosprawności studentom. Dotyczy to głównie: [1] osób z wadami słuchu (niesłyszących, słabosłyszących, czyli niedosłyszących), [2] osób z wadami wzroku (niewidomych, słabowidzących, zatem niedowidzących), [3] osób z wadami dotyczącymi narządów ruchu (niepełnosprawnych ruchowo, mowa przede wszystkim o niedomaganiu nóg i kręgosłupa), [4] osób z chorobami psychicznymi (pozwalającymi jednak na podjęcie studiów). W Krakowie od dawna istniała Poradnia Zdrowia Psychicznego dla Studentów, ale tu mowa o czymś innym, niż standardowa psychoterapia: o konkretnej pomocy w studiowaniu dla osób z deficytami psychiki o różnej etiologii: organicznej czy nieorganicznej (wsparcie niezależnie od medycyny, także wsparcie przedmedyczne).

Jak informują oficjalne strony internetowe Biura ds. Osób Niepełnosprawnych UJ⁶, od 2005 roku na mocy decyzji rektorskiej istnieje jednostka, która zajmuje się pomocą studentom niepełnosprawnym, nadto zaś tworzy rozwiązania systemowe, umożliwiające lepszy dostęp do edukacji na poziomie szkoły wyższej. Biuro to: 1) zapewnia osobom niepełnosprawnym pełne uczestnictwo w zajęciach, 2) zapewnia osobom niepełnosprawnym bezpieczny dostęp do wszystkich budynków UJ, 3) tworzy warunki zdawania egzaminów w formie alternatywnej, 4) usuwa bariery informacyjne i świadomościowe (mentalne). Wspomniane działania należą do misji Biura, mając charakter długofalowy, longitudinalny, systemowy. Biuro reprezentuje interesy lub potrzeby osób niepełnosprawnych wobec władz uczelni, a także wobec wszystkich jednostek Uniwersytetu Jagiellońskiego. W uniwersytecie studiuje osoby o różnym stopniu niepełnosprawności, nie zawsze ujawnianym, zwłaszcza w przypadkach lekkiego deficytu, stąd trudność w zewnętrznym jego rozpoznaniu w życiu codziennym przez inne osoby (inwalidztwo mało „widoczne”, stopnia „lekkiego”, jest dość często ukrywane w obawie przed odrzuceniem społecznym).

W rozbudowanej strukturze uniwersyteckiej i przy rozproszeniu studentów z deficytami, Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych stało się niezbędne. Według oficjalnych informacji⁷, odbiorcami działań Biura są głównie niepełnosprawni

⁵ W artykule wykorzystano m.in. upublicznione materiały pomocnicze Biura ds. Osób Niepełnosprawnych UJ [teksty rozdawane uczestnikom III Seminarium Dydaktyki Akademickiej, Kraków 26-27 listopada 2007 r. w Instytucie Pedagogiki UJ]; D. Nowak-Adamczyk, *Rodzaje wsparcia i strategie nauczania studentów niesłyszących i słabosłyszących w kontekście kształcenia pedagogów*, [materiał multimedialny prezentowany na powyższym Seminarium].

⁶ Por. www.bon.uj.edu.pl [dostęp: 22.10.2008].

⁷ Por. www.bon.uj.edu.pl [dostęp: 22.10.2008]. Tamże dział pt. *Prowadzone działania*.

studenci UJ. Wiadomo jednak, że zgłaszają się tam także niepełnosprawni pracownicy UJ. Chodzi tu o następujące czynności Biura: a) współpraca z wydziałami (dziekanatami) w sprawach administracyjnych, które dotyczą studentów niepełnosprawnych, b) upraszczanie procedur i formalności związanych z niezbędną dokumentacją na temat studiów, c) pomoc w rozwiązywaniu problemów dotyczących zmiany trybu zaliczenia studiów, d) organizacja egzaminów w formie alternatywnej, e) organizacja grupy asystentów dla osób niepełnosprawnych, f) przystosowywanie kolejnych pomieszczeń dla osób niepełnosprawnych ruchowo, g) utworzenie w Bibliotece Jagiellońskiej stanowisk ze sprzętem umożliwiającym osobom niewidomym i niedowidzącym korzystanie z księgozbioru, h) lobbowanie u władz na rzecz osób niepełnosprawnych w szkołach wyższych, i) współpraca z innymi, polskimi uczelniami kształcącymi osoby niepełnosprawne, j) współpraca międzynarodowa, k) wymiana doświadczeń, l) udział w konferencjach.

Obszary działań Biura według oficjalnych danych⁸ to: 1) integracja i aktywizacja społeczna, w tym 2) promocja zatrudnienia i aktywizacja zawodowa osób pozostających bez pracy i zagrożonych zwolnieniem z pracy, 3) nauka, kultura, edukacja i wychowanie, w tym sztuka, ochrona dóbr kultury i tradycji. Biuro działa także przy pomocy wolontariuszy. Liczba wolontariuszy zaangażowanych w działania na przykład w roku 2007/2008 wyniosła 10 osób. Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych, według oficjalnych informacji, wśród form pomocy oferuje studentom UJ nie w pełni sprawnym: 1) pomoc informacyjno-poradniczą: a) pośrednictwo pracy, b) pomoc w dostępie do informacji o rynku pracy (o ofertach pracy, o instytucjach, inne informacje), c) działania na rzecz podnoszenia kwalifikacji, 2) pomoc w załatwianiu formalności, interwencje, 3) profesjonalną pomoc psychologiczną, 4) stypendia i nagrody, 5) szkolenia (zawodowe, przekwalifikowanie, doradztwo dotyczące zakładania własnego przedsiębiorstwa), 6) pośrednictwo pracy i kluby pracy, 7) edukację, 8) rozwój zainteresowań i uzdolnień, 9) pomoc lektorów, przewodników dla niewidomych, tłumaczy języka migowego dla głuchoniemych, 10) pomoc w znoszeniu barier architektonicznych, transportowych i komunikacyjnych dla osób niepełnosprawnych ruchowo.

Praca Biura nastawiona jest także na osoby przewlekle chore. W stosunku do nich, podobnie jak w przypadku osób niepełnosprawnych, wspomniane Biuro oferuje następujące działania: 1) pomoc informacyjno-poradniczą, 2) pomoc w załatwianiu formalności, interwencje, 3) profesjonalną pomoc psychologiczną, 4) stypendia i nagrody, 5) szkolenia zawodowe, przekwalifikowania i doradztwo dotyczące zakładania przedsiębiorstwa, 6) edukację, 7) rozwój zainteresowań i uzdolnień, 8) pomoc lektorów, przewodników i tłumaczy, 9) znoszenie barier architektonicznych, transportowych i komunikacyjnych⁹. Pracownicy Biura ds. Osób Niepełnosprawnych UJ opracowują materiały do podręczników akademickich, na przykład do podręcznika dla doktorantów przygotowanego przez wykładowców Wydziału Chemii UJ. Ukazano

⁸ Por. www.bon.uj.edu.pl [dostęp: 22.10.2008].

⁹ Por. www.bon.uj.edu.pl [dostęp: 22.10.2008] oraz por. także <http://bazy.ngo.pl/search/info.asp?id=76535> [dostęp: 22.10.2008].

w nim podstawowe zasady pracy ze studentem niepełnosprawnym oraz materiały wypracowane w ramach projektów, zrealizowanych z udziałem kadry akademickiej.

Uniwersytet Jagielloński korzysta z doświadczeń innych ośrodków akademickich, także zagranicznych, współpracując z następującymi, zachodnioeuropejskimi szkołami wyższymi: 1) Uniwersytetem w Aarhus (Århus) w Danii w zakresie dostępności uczelni dla wszystkich, także dla niepełnosprawnych, 2) Uniwersytetem w Cambridge w Wielkiej Brytanii między innymi w zakresie podnoszenia świadomości kadry akademickiej w relacji: mistrz-uczeń, nauczyciel-student w kontekście niepełnosprawności, 3) Uniwersytetem w Edynburgu w Wielkiej Brytanii, 4) Uniwersytetem Islandzkim w Reykjaviku.

16 maja 2008 roku w ramach projektu DARE do Uniwersytetu Jagiellońskiego przyjechał prof. Willy Aastrup, filozof i wykwalifikowany psychoterapeuta duńskiego Uniwersytetu w Aarhus (Århus), aby prowadzić warsztaty dotyczące pogłębiania wiedzy oraz umiejętności w pracy ze studentami posiadającymi różnego rodzaju niepełnosprawności. Ponadto w tym dniu swoje spotkania odbyli w Biurze ds. Osób Niepełnosprawnych UJ: Liz Taylor z The Banger University w Wielkiej Brytanii (warsztaty dotyczące studentów z dysleksją, która jest traktowana na Wyspach Brytyjskich jako niepełnosprawność), Klitos Symeonides z Cypros Adult Education Association (Cypr), Bernard Queen z Learning Differences Ltd. To tylko jeden przykład wybrany spośród dziesiątek spotkań, konferencji, warsztatów, które odbyły się w minionych latach w UJ w związku z niepełnosprawnymi.

Wspomniane Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych UJ wspólnie z jednostkami Uniwersytetu ma za zadanie stworzyć tak zwane „pakiety szkoleniowe” w celu podnoszenia wiedzy i umiejętności kadry nauczającej. Podjęto także współpracę z Uniwersytetem w Edynburgu (Szkocja, Wielka Brytania) w sprawie standardów wsparcia edukacyjnego. Mowa między innymi o transferze innowacji z Wielkiej Brytanii: Brytyjczycy mają tak zwany *The Disability Discrimination Act* z 1995 roku, czyli ustawę antydyskryminacyjną, której implikacje w sektorze edukacji są dość szczególne, czasem kontrowersyjne lub przynajmniej dyskusyjne, stąd należy uważać przy „mechanicznym” przenoszeniu wzorców brytyjskich do Polski. Nadto Biuro nawiązało kontakt z The University of Iceland w Reykjaviku w związku z osobami niepełnosprawnymi.

Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych UJ przyjmuje cele i następującą definicję niepełnosprawności (zredagowaną w tak zwanej *Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych* z 13 grudnia 2006 roku: „Celem niniejszej konwencji jest popieranie, ochrona i zapewnienie pełnego i równego korzystania ze wszystkich praw człowieka i podstawowych wolności przez wszystkie osoby niepełnosprawne oraz popieranie poszanowania ich przyrodzonej godności. Do osób niepełnosprawnych zalicza się te osoby, które mają długotrwale naruszoną sprawność fizyczną, umysłową, intelektualną lub w zakresie zmysłów co może, w oddziaływaniu z różnymi barierami, utrudniać im pełny i skuteczny udział w życiu społecznym, na zasadzie

równości z innymi osobami”¹⁰. Model interaktywny zakłada istnienie oczywistej różnicy pomiędzy pełnosprawnością a niepełnosprawnością, trzeba ją znać, aby móc postępować adekwatnie do rzeczywistości.

3. Aktywizacja skolaryzacyjna i zawodowa dotycząca osób niepełnosprawnych

Nie ulega wątpliwości, że aktywizacja osób niepełnosprawnych i zachęcenie ich do podjęcia studiów wyższych, jeśli są one na tyle zdolne intelektualnie, że potrafią podolać wymogom programowym, stawianym studentom na danym kierunku studiów, jest pożyteczna i ze wszech miar potrzebna w każdej sytuacji, w każdym czasie. Trzeba wskazać między innymi na dwa cele studiów wyższych, akcentowane w pedagogice: 1) własny rozwój (własnej osobowości), 2) zdobycie konkretnego wykształcenia (dyplomu uprawniającego do uprawiania zawodu i do zajęcia pewnego miejsca w „drabinie społecznej”)¹¹. Niepełnosprawni zatem, podobnie jak inni ludzie, mają dwa główne motywy podejmowania studiów wyższych: 1) własny rozwój intelektualny oraz kulturowy, 2) zdobycie konkretnego zawodu. Trzy elementy dydaktyczno-wychowawcze istotne są w procesie kształcenia w uniwersytecie: 1) wiedza teoretyczna, 2) umiejętności praktyczne i 3) postawa (kompetencje społeczne). Te trzy obszary dotyczą także studentów-osób niepełnosprawnych.

Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych w Polsce jest potrzebna zwłaszcza w perspektywie sytuacji załamania się systemu emerytalnego i rentowego w Polsce wskutek realnej katastrofy demograficznej. Bycie niepełnosprawnym nie oznacza wszak „wyroku skazującego”, ale często utrudnia podejmowanie pewnych czynności zawodowych w pełnym wymiarze. Celem państwa polskiego jest w tym obszarze aktywizacja tej grupy osób niepełnosprawnych, która jest w stanie przezwyciężyć trudności i podjąć naukę, a następnie pracę, nawet w specjalnych warunkach lub w niepełnym wymiarze (zawsze „praca nad pracą” jest tu w sumie opłacalna).

Dotychczasowe doświadczenia negatywne rządów lewicowo-liberalnych ukazały jednak całkowite fiasko polityki państwa wobec zatrudnienia osób niepełnosprawnych w naszym kraju (na przykład stopniowe wycofywanie się państwa z dofinansowania stanowisk pracy dla osób niepełnosprawnych, masowa likwidacja zakładów pracy chronionej, nieskuteczność czysto propagandowych akcji

¹⁰ Por. *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych*, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. Dz. U. z 25 października 2012, poz. 1169, art. 1). Polska ratyfikowała tę konwencję w 2012 r. por. *Ustawa z dnia 15 czerwca 2012 r. o ratyfikacji Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzonej w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r.*, Dz. U. z 2 sierpnia 2012 r., poz. 882.

¹¹ Zbyszko Melosik, „Edukacja a stratyfikacja społeczna”, w: *Pedagogika, podręcznik akademicki*, t. 2, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 2006), 328-366. Z. Melosik zaprezentował tu szereg kontrowersyjnych stanowisk, prezentowanych przez współczesnych pedagogów zachodnioeuropejskich czy amerykańskich w sporze o funkcje i cele studiów wyższych (w uniwersytetach).

billboardowych (reklamowych) werbalnego wspierania osób niepełnosprawnych przy zatrudnieniu, co jest finansowane ze środków wspólnotowych i krajowych, ale w rezultacie prowadzi do wielkiego marnowania pieniędzy bez przynoszenia spodziewanych efektów¹².

Państwo wspiera i nadal powinno wspierać aktywizację skolaryzacyjną oraz zawodową osób niepełnosprawnych, ułatwiać im podejmowanie studiów, co przyniesie pozytywne owoce dla całej społeczności. Koszty aktywizacji zwrócą się, kiedy dana, zdolna do nauki i zdobycia odpowiedniego zawodu, osoba niepełnosprawna podejmie pracę: zacznie zarabiać nie tylko na siebie, ale też na innych. Zanim jeszcze młody człowiek z danym rodzajem niepełnosprawności trafi na studia, trzeba go jednak do podjęcia studiów zachęcić, wspomóc, w rozmaity sposób uświadomić mu możliwości, przekonać o ułatwieniach.

Celem jest wypracowanie jednolitego systemu działania, który na skalę społeczną docierałby z informacją do niepełnosprawnych uczniów oraz studentów. Jednym z ogniw takiej informacji są Biura ds. Osób Niepełnosprawnych. Należy poprzez szerokie działania o charakterze „przesiewowym” wychwycić w skali kraju grupę uczniów zdolnych intelektualnie, choć niepełnosprawnych pod różnymi względami (przykładowo z deficytami sensorycznymi) i pokierować ich karierą (wesprzeć ich rozwój edukacyjny) tak, aby trafili albo do wyższych szkół zawodowych lub uniwersytetów, albo do szkół dających konkretny zawód (rzemiosło), a następnie na rynek pracy.

4. Dwa modele niepełnosprawności – medyczny oraz interaktywny

Dagmara Nowak-Adamczyk zwraca uwagę na dwa sposoby ujęcia niepełnosprawności i wyróżnia: 1) model medyczny, 2) model interaktywny. W pierwszym z nich niepełnosprawność jest „niedoborem”, brakiem, deficytem czy „anormalnością”, stąd, zdaniem autorki, fakt bycia niepełnosprawnym jest „negatywny” (według mnie niekoniecznie tak jest, zaś niepełnosprawność przy medycznym podejściu lokuje się słusznie, realistycznie w danej osobie, w jej organizmie czy psychice). W drugim, interaktywnym, niepełnosprawność to „różnica”, fakt sam w sobie „obojętny” (nie negatywny), przy czym niepełnosprawność „wywodzi się ze wzajemnego oddziaływania danej osoby i społeczeństwa”. Ten drugi „model” jest moim zdaniem błędnie zdefiniowany, bo podejście interaktywne do niepełnosprawności, zakładające aktywizację jako pomoc niesioną przez społeczność na rzecz osób z danym deficytem, nie dowodzi jednak, że geneza niepełnosprawności leży w interakcji danej osoby-inwalidy (ang. *in-valide*) ze

¹² W potocznym odbiorze wszelkie reklamy (także billboardy) są kojarzone negatywnie jako ingerencje intruzów w przestrzeń publiczną lub prywatną, służące indoktrynacji społeczności przemocą wizualną. Przeciętny człowiek ma dość reklam, osaczają go one zwłaszcza w mieście, ze wszystkich stron, czy chce tego, czy nie chce (a zwykle – nie chce), stąd bierze się, moim zdaniem, nieskuteczność tego typu masowych akcji.

społeczeństwem i nie zaprzecza to realistycznemu podejściu „medycznemu”, które niepełnosprawność, kalectwo, inwalidztwo wywodzi adekwatnie do rzeczywistości ze wskazanego braku organicznego albo pozaorganicznego (psychicznego)¹³. Możliwe jest zatem podejście humanistyczno-medyczne do osoby niepełnosprawnej, uznające medycznie ujmowane, organiczne lub nieorganiczne przyczyny powstania niepełnosprawności (realna geneza deficytu, realna geneza braku), przy jednoczesnym pozytywnym, wspomagającym, rzetelnym, w pełni „ludzkim” podejściu do danej osoby niepełnosprawnej, przy uwzględnieniu oczywistych różnic, wynikających z faktu bycia inwalidą.

Przy usuwaniu problemów związanych z niepełnosprawnością, zdaniem D. Nowak-Adamczyk, w ramach podejścia pierwszego typu (medycznego) stosuje się leczenie danej osoby przez specjalistę lub dostosowuje się daną osobę do obowiązującej normy (czyni to także specjalista), trzeba dodać: o ile to możliwe. W ramach podejścia interaktywnego usuwanie problemów związanych z niepełnosprawnością polega na „zmienianiu wzajemnego oddziaływania między daną osobą a społeczeństwem”, przy czym czynnikiem sprawczym owego usunięcia problemów jest „dana osoba [niepełnosprawna], jednostka lub instytucja występująca w jej [osoby niepełnosprawnej] imieniu lub inna osoba [pełnosprawna] mająca wpływ na relacje między osobą [niepełnosprawną] a społeczeństwem”¹⁴. Definicja ta jest rozbudowana, niedokładna, wymagająca uściślenia, przyjęta przez autorkę *ad hoc*. Należy także zapytać, co autorka rozumie przez „interaktywność”, dosłownie: „między-aktywność”, „między-czynność”: aktywność, czynność pomiędzy kim a kim?

Trzeba jednak dodać, że drugi typ podejścia (interaktywny), jakkolwiek byłby rozumiany, nie zaprzecza typowi pierwszemu, czyli „medycznemu”: nie wyklucza się leczenia czy rehabilitacji danej osoby, o ile to możliwe, a także udziału specjalisty (lekarza, rehabilitanta, psychologa-terapeuty) w czynności zachodzącej pomiędzy osobą niepełnosprawną a osobą pełnosprawną. Typ „medyczny” można przecież także nazwać „interaktywnym”, bo w jego ramach zachodzi aktywność, czynność, czyli interakcja pomiędzy osobami: specjalistą a osobą niepełnosprawną. Obydwa podejścia dadzą się zatem połączyć, bo podejście medyczne jest zawsze „interaktywne”, zawsze też potrzebne (wszak specjaliści są niezbędni), natomiast kwestia edukacji społeczności dla celów niesienia pomocy osobom niepełnosprawnym również jest wskazana. To w zasadzie nie jest niczym nowym, wszak już starożytni nakazywali nieść pomoc innym: wszelkim osobom cierpiącym, kalekim, niewidomym, chromym, chorym, o czym świadczy historia chrześcijaństwa.

Podejście medyczno-interaktywne, czyli humanistyczno-medyczne, w pełni „ludzkie” i „specjalistyczne” zarazem, jest możliwe, w ten sposób uzyska się maksymalny efekt, zjednoczenie wszystkich możliwych, specjalistycznych sił

¹³ Wszak ktoś od urodzenia jest niewidomy lub niedowidzący nie przez to, że społeczeństwo, w wyniku interakcji, takim go uczyniło, lecz jest to skutkiem konkretnego deficytu organicznego jego narządu wzroku. Geneza niepełnosprawności leży w organizmie danej osoby niewidomej od urodzenia, a nie w społeczności – grupie osób, która się z danym niewidomym styka, wchodząc z nim w interakcje.

¹⁴ Nowak-Adamczyk, *Rodzaje*.

wspomagających: lekarzy, rehabilitantów, pielęgniarek, psychologów-terapeutów, pedagogów, łącznie z aktywizacją społeczności.

5. Niepełnosprawni a społeczność, państwo, kultura, cywilizacja

Aktywizacja całej społeczności w danym środowisku lokalnym wymaga z kolei systematycznych, świadomych działań pedagogicznych na miejscu, ale także w polskich, publicznych środkach masowej komunikacji, które mają pozytywną misję społeczną do spełnienia, wpisaną w ich statut nadawców publicznych. Misja wobec osób niepełnosprawnych nie kończy się na udziale tłumacza języka migowego dla głuchoniemych (głuchych) w programach telewizji publicznej, ale obejmuje także kształtowanie pozytywnych postaw u ogółu pełnosprawnych widzów czy słuchaczy w relacji do osób niepełnosprawnych. Chodzi o wychowanie obywateli do akceptacji wartości niepełnosprawności (inności, specyficzności potrzeb osób niepełnosprawnych), ale także o wzbudzenie u nich dobrej i wolnej woli niesienia osobistej pomocy niepełnosprawnym ludziom potrzebującym, w każdej sytuacji życiowej, w której się znajdują, w myśl zasady miłości bliźniego niezależnie od narodowości, rasy, płci, stanu, religii, wykształcenia, posiadanego majątku, przekonań politycznych i innych.

W szkole wyższej zakłada się w zasadzie sytuację modelową, w której nauczyciel akademicki jest osobą pełnosprawną (wzrokowo, słuchowo, psychicznie i ruchowo), natomiast student posiada deficyt w jednej lub kilku sferach sprawności. Nie bierze się natomiast pod uwagę sytuacji odwrotnej: że nauczyciel akademicki także może być osobą niepełnosprawną (niedowidzi, niedosłyszy, ma trudność w poruszaniu się lub posiada jakieś deficyty psychiczne, ujawniające się na przykład lęki czy fobie). Dany deficyt nie przeszkadza jednak w uprawianiu zawodu, czego przykładem jest postać zmarłego przed laty znanego profesora filologii łacińskiej prof. Mariana Plezi (UJ), który, mimo niepełnosprawności wzroku (jednookość) stał się naukowcem klasy światowej, tworząc dwa duże, wielotomowe słowniki łacińsko-polskie oraz mając liczący się dorobek naukowy i dydaktyczny. Nie korzystał przy tym z pomocy specjalistycznych serwisów informatycznych, bo takowych wtedy nie było.

Przykłady osób niepełnosprawnych pełnych heroizmu i wytrwałości, wybitnych naukowców-dydaktyków, można mnożyć, a także szczegółowo analizować w ramach historii nauki, jest to jednak osobny problem, na który zbyt mało dotąd zwracano uwagę, choć wart jest odrębnego potraktowania. Chodzi tu o przykład konkretny, że osoba niepełnosprawna może dojść do najwyższego szczybla kariery uniwersyteckiej, zostać dzięki własnej, heroicznej pracy profesorem, przydatnym dla państwa, uczącym innych. Ci nauczyciele akademicy, mistrzowie heroizmu, żyją wśród nas, pracują, nawet często o tym nie wiemy, a studenci nie zdają sobie sprawy, ile wysiłku musi włożyć ich mistrz, aby pokonać własne niedomaganie fizyczne czy psychiczne, aby móc funkcjonować jako pełnoprawny, naukowo twórczy członek społeczności akademickiej. *Dyskretna historia niepełnosprawnych uniwersytetów*

– taki przewrotny i paradoksalny tytuł mogłaby nosić książka traktująca o rzeszach osób niepełnosprawnych wykładających na uczelniach, a ukrywających swoje kalectwo w obawie przed reakcją społeczną¹⁵.

Jako ludzie cywilizacji zachodnioeuropejskiej, czyli łacińskiej, która była i jest cywilizacją chrześcijańską, kierujemy się zasadą dobra wspólnego (zasadę tę uwzględnia Konstytucja RP¹⁶), a do niego należy zaliczyć grupę osób niepełnosprawnych, którym możemy pomagać i przez to doskonalić siebie wewnątrznie w relacji do drugiego człowieka wymagającego pomocy, zrozumienia, życzliwości. Osoba niepełnosprawna jest wszak człowiekiem w pełni¹⁷, osobową jednością integralną, człowiekiem w każdym aspekcie: duchowym, psychicznym i cielesnym, mimo rozmaitych deficytów natury organicznej lub nieorganicznej, które ją dotknęły.

Nie możemy popełniać błędu antropologicznego¹⁸, błędu redukcjonizmu, który stał między innymi u podstaw niemieckiego totalitaryzmu: to narodowo-socjalistyczni ideolodzy III Rzeszy Niemieckiej (1933-1945) twierdzili, że osoba niepełnosprawna jest „niepełnowartościowym życiem”, co skutkowało ludobójstwem. Cywilizacja łacińska, chrześcijańska oparta jest na idei dobra wspólnego. Wartości moralne wspólne wszystkim ludziom¹⁹ nakazują czynić dobro drugiemu, a nie wyrządzać mu zła, co w szczególności obowiązuje każdego człowieka, zwłaszcza cywilizowanego, w relacji do osób niepełnosprawnych.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku wskazuje na szczególną, ochronną i pomocniczą funkcję państwa w odniesieniu do niepełnosprawnych²⁰. Nie ogranicza ona pomocniczości państwa tylko do pewnego zakresu pomocy i nie stawia jej granic. Czy czyni tak, ponieważ celem jest człowiek jako najwyższe dobro (człowiek jako „dobro właściwe”, *bonum honestum*)²¹? Niepodległe

¹⁵ Istnieje obecnie co prawda rejestr osób niepełnosprawnych i zgodnie z prawem, osoba niepełnosprawna z tak zwaną I lub II grupą inwalidzką (znacznym lub umiarkowanym stopień niepełnosprawności) ma prawo do skróconego czasu pracy, ale przecież nauczyciele akademicy pracują w ramach rocznego pensum zajęć. I co tu skracać w takim przypadku? Czy tylko prawo?

¹⁶ *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, Dz. U. z 1997 r., nr 78, poz. 483, art. 82: „Obowiązkiem obywatela polskiego jest wierność Rzeczypospolitej oraz troska o dobro wspólne”. Por. także: Mieczysław A. Krąpiec, „Dobro wspólne”, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 2 (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2001), 628-639.

¹⁷ Por. *Dusza. Umysł. Ciało. Spór o jedność bytów człowieka*, red. naukowa Andrzej Maryniarczyk SDB, Katarzyna Stępień (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2007).

¹⁸ Por. *Błąd antropologiczny*, red. naukowa Andrzej Maryniarczyk SDB, Katarzyna Stępień (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2003).

¹⁹ Por. *Sily moralne wspólne wszystkim ludziom, ich źródła i rozwój poprzez wychowanie. Praca zbiorowa*, (Bydgoszcz: Komitet Organizacyjny VI-tego Międzynarodowego Kongresu Wychowania Moralnego, 1934).

²⁰ Por. np. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, Dz. U. z 1997 r., nr 78, poz. 483, art. 19, art. 67, ust. 1; art. 68, ust. 3; art. 69.

²¹ Por. Andrzej Maryniarczyk, „Dobro”, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 2, (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2001), 620.

państwo polskie jest jednak tylko narzędziem, środkiem w ręku suwerena-narodu²². Jak realizuje pomoc i ochronę niepełnosprawnych? W gruncie rzeczy to my sami, Polacy, sprawujemy ową szczególną opiekę, dajemy ową szczególną pomoc naszym niepełnosprawnym współobywatelom, bo „Rzeczpospolita Polska jest dobrem wspólnym wszystkich obywateli”²³. To nie „oni” (wyalienowany aparat państwa), lecz „my” sami, jako ludzie obdarzeni sumieniem, jesteśmy w powinności pomagać osobom niepełnosprawnym, opiekować się nimi, bo jako obywatele (pełnosprawni i niepełnosprawni) tworzymy owo dobro wspólne zwane Rzeczpospolitą Polską.

Zasada pomocniczości państwa względem niepełnosprawnych współobywateli, także wobec uczniów czy studentów niepełnosprawnych, wzmacnia podejście integralne całej społeczności do nich. Obowiązuje przeto każdego, nikt nie może uchylić się od pomocy osobie niepełnosprawnej, udzielanej na miarę swoich możliwości. Podejście integralne do człowieka wynika z sumienia moralnego, a nie z prawa. W demokratycznym państwie głos obywateli²⁴ w wyborach czy referendach powinien przesądzać także o generalnym podejściu do niepełnosprawnych, wyznaczać generalne kierunki działania.

Niezależnie od ewentualnej ułomności prawa (także ułomnej Konstytucji III RP) nikt nie zwolnił obywateli z moralnego obowiązku pomocy bliźniemu, także temu niepełnosprawnemu, bo prawo stanowione nie ma władzy nad moralnością naturalną, wynikającą z natury ludzkiej, a nie z umowy społecznej (stanowionej *ad hoc*). Moralności (sumienia) nie da się „zawiesić” prawem stanowionym, bo jest ono odzwierciedleniem moralności („sumienności”), a nie na odwrót. Inną kwestią jest sytuacja, w której normy prawne traktowane są w odbiorze potocznym jako normy moralne²⁵, choć jest to błędem logicznym.

6. Wsparcie edukacyjne osób niepełnosprawnych na studiach

Jest rzeczą czywistą, że osoby niepełnosprawne, wymagają wsparcia w pewnym zakresie. D. Nowak-Adamczyk w materiałach seminaryjnych przyjęła definicję autorstwa M. Perdeus-Białek: wsparcie edukacyjne to „szereg zabiegów umożliwiających osobie z daną niepełnosprawnością pełny dostęp do edukacji, zgodnie z zasadą tzw. równych praw i obowiązków. Oznacza to efektywne i racjonalne dostosowanie przestrzeni edukacyjnej tak, by studentów niepełnosprawnych traktować tak samo jak studentów bez niepełnosprawności”²⁶. W tak zdefiniowanym podejściu kryje się jednak pułapka braku różnicy, czyli sztucznego jej zatarcia, a przecież wynika ona z obecności deficytów. Różnice między pełnosprawnym i niepełnosprawnym były, są i będą, o tym należy pamiętać, także w dziedzinie

²² Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. z 1997 r., nr 78, poz. 483, preambuła, zdanie pierwsze.

²³ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. z 1997 r., nr 78, poz. 483, art. 1.

²⁴ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. z 1997 r., nr 78, poz. 483, art. 2 i 4.

²⁵ Por. *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. Franciszek Adamski (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 1999).

²⁶ Nowak-Adamczyk, *Rodzaje*.

edukacji. Nauczyciel powinien dostosować swoje postępowanie do specyfiki danego deficytu. Jakkolwiek słuszne jest podejście równościowe, to ludzie są równi z natury, a nie z postanowienia takiej czy innej władzy (nie w wyniku jakiegokolwiek umowy społecznej). Prawo naturalne stanowi o równości wszystkich ludzi w ich godności, wolności, w ich prawie do życia.

Konstytucja jako akt prawa stanowionego, będącego rodzajem umowy społecznej, tylko owo prawo naturalne wprowadza do świadomości społecznej, ale prawa naturalnego (prawa przyrodzonego człowiekowi) sama z siebie nie ustanawia. Konstytucja III RP tylko stwierdza sytuację zastaną (obecność naturalnego prawa moralnego w człowieku): „Przyrodzona i niezbywalna godność człowieka stanowi źródło wolności i praw człowieka i obywatela. Jest ona nienaruszalna, a jej poszanowanie i ochrona jest obowiązkiem władz publicznych”²⁷. Zatem przyrodzona godność przynależy z natury każdemu człowiekowi, także niepełnosprawnemu. Państwo (władza publiczna) chroni godność osób niepełnosprawnych w każdej sytuacji, na każdym etapie edukacji, również w szkołach wyższych. Wszelkie usprawnienia w procesie dydaktycznym mają służyć zachowaniu tej przyrodzonej godności ludzkiej. Dotyczy to także usprawnień w dydaktyce akademickiej, skierowanych do niepełnosprawnych studentów.

Konstytucja RP stanowi, z woli wszystkich obywateli polskich, że: „Każdemu zapewnia się wolność wyboru i wykonywania zawodu oraz wyboru miejsca pracy. Wyjątki określa ustawa”²⁸. Z zapisu konstytucyjnego wynika, że także każda osoba niepełnosprawna, o ile nie jest to zawarowane ustawą na zasadzie wyjątku, ma prawo do wolnego wyboru kierunku studiów i posiada wolność wyboru wykonywanego zawodu. Szkoły wyższe nie mogą zatem nie przyjmować na studia osób niepełnosprawnych, o ile takowe osoby w sensie posiadanej wiedzy spełniają kryteria przyjęcia, chyba że zabrania tego ustawa. Każda osoba niepełnosprawna, zdolna intelektualnie, aby sprostać wymogom przyjęcia na studia, powinna być przyjęta na wybrane przez siebie w sposób wolny studia. Podobnie rzecz się ma z wolnością wykonywania zawodu przez osoby niepełnosprawne po studiach wyższych. Niepełnosprawni z dyplomem uczelni mają prawo do wykonywania wybranego zawodu, chyba że zabrania tego ustawa. Jest rzeczą oczywistą, że nie może być pielęgniarką osoba całkowicie niewidoma, ale może ona pracować jako psycholog kliniczny i rozmawiać z pacjentami, prowadzić psychoterapię, ćwiczenia relaksacyjne lub zajęcia z innymi niewidomymi, którzy wszak mają trudność w rozumieniu kultury wizualnej.

Proces edukacyjny wymaga dostosowania uczelni do potrzeb osób niepełnosprawnych. Nie da się jednak nigdy całkowicie zrekompensować wszystkich deficytów każdego studenta niepełnosprawnego. Można się tylko do owego niedoścignętego wzorca zbliżyć. O ile istnieje prosta możliwość niwelacji barier architektonicznych w nowo budowanych kampusach uczelnianych – pojawiają się:

²⁷ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. z 1997 r., nr 78, poz. 483, art. 30.

²⁸ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. z 1997 r., nr 78, poz. 483, art. 65, ust. 1.

szerokie windy czy drzwi mieszczące wózki inwalidzkie, automatyczne podnośniki, pochylnie, równie pochyłe-podjazdy i inne, o tyle w wielu przypadkach owo wsparcie w przestrzeni edukacyjnej napotyka trudności. Nie chodzi tu tylko o przestrzeń traktowaną dosłownie, ale także o sferę osobową, mentalną, świadomościową²⁹.

Mowa o przezwycięzeniu mentalności ludzkiej, która jest trudna do zmiany, zwłaszcza u osób o utrwalonych nieodpowiednich schematach poznawczych, wyniesionych ze szkół lub z domu albo z kontaktów z grupami nieformalnymi (na przykład rówieśniczymi). Plastyczność psychiki dorosłych ulega usztywnieniu, trudno ją zmienić, trzeba zatem profilaktycznie i systematycznie uczyć dzieci od najmłodszych lat, że „inwalida” to także człowiek, wymagający pewnej pomocy w sytuacji, w której się znajduje. Kultura osobista wymaga elementarnego szacunku dla drugiego, zwłaszcza niepełnosprawnego. Kiedy owe dzieci dorosną, kiedy staną się studentami, nauczycielami, menadżerami, lekarzami, łatwiej im będzie pomagać innym (również niepełnosprawnym), bo będą bardziej rozumieć ich potrzeby. „Spotkanie z innym”, „spotkanie innego” jest okazją do nauczenia się czegoś dobrego. Altruizm i miłość bliźniego są zawsze cechami moralnie pozytywnymi. Miłość została adekwatnie do rzeczywistości zdefiniowana w personalistycznym realizmie (filozofii klasycznej) jako „roztropna troska o dobro innych”. Miłość do osób niepełnosprawnych jest więc roztropną troską o ich rzeczywiste dobro.

Uniwersytet narodził się w cywilizacji łacińskiej jako instytucja założona przez chrześcijan, przez Kościół Katolicki w średniowieczu, dlatego w Polsce w wyższych uczelniach powinniśmy pamiętać o wzorcach chrześcijańskich, o pomocy bliźniemu w ramach kultury miłosierdzia; szczególnie bliźniemu, gdy jest osobą niepełnosprawną. Wsparcie edukacyjne osób niepełnosprawnych jest naszym obowiązkiem moralnym jako ludzi, a nie tylko jako chrześcijan. Tradycja roztropnego miłosierdzia zobowiązuje, a chrześcijaństwo niewątpliwie jest dobrą tradycją i wypracowało dobre wzorce postępowania, warte naśladowania, sprawdzone przez dwa tysiące lat w rozmaitych kulturach.

7. Sumienie a niepełnosprawni w uniwersytecie

Poza i ponad regulacjami prawnymi, obowiązującymi przepisami, regulaminami, statutami ważne jest prawidłowo ukształtowane sumienie człowieka. W chrześcijańskiej kulturze (ze stanowiska pedagogiki katolickiej) osoba prawidłowo uformowana pod względem moralnym wie, co jest dobre, a co jest złe, nie relatywizuje. Sumienie jest głosem wewnętrznym człowieka uważanym ponadto za głos Boga w duchowości ludzkiej.

Pełnosprawne sumienie (zdolne do rozróżniania dobra i zła) to przeciwieństwo sumienia niepełnosprawnego (niezdolnego do rozróżniania dobra od zła). Tę kwestię proponuję postawić jako punkt wyjścia. Niepełnosprawne sumienie jest sumieniem relatywizującym, zrelatywizowanym, nieprawidłowo uformowanym. Owa „niepełnosprawność” sumienia oznacza faktycznie nieprawidłowość wychowania

²⁹ Migas, *Problemy*.

moralnego danego człowieka, a jego brak, przy jednoczesnej łatwo osiągniętej demoralizacji czy deprawacji, prowadzi do wypaczenia sumienia, do zatarcia w jego świadomości granicy pomiędzy dobrem a złem. W gruncie rzeczy mówimy o takim kimś, że jest człowiekiem „bez sumienia”.

Sumienie prawidłowo ukształtowane prowadzi do odpowiednich zachowań i właściwego postępowania względem drugiego człowieka: szanującego jego godność, nieinstrumentalizującego go³⁰. Nauczyciel akademicki o prawidłowo uformowanym sumieniu szanuje zarówno godność i wolność innych ludzi, w tym studentów (również niepełnosprawnych), ale i swoją własną godność oraz wolność, wszak także jest człowiekiem. Pytanie o granice wolności i godności jest w tej sytuacji głęboko uzasadnione. Jak według prawidłowo uformowanego sumienia postępować, nie naruszając tych granic?

W relacji z człowiekiem niepełnosprawnym kwestie godności i wolności są niezwykle delikatne. Jeśli niektórzy studenci ich nadużywają, to co wtedy? Niektórzy wykładowcy uniwersyteccy takich roszczeniowych, agresywnych, atakujących słowem (a czasem i nie tylko), studentów zwą potocznie „hunwejbiniami”. Jeśli owym nadużywającym wolności wobec innego człowieka jest osoba pełnosprawna – to jak postąpić? A jeśli ową osobą jest niepełnosprawny człowiek – czy należy postąpić inaczej, niż wobec osoby pełnosprawnej? Pytanie o granice wolności wobec innego wiąże się z pytaniem o sumienie. Jeśli granicą mojej wolności jest wolność innego człowieka, po Tischnerowsku mówiąc, to także należy przyjąć zasadę odwrotną: jeśli granicą cudzej wolności jest moja własna wolność, to ten inny człowiek także musi ustanowić granice swojej wolności w relacji ze mną. Nie mogę mu pozwolić na łamanie mojej wolności w imię jego wolności.

Z innej jeszcze strony patrząc: czy niepełnosprawny człowiek może w imię swojej wolności odmówić wykonania czegoś, o co prosi słusznie wykładowca? I czy wykładowca w takiej sytuacji może naruszyć wolność osoby niepełnosprawnej, aby uzyskać słuszną rzecz, realne dobro dla niej samej, dla osoby niepełnosprawnej? A czy studiujący niepełnosprawny powinien zawsze odmawiać wykonywania poleceń wykładowcy, jeśli zagrażałoby to jej zdrowiu (w jego własnym przekonaniu)? Jeśli student chory psychicznie ma poczucie klaustrofobii i pragnie zimą podczas mrozu, aby okno sali wykładowej było otwarte na oścież, bo wtedy ma poczucie bezpieczeństwa, to co ma zrobić wykładowca w imię wolności i praw osób niepełnosprawnych? Może otworzyć drzwi na korytarz i wyklądać przy otwartych drzwiach? A jeśli to dezorganizuje zajęcia, bo jest gwar i obcy zaglądaają raz po raz do sali, co powoduje dyskomfort pozostałych studentów? A jeśli nie otworzy okna lub drzwi, student niepełnosprawny może czuć się pokrzywdzony i poskarżyć się władzom uczelni na dyskryminację? Tego typu dylematy moralne wykładowca powinien indywidualnie rozstrzygnąć we własnym, prawidłowo uformowanym sumieniu.

³⁰ Instrumentalizacja człowieka może być dowolna albo mimowolna (jak uwaga): czasem świadomie człowiek drugiego traktuje jako środek do celu, a nie jako cel sam w sobie najwyższy (instrumentalizacja dowolna), a czasem robi to nieświadomie (instrumentalizacja mimowolna).

Podsumowanie

Niniejszy tekst inspirowany jest tradycją realistyczną dominującą w nurcie pedagogiki i kultury chrześcijańskiej (szczególnie katolickiej) w Polsce. Realistyczna filozofia pomaga w głębszym rozumieniu natury człowieka, jego moralnych dylematów, konfliktów i klauzul sumienia, które umożliwiają zapobieżenie złu, albo przynajmniej nieprzykładanie ręki do złego czynu czy wypowiedzi (słowa). Na jaką klauzulę sumienia może powołać się wykładowca, nauczyciel akademicki? Czy wolno mu się w ogóle powoływać na jakąkolwiek klauzulę, skoro jest rozliczany z zachowania prawa? Pytanie o granice stosowania klauzuli sumienia – to kwestia na osobne studia. Zagadnienia kształcenia studentów niepełnosprawnych w szkole wyższej (w uniwersytecie) z pewnością zawierają także komponentę etyki. Filozofia dobra jest tu podstawą czynów. W niniejszym przyczynku tylko zasygnalizowano problematykę i kwestie etyczne dotyczące osób niepełnosprawnych.

Streszczenie: 1. Celem artykułu jest pokazanie sytuacji osób niepełnosprawnych w uniwersytecie w XXI wieku na wybranych przykładach. 2. Metodologia. Autor posłużył się historiograficzną metodą analizy dokumentu oraz obserwacją. 3. Główne wyniki analizy. Autor ukazuje następujące problemy: niepełnosprawni a uniwersytet (kontekst mistrza), Uczelniane Biuro do spraw Osób Niepełnosprawnych, edukacyjną i zawodową aktywność osób niepełnosprawnych, dwa modele niepełnosprawności (medyczny oraz interaktywny). W artykule przedstawiono także problem niepełnosprawnych w kontekście kategorii takich jak społeczność, państwo, kultura, cywilizacja. Autor pokazuje kształtowanie u studentów postaw altruistycznych wobec osób niepełnosprawnych oraz wsparcie edukacyjne osób niepełnosprawnych na studiach. Artykuł porusza kwestię sytuacji niepełnosprawnych słuchowo w szkole wyższej (metodyka pracy z takimi studentami) oraz niewidomych w kontekście kultury wizualnej w uniwersytecie. Autor opisał pewne problemy sumienia i niepełnosprawnych w uniwersytecie. 4. Ograniczenia wyników analizy. Artykuł może być przyczynkiem do dyskusji nad miejscem osób niepełnosprawnych w uniwersytecie. Ograniczenia dotyczą odniesienia do uniwersytetu. 5. Implikacje praktyczne. Wyniki analiz można zastosować w dyskusji jako racjonalne argumenty na rzecz zmiany sytuacji osób niepełnosprawnych na uniwersytecie. 6. Implikacje społeczne. Wyniki analiz mogą odnosić się do grupy osób niepełnosprawnych studentów w uniwersytecie. 7. Oryginalność artykułu (nowa wartość, nowość). Artykuł pokazuje źródłowo i na przykładach sytuacje osób niepełnosprawnych w uniwersytecie w kontekście kulturowym oraz możliwości pomocy, wsparcia.

Słowa kluczowe: uniwersytet, niepełnosprawni, sumienie, głuchoniemi, personalizm, prawa człowieka, chrześcijaństwo, etyka, mistrz-uczeń, modele, altruizm, kultura, cywilizacja

Bibliografia

- Błąd antropologiczny*, red. naukowa Andrzej Maryniarczyk SDB, Katarzyna Stępień. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2003.
- Cwalina, Teresa. „Dotykanie niewidzialnego. Z doświadczeń tyflogo w arteterapii”. W: *Edukacja w arteterapii: Międzynarodowa Konferencja Szkoleniowo-Naukowa z cyklu „Psychiatria i Sztuka”*, red. Grażyna Borowik, Andrzej Kowal, 41-49. Kraków: Wydż. Sztuki Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN, Fundacja Instytut Wydawniczy „MAXIMUM”, 2013.
- Dusza. Umysł. Ciało. Spór o jedność bytową człowieka*, red. nauk. Andrzej Maryniarczyk SDB, Katarzyna Stępień. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2007.
- Edukacja osób niepełnosprawnych*, red. Aleksander Hulek. Warszawa: Polska Fundacja Upowszechnienia Nauki, 1993.
- Edukacja w arteterapii: Międzynarodowa Konferencja Szkoleniowo-Naukowa z cyklu „Psychiatria i Sztuka”*, red. Grażyna Borowik, Andrzej Kowal. Kraków: Wydział Sztuki Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej, Fundacja Instytut Wydawniczy „MAXIMUM”, 2013.
- Grzegorzewska, Maria. *Psychologja niewidomych*, t. 1. Warszawa, Lwów: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, 1929.
- Kijak, Remigiusz. „Stygmatyzacja społeczna czy akceptacja? Wyniki badań”. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja 1* (2007): 3-24.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, Dz. U. z 1997 r., nr 78, poz. 483.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych*, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. Dz.U. z 25 października 2012, poz. 1169.
- Krąpiec, Mieczysław A. „Dobro wspólne”. W: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 2, 628-639. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2001.
- Maryniarczyk, Andrzej. „Dobro”. W: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 2, 620-626, oraz bibliogr. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2001.
- Melosik, Zbyszek. „Edukacja a stratyfikacja społeczna”. W: *Pedagogika, podręcznik akademicki*, t. 2, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski, 328-366. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 2006.
- Migas, Agata. „Problemy psychospołeczne osób z ograniczoną sprawnością”. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja 4* (2008): 22-42.
- Nowak-Adamczyk, Dagmara. *Rodzaje wsparcia i strategię nauczania studentów niesłyszących i słabosłyszących w kontekście kształcenia pedagogów*, materiał multimedialny, plansz 43 [materiał pomocniczy Biura ds. Osób Niepełnosprawnych UJ na III Seminarium Dydaktyki Akademickiej Kraków 26-27 listopada 2007 r. w Instytucie Pedagogiki UJ].
- Pedagogika kultury — wychowanie do wyboru wartości*, red. Bogusław Żurkowski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003.
- Sily moralne wspólne wszystkim ludziom, ich źródła i rozwój poprzez wychowanie. Praca zbiorowa*. Bydgoszcz: Komitet Organizacyjny VI-tego Międzynarodowego Kongresu Wychowania Moralnego, 1934.
- Tytko, Mariusz M. „Kilka uwag o udziale ucznia niepełnosprawnego w kulturze”. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja 4* (2008): 67-72.
- Ustawa z dnia 15 czerwca 2012 r. o ratyfikacji Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzonej w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r.*, Dz. U. z 2 sierpnia 2012 r., poz. 882.
- Wojciechowski, Franciszek. *Dziecko niepełnosprawne w środowisku wiejskim*. Rzeszów: WSP 1993.

Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania, red. Franciszek Adamski. Kraków: Wydawnictwo UJ, 1999.

Żuraw, Hanna. *Uczestnictwo kulturalne młodzieży niepełnosprawnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak” 1996.

[www.http://bon.uj.edu.pl](http://bon.uj.edu.pl) [dostęp: 22.10.2008].

[www.http://bazy.ngo.pl/search/info.asp?id=76535](http://bazy.ngo.pl/search/info.asp?id=76535) [dostęp: 22.10.2008].

Zofia Godzwon
Akademia Ignatianum w Krakowie

OPINIE PROFESORÓW TYTULARNYCH UCZELNI KRAKOWSKICH O KSZTAŁCENIU MŁODEJ KADRY NAUKOWEJ JAKO WYRAZ WSPÓŁCZESNEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ ŚRODOWISKA AKADEMICKIEGO

The views of professors from Krakow's universities on the education of young scientists as an expression of modern pedagogical thought in the university environment

S u m m a r y : This article presents the opinions of full professors regarding the quality of doctoral education and the stimulation of young scientists' development at universities. The research was done in 2012 at seven universities in Krakow with the use of an electronic questionnaire in the "Lime Survey" system. A link to the questionnaire was sent to professors' e-mail addresses. A total of 154 respondents sent back the completed (anonymous) questionnaires. This survey collected professors' opinions concerning the factors helping young scientists in their professional development and enabling them to write doctoral dissertations of high quality. According to the survey respondents, the most important factors were passion for scientific research and self-study. These opinions concern various activities undertaken by the student and the supervisor that stimulate and support doctoral students in their academic development. At the same time, these opinions make it possible to see the most important elements related to the education and development of young researchers. Our respondents described actual and theoretical possibilities regarding doctoral education, as well as the conditions in which they take place. However, these factors may be changing, as part of changing regulations regarding higher education.

Key words : The development of scientific personnel, stimulation of the PhD students development, educating of young researchers, the opinions of the professors, research passion, relationship: master – PhD student

Wprowadzenie

Myśl pedagogiczna to kategoria, która znajduje zastosowanie zarówno w odniesieniu do historycznych, jak i do współczesnych ujęć wychowania na różnych jego szczeblach mimo wyraźnej samodzielności naukowej pedagogiki. Swoją współczesny wyraz znajduje ona w dyskursach ukazujących jej rozpiętość powodowaną odmiennością założeń filozoficznych, ideologicznych oraz pokazujących związki z uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi; w studiach porównawczych; w dziełach (monografiach,

rozprawach, studiach), które podejmują wybrany zakres analizy jej rozwoju. Przez myśl pedagogiczną najczęściej rozumie się „wszystko, co stanowi godną uwagi treść naszej literatury pedagogicznej, a więc nie tylko teorie pedagogiczne o charakterze bardziej lub mniej naukowym, lecz również publicystykę pedagogiczną, w której formułują się zazwyczaj ideały”¹. Myśl pedagogiczna znajduje wyraz nie tylko w traktatach, teoriach i doktrynach, ale również w praktyce określonej koncepcji rzeczywistości edukacyjnej. Znajdujemy ją w ustawach, instrukcjach, zarządzeniach, programach kształcenia, w podręcznikach, głoszonych i realizowanych kierunkach polityki władz różnych szczebli, w przekazie medialnym. Kryje się w sztuce i literaturze pięknej². Szczególny wyraz posiada ta myśl, która pojawia się w opiniach nauczycieli akademickich, mistrzów z dużym doświadczeniem dydaktycznym i naukowym. Badania nad jej treścią, zawartą w opiniach, dają diagnozę rzeczywistości akademickiej utworzoną niejako „od wewnątrz” i z perspektywy tych członków wspólnoty akademickiej, którzy projektują oraz realizują proces studiowania.

W roku 2005, gdy w ramach Procesu Bolońskiego w Unii Europejskiej rozmawiano o studiach III stopnia, w Polsce mieliśmy szczytową liczbę doktorantów. Była to jednak liczba pozornie duża, gdyż w Polsce po latach zapaści w nadawaniu stopnia doktora dopiero w roku 1998 nadano taką samą liczbę tych stopni, że dorównała ona drugiej połowie lat siedemdziesiątych. Obecnie student studiów III stopnia może, a często musi pracować (są również płatne zaoczne studia doktoranckie), gdyż tylko nieliczni otrzymują stypendia. Na przestrzeni półwiecza zapisana ustawowo wysokość stypendium znacznie się zmniejszyła, ponadto jego otrzymanie jest jedynie możliwością (po spełnieniu określonych warunków), a nie uprawnieniem doktoranta, jak to było wcześniej.

Ponieważ „w swoich działaniach uczelnie kierują się zasadami wolności nauczania, wolności badań naukowych oraz wolności twórczości artystycznej”³, pracownik naukowy może spodziewać się możliwości realizacji własnych zainteresowań naukowych. Ustawa mówi, że pracownicy naukowo-dydaktyczni są obowiązani kształcić i wychowywać studentów, uczestniczyć w pracach organizacyjnych uczelni oraz prowadzić badania naukowe i prace rozwojowe, a także rozwijać twórczość naukową⁴.

Podstawy teoretyczne kształcenia i rozwoju naukowego młodej kadry akademickiej (doktorantów) wpisane są pomiędzy pedagogikę szkoły wyższej i zarządzanie nią oraz przepisy krajowe, a także zalecenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. „Szkoła wyższa jest miejscem uczenia się przez działanie, a nie

¹ Janina Kostkiewicz, „Wprowadzenie do pierwszego numeru rocznika *Polska Myśl Pedagogiczna*”. *Polska Myśl Pedagogiczna* 1 (2015): 12-13. Także: Bogusław Śliwowski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2009), 42.

² Karol Poznański, „Rozwój polskiej myśli pedagogicznej w zaborze rosyjskim”, w *Nauki pedagogiczne w Polsce. Tradycje, współczesność, przyszłość*, red. Stanisław Michalski, Roman Ossowski (Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP 1994), 189; zob. też: Śliwowski, *Współczesna*, 42.

³ Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r., Dz. U. Nr 164, poz. 1365 art.4 ust. 2.

⁴ Tamże, art. 111 ust.1.

uczenia się dla działania⁵. Przesunięcie zainteresowań pedagogiki z procesu nauczania na uczenie się koresponduje z uznaniem, że człowiek uczy się przez całe życie i z różnych źródeł⁶. Proces kształcenia i rozwoju naukowo-dydaktycznego młodych naukowców realizowany jest w oparciu o wiedzę pedagogiczną oraz społeczne, ekonomiczne i prawne uwarunkowania otoczenia uczelni.

Praktyka edukacyjna funkcjonuje w różnych obszarach szkoły wyższej, poprzez poznawanie, analizowanie oraz komentowanie: a) warunków uczenia się i funkcjonowania w różnych środowiskach wychowawczych i edukacyjnych; b) prawidłowości rozwoju człowieka, poszerzania jego możliwości na poszczególnych szczeblach edukacji; c) obszaru edukacyjnego w kontekście działań pedagogów, ich warsztatu zawodowego, kształcenia, sytuacji życiowej, poziomu kompetencji i skuteczności działań; d) funkcjonowania instytucji edukacyjnych i realizacji zadań; e) nierówności w dostępie do oświaty oraz innych patologicznych zjawisk towarzyszących praktyce edukacyjnej; f) politycznych, społecznych i kulturowych uwarunkowań praktyki edukacyjnej instytucjonalnej i nieformalnej; g) edukacyjnego oddziaływania mediów, kultury popularnej, rodziny i grup rówieśniczych oraz ich oddziaływania na edukację instytucjonalną⁷. Tworzenie i współtworzenie tej praktyki rodzi doświadczenie i wiedzę o praktyce, które mogą być podstawą kompetentnych opinii o pożądanym i niepożądanym aspektach kształcenia młodej kadry naukowo-dydaktycznej.

To doświadczenie i wiedza zawiera się między innymi w opiniach profesorów tytularnych jej dotyczących. Jako liczący się głos środowiska akademickiego wskazują one nie tylko pożądane kierunki rozwoju i kształcenia młodej kadry naukowej, lecz są wyrazem kierunku podążania współczesnej myśli pedagogicznej. Odwołanie się do szerokich doświadczeń dydaktyki szkoły wyższej pozwala na wstępie przyjąć, że w wypowiedziach i poglądach wynikających z doświadczenia zawodowego badaczy i dydaktyków zawiera się myśl pedagogiczna, którą warto brać pod uwagę w doskonaleniu rozwoju oraz kształcenia młodych kadr naukowych.

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja wypowiedzi profesorów tytularnych krakowskich uczelni akademickich, traktowanych tutaj jako zapis najaktualniejszej myśli pedagogicznej w szkole wyższej. Zaprezentowane tu wyniki stanowią niepublikowany wycinek badań przeprowadzonych za pomocą ankiet elektronicznych w systemie *LimeSurvey* w ramach rozprawy doktorskiej poświęconej kształceniu i stymulacji rozwoju młodej kadry naukowej w Polsce na tle

⁵ Maria Czerepaniak-Walczak, „Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany”, w: *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. Jacek Piekarski, Danuta Urbaniak-Zajac (Łódź: Wydawnictwo UŁ 2010), 59.

⁶ Teresa Hejnicka-Bezwińska, „Szanse i ograniczenia związane z integracją różnych rodzajów wiedzy o edukacji”, w: *Innowacje*, 39.

⁷ Krzysztof Rubacha, „Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin”, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2010), 21.

Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego⁸. W ramach tych badań do bazy danych wpłynęły łącznie 754 ankiety, w tym od profesorów tytularnych – 175. Do analizy wykorzystano 154 ankiety wypełnione przez profesorów tytularnych (27 kobiet oraz 127 mężczyzn). W obszarze badań ankietowych znalazły się krakowskie uczelnie: Uniwersytet Jagielloński, Akademia Górniczo-Hutnicza, Uniwersytet Pedagogiczny, Uniwersytet Rolniczy, Uniwersytet Ekonomiczny oraz Akademia Wychowania Fizycznego. Profesorowie byli przedstawicielami siedmiu obszarów nauki, zgodnie z przyjętym przez MNiSW podziałem dziedzin i dyscyplin naukowych⁹. Spośród wielu danych zgromadzonych podczas badań, omówię tylko wybrane, szczególnie związane z kształceniem młodej kadry naukowej.

Obciążenie promowaniem doktorów

Na podstawie 154 ankiet profesorów tytularnych ustalono, że badani wypromowali łącznie 1136 doktorów. Z kolejnych danych wynika, że to obciążenie dydaktyczne nie jest równomierne: kobiety średnio kształcą więcej doktorów: 27 kobiet biorących udział w ankiecie łącznie wypromowało 227 doktorów, co daje średnią 8,41 doktora na jedną kobietę-profesora, podczas gdy grupa 127 mężczyzn-profesorów wypromowała ich 909 (średnio 7,20 doktora na jednego mężczyznę).

Przeгляд danych odsłania bardzo duże różnice pomiędzy profesorami w ilości wypromowanych doktorów. Najliczniejszą grupę profesorów (29,22% ogółu respondentów) stanowią ci, którzy wypromowali od 3 do 6 doktorów. Kolejna grupa (27,27%) wypromowała od 1 do 3 doktorów. Natomiast 18,18% profesorów wypromowało od 7 do 9 doktorów, a z kolei 18,83% to profesorowie, którzy wypromowali od 10 do 15 doktorów. Liczba ta – jak wynika z licznych wpisywanych komentarzy – jest uznawana za imponującą. Zupełnie wyjątkowo prezentują się osiągnięcia ostatniej, najmniejszej grupy: 6,49% profesorów tytularnych o długim stażu pracy na uczelni wypromowało powyżej 16 doktorów.

Zanim przejdziemy do wypowiedzi dotyczących procesu kształcenia doktorantów, warto przytoczyć wypowiedź Michała du Vall'a: „wiele rodzajów pracy polega na tym, iż wymaga się, aby pracownik uzyskał pewną rutynę i coraz lepiej wykonywał swoje powtarzalne obowiązki. Z nauczycielami akademickimi jest inaczej. Powinni oni mianowicie nieustająco wносить do stanu wiedzy coś nowego, a zajęcia dydaktyczne prowadzić przy uwzględnieniu tego aktualnego stanu wiedzy. Praca na uczelni jest zatem immanentnie związana ze stałym podnoszeniem kwalifikacji, które wyrażają się zwłaszcza w uzyskiwaniu twórczych osiągnięć. Jeżeli tych osiągnięć brak,

⁸ Pełne założenia metodologiczne oraz koncepcja i wyniki badań zob. Zofia Godzwon, *Kształcenie i stymulacja rozwoju młodej kadry naukowej. Polska na tle europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*. [niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem Tadeusza Marka i Janiny Kostkiewicz]. Kraków: Archiwum Biblioteki Jagiellońskiej 2012. Przywołane w artykule wyniki badań pochodzą z roku 2012 i nie były dotychczas publikowane.

⁹ Por. Rozporządzenia z dnia 8 sierpnia 2011 r. Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (Dz. U. Nr 179, poz. 1065).

to dana osoba powinna poszukać innego zajęcia. Stąd też jak najbardziej uzasadnione jest sprawdzanie w dłuższych okresach czasu (np. 1 roku), czy każdy nauczyciel zrobił to, czego należy od niego oczekiwać.”¹⁰

W podobnym duchu pozostaje wypowiedź Ryszard Tadeusiewiczza dotycząca czynników gwarantujących jakość studiów doktoranckich. Na samym początku podkreśla on czynnik ludzki: „To kadra naszego Wydziału jest tym gwarantem. Żadne rozwiązania organizacyjne, nakazy, zakazy, wskaźniki nie przyniosą skutku, jeśli wśród Uczonych prowadzących zajęcia na Studiach Doktoranckich zabraknie Uczonych naprawdę światowego formatu. Tylko ktoś, kto sam prowadzi badania naukowe na wysokim poziomie potrafi nauczyć tego młodych adeptów, przyszłych doktorów, będących nadzieją i przyszłością polskiej i światowej nauki. Wszystkie inne rzeczy: przemyślany program studiów doktoranckich, jego konsekwentna realizacja, warunki materialne prowadzenia badań, środki potrzebne do nawiązywania i utrzymywania kontaktów naukowych z czołowymi ośrodkami badawczymi na całym świecie – to są rzeczy bardzo pożyteczne i w wielu przypadkach nieodzowne. Powiedzenie, że to człowiek jest najważniejszy znajduje wyjątkowo silne potwierdzenie w kształceniu młodych kadr naukowych – i warto o tym pamiętać!”¹¹

Warto także podkreślić, że jest to wypowiedź poprzedzająca konkretne odniesienie się do roli innych czynników w studiach doktoranckich. Treść tej wypowiedzi nadaje rangę (podporządkowaną) innym elementom, nie gubiąc ich ważności.

Czynniki wspierające terminowe przygotowanie i obronę rozprawy doktorskiej zależne od uczelni

Na podstawie danych, wskazanych przez profesorów uczelni krakowskich, ustalono czynniki zależne od uczelni, które są najbardziej pomocne w rozwoju naukowym młodego pracownika oraz umożliwiają mu terminowe przygotowanie się do obrony rozprawy doktorskiej lub zgromadzenia dorobku do habilitacji. Przedstawiają się one następująco:

a) zapewnienie środków finansowych na rozwój zawodowy (szkolenia, konferencje, mobilność) – czynnik ten został wskazany jako najważniejszy przez 65,58% profesorów biorących udział w badaniu. Jako średnio ważny (powyżej średniej) został on wskazany przez 88,24% profesorów nauk technicznych. Za średnio ważny uznała go mniejsza ilość profesorów (84,21%) profesorów nauk rolniczych i 73,53% profesorów nauk humanistycznych. Natomiast w naukach medycznych

¹⁰ Fragment niepublikowanego wywiadu z prof. dr hab. Michałem du Vall, Prorektorem Uniwersytetu Jagiellońskiego ds. polityki kadrowej i finansowej. Autoryzowany w dniu 9.03.2012 roku.

¹¹ Fragment autoryzowanego wywiadu z prof. dr hab. Ryszardem Tadeusiewiczem, Kierownikiem Studiów Doktoranckich (średnio 150 doktorantów rocznie na studiach stacjonarnych) na Wydziale Elektrotechniki, Automatyki, Informatyki i Elektroniki AGH, byłym Rektorem Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie.

zapewnienie środków finansowych na szkolenia, konferencje, mobilność ważne jest tylko dla 29,41% ankietowanych profesorów.

b) **a k t y w n e w s p o m a g a n i e** młodych naukowców przez doświadczoną kadre wskazane zostało przez 63,64% profesorów biorących udział w badaniu. Za najważniejszy czynnik rozwoju zawodowego (powyżej średniej) wskazuje na niego 76,47% profesorów nauk medycznych oraz 68,97 profesorów nauk społecznych i 67,65 nauk humanistycznych. Wysoko, ale najniżej ze wszystkich obszarów, jest on wskazywany w naukach technicznych.

c) **n i e o b c i ą ż a n i e d y d a k t y k ą w s p o s ó b n a d m i e r n y** – wskazywane było przez 62,99% respondentów. Czynnik ten, jak i powyższe, również różnie był ceniony w poszczególnych dziedzinach nauk. Na konieczność nieprzeciążania obowiązkami dydaktycznymi wskazywało 79,41% profesorów nauk humanistycznych, podobnie wypowiedzieli się profesorowie nauk technicznych (76,47%). W pozostałych dziedzinach był on na zbliżonym poziomie – wskazywało go 55% profesorów.

d) **w ł a ś c i w e w y p o s a ż e n i e s t a n o w i s k a p r a c y** było pomocne w rozwoju naukowym według średnio 59,09% wypowiadających się profesorów z różnych dziedzin nauki. Od tej wielkości znacznie odbiegają opinie profesorów nauk technicznych – w ich ocenie właściwie wyposażone stanowisko pracy jest ważne dla 88,24% respondentów. Niższy odsetek (77,78 % respondentów) wskazuje go w obszarze nauk przyrodniczych, a 58,82% w obszarze nauk medycznych. Humanistyka pokazała tu swoją specyfikę – jedynie 35,29% profesorów z tego obszaru wskazywało wymieniony czynnik, jako pomocny w rozwoju naukowym doktoranta (młodego nauczyciela akademickiego).

e) **z a p e w n i e n i e d o b r e j a t m o s f e r y p r a c y** jako czynnik pomocny do rozwoju naukowego młodych nauczycieli akademickich wskazało średnio 56,49% respondentów. Powyżej średniej uplasowali się profesorowie nauk technicznych (76,47%). Dobra atmosfera w pracy ważna jest dla 62,07% respondentów z obszaru nauk społecznych oraz 58,82% respondentów reprezentujących nauki medyczne.

f) **i n n y m i c z y n n i k a m i**, które pojawiły się w wypowiedziach respondentów były: zapewnienie istotnej podwyżki wynagrodzenia, związanej z uzyskaniem stopnia; nagradzanie za najlepsze publikacje; samodzielność w pozyskiwaniu środków na badania. Zastosowanie kryteriów oceny okresowej motywujących do rozwoju naukowego nie uzyskało wysokiego znaczenia – doceniło je tylko 24,03% respondentów. O niskiej roli autorytetu promotora świadczy ocena wpływu rozmowy i pochwały udzielonej przez bezpośredniego przełożonego – wskazało ją zaledwie 14,29% odpowiadających na ankietę. Najmniej, bo 9,09% profesorów uznało za pomocne w rozwoju naukowym nagradzanie najlepszych dydaktyków.

W badaniu wystąpiły różnice pomiędzy kobietami i mężczyznami w postrzeganiu ważności niektórych czynników. Dla większości kobiet najważniejsze jest zapewnienie środków finansowych na rozwój zawodowy (szkolenia, konferencje, mobilność), podczas gdy dla mężczyzn najważniejszym elementem jest aktywne

wspomaganie młodych pracowników naukowych przez doświadczoną kadre, które w hierarchii kobiet jest dopiero na czwartym miejscu. Z kolei właściwe wyposażenie stanowiska pracy, które dla mężczyzn jest na piątym miejscu, przez kobiety zostało wskazane na drugim. Natomiast dobra atmosfera pracy ważniejsza jest dla mężczyzn stawiających ją na czwartym miejscu, podczas gdy kobiety lokują ją dopiero na siódmym miejscu. Jednak zarówno kobiety, jak i mężczyźni są zgodni w sprawie nieobciążania doktorantów nadmierną dydaktyką (poza pensum).

W opinii Ryszarda Tadeusiewicza kierującego studiami doktoranckimi na jednym z dużych Wydziałów: „kształcenie doktoranta poprzez studia doktoranckie może nie jest najlepszą drogą do tego, żeby wyłowić tych najbardziej utalentowanych. Im studia doktoranckie nie są potrzebne. Mało tego, w moim przekonaniu mogą im nawet szkodzić. Natomiast wierzę i obserwuję, że w nauce są zarówno samorodni kreatorzy, twórcy, którzy wydobywają wszystko z siebie, ze swojego intelektu, umysłu oraz są porządni badacze, którzy wniosą swój wartościowy wkład do nauki, jednak na początku jakiejś szkoły uprawiania nauki po prostu potrzebują. Studia tego nie dają, bo zwykle są przygotowaniem do zawodu, a nie do roli uczonego. Zwłaszcza studia inżynierskie, gdzie musimy nauczyć ludzi, którzy potem będą pracować w fabrykach. Jeśli ktoś z nich zamierza uprawiać naukę rozwijającą cywilizację, tworzącą technikę przyszłości, a nie poprzestawać na umiejętności obsługiwanie produktów wytworzonych już przez technikę, to dobrze jest by się douczył na studiach doktoranckich.

Ważne jest, żeby to były dobre studia doktoranckie, nie będące prostą kontynuacją studiów II stopnia. Dbamy o to, by na tych studiach był zapewniony styk doktoranta z najnowszą wiedzą, co więcej – wiedzą przefiltrowaną przez umysły dobrych specjalistów. Przy pewnych typach osobowości to może być jedyna droga do sukcesu naukowego. To może być klucz do naukowej kariery dla kogoś, kto drogą samodzielnej swobodnej kreacji do tego doktoratu by nie doszedł. Poprzez instytucję, jaką jest studium doktoranckie, taki kandydat zdobędzie na tyle dużo wiedzy, że dostrzeże wreszcie gdzieś swoją działkę, ten swój obszar i coś w nim ciekawego zrobi. Tym niemniej do każdego człowieka trzeba znaleźć indywidualny klucz. Są tacy, którym studia doktoranckie są potrzebne po to by z poczwar ki wyłonił się motyl, żeby ktoś kto do tej pory był konsumentem wiedzy, został wprowadzony w proces jej tworzenia. Najłatwiej to zrobić na zasadzie naśladownictwa mistrza i podążania za nim. To się sprawdza i to działa. Natomiast jest jeszcze druga strona medalu, że bywają ludzie, którym taka zinstytucjonalizowana maszynka do wytwarzania doktorów nie jest potrzebna, a nawet przeszkadza. Ja wtedy staram się wyluskiwać, pokazywać im drogę na skróty. Mam takich doktorantów, którzy rozpoczęli studia doktoranckie i w ciągu pierwszego roku zrobili doktorat i obronili go. To są właśnie ci najcenniejsi dla nauki ludzie kreatywni. Ale tacy nie rodzą się na kamieniu...”¹²

¹² Fragment autoryzowanego wywiadu z prof. dr hab. Ryszardem Tadeusiewiczem, dz. cyt.

Kolejnym zagadnieniem było poznanie znaczenia doświadczenia opiekuna naukowego/promotora dla wysokiej jakości doktoratu. Grupa 83,11% profesorów wskazuje, że doświadczenie promotora jest najważniejsze (48,37%) lub bardzo ważne (35,29%) dla jakości doktoratu. O znaczeniu doświadczenia opiekuna naukowego/promotora dla jakości doktoratu może świadczyć, że jedynie 2,62% respondentów wskazuje, że jest to czynnik mało ważny lub nieważny.

W swoich wypowiedziach profesorowie podkreślali inne, ważne dla doktoranta elementy związane z osobą opiekuna naukowego/promotora, którymi były: przykład dobrej „roboty” dany przez promotora i innych pracowników; wiek promotora oraz jego pozycja naukowa w środowisku, znaczenie dziedziny, w zakresie której realizowany jest doktorat. Z drugiej strony doktorant powinien okazywać poczucie wspólnotowości z promotorem, poczucie obowiązku wobec promotora, rodziny i uczelni. Ważna jest również umiejętność i wola doktoranta do współpracy.

Do działań opiekuna/promotora, wspomagających rozwój naukowy doktoranta, jeden z profesorów nauk technicznych wskazał autentyczną, nieudawaną życzliwość, natomiast inny profesor (nauk ścisłych) – przykład osobisty, promotor jako wzorzec osobowościowy (ważniejsze od wszystkiego innego!) oraz wpajanie paradygmatu pracy badawczej jako działalności twórczej.

Profesorowie wskazywali kolejne czynniki, ważne dla relacji pomiędzy doktorantem i promotorem, a wpływające na właściwy rozwój naukowy młodego badacza. Najważniejsze dla doktoranta jest określenie problematyki badań, hipotezy i celu pracy oraz wstępny jej plan, wskazywanie literatury, ciągły kontakt i wsparcie merytoryczne. Rolą opiekuna naukowego jest wskazanie problemów istotnych do rozwiązania i zgoda na działania samodzielnie. Wymieniany jest dobór zadań do możliwości doktoranta, stały kontakt, a najważniejsza okazała się pomoc promotora w wyborze tematyki badań. Sformułowano też postulat, że opiekun naukowy powinien systematycznie dzielić się własnymi pomysłami dotyczącymi pracy naukowej doktoranta, w końcu, że opiekun musi mieć czas, by pracować z podopiecznym. Dalej wymieniono też wdrażanie doktoranta w realizację zadań dydaktycznych i przygotowujących go do pracy w zespole.

Czynniki rozwoju młodej kadry naukowej zależne od niej samej

Profesorowie tytularni krakowskich uczelni akademickich wskazali, jakie działania doskonalące kształcenie i stymulujące rozwój młodego pracownika naukowego ze stopniem magistra są ważne dla uzyskania wysokiej jakości doktoratu.

W ocenie 97,4% profesorów ze wszystkich obszarów nauki łącznie to własna pasja badawcza doktoranta należy do czynników najważniejszych (86,36%) oraz bardzo ważnych (11,04%), wspomagających rozwój doktoranta w przygotowaniu przez niego wysokiej jakości doktoratu. Pasja badawcza

jest czynnikiem postrzeganym prawie tak samo przez kobiety (96,3%), jak i przez mężczyzn (97,6%). W obszarze nauk humanistycznych zjawisko się nasila – tutaj 100% respondentów wskazuje pasję badawczą doktoranta jako najważniejszy czynnik związany z jego rozwojem naukowym. Nikt z badanych nie wskazał pasji badawczej jako czynnika mało ważnego. Natomiast w granicach błędu statystycznego jest 1,95% wskazań określających ten czynnik jako nieważny.

W wypowiedziach otwartych profesorowie tytularni ponownie podkreślali znaczenie pasji badawczej jako najważniejszego czynnika rozwoju młodego pracownika naukowego. Ważne jest – pisano – zaangażowanie się doktoranta w pracę naukową, a nie traktowanie uczelni jako miejsca zatrudnienia o niezbyt wysokim stopniu dyscypliny formalnej.

Drugim w rankingu najwyżej ocenionych czynników, mających wpływ na uzyskanie wysokiej jakości doktoratu przez młodego pracownika naukowego jest **a k t y w n e s a m o k s z t a ł c e n i e d o k t o r a n t a**. Wskazała je grupa 85,05% profesorów, którzy odpowiedzieli na ankietę, w tym 50,65% uznało go za najważniejszy oraz 34,42% za bardzo ważny. Aktywne samokształcenie jako najważniejszy czynnik postrzega prawie tyle samo kobiet (51,9%) co mężczyzn (50,4%). Samokształcenie jest bardzo ważne zarówno w naukach technicznych (64,71%), jak i w obszarze nauk humanistycznych (58,82%). Pomędzy pozostałymi obszarami nauk różnice ocen „najważniejsze” i „bardzo ważne” nie były zbyt duże.

W wypowiedziach profesorowie wskazywali cechy młodego pracownika naukowego, które mogą wspomagać go w samorozwoju i działaniach samokształceniowych. Należą do nich: inteligencja, otwarty umysł, dobre przygotowanie ze studiów, naturalne zdolności, pracowitość i determinacja w wykonywaniu pracy za niskie wynagrodzenie. Dalej wymieniano: wytrwałość, systematyczność, możliwość łatwej adaptacji w grupie oraz zdolność do kompromisu, talent doktoranta oraz jego cechy charakteru (takie jak: szacunek do innych ludzi, odporność na stres, wytrwałość, pokora wobec problemu, z którym ma się zmierzyć oraz świadomość własnych niedoskonałości).

Samodzielność i kreatywność doktoranta w rozwiązywaniu problemów, zarówno organizacyjnych jak i badawczych, jest czwartą co do ważności cechą w rankingu czynników wspomagających młodego pracownika naukowego w uzyskaniu wysokiej jakości doktoratu. Element ten został wskazany przez grupę 77,12% profesorów biorących udział w badaniu: dla 39,87% był to czynnik najważniejszy, dla 37,25% – bardzo ważny.

Kolejnym elementem mającym znaczenie dla uzyskania wysokiej jakości doktoratu są: udział w dyskusjach naukowych, umożliwiających **i n n e s p o j r z e n i e n a p r o b l e m b a d a w c z y**. Uczestnictwo młodego pracownika naukowego w takich dyskusjach w ocenie 80,39% profesorów tytularnych jest najważniejsze (38,56%) lub bardzo ważne (41,83%). W opinii profesora nauk społecznych do zadań opiekuna naukowego powinno należeć nauczanie doktoranta umiejętności dyskusji, akceptowania sprzeciwu i argumentów dyskutantów oraz poszanowania odmiennych opinii i poglądów.

Grupa 69,93% profesorów tytularnych wskazała odbyte staże (co najmniej 3-miesięczne) oraz wizyty naukowe w winnych ośrodkach badawczych za najważniejsze lub bardzo ważne dla uzyskania wysokiej jakości doktoratu. Jedynie 4,57% profesorów uznało ten element za mało ważny lub nieważny. W grupie tej nie było jednak ani jednego przedstawiciela nauk technicznych czy rolniczych. Profesor z dziedziny nauk medycznych napisał jednak, że nie podziela opinii, iż staż naukowy musi trwać aż 3 miesiące. Twierdzi, że sam uczestniczył w stażach 2-tygodniowych i były one bardzo owocne.

Pojawiająca się wyżej kwestia sytuacji materialnej doktoranta tylko w opinii 10% profesorów tytularnych należy do najważniejszych czynników wpływających na jakość rozprawy. Dla większości (67,33%) profesorów sytuacja finansowa doktoranta jest bardzo ważna (30,0%) lub ważna (37,33%). Natomiast sytuację materialną jako nie mającą znaczenia dla jakości doktoratu wskazało 22,67% profesorów. Ocenie poddaną również sytuację rodzinną doktoranta, która w ocenie 15,23% profesorów tytularnych nie ma znaczenia dla jakości doktoratu, natomiast dla 5,96% profesorów jest ona czynnikiem najważniejszym w procesie przygotowywania rozprawy doktorskiej.

Profesorowie poruszyli również kilka innych problemów, ważnych dla uzyskania wysokiej jakości doktoratu, związanych z programem kształceniem doktorantów w ramach studiów III stopnia. Poniżej przytaczam anonimowe wypowiedzi respondentów z kilku różnych obszarów nauk:

- „Organizacja studiów doktoranckich przy braku zapewnienia doktorantom stypendium naukowego jest zasadniczą przeszkodą w terminowym (lub w ogóle) napisaniu doktoratu. Studia III stopnia powinny być ponadto ściśle powiązane ze współpracą z promotorem, nie zaś z zajęciami, które w żaden sposób nie promują pracy doktoranta” (nauki humanistyczne).
- „Położenie nacisku na zdobywanie punktów i zaliczanie różnych obowiązkowych zajęć w ramach studiów III stopnia (czasem naprawdę bardzo odległych od dziedziny doktoranta) zupełnie „zabija” kreatywność młodych ludzi, nastawiają się na „zdobywanie” jak największej ilości punktów, by uzyskać stypendium. Nawet jak je już mają, to i tak muszą podjąć pracę zarobkową, bo jest ona za niskie. Jeżeli dochodzi do tego rodzina (a kiedy mają ją zakładać jak nie w tym wieku?), to naprawdę nie ma czasu na skupienie się na pracy naukowej, dojrzewanie naukowe i pogłębianie wiedzy, które stanie się bazą dla dobrego doktoratu” (nauki społeczne).
- „W systemie studiów III stopnia 4-letnie ich trwanie często ogranicza jakość doktoratu (szczególnie w dziedzinach eksperymentalnych, wymagających przeprowadzenia doświadczeń terenowych, polowych, itp.). Doktorant praktycznie ma do dyspozycji tylko dwa sezony wegetacyjne. Często jest to niewystarczające. Nie zawsze są możliwości przedłużenia studiów np. ze względów finansowych, rodzinnych i innych” (nauki przyrodnicze).

- ważna jest kwestia „dyspozycyjności promotora (profesora), który w każdym momencie w razie potrzeby jest skłonny spotkać się z podopiecznym w celu rozwiązania pojawiających się problemów natury merytorycznej czy przedyskutowania ważnych dla postępów pracy zagadnień. Ogromne znaczenie ma również determinacja badawcza doktoranta, który prowadzi interesujące go badania z autentyczną pasją, nie zaś z konieczności czy pod presją opiekuna, rodziny, kolegów bądź środowiska” (nauki społeczne).

Uczelnia jako pracodawca powinna również przyczynić się do stwarzania korzystniejszych warunków dla opiekunów naukowych, a następnie – promotorów. W wypowiedziach profesorów pojawił się problem ich pozycji oraz sytuacji we współpracy z doktorantem – jednak jest to już odrębne zagadnienie.

Podsumowanie

W roku 2012 lista postulatów i częstotliwość wyboru czynników zawartych w ankiecie przedstawiała się wśród profesorów tytularnych uczelni Krakowa w sposób wyżej zaprezentowany (szczegółowa analiza z tabelarycznymi ujęciami, wykresami i zestawieniami porównawczymi – zawarta jest w pracy¹³). Czy przytaczane opinie i wypowiedzi są wyrazem myślenia o procesie dydaktyczno-naukowym w zgodzie z pedagogiką szkoły wyższej? Trudno oceniać dziś wyniki niedawno zebranych wypowiedzi, poglądów będących efektem sprawdzonych doświadczeń własnych. Z pewnością kryją się za nimi konkretne wizje kształcenia w szkole wyższej, prowadzenia badań naukowych, budowania wiedzy, rozwoju nauki. Warto je dziś odnotować – ich wartość może okazać się istotna po wielu latach, choćby dla historyków rozwoju szkolnictwa wyższego, a w obecnym czasie powinny być ważne dla reformatorów szkolnictwa wyższego.

Streszczenie: Wartykule przedstawiono opinie profesorów na temat jakości kształcenia doktorantów i stymulacji rozwoju młodych naukowców na uniwersytetach. Badania przeprowadzono w 2012 roku na siedmiu uczelniach w Krakowie z wykorzystaniem kwestionariusza elektronicznego w systemie *LimeSurvey*. Link do kwestionariusza został wysłany na adresy e-mail profesorów. Grupa 154 respondentów odesłała anonimowo prawidłowo wypełnione kwestionariusze. Zebrano opinie profesorów, które dotyczą czynników pomagających młodym naukowcom w ich rozwoju zawodowym i umożliwiających im napisanie pracy doktorskiej o wysokiej jakości. W ocenie profesorów najważniejsze były: pasja badawcza i samokształcenie. Opinie te dotyczyły różnorodnych działań realizowanych przez opiekuna naukowego i promotora, stymulujących i wspomagających doktorantów w ich rozwoju naukowym. Jednocześnie pozwoliły one zobaczyć najważniejsze elementy odnoszące się do edukacji i rozwoju młodej kadry naukowej. Realizowane i proponowane sposoby oraz warunki kształcenia doktorantów, wyrażone w opiniach

¹³ Zob. Godzwon, *Kształcenie*.

profesorów, mogą się wkrótce zmienić, gdyż trwają prace nad założeniami do nowej ustawy regulującej kształcenie w ramach szkolnictwa wyższego.

Słowa kluczowe: rozwój kadry naukowej, stymulacja rozwoju doktorantów, kształcenie młodych naukowców, opinie profesorów tytułarnych, pasja badawcza, relacja mistrz – doktorant

Bibliografia

- Czerepaniak-Walczak, Maria. „Uniwersytet – instytucja naukowo edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany”. W: *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. Jacek Piekarski, Danuta Urbaniak-Zajac, 53-64. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010.
- Hejnicka-Bezwińska, Teresa. „Szanse i ograniczenia związane z integracją różnych rodzajów wiedzy o edukacji”. W: *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. Jacek Piekarski, Danuta Urbaniak-Zajac, 25-53. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010.
- Kostkiewicz, Janina. „Wprowadzenie do pierwszego numeru rocznika *Polska Myśl Pedagogiczna*”. *Polska Myśl Pedagogiczna* 1 (2015): 9-18.
- Kwieciński, Zbigniew. „Przedmowa”. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Palka, Stanisław. „Charakterystyka pedagogiki szkoły wyższej jako dyscypliny teoretycznej i praktycznej”. W: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. Kazimierz Jaskot. Szczecin: Oficyna IN PLUS, 2006.
- Rubacha, Krzysztof. „Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin”. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Poznański, Karol. „Rozwój polskiej myśli pedagogicznej w zaborze rosyjskim”. W: *Nauki pedagogiczne w Polsce. Tradycje, współczesność, przyszłość*, red. Stanisław Michalski, Roman Ossowski. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP, 1994.
- Rozporządzenia z dnia 8 sierpnia 2011 r. Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych. Dz. U. nr 179, poz. 1065.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 września 2011 r. w sprawie wysokości i warunków wypłacania wynagrodzenia promotorowi oraz za recenzje i opinie w przewodzie doktorskim, postępowaniu habilitacyjnym oraz postępowaniu o nadanie tytułu profesora D.U. nr 206 poz. 1219.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 września 2011 r. w sprawie centralnego wykazu nauczycieli akademickich i pracowników naukowych. Dz. U. nr 207 poz. 1236.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r.* Informacje i opracowania statystyczne. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny, 2011.
- Śliwerski, Bogusław. *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r. Dz. U. nr 164, poz. 1365.

Teresa Zbyrad
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

W TROSCE O DZIECKO – KSZTAŁTOWANIE SIĘ FORM OPIEKI OD ŚREDNIOWIECZNYCH SZPITALI DO DOMÓW POMOCY SPOŁECZNEJ

In the care of children – forming of care institutions from medieval hospitals to residential homes

S u m m a r y : The article's aim is to show the stages of development of child care. Forms of assistance have evolved over the centuries. Initially, children deprived of parental care were placed at the mercy of people of good will. Society did not create organized forms of care for the child. Analysis of the various stages of development shows how much has changed in this regard for the benefit of children. The current forms of aid can be defined as specialized institutions employing professionals, funded by the state.

Key words : child care, hospitals, refuges, specials, nursing homes, care homes, social welfare homes

Żyjemy w czasach funkcjonowania profesjonalnych instytucji opiekuńczych, których oferty pomocy adresowane są niemal do wszystkich grup wiekowych, począwszy od dzieci, a na seniorach skończywszy. Jednak nie zawsze tak było. Geneza zorganizowanych form opieki wskazuje na dwa podstawowe elementy, w których kluczową rolę odgrywa instytucja oraz człowiek. Pierwszy element dotyczy samych instytucji, ich zasad tworzenia, funkcjonowania i jakości oferowanych usług. Wyróżnić tu można pewne etapy rozwoju: od spontanicznych działań naznaczonych metodą prób i błędów, poprzez tworzenie sformalizowanych struktur instytucji totalnych o niemal więziennym rygorze, aż do instytucji pretendujących do miana demokratycznych. Drugi obejmuje świadczeniobiorcę, czyli klienta, podopiecznego, człowieka potrzebującego pomocy; generalnie chodzi o człowieka, którego miejsce w instytucji opiekuńczej kształtowało się bardzo różnie: od obojętności poprzez przedmiotowe traktowanie łącznie z elementami represji, aż do upodmiotowienia.

Na szczególną uwagę zasługuje dziecko jako najbardziej krucha istota, potrzebująca opieki i pomocy dorosłych. Pierwotnie zorganizowane formy opieki obejmowały różne kategorie dzieci, do których należały: sieroty, podrzutki, kalekie, bezdomne, opuszczone. Na początkowym etapie rozwoju instytucji opiekuńczych nie

zauważamy różnicę w ofertach skierowanych do dzieci w stosunku do osób dorosłych. Nie segregowano pensjonariuszy, co oznacza, że obok dorosłych przebywających w danej instytucji były także dzieci, a obok ludzi zdrowych – osoby chore. Pierwotne formy opieki nad dzieckiem ograniczały się jedynie do zaspokojenia podstawowych potrzeb fizjologicznych, nie zwracano uwagi na inne, na przykład edukacyjne czy rekreacyjne. Bardzo niski standard świadczonych usług opiekuńczych wynikał nie tylko z braku doświadczenia w tym zakresie czy trudności finansowych związanych z utrzymaniem instytucji, ale był także dowodem na niską pozycję dziecka w rodzinie i społeczeństwie.

Niniejszy artykuł zwraca uwagę na etapy rozwoju instytucjonalnych form opieki nad dzieckiem poczynając od średniowiecznych szpitali-przytułków, poprzez zakłady zamknięte aż do domów pomocy społecznej. W rozwoju instytucji zauważamy przejście od form prostych do złożonych, a biorąc pod uwagę miejsce dziecka w instytucji – przejście od peryferii do centrum oraz od przedmiotowego traktowania do upodmiotowienia.

Średniowieczne szpitale-przytułki

Pierwotne formy opieki nad dziećmi organizowane były w ramach działań charytatywnych i mocno odbiegały od współczesnych wzorów. Państwo i jego instytucje początkowo nie brały na siebie ciężaru odpowiedzialności za los ludzi ubogich, chorych, kalekich, bezdomnych czy sierot, a wszelkie formy pomocy organizowano w ramach działań filantropijnych i dobroczynnych. W okresie średniowiecza rozwój filantropii dokonywał się pod wpływem tradycji chrześcijańskiej. Wyodrębnił się wówczas nurt filantropii religijnej określanej mianem działalności dobroczynnej – od łac. *charitativus* – oznaczający miłosierdzie chrześcijańskie wobec ubogich¹. Pierwszymi instytucjami charytatywnymi tworzonymi w ramach filantropii religijnej były szpitale. Należy je uznać za prototypy wszelkich późniejszych zorganizowanych już instytucji zajmujących się opieką nad dzieckiem (ale nie tylko), jak na przykład zakłady opiekuńcze czy domy dziecka².

Przytułki-szpitale początkowo określano bardzo różnie. Jak podaje Paweł Staniszewski, szpitalem określano: „każdy punkt mający na celu opiekę charytatywną, gdzie są utrzymywani ubodzy, pielgrzymi, chorzy, niezdolni do pracy, ludzie nie posiadający pożywienia i odzienia oraz ludzie niespełna rozumu, dzieci biedne pozbawione rodziców, porzucone niemowlęta, trędowaci, obciążeni różnymi chorobami nieuleczalnymi i zakaźnymi oraz wszystkie inne politowania godne osoby”³. Według Stanisława Lipińskiego wśród szpitali były: *infirmierie* –

¹ Ewa Leś, *Od filantropii do pomocniczości. Studium porównawcze rozwoju i działalności organizacji społecznych* (Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa 2000), 33.

² Por. Teresa Zbyrad, „Opieka nad dziećmi w średniowiecznych szpitalach-przytułkach”. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 5 (2013): 52-56.

³ Paweł Staniszewski, *Szpitalnictwo kościelne w archidiecezji łęczyckiej i łowickiej do 1795 roku* (Warszawa: DiG 2004), 79.

w klasztorach dzięki zgromadzonej wiedzy medycznej zakonnicy początkowo leczyli współbraci, a następnie okoliczną ludność; *xenodochium* – przytułki noclegowe dla utrudzonych, chorych pielgrzymów i podróżnych; *leprozoria* – dla chorych na trąd lub inne zaraźliwe choroby; *brerhotrophia* – przytułki dla niemowląt; *orphanotrophia* – sierocińce; *gerantocomia* – przytułki dla starców; *ptochotrophia* – przytułki dla ubogich⁴.

W Polsce szpitale zakładane były dzięki fundacjom biskupim, darowiznom królów oraz książąt, a ich prowadzenie powierzono zakonowi dominikanów, franciszkanów, augustianów, cystersów i joannitów. Pierwszy szpital ufundowany został przez fundację biskupią we Wrocławiu w 1108 roku⁵. Szpitale były zlokalizowane najczęściej w miastach, choć w źródłach odnajdujemy ślady szpitali wiejskich, które się różniły sposobem zabudowy: „wiejskie domy szpitalne stawiano zwykle z drzewa lub gliny. W większych miastach były to obiekty murowane”⁶.

Pierwotnie w szpitalach-przytułkach wśród nieszczęśliwych pokazałą część stanowiły dzieci i młodzież „żebrząca i włócząca się bez żadnej przystojnej zabawy”⁷. Źródła podają, iż pierwszy w Polsce przytułek przeznaczony dla dzieci opuszczonych został utworzony w 1222 roku przy szpitalu św. Ducha w Sandomierzu. Wcześniej został utworzony przytułek dla podrzutków w Krakowie. W Grudziądzu w 1382 roku założono Dom dla Opuszczonych Dzieci. Następnie w 1448 roku powstał Dom Sierot w Tarnowie, w 1540 roku – Szpital dla Dzieci w Drohobycz, a Dom Wychowawczy w Gdańsku w roku 1552. Dom Sierot w Białej Radziwiłłowskiej to 1716 rok, wreszcie w Warszawie w 1736 roku powstał Dom Księdza Piotra Gabriela Boduena *Hospitale infantium oxpositorum sub titulo Infantis Jesu*⁸.

Początkowo w szpitalach nawet nie prowadzono rejestru dzieci. Jak podaje Klara Antosiewicz, w protokole wizytacyjnym szpitala św. Ducha w Krakowie wykazano „liczbę 300 chorych nie licząc dzieci”⁹. Opieka nad dziećmi w średniowiecznych szpitalach nie różniła się od opieki nad innymi pensjonariuszami. Brak specjalizacji był wówczas cechą charakterystyczną: nie tworzone odrębnych typów szpitali dla określonej grupy podopiecznych na przykład ze względu na wiek, płeć czy stan zdrowia choć: „niektóre ze szpitali i przytułków specjalizowały się w przyjmowaniu podrzutków, trędowatych lub chorych wenerycznie”¹⁰.

W wiekach średnich na ogół (choć zdarzały się wyjątki) dzieci nie mogły liczyć na odrębne zainteresowanie i specjalne miejsca pobytu przeznaczone tylko dla nich.

⁴ Stanisław Lipiński, *Zakłady dobroczynne i domy poprawy w dawnej Polsce* (Łódź: Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej 2010), 9-10.

⁵ Stanisław Lipiński, *Szpitalnictwo*, 36.

⁶ Lipiński, *Zakłady*, 15.

⁷ Marian Balcerek, *Rozwój wychowania i kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo. Zarys historii* (Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne 1981), 43.

⁸ Jan Lubczyński, „Porzucanie dzieci w świetle historii”. *Opiekun Społeczny* 15 (1937): 6-7.

⁹ Klara Antosiewicz, „Opieka nad chorymi i biednymi w krakowskim szpitalu św. Ducha (1220-1741)”. *Roczniki Humanistyczne* 2 (1978): 67.

¹⁰ Lipiński, *Zakłady*, 15.

Jak wszyscy inni potrzebujący pomocy, dzieci były kierowane do szpitali-przytułków. Uchwała synodu prowincjalnego piotrkowskiego z 1530 roku nakazywała porzucone dzieci oddawać do przytułków dla dorosłych, bo te dla sierot na ogół nie istniały. Dopiero w 1758 roku ksiądz Piotr Gabryel Baudouin¹¹, poruszony wielką liczbą podrzutków i dzieci bez opieki, założył dla nich w Warszawie Szpital dzieciątka Jezus¹².

Szpital w średniowieczu pełnił funkcję raczej przytułku niż lecznicy, dlatego też wśród pensjonariuszy były tak osoby zdrowe, jak i chore. Niesienie pomocy chorym było drugorzędną funkcją szpitala; jak podaje Franciszek Giedroyc: „Zadaniem braci było przede wszystkim nieść pomoc ubogim, jedną z postaci takiej pomocy był szpital dla starców i chorych, i braci mało interesowało, jak też tam tych chorych leczą, nie znali się zresztą na tym”¹³. Choć celem szpitala było głównie ratowanie od śmierci głodowej, a nie leczenie chorych, to jednak w źródłach odnajdujemy dane wskazujące na ich pielęgnowanie. Takim przykładem był szpital św. Ducha w Krakowie: dwuoddziałowy, przeznaczony dla mężczyzn i kobiet bez względu na rodzaj choroby. Do 1528 roku opieka nad dziećmi biednymi i chorymi należała wyłącznie do zakonu: „Bracia pielęgowali chorych mężczyzn, siostry opiekowały się dziećmi i chorymi kobietami [...]. Siostry i bracia jeden dzień w tygodniu szukali po ulicach miasta chorych, biednych, sieroty i dzieci porzucone przez rodziców”¹⁴.

Wśród dzieci potrzebujących pomocy, znaczne grono stanowiły porzucone dzieci, najczęściej z rodzin tak ubogich, że nie mogących wykarmić kolejnej pociechy lub dzieci nieślubne. Pionierem zorganizowanej opieki nad nimi był ksiądz Piotr Gabryel Baudouin. Źródła podają, iż w początkach XVIII wieku: „mór¹⁵, wojna, przemarsze wojsk, niepokoje miejscowe, sprowadziły taką nędzę wśród mieszkańców, że nie mogli wykarmić niemowląt i dzieci; porzucano je na ulicy bez żadnej opieki; nakarmić głodne rzesze zdało się niemożliwością [...]. Gabryel Baudouin zbierał dzieci wprost z ulicy i wyżebrawszy miejsce w parafii św. Krzyża, tu opiekował się dziećmi, karmił i odziewał”¹⁶. Jednak skromne fundusze misjonarzy nie pozwalały na powiększanie liczby dzieci, nad którymi sprawowano opiekę. Baudouin zbierał fundusze z ogromną wytrwałością i rozpoczął budowę domu, który ukończył w trzy lata. Nowy szpital (przytułek) nazwał szpitalem Dzieciątka Jezus a front domu

¹¹ Piotr Gabryel Baudouin (1689-1768) - urodzony we Francji, przybył do Polski jako 18-letni młodzieniec, w 1709 r. wstąpił do zakonu misjonarzy.

¹² Staniszewski, *Szpitalnictwo*, 79.

¹³ Franciszek Giedroyc, *Szpital św. Łazarza w Warszawie. Rys historyczny* (Warszawa: Druk K. Kowalewskiego 1897), 62.

¹⁴ Antosiewicz, „Opieka, 58-68.

¹⁵ Na klęskę „moru” w Polsce zwrócił uwagę Franciszek Giedroyc, poświęcając temu tematowi książkę pt. *Mór w Polsce w wiekach ubiegłych: zarys historyczny* (Warszawa: dr L. Szkaradzińskiego i Ski 1899) Problematyka koncentruje się wokół rozmiarów moru, przyczyn, sposobów zapobiegania i leczenia.

¹⁶ Józef Zawadzki, *Zasady opieki społecznej. Wykłady w Szkole Nauk Politycznych w Warszawie w 1934 r.* (Warszawa: Wydawnictwo „Samorządu Miejskiego” 1935), 21.

ozdobił napisem: „Oyciec i matka opuścili mnie, a Bóg przyjął mnie do siebie”¹⁷. Zakład urządził w ten sposób, że każde niemowlę zaopatrzone było w odpowiednią tabliczkę zawieszoną na szyi i oddawane na wieś na wykarmienie do 7. roku życia. W szpitalu przyjmowano i zatrudniano karmiące matki. Po powrocie do zakładu dzieci pobierały elementarną naukę i oddawane były do rzemiosła¹⁸.

Duchacy, czyli oparty na regule św. Augustyna zakon św. Ducha zajmował się w szerokim zakresie działalnością charytatywną, w tym opieką nad dziećmi i kobietami w ciąży. Reguła zgromadzenia zakonnego św. Ducha przewidywała posługę charytatywną wobec sierot, w której zapisano, iż: „sieroty porzucone wedle możliwości domu mają być opatrywane, a ubogie brzemiennie kobiety mają być przyjmowane”¹⁹. Kobietom, które nie decydowały się na wychowanie dziecka, umożliwiano jego porzucenie i troszczono się o zarówno o jego wychowanie, jak i wykształcenie. Stanisław Lipiński podaje, że: „w specjalnie wyznaczonych miejscach przy bramach szpitalnych matki mogły porzucić swoje dzieci o każdej porze. Osoby podrzucające dzieci miały zapewnioną dyskrecję. Dzieci te były później wychowywane i kształcone. Przywilej papieski zwalniał wszystkie podrzucone dzieci z opłat uniwersyteckich, a dziewczęta na mocy tego przywileju miały zapewniony posag”²⁰.

Dane źródłowe z XVI wieku wskazują na włączenie się w działania filantropijne magistratu. Przykładem może być Lubelska Rada Miejska, która opieką objęła dzieci porzucone, sieroty i biednych uczniów szkoły parafialnej. Rada Miejska miała większe możliwości w niesieniu pomocy prawnej i materialnej niż instytucje religijne. Obowiązek opieki wynikał z prawa magdeburskiego, które nakazywało: „sierot i wdów uciśnienia w niesprawiedliwości bronić”²¹. Magistrat współpracował ze szpitalem Św. Ducha w zakresie opieki nad niemowlętami-podrzutkami. Matki podrzucały niemowlęta nocą, zabezpieczone przed zimnem pod drzwiami szpitala, po czym były one przenoszone na oddział szpitalny. W tym czasie Rada Miejska wyszukiwała kobietę karmiącą (zwaną mamką) i oddawała dziecko na wychowanie, wypłacając odpowiednią zapomogę. W razie potrzeby „mamki” otrzymywały zapomogi na zakup potrzebnego sprzętu do pielęgnowania, najczęściej „drewnianej wanienki”. Śmiertelność wśród tych dzieci była wysoka, czasami umierały one po kilku dniach czy tygodniach. Koszty pogrzebu pokrywał magistrat²².

Z biegiem lat dzieciom podrzutkom, jak i tym z nieprawego łoża nadawano prawa na równi z dziećmi ślubnymi, a w przytułkach uczono rzemiosła (mowa o tym na przykład w dekreście króla Władysława IV z 1635 roku). Przykłady tego typu jak na ówczesne czasy: „ukazują tak dalece nowoczesne formy ujmowania zagadnienia

¹⁷ Tamże, 21-22.

¹⁸ Marian Balcerek, *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918-1939* (Warszawa: PWN 1978).

¹⁹ Lipiński, *Zakłady*, 12-13.

²⁰ Tamże, 13.

²¹ Władysław Froch, „Opieka nad sierotami i żakami ze strony Lubelskiej Rady Miejskiej w XVI wieku”. *Przegląd Historyczno-Oświatowy* 2 (1978): 153.

²² Tamże, 154-155.

opieki nad dzieckiem, a w szczególności sprawy równouprawnienia dzieci nieślubnych i podrzutków, że niezaprzeczalny staje się fakt dziejowy przodowania myśli polskiej w zakresie niesienia pomocy dźiatwie²³.

Podobne formy pomocy i postawy wobec dzieci opuszczonych spotykamy także poza granicami kraju. Jednak zdarzało się, że stosowano formy represji zwłaszcza wobec osób żebrzących; szczególne jej formy stosowano w Anglii. W 1570 roku burmistrz Norwich podjął działania mające na celu „opanowanie zjawiska” poprzez podzielenie ubogich żebrzących na „zdolnych” do pracy i „niezdolnych”. Zdecydowaną większość uznano za zdolnych do pracy, nawet dzieci w wieku 7-9 lat²⁴. Podobnie było we Francji na przełomie XVI i XVII wieku: eliminowano ubogich z ulic poprzez umieszczanie ich w Szpitalu Ubogich Zamkniętych, w którym oddzielnie przebywali mężczyźni, kobiety i dzieci do lat ośmiu oraz chorzy²⁵.

Zasadnicza zmiana stosunku do dzieci osieroconych, opuszczonych, upośledzonych, pozbawionych środków do życia, moralnie zaniedbanych i występnych nastąpiła w końcu XVIII wieku pod wpływem ówczesnych procesów ekonomicznych i filozofii Oświecenia. Na przełomie XVIII i XIX wieku podjęto głównie we Francji, Belgii, Szwajcarii, Anglii, Niemczech wiele prób opieki nad dziećmi biednymi, opuszczonymi, upośledzonymi, występnyymi, a nawet ich kształcenia²⁶. Największe przemiany nastąpiły dopiero na przełomie XIX i XX wieku, kiedy opiekę nad dziećmi skierowano na zupełnie nowe tory.

Historia działań filantropijnych w zakresie opieki społecznej wskazuje, że aż do XIX wieku państwa i gminy nie zajmowały się pomocą ubogim, pozostawiając tę dziedzinę inicjatywie prywatnej i kongregacjom religijnym.

Od przytułków do zakładów opieki zamkniętej

Z danych źródłowych wynika, że do końca istnienia Rzeczypospolitej szlacheckiej system opieki nad ubogimi nie uległ zasadniczej zmianie²⁷. Utrata przez Polskę suwerenności w 1795 roku zróżnicowała działania w zakresie opieki społecznej, uzależniając je w dużej mierze od woli zaborcy. Jak podaje Ewa Leś: „Odtąd przez 123 lata funkcjonowanie społeczeństwa i jego instytucji odbywać się będzie według zasad narzuconych przez państwa zaborcze, a niekiedy wbrew nim. Utrata niepodległości zbiegła się z kryzysem gospodarki folwarczno-pańszczyźnianej i rozwojem przemysłu na ziemiach polskich. Towarzyszyła temu pauperyzacja ludności oraz wzrost liczby dzieci porzuconych, zaniedbanych i dotkniętych demoralizacją, a także wyraźny wzrost przestępczości młodocianych”²⁸.

²³ Leon Dyduśiak, *Opieka publiczno-prawna nad dzieckiem w Polsce*, [Rozprawa doktorska przyjęta przez Radę Wydziału Prawa i Um. Polit. Uniwersytetu J. K. we Lwowie, Lwów 1938], 103.

²⁴ Czesław Kępski, *Idea miłosierdzia a dobroczynność i opieka* (Lublin: UMCS 2002), 51.

²⁵ Tamże, 48.

²⁶ Balcerek, *Rozwój*, 36.

²⁷ Zob. Staniszewski, *Szpitalnictwo*, 55-56.

²⁸ Leś, *Od filantropii*, 76.

Opieka nad ubogimi w okresie zaborów przebiegała bardzo różnie. Najtrudniejsza sytuacja panowała w zaborze rosyjskim. Opieka i pomoc społeczna stanowiła domenę działalności organizacji dobroczynnych i charytatywnych, które do czasu wybuchu powstania styczniowego cieszyły się względną autonomią.

Jedną z pierwszych organizacji filantropijnych powstałych na ziemiach polskich pod zaborami było Warszawskie Towarzystwo Dobroczynne (WTD), założone w 1817 roku z inicjatywy przedstawicieli elit społecznych. Władze carskie uchwałą Komitetu Królestwa Polskiego z 1872 roku wymagały specjalnego zezwolenia na zakładanie i prowadzenie towarzystw dobroczynnych²⁹. Znamienne jest to, że w zaborze rosyjskim gminy były zobowiązane do wspomagania tak zwanych „swoich” ubogich niezdolnych do pracy³⁰. Wśród organizacji specjalizujących się w opiece nad dziećmi osieroconymi wymienić można założony w Warszawie tak zwany Przytułek Maryjny (*Marijskij Prijut*) oraz założony w 1865 roku Mikołajewski Przytułek dla Dzieci Żołnierzy³¹.

Opieka i pomoc społeczna na obszarze byłego zaboru pruskiego była zorganizowana według przepisów ustawy z dnia 6 czerwca 1870 roku. Zakres pomocy ograniczał się do zapewnienia minimalnych środków do życia tylko wówczas, gdy osoba starająca się o wsparcie była pozbawiona majątku, krewnych zobowiązanych do alimentacji oraz nie korzystała z dobroczynności kościelnej lub prywatnej³².

Opieka nad ubogimi w zaborze austriackim przebiegała inaczej, aniżeli w zaborze rosyjskim i pruskim. Wprowadzona w 1863 roku ustawa o gminach nakładała obowiązek udzielenia wsparcia osobom, które nie były w stanie zaspokoić swoich potrzeb. Wśród uprawnionych do świadczeń socjalnych byli ubodzy, porzucone dzieci, osoby kalekie i nieuleczalnie chore³³. Obowiązek utrzymywania ubogiego w pierwszej kolejności spoczywał na krewnych, co wyrażało stwierdzenie: „Rodzice obowiązani są utrzymywać dzieci małoletnie, dzieci dorosłe – rodziców, mąż – żonę, żona – męża”³⁴. Wśród ważnych inicjatyw społecznych na rzecz dzieci na ziemiach zaboru austriackiego należy wymienić Towarzystwo Gniazd Sierocych, założone przez Kazimierza Jeżewskiego³⁵. Towarzystwo zapewniało dzieciom i młodzieży pozbawionym rodziców wychowanie pod kierunkiem nauczycieli w specjalnie

²⁹ Dariusz Zalewski, *Opieka i pomoc społeczna. Dynamika instytucji* (Warszawa: UW 2005), 52-54.

³⁰ Tamże, 52.

³¹ Krzysztof Latawiec, „Rosyjskie instytucje dobroczynne w Królestwie Polskim między powstaniem styczniowym a I wojną światową. Zarys problematyki”, w: *Dobroczynność i pomoc społeczna na ziemiach polskich w XIX, XX i na początku XXI wieku*, red. Marek Przeniosły (Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe 2008): 69.

³² Zalewski, *Opieka*, 55-56.

³³ Tamże, 57.

³⁴ Zawadzki, *Zasady*, 25.

³⁵ Ideą „gniazd sierocych” była organizacja placówek dla sierot wzorowanych na warunkach życia rodzinnego. Szczególnie popularne były one w Belgii i Szwajcarii. W jednej z takich placówek w Wiedniu był W. Szenajch. Gniazda sieroce mieściły się w kamienicy robotniczej, 3-piętrowym budynku znajdowało się 10-12 gniazd dziecięcych. Każde zajmowało oddzielne mieszkanie składające się z 4-5 pokoi. Pokój z kuchnią zajmowali opiekunowie i ich własne dzieci, zaś pozostałe pokoje były przeznaczone dla 10-15 dzieci. W całym domu mieszkało 150 dzieci pod nadzorem kierowniczką i jej pomocnicy (zob. Kulpiński, „Rodowód, 139-145).

zorganizowanych gospodarstwach rolnych pod nazwą „wioski i gniazda sieroce”³⁶. Dla dzieci specjalnej troski założono w 1854 roku Zakład Opieki dla Sierot w Łące koło Rzeszowa. Zakład przeznaczony był dla dziewczynek, które były kształcone, aby: „stały się pożytecznymi członkami społeczeństwa i [...] mogły zapracować sobie uczciwie na dalsze życie”³⁷. Wśród innych zakładów wychowawczych dla sierot wymienia się następujące: Ochronka dla Sierot „Domu Pracy” (1876), Zakład Wychowawczy Ks. Misjonarzy dla Biednych i Opuszczonych im. ks. K. Siemaszki (1882), Internat ss. Zgromadzenia Najświętszej Rodziny z Nazaretu dla Studentek Stanu Nauczycielskiego i Uczennic Szkół Publicznych (1890), Schronisko Fundacji im. księcia Aleksandra Lubomirskiego (1893), Zakład Wychowawczy dla Biednych i Opuszczonych Chłopców w Pawlikowicach pod Wieliczką (1903) oraz Dom Sierot pod Wezwaniem „Opatrzności Bożej” w Łobzowie (1905)³⁸.

Na początku XX wieku zaczyna się krystalizować opieka zakładowa zamknięta. Termin „opieka zamknięta” stosowano w przypadku umieszczenia potrzebującego w zakładzie, co stanowiło przeciwieństwo opieki otwartej, czyli tej świadczonej w domu osoby potrzebującej. Z opieki ogólnej wyodrębniono zakłady dla dzieci, kalek i starców. W opiece zakładowej podstawową zasadą była segregacja pensjonariuszy. Zalecano, iż: „nie powinno być wspólnych zakładów dla niedołęgów i dzieci [...]. Współżycie starców, umysłowo niedołącznych i dzieci prawie zawsze wpływa demoralizująco na dzieci”³⁹. Konieczność oddzielania dzieci od osób starszych argumentowano też innymi względami, czyli różnicą pokoleń i odmiennymi warunkami niezbędnymi do życia: „Są to dwa światy różne: pierwszym należy się ciepły cichy kąt i łyżka strawy, drugim wychowanie, ruch i pogoda umysłu”⁴⁰. W 1913 roku w Królestwie Polskim działało 26 stowarzyszeń, które utrzymywały 193 zakłady opieki nad dziećmi⁴¹.

Na początku XX stulecia wymienić można następujące formy opieki nad dziećmi: w wieku niemowlęcym, przedszkolnym, szkolnym, pozaszkolnym; opieka nad dziećmi opuszczonymi, występnyymi, chorymi, ułomnymi i kalekami; opieka nad dziećmi niedorozwiniętymi, idiotami, umysłowo chorymi, ślepymi, głuchymi⁴². W opiece nad dziećmi zdrowymi istotną była edukacja i wychowanie, poczynając już

³⁶ Leś, *Od filantropii*, 84.

³⁷ Kazimierz Szmyd, „Z dziejów zakonnej opieki nad dzieckiem na Podkarpaciu”, w: *Galicja i jej dziedzictwo. Opieka nad dzieckiem w Galicji*, red. Andrzej Meissner, t. 16 (Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski 2002), 130-133.

³⁸ Justyna Meissner-Łozińska, „Placówki opieki nad dzieckiem w Krakowie w okresie autonomii Galicyjskiej”, w: *Galicja i jej dziedzictwo*, 100-101.

³⁹ Kazimierz Koralewski, *Opieka społeczna (Dobroczynność Publiczna)* (Warszawa: Nakładem Księgarni F. Hoesicka 1918), 119.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Nella Stolińska-Pobralaska, *Instytucje opieki nad dzieckiem w międzywojennej Łodzi* (Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna 2002), 15-16.

⁴² Władysław Szenajch, *Zasady organizacji opieki na dziećmi. Do użytku lekarzy, urzędników państwowych i samorządowych oraz działaczy społecznych* (Warszawa: Wydawnictwo Referatu Higieny Społecznej Dziecka 1917), 78-131.

od przedszkola: „końcowym wynikiem pracy opiekuńczo-wychowawczej i dydaktycznej przedszkola winna być dojrzałość szkolna dziecka polegająca na osiągnięciu takiego rozwoju psychicznego, fizycznego i społecznego, który umożliwia sprostanie obowiązkom szkolnym”⁴³. Z kolei opiece nad dziećmi ułomnymi i kalekami przyświecała idea, w myśl której: „Im lepsza będzie opieka nad dziećmi w ogóle, a w szczególności im troskliwsza, umiejętniejsza i dostępnejsza będzie opieka nad dzieckiem chorym, tym mniej będzie kalek”⁴⁴. Przyjęto, że opieka nad kalekami powinna mieć charakter zakładowy, w którym zatrudniony powinien być lekarz i ortopeda. W opiece tej przodowały kraje Europy Zachodniej, głównie Francja, Anglia, Włochy i Niemcy. Pierwszy z zakładów opieki nad kalekami został założony w Monachium w pierwszej połowie XIX wieku⁴⁵.

Dzieci niepełnosprawne intelektualnie kwalifikowane do opieki zakładowej określano jako: niedorozwinięte, idioci, ułomne, umysłowo chore, ślepe i głuchonieme. Jak łatwo zauważyć, dzieci z tak różnymi schorzeniami były kwalifikowane do jednej kategorii pomocy, ulokowane w jednej instytucji; opieka nad nimi miała charakter pedagogiczny i psychiatryczny. Zadaniem specjalnych zakładów wychowawczych było rozwinięcie pozostałych władz umysłowych oraz przygotowanie ich do odpowiedniego zajęcia, aby, jak to wówczas twierdzono: „zmniejszyć ciężar obarczający społeczeństwo, zniewolone do utrzymania tysięcy nieproduktywnych istot”⁴⁶. Brak istotnych badań prowadzonych nad dziećmi niepełnosprawnymi umysłowo skutkowało eksperymentowaniem w działaniach opiekuńczo-wychowawczych. Warto podkreślić, że dzieci te traktowano jako „gorszej kategorii”, dodatkowo obciążające społeczeństwo, należało je zatem tak przystosować, aby zapracowały na swoje utrzymanie, toteż nikt się nimi specjalnie nie przejmował, a formy pomocy skupiały się nie na rozwoju intelektualnym, ale raczej na wdrażaniu do pracy.

Odzyskanie przez Polskę niepodległości zmieniło tę dość smutną rzeczywistość: istotne zmiany dokonały się za przyczyną ustawy o opiece społecznej z 16 sierpnia 1923 roku. Ustawa otworzyła system opieki społecznej, za pomocą którego państwo i jego instytucje przejęły odpowiedzialność za los ubogich. Okres ten cechuje rozwój instytucjonalnych form opieki, zwłaszcza nad dzieckiem. Analizując zakres opieki społecznej, odnajdujemy artykuł 2 ustawy, w którym na pierwszym miejscu stawia się dziecko: „sierotę, półsierotę, zaniedbane, opuszczone, przestępne i zagrożone wpływami złego otoczenia”⁴⁷. Toteż na przykład opieka zakładowa zamknięta rozwijała się w kierunku zabezpieczenia potrzeb przede wszystkim dzieci.

Opieka społeczna zamyka okres działań dobroczynnych i filantropijnych w zakresie pomocy potrzebującym. Działania te często krytykowano, zwłaszcza wobec

⁴³ *Instytucjonalna pomoc dziecku i rodzinie: diagnozy i propozycje*, red. Irena Lepalczyk, Ewa Marynowicz-Hetka (Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1988), 106.

⁴⁴ Tamże, 127.

⁴⁵ Koralewski, *Opieka*, 162.

⁴⁶ Szenajch, *Zasady*, 129-130.

⁴⁷ Ustawa o opiece społecznej z dnia 16 sierpnia 1923 roku (Dz. U. RP, 1923 r., nr 92, poz. 726).

dzieci. W 1929 roku Józef Babicki tak pisał: „Dobroczyńca, filantrop, dobra pani tracą swoje dotychczasowe znaczenie – nie ma ich, niepotrzebni. „Biedne sierotki” nie potrzebują czekać w pogotowiu na moment łaski dobrego pana”⁴⁸. Inni krytykowali samych dobroczyńców: „Już sam wyraz *dobroczynność* stwierdza, że w czasach przed wielkim uprzemysłowieniem oś zainteresowania obracała się nie dookoła warstw korzystających z pomocy, a dookoła osób *dobrze czyniących*. Ważniejsze było spełnienie dobrego uczynku i zasłużenie na zbawienie wieczne, niż zaspokojenie potrzeb ludzi pozbawionych egzystencji”⁴⁹.

Nowy etap opieki społecznej niósł wielkie nadzieje na zmianę położenia ludzi potrzebujących pomocy. W początkowym okresie chodziło nie tyle o rozrastanie się i powstawanie nowych instytucji, ale raczej o ich specjalizację, czyli dostosowanie do aktualnych potrzeb. W opiece społecznej Helena Radlińska dostrzegала możliwość stworzenia bardziej godnych warunków dla dzieci, zwłaszcza w opiece zakładowej, opowiadając się za oddzieleniem dzieci zdrowych od chorych. Pisała: „Na początek sieroty wojenne ochronione być powinny przed samotnością sierocą i przebywaniem wśród upośledzonych, będzie to początkiem zniesienia «ohydy» sieroctwa”⁵⁰.

Prawną możliwość utworzenia zakładów zamkniętych dała ustawa o opiece społecznej z 1923 roku, a w kolejnych latach przyjęte w tym celu rozporządzenia. Zakłady zamknięte różniły się od średniowiecznych szpitali-przytułków dzięki źródłom finansowania (budżet państwa, a nie darczyńcy) oraz specjalizacją (tworzono oddzielne zakłady dla osób zdrowych i chorych, starszych i dzieci, a nie umieszczano wszystkich w jednym miejscu bez względu na wiek czy stan zdrowia). Szczegółowo określono zalecenia dotyczące dzieci: „zakład przeznaczony dla dzieci powinien posiadać *wszelkie środki wychowawcze* i do nauczania dzieci i młodzieży, aby przygotować ją do samodzielnego zarobkowania. Dzieci i młodzież trudna do prowadzenia winna być oddzielona od normalnej, jak również winny być oddzielone dzieci i młodzież dotknięte utratą wzroku, mowy i słuchu, aby im zapewnić specjalne warunki rozwoju, odpowiadające kalectwu”⁵¹.

Z danych statystycznych wynika, że w 1925 roku na terenie kraju istniało 1170 zakładów opiekuńczych z 75 000 wychowanków. W tej liczbie było 920 zakładów opieki całkowitej z 49 700 wychowankami. Biorąc pod uwagę źródło finansowania, państwo ponosiło około 20% ogółu kosztów utrzymania tych dzieci. Wśród innych podmiotów były: zgromadzenia religijne (23,4%); organizacje społeczne i osoby prywatne (43,5%); 13% stanowiły zakłady żydowskie⁵². W 1927 roku było 1625

⁴⁸ Józef C. Babicki, „Krzywda dziecka w zakładzie opiekuńczym”, w: *Pedagogika opiekuńcza Józefa Czesława Babickiego*, red. Aleksander Kamiński, Franciszek Kulpiński, Zofia Skalska (Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1980), 31.

⁴⁹ Emilia Manteuffel, *Podstawy organizacyjne opieki społecznej w Polsce* (Warszawa: Polski Komitet Opieki nad Dzieckiem 1928), 16.

⁵⁰ Helena Radlińska, „Pomoc, ratownictwo, opieka”. *Służba Społeczna* 1-4 (1946): 10.

⁵¹ Zawadzki, *Zasady*, 39-40.

⁵² Zob. Teresa Zbyrad, *Od instytucji totalnej ku demokratycznej? Domy pomocy społecznej w Polsce* (Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny 2014), 49.

zakładów dla dzieci i młodzieży, z których większość (922) stanowiły zakłady zamknięte, a pozostałe 703 to zakłady opieki otwartej. W zakładach opieki zamkniętej dla dzieci i młodzieży przebywało łącznie 47 000 osób. Średnio na jeden zakład zamknięty przypadało 51 wychowanków. W tym samym okresie liczba zakładów dla dorosłych była trzykrotnie mniejsza i wynosiła 574⁵³.

Na przestrzeni trzech lat⁵⁴ zmniejszyła się liczba zakładów opieki zamkniętej dla dzieci i młodzieży (w porównaniu do roku 1927). Z danych statystycznych z 1930 roku wynika, że ogólna liczba zakładów wynosiła 860; w zakładach zamkniętych przygotowano 45 343 miejsc, podczas gdy przebywało w nich 40 462 wychowanków. Wynikało to z faktu zaliczenia do zakładów zamkniętych żłobków (60), burs (258) oraz schronisk i zakładów specjalnych (542), co stanowiło wypadkową interpretacji terminu „zakład” przez Ministerstwo Opieki Społecznej. Według wydanej instrukcji: „zakładem zamkniętym dla dzieci i młodzieży nazywamy zakład, w którym wychowawcy otrzymują mieszkanie i całkowite utrzymanie np. schroniska, internaty, bursy itp.”⁵⁵. Z uwagi na różnice, jakie występowały w poszczególnych zakładach pod względem świadczonych usług opiekuńczo-wychowawczych, zależnych głównie od woli założyciela zakładu: „przeto pierwszym zadaniem nowopowstałego państwa polskiego było ujednostajnić kierunek wychowawczy w tych zakładach i podnieść poziom przynajmniej znacznej ich części”⁵⁶. Polityka społeczna państwa zmierzała w kierunku rozbudowywaniu nowych form i metod opieki nad dziećmi oraz podnoszenia jej jakości.

Zakłady opiekuńczo-wychowawcze były krytykowane przez ówczesnych pedagogów, między innymi Józefa Babickiego. Jego artykuł pod znamienym tytułem: „Krzywda dziecka w zakładzie opiekuńczo-wychowawczym”, opublikowany w 1928 roku, zwraca uwagę na „zamordowanie” dzieciństwa w zakładzie: „Dostawszy się do zakładu, staje się ono jednym z tysięcy, dla których zakład istnieje [...]. Grzeczne mają na piersiach białe, różowe i błękitne wstęgi z medalami za grzeczność, za pokorę, za dobrowolne umartwienia, za różne cnoty. Pocięchą są i dumą wychowawczyni i dostojnych opiekunów zakładu. Skrzywdzone, zamordowane im dzieciństwo. W roku 1926 widywali jeszcze przechodnie na ulicach stolicy zakład podobny, dzisiaj można takie spotkać już tylko na prowincji”⁵⁷. Ponadto Babicki krytykował ówczesne prawo za dzielenie dzieci opuszczonych na: „ślubne” i „nieślubne”. Taka segregacja rodzi sugestię, że: „dziecko nieślubne jest pośledniejszego gatunku. Opiece nie wolno stwarzać takiej sugestii i obarczać dziecko opuszczone nie zasłużonym piętnem”⁵⁸.

⁵³ *Mały Rocznik Statystyczny* (Warszawa: GUS 1931), 116.

⁵⁴ Por. *Mały Rocznik Statystyczny* (Warszawa: GUS 1931), 116 oraz (Warszawa: GUS 1932), 112.

⁵⁵ Dyduśiak, *Opieka*, 97.

⁵⁶ Tamże, 127.

⁵⁷ Babicki, „Krzywda”, 34-36.

⁵⁸ Józef C. Babicki, „Formy Opieki Społecznej. Opieka zakładowa całkowita”. *Opiekun Społeczny* 4 (1937):

Zmiany w organizacji opieki nad dzieckiem były niezbędne. Zakłady zamknięte wymagały doskonalenia, a postępująca krytyka tylko przyspieszała decyzje. Reorganizacja zakładów opiekuńczych na pierwszym etapie uwzględniała oddzielenie dzieci chorych i nienormalnych od zdrowych i normalnych. Funkcjonowało określenie „dzieci anormalnych”. Według Dydusiaka: „Dzieci anormalne to dzieci ułomne i upośledzone umysłowo. Z natury rzeczy rodzaj opieki nad takimi dziećmi musi różnić się od form opieki stosowanej do dzieci normalnych, choćby w najwyższym stopniu zaniedbanych [...]. Dziecko zaś z natury upośledzone fizycznie, ślepe, głuchonieme, ślepo głuchonieme, względnie niedorozwinięte umysłowo itp. wymaga specjalnej troski, połączonej bardzo często z systematycznym leczeniem”⁵⁹. W 1933 roku w Polsce było 56 zakładów specjalnych dla 3 600 dzieci. Były one przeznaczone dla: trudnych do prowadzenia, niedorozwiniętych, ozdrowieńców, kalekich, niewidomych i głuchoniemych. U podstaw tworzenia odrębnych zakładów dla dzieci uznanych za anormalne, leżało przekonanie, że wymagają one specjalnej opieki i ochrony przed wrogim otoczeniem. Sam Dydusiak podkreślał, iż słusznie aby zakłady dla: „głuchoniemych, kretynów, trudnych do prowadzenia itd. otrzymały powszechnie używaną nazwę «zakłady specjalne»”⁶⁰. Pomimo ambitnych planów zorganizowania opieki specjalnej nad dzieckiem chorym, wielu z nich nie udało się zrealizować. Zdaniem Mariana Balcerka do końca okresu międzywojennego nie rozwiązano chociażby częściowo problemu opieki nad dzieckiem upośledzonym, a liczba zakładów i klas specjalnych nie zaspokajała istniejących potrzeb⁶¹.

W okresie międzywojennym rozpowszechnione było zjawisko porzucania dzieci. Aby temu zapobiec, roztoczono opiekę nad matkami. W 1937 roku otwarto Dom dla Bezdomnej Matki w Łodzi⁶². Władysław Szenajch, choć był orędownikiem wychowywania dziecka w rodzinie i kategorycznie sprzeciwiał się tworzeniu „sztucznych sierot”, to jednak przyznawał, iż w pewnych okolicznościach konieczna jest opieka zakładowa nad dzieckiem lub matką i dzieckiem. Ze sformułowanych zasad opieki skupionych na tezie „Nie odbierać dziecku matki” Szenajch wyciągnął wniosek, iż „nie ma opieki nad dzieckiem bez opieki nad matką, bez ochrony macierzyństwa”⁶³. Jednak idee zorganizowania takiej opieki zrealizowane zostały dopiero w rzeczywistości powojennej.

W okresie okupacji powstawały różne formy opieki nad dzieckiem. Wymienić tu można takie jak: Stacja Lotna nad Dziećmi (realizująca koncepcję opieki środowiskowej), założona 1 października 1941 roku w Tarnowie czy Schronisko dla sierot wojennych założone w Skierniewicach w 1942 roku⁶⁴. Podczas wojny w zakładach opieki panowała bardzo trudna sytuacja, wiele z nich uległo likwidacji,

⁵⁹ Dydusiak, *Opieka*, 149.

⁶⁰ Tamże, 149-150.

⁶¹ Zob. Balcerk, *Rozwój*, 307-308.

⁶² Stolińska-Pobralaska, *Instytucje*, 117.

⁶³ Szenajch, *Zasady*, 12-14.

⁶⁴ Zob. Irena Reppowa, „Działalność internatu wojennego”. *Służba Społeczna* 1-4 (1946): 73-74.

pozostałe funkcjonowały w warunkach permanentnego zagrożenia i na pograniczu nędzy. Źródłem utrzymania najczęściej były różnego rodzaju darowizny i uproszona jałmużna. Funkcjonowanie instytucji opiekuńczych było zagrożone – z jednej strony samą wojną, a z drugiej – brakiem środków do życia. Jednak mimo tak ogromnego ryzyka nie brakowało tych, którzy gotowi byli nieść pomoc dziecku, a czasem nawet oddać za to życie, czego znamiennym przykładem była postawa Janusza Korczaka. To dzięki takim ludziom – prawdziwym bohaterom – pomoc dzieciom była możliwa.

Ideologizacja wychowania w instytucjach opiekuńczych

Tuż po ustaniu działań wojennych prawdziwym wyzwaniem było zorganizowanie opieki nad dziećmi. W centrum uwagi znalazło się dziecko osierocone, opuszczone, potrzebujące pomocy. W owym czasie liczba osób potrzebujących pomocy była ogromna. Według danych źródłowych: „armia dzieci potrzebujących pomocy całkowitej sięga około 2 miliony osób, a przynajmniej drugie tyle dzieci czeka na pomoc częściową. Zasięg tej pomocy jest daleko szerszy niż w normalnych czasach – trzeba dziecko nakarmić, obuć, ubrać, dać mu mieszkanie, wychowanie, naukę, rozrywkę, leczyć je – musimy wyrównać niedobory wojenne”⁶⁵. Organizacja opieki nad dzieckiem była priorytetowa: dane statystyczne z 1949 roku wykazują więcej zakładów opieki nad dzieckiem (640) aniżeli nad dorosłymi (628)⁶⁶.

Opieka nad dziećmi w instytucjach nadzorowanych przez państwo wiązała się z ideologizacją wychowania wynikającą z założeń ówczesnej władzy politycznej. Chodziło o przebudowę świadomości społecznej, począwszy od najmłodszego pokolenia Polaków. Zarówno oświata, jak i wychowania znalazły się pod szczególnym nadzorem. Władze komunistyczne likwidowały wszelkie przejawy życia religijnego zgodnie z ideologią marksistowską, nastąpiła też powszechna laicyzacja szkolnictwa.

System polityczny miał ogromne znaczenie dla funkcjonowania instytucji zarówno opiekuńczych, jak i wychowawczych. Rozwój opieki zakładowej został zahamowany w 1950 roku, w którym to ustawą z dnia 20 marca rozwiązano samorząd terytorialny⁶⁷. Likwidacja samorządów uczyniła nieaktualnymi większość zapisów ustawy o opiece społecznej, co miało kluczowe znaczenie dla zakładów opieki, które zostały pozbawione zarówno dotacji państwowych, jak i prawnych możliwości funkcjonowania.

Nadzór władzy państwowej nad instytucjami opiekuńczymi był znamiennym rysem okresu PRL. Przede wszystkim dokonano segregacji podopiecznych: oddzielono osoby zdrowe i sprawne od chorych i niepełnosprawnych. Dzieci zdrowe były kierowane do domów dziecka, zaś chore, szczególnie z defektami intelektualnymi, do zakładów specjalnych.

⁶⁵ Stanisław Żemis, „Skoordynujmy akcję opieki nad dzieckiem”. *Opiekun Społeczny* 5-6 (1946): 34-37.

⁶⁶ *Rocznik Statystyczny* (Warszawa: GUS 1949).

⁶⁷ Ustawa o terenowych organach jednolitej władzy państwowej z dnia 20 marca 1950 roku (Dz. U. RP, 1950 r., nr 14, poz. 130).

Zakłady specjalne były przeznaczone dla przewlekle chorych, niewidomych, psychicznie chorych, dzieci niedorozwiniętych umysłowo, istniały również internaty dla niewidomych i ciężko poszkodowanych inwalidów⁶⁸. Dzieci niepełnosprawne intelektualnie, w tym między innymi niewidome oraz głuchonieme były umieszczane w zakładach specjalnych. Ich prowadzenie powierzano przede wszystkim zgromadzeniom zakonnym, co miało uzasadnienie ideologiczne. W okresie władzy komunistycznej likwidowano religijny styl życia, zatem duży nacisk położono na eliminowanie sióstr zakonnych z działalności wychowawczej. Upaństwowiono prywatną własność zgromadzeń (na przykład szpitale, szkoły, przedszkola, domy dziecka). Zgromadzenia zakonne zostały odsunięte od większości dzieł oświatowych i wychowawczych; jedyną dopuszczalną formą działalności była opieka nad upośledzonymi umysłowo. Ówczesna władza była przekonana, że tej kategorii osób siostry „nie zaszkodzą”. Zlikwidowano kościelne „Caritas”, powołując na jego miejsce nowe, bo podporządkowane władzom komunistycznym Stowarzyszenie Katolików Świeckich „Caritas”.

Prowadzone w większości przez zgromadzenia zakonne domy dziecka zostały przekształcone w zakłady specjalne. W praktyce oznaczało to odebranie dzieci zdrowych i przekazanie ich świeckim instytucjom opiekuńczo-wychowawczym, a powierzenie zgromadzeniom opieki nad dziećmi upośledzonymi umysłowo. Opieka ta była powierzona bez jakichkolwiek wskazówek, jak pomagać tym osobom, bez odpowiednio przeszkolonego personelu, bez wypracowanych metod pracy, dlatego też ograniczano się jedynie do opieki.

Badania, jakie prowadziłam w jednym z domów pomocy społecznej, ukazują ten trudny czas, kiedy odbierano siostrze zdrowe dzieci z prowadzonego domu dziecka, a przekazano upośledzone, przekształcając placówkę w zakład specjalny. Kroniki z tamtego okresu opisują ów fakt w następujących słowach: „wyrwano nam dzieci spod naszej opieki i przekazano do innych domów [...]. Dzieci przemocą prawie wsadzano do samochodu [...]. Huk motoru zegrał się ze szlochem dzieci, które ostatnim spojrzeniem żegnały widniejący dach Domu Dziecka, w którym spędziły swoje młode i beztrudne lata [...]. Nastąpiła pustka i cisza cmentarna. Porzucone sukienki, fartuszki, zabawki przypominały tylko żywy, dziecięcy świątek”⁶⁹.

Początki pracy z nowo przybyłymi dziećmi upośledzonymi umysłowo były bardzo trudne. W kronikach siostry zapisały swoje pierwsze doświadczenia opieki oraz próby wypracowania metod działania: „Bardzo ważne w wychowaniu, a raczej w opiece nad dziećmi jest zajmowanie ich jakąś pracą czy zabawą. Za wszelką cenę nie można tych dzieci pozostawić bez zajęcia, nie dopuścić do pobudliwości nerwów, które i tak z samej natury są aż nadto pobudliwe [...]. Okazało się, że najlepszym lekarstwem dla złośliwych często imbecylów jest zyskanie ich serc przez dobroć, miłość, cierpliwość, a nade wszystko wyrozumiałość”⁷⁰. Powyższy wpis

⁶⁸ Zob. Zbyrad, *Od instytucji*, 60-61.

⁶⁹ Teresa Zbyrad, *Dom Pomocy Społecznej. Funkcje założone i realizowane na podstawie badań DPS w Tarnobrzegu* (Tarnobrzeg: PWSZ 2010), 41.

⁷⁰ Tamże, s. 41, tekst oryginalny – kronika DPS z lat 1918-1968.

do kroniki odzwierciedla czasy, kiedy to powierzano opiekę nad dziećmi upośledzonymi, nie zwracając uwagi na ich potrzeby czy terapię. Nawet język używany przez opiekunów pozostawia wiele do życzenia. Tak w większości zakładów specjalnych wyglądały realia pracy z podopiecznymi. Człowiek upośledzony był traktowany jako obywatel drugiej kategorii, któremu wystarczy zapewnić przysłowiowy „dach nad głową” i strawę, aby mógł wegetować.

Zakłady specjalne funkcjonowały aż do 1971 roku, kiedy to wydano Instrukcję określającą nowe typy domów pomocy społecznej. W myśl nowych przepisów ustanowiono domy dla dzieci niedorozwiniętych umysłowo w stopniu znacznym i głębokim (w wieku od 3 do 18 lat)⁷¹. Taka nazwa funkcjonowała w języku urzędowym aż do 1989 roku. Biorąc pod uwagę liczbę dzieci przebywających w domach, średnio przypadało (w zależności od roku) 80 -85 wychowanków na jeden dom⁷². W okresie PRL domy pomocy miały charakter instytucji totalnych, o czym świadczył między innymi niski standard usług, deprywacja potrzeb, przeludnienie, kontrola i sztywne regulaminy⁷³. W owym czasie pełniły one raczej rolę „przechowalni” zarówno dla małych, jak i starszych mieszkańców. Monotonia życia i bezczynność wypełniały każdy dzień pobytu w instytucji. Jedną z przyczyn przeistoczenia się domów pomocy w instytucje totalne była podległość opieki społecznej pod resort zdrowia.

Istotne zmiany w opiece nastąpiły 20 grudnia 1971 roku w wyniku przyjęcia przez ONZ Deklaracji Praw Osób Upośledzonych Umysłowo, w której oficjalnie uznano ich prawa, w tym prawo do normalnego życia. Oznaczało to rozpoczęcie procesu tak zwanej normalizacji, której przesłaniem był apel: „pomóżcie ludziom upośledzonym umysłowo osiągnąć poziom życia zbliżony do normalnego tak dalece, jak to tylko będzie możliwe”⁷⁴. Proces przekształceń domów pomocy objął szereg działań mających na celu nie tyle opiekę, ale ogólne usprawnianie podopiecznych: wprowadzona została rehabilitacja, terapia zajęciowa, a także próby integracji. Opieka nad dziećmi upośledzonymi umysłowo została ukierunkowana na działalność terapeutyczno-opiekuńczo-wychowawczą.

Domy pomocy społecznej – nowe oblicze pomocy instytucjonalnej

Wraz z ustawą z 29 listopada 1990 roku rozpoczął się w Polsce nowy system – pomocy społecznej, który całkowicie zrywał z „systemem opieki”⁷⁵: likwidacji uległy „zakłady”, w myśl nowych przepisów pozostawiono domy pomocy społecznej. Sukcesywnie wprowadzano rozporządzenia, które modyfikowały poszczególne typy domów oraz

⁷¹ Instrukcja nr 24/71 Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej z dnia 7 sierpnia 1971 roku w sprawie rodzajów i typów domów pomocy społecznej oraz ramowego regulaminu domów pomocy społecznej (Dz. Urz. MZiOS, nr 17, poz. 87).

⁷² *Rocznik Statystyczny* (Warszawa: GUS 1976) 119; *Rocznik Statystyczny* (Warszawa: GUS 1991), 467.

⁷³ Zob. Zbyrad, *Od instytucji*, 69-70.

⁷⁴ Krystyna Mrugańska, „Służby i placówki”. *Praca Socjalna* 1 (1995): 55.

⁷⁵ Ustawa o pomocy społecznej z dnia 29 listopada 1990 roku (Dz. U. nr 87, poz. 506).

przyczyniały się do ich usprawnienia. Położono nacisk na profesjonalizację form pomocy. Określenie „niepełnosprawność intelektualna” wyparło termin „upośledzenie umysłowe”. Rozciągnięto „parasol ochronny” nad tymi osobami. Biorąc pod uwagę typy domów, dokonano podziału na domy dla dorosłych niepełnosprawnych intelektualnie, dzieci i młodzieży niepełnosprawnych intelektualnie oraz dla samotnych kobiet w ciąży i matek z małoletnimi dziećmi.

Podniesiono standard usług świadczonych w domach pomocy, co regulują odpowiednie akty prawne⁷⁶. Obok zaspokajania potrzeb bytowych świadczą one usługi w zakresie potrzeb opiekuńczych, wspomagających, zdrowotnych, a także usługi zapewniające dzieciom i młodzieży pobieranie nauki oraz uczestnictwo w zajęciach rewalidacyjnych⁷⁷. W 2001 roku przyjęto rozporządzenie w sprawie rodzinnych domów pomocy społecznej⁷⁸. Analizując kolejne akty prawne, zauważa się bardzo pozytywne zmiany uwzględniające potrzeby mieszkańców, a także profesjonalizację usług. Przypadkowość w doborze personelu (co miało miejsce w okresie PRL) została zastąpiona doбором ludzi wykształconych o różnych specjalnościach określanych mianem „fachowo pomagających”. Obecnie w domach pomocy zatrudnia się wielu specjalistów, między innymi lekarzy, pielęgniarek, nauczycieli, pracowników socjalnych, fizjoterapeutów, logopedów, kapelanów i innych.

Współczesne domy pomocy świadczą pomoc jedynie dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych intelektualnie, ewentualnie dla matek w ciąży. Dzieci zdrowe, sieroty biologiczne, jak i społeczne znajdują pomoc w zupełnie innym systemie instytucjonalnym, jak np. domy dziecka, opieka zastępcza, rodziny adopcyjne czy wioski dziecięce - regulowane przez odrębne przepisy. W opiece nad dziećmi zauważyć można coraz wyższe standardy i nowe formy pomocy, co wcale nie oznacza, że ów system jest doskonały. Jednak dopiero współcześnie aktualne stają się wypracowane wiele dekad wcześniej koncepcje postrzegające instytucje jako: „struktury zabiegające o rozwój biologiczny, społeczny i kulturalny dziecka”⁷⁹

Zakończenie

Opieka nad dziećmi na przestrzeni wieków ewoluowała zmieniając swoje oblicze. Analiza pierwotnych form opieki w postaci szpitali-przytułków, poprzez zakłady opieki, aż po współczesne domy pomocy społecznej ukazuje etapy kształtowania się opieki nad dzieckiem. Zmiany te przebiegały od form jednorodnych do różnorodnych, od prymitywnych do wyspecjalizowanych, od prostych do złożonych, wreszcie od totalitarnych do demokratycznych. I choć opieka nad dzieckiem coraz bardziej się

⁷⁶ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 23 kwietnia 1997 roku (Dz. U. Nr 44, poz. 277).

⁷⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 roku w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim (Dz. U. 1997, Nr 14, poz. 76).

⁷⁸ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 17 października 2001 roku w sprawie rodzinnych domów pomocy społecznej (Dz. U. Nr 127, poz. 1399).

⁷⁹ Lepalczyk, Marynowicz-Hetka, *Instytucjonalna*, 24.

specjalizuje (co jest powodem do dumy), to zasmucać może to, że nadal nie brakuje dzieci pozbawionych rodzicielskiej opieki.

Organizacja opieki nad dzieckiem jest przykładem troski nie tylko o człowieka, ale i o jego rozwój; zwłaszcza w opiece nad dziećmi niepełnosprawnymi dokonał się ogromny postęp. Dziecko stanowi wartość, jakiej jeszcze nigdy w dziejach historii nie miało. Specjalizacja form opieki dowodzi, jak ważne są potrzeby dzieci i dobrze, że wkłada się tyle starań, aby ulżyć dzieciom podwójnie poszkodowanym przez los: tak z powodu braku rodziców, jak i z powodu braku zdrowia. Obecny system pomocy z pewnością nie jest doskonały, ale jak potwierdza historia, najlepszy z możliwych i najbardziej humanitarny, jaki do tej pory stworzono, biorąc pod uwagę perspektywę historyczną.

Streszczenie: Celem artykułu jest ukazanie etapów kształtowania się opieki nad dzieckiem. Formy pomocy zmieniały się na przestrzeni wieków. Początkowo dzieci pozbawione opieki rodzicielskiej były skazane na łaskę ludzi dobrej woli. Społeczeństwo nie tworzyło zorganizowanych form opieki na dzieckiem. Analiza poszczególnych etapów rozwoju ukazuje, jak wiele zmieniło się w tym zakresie na korzyść dzieci. Obecne formy pomocy można określić jako wyspecjalizowane instytucje zatrudniające profesjonalistów, finansowane przez państwo.

Słowa kluczowe: opieka nad dzieckiem, szpitale, przytulki, zakłady specjalne, domy opieki, domy pomocy społecznej.

Bibliografia

- Antosiewicz, Klara. „Opieka nad chorymi i biednymi w krakowskim szpitalu św. Ducha (1220-1741)”. *Roczniki Humanistyczne*, t. XXVI, 2 (1978): 35-79.
- Babicki, Józef C. „Formy Opieki Społecznej. Opieka zakładowa całkowita”. *Opiekun Społeczny* 4 (1937): 7-9.
- Babicki, Józef C. „Krzywda dziecka w zakładzie opiekuńczym”. W: *Pedagogika opiekuńcza Józefa Czesława Babickiego*, red. Aleksander Kamiński, Franciszek Kulpiński, Zofia Skalska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1980.
- Balcerek, Marian. *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918-1939*, Warszawa: PWN, 1978.
- Balcerek, Marian. *Rozwój wychowania i kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo. Zarys historii*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1981.
- Dydusiak, Leon. *Opieka publiczno-prawna nad dzieckiem w Polsce*, [rozprawa doktorska przyjęta przez Radę Wydziału Prawa i Um. Polit. Uniwersytetu J. K. we Lwowie]. Lwów: 1938.
- Froch, Władysław. „Opieka nad sierotami i żakami ze strony Lubelskiej Rady Miejskiej w XVI wieku”. *Przegląd Historyczno-Oświatowy* 2 (1978): 153.
- Froch, Władysław. „Opieka nad sierotami i żakami ze strony Lubelskiej Rady Miejskiej w XVI wieku”. *Przegląd Historyczno-Oświatowy* 2 (1978): 153-165.
- Giedroyc, Franciszek. *Mór w Polsce w wiekach ubiegłych: zarys historyczny*. Warszawa: dr L. Szkaradzińskiego i Ski, 1899.

- Giedroyc, Franciszek. *Szpital św. Łazarza w Warszawie. Rys historyczny*. Warszawa: Druk K. Kowalewskiego, 1897.
- Instrukcja nr 24/71 Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej z dnia 7 sierpnia 1971 roku w sprawie rodzajów i typów domów pomocy społecznej oraz ramowego regulaminu domów pomocy społecznej (Dz. Urz. MZiOS, nr 17, poz. 87).
- Institutionalna pomoc dziecku i rodzinie. Diagnozy i propozycje*, red. Irena Lepalczyk, Ewa Marynowicz-Hetka. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1988.
- Kępski, Czesław. *Idea miłosierdzia a dobroczynność i opieka*. Lublin: UMCS, 2002.
- Koralewski, Kazimierz. *Opieka społeczna (Dobroczynność Publiczna)*. Warszawa: Nakładem Księgarni F. Hoesicka, 1918.
- Kulpiński, Franciszek. „Rodowód idei wychowania sierot w warunkach zbliżonych do rodziny”. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 3 (1980): 139-145.
- Latawiec, Krzysztof. „Rosyjskie instytucje dobroczynne w Królestwie Polskim między powstaniem styczniowym a I wojną światową. Zarys problematyki”. W: *Dobroczynność i pomoc społeczna na ziemiach polskich w XIX, XIX i na początku XXI wieku*, red. Marek Przeniosło, 57-73. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe, 2008.
- Leś, Ewa. *Od filantropii do pomocniczości. Studium porównawcze rozwoju i działalności organizacji społecznych*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa, 2000.
- Lipiński, Stanisław. *Zakłady dobroczynne i domy poprawy w dawnej Polsce*. Łódź: Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej, 2010.
- Lubczyński, Jan. „Porzucanie dzieci w świetle historii”. *Opiekun Społeczny* 15 (1937): 2-9.
- Mały Rocznik Statystyczny*. Warszawa: Nakładem Głównego Urzędu Statystycznego, 1931, 1932.
- Manteuffel, Emilia. *Podstawy organizacyjne opieki społecznej w Polsce*. Warszawa: Polski Komitet Opieki nad Dzieckiem, 1928.
- Meissner-Łozińska, Justyna. „Placówki opieki nad dzieckiem w Krakowie w okresie autonomii Galicyjskiej”. W: *Galicja i jej dziedzictwo. Opieka nad dzieckiem w Galicji*, red. Andrzej Meissner, t. 16, 94-113. Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski 2002.
- Mrugalska, Krystyna. „Służby i placówki”. *Praca Socjalna* 1 (1995): 38-65.
- Radlińska, Helena. „Pomoc, ratownictwo, opieka”. *Sluzba Społeczna* 1-4 (1946): 5-10.
- Reppowa, Irena. „Działalność internatu wojennego”. *Sluzba Społeczna* 1-4 (1946): 72-74.
- Rocznik Statystyczny*, Warszawa: Nakładem Głównego Urzędu Statystycznego, 1991.
- Rocznik Statystyczny*. Warszawa: Nakładem Głównego Urzędu Statystycznego, 1949.
- Rocznik Statystyczny*. Warszawa: Nakładem Głównego Urzędu Statystycznego, 1976.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 roku w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim (Dz. U. 1997, Nr 14, poz. 76).
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 23 kwietnia 1997 roku (Dz. U. Nr 44, poz. 277).
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 17 października 2001 roku w sprawie rodzinnych domów pomocy społecznej (Dz. U. Nr 127, poz. 1399).
- Staniszewski, Paweł. *Szpitalnictwo kościelne w archidiecezjach łęczyckiej i łowickiej do 1795 roku*. Warszawa: DiG, 2004.
- Stolińska-Pobralaska, Nella. *Institucje opieki nad dzieckiem w międzywojennej Łodzi*. Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomicznej, 2002.

- Szenajch, Władysław. *Zasady organizacji opieki na dziećmi. Do użytku lekarzy, urzędników państwowych i samorządowych oraz działaczy społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Referatu Higieny Społecznej Dziecka, 1917.
- Szmyd, Kazimierz. „Z dziejów zakonnej opieki nad dzieckiem na Podkarpaciu”. W: *Galicja i jej dziedzictwo. Opieka nad dzieckiem w Galicji*, red. Andrzej Meissner A., t. 16, 130-151. Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski, 2002.
- Ustawa o opiece społecznej z dnia 16 sierpnia 1923 roku (Dz. U. RP, 1923 r., nr 92, poz. 726).
- Ustawa o pomocy społecznej z dnia 29 listopada 1990 roku (Dz. U. nr 87, poz. 506).
- Ustawa o terenowych organach jednolitej władzy państwowej z dnia 20 marca 1950 roku (Dz. U. RP, 1950 r., nr 14, poz. 130).
- Zalewski, Dariusz. *Opieka i pomoc społeczna. Dynamika instytucji*. Warszawa: UW, 2005.
- Zawadzki, Józef. *Zasady opieki społecznej. Wykłady w Szkole Nauk Politycznych w Warszawie w 1934 r.* Warszawa: Wydawnictwo Samorządu Miejskiego, 1935.
- Zbyrad, Teresa. „Opieka nad dziećmi w średniowiecznych szpitalach-przytułkach”. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 5 (2013): 52-56.
- Zbyrad, Teresa. *Dom Pomocy Społecznej. Funkcje założone i realizowane na podstawie badań DPS w Tarnobrzegu*. Tarnobrzeg: PWSZ, 2010.
- Zbyrad, Teresa. *Od instytucji totalnej ku demokratycznej? Domy pomocy społecznej w Polsce*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny, 2014.
- Żemis, Stanisław. „Skoordynujmy akcję opieki nad dzieckiem”. *Opiekun Społeczny* 5-6 (1946): 34-37.

Justyna Legutko
Uniwersytet Jagielloński

PROMOCJA STATUSU RODZINY I KOBIETY W PEDAGOGICZNYCH POGLĄDACH ALEKSANDRA WÓYCICKIEGO

The promotion of the status of the family and women in the pedagogical views of Aleksander Wóycicki

S u m m a r y : In the writings of Aleksander Wóycicki we see the promotion of the status of women and the family. The family is considered as a temple, while the woman is treated as a priestess. Understood as a small society, the family is understood to be the basis of the wider society and nation. Wóycicki identifies the collapse of the family with the collapse of the entire society. Yet, he connects its fall to the earlier “fall” of women – by which he means a wide emancipation of women which deprives them of men’s protection. In his texts, Wóycicki also outlines plans for the repair of the situation of the family, as well as of the woman and her child. This plan involves the woman's right to self-protection and to the protection of her work, especially during pregnancy and motherhood. Furthermore, this plan can be implemented at the present time.

Key words : Aleksander Wóycicki, family, protection of the family, women, social justice

Wprowadzenie

Człowiek i społeczeństwo ze wszystkimi swoimi formami życia oraz grupami społecznymi znajdują ważne miejsce oraz istotne do dziś ujęcia w pracach naukowych Aleksandra Wóycickiego¹ – wybitnego międzywojennego profesora, zajmującego się działalnością

¹ Aleksander Wóycicki (1878-1954) – ur. w Mistowie koło Nowomińska pod nazwiskiem Wojcicki, całe życie podpisywał się jako Wóycicki. W 1896 r. wstąpił do Metropolitalnego Seminarium św. Jana Chrzciciela przy kościele Karmelitów na Krakowskim Przedmieściu, święcenia kapłańskie przyjął w Kościele Archikatedralnym Warszawskim. Wraz z robotnikami z Żyrardowa założył spółdzielnię robotniczą „Żubr”. W 1906 r. wyjechał do Paryża – studiował na wydziale prawa Uniwersytetu Paryskiego i w Szkole Nauk Politycznych. Po dwóch latach otrzymał dyplom i wyjechał na dwa miesiące do Londynu, gdzie uczęszczał do „School of Economics”, tam przygotowywał się do doktoratu. Następnie studiował w Lowanium pod Brukselą. Jako pierwszy spośród polskich księży otrzymał stopień doktora nauk politycznych i społecznych na podstawie pracy „Klasa robotnicza w wielkim przemyśle Królestwa Polskiego”. W 1915 r. zorganizował szkołę dla dzieci wygnańców, a w 1917 powołał

oświatową, społeczną i kulturalną. Dla Wóycickiego człowiek jest „jestestwem żyjącym”, jednostką indywidualną, niepodobną do żadnej innej, bytem wolnym, samorządnym i myślącym, jak również podmiotem praw i obowiązków, odpowiedzialnym za swe czyny. Ma on wartość samą z siebie, gdyż jest celem samym w sobie.

Wóycicki podkreśla, że człowiek nie jest przyrządem do pracy czy środkiem usługującym zbiorowości. Jego zadaniem jest osiągnięcie swojego przeznaczenia, w czym mają mu pomóc prawa, jakie posiada (inni muszą je szanować) oraz obowiązki, jakie musi wypełnić. Najważniejsze z praw to prawo do życia i do wolności². Wolność (słowa, osobista, prasy, zebrań, związków i stowarzyszeń) stanowi dla Wóycickiego podstawę do budowania społeczeństwa i warunków zaistnienia demokracji. Sztuką życia jest zaś poznanie samego siebie i drugiego człowieka – pierwsze pozwala na kierowanie sobą, a drugie – na oddanie innym tego, co im się należy³. Wóycicki uznaje religijność natury ludzkiej, dowodem czego ma być odczuwanie przez jednostkę potrzeby Boga, adekwatnej do „potrzeby chleba”. Odwołując się do filozofii Arystotelesa i św. Tomasza uznaje istnienie w człowieku dwóch „jestestw” (natur): indywidualnego i społecznego. Pierwsze, złożone ze stanów duchowych, wyraża osobowość ludzką. Drugie to system idei, nawyków i uczuć, stanowiących całość. Naturę społeczną człowieka stanowią oba jestestwa⁴.

W mowie rektorskiej opublikowanej w Wilnie w roku 1938 Wóycicki stwierdził, że osoba ludzka urzeczywistnia się i wzbogaca swoje życie przez solidarność z rodakami. Człowiek „pełny” żyje w społeczeństwie i dla społeczeństwa, jednak, aby to nastąpiło, musi znać to społeczeństwo i jego potrzeby⁵. W znacznym stopniu jest też wytworem środowiska, w którym żyje⁶.

Poglądy Aleksandra Wóycickiego wpisują się w nurt pedagogiki rodziny (pedagogii chronienia rodziny), obecnej w Polsce w dwudziestoleciu międzywojennym. Inni jej przedstawiciele to między innymi Konstanty Michalski,

Towarzystwo Pomocy dla Ofiar Wojny. Był profesorem Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego (1919-1937), profesorem i rektorem Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie (1937-1939), profesorem na wyższych kursach Polskiej Macierzy Szkolnej oraz posłem na Sejm Rzeczypospolitej Polskiej (1922-1927) – piastował stanowisko prezesa Komisji Ochrony Pracy (uczestniczył w wielu konferencjach Ligi Narodów i zjazdach Komisji Technicznych w różnych miastach Europy m.in. w Londynie, Paryżu, Pradze i Brukseli). Jako poseł walczył o zasiłki dla osób bezrobotnych oraz zabezpieczenia socjalne dla ofiar wypadków przy pracy, był jednym z twórców projektu ustawy o wspieraniu budowy domów mieszkalnych i rozwijał działalność spółdzielczą w Warszawie. Po drugiej wojnie światowej prowadził wykłady w Seminarium Metropolitalnym (1948-1954). Zmarł w Warszawie. Źródło: http://www.kul.pl/ks-prof-aleksander-woycicki,art_26895.html [dostęp 27.07.2016].

² Aleksander Wóycicki, *Wychowanie społeczeństwa* (Lublin: Drukarnia „Narodowa” 1938), 5.

³ Tegoż, *Religia i naród* (Warszawa: Drukarnia K. Kopytowski i S-Ka 1918), 7, 12.

⁴ Tegoż, *Rola wychowania w naprawie niesprawiedliwości społecznej* (Poznań: Czcionkami Drukarni Wydawnictwa Fr. Krajna 1936), 16.

⁵ Tegoż, *Mowy rektorskie* (Wilno: Druk J. Zawadzki, 1938), 13.

⁶ Tegoż, *Co to jest współczesny uniwersytet? Wykład publiczny na rozpoczęcie roku akademickiego poprzedzony mową rektorską przy objęciu władzy w U.S.B.* (Wilno: Druk J. Zawadzki 1938), 41.

Andrzej Niesiołowski, Ludwika Dobrzyńska-Rybicka, Karol Górski, Maria Śliwińska, Stefan Biskupski i Stanisław Podoleński⁷.

Położenie rodziny na początku XX wieku było konsekwencją szeregu czynników politycznych i społecznych. Budowaniu więzi rodzinnych nie sprzyjały złe warunki mieszkaniowe, ubóstwo, całonocna praca w fabrykach, również kobiet i dzieci oraz brak ochrony prawnej kobiety pracującej, zwłaszcza w okresie połogu. Ponadto migracje w poszukiwaniu zatrudnienia przez anonimowość życia w nowym miejscu wzmagaly negatywne zachowania jednostek. Zagrożenie stwarzał napływający z Rosji bolszewickiej komunizm niosący ze sobą zniszczenie ram społecznych, rodzinnych i religijnych oraz wszystkiego, co ma atrybut stałości, co uświadamiały społeczeństwu środowiska katolickie⁸. Na powyższe czynniki zwracał uwagę w swych pismach również Wóycicki – widział w nich przyczynę kształtowania złych nawyków w społeczeństwie, mających negatywny wpływ na rodzinę. Obok nich wymieniał pierwszą wojnę światową, uważając ją za wyzwolicielkę instynktu niszczycielskiego w ludziach⁹.

Celem niniejszego artykułu jest naszkicowanie jakże interesujących i nowoczesnych poglądów społecznych i pedagogicznych Aleksandra Wóycickiego (odnoszących się do rodziny i jej roli społecznej oraz funkcji socjalizacyjno-wychowawczej, podejmowanej w stosunku do wychowujących się w niej dzieci).

Wychowanie w rodzinie

W pismach Wóycickiego rodzina jest istotnym elementem szerszej koncepcji wychowania, które można określić mianem wychowania do sprawiedliwości społecznej. W dążeniu do niej za niezbędny uznaje Wóycicki wysiłek nad moralnym urobieniem człowieka oraz pracę wewnętrzną nad samym sobą. Ratunku każe szukać w silnym charakterze, który najpierw musi zostać wyrobiony w chrześcijańskiej rodzinie, a dopiero potem wzmocniony przez instytucje oświatowe, religijne, pomocniczo-kulturalne i warunki pracy. Duże znaczenie przypisuje nowemu ogólnonarodowemu wychowaniu. Uważa, że szkoła (obowiązkowa dla wszystkich)

⁷ Janina Kostkiewicz, „Pedagogika rodziny w Polsce (1918-1939) – koncepcja i jej konteksty tworzone w kulturze katolickiej”, w: Janina Kostkiewicz, Milan Krankus, Ivan Podmanicki, *Wychowanie – rodzina – społeczny rozwój osoby. Studia ze spotkań krakowsko-bratysławskich* (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2015), 89-91.

⁸ Środowiska katolickie, zdając sobie sprawę z zagrożenie jakie dla człowieka i rodziny niósł wdrażany w Rosji bolszewickiej komunizm, uświadamiały społeczeństwu to zagrożenie. Pisali o tym m.in. Pius XI, „Divini Redemptoris – o bezbożnym komunizmie”, w: *Socjalizm i komunizm potępiony przez papieży*, red. Aneta Maniecka (Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne 1937), 142-172; Stanisław Podoleński, *Rodzina w sowiecach* (Kraków: Wydawnictwo Księży Jezuici 1938); Antoni Szymański umieścił rozdział „Zniszczenie rodziny” w: „Bolszewizm jako prąd kulturalny i cywilizacyjny”. *Prąd* 32 (1937), 232. Za: Janina Kostkiewicz, „Krytyka warstwy wychowawczej totalitaryzmu komunistycznego lat dwudziestych i trzydziestych XX wieku w pismach Antoniego Szymańskiego”, w: *W służbie nauki, wychowania i wartości. Szkice biograficzne o lubelskim środowisku naukowym*, red. Ryszard Skrzyniarz i in. (Lublin: Wydawnictwo EPISTEME 2015), 439-455.

⁹ Aleksander Wóycicki, *Potęga przykładu* (Warszawa: Księgarnia Polska Polskiej Macierzy Szkolnej 1921), 14.

i nowe wychowanie (z pomocą rodziny i Kościoła) są w stanie uzdrowić całe społeczeństwo¹⁰ – to samo dźiać się winno także w rodzinie. Postulując obowiązkową edukację, opowiada się za wprowadzonym najpierw w roku 1919, później w 1932 obowiązkiem szkolnym¹¹. Dla Wóycickiego „nie ma skuteczniejszego lekarstwa, jak tylko w otwartym i szczerym powrocie do nauki Ewangelii w ogóle, w szczególności zaś w chrześcijańskim wychowaniu, które ostatecznie do tego zmierza, by zapewnić duszom wychowanków najwyższe dobro – Boga, ludzkiej społeczności najwyższy stopień możliwego na tej ziemi dobrobytu”¹².

W swych pismach Wóycicki sprzeciwia się wychowaniu świeckiemu, jako że prowadzi do zniewolenia człowieka, które ma się odbywać właśnie przez „całkowite zaświecczenie wychowania”¹³. Za jego fundament uznaje fałszywe przekonanie, że człowiek stanowi najwyższą wartość, jest samowystarczalny i zależny wyłącznie od siebie. W wychowaniu tym dostrzega dążenie do wyzwolenia człowieka z wszelkich dogmatów oraz urabianie jednostek poprzez wyposażenie ich w wiadomości zdobyte jedynie drogą doświadczenia¹⁴.

W definicji wychowania, jaką formułuje Wóycicki, jest ono przygotowaniem młodego pokolenia do życia w społeczeństwie. Stanowi jeden z czynników uspołeczniających: umożliwia życie ludzi w zbiorowości i porządek społeczny. Wśród tych czynników znalazły się także mowa oraz cywilizacja rozumiana jako rozwijanie w jednostce religii, wiedzy oraz kultywowanie tradycji i współdziałanie z bliźnimi¹⁵. „Przez religię i naukę wytwarza on [człowiek – przyp. J.L.] w sobie kardynalne pojęcia, na jakich wspiera się całe jego życie duchowe, przez moralność kształtuje w sobie wolę, wyższą od pragnień i niskich instynktów, przez mowę wznosi się ponad proste zmysłowo-zwierzęce doświadczenia”¹⁶ – pisze Wóycicki w *Wychowaniu społeczeństwa*.

Wartość rodziny wynika z wprowadzania jednostki do społeczeństwa, co odbywa się przez wychowanie i kształcenie (przy czym Wóycicki nie rozgranicza ich, uznając kształcenie za wychowywanie). Najlepszą szkołą wychowania jest dla Wóycickiego rodzina, to ona najlepiej przygotowuje do życia społecznego i zawodowego, nawet p e d a g o g i k a n i e w y n a l a z ł a n i c l e p s z e g o . Uważa, że żadna szkoła czy zakład wychowawczy nie są w stanie wzbudzić w dziecku tak szerokiej gamy uczuć jak rodzina, która kształtuje charakter i duszę dziecka, uczy

¹⁰ Wóycicki, *Religia*, 133.

¹¹ W Polsce 7 lutego 1919 r. został wydany dekret o obowiązku szkolnym, który wprowadzał obowiązkowe wykształcenie z zakresu szkoły powszechnej (7-letniej) dla wszystkich dzieci od 7 do 14 roku życia. Zwalniano z niego m.in. dzieci, których droga do szkoły przekraczała trzy kilometry (problem ten miały osoby głównie ze środowisk wiejskich). Źródło: Dz. Urz. Min. WRiOP, 1919, nr 2. Ustawa z 11 marca 1932 roku wprowadziła 7-letni obowiązek szkolny dla dzieci z miasta i ze wsi. Źródło: Dz.U. 1932 nr 38 poz. 389.

¹² Wóycicki, *Wychowanie*, 31-33.

¹³ Tegoż, *Co to jest współczesny*, 38.

¹⁴ Tegoż, *Wychowanie*, 24-27.

¹⁵ Tegoż, *Rola*, 9, 16.

¹⁶ Tegoż, *Wychowanie*, 28.

je tradycji oraz życia umysłowego i moralnego¹⁷. Dla Wóycickiego nie ma wychowania bez udziału rodziny, nie ma też jego ujednoczenia dla wszystkich – „zmienia się ono stosownie do swego własnego pojmowania natury ludzkiej, tudzież jej przeznaczenia”¹⁸.

W pismach Wóycickiego rodzina stanowi podstawę wychowania moralnego – jest fundamentem czynników moralnych, takich jak sumienność, wzajemny szacunek, odpowiedzialność i uczciwość, a zanik małżeństwa i życia rodzinnego prowadzi do zaniku moralności (z uwagi na rozwój przemysłu i postęp społeczny autor widział konieczność nowoczesnego wychowania, szczególnie moralnego¹⁹). W ujęciu Wóycickiego wychowanie moralne nie polega na wykładach temu poświęconych, ale jest wynikiem przekonań decydujących o wyborze drogi życiowej i nawyków wpływających na kierunek oraz skuteczność działań. Wymienia przy tym wiele czynników utrwalających nawyki i przekonania, takich jak nauka, zdobyte wiadomości, zasady religijne oraz moralne, doświadczenia osobiste, a także słyszane od dzieciństwa zdania. Za ich podstawę uznaje jednak sposób życia rodziców będący przykładem dla dziecka, który jest najważniejszy, na co wielokrotnie zwraca uwagę, podkreślając jednocześnie, że zły przykład niszczy życie moralne²⁰. Przy czym drogę do bycia sprawiedliwym widzi tylko w przestrzeganiu praw moralnych, które uznaje za ponadczasowe jako obowiązujące sumienia ludzkie²¹ – prawa ludzkie, jako, że regulują wyłącznie czyny publiczne zostały uznane za nietrwałe.

Szczególłą uwagę w dawaniu dobrego przykładu zwraca Wóycicki na zabiegi pielęgnacyjne, jakie wykonują matki względem swego potomstwa; wskazuje przy tym na ówczesną niewiedzę kobiet w tej kwestii. Jako że zabiegi te będą powielane, za konieczne uznaje przygotowanie kobiet do opieki nad niemowlakami i dziećmi²². Ważnym w wychowaniu jest rozumienie i branie pod uwagę rozwoju fizycznego oraz psychiki dzieci, czego brak ukazuje wśród rodziców-robotników. Dbanie o rozwój fizyczny i kondycję potomków (tu autor zaleca gimnastykę i zabawy rozwojowe) stawia na równi z kształtowaniem ich umysłu i charakteru. Poza dbaniem o dziecko, równie ważne jest dla Wóycickiego poczucie dziecka, że jest objęte troską, przy czym negatywnie oceniane jest przesadne zajmowanie się nim, jako że w efekcie powoduje to powstawanie poczucia bezsilności i bierności. Dzieci chce uczyć polegania na samych sobie, ale jednocześnie muszą one mieć świadomość, że mogą komuś bezgranicznie ufać, mają na kogo liczyć i do kogo się zwrócić w razie potrzeby. Uważa, że powinny czuć się otoczone osobami silniejszymi, zarówno pod względem

¹⁷ Aleksander Wóycicki, *Robotnik polski w życiu rodzinnym. Monografia społeczna* (Warszawa: Drukarnia i Litografia p. f. „Jan Cotty” 1922), odbitka z *Ekonomisty* 1918-1922, 17, 34-35.

¹⁸ Wóycicki, *Wychowanie*, 4.

¹⁹ Tegoż, *Robotnik*, 113-114.

²⁰ Tamże, 64, 127-128.

²¹ Wóycicki, *Religia*, 10.

²² Tamże, 88-89, 109.

fizycznym, moralnym jak i umysłowym, ale siła ta ma stanowić dla nich podporę oraz wsparcie, tylko w taki sposób będą mogły stać się dobre, mądre i miłe²³.

Rodzina jako fundament społeczeństwa i narodu

Czymże zatem jest dla Wóycickiego rodzina? Nazywa ją „świątynią”, zaś kobietę jej „kapłanką”²⁴ i w taki sposób o nich pisze. Rodzinę definiuje socjologicznie, co jest konsekwencją przyjęcia takiej perspektywy w interpretowaniu rzeczywistości. Uznaje ją za wytwór społeczny istniejący prawie od początku trwania ludzkości oraz czynną komórkę organiczną tworzącą naród – to od niej zależy przyszłe życie narodu i społeczeństwa, którego rodzina jest podstawą oraz wzorem, ponieważ stanowi jego miniaturę, a jej spójność albo rozkład decyduje o jego stanie. Na niej właśnie opierają się siły narodu, zarówno twórcze, jak i rozkładowe. Głównym celem, jaki Wóycicki stawia rodzinie, jest wydanie i zachowanie życia; kolejnym – przekazywanie z pokolenia na pokolenie tradycji zawodowej i kultu pracy. Odnosząc się do obecnej w dwudziestoleciu międzywojennym komunistycznej wizji rodziny jako instytucji zbędnej, Wóycicki podkreśla, że negowanie lub odrzucenie jej istnienia nie jest możliwe bez negatywnych konsekwencji dla ładu społecznego, ponieważ rodzina nie powstała w ramach umowy między jednostkami, jak uważały niektóre środowiska w tamtym czasie, ale jest wytworem społecznym. „Błędzeniem” nazywa myślenie socjalistów, jakoby rodzina była formą przejściową. Wóycicki jest przekonany, że rodzina będzie trwała zawsze, może się jedynie zmienić jej kształt. „Żadna inna instytucja ludzka nie jest w stanie zastąpić rodziny, z chwilą upadku rodziny upada całe społeczeństwo”²⁵ – pisze.

Wyrażając opinię, że rodzina i ognisko domowe, jakie tworzy, jest i zawsze będzie „niezastąpioną i najcenniejszą instytucją wychowawczą”²⁶, pisze jednocześnie o niekochanym dziecku, które pozbawione ogniska domowego nie ma szans na normalny rozwój, choćby niczego materialnego mu nie brakowało. Ogniskiem domowym określa Wóycicki szczególnego rodzaju środowisko wytwarzane przez wspólnotę rodzinną – bez niego ona nie istnieje. Wymienia tu czynniki konieczne do powstania ogniska domowego oraz niszczące je. Wśród pierwszych za istotne uznaje warunki mieszkaniowe – dom ma być miejscem wypoczynku i zadowolenia obfitującego w cnoty; ma budzić pragnienie przebywania w nim; posiadać odpowiednie, dobrze wyposażone pomieszczenia (na przykład kuchnię, sypialnię) oraz przestrzeń do pracy i wypoczynku dla wszystkich jej członków; ma być odpowiednio zabezpieczony przed żywiołami oraz osobami z zewnątrz; ma w nim panować ciepło, suchość i czystość.

²³ Wóycicki, *Robotnik*, 128-129.

²⁴ Tamże, 110-112.

²⁵ Tamże, 17, 34-35.

²⁶ Tamże, 128.

Konieczne jest też, aby rodzina mieszkała w domu przez dłuższy czas²⁷ – Wóycicki nie precyzuje jednak, jak długi ma to być okres.

Wśród czynników mających destrukcyjny wpływ na ognisko domowe Wóycicki wymienia: ubóstwo, niezadowolenie, nudę oraz borykanie się rodziny z pożyczkami i długami. Warunki mieszkaniowe ówczesnych robotników nazywa „wstrętnymi norami” i uznaje je za powód wszystkich nieszczęść oraz problemów tej warstwy społecznej. W takim miejscu spracowany robotnik nie spotyka uśmiechu, troski i czułości potrzebnych do wytchnienia – jego ognisko domowe jest smutne i zimne, a tym samym nietrwałe. „W chwili gdy praca przemysłowa czyni życie rodzinne niemożliwym lub trudnym zaczyna się bezwład i zanika szczęście. Koniecznym jest by praca, poza godzinami wolnymi, dawała pracownikowi dobrobyt”²⁸ – pisze.

Fundamentem rodziny jest dla Wóycickiego małżeństwo: „tyle wart jest naród ile warte społeczeństwo; tyle warte społeczeństwo jak i poszczególne stany społeczne; ile warta rodzina; tyle warta jest rodzina, ile warte małżeństwo”²⁹. Małżeństwo nie stanowi dla niego jedynie umowy między jednostkami – co funkcjonowało w ówczesnym prawie, wraz z przyzwoleniem na rozwód, już od początku lat dziewięćdziesiątych XVIII wieku – małżeństwo jest warunkiem szczęścia³⁰.

Przypisując tak dużą wagę małżeństwu, za jedną z najważniejszych spraw w życiu człowieka uznaje Wóycicki przygotowanie do małżeństwa – podobnie jak inni współcześni mu pedagogowie rodziny, na przykład Stanisław Podoleński³¹. Miałoby się ono rozpoczynać już w dzieciństwie, głównie przez tradycję i dobry przykład płynący z ogniska domowego – w ich braku Wóycicki upatruje przyczyny związków „na wiarę” i rodzenia nieślubnych dzieci. Jego zdaniem wychowanie poza rodziną pozbawia człowieka „czaru”, jaki ona daje oraz świadomości własnych oczekiwań względem osoby, z jaką zamierza się zawrzeć małżeństwo³².

W istnieniu rodziny Wóycicki widzi wartość dla wszystkich jej członków. Rozwijają się w niej ludzkie charaktery, obyczaje i tradycje oraz cnoty indywidualne, a także społeczne, stanowiące duszę narodu. W rodzicach rozwija ona najlepsze zalety i stwarza poczucie, iż stanowią ogniwa łańcucha (będą „żyć” w swych potomkach), dzięki czemu żadna praca czy troska nie wydaje im się ponad siły. Zwiększa też chęć ojców do pracy, ponieważ jej wytwory chcą oni pozostawić potomstwu. Z kolei dzieci uczą się w niej pracy, miłości i szacunku, co okazują w późniejszym życiu publicznym. Rodzina poprzez nałożenie na swych członków konkretnych obowiązków zwalcza

²⁷ Tamże, 128-129.

²⁸ Tamże, 70.

²⁹ Tamże, 61.

³⁰ Tamże, 34-35.

³¹ Stanisław Podoleński, *U progu. Książka dla młodych* (Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy), 77. Za: Janina Kostkiewicz, *Wychowanie-rodzina-społeczny rozwój osoby* (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2015), 87-94.

³² Wóycicki, *Robotnik*, 63-66.

egoistyczny instynkt człowieka. W obliczu powyższego, dzięki poświęceniu swojego życia dla drugiego człowieka, rodzina jest dla Wóycickiego *n a j l e p s z ą s z k o ł ą s p o ł e c z n ą*, „wielką szkołą postępu osobistego, poświęcenia i ofiary, wyrzeczenia się i pracy”³³. Jego zdaniem ludzkość przetrwała wyłącznie dzięki dziedziczeniu poświęcenia obecnego w rodzinie, które (wraz z miłością łączącą jej członków) uznaje za cechy właściwego społeczeństwa³⁴.

Rozwinięciem uczuć rodzinnych jest w ujęciu Wóycickiego miłość do swojego narodu. Rodzina przywiązuje człowieka do ojczyzny i jest fundamentem powstawania miłości do innych członków społeczeństwa. Z miłości, jak pisze dalej, wychowanie i czas wytwarzają patriotyzm, obyczaje, obowiązki oraz ten sam język. Dla Wóycickiego „rodzina jest konieczna do istnienia i moralnej jedności ojczyzny. Kto przestaje ją kochać, jest w niebezpieczeństwie utracenia miłości ojczyzny, czyli największej siły społecznej”³⁵. W rodzinie widzi też *s i ł ę w y c h o w a w c z ą n a r o d u*. To ona jest w stanie usunąć wszystkie nierówności i zagrożenia wobec niego płynące. Bez rodziny – wytwórczyni wartości moralnych człowieka³⁶ – zdrowe życie społeczne wydaje się Wóycickiemu wręcz niemożliwe.

Konieczność ochrony kobiety i rodziny

Pisma Aleksandra Wóycickiego są cennym źródłem informacji o sytuacji rodziny na początku XX wieku – zamieszczone tam opisy są dobitne i klarowne. Autor często odnosi się w nich do sytuacji kobiet ciężarnych i młodych matek, wyrażając zaniepokojenie, że ochrona pracy kobiet jest całkowicie zaniedbana, a sama kobieta – bezkarnie wyzyskiwana. Krytykuje brak odpowiednich przepisów prawnych chroniących kobietę przed, w trakcie i po ciąży oraz zwraca uwagę na potrzebę ich powstania. Stanowisko takie znajdujemy zwłaszcza w „Robotniku polskim w życiu rodzinnym” (1922), „Podstawach moralnych 8 godzinnego dnia pracy” (1925) i piśmie „Religia i naród” (1918). Warto zaznaczyć, że pierwsze projekty prawodawstwa wobec matek i ich nowonarodzonych dzieci powstawały na ziemiach polskich od 1907 roku³⁷, zaś ustawa zakładająca (w niewielkim stopniu) ochronę macierzyństwa pochodzi z 2 lipca 1924 roku³⁸.

³³ Tamże, 35.

³⁴ Tamże, 34-35. Zob. też Wóycicki, *Wychowanie*, 25-26, 39-40.

³⁵ Wóycicki, *Robotnik*, 37.

³⁶ Tamże, 200.

³⁷ Projekty pojawiły się podczas Zjazdu Kobiet Polskich w Warszawie oraz X Zjazdu Lekarzy i Przyrodników Polskich we Lwowie, zaś pierwsze regulacje prawne wchodziły od 1913 r. Na pierwszym Zjeździe Kobiet Polskich, po wygłoszeniu referatu dr Jaworskiego pt. „Ochrona i ubezpieczenie macierzyństwa” (12 VI 1907 r.) postulowano: zwolnienie kobiet od pracy z zachowaniem wynagrodzenia w okresie od 4 tygodni przed porodem do 4-6 tygodni po nim; otwieranie zakładów mających zapewnić kobiecie i jej dzieciom ochronę w okresie macierzyństwa; ubezpieczenia kobiet w okresie macierzyństwa. Te same postulaty uchwalono na X Zjeździe Lekarzy i Przyrodników Polskich. Źródło: Sylwia Silska, *Ewolucja poglądów na żywienie niemowląt w XIX i XX wieku* [Poznań: niepublikowana praca doktorska 2013], 106.

³⁸ Chodzi o ustawę z dnia 2 lipca 1924 r. w przedmiocie pracy młodocianych i kobiet (Art. 16.), która wprowadzała przerwę w pracy dla kobiet ciężarnych nie dłuższą niż 6 dni w miesiącu, 6 tygodniowe przerwy

Ochrona rodziny jest najważniejszym zadaniem, jakie Wóycicki stawia społeczeństwu. Na państwo nakłada obowiązek sprawowania nad nią opieki przez mądre prawodawstwo społeczne, zwłaszcza w kwestii kobiet i dzieci. System ochrony praw kobiet, szczególnie w okresie macierzyństwa oraz dzieci uznaje za niezbędny do zapewnienia ojczyźnie zdrowych i zdolnych do pracy obywateli. Przy tworzeniu prawa, które ma odpowiadać duchowi czasu, zaleca współpracę inicjatywy społecznej, prywatnej i państwowej³⁹.

Dla Wóycickiego stan fizyczny i moralny kobiety ciężarnej wymaga szczególnej ostrożności⁴⁰. Za obowiązek państwa uznaje udzielanie pomocy moralnej i materialnej biedniejszym matkom w okresie połogu, a także wynagrodzenie czasu bezrobocia kobiety w ciąży i połogu. Sam zakaz pracy na ten czas bez żadnej pomocy materialnej nie jest dla Wóycickiego wystarczający, ponieważ powoduje, że kobiety, aby nie zostać bez funduszy, ukrywają swój stan, zarówno przed jak i po porodzie. Sytuację, w której matka z powodu ubóstwa zmuszona jest podjąć pracę, oddając swoje dziecko do żłobka, nazywa walką między miłością macierzyńską a nieuniknioną koniecznością. W jego opinii kobiety powinny stać się „płatnymi niańkami własnych dzieci”⁴¹.

W *Robotniku polskim w życiu zbiorowym*⁴² Wóycicki zwraca uwagę na zatrucia, na jakie jest narażona kobieta podczas pracy w fabryce oraz na inne warunki pracy, które szkodzą jej i dziecku (pisze między innymi o zatruciach tytoniem i ołowiem powodujących problemy z zajściem w ciążę oraz skutkujących porodami martwych dzieci). Warto zaznaczyć, że Wóycicki nie sprzeciwia się pracy kobiet, lecz jedynie zatrudnianiu ich do prac ciężkich (na przykład pod ziemią i w porze nocnej), tym samym opowiada się za wprowadzonymi na mocy ustawy z 2 lipca 1924 roku ograniczeniami pracy kobiet w warunkach niebezpiecznych lub szkodliwych⁴³. Popiera też zrównanie wynagrodzenia kobiet i mężczyzn za taką samą pracę, co było później jednym z głównych haseł drugiej fali feminizmu. Za obowiązek pracodawców Wóycicki uznaje zapewnienie kobietom odpowiednich warunków w pracy, takich jak: oddzielne ubieralnie, miejsce kąpielowe oraz przyfabryczne żłobki zakładane przy zatrudnieniu powyżej stu kobiet, co również wprowadzała ustawa z 2 lipca 1924 roku. W kwestii żłobków Wóycicki wzoruje się na krajach europejskich, w których były one tworzone i chce przeniesienia tego trendu na grunt polski. W ich zakładaniu upatruje możliwość zapewnienia dziecku karmienia piersią w regularnych odstępach czasu, równocześnie wyrażając tym samym swoje stanowisko w toczących się wówczas dyskusjach nad kwestią karmienia dzieci.

przed porodem za okazaniem zaświadczenia lekarskiego oraz zakaz zatrudniania kobiet wcześniej niż 6 tygodni po porodzie. Źródło: Dz. U. 1924 nr 65 poz. 636.

³⁹ Wóycicki, *Robotnik*, 200-201.

⁴⁰ Tegoż, *Religia*, 88-89, 109.

⁴¹ Tegoż, *Robotnik*, 72, 80-81.

⁴² Tamże, 91, 202.

⁴³ Ustawa wprowadzała zakaz zatrudniania kobiet do prac pod ziemią, w szkodliwych lub niebezpiecznych dla zdrowia warunkach oraz przy pracach ciężkich lub szkodliwych dla moralności i dobrych obyczajów (np. w pracach przy procesach chemicznych, dźwiganiu ciężarów). Źródło: Dz. U. 1924 nr 65 poz. 636.

Wóycicki postuluje wprowadzenie odpoczynku od pracy dla kobiety bez utraty wynagrodzenia na okres co najmniej trzech miesięcy przed porodem i kilku tygodni po nim (wcześniej pisał o przerwie wynoszącej minimum 2 tygodnie przed i 6 tygodni po porodzie), przy czym zaznacza, że matka powinna mieć możliwość opieki nad dzieckiem przez pierwsze miesiące jego życia. Postuluje wprowadzenie zakazu eksmisji i zwalniania kobiety w okresie ciąży i po porodzie (nie podaje jak długo miałby on obowiązywać). Natomiast w przypadku złego stanu zdrowia kobiety pracującej Wóycicki sugeruje płatne zwolnienia od pracy za okazaniem zaświadczenia lekarskiego. Troszcząc się o rodzinę i kobietę, pragnie wprowadzenia dla kobiet pracujących czterotygodniowych płatnych urlopów oraz zapewnienia dziennej opieki dla ich dzieci, w jej ramach za istotne uznaje zakładanie ognisk dziecięcych, kolonii i półkolonii oraz wspieranie w tej kwestii inicjatywy prywatnej⁴⁴.

Negatywnie odnosi się Wóycicki do prawa, które nie przychodzi kobiecie z pomocą w przypadku nieodpowiedniego dysponowania wspólnym majątkiem przez ich mężów, doprowadzając do zadłużenia rodziny, a w konsekwencji – do zablokowania wypłaty kobiety na poczet wierzytelności. Zwraca uwagę, że separacja naraża kobietę na jeszcze większą nędzę, w związku z czym decyduje się ona pozostać u boku męża, „cierpiąc jak niewolnica i czekając poprawy męża-tyrana”⁴⁵. W okresie międzywojnia z różnych powodów nie weszły w życie powstałe projekty majątkowego prawa małżeńskiego.

W celu jak najlepszego zabezpieczenia rodziny istotną kwestią są dla Wóycickiego ubezpieczenia rodzin robotniczych. Uznając je za konieczne, opowiada się tym samym za obowiązkowymi ubezpieczeniami wprowadzonymi w niepodległej Polsce najpierw w roku 1919, później – 1933⁴⁶. Ich wypłata, według Wóycickiego, powinna następować w przypadku niezdolności do pracy lub jej utraty, macierzyństwa oraz śmierci (gdy zabezpieczeni muszą zostać wdowa i sieroty)⁴⁷. Jako poseł walczy Wóycicki o zasiłki dla osób bezrobotnych oraz zabezpieczenia socjalne dla ofiar wypadków w pracy.

W swych pismach i nakreślonej tam koncepcji wychowania do sprawiedliwości społecznej, Wóycicki uznaje dzieci za równoprawnych obywateli, podejmując problem ochrony przysługujących im praw. Zwraca uwagę na ich cierpienie oraz śmierć, oskarżając ludzi o zubożenie i niską kulturę. W jego opinii

⁴⁴ Wóycicki, *Robotnik*, 200-202.

⁴⁵ Tamże, 85.

⁴⁶ W 1919 r. wprowadzono w Polsce dekret o obowiązkowym ubezpieczeniu na wypadek choroby i powołano Kasy Chorych. Rok później zastąpiono go ustawą o obowiązkowych ubezpieczeniach na wypadek choroby. Poza pomocą lekarską w okresie do 26 tygodni ubezpieczonym przysługiwał zasiłek pieniężny za każdy dzień niezdolności do pracy z powodu choroby lub porodu – dla osób samotnych wynosił 40% płacy ustawowej, a dla utrzymujących rodzinę 60%. W 1933 r. na mocy ustawy (tzw. ustawy scalającej) wprowadzono ubezpieczenia społeczne i zniesiono Kasy Chorych, a w ich miejsce powstał Zakład Ubezpieczeń Zdrowotnych. Źródło: Krzysztof Prokop, „Prawo do ochrony zdrowia w świetle art. 68 Konstytucji RP”, w: *Uwarunkowania systemu opieki zdrowotnej w Polsce: aspekty prawne i socjologiczne*, red. Teresa Mróz (Białystok: Wydawnictwo Temida 2012), 34-35.

⁴⁷ Wóycicki, *Robotnik*, 108, 197.

poziom cywilizacyjny danego narodu mierzony jest przez stosunek do dzieci: „im bardziej naród jest cywilizowany, tym więcej zajmuje się sprawą dzieci; im zaś mniej jest cywilizowany, tym w większym zaniedbaniu znajduje się spawa jego najmłodszego pokolenia”⁴⁸. Wóycicki wyraża przekonanie o możliwości zaistnienia stanu, w którym wszystkie dzieci będą szczęśliwe – uznaje to za cechę humanitarnej kultury. Warunkiem jej powstania jest „zastąpienie” sierotom rodziców przez społeczeństwo poprzez rozpowszechnienie wśród dorosłych jego członków uczuć rodzicielskich, takich jak poczucie odpowiedzialności i troskliwość. Uważa, że dzieci w każdym miejscu na ziemi odczuwałyby ciepło domowego ogniska, jeżeli miałyby poczucie, że wszystkim dorosłym można ufać i czułyby ich życzliwą opiekę⁴⁹.

Aby zapewnić wszystkim dzieciom odpowiednie warunki do rozwoju, za konieczne uznaje Wóycicki dostarczenie tym z rodzin najuboższych obuwia, odzieży oraz przyborów i podręczników szkolnych. Pragnąc ochrony życia i zdrowia dzieci, sprzeciwia się ich zatrudnianiu do prac ciężkich i szkodliwych, podobnie jest z pracą dzieci poniżej 14 roku życia. W przypadku młodzieży niepełnoletniej (14-18 lat) pracę dopuszcza tylko za zgodą lekarza, przy czym uznaje, że nie powinna być wykonywana w godzinach nocnych (między 20.00 a 6.00)⁵⁰. Formułując powyższe postulaty, opowiada się za regulacjami pracy nieletnich jakie wprowadzała ustawa z 2 lipca 1924 roku⁵¹ – zakazem zatrudniania nieletnich do 15 roku życia, dopuszczeniem młodocianych (15-18 lat) do pracy za zgodą lekarza oraz przerwą od pracy w nocy (nie dla chłopców powyżej 16 lat).

Zagrożenia dla rodziny i kobiety

W swych pismach Aleksander Wóycicki dokładnie charakteryzuje istniejące zagrożenia wobec rodziny i kobiety. Charakterystyka ta sprowadza się do podsumowania, że wszystkie odsuwają matkę od dziecka. Krytykę rodziny obecną w dwudziestoleciu międzywojennym nazywa „napaścią” i ukazuje ślady jej obecności wśród poetów, publicystów i „wywodowców”⁵².

Jednym z zagrożeń dla rodziny oraz kobiety, wymienionym przez Wóycickiego, jest socjalizm. Uniemożliwia on wytwarzanie w rodzinie wartości duchowych, co ją niszczy, burząc ognisko domowe. Podkreśla, że fundamentem socjalistycznej koncepcji wychowania jest fałszywe rozumienie natury ludzkiej oraz potrzeb dzieci i młodzieży. Za przeciwników rodziny uznaje Wóycicki wszystkich, którzy pod pretekstem dobra kobiety dążą do jej wyzwolenia z „niewoli”, jaką w ich mniemaniu jest małżeństwo. Wyzwolenie to ma się odbyć przez wolny związek

⁴⁸ Tamże, 73, 109.

⁴⁹ Tamże, 129.

⁵⁰ Tamże, 201-202.

⁵¹ Dz. U. 1924 nr 65 poz. 636, Art. 5-11.

⁵² Wóycicki, *Robotnik*, 51-52.

postrzegany przez niego jako „urządzenie małżeńskie” w kolektywistycznym społeczeństwie. Odwołując się do definicji socjologicznych, stwierdza, że „położenie kobiety jest tym lepsze, im forma małżeństwa zbliża się więcej ku monogamii i nierozzerwalności”⁵³. Dla Wóycickiego „upadek wielu ludów szedł równoległe z upadkiem życia rodzinnego, obyczajów i z upadkiem kobiety”⁵⁴. Pisząc o „upadku” kobiety – ma tu na myśli szeroką emancypację kobiet, która pozbawia ją ochrony ze strony mężczyzny.

Niebezpieczeństwo dla rodziny i małżeństwa stanowi dla Wóycickiego samo uzasadnianie związku wolnego „magicznym” słowem „wolność” definiowanym nie jako postępowanie według tego, co powinienem czynić, ale według tego, co „widzi mi się”. Popularność takich związków przypisuje propagandzie słownej i pisemnej głoszącej ich wyższość głównie w przypadku niekorzystnej sytuacji materialnej mężczyzn (w razie utraty pracy w nędzę popada jedynie mężczyzna, a nie cała rodzina) oraz ich propagowaniu przez pracodawców. Za szczególnie podatnych na taką manipulację Wóycicki uznaje ludzi zapracowanych, bezkrytycznych oraz indywidualistów i osoby „ciemne” oraz nieumiejące „oddzielić plew od zdrowej myśli”⁵⁵.

Kolejnym zagrożeniem dla rodziny, jakie wymienia Wóycicki, jest neomaltuzjanizm. Zaniepokojenie wyraża wobec trzech jego głównych postulatów: przekonania, że szczęście społeczeństwu przyniesie pełna swoboda instynktu seksualnego i miłości; nienarzucanie kobiecie ciężaru, jakim jest macierzyństwo; konieczność bezwarunkowego uregulowania i zmniejszenia liczby urodzeń dla większego dobrobytu moralnego i materialnego⁵⁶.

Niebezpieczeństwo dla rodziny stwarza również kapitalizm zakwalifikowany przez Wóycickiego do grona czynników prowadzących do jej zniszczenia. Jego szkodliwe następstwa dokładnie opisuje w *Robotniku polskim w życiu zbiorowym*. Zwraca tu uwagę, że osoby zmuszone wyjechać w poszukiwaniu zatrudnienia do miast niechętnie zakładają rodzinę. Powodem tego jest, jego zdaniem, chęć uniknięcia przywiązania, jakie by odczuwali po jej opuszczeniu. Nawet gdy młodzi zdecydują się założyć rodzinę, to pracując, pozostawiają dziecko pod opieką niańki/opiekunki, które nie zajmują się nim właściwie, zaś po powrocie do domu, zmęczeni całonocną pracą, nie są w stanie wypełnić należycie swoich obowiązków. „Rodzina nie istnieje tam gdzie matka i ojciec pracują po 14 godzin”⁵⁷ – pisze Wóycicki. Zbyt długi dzień pracy powoduje poniżenie moralne człowieka i jego fizyczne wyczerpanie. Dla autora dobrobyt społeczny nie zależy jedynie od czynników materialnych, ale w największym stopniu od sił duchowych ukazujących cel i nadających kierunek ludzkich działań. W związku z tym postuluje sześciogodzinny

⁵³ Tamże, 46-49.

⁵⁴ Tamże, 111.

⁵⁵ Tamże, 49-50.

⁵⁶ Tamże, 55-58.

⁵⁷ Tamże, 42-45.

czas pracy dla kobiet i młodzieży oraz ośmiogodzinny dla mężczyzn; widzi w tym jedyny sposób, aby robotnik mógł wznieść się na wyższy poziom kultury⁵⁸. Zatem nie opowiada się za dekretem z 23 listopada 1918 o 8-godzinnym dniu pracy (48 godzin w tygodniu) i zastępującą go ustawą⁵⁹ (skracająca tydzień pracy do 46 godzin).

Wszelkie zagrożenia dla rodziny w ujęciu Wóycickiego są możliwe do usunięcia przez katolicką naukę społeczną, która stanowi oparcie dla życia rodzinnego, zawodowego, społecznego: „niema ani jednej czynności pojedynczego człowieka, która by w pewnej mierze nie wpłynęła na życie społeczeństwa; niema też ani jednej czynności zbiorowej, społecznej, która by się nie odbiła na jednostce, bo wszystko w społeczeństwie trzyma się razem i podtrzymuje wzajemnie, tak samo, jak w ciele ludzkim”⁶⁰.

Podsumowanie

Niesprawiedliwość społeczna, jaka panowała na ziemiach polskich na początku XX wieku, zmuszała do podjęcia refleksji i nakreślenia planu naprawy ówczesnego porządku społecznego. Plan taki w swych pismach zawarł Aleksander Wóycicki – można go nazwać wychowaniem do sprawiedliwości społecznej. Istotnym jego elementem jest rodzina.

W poglądach pedagogicznych oraz społecznych Wóycickiego rodzina warunkuje prawidłowe funkcjonowanie społeczeństwa, jest najlepszą szkołą społeczną i wychowawczą, czego autor dowodzi w swych pismach, podając szereg argumentów. Rodzina jest dla niego miniaturą społeczeństwa: wprowadza młodych ludzi, ucząc ich zasad w nim funkcjonujących. W istnieniu rodziny Wóycicki widzi korzyści nie tylko dla społeczeństwa, ale także dla wszystkich jej członków (zwalcza ona przykładowo egoizm i uczy poświęcenia). Stwierdza nawet, że ludzkość przetrwała dzięki dziedziczeniu poświęcenia obecnego w rodzinie. Wóycicki wyraża przekonanie o niemożności zastąpienia rodziny oraz jej ponadczasowości. Wszystko, co o pisze o rodzinie, doskonale zawiera się w stwierdzeniu, jakie o niej wypowiada: rodzina jest świętynią, a kobieta jej kapłanką.

Ważną kwestią była dla Wóycickiego, jako pedagoga rodziny, właśnie jej ochrona, zwłaszcza kobiety (matki) i dzieci, co uznawał za niezbędne do prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa. W swych pismach poruszał kwestię losu robotników (warunków mieszkaniowych, warunków pracy i skutkach jej braku, wyczerpania robotnika i jego rodziny), ochrony prawnej kobiet (w tym matek i macierzyństwa), kwestię wychowania i kształcenia oraz opieki zdrowotnej i socjalnej.

⁵⁸ Aleksander Wóycicki, *Podstawy moralne 8-godzinnego dnia pracy* (Warszawa: Drukarnia Państwowa 1925), 8, 10-14.

⁵⁹ Na mocy dekretu z 23 listopada 1918 r. wprowadzono 48 godzinny tydzień pracy. Ustawa zastępująca go 18 grudnia 1919 r. skracająca ten czas do 46 godzin (6 godzin w sobotę). Źródło: Dz. U. 1920 nr 2 poz. 7.

⁶⁰ Wóycicki, *Potęga*, 7.

Wyrażając pogląd, że wraz z upadkiem rodziny upada całe społeczeństwo, Wóycicki podkreślał istotę ochrony rodziny, co uznawał za główny obowiązek państwa i całego społeczeństwa. Ochrona ta miała się wyrażać w mądrym prawodawstwie, głównie w kwestii kobiet i dzieci, przy tworzeniu którego powinny współdziałać inicjatywa prywatna, państwowa i społeczna (przy czym Wóycicki podawał w swych pismach szereg propozycji poprawy położenia rodziny, zwłaszcza sytuacji kobiety i dzieci). Za niezbędne uznawał: poprawę warunków pracy oraz płacy, w tym zrównanie pensji kobiet i mężczyzn za taką samą pracę, ubezpieczenia rodzinne i zapomogi oraz płatne urlopy macierzyńskie. Wzorując się na tworzonych w krajach zachodnich przyfabrycznych żłobkach, chciał ich przeniesienia na grunt polski, widząc w nich, poza opieką dzienną dla dzieci matek pracujących, rozwiązanie kwestii karmienia piersią.

Pisma Wóycickiego zawierają też charakterystykę zagrożeń płynących wobec rodziny ze strony jej przeciwników. Do najważniejszych zaliczył socjalizm, neomaltuzjanizm, kapitalizm oraz emancypację kobiet rozumianą jako wyzwolenie ich z instytucji małżeństwa.

Plan naprawy, jaki nakreślił w swych pismach Aleksander Wóycicki jest bez wątplenia ponadczasowy i mógłby być z powodzeniem kontynuowany również współcześnie; przedstawione w niniejszym artykule jego szkicowe ujęcie wymagałoby jednak dalszych pogłębionych analiz.

Streszczenie: W pismach Aleksandra Wóycickiego zawarta jest promocja statusu rodziny i kobiety. Rodzinę uznaje za świątynię, a kobietę za jej kapłankę. Rodzina jako miniatura społeczeństwa stanowi fundament życia społecznego i narodu. Z upadkiem rodziny Wóycicki utożsamia upadek całego społeczeństwa. Jednak jego upadek wcześniej łączy z „upadkiem” kobiety – ma tu na myśli szeroką emancypację kobiet, która pozbawia ją ochrony ze strony mężczyzny. W swych tekstach Wóycicki kreśli również plany naprawy ówczesnej sytuacji rodziny, kobiety i jej dziecka. Plan ten zakłada prawo kobiety do jej ochrony oraz pracy, zwłaszcza w okresie ciąży i macierzyństwa, który może być wdrażany w obecnych czasach.

Słowa kluczowe: Aleksander Wóycicki, rodzina, ochrona rodziny, kobieta, sprawiedliwość społeczna

Bibliografia

- Dekret z dnia 7 lutego 1919 r. o obowiązku szkolnym: Dz. Urz. Min. WRiOP, 1919, nr 2, poz. 2.
- Kostkiewicz, Janina. *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”, 2013.
- Kostkiewicz, Janina. „Krytyka warstwy wychowawczej totalitaryzmu komunistycznego lat dwudziestych i trzydziestych XX wieku w pismach Antoniego Szymańskiego”. W: *W służbie nauki, wychowania*

- i wartości. Szkice biograficzne o lubelskim środowisku naukowym*, red. Ryszard Skrzyniarz, Małgorzata Łobacz, Barbara Borowska, 439-455. Lublin: Wydawnictwo EPISTEME, 2015.
- Kostkiewicz, Janina. „Pedagogika rodziny w Polsce (1918-1939) – koncepcja i jej konteksty tworzone w kulturze katolickiej”. W: Janina Kostkiewicz, Milan Krankus, Ivan Podmanicki. *Wychowanie-rodzina-społeczny rozwój osoby. Studia ze spotkań krakowsko-bratysławskich*, 89-122. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015.
- Kostkiewicz, Janina. *Wychowanie – rodzina – społeczny rozwój osoby*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015.
- Pius XI. „Divini Redemptoris – o bezbożnym komunizmie”. W: *Socjalizm i komunizm potępiony przez papieża*, red. Aneta Maniecka, 142-172. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne, 1937.
- Podoleński, Stanisław. *Rodzina w sowietach*. Kraków: Wydawnictwo Księży Jezuitów, 1938.
- Podoleński, Stanisław. *U progu. Książka dla młodych*. Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 1938.
- Prokop, Krzysztof. „Prawo do ochrony zdrowia w świetle art. 68 Konstytucji RP”. W: *Uwarunkowania systemu opieki zdrowotnej w Polsce: aspekty prawne i socjologiczne*, red. Teresa Mróz, 34-51. Białystok: Wydawnictwo Temida 2, 2012.
- Silska, Sylwia. *Ewolucja poglądów na żywienie niemowląt w XIX i XX wieku*. [praca doktorska]. Poznań 2013.
- Ustawa z dnia 18 grudnia 1919 r. o czasie pracy w przemyśle i handlu: Dz. U. 1920 nr 2 poz. 7.
- Ustawa z dnia 2 lipca 1924 r. w przedmiocie pracy młodocianych i kobiet: Dz. U. 1924 nr 65 poz. 636.
- Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa: Dz. U. 1932 nr 38 poz. 389.
- Wóycicki, Aleksander. *Co to jest współczesny uniwersytet? Wykład publiczny na rozpoczęcie roku akademickiego poprzedzony mową rektorską przy objęciu władzy w U.S.B.* Wilno: Druk J. Zawadzki, 1938.
- Wóycicki, Aleksander. *Mowy rektorskie*. Wilno: Druk J. Zawadzki, 1938.
- Wóycicki, Aleksander. *Podstawy moralne 8 godzinnego dnia pracy*. Warszawa: Drukarnia Państwowa, 1925.
- Wóycicki, Aleksander. *Potęga przykładu*. Warszawa: Księgarnia Polska Polskiej Macierzy Szkolnej, 1921.
- Wóycicki, Aleksander. *Religia i naród*. Warszawa: Drukarnia K. Kopytowski i S-ka, 1918.
- Wóycicki, Aleksander. *Robotnik polski w życiu rodzinnym. Monografia społeczna, odblask z Ekonomisty 1918-1922*. Warszawa: Drukarnia I Litografia p. f. „Jan Cotty”, 1922.
- Wóycicki, Aleksander. *Rola wychowania w naprawie niesprawiedliwości społecznej*. Poznań: Czcionkami Drukarni Wyd. Fr. Krajna, 1936.
- Wóycicki, Aleksander. *Wychowanie społeczeństwa*. Lublin: Drukarnia „Narodowa”, 1938.
- www.kul.pl/ks-prof-aleksander-woycicki,art_26895.html [dostęp: 27.07.2016].

ARCHIWUM

DIAGNOZA I POSTULATY ZMIAN W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM NA PODSTAWIE WYBRANYCH FRAGMENTÓW WYPOWIEDZI UCZESTNIKÓW II ZJAZDU NAUKOWEGO 1927 ROKU¹

Nauka i szkolnictwo wyższe wobec wyzwań współczesności

PROF. STANISŁAW KOT: W latach powojennych coraz widoczniejszym okazał się prąd w społeczeństwach i rządach ku przekształceniu uniwersytetów dosłownie tylko w szkoły wyższe, przygotowujących młodzież do zawodów praktycznych (37).

PROF. JAN SOSNOWSKI: Coraz większe komplikowanie się życia społeczeństwa oraz większe wymagania stawiane jego członkom wywołują znaczne zapotrzebowanie ludzi posiadających wyższe wykształcenie. Kwalifikacyj takich wymaga się niemal wszędzie; niema w Europie prawie żadnej gałęzi pracy, w której do trzymania nawet stosunkowo podrzędnego stanowiska nie trzeba by mieć dyplomu uczelni wyższej. Młodzież wobec tego garnie się tłumnie do uczelni wyższej, lecz zapomina ona wraz z całym społeczeństwem, że dyplom daje prawo stawiania do konkursu, nie zapewnia zaś z góry zwycięstwa w tej walce i nagrody w postaci posady. Stąd wynikają narzekania na przepełnienie wydziałów, dążenie do ograniczenia niewygodnej konkurencji. Zwiększanie wymagań co do poziomu wykształcenia i przygotowania teoretycznego odbywa się bardzo szybko, w naszych oczach (26).

PROF. EMIL GODLEWSKI: Niema wątpliwości, że liczba słuchaczy przewyższa niezmiernie siły uniwersytetów, których środki nie są do tego przygotowane. Rezultatem tego jest, że uniwersytety nie spełniają swego zadania, nie dają tego, czego słusznie młodzież oczekuje i wypuszczają nieraz niedouczonech. [...] największe państwowe naukowe instytucje nie są w stanie obsłużyć przyjętej

¹ Prezentowany tekst jest rezultatem autorskiego wyboru zamieszczonych fragmentów wypowiedzi prelegentów II Zjazdu Naukowego z 1927 roku. Wybrane wypowiedzi wybitnych przedstawicieli świata nauki z okresu dwudziestolecia międzywojennego pochodzą ze specjalnego numeru czasopisma wydawanego przez Kasę im. Mianowskiego: *Nauka Polska. Pamiętnik II Zjazdu odbytego w Warszawie w dniu 2-3 kwietnia 1927 roku*, 8 (1927). W niniejszym opracowaniu zachowano oryginalną składnię, stylistykę i interpunkcję, z małymi wyjątkami, które potraktowano jako błędy drukarskie. Tytuł oraz poszczególne śródtytuły zostały dodane w celu zaprezentowania niezwykle nośnych i wciąż aktualnych problemów szkolnictwa wyższego dawniej i dziś, to jest: masowości studiów, biurokratyzacji uczelni, poziomu edukacji akademickiej, metod i form pracy, programów kształcenia, merytorycznego przygotowania kandydatów na studia i studentów, wynagrodzeń dla pracowników naukowych, itp.; w nawiasach podano numer strony.

młodzieży akademickiej. Milcząco zawarty kontrakt uniwersytety łamią, a to ubliża ich dostojeństwu (17).

PROF. JÓZEF SUŁKOWSKI: Nie może być zadaniem wyższych uczelni masowe kształcenie młodzieży, tylko wręcz przeciwnie, dążyć do podniesienia poziomu wykształcenia choćby kosztem zmniejszenia liczby studiujących (18).

DR ADAM SOLECKI: Społeczeństwo staje przed zagadnieniem hiperprodukcji inteligencji pewnych kierunków, np. prawników lub filozofów, dla których po zupełnym nasyceniu rynku wewnętrznego może zabraknąć pracy przy trudności bądź niemożności ekspansji na zewnątrz (16).

PROF. KAROL LUTOSTAŃSKI: Chodzi o należyte wyjaśnienie ku czemu idą, ku czemu iść mają nasze szkoły akademickie, jaki ma być dalszy kierunek ich rozwoju, aby mogły spełnić swe dziejowe zadanie wobec nauki i Ojczyzny. [...] Wysunęliśmy dwa zasadnicze problemy: jeden - a) masowego wyższego kształcenia młodzieży, jako funkcji szkoły akademickiej, drugi - b) zapewnienia pracy naukowo-twórczej w szkole akademickiej należytych warunków rozwoju. Są to z istoty swej bardzo stare sprawy życia akademickiego. Nie od dziś zastanawiano się, czy jest zjawiskiem zdrowym ów coroczny olbrzymi zaciąg mózgow do jarzma pracy w szkole wyższej, ten masowy pęd po dyplomy, popierany przez Państwo, udzielające ich właścicielom korzyści służbowych. Powiadają, że życie jest krótkie, że trzeba je zaczynać wcześniej, gdy ogień w sercu jeszcze płonie, gdy siły, potrzebne do walki o byt, jeszcze się nie zdarły. Rodzi się pytanie, czy wysiłek tej wielkiej masy, zdobywającej t. zw. wyższe wykształcenie, borykającej się z mazołem, nie jest częstokroć marnotrawieniem cennych właściwości młodzieńczego wieku w trudzie niemiłym, gdy w duszy niema zapasu do walki o sfinksowe zagadki życia. A z drugiej znów strony stajemy przed pytaniem, czy dla tych mas sięgających po dyplom dla chleba, których praca jest przecież czynnikiem społecznie niezbędnym – czy dla nich dzisiejsza szkoła akademicka nie jest narzędziem przygotowania zbyt jednostronnem, czy bieżące życie wymaga rzeczywiście tak niekiedy oderwanego, tak teoretycznego kształcenia, czy to kształcenie nie powinno być ściślej przystosowane do warunków praktycznego życia, do współczesnej organizacji społecznej... (2).

PROF. STANISŁAW KALINOWSKI: Przed kilku laty jeden z naszych dostojników państwowych powiedział, że nauka dla Polski jest tymczasem zbytkiem. Czy nie jest tragedją, że ludzie, których wpływ osobisty na losy państwa jest wielki, mają poglądy tak nie licujące z dobą współczesną? Cokolwiekbyśmy tu uchwalili ze zgłoszonych propozycji, nie będzie to miało znaczenia, jeżeli nie nastąpi zasadnicza zmiana w traktowaniu przez czynniki rozstrzygające pracy i twórczości naukowej. Mówca proponuje więc przedewszystkiem powzięcie następującej uchwały: „Zjazd zwraca uwagę Rządu i Sejmu na niebezpieczeństwo, płynące z niedoceniań znaczenia i niedostatecznego wspierania przez Państwo rodzimej twórczości naukowej. Oszczędność na nauce Zjazd uważa za wielki błąd, który może pociągnąć za sobą nieobliczalne straty... (62).

PROF. ZYGMUNT ŁEMPICKI: Gdybyśmy jednak chcieli sięgnąć głębiej, patrząc niejako wzrokiem historyka odgadnąć tendencje ujawniające się

w dzisiejszym funkcjonowaniu szkolnictwa akademickiego, tobyśmy mogli odkryć następujące cechy: 1° fałszywy pozytywizm czy pragmatyzm ujawniający się w tym, że wartość szkoły oceniać się ma według liczby wydanych dyplomów i wykształconych fachowców. Wartość szkolnictwa akademickiego ocenia się z punktu widzenia pełnienia przez nie funkcji społeczno-państwowej. 2° pewien pseudo-demokratyzm z pewną dozą przymieszki demagogii. Szkoły akademickie winny się wyzbyć błędnej jakoby ambicji pielęgnowania nauki czystej, a być szkołami wyższymi, zakładami kształcącymi, przyczem zadaniem nauczyciela akademickiego jest przede wszystkim uczenie i egzaminowanie, praca zaś naukowa jest pewnym luksusem. Kto wie, czy niebawem praca naukowa nie zacznie dyskwalifikować wręcz profesora szkoły akademickiej. To są poglądy ciał ustawodawczych i biurokracji ministerjalnej. 3° z tendencji, jaka się ujawnia przez wprowadzenie egzaminów magisterskich, trudno nie wyczuć równocześnie jakichś kryptoreakcyjnych chyba zamierzeń w znaczeniu zmuszania młodzieży do wykuwania z podręczników, zamiast rozwijania jej umysłowości do ciągłego życia pod batem egzaminów i odrabiania ćwiczeń. Te tendencje niewątpliwie się ujawniają, a grożą one zagładą studjom: humanistyki i kultury polskiej wogóle. Tembardziej, że sąsiednie Niemcy, mająco znakomitego ministra oświaty, człowieka o bardzo wybitnym poglądzie, dążą do odrodzenia narodowego przez nadanie szerszego rozpędu studjom humanistycznym w myśl idealizmu, nie zaś w myśl błędnie zrozumianego pozytywizmu czy pragmatyzmu (54).

PROF. STANISŁAW KOT: Musimy się zatem liczyć z tendencją zmieniania wydziałów filozoficznych w wyższe seminarja nauczycielskie. [...] Jeśli w ostatnich latach Ministerstwo Oświaty okazywało żywsze zainteresowanie się wydziałami filozoficznymi, to przede wszystkim tylko z powodu tak czy inaczej rozumianych potrzeb szkolnictwa średniego. Praca ściśle naukowa szkół akademickich nie znajdowała opieki ani nie ściągała na siebie uwagi rządu ani naszych polityków. Któryż z tylu ministrów oświaty uznał za potrzebne w swem expose przed sejmem zając się położeniem nauki? Któraż sesja sejmowa je poruszyła? Któryż, co gorsza, z piastujących mandat sejmowy profesorów uniwersyteckich wziął sobie za cel ambicji politycznej obronę nauki? Z trybun sejmowych, a czasem nawet w wywiadach ministerjalnych słyszano krytykę uniwersytetów, niełatwoby natomiast przytoczyć głosów obrony ani nawet poważniejszego zainteresowania się nimi. Ta obojętność czynników decydujących przyczyniła się do tego, że nauka polska nawet w łonie samych uniwersytetów jest dzisiaj zagrożona. [...] Na pytanie, czy nie należałoby dążyć do oddzielenia na wydziałach filozoficznych pracy naukowej od zawodowo-kształcącej, ze stanowiska nauk humanistycznych odpowiedź wypada stanowczo przecząco. Nietylko dlatego, że niepodobna się ludzi, aby nasz plan budżetu prędko pozwolił na organizowanie instytutów, wyłącznie pracy badawczo-naukowej poświęconych, ale przede wszystkim dlatego, że w zakresie humanistycznym oba te zadania można w naturalny sposób pogodzić i obydwu najlepiej się odpowiada, łącząc je w naturalnej harmonji. Pozostawić w uniwersytetach tylko pracę pedagogiczno-bakałarską, to znaczy zamknąć młodzieży studjującej dostęp do nauki, możliwość przygotowania kadr uczących i dokonywania wśród nich selekcji. Wydziały

filozoficzne na nauce wyrosły i z nią ich istnienie się wiąże, inaczej spadną do rzędu szkół zawodowych bez powagi i żywotności, instytuty zaś naukowo-humanistyczne przeciętnie biorąc staną się zakładami skostniałej erudycji, bez związku z życiem i jego potrzebami, nie obchodzące nikogo poza garstką ciasnych specjalistów... (37-39).

Obraz studenta szkoły wyższej

PROF. STEFAN PIEŃKOWSKI: Obecnie napływający kandydaci stanowią element ogromnie niejednolity, źle przygotowany, nie posiadający częstokroć żadnych warunków na słuchacza szkoły akademickiej. Wyrażona w fakcie zapisu do uniwersytetu chęć studiowania nie jest jeszcze ostateczną kwalifikacją. Selekcję tę winno się stosować już na wstępie do studiów akademickich m. in. prze żądanie odpowiedniego poziomu matury (19).

PROF. STANISŁAW TOŁŁOCZKO: Wobec powszechnie stwierdzonego obniżenia poziomu przygotowania u młodzieży, wstępującej na studia akademickie, co przypisać należy między innymi przyczynami także brakowi egzekutywy w szkole średniej, koniecznym jest przeprowadzenie selekcji podczas pierwszych lat studiów akademickich (22).

PROF. WOJCIECH ŚWIĘTOSŁAWSKI: Ponieważ, jak rozumiemy wszyscy, niemniej ważnym zadaniem szkół akademickich jest prowadzenie badań naukowych i uprawianie nauki w najszerszym tego słowa znaczeniu, wytwarza się stan groźny dla całokształtu szkolnictwa wyższego. Zjazd obecny został właśnie zwołany w tym celu, aby szukać dróg, wiodących do zadowalającego rozwiązania niezmiernie złożonego problemu. [...] Stoimy wobec faktu, że uczelnie akademickie, do których uczęszcza około 33.000 słuchaczy, nie są w stanie wypuścić wymaganej rocznie liczby 4800-5600 sił fachowo uzdolnionych, a mimo to przepełnione są ponad wszelką miarę. Brak personelu pedagogicznego i odpowiednich środków materialnych stoi na przeszkodzie powołaniu do życia w czasie najbliższym większej liczby szkół wyższych, a fatalne warunki materialne 3/4 ogółu studentów wytwarzają stan taki, że znaczny odsetek słuchaczy nie kończy studjów, czas zaś trwania studjów studentów kończących przeciąga się zbyt długo. [...] Społeczeństwo oswoiło się już z faktem nazbyt długiego trwania studjów uniwersyteckich i tylko nie liczni zdają sobie dokładnie sprawę z fatalnych skutków takiego marnotrawienia najlepszych lat życia młodzieży naszej. Student nasz zużywa przeciętnie od 8 do 10 lat na ukończenie nauki, czyli na naukę traci około 1/3 do 1/4 tego czasu, który mu jeszcze pozostał w życiu do sprawowania czynności normalnych, związanych z jego fachem. Wchodzi do życia wymęczony, z nadszarpniętymi nerwami, przyzwyczajony do traktowania swych studjów jako nadprogramowego zajęcia poza godzinami pracy zarobkowej. Energia jego i zdolność do twórczej pracy dzięki temu musi być znacznie przytępiona i ten czynnik właśnie trzeba mieć na względzie szczególnie, oceniając straty, jakie ponosi państwo i społeczeństwo wobec takiego stanu rzeczy (10-11).

PROF. KAROL WĄTOREK: Nie wchodząc tutaj w braki rzeczowe w poszczególnych gałęziach wiedzy przygotowawczej, jak elementy matematyczne i fizyczne, jak nawet brak znajomości ortografii mówca ma na myśli ogólny poziom wyrobienia myślowego. Nieprzygotowany materiał, wchodzący w masie do uczelni akademickich, wpływa deprymująco. Konieczność dostosowania wykładu do niewyrobionej umysłowości studenta i trudność porozumiewania się z nim w pracowni konstrukcyjnej dezorientują profesora i stają na przeszkodzie w układaniu na należytych poziomach. Z przykrością należy stwierdzić, że ogólny poziom naukowy systematycznie się obniża, praca zaś profesora charakteru dydaktycznego absorbuje go utrudniając tem samym pracę naukową jego własną i jego sił naukowych. [...] Należy zatem położyć silny nacisk na selekcję młodzieży w wyższych klasach szkół średnich, a równocześnie, przynajmniej do czasu, selekcję tę powinny przeprowadzać uczelnie akademickie. Lepiej będzie gdy będziemy wypuszczać mniej sił, ale dobrych, niż masę – ale miernoty (72).

PROF. IGNACY ŁYSKOWSKI: Młodzież garnie się do szkół akademickich tylko w bardzo małej części z zamiłowania do nauki; w 99 odsetkach raczej z chęci uzyskania w czasie najkrótszym stanowiska, dającego chociaż skromne utrzymanie [...] Ten prąd młodzieży nazwany „praktycznym”, który zaznaczył się już przed wielką wojną, ale wzmógł się niebywale w okresie powojennym, zauważyć się daje nie tylko u nas, lecz także w innych krajach... (20).

PROF. JAN SOKOŁOWSKI: Zauważyć się często daje, że młody student przychodzi do danej pracowni prosto dlatego, żeby zadośćuczynić przepisom o studjach, dostaje jakiś drobny temat do opracowania, a zetknąwszy się z tą rozkoszą, jaką daje praca twórcza, pozostaje przy niej i stać się może bardzo wybitnym pracownikiem. Możliwość takiego „chwytania dusz” pozbawiony będzie z istoty rzeczy instytut badawczy, skazany na przychodzenie doń już indywidualności zupełnie określonych (28).

PROF. STEFAN CZARNOWSKI: [...] należałoby uchylić sztuczne zachęty do wstępowania do szkół wyższych, jak np. odroczenia służby wojskowej dla studiujących, które należy uznać za demoralizujące (21).

Badania a akademicki proces nauczania-kształcenia

PROF. WOJCIECH ŚWIĘTOSŁAWSKI: Nauczanie nie da się oddzielić od stałego równoczesnego prowadzenia badań naukowych. Gdyby oddzielono sztucznie jedną sferę działania od drugiej, skazanoby szkoły akademickie na stopniowe zamieranie (6).

PROF. WOJCIECH ŚWIĘTOSŁAWSKI: [...] przeciążenie pracą personelu odbija się fatalnie na sprawności nauczania i w znakomity sposób przedłuża czas trwania studjów studenta. Dodać do tego należy ciasnotę lokali, brak miejsca w pracowniach, długie szeregi kolejek, zmuszające studenta do czasowego przerywania swych studjów i ćwiczeń, – aby dopełnić obrazu tej wielkiej krzywdy,

jaka się dzieje młodzieży wskutek nieprzystosowania uczelni i jej zasobów materialnych do tak wielkiej frekwencji słuchaczy (12).

PROF. STEFAN PIENKOWSKI: [...] należy osobno zajmować się studentami o wyższych kwalifikacjach i aspiracjach, a osobno studentami, którzy pragną tylko nabywać wiadomości niezbędne... (20).

PROF. JÓZEF SUŁKOWSKI: [...] szkoły wyższe powinny być przede wszystkim kuźnią nauki. Także i student, który w życiu przyszłym nie ma zamiaru pracować naukowo, winien mieć zrozumienie metody naukowej. Zadaniem szkół wyższych nie powinno być kształcenie masy młodzieży, ale szkolenie doborowego zastępu wykwalifikowanych pracowników (58).

PROF. JÓZEF MIKUŁOWSKI-POMORSKI: Dla usprawnienia uczelni akademickich [...] koniecznym jest rozważenie pewnych zagadnień dotyczących pedagogiki i dydaktyki nauczania na poziomie wyższym oraz programów do istotnych potrzeb. [...] Zbyt mało bierzemy pod uwagę możliwości opanowania podawanego zakresu nauki: kładziemy nacisk na maximum wiedzy naukowej udzielanej, nie na ilość tego, co uczeń w rzeczywistości wynosi i co mu jest do życia zawodowego potrzebne (19).

PROF. STANISŁAW KOT: [...] pozostawienie młodzieży nieco większej swobody studiów [...], aby student nie był już od pierwszego roku całkowicie pochłonięty przez przepisany tryb studjów, ale w miarę ciekawości miał możliwość zapoznania się z innymi przedmiotami i zagadnieniami; [...] zmniejszenie liczby egzaminów [...] i takie ich skupienie [...], aby student miał czas na przyswojenie sobie metody badań naukowych i wykonanie jakiejś pracy samodzielnej; [...] nadanie programom egzaminów magisterskich większej elastyczności, [...] aby można w nich uwzględnić także indywidualne skłonności i przygotowanie studenta, przy czym należałoby: a) zachęcać do studjowania i uwzględnienia także nauk nieobjętych potrzebami szkoły średniej [...]; b) w obrębie grup dających wstęp do nauczania w szkole średniej dopuścić magisterja nie dające takich uprawnień, ale zato uwzględniające specjalne uzdolnienia; z magisterjów tych korzystałoby przyszli uczeni, asystenci, bibliotekarze, archiwiści, konserwatorowie [...] Pożądane jest przesunięcie punktu ciężkości pracy uniwersyteckiej z wykładów na ćwiczenia, konwersatorja, proseminarja i seminarja, [...] tej metody, która najskuteczniej wciąga ucznia do samodzielnej pracy i pobudza go do wysiłku umysłowego, a przytem zmusza do obfitszej lektury monograficznej i źródłowej. Dziś za wiele czasu spędza uczeń na słuchaniu wykładów, co częstokroć oddziałują hamująco na jego aktywność. [...] Stwierdzić tu należy, że wobec dzisiejszych przepisów magisterskich, które i tak zmuszają młodzież do wyuczania się podręczników, naogół pożyteczniejsze być mogą do jej wyrobienia naukowego wykłady bardziej monograficzne, wnikające głębiej w zagadnienia, aniżeli wykłady encyklopedyczne... (40).

PROF. KS. JÓZEF ARCHUTOWSKI: Mówca wnosi, aby w uczelniach wyższych szczególnie wielki nacisk położyć na seminarja naukowe. Traktować je jak seminaria w ścisłym tego słowa znaczeniu, tak by w nich mogli kształcić się

i przygotowywać uczeni przyszłości. Aby zaś seminarja mogły zadania swoje spełnić, muszą być odpowiednio uposażone, stanowczo więcej, aniżeli to jest dotychczas (67).

PROF. MIECZYŚLAW KONOPACKI: Obok seminarjów należałoby wyzyskać do celów naukowo-wychowawczych kółka naukowe: tu młodzież ma większą swobodę rozwijania swojej myśli w kierunku syntetycznym, tutaj też może się ona uczyć współpracy, a bez współpracy wielu jednostek nad jednym zagadnieniem nauka nie zdoła opanować wielu problemów. Sądzę, że powinniśmy otoczyć kółka naukowo troskliwszą niż dotąd opieką (51).

PROF. JÓZEF MORAWSKI: [...] należy osobno zajmować się studentami o wyższych kwalifikacjach i aspiracjach, a osobno studentami, którzy pragną tylko nabywać wiadomości niezbędne, aby nabywać czempredzej możliwość chociaż skromnego utrzymania (20).

PROF. JÓZEF MORAWSKI: Dziś musimy dbać o to, by młodzież opuszczająca nasze uniwersytety nie tylko pod względem ilościowym, ale także *jakościowym* odpowiadała wymaganiom i żeby pod każdym względem stała na wysokości zadania. Póki nie uzyskamy niezbędnych sił pomocniczych, czyli asystentów mogących wyręczyć nas w prowadzeniu ćwiczeń proseminaryjnych i wykładów „encyklopedycznych” dla początkujących, zadanie nasze winno być podwójne: praktyczne i teoretyczne. Nie możemy zaniedbywać, ani jednego, ani drugiego, profesor bowiem w dzisiejszych warunkach musi być jednocześnie *i pedagogiem praktycznym i badaczem naukowym*, uprawiającym naukę dla nauki (50).

Kadra akademicka

PROF. KS. ARCHUTOWSKI: [...] profesor winien nie tylko pracować, nie tylko sam tworzyć i naukę posuwać naprzód, ale też powołany jest [...] – w młodych duszach studentów rozpałać zamięłowanie do nauki (67).

PROF. WACŁAW KONOPCZYŃSKI: Pałącą potrzebą nauki uniwersyteckiej jest druk rozpraw początkujących uczonych (51)

PROF. STEFAN DĄBROWSKI: Należy podnieść jeszcze raz, że zasadniczą funkcją profesora wyższej uczelni jest twórczość naukowa, pionierstwo, bez którego nadawanie kierownictwa w nauce nie da się pomyśleć. Podawanie tylko tego, co inni zrobili, nie wystarcza i może przekształcić uniwersytety w pewien rodzaj wyższych gimnazjów. Kierownictwo umysłowości młodzieży nam powierzonej i nieraz z takim trudem doprowadzonej do wyższej uczelni jest trudną i odpowiedzialną funkcją, a przy tem nie znajdującą należytego zrozumienia w Polsce. A przecież od tego kierownictwa zależy, czy młode pokolenie skierowane przez nas będzie na drogę prawdy lub fałszu, bezowocnych wysiłków lub obfitych plonów. Od tego kierownictwa zależy, czy młode pokolenie będzie umiało się orjentować w zjawiskach i poglądach w dalszej działalności nietylko pedagogicznej, lecz i przedewszystkiem publicznej i obywatelskiej. Od dobrze wychowanej młodej umysłowości zależy w dalszych konsekwencjach skuteczna działalność państwowa, a zatem dobro państwa.

A gdy tak jest, to czynniki państwowe winny z troską dbać o hodowanie tej funkcji kierowniczej, społeczeństwo winno rozumieć jej doniosłość, profesorowie winni rozbudzić w sobie świadomość tego wyższego powołania kierowników umysłowości młodzieży: przygotowania jej do samodzielnego szukania prawdy w różnych dziedzinach zjawisk. Dlatego profesorowie, przejęci tą swoją wyższą misją kierowniczą, winni tak organizować swój sztab pomocniczy, aby mógł on spełniać zadanie przygotowania młodzieży w zakresie elementów wiedzy. Z drugiej strony Ministerstwo Oświaty winno nie obniżać, lecz rozwijać te pozycje budżetu, które umożliwiają powiększenie sił pomocniczych, a które z tak lekkim sercem ulegają skreśleniu. Organizacja i praca takiego sztabu pomocniczego nie usunie ścisłego kontaktu profesora z uczniami, ale tylko go zmieni, przekształci, umożliwi profesorowi bardziej syntetyczny wykład, bardziej monograficzne traktowanie przedmiotu wykładu, aby przez wyczerpanie danej dziedziny wykazać, jakimi drogami dochodzono do zdobywania nowych faktów i nowych oświeleń, względnej zawsze ścisłości wyników. W ten sposób przez zrozumienie tak odpowiedzialnego powołania, jakim jest kierownictwo umysłów młodzieży akademickiej, można utrzymać i powiększyć elitę umysłową w Polsce. Jeżeli młodzież będzie mogła w swobodniejszym rozwoju i wyborze przedmiotów kształcić się w bezinteresownym poznaniu prawdy, to lepiej przygotowana będzie do życia, niż wówczas, gdy szkoły wyższe będą traktowane jako wytwórnie zawodowców, mających pewną sumę wiadomości fachowych, a wystudzonych z wszelkiego zapału do dalszej pracy i dalszych wysiłków w zdobywaniu wiedzy, wysiłków i pracy, które nie mogą ustać z chwili ukończenia wyższych studjów pod grozą zaniku myśli naukowej w Polsce (49).

PROF. JAN SOKOŁOWSKI: [...] jeżeli chcemy, żeby profesor podolał obowiązkowi pracy twórczej i nauczającej, musimy zdjąć z jego bark wszystko, co z tem związane nie jest, musimy go otoczyć opieką staranną i stworzyć mu możliwie spokojne warunki bytu. Jest to łatwiejsze, prostsze i tańsze od tworzenia specjalnych instytutów. To samo, *mutatis mutandis*, trzeba powiedzieć o młodych kandydatkach na uczonych – asystentach i docentach (34).

PROF. MIECZYŚLAW KONOPACKI: Genjuszów nie można krępować żadnymi formułkami, ale do nas, przeciętnych pracowników naukowych nie tylko można, ale i należy stosować pewne środki, któreby podnosiły naszą wydajność naukową i dla tego należałoby się zastanowić nad tym co podnosił prof. Bujak, mówiąc o higienie pracy naukowej. Jednym z takich środków powinna być pewna kontrola moralna wykonywana, rozumie się, tylko przez nas samych. Powinno się strony pewien nacisk moralny, jako pobudkę do pracy, z drugiej zaś rozciągać pewną opiekę nad tymi młodszymi, wysyłając ich do wybitnych pracowników zagranicą w celu pogłębienia studjów i wyjścia z tego stanu bierności (64).

PROF. JÓZEF MIKUŁOWSKI-POMORSKI: Administracja uczelni akademickich, która pochłania dużo czasu poważnej liczbie profesorów, jest również jedną z przeszkód do rozwoju pracy naukowej. Administracja uczelni akademickich

nie jest przystosowana do dzisiejszych wielkich szkół. Jest ciężka i mało sprawna, wymaga reorganizacji (48-49).

PROF. JAN SOKOŁOWSKI: Na każdym kroku można się spotkać ze zdaniem, że nauczanie tyle zajmuje czasu profesorowi, że mało mu go pozostawia na pracę twórczą. [...] skończmy z coraz nowymi okólnikami, wprowadzającymi do pracowni atmosferę urzędu buchalteryjnego. Przeszliśmy – przynajmniej w Warszawie – wizyty i kontrole urzędników monopolu spirytusowego, którzy chcieli, żeby bodaj każde zużycie kilku centymetrów sześciennych alkoholu protokółarnie opisane zostało. Mamy całe dzieło o paleniu w piecach, z którego wynika, że trzeba na tydzień naprzód przewidzieć temperaturę powietrza. Mamy książki inwentarzowe, które dwóch ludzi nosić musi, skonstruowane w ten sposób, że są może znakomite na kolei, ale bezcelowe w małej pracowni. [...] Można powiedzieć że są to drobiazgi – ale ile one zajęłyby czasu gdyby je wykonywać ściśle, a nadewszystko, jak one odwracałyby uwagę od rzeczywistych celów i zajęć profesora. W praktyce się tego nie robi, a raczej wypełnia w sposób obrzędowy – wynikają z tego jednak od czasu do czasu przykre kolizje. [...]

W związku z nauczaniem młodzieży jedna rzecz wymaga gruntownego rozpatrzenia i przemyślenia t. j. egzaminy. Są profesorowie, którzy mają przeegzaminować do tysiąca studentów rocznie. Nie idźmy tak daleko, weźmy pięciuset; jeżeli na każdy egzamin poświęcimy pół godziny, mamy 250 godzin, przy pięciogodzinnym dniu pracy (trudno dłużej egzaminować) mamy 50 dni czyli dwa miesiące [...]. Skoro mowa o tej atmosferze, w której ma pracować profesor, nie można pominąć milczeniem i warunków materialnych osobistych profesora i dotacji. Zręcznie prowadzona agitacja sprawiła, że w społeczeństwie, ba nawet w Sejmie i Rządzie, istnieje pogląd o jakimś luksusowym wynagradzaniu profesorów. [...] Tylko profesorowie przez jakąś źle zrozumianą delikatność z zasady nie chcą poruszać tych spraw. A przecież profesor, przed którym ciągle stoi natrętne pytanie, jak dobrać do nowej pensji – nie może ześrodkować się na interesujących go zagadnieniach; jeżeli traci on swój czas na dorabianie, czy też nawet na szukanie pożyczek, to na tem traci tylko Państwo, bo czas jego jest przez nie opłacony i przeznaczony na co innego. Profesor takich godzin wolnych niema i cały jego czas musi być poświęcony pracy pożytecznej. Środki pomocnicze i dotacje naszych zakładów są bardzo skromne. Ale nawet w tych granicach można jednak wprowadzić ulepszenia umożliwiające pracę. Musi przedewszystkiem zniknąć dzisiejszy stan niepewności, kiedy nikt u nas nie wie, jakim budżetem będzie rozporządzał w roku następnym, a nawet, czy budżet niby przyznany będzie rzeczywiście wykonany bez jakichś pułapek miesięcznych czy innych (31-32).

PROF. STANISŁAW KOT: Nie uznając pomysłu oddzielenia kształcenia naukowego od zawodowego za aktualny, należy jednak w ramach dzisiejszych stosunków prawnych i budżetowych szukać pewnych zmian i ułatwień, któreby profesorom umożliwiły wydatniejsze poświęcanie się pracy naukowej własnej oraz pracy przygotowywania młodego pokolenia uczonych. Przedewszystkiem pożądane jest: 1) odciążenie profesorów od pełnego obowiązku przerabiania z uczniami materiału do egzaminów magisterskich: a) przez zmniejszenie zakresu i liczby egzaminów, jak

wyżej p. I, 1 i 2, b) przez dodanie płatnych sił pomocniczych w grupach najliczniejszych, czasem płatnych docentów, ale głównie adjunktów, asystentów i nauczycieli (języków obcych, nowożytnych przy katedrach romanistyki, germanistyki i anglistyki i języków starożytnych). Możliwy też z nadaniem stypendjów złączyć pewne obowiązki czynności pomocniczych w ćwiczeniach i t. p.; 2) ułatwianie profesorom własnej pracy naukowo-badawczej: a) przez wydawnictwa fundusze na zakup książek i czasopism, b) przez częstsze ale planowe udzielanie urlopów na studia, c) przez umożliwianie i popieranie wyjazdu profesorów zagranicę (42).

PROF. WOJCIECH ŚWIĘTOSŁAWSKI: Jednakże jest rzeczą słuszną, aby udzielanie nagród przez Akademię uniwersytetom stało się bodźcem do popierania twórczości naszej. Obok tego należy jednak wysunąć sprawę wydawnictwa periodycznego, dającego co pewien okres czasu krytyczną ocenę działalności naukowej w danej dziedzinie wiedzy. Publikacje takie mogłyby stać się podstawą dla wydziałów do częściowego zwalniania profesorów od pracy pedagogicznej oraz do uzyskiwania urlopów dla prowadzenia badań naukowych w kraju lub zagranicą (71).

PROF. CZESŁAW BIAŁOBRZESKI: Niepodobieństwem stało się śledzić rzeczywisty postęp nauki w powodzi prac albo nie dających nic prawie nowego, albo niezakończonych, albo wreszcie sprowadzających się do gromadzenia surowego materiału. Wydajność pracownika naukowego lub instytucji naukowej mierzy się popolicie ilością zadrukowanej bibuły od nich pochodzącej. [...] Taki stan rzeczy pociąga gorsze konsekwencje: rozpowszechnia się traktowanie pracy naukowej na sposób fabryczny. [...] Obmyślenie i rozwiązanie zagadnienia oryginalnego wymaga wysiłku i skupienia, coraz bardziej godzących się z gorączką produkcji (69).

Uchwały Zjazdu

I.

ZJAZD podkreśla niebezpieczeństwo, płynące z niedoceniań znaczenia i niedostatecznego popierania przez Państwo rodzimej twórczości naukowej, będącej istotną podstawą zarówno naszego stanowiska międzynarodowego, jak i struktury naszego życia gospodarczego.

II.

Co do położenia szkół akademickich wobec konieczności przygotowania młodziży do pełnienia funkcji państwowych i innych zawodów praktycznych ZJAZD NAUKOWY wyraża opinie następujące: 1. Obecne uposażenie szkół akademickich w personel nauczający oraz środki materialne nie są wystarczające, aby dać odpowiednie wykształcenie obecnej liczbie studentów, co jest jednym z powodów małego odsetka studentów kończących wyższe studia.

2. Stwierdzając, że zbyt liczny odsetek młodziży z wielką krzywdą dla społeczeństwa i dla siebie nie kończy studiów w czasie normalnym, czego jednym z powodów jest brak środków materialnych, należy: a) dążyć do zorganizowania

kredytu długoterminowego, pozbawionego cech filantropji, umożliwiającego ukończenie studjów licznym rzeszom młodzieży zdolnej a niezamożnej; b) dostosować środki naukowo-dydaktyczne szkół akademickich do pełnienia roli ośrodka kształcenia licznych rzesz młodzieży przez odpowiednie powiększenie personelu naukowego, zwłaszcza sił pomocniczych oraz przez budowę nowych gmachów w celu rozszerzenia liczby pracowni i seminarjów.

3. W celu umożliwienia normalnego przebiegu studjów w szkołach akademickich konieczne jest podniesienie poziomu przygotowania absolwentów szkół średnich, wstępujących do szkół akademickich, zarówno pod względem wyrobienia myślowego, jak też wiadomości pozytywnych.

III.

Co do zagadnienia, jak pogodzić z sobą dwie równoległe funkcje – szkół akademickich: pracę naukowo-twórczą i przygotowania młodzieży do zawodów praktycznych, ZJAZD NAUKOWY wyraża opinię, że szkoły akademickie powinny być ośrodkiem zarówno twórczej pracy naukowej, jak i pracy przygotowującej do zawodów praktycznych. Aby szkoły akademickie sprostać mogły tym zadaniom, koniecznym jest:

1. a) odpowiednie wyposażenie zakładów naukowych, zwłaszcza zapewnienie niepodlegającej zmniejszeniu dotacji na normalne czynności zakładu oraz udzielanie odpowiednich dotacji nadzwyczajnych; b) ustanowienie dostatecznej liczby pomocniczych sił naukowych odpowiednio do liczby studentów i charakteru pracy danego zakładu; c) przeniesienie punktu ciężkości pracy akademickiej z wykładów na ćwiczenia, laboratorja i seminarja; d) dostarczanie bibliotekom szkół akademickich wydatniejszych funduszy na zakup książek i czasopism naukowych; e) planowe udzielanie profesorom urlopów na studia naukowe oraz umożliwianie i popieranie ich wyjazdów zagranicę; f) udzielanie szczególnego poparcia pracownikom naukowym oraz zakładom, wykazującym wybitną działalność naukową; g) materialne popieranie publikacji naukowych profesorów i zakładów.

2. Popieranie młodzieży pragnącej naukowo pracować a to przez: a) udzielanie stypendjów studentom i absolwentom szkół wyższych, przede wszystkim tym, którzy wykazują najlepsze postępy w pracy naukowo-badawczej; b) udzielanie nagród za najlepsze prace naukowe wykonane w seminarjach i laboratorjach; c) ułatwianie druku najlepszych prac studenckich i rozpraw doktorskich w wydawnictwach naukowych; d) zapewnienie nauczycielom szkół średnich oraz absolwentom innych wydziałów, będącym na stanowiskach państwowych, dobrze przygotowanym do pracy naukowej i pragnącym ją kontynuować, poparcia przez nadawanie im posad w miastach uniwersyteckich oraz zasiłków na studia.

IV.

ZJAZD NAUKOWY wyraża opinię, że należy podnieść wymagania przy udzielaniu veniam legendi oraz przy powoływaniu na katedry nadzwyczajne i zwyczajne. Wobec braku odpowiednich sił i środków do tworzenia nowych uczelni akademickich należy

wszelkimi rozporządzalnymi środkami rozszerzać i wzmacniać istniejące uczelnie i zakłady.

V.

ZJAZD NAUKOWY zwraca się do Kasy im. Mianowskiego o zwołanie następnego Zjazdu nie później niż za dwa lata. ZJAZD upoważnia Komitet Organizacyjny Zjazdu do zakomunikowania niniejszych uchwał Ciałom Ustawodawczym, Rządowi oraz Uczelniom akademickim (78-80).

*

Wybrane wypowiedzi wybitnych przedstawicieli świata nauki z okresu dwudziestolecia międzywojennego zostały zaczerpnięte z numeru specjalnego czasopisma *Nauka Polska*. Obecny rocznik: *Nauka Polska. Jej potrzeby, organizacja i rozwój* jest kontynuacją pisma z lat 1918-1947. W wydaniu specjalnym znalazły się: *Zagajenie Prezesa Komitetu Kasy Mianowskiego K. Lutostańskiego*, (1-5), *Przemówienie Przewodniczącego Zjazdu M. Hubera* (5), referat profesora Wojciecha Świętosławskiego: *Zadania uczelni akademickich jako ośrodków kształcenia mas młodzieży* (6-14), *Rozprawy* (14-25), czyli dyskusje wokół referatu; referaty profesora Jana Sosnowskiego: *Jak pogodzić ze sobą dwie równoległe funkcje szkół akademickich: przygotowywanie młodzieży do zawodów praktycznych i pracę naukowo-twórczą?* (26-37) oraz profesora Stanisława Kota, referat bez tytułu, (37-43), *Rozprawy* (43-55). Druga część czasopisma obejmuje: *Rozprawy c.d.*, *Zamknięcie Zjazdu* (76-77), *Uchwały* (78-80), *Dodatek do sprawozdania ze Zjazdu* (81-87), *Uzupełnienie do VI t. Nauki Polskiej* (88), *Treść wydanych tomów Nauki Polskiej* (89-93), *Wydawnictwa Nauki Polskiej* (94).

II Zjazd Naukowy odbył się w Warszawie z inicjatywy Komitetu Kasy im. Mianowskiego w dniach 2-4 kwietnia 1927 roku. W debacie nad stanem szkolnictwa wyższego, oprócz reprezentujących polskie uczelnie prelegentów, znaleźli się przedstawiciele władzy: prezydent dr Ignacy Mościcki, wicepremier prof. Kazimierz Bartel, Minister Oświaty dr Gustaw Dobrucki, Minister Reform Rolnych dr Witold Staniewicz, Ministrowie Oświaty: prof. Józef Mikulowski-Pomorski, prof. Jan Łukasiewicz, prof. Bolesław Miklaszewski, prof. Antoni Sujkowski, członkowie Komisji Oświaty Sejmu: prof. Władysław Konopczyński, członkowie Komisji Oświaty Senatu: prof. Stanisław Kalinowski, dyrektorowie Departamentów Ministerstwa Oświaty: St. Michalski, Wł. Żlobicki, naczelnicy Wydziałów Ministerstwa Oświaty: Radwan, L. Buszkowski, S. Demby, Komitet Organizacyjny II Zjazdu reprezentowali: prof. Kazimierz Białaszewicz, prof. Rektor Bolesław Hryniewiecki, prof. Stanisław Kot. Delegatami szkół wyższych byli: Uniwersytet w Warszawie: prof. Ignacy Koschembahr-Łyskowski (Wydz. Prawa), prof. Stefan Pieńkowski (Wydz. Filozof.), prof. Zygmunt Łempicki (Wydz. Filozof.), prof. ks. Alojzy Bukowski (Wydz. Teologii Katol.), prof. ks. Karol Michejda (Wydz. Teologii Ewangel.), prof. Franciszek Krzyształowicz (Wydz. Lekarski), prof. Jan Zaleski (Wydz. Farmaceut.), Politechnika: prof. Ludwik Szperl, prof. Leon Statjewicz, prof. Jan Zawidzki, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego: prof. Michał Korczewski, prof. Franciszek Staff, Szkoła Sztuk Pięknych: prof. Karol Tiehy; Wolna Wszechnica Polska: prof. Stefan Czarnowski, prof. Teodor Vieweger; Wyższa Szkoła Handlowa: prof. Konstanty Krzeczkowski, Uniwersytet w Krakowie: prof. Władysław Szafer (Wydz. Filozof.), prof. ks. Józef Archutowski (Wydz. Teolog.),

prof. Emil Godlewski (Wydz. Lekarski), prof. Feliks Rogoziński (Wydz. Roln.-Leśny), Akademię Górniczą: prof. Henryk Korwin-Krukowski, Akademię Sztuk Pięknych: prof. Władysław Jarocki; Uniwersytet we Lwowie: prof. Zygmunt Czerny (Wydz. Humanist.), prof. Stanisław Tołłoczko (Wydz. Matemat.-Przyrod.), prof. Witold Nowicki (Wydz. Lekarski), prof. ks. Aleksy Klawek (Wydz. Teolog.), prof. Zbigniew Pazdro (Wydz. Prawa); Politechnikę: prof. Maksymilian Huber, prof. Karol Wątopek, prof. Stefan Bryła; Uniwersytet w Wilnie: prof. Stefan Ehrenkreutz (Wydz. Prawa), prof. Stanisław Trzebiński (Wydz. Lekarski), prof. Kazimierz Kolbuszewski (Wydz. Humanistyczny), prof. Wiktor Staniewicz (Wydz. Matemat.-Przyrodn.), prof. Jerzy Remer (Wydz. Sztuk Pięknych); Uniwersytet w Poznaniu: prof. Edward Schechtel (Wydz. Rolniczo-Leśny), prof. Józef Paczoski (Wydz. .Matemat.-Przyrodn.), prof. Józef Morawski (Wydz. Humanist.), prof. Stefan Dąbrowski (Wydz. Lekarski), prof. Józef Sułkowski (Wydz. Prawno-Ekonomiczny); Uniwersytet w Lublinie: prof. Leon Białkowski.

wybór i opracowanie: Dorota Pauluk

Uniwersytet Jagielloński

Stanisław Kutrzeba

JAK SZERZYĆ WIEDZĘ O PAŃSTWIE I POCZUCIE OBYWATELSKIE¹

Rozdział V konstytucji z 17 marca 1921 r. nosi tytuł: „Powszechne obowiązki i prawa obywatelskie”. Jeśli sięgniemy do dawniejszych konstytucyj, ujętych w osobne akta prawne, znajdziemy tam – zaczynając od konstytucyj Stanów Zjednoczonych z r. 1787 i francuskiej z r. 1791 – obszernie przepisy o prawach obywatelskich. Ale o obowiązkach obywateli one nie mówiły nic lub prawie nic. I łatwo to zrozumieć. Konstytucje przychodziły do skutku jako wynik walki z absolutnym monarchą, którego społeczeństwo do ich wydania zmuszało; chodziło w nich o zagwarantowanie praw tego społeczeństwa, nie o podkreślanie obowiązków, które chciano właśnie przez konstytucje ograniczyć, by ich monarcha nie żądał w zbyt szerokiej mierze. Dopiero też ostatnie konstytucje, powojenne, mówią o obowiązkach obywatelskich, nietylko o prawach. Ale na ogół jeszcze w skąpej mierze. [...] ²

Polska konstytucja przewyższa pod tym względem wszystkie inne. Wysuwa obowiązki na czoło rozdziału V, gdy inne pomieszczają tego rodzaju przepisy dopiero po wyliczeniu praw obywatelskich, i formułuje listę tych obowiązków w sposób dużo pełniejszy. Są one następujące:

- 1) Wierność dla Rzeczypospolitej (art. 89),
- 2) Szanowanie i przestrzeganie konstytucji, ustaw i rozporządzeń państwowych i samorządowych (art. 90),

¹ Prezentowany tekst pierwotnie został zamieszczony w „Oświacie Polskiej”, czasopiśmie, będącym organem Wydziału Wykonawczego Polskich Towarzystw Oświatowych. Por. Stanisław Kutrzeba, „Jak szerzyć wiedzę o państwie i poczucie obywatelskie”. *Oświata Polska* 4 (1924): 164-170. W niniejszym opracowaniu zachowano oryginalną składnię, stylistykę i interpunkcję, z małymi wyjątkami, które potraktowano jako błędy drukarskie (wszelkie zmiany zostały oznaczone przypisami). Należy również zaznaczyć, że w tym miejscu w oryginalnym tekście można odnaleźć przypis Stanisława Kutrzeby „Referat wygłoszony na XXIX Walnym Zjeździe T. S. L. w Krakowie w dniu 27 września 1924.” Prawdopodobnie autor wskazuje tutaj na Towarzystwo Szkoły Ludowej, jedną z bardziej znanych organizacji o celach edukacyjnych działających w okresie 20-lecia międzywojennego.

² Pomijam tu fragment oryginalnego tekstu (około pół strony), w którym Stanisław Kutrzeba opisuje dokładnie obowiązki, jakie na obywateli poszczególnych krajów europejskich nakładają ich konstytucje. Stanowi on proste wyliczenie i nie wnosi nic interesującego z perspektywy szeroko rozumianej edukacji obywatelskiej.

- 3) Szanowanie władzy prawowitej i ułatwianie jej spełniania zadań (art. 93 zd. 1),³
- 4) Sumienne pełnienie obowiązków publicznych (art. 93 zd. 2),
- 5) Pełnienie służby wojskowej (art. 91),
- 6) Ponoszenie ciężarów i świadczeń publicznych (art. 92),
- 7) Wychowywanie dzieci na prawych obywateli i zapewnienie im przynajmniej początkowego wykształcenia (art. 94).

Jest to jedna z udatnie sformułowanych części konstytucji. I uznać trzeba za rzecz pożyteczną, że te przepisy znalazły się w konstytucji. Państwo może być zdrowe i silne tylko wtedy, jeśli obowiązki obywatelskie są spełniane przez jego mieszkańców. Zwłaszcza państwo, opierające na swoją organizację nie na przemocy jednostki: monarchy czy grupy oligarchji, lecz na zasadach demokracji. Dobrze więc, że w konstytucji, mającej stanowić ewangelję państwowego życia, obowiązki obywateli są wyczerpująco wyliczone⁴. Wszakże konstytucję powinien znać każdy obywatel: słusznie w Gdańsku przepisano, i to w jego konstytucji (art. 108), iż t. zw. nauka obywatelska (Staatsbürgerkunde) ma być przedmiotem nauki w szkołach i że każdy uczeń, kończący obowiązek szkolny, ma otrzymać egzemplarz konstytucji.

W państwie polskim rozszerzenie wiedzy o obowiązkach obywatelskich i wyrabianie poczucia, iż te obowiązki powinny być spełniane, jest bardziej potrzebne niż gdzieindziej. Bo należymy do narodów, które tej wiedzy i tego poczucia mają – o ile chodzi o całość społeczeństwa – mało, o wiele zamało w stosunku do tego, ile tej wiedzy i poczucia powinno być ze względu na nasze wyjątkowo położenie geograficzno-polityczne.

Dlatego u nas wiedza i poczucie obowiązków obywatelskich nie są dość silnie rozwinięte, nietrudno wytłomaczyć, jeśli się uwzględni historyczny rozwój narodu, tak silnie odmienny od tego, który miały inne narody, właśnie w tej wiedzy i w tem poczucie silnie wyrobione. Poczucie obowiązków wobec państwa wyrabiała się w całej po prostu nowożytnej Europie według tego samego schematu. Wyrabiała się władza absolutnego monarchy, wyrabiała naciskiem urzędów przestrzegających wypełniania obowiązków, i karami w razie ich niespełniania. Tak uczono, jakie są obowiązki, przyzwyczajano społeczeństwo do tego, by spełnianie ich stało się nawykiem, nieraz aż nawet bezmyślnym nałogiem poddawania się wszelkiemu zarządzeniu i kierunkowi ze strony władzy, jak np. w Niemczech, a zwłaszcza w Prusiech. To był dodatni rezultat okresu rządów absolutnych, które zresztą tak smutną po sobie zostawiły pamięć.

³ W oryginalnym tekście w tym miejscu widnieje kropka, którą traktuję jak błąd drukarski. Zamiast kropki wstawiono przecinek.

⁴ Wskazuje zatem Stanisław Kutrzeba na szczególną rolę znajomości i realizacji obowiązków obywatela dla siły i znaczenia państwa, zwłaszcza o ustroju demokratycznym. Tym samym zaznacza wagę wychowania obywatelskiego właśnie dla właściwego funkcjonowania demokracji. Według niego zatem, jak się wydaje, aby państwo demokratyczne mogło istnieć jako silny i liczący się na arenie międzynarodowej kraj, nie może opierać się na niewiedzy i braku wykształcenia swoich obywateli – powinno działać na rzecz ich oświecenia, szczególnie w kwestiach związanych z państwem i jego funkcjonowaniem.

U nas w ostatnich wiekach istnienia dawnej Rzeczypospolitej ten przymus spełniania obowiązków wprawdzie istniał – ale tylko w stosunku do jednej klasy: włościańskiej. Włościanie musieli słuchać pana swej wsi. I choć dzieje poddaństwa uważamy za bardzo smutną w naszej historii, przecież to jedno pozostało jako korzyść po tej niesławnej instytucji, że włościanie nauczyli się słuchać władzy. Prawda, iż przez to, że mieli do czynienia tylko z władzą miejscową, odcięci od państwa przez przeszło trzy wieki, sposób wyrobienia ich nabrał specyficznych cech, doprowadził do nienawiści tej ich władzy (rok 1846!⁵). Przecież dużo zostało z nawyku społeczeństwa, gdy władzę z pana wsi przeniesiono później na państwo. Rozwinęły się obywatelskie cnoty częściowo w miastach – ale tylko częściowo, wobec słabości władz miejskich za dawnej Rzeczypospolitej w nowszej epoce i zbyt wielkiego zdemoralizowania tych władz, jakie bardzo jaskrawo występowało w XVII i XVIII stuleciu zwłaszcza w mniejszych miastach i miasteczkach. Jeszcze mniej poczucia było u szlachty z epoki końca dawnego państwa. Miała ona szeroką wiedzę i silne poczucie obywatelskich obowiązków w XVI stuleciu, znacznie wyrobione w wcale twardej szkole państwowej, a umocnione w tym stuleciu przez humanizm, przez szeroką i zgoła niepiętką oświatę, opartą o znajomość rzymskiej historii, z której nie tylko czerpano wzory swobód republikańskich, ale także i cnót, jakie posiadał *civis Romanus*. Najmniej poczucia obywatelskiego mieli żydzi obcy państwu, całemu rdzennemu społeczeństwu polskiemu, mając określone szranki dla swej działalności, starali się zyskać szersze pole dla niej przez obchodzenie przepisów; nie mogli się w tych warunkach nauczyć cnoty posłuszeństwa ustawom; do obowiązków służby wojskowej nigdy nawet nie starano się ich pociągnąć.

Z takim skąpym zasobem wyrobienia obywatelskiego dostaliśmy się pod rządy zaborców, które trwały półtora wieku. Pominąć można śmiało przy rozważaniu wpływu tego okresu krótkie rządy Księstwa warszawskiego i Królestwa kongresowego, oraz lata pseudo-wolności Rzeczypospolitej krakowskiej. W tej epoce rozeszły się nakazy poczucia państwowego i narodowego, które w normalnym rozwoju są z sobą identyczne, a właściwie wprost jedne i te same, gdy pojęcie przynależności państwowej i narodowej pokrywają się z sobą, a państwo jest tylko formą dla organizacji narodu. Nasze położenie było inne. Poczucie narodowe i państwowe często były wprost sprzeczne. Wszakże zdrada zaborczego państwa była nieraz najwyższą cnotą narodową – wystarczy wskazać choćby powstanie w r. 1831 i 1863, będące buntem wobec władzy. Poszanowanie władzy, o ile istniało, nie wynikało z przekonania, ale tylko z obawy. Niespełnienie obowiązków publicznych, uchylanie się od służby wojskowej i płacenia podatków obcemu władcy, nie uchodziło za czyn nieetyczny czy nienarodowy, przeciwnie – było poczytywane niekiedy za postępowanie patriotyczne. Uznano obowiązek wychowywania dzieci, ale tylko na prawych synów narodu – nie jako posłusznych obywateli państwa.

⁵ Autor nawiązuje oczywiście do Rabacji Galicyjskiej, podczas której chłopci z terenów Galicji zwrócili się przeciw szlachcie, mordując jej przedstawicieli lub oddając ich władzom austriackim i paląc okoliczne dwory.

Tak okres rządów rozbiornych demoralizował poczucie obowiązków obywatelskich, choć teoretyczną ich znajomość nieraz rozszerzał⁶. Nierówno działał ten stan rzeczy. Najmniej u nielicznej warstwy najwyższej stojącej pod względem wiedzy wogóle i charakteru, umiejaczej dobrze zdać sobie sprawę z istoty tych stosunków, oraz – na szczęście – także u szerokiej masy ludności włościańskiej, najmniej rozumującej, a wdrożonej najlepiej do posłuchu. Najgorzej stan rzeczy przedstawiał się niestety w warstwie środkowej, obejmującej różnorodne grupy, mniej lub więcej uświadomione i rozumujące. Nie we wszystkich zaborach jednak się działo. W zaborze austriackim częściowe pogodzenie działalności czynników narodowych i państwowych osłabiało – ale tylko w pewnej mierze – elementy demoralizujące. W zaborze pruskim znakomita administracja, tak nam wroga, przecież oddziaływała korzystnie przez przyzwyczajenie do posłuchu choć grozą represji. Najgorzej było w zaborze rosyjskim, wobec zdemoralizowania tamtejszych władz, ich niedołęstwa administracyjnego, a zwłaszcza korupcji⁷.

Po odbudowie państwa polskiego entuzjazm pierwotny działał jak odtrutka. Ale czynnik entuzjazmu, uczuciowy więc, może działać tylko na krótką metę. Przytem słabość organizacji władzy wykonawczej, chwiejność jej zarządzeń, a potem okres inflacji, wszystko w połączeniu z powojenną demoralizacją – fatalne tworzyły warunki dla ugruntowania nie tyle wiedzy co poczucia obowiązków.

Trzeba te wszystkie ujemne objawy tępić, i to jaknajszybciej, usuwać te fałszywe dźwięki w pojęciu państwa i obowiązków wobec niego, jakie brzmią codzien w naszych uszach tak silnie, tak przykro, gdy na nasze życie patrzymy. Trzeba dokonać pracy wychowania społeczeństwa w cnotach obywatelskich w skróconym okresie czasu, jeśli państwo ma poczuć się w swej sile. Dopóki mamy trochę pokoju, dopóki nasi sąsiedzi – wiemy jak na Polskę oni patrzą! – zajęci kłopotami wewnętrznymi, a sparaliżowani rezultatami wojny, nie mogą jeszcze w większej mierze zająć się sprawą zniszczenia Polski⁸.

Co więc robić? Jakie drogi prowadzą do celu – do wychowania społeczeństwa w wiedzy i poczuciu obowiązków państwowych, do wdrożenia mu nawyku do tych cnot?

Oczywista na pierwszym planie stoi działalność państwa. Państwo nie może przez swoją działalność sięgać, jak kościół, jak każda wiara, wprost do dusz. Ale może wyrobić zewnętrzny posłuch swoim zarządzeniom, który zmieni się z czasem

⁶ Analogiczne wnioski można by wyciągnąć z historii Polski lat 1944-1989. Demoralizacja, jak określa to Stanisław Kutrzeba, „poczucia obowiązków obywatelskich” również w tym czasie była widoczna (podwójna moralność – publiczna i prywatna) oraz wynikała z podobnych przyczyn.

⁷ Jeśli odnieść tę analizę do bliskiej przeszłości Polski, można odczuć, jak wielką szkodę okres rządów komunistycznych wyrządził poczuciu obywatelskości Polaków z perspektywy przedstawionej przez Stanisława Kutrzebę – umiejętności podporządkowania się decyzjom podjętym przez przedstawicieli państwa. Brak umiejętności życia czy funkcjonowania w wolnym państwie demokratycznym i problemy związane właśnie z wychowaniem obywatelskim w naszym kraju, jakie współcześnie się diagnozuje, są głęboko zakorzenione w naszej historii, co – zarówno w okresie międzywojennym, jak i współcześnie – tym bardziej jest przesłanką dla wprowadzenia dobrego, skutecznego wychowania obywatelskiego (państwowego).

⁸ Należy przypomnieć, iż słowa te napisane zostały w 1924 roku. Już wtedy Stanisław Kutrzeba wskazuje na możliwe konsekwencje położenia geograficznego i dotychczasowej historii Polski.

w ustalone przekonanie, że trzeba słuchać państwa, trzeba dawać państwu to, co mu się należy, choćby z niechęcią, choćby bez poczucia wewnętrznego. Państwo może dokonać tego przez swoją administrację, przez swoje sądy. Ale musi ta administracja być sprężystą, muszą sądy działać sprawiedliwie i szybko. Może prawo być prawem uznane, bezprawie bezprawiem. Największą krzywdę wyrządza władza poczuciu obywatelskiemu, jeśli nie jest sprawiedliwą, jeśli ulega partyjnym podszeptom czy pozwala na to, że prywatnie zwycięża. Społeczeństwo jednak musi przyjąć państwu z pomocą. Zbrodnią społeczną jest korzystanie z osobistych czy partyjnych stosunków, by osiągnąć jakiś bezprawny zysk, obejść ustawę. Zdrowa opinia społeczna powinna potępiać takie fakta, potępiać tych, którzy tak postępują, odwracać się od nich⁹. A tak rzadko to się dzieje.

Obok państwa działa szkoła. Szkoła sięga już wprost do duszy – do duszy dziecka, którą urobić można tak łatwo przez całe życie, nim się stanie duszą dojrzałego obywatela. Szkoła może i powinna dać wiedzę obywatelską i obywatelskie poczucie. Jak? Przez wykład wiedzy o państwie z podkreśleniem korzyści, jakie daje państwowy byt, zwłaszcza byt państwa narodowego, oraz obowiązków wobec państwa. Taki wykład powinien istnieć w każdej szkole powszechnej, by nie było ucznia, któryby elementów tej nauki o państwie nie znał – zwłaszcza działu o obowiązkach wobec państwa. A szkoły wyższe – wszystkie, także zawodowe – powinny mieć taki wykład, oczywiście wyższego stopnia. Ale na tem nie koniec. Elementy wiedzy, a zwłaszcza cnoty obywatelskiej powinny przenikać do umysłów młodzieży przez inne przedmioty nauki, o ile tylko się do tego nadają. A nadaje się ich dużo. Przedewszystkiem historia. Opowiadania historyczne w książkach dla najmłodszych dzieci mogą dawać przykłady cnót obywatelskich. Nauka historii powinna wykazać związek istotny pomiędzy wielkością państwa a poczuciem obywatelskim, i naodwrot związek między upadkiem państw i cnót jego mieszkańców. Nie jest to żadną tendencją, podsuwaną historii; wszakże ona nie tylko fakta ma dawać, ale objaśniać związek pragmatyczny. A że związek między temi czynnikami istnieje, i to bardzo silny, to wystarczy wskazać na historję Polski. Ale nie tylko historia to zadanie spełniać może; nauka łaciny lub greki i t. d. sporo przedstawiają możliwości pod tym względem.

Dla starszego pokolenia zadanie to mogą spełnić odczyty i broszury. Nie należy, nie powinno się im nadawać nudnej cechy moralizatorskiej. Niech same przez siebie mówią wywody o tem, że szczęścia jednostka nie może znaleźć, jeśli go niema w ojczyźnie-państwie, a ta ojczyzna-państwo może być świetną i swoim synom zapewnić szczęście tylko, jeśli jest wielką przez cnoty obywatelskie.

A wreszcie w bardzo wysokim stopniu może wpływać na uobywatelnienie ogółu działalność i opinja tych grup, które mają silnie wyrobione poczucie państwowe. Niech dają władzy państwowej pomoc tam, gdzie ją dać mogą, czy gdy władza państwowa ich wzywa, czy bez tego, tam, gdzie widzą, że pomoc ta przydać się może. Niech działają przez swój przykład, przez to, że samo pozytywnie przestrzegają praw państwa, szanują jego władzę, spełniają to, co spełniać są obowiązani, nawet

⁹ Czyż taka postawa nie jest charakterystyczna dla polskiego społeczeństwa również współcześnie?

ponad miarę prawnego obowiązku. Niech działają także przez swoją opinię, mocną i odważną, przez potępienie głośne, śmiałe, wszędzie, gdzie się z takimi faktami zetkną, naruszenia czy niepełnienia obowiązków państwowych. Niech nazywają dezercję – dezercją, prywatę – prywatą, defraudację podatkową, tak rozpowszechnioną – defraudacją, t. j. okradaniem państwa, takim samem moralnie, jak okradanie bliźniego, gorszem nawet, bo szkodzącem ogółowi, gdy kradzież wyrządza krzywdę jednostce.

Wzmocnieniem tej działalności byłoby zakładanie kół samokształcenia obywatelskiego, lub sekcji przy istniejących instytucjach. Niech w nich omawia się przepisy konstytucyj i innych ustaw, niech się wyjaśnia warunki bytu państwa wogóle, a polskiego w szczególności. Wiedzą o państwie niech one się zajmują. Dając nie tylko teoretyczne ale także praktyczne wiadomości, mogą ściągać i takich, którzy dla korzyści przyjdą, by się dowiedzieć np. kiedy i jak podatek płacić, w jakiej wysokości. Ułatwi się przez to działalność władz państwowych, gdy jednostki nie będą potrzebowały się dopytywać, co i kiedy mają czynić. Przez podanie zasobu wiedzy o państwie złoży się w duszach tych ludzi zacząć poczucia obywatelskiego, który w niejednym przypadku zacznie później kiełkować. Rzeczą jest tych, którzy tę wiedzę podawać będą, dawać ją tak, by z wiedzą także rzucać ziarna poczucia obywatelskiego, oby ręką zgrabną i szczęśliwą.

*

W prezentowanym tekście Stanisław Kutrzeba¹⁰ wskazuje na zaszczości historyczne, jakie do czasu odzyskania niepodległości przez Polskę w roku 1918 wpływały na rozwój poczucia obywatelskiego Polaków. Wyprowadza z nich przy tym szczególną potrzebę – właśnie ze względu na skutki społeczne owych uwarunkowań historycznych – wdrożenia przemyślanego i skutecznego wychowania obywatelskiego, które pomogłoby Polakom stać się nie tylko bohaterskimi przedstawicielami swojego narodu, ale również dobrymi obywatelami państwa polskiego.

Przyczyny i konsekwencje demoralizacji obywatelskości społeczeństwa polskiego przedstawione w powyższym artykule mogą stanowić podstawę do analizy najnowszej historii Polski. Podobnie jak w okresie zaborów można mówić o miażdżącym wpływie zniewolenia politycznego lat 1944-1989 na uczucia i wykonywanie obowiązków wobec państwa, co z mocą odcisnęło się na współczesności,

¹⁰ Stanisław Kutrzeba (1876-1946) – historyk prawa polskiego, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz jego rektor (1932/33), członek i później prezes Polskiej Akademii Umiejętności. Był uczestnikiem paryskiej konferencji pokojowej. Aresztowany przez Niemców podczas ich zbrodniczej akcji „Sonderaktion Krakau” został więźniem Sachsenhausen, a potem organizatorem tajnego uniwersytetu w Krakowie. Pod koniec życia uczestniczył jako prezes PAU w konferencji w Moskwie, w wyniku której utworzono Tymczasowy Rząd Jedności Narodowej. Zajmował się głównie historią prawa polskiego oraz ustroju Polski, a także edytorstwem prawnohistorycznym. Był niezwykle płodnym naukowcem i autorem tekstów naukowych (blisko 500), porywającym wykładowcą. Zwolennik chrześcijańskiej demokracji, akcentował konieczność współpracy wszystkich grup i warstw społecznych dla budowy państwa polskiego Por. „Kutrzeba Stanisław”, w: *Wielka Encyklopedia PWN* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2003), 239. Andrzej Śródka, „Kutrzeba Stanisław Marian”, w: tegoż, *Uczni polscy XIX – XX stulecia*, tom II (Warszawa: Aries 1995), 438-441. Waław Uruszczak, „Stanisław Kutrzeba”, w: *Uniwersytet Jagielloński. Złota Księga Wydziału Prawa i Administracji*, red. Jerzy Stelmach, Waław Uruszczak (Kraków: Uniwersytet Jagielloński 2000), 291-296.

mentalności Polaków. Koncepcja wychowania obywatelskiego Stanisława Kutrzeby jest opracowana tutaj jedynie w zarysie, jednak samo podjęcie tego tematu wydaje się podnosić ją do problemu o niezwyklej wadze dla odradzającej się państwowości polskiej. Co prawda, można zauważyć tu pewną jednostronność w podejściu do edukacji obywatelskiej – wychowanie państwowe ma służyć przede wszystkim i na pierwszym miejscu państwu, nie człowiekowi. Prawdopodobnie wynika to z perspektywy, przez pryzmat której autor przygląda się rzeczywistości – prawnika i historyka. Ale może właśnie dlatego, w kontekście interdyscyplinarności, warto sięgnąć do tej pozycji jako podstawy dla przemyśleń związanych ze współczesną rolą, problemami i ich przyczynami, jakie może napotkać edukacja obywatelska. Współcześnie, gdy tak duży nacisk kładzie się na ten właśnie rodzaj wychowania człowieka, zapoznanie się z powyższym tekstem może stać się przyczynkiem do refleksji nad formami i metodami wychowania obywatelskiego w powiązaniu ze szczególną sytuacją, w której znalazła się nasza ojczyzna.

Wybór i opracowanie: Dominika Jagielska

Uniwersytet Jagielloński

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Renata Nowakowska-Siuta, Bogusław Śliwerski, *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015, ss. 252.

System oświatowy w Polsce oraz wielość jego inicjowanych odgórnie, wprowadzanych i likwidowanych zmian jest przedmiotem zainteresowania, a także ciągłych dyskusji politycznych, społecznych oraz naukowych. Ścierają się tu różne poglądy, przekonania, ideologie i teorie naukowe. W dyskusję tę w sposób krytyczny wpisuje się niedawno wydana książka autorstwa Renaty Nowakowskiej-Siuty oraz Bogusława Śliwerskiego pod interesującym tytułem *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*.

Recenzowana praca to zajmujący dwugłos dwóch cenionych polskich pedagogów ukazujący z perspektywy pedagogiki krytycznej dogłębne analizy polskich reform oświatowych i kierunków rozwojowych edukacji ostatniego dwudziestopięciolecia w kontekście kategorii racjonalności. Publikacja ta wydaje się adresowana do każdego człowieka zainteresowanego polskim systemem oświatowym, jego działaniem, celami, efektami. Pisana jest językiem naukowym, ale jasnym i zrozumiałym nawet dla laika, może zainteresować wszystkich, którym dobro polskich dzieci leży na sercu. Niemniej jednak najbardziej ciekawa będzie dla pedagogów oraz socjologów, zarówno praktyków, jak i teoretyków. Powinna również zostać lekturą obowiązkową dla wszystkich w jakikolwiek sposób związanych z polityką na szczeblu samorządowym, a także państwowym oraz tych, którzy chcą posiadać wpływ na kształt istniejącej polityki oświatowej państwa polskiego. Książka ta bowiem odsłania w dwóch oddzielnych, ale komplementarnych częściach, mechanizmy stojące u podstaw postkomunistycznych zmian w oświacie; stawiając trafne diagnozy, sama staje się pytaniem o przyszłość polskiej edukacji.

Racjonalność edukacji (czy – jak w tytule – procesu kształcenia) to podstawowa kategoria, wokół której budowana jest narracja Renaty Nowakowskiej-Siuty i Bogusława Śliwerskiego (choć każde z nich wybiera swój wycinek rzeczywistości społecznej, który staje się podstawowym przedmiotem refleksji). Nowakowska-Siuta określa racjonalność jako przyczynowość epistemiczno-praktyczną (obejmującą twierdzenia i działania) o charakterze relatywnym, zależnym od kontekstu społecznego, zatem uwzględniającą makro- i mikrosocjologiczne uwarunkowania procesów edukacyjnych (16-22). Starając się przybliżyć czytelnikowi racjonalność emancypacyjną, autorka analizuje zmiany w polskiej oświacie na przestrzeni ostatniego ćwierćwiecza, ukazując je na tle przemian edukacji w krajach europejskich. Zaś Śliwerski, badając racjonalność pedagogiczną stojącą u podstaw reform edukacji wprowadzanych w naszym kraju po 1989 roku, definiuje ją jako określony rodzaj wiedzy o edukacji, a także przekonań i oczekiwań, które wyznaczają

(na poziomie świadomym, bezpośrednim oraz ukrytym, głębokim) sposób myślenia i działania wychowawcy i nauczyciela oraz stanowią bazę dla jego oceny przez nadzór pedagogiczny (111-112). Obie części książki tworzą razem spójną całość pokazującą racjonalność (relatywistycznie ujętą) zmian wprowadzonych przez polską politykę oświatową po upadku systemu komunistycznego.

Część pierwsza recenzowanej książki, autorstwa Renaty Nowakowskiej-Siuty, nosi tytuł *Racjonalność emancypacyjna w perspektywie porównawczej* i stanowi rozbudowaną refleksję nad przemianami polskiego systemu oświatowego na tle rozwiązań europejskich. Autorka z dużą kompetencją wskazuje na wiele rozwiązań przyjmowanych w różnych krajach Europy w takich sferach, jak wczesna opieka i edukacja, wsparcie rodzin (polityka prorodzinna w odniesieniu do procesu kształcenia dzieci), a także integracja uczniów obcokrajowców. Przez przedstawienie bogatego materiału faktograficznego pokazuje istotne współcześnie tendencje składające się na racjonalność emancypacyjną w edukacji europejskiej: wydłużanie kształcenia obowiązkowego, obniżanie wieku kształcenia, wzrost liczby osób studiujących i uzyskujących wyższe wykształcenie, autonomizacja szkół, zapewnianie systemów oceny jakości edukacji, a także zmiany w finansowaniu oświaty. Sfery te zostały wybrane ze względu na największe wyzwania, jakie stoją przed współczesną edukacją, szkoda jednak, że nie zostały tu poruszone szerzej inne, na przykład dotyczące organizacji systemu szkolnego, celów i treści kształcenia, a także metodyki nauczania. Nawet jeśli nie są one priorytetowe z perspektywy europejskiej, to już z polskiej stanowią niezwykle istotną problematykę, wokół której ogniskuje się dyskusja – zarówno na szczeblu politycznym (ciągłe zmiany programów nauczania), jak i na poziomie naukowym oraz społecznym. Zagadnienia związane z polską polityką edukacyjną, jakie szczególnie zostały rozbudowane w tej części książki, dotyczą wczesnej opieki i edukacji małych dzieci. W pozostałych podrozdziałach nawiązania do polskiej sytuacji są oszczędne, co – z jednej strony – pozwala czytelnikowi na samodzielne wyciąganie wniosków z przedstawionego bogatego materiału empirycznego, z drugiej zaś – powoduje pewne poczucie niedosytu podczas lektury.

Szczególnie dużo miejsca Renata Nowakowska-Siuta poświęca dwóm kolejnym sferom, w obrębie których rekonstruuje racjonalność emancypacyjną, a mianowicie kształceniu na poziomie wyższym oraz edukacji nauczycieli, czym wpisuje się w aktualną dyskusję prowadzoną na szczeblach: akademickim, społecznym i politycznym. Szeroko rozprawiając o sytuacji uniwersytetów europejskich i polskich, autorka zadaje wiele istotnych pytań – o rolę kształcenia uniwersyteckiego we współczesnym świecie, o kwestie interdyscyplinarności i partnerstwa pomiędzy naukowcami oraz studentami w uprawianiu nauki w kontekście masowości studiów wyższych, o cel, charakter i zakres postulowanych zmian w funkcjonowaniu uczelni, o relacje pomiędzy wychowaniem a kształceniem w toku studiów wyższych. Czytelnik nie znajdzie tu łatwych odpowiedzi, autorka z kunsztem przedstawia współczesne punkty widzenia, a także linie sporów, prowadząc odbiorcę ku rozważeniu różnych perspektyw i wypracowaniu własnej opinii.

Równie ciekawe są dobrze udokumentowane danymi empirycznymi przemyslenia autorki odnoszące się do kształcenia oraz pracy nauczycieli. Przeglądając się informacjom przedstawionym przez Renatę Nowakowską-Siutę oraz pamiętając o różnego rodzaju reformach edukacji wprowadzanych po roku 1989, można wysnuć wniosek, że decydenci polityczni zapomnieli o nauczycielach jako partnerach i podmiotach przemian systemu oświatowego. Nauczyciel dla polityków jest jedynie wykonawcą nieuprawnionym do przeciwstawiania się kolejnym najbardziej poprawnym i efektywnym pomysłom na edukację. Widać to szczególnie w ustawowym obciążeniu tej grupy zawodowej licznymi obowiązkami, do których nie byli oni odpowiednio przygotowani. Także współczesna edukacja nauczycielska nie spełnia założonych funkcji, bo nie pozwala na dobre przygotowanie się młodej kadry nauczycielskiej do wypełniania swojej roli. Opracowanie Renaty Nowakowskiej-Siuty bardzo dobrze pokazuje ten problem.

Cała część pierwsza napisana została w odniesieniu do wielu faktów oraz wyników badań naukowych, których wyniki w sposób szczegółowy przedstawiono. Nasyconie faktograficzne przemawia na korzyść naukowości podejścia Renaty Nowakowskiej-Siuty, jednak może powodować znużenie, zwłaszcza u czytelnika nienawykłego do takiego prowadzenia narracji. Autorka, stawiając na fakty, jedynie w minimalny sposób komentuje odsłaniane przez siebie tendencje czy problemy. Szkoda, ponieważ rozbudowanie trafnych komentarzy polskiej rzeczywistości edukacyjnej z pewnością podniosłyby walory poznawcze książki.

Racjonalność emancypacyjna procesu kształcenia dla autorki jest wynikiem pewnych problemów i wyzwań stających przed współczesną edukacją – wyzwań, jakie pojawiają się przed oświatą we wszystkich krajach europejskich, a wynikają ze współczesnego rozwoju społecznego, gospodarczego i technologicznego. Prezentowane przez nią spojrzenie na polską politykę oświatową uwzględnia szeroko zakreślony kontekst zmian społecznych oraz politycznych, z jakimi przyszło nam się mierzyć, ale jest spojrzeniem – w zamierzony sposób – bardziej z zewnątrz. Czyż bowiem racjonalność procesu kształcenia nie będzie się kształtować również w oparciu o specyficznie polskie uwarunkowania polityczne, społeczne czy też gospodarcze?

Drugą część recenzowanej książki stanowi refleksja autorstwa Bogusława Śliwerskiego zatytułowana *Racjonalność polityczna polskiej polityki oświatowej w latach 1989-2014*. Część ta w interesujący sposób dopełnia pierwszą, skupiając się na tym, czego (z uzasadnionych przyczyn, związanych z określeniem problematyki) w pierwszej zabrakło – analizuje racjonalność pedagogiczną w kontekście specyficznie polskich warunków tworzonych odgórnymi rozstrzygnięciami decydentów politycznych. Wprowadzenie do tych analiz stanowi przedstawienie dotychczasowych wyników badań nad racjonalnością edukacji z perspektywy pedagogiki i psychologii krytycznej – autor wybiera właśnie tę perspektywę rozumienia rzeczywistości społecznej, ponieważ wpisuje się w nią krytyczne rozpoznanie polityki oświatowej oraz praktyk edukacyjnych wraz ze wskazaniem dróg ku możliwym zmianom.

Najbardziej interesujący fragment tej części książki stanowi dokonany przez Bogusława Śliwerskiego opis racjonalności pedagogicznej polityki oświatowej

kolejnych decydentów politycznych. W najnowszej historii Polski wyróżnia trzy jej fazy z perspektywy charakteryzującej je racjonalności pedagogicznej (czy niepedagogicznej) rządzących. Pierwsza faza według Bogusława Śliwerskiego to etap racjonalności hermeneutyczno-pedagogicznej, trwający od 1980 do 1992 roku. Według autora charakteryzowała się ona przyjęciem w polityce oświatowej jako wartości przewodnich proponowanych, a później wprowadzanych w edukacji zmian, wolności, demokracji i pluralizmu, co skutkowało powiększającą się demokratyzacją i decentralizacją. Przejawiało się to w zwiększeniu autonomii szkół (wybór dyrektora przez radę pedagogiczną, możliwość podejmowania eksperymentów dydaktycznych czy swoboda decydowania o budżecie), ich samorządności oraz w zachęcaniu nauczycieli do zmian wewnętrznych (nacisk na innowacje pedagogiczne wprowadzane oddolnie). Wszystko to jednak wiązało się z nałożeniem na szkoły, nauczycieli i rodziców uczniów większej odpowiedzialności za losy edukacyjne wychowanków.

Druga faza racjonalności pedagogicznej według Bogusława Śliwerskiego wiąże się z powrotem polityki oświatowej do racjonalności technicznej. Jak zauważa autor, zwrócono się w tym okresie ku edukacji bardziej praktycznej, potrzebnej na rynku pracy i wiązano to (w związku z powrotem do władzy partii postkomunistycznych) z powrotem do centralistycznego systemu oświatowego, ograniczając autonomię szkolnictwa na niemal każdym poziomie. Uczyniono to (według Bogusława Śliwerskiego) również za pomocą reformy, która finansowanie szkół przeniosła na samorządy, jednocześnie pozbawiając je możliwości kontroli i odpowiedzialności za jakość edukacji na swoim terenie. Racjonalność instrumentalna według autora została utrwalona w dyskursie publicznym o kształceniu i wychowaniu, zdominowanym przez ukazywanie rzeczywistości edukacyjnej w barwach czarno-białych, szukaniu czy wskazywaniu wroga, czego konsekwencją było usuwanie innych niż praktyczny punktów widzenia na edukację z głównego nurtu społecznych dociekań pedagogicznych. Co ciekawe, podobną racjonalnością wykazywały się również inne, później rządzące partie polityczne (na przykład koalicja rządowa Prawa i Sprawiedliwości, Ligi Polskich Rodzin, Samoobrony), a nawiązania do instrumentalizacji oraz ponownej centralizacji systemu oświatowego nie wiązały się z jedną szczególną opcją polityczną.

Trzecią fazę rozwoju polityki oświatowej w Polsce Bogusław Śliwerski odważnie i trafnie nazywa okresem panowania racjonalności socjotechnicznej, polegającej na kierowaniu się racjonalnością instrumentalną pod pozorem kształcenia i wychowania pluralistycznego oraz demokratycznego. Autor opisuje w sposób bardzo krytyczny odejście przez koalicję rządową Platformy Obywatelskiej i Polskiego Stronnictwa Ludowego od haseł wyborczych, symulowanie reform pożądanых społecznie przy faktycznym pozostawianiu przy podstawowej silnie scentralizowanej oraz dualistycznej kontroli nad systemem oświaty, a także odgórne, wprowadzane wbrew rodzicom, nauczycielom i społeczeństwu reformy edukacji; wszystko to okraszone mocnym przekazem socjotechnicznym, opierającym się głównie na wywoływaniu strachu przed sytuacją, jak może nastąpić w wyniku niewprowadzenia postulowanych, jedynie słusznych zmian w systemie oświatowym. Dochodzi do

wniosku, że „kierownicza rola PZPR nad oświatą w okresie totalitarnym została zastąpiona kierowniczą rolą MEN, które pozoruje za pomocą mitów na przykład wyrównywanie szans edukacyjnych, wspomaganie rozwoju czy służbę wobec społeczeństwa, podczas gdy służy sobie, traktując edukację jako środek do bycia beneficjentem politycznego zwycięstwa” (118). Wobec tego nie możemy pozostać bierni i bezsilni.

Perspektywa, którą przyjmuje Bogusław Śliwerski w recenzowanej książce jest jasna – szkoła powinna być demokratyczna, pluralistyczna, samorządna oraz autonomiczna, a to może jej zapewnić jedynie zdecentralizowany system oświatowy. Wszelkie zaś reformy edukacji powinny rozpoczynać się od traktowania tej sfery życia społecznego jako dobra wspólnego. Jak zaś zauważa: „dana partia, dochodzą do władzy, podejmuje w pierwszej kolejności działania eliminujące rozwiązania poprzedników, a zarazem przeciwników politycznych, traktując sprawy oświatowe nie jako sferę publiczną, ale partykularnych interesów” (116). Zaś, jak trafnie zauważa, „pedagogika w służbie to pedagogika submisji, technicznego środka, rodzaj inżynierii społecznej, redukująca się lub zredukowana do utilitarnego popularyzatorstwa, wywierania bezpośredniego, natychmiastowego i wyraźnie określonego wpływu na życie” (203). Czy pedagog może się na to zgodzić?

Niewątpliwie omawiana książka jest potrzebna – staje się jednym z krytycznych głosów, wskazujących na problemy polskiej oświaty i próby jej reformowania. Być może w rękach pedagogów, nauczycieli oraz polityków mających poczucie wagi swojej misji przyczyni się nie tylko do zrozumienia rzeczywistości polskiej polityki oświatowej, ale stanie się początkiem jej zmiany.

Dominika Jagielska
Uniwersytet Jagielloński

Recepcja myśli pedagogicznej Jana Władysława Dawida w XX i XXI wieku, red. S. Wlasek, K. Gandecka, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, 2015, ss. 242.

Sto lat po śmierci Jana Władysława Dawida ukazała się praca w całości poświęcona sylwetce, życiu i dokonaniom tego wybitnego pedagoga i psychologa. Jest to dzieło zbiorowe wydane przez wrocławską Oficynę Wydawniczą ATUT w 2015 roku. Składa się nie dziewiętnaście rozdziałów, które można podzielić na kilka kręgów tematycznych.

Artykułem otwierającym tom jest tekst Andrzeja Ryka, który wprowadza czytelników w tematykę, poruszając jedną z kluczowych kwestii w dorobku J. W. Dawida, czyli osobowość, duszę nauczyciela. Zagadnienie osoby, istoty i ideału nauczyciela oraz konfrontacji postulatów Dawida ze współczesną rzeczywistością w swoich artykułach podejmują także: Ewa Musiał, Joanna A. Wróbel, Dorota Łażewska, Marta

Kondracka-Szala, Ewelina Piecuch, Kamila Gandecka i Ewa Jurczyk-Romanowska, Dominik Figiel oraz Anna Maria Kucharska.

E. Musiał zastanawia się nad tym, kim jest nauczyciel, dokonując rozstrzygnięć definicyjnych. Ważnym elementem jest tutaj kwestia profesjonalizmu nauczyciela oraz możliwość inspirowania się przez nich poglądami Dawida na temat zawodu nauczyciela rozumianego jako powołania. W kolejnym artykule J. A. Wróbel porównuje ideał nauczyciela zarysowany przez Dawida z tym, co można zaobserwować we współczesnej szkole. Autorka zauważa duży rozdźwięk między ideałem a rzeczywistością, w której szkoła staje się coraz częściej „przedsiębiorstwem edukacyjnym” (140), gdzie mało jest miejsca na prawdziwą relację mistrza-nauczyciela z uczniem. Refleksję tę kontynuuje D. Łażewska, pisząc o dekonstrukcji „duszy nauczycielstwa” i zauważając zmianę ideału nauczyciela, który dzisiaj wyszedł już z roli mistrza, a stał się raczej otwartym na różnorodność i inność „sługą pogranicza” (154).

O współczesnym nauczycielu przedszkola w perspektywie poglądów Dawida pisze M. Kondracka-Szala. Widzi ona zbieżność między tym, co postulował Dawid a pożądanymi dzisiaj cechami pedagoga pracującego w przedszkolu. Jak podsumowuje autorka, są one jednak dziś niewystarczające ze względu na wymagania współczesności. Temat roli i misji współczesnego nauczyciela przedszkola w kontekście teorii Dawida podejmują w kolejnym artykule także E. Piecuch, K. Gandecka i E. Jurczyk-Romanowska, pisząc o osobie nauczyciela i jego obrazie idealnym na podstawie badań własnych przeprowadzonych wśród rodziców uczniów jednej ze szkół. Autorki dokonują porównania założeń Dawida z postulatami formułowanymi przez rodziców (w roli osób badanych) dotyczących idealnego nauczyciela. Z kolei artykuł A. M. Kucharskiej dotyczy współcześnie rozumianego powołania i służby nauczyciela w szkole chrześcijańskiej. Autorka zauważa podobieństwo między koncepcją Dawida a podejściem dyrektorów szkół chrześcijańskich w wymiarze miłości do uczniów, a także kwestii służenia innym poprzez swoją pracę. Omówieniem relacji uczeń – nauczyciel w „modelu dialogicznego ujęcia dusz dwóch podmiotów” (232) zajmuje się z kolei D. Figiel, zaś nad duszą nauczycielstwa w dzisiejszej pedagogice coraz bardziej ulegającej wpływom biologii i neurodydaktyki zastanawia się A. Kowal-Orczykowska. Pyta ona w swoim artykule, czy dzisiaj rolę „duszy” przejął mózg i czy w obliczu unaukowania pedagogiki stoimy przed ryzykiem utowarowienia ludzkiej egzystencji (225). Konfrontacja koncepcji Dawida ze współczesnym światem i nauką jest tematem artykułu A. Żywcok. Swoje zainteresowanie autorka skupiana kategorii lenistwa utożsamianej przez Dawida z chorobą ludzką.

Dwa artykuły w całym tomie skupione są szczególnie na sylwetce samego J.W. Dawida. A. Bołydew oraz G. Michalski w swoich tekstach ukazują postać tego wybitnego pedagoga i psychologa nie tylko jako naukowca, ale także jako propagatora nauki i zasłużonego działacza społecznego, któremu nie był obojętny los ojczyzny i osób społecznie marginalizowanych. Z kolei W. Leżańska, E. Bartkowiak oraz B. Surma w swoich artykułach podejmują refleksję nad twórczością naukową Dawida

w zakresie pedagogiki oraz psychologii w kontekście wyzwań Nowego Wychowania. Surma dokonuje także porównania teorii Dawida i Marii Montessori w aspekcie koncepcji pracy. Natomiast I. Michalska zbiera i podsumowuje różnorodne publikacje dotyczące osoby Dawida. Wymienia zatem opracowania naukowe (jak leksykony czy słowniki), a także prace o charakterze prywatnym. Jest to próba ukazania znaczenia, jakie mają nie tylko dokonania naukowe tego pedagoga i psychologa, ale też jego działalność społeczna i sama jego osoba.

Tekst S. Walasek ukazuje natomiast zmiany, jakie zachodziły w koncepcji kształcenia nauczycieli w XIX i XX wieku. Podobne zagadnienia, ale w kontekście jednej konkretnej szkoły, liceum pedagogicznego im. J.W. Dawida, porusza w swoim artykule P. Głodyń. Teksty te określiłabym jako prace o charakterze historycznym.

Prezentowana praca zbiorowa przedstawia zatem, choć z różnych perspektyw, spójną wizję postaci J.W. Dawida – pedagoga, psychologa, naukowca i działacza społecznego. Z poszczególnych rozdziałów, w których podejmowane są różne zagadnienia, wyłania się postać nowatora, który większość swojego życia poświęcił kwestiom wychowania i edukacji. Przybliżenie postaci oraz dokonań Dawida młodym pedagogom czy kandydatom do tego zawodu (powołania?) może być pomocne w podjęciu refleksji nad sobą oraz swoją przyszłą pracą. Cenne i bardzo interesujące jest ukazanie tej postaci nie tylko z perspektywy beznamietnego naukowca. Nawiązanie do jego sytuacji rodzinnej, prywatnej, działalności społecznej stawia przed nami nie marmurowy posąg z zimną twarzą bez wyrazu, ale człowieka z krwi i kości, który oprócz wielkich dokonań miał w życiu również wielkie dylematy. Ukazanie także kontekstu historycznego, sytuacji politycznej i społecznej, w której żył Dawid, pozwala lepiej zrozumieć poglądy, które głosił oraz docenić jego wkład w naukę.

Najbardziej interesującymi rozdziałami są jednak te, które skupiają się nie tylko na przybliżeniu poglądów Dawida, ale także podejmują próbę konfrontacji jego teorii z dokonaniami nauki, wartościami oraz wyzwaniami stawianymi przez świat współczesny. Jednym z nich jest artykuł A. Kowal-Orczyk dotyczący neurodydaktyki, w którym badaczka dokonuje próby zestawienia poglądów Dawida na temat nauczycielstwa oraz obecnych standardów wyznaczanych przez naukę. Warte uwagi jest wyeksponowanie przez W. Leżańską, E. Bartkowiak i B. Surmę postaci Dawida nie tylko jako „miłośnika dusz ludzkich”, ale także jako pedagoga Nowego Wychowania.

Czytając jednak artykuły po kolei można zauważyć, że stosunkowo dużo informacji się powiela, zamiast wzajemnie uzupełniać, co zdaje się wynikać z przyjętej formuły – tomu zbiorowego. Sądzę, że ujednoczenie struktury całości przyczyniłoby się do jej większej spójności oraz pozwoliło na pogłębienie pewnych treści bez niepotrzebnych powtórzeń. Cenne byłoby zastąpienie, przykładowo, kolejnej podobnej noty biograficznej – szerszą polemiką z teorią i poglądami Dawida. Odchodząc od kwestii merytorycznych, należy też wskazać na brak bibliografii w artykułach. Czytelnik zainteresowany pogłębieniem danego wątku, będzie zmuszony do odszukania interesującej go pozycji w przypisach zawierających odnośniki bibliograficzne.

Pomimo tego *Recepcja myśli pedagogicznej Jana Władysława Dawida w XX i XXI wieku* to pozycja, z którą warto się zapoznać jako praca przydatna szczególnie dla studentów i osób, które nie poznały dotąd bliżej jego dzieł. Stanowi ona także bardzo dobry przyczynek do podjęcia refleksji nad tym, kim jest i powinien być nauczyciel. Może stać się także zachętą do dalszego pogłębienia znajomości poglądów Dawida i przekonać do tego, aby sięgnąć po jego teksty.

Kinga Sobieszkańska

Uniwersytet Pedagogiczny im KEN Kraków

Jacek Taraszkiewicz, *Pierwsze stulecie zakonu pijarów na ziemiach Rzeczypospolitej Obojga Narodów (1642-1740)*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2015, ss. 362.

W obrębie humanistyki wśród prac naukowych pedagogów, historyków, historyków wychowania i innych pojawiła się w ostatniej dekadzie seria opracowań poświęconych nie tylko pedagogicznej, ale i kulturotwórczej działalności katolickich zgromadzeń zakonnych¹. W powrocie do historycznej i współczesnej ich roli niemałą rolę odegrała książka amerykańskiego autora Thomasa E. Woods *Jak Kościół katolicki zbudował zachodnią cywilizację*².

Tymczasem świadomość znaczenia, jakie odegrały zakony (zgromadzenia zakonne)³ – zwłaszcza na polu kultury, szkolnictwa, sztuki, a w przeszłości rolnictwa

¹ Zob. na przykład: Józef Marecki, *Zakony męskie w Polsce* (Kraków: Universitas, 1997); Marek Derwich, *Benedyktynski klasztor św. Krzyża na Łysej Górze w średniowieczu* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992); Kazimierz Łatak, *Kanonicy regularni laterańscy na Kazimierzu w Krakowie do końca XVI wieku* (Elk: Kuria Biskupia Diecezji Elckiej, 1999); Kazimierz Łatak, *Kongregacja krakowska kanoników regularnych laterańskich na przestrzeni dziejów* (Kraków: Kuria Biskupia Diecezji Elckiej, 2002); Ryszard Skrzyński, *Kanonicy Grobu Bożego i ich wkład w rozwój religijny, społeczny, edukacyjny i kulturalny mieszkańców ziem polskich w średniowieczu* (Lublin: Wydawnictwo KUL, 2015); tegoż, „Misja i działalność edukacyjna benedyktynów lysogórskich (od średniowiecza do kasaty w 1819 r.)”, w: *Veritatem in caritate. Księga jubileuszowa z okazji 70. urodzin Księdza Biskupa Profesora Jana Śrutwy*, red. Wacław Depo i in. (Lublin: Wyd. KUL, 2011); tegoż, „Parafialne szkolnictwo bożogrobców na tle procesu alfabetyzacji społeczeństwa na ziemiach polskich w średniowieczu”, w: *Z dziejów polskiej kultury i oświaty od średniowiecza do początków XX wieku*, red. Krzysztof Jakubiak, Tomasz Maliszewski, t. 1 (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010); *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, tom 1, red. Janina Kostkiewicz (Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls”, 2015); *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, tom 2, red. Janina Kostkiewicz, ks. Kazimierz Misiaszek (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013); *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, tom 3, red. Janina Kostkiewicz (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015).

² Thomas E. Woods Jr., *Jak Kościół katolicki zbudował zachodnią cywilizację*, przekł. G. Kucharczyk (Kraków: Wyd. AA, 2006).

³ Zgodnie z kodeksem Prawa Kanonicznego z 1917 roku, zakon to stowarzyszenie wiernych zatwierdzone przez władze kościelne, którego członkowie składają tak zwane śluby uroczyste, pociągające za sobą określone

– jest warunkowana świadomością poszczególnych środowisk; w naszym kraju wydaje się większa jeśli chodzi o rolę odegraną przez zgromadzenia zakonne w zakresie działalności społecznej, pedagogicznej i patriotycznej. Wspólnota reguł, współpraca między klasztorami i zakonami, ruchliwość zakonników sprawiły, iż przez wieki to właśnie domy zakonne tworzyły sieć kontaktów, wymiany i rozprzestrzeniania się idei oraz informacji. Zakony nie tylko w okresie średniowiecza wносиły wiele do historii europejskich krajów, współdziałając w tworzeniu struktur państw. Ich przełożeni często mieli wielkie wpływy na dworach królewskich i książęcych, a panujący oraz zamożna szlachta otaczali klasztory opieką. Opactwa często należały do najważniejszych ośrodków życia intelektualnego, bywały pierwszymi na danym terenie ogniskami kultury i oświaty⁴.

W nurcie tych badań mieści się recenzowana książka Jacka Taraszkiewicza *Pierwsze stulecie zakonu pijarów na ziemiach Rzeczypospolitej Obojga Narodów (1642-1740)*. Monografia ta jest spójnym i bodajże najbardziej zaawansowanym w polskiej historii wychowania zbiorem wyników badań nad dziejami szkolnictwa pijarów XVII i XVIII wieku w Rzeczypospolitej. Autor niniejszej pracy jawi się jako wybitny znawca podjętej problematyki, swobodnie poruszający się w przywołanym bogactwie źródeł. Monografia jest znakomitym dokumentem uzasadniającym wybitny wkład zakonu pijarów w rozwój polskiego szkolnictwa. Taraszkiewiczowi udało się osiągnąć cel swoich badań, jakim było dokonanie reinterpretacji wielu spłyconych w dotychczasowych opracowaniach poglądów na rolę tego zgromadzenia w dziejach polskiej oraz europejskiej kultury i szkolnictwa. Główne punkty tej reinterpretacji (z naciskiem na korektę interpretacji wcześniejszych niż Autora) najwyraźniej zaznaczają się w zakresie: (1) szerokiego uzasadnienia tezy, iż działalność pijarów jest godna uwagi także przed rokiem 1740; (2) wykazania, że Collegium Nobilium jest wzorem szkolnictwa katolickiego właśnie dzięki temu okresowi jego dziejów w wydaniu pijarskim.

Reinterpretacji tej towarzyszyło odkrycie nowych źródeł i uzupełnienie opisu bibliograficznego dokumentów znanych; uzupełniona została lista nauczycieli, a pogłębiona ich identyfikacja. Niezwykle cennym ustaleniem – głęboko i szeroko uzasadnionym – jest to, że pijarzy w sytuacji zagrożenia niepodległości państwa polskiego wysunęli na pierwszy plan historię ojczystą, ukazywali konieczność przeprowadzenia reform politycznych, ekonomicznych i wojskowych. Realizowali wychowanie zorientowane na cele patriotyczne oraz na umiejętności, a także wzorowe postawy obywatelskie. Analiza ich działalności pedagogicznej i kulturotwórczej z lat 1642-1740 zawarta w monografii pokazuje, że zakon ten już w pierwszym stuleciu działalności programowo ukierunkowanej na edukację,

skutki prawne, na przykład utratę praw własności oraz zdolności nabywania majątku. Za zgromadzenia zakonne uważano natomiast te wspólnoty, których członkowie składali tak zwane śluby proste, które nie pociągały za sobą wyżej wymienionych skutków prawnych. Rozróżnienie to zniósł Kodeks Prawa Kanonicznego z 1983 roku, nazywając zakony i zgromadzenia zakonne instytucjami zakonnymi czy też instytucjami życia konsekrowanego (za: Marecki, *Zakony*, 9).

⁴ Bartłomiej Golek, „Kulturotwórcze oddziaływanie instytucji zakonnych”, w: *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, red. Janina Kostkiewicz (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011), 116.

wpracowywał samodzielny jej model wywodzący się z inspiracji ideami jego założyciela: Kalasancjusza.

Praca jest znakomita w swojej merytorycznej warstwie, chociaż trudna w odbiorze, głównie z powodu ograniczonego – jak wynika ze *Wstępu*, w sposób celowy – i zawężonego ustrukturyzowania jej treści. Autor 289 stron (resztę stanowią: *Aneksy, Bibliografia, Indeks osób*) – pomieścił w trzech rozdziałach, jak pisze: „za wzorem zakonników z przełomu XVII i XVIII wieku – zachowano ten trójpodział” (14). Wierność tej zasadzie poszła, moim zdaniem, za daleko – *Spis treści* pomija, skądinąd dobrze napisany *Wstęp*, trójpodziałowi nie zaszkodziłoby też wyodrębnienie podrozdziałów.

Baza, jaką jest uzupełniona i poszerzona *Bibliografia prac pijarów i opracowań* oraz liczne odwołania, dobrze oddaje stan badań nad działalnością zakonu pijarów w Rzeczypospolitej, co jest właściwym punktem wyjścia do szczegółowego ukazania pracy zakonu w latach 1642-1740, czyli od sprowadzenia go do Rzeczypospolitej do powołania Collegium Nobilium. Rozdział I monografii *Powstanie, założenia organizacyjne i podstawy materialne zgromadzenia pijarów w granicach Rzeczypospolitej Obojga Narodów - ORIGO FUNDATIONIS* (15-116) traktuje o powyższym, z uwzględnieniem szerokiego kontekstu polskiego i europejskiego oraz takich źródeł. Budująca jest ich wielość oraz różnorodność. Autor pokonał tu podstawową, jak sam pisze, trudność polegającą na rozproszeniu, a także szczątkowości źródeł. I chociaż rozdział dotyczy – na co wskazuje jego tytuł – ogólnych spraw jako podstaw działalności zakonu, to wątek pedagogiczny (sieć organizacyjna, zasady pracy, budynki, fundacje) z aspektem organizacyjnym i działalnością towarzyszącą (na przykład drukarnia) jest w tym rozdziale wiodący. Taraszkiewicz podkreśla rangę dwóch prowincji: polskiej (koronnej) i litewskiej jako istotnych dla umocowania się pijarów w Europie Środkowej (Węgrzech, Austrii, Czechach, Bawarii) oraz uruchomienia w Rzeczypospolitej do 1740 roku dwudziestu trzech szkół, w tym siedmiu w ówczesnym Wielkim Księstwie Litewskim.

Rozdział II zatytułowany *Kadra, jej poziom wykształcenia i przygotowania do pracy naukowej i dydaktycznej oraz charakterystyka uczniów – FUNDATIONIS PROGRESSUS* (117-179) zawiera bogactwo faktów, które winny być spożytkowane nie tylko w historii oświaty i wychowania, ale także w historii tak ważnych subdyscyplin jak dydaktyka ogólna, teoria wychowania czy pedeutologia. Pokazuje dynamikę rozwoju działalności dydaktycznej zakonu, co doskonale widać przez pryzmat liczby uczniów: coroczne wykazy frekwencji pokazują na przykład, że w 1735 roku w Rzeczypospolitej⁵ w szkołach pijarów kształciło się 5521 uczniów; a w latach 1781-1890 w sumie około 41,5 tysięcy w szkołach koronnych i litewskich.

⁵ Autor nadużywa sformułowania „na ziemiach ówczesnej Rzeczypospolitej” (przykładowo na stronie 179) odnośnie roku 1735. Uzasadniony jest zwyczaj używania przez historyków określenia „na ziemiach polskich...” w okresie zaborów (i braku państwa). W 1735 roku. Polska jeszcze istnieje. Podobnie jest z reinterpretacją, którą Autor zapowiada i której w wielu miejscach dokonuje. Czy jednak poziom krytyczności jest u Autora wystarczający? Wydaje się, że pojawiły się w tej pracy nieliczne, acz istotne cytaty „za autorytetem” (na przykład cytaty za J. Tazbirem „zakony traciły intelektualnie na odejściu cudzoziemców, ale zyskiwały prestiż

Mankamentem pracy jest *stricte* historyczne podejście do podjętej problematyki. O ile w przypadku rozdziału pierwszego rzecz ta nie burzy oczekiwań czytelnika – pedagoga, to w kolejnych rozdziałach niedosyt podejmowania i interpretacji zagadnień pedagogicznych narasta, a kulminację osiąga w rozdziale trzecim. Jeśli chodzi o rozdział drugi, Autor, wskazując dokument ważny z pedagogicznego punktu widzenia, kieruje do przypisu (przyp. 26, 122) zapis: „oceny opisowe dotyczące pracy wszystkich nauczycieli w szkołach pijarskich prowincji koronnej”. Jakiż to skarb (!) polskiej pedagogiki. Dlaczego Autor nie pokusił się o analizę treści tego dokumentu? Przecież to tematyka pedagogicznie bezcenna... Czy to przypadkiem nie niechęć badaczy (może nadmierna trudność analizy merytorycznej źródeł) prowadzi do pomijania w tych kwestiach reguł wypracowanych przez pijarów, a w konsekwencji opiewania rozwiązań obcych (J. Sturma i J. A. Komeńskiego) jako rzekomo nowatorskich?

Rozdział III *Formy, metody i treści nauczania oraz kierunki wychowania – FUNDATIONIS PERFECTIO* (180-282) epatuje ilością wskazanych prac profesorów – pijarów, co jest bardzo ważne, jednak poza ogólnym (rzadko obszerniejszym) wskazaniem na ich główne przesłanie, nie ma tu decyzji badawczej o rekonstrukcji ich pedagogicznej treści, wymowy, typowo pedagogicznych wskazań. Zawiera na przykład jakże ważną informację o poglądach Kalasancjusza, wyprzedzających w czasie przekonania Komeńskiego, tymczasem Autor przesuwają ją do przypisu (przyp. 15, 183).

Podobnie rzecz się ma z brakiem własnej koncepcji (programu) dydaktyczno-wychowawczej w zgromadzeniu pijarów na wzór jezuickiego *Ratio studiorum*. W powyższej kwestii jest rzeczą niezmiernie ważną, że Jacek Taraszkiewicz słusznie pisze, iż wydaje się, że „ocena ta jest błędna, gdyż zakon ten, wzorując się na jezuitach, sporządził pewien zbiór przepisów” (188). Jednak Autor tego dobrze sobie znanego zbioru owych przepisów nie rekonstruuje w całej pełni, na przykład poprzez analizę hermeneutyczną treści. Zamiast pogłębionej próby rekonstrukcji pijarskiego *ratio studiorum* czyni wiele odniesień (186-188) do dokumentu jezuickiego. Otrzymujemy wprawdzie na stronach 189-191 garść informacji o programie i organizacji szkół pijarskich „w myśl «pijarskiego *ratio studiorum*»”, ale tekst ten wydaje się powierzchowny w stosunku do wymienionej wcześniej ilości dzieł. Można było zrekonstruować system wychowawczy (w tym dydaktyczny) z wyodrębnieniem założeniowości: filozoficznej (ontologicznej i epistemologicznej), teologicznej, antropologicznej, aksjologicznej (o tej przecież dowiadujemy się wiele z kart monografii); o wynikającym z powyższego ideale wychowania (ten też wyłania się bardzo wyraźnie); a dopiero na tym tle dać zarys dydaktyki pijarów (programów, treści, metod, form, środków dydaktycznych), co udało się osiągnąć.

w oczach coraz bardziej ksenofobicznej szlachty”; przyp. 38, rozdz. II). Twierdzenie to nie jest udokumentowane badaniami ani w zakresie intelektualnej wyższości cudzoziemców, ani „ksenofobiczności” szlachty w okresie przedrozbiorowym – nie należy mylić ksenofobii z kształtowaniem się poczucia przynależności narodowej. Rzeczypospolita Obojga Narodów miała więcej otwartości na pluralizm wszelkich nacji, niż ksenofobii. Cytat z przypisu 38 jest kalką poprawności politycznej typowej dla PRL-u i niektórych zjawisk w latach późniejszych.

Autor wprawdzie wspomniał o zaleceniach soboru trydenckiego dotyczących potrzeby kształcenia w naukach świeckich (186) i napisał o odmiennej ich realizacji przez zakon jezuitów i pijarów (191), ale komentarz objaśniający jest zbyt wąski, a w dodatku „okraszony” porównaniem ze szkolnictwem protestanckim. Mimo że wymienione w tytule rozdziału trzeciego podstawowe kwestie dydaktyczne są przemieszane, to z drugiej strony uznać należy, iż narracja Autora w przyjętym sposobie mówienia o elementach pracy pedagogicznej pijarów jest logiczna i przystępna w odbiorze.

W monografii pojawił się wątpliwy *passus* mówiący, iż jezuici, opracowując *Ratio studiorum*, „nie mogli odrzucić doświadczeń protestanckich” ze wskazaniem na czerpanie z luteranckiego gimnazjum w Strasburgu kierowanego przez Jana Sturma. Dość obszerny akapit o tym traktujący nie jest dobrze umocowany w żadnym z licznych źródeł ani opracowań. Tymczasem F. Paulsen w obszernym dziele *Geschichte des gelehrten Unterrichts* (Leipzig 1919) pisze, iż jezuickie *Ratio studiorum* – jako pedagogiczne dzieło i dokument – jest efektem pięćdziesięcioletniej praktyki w kolegiach, wynikiem dyskusji w różnych gremiach Towarzystwa Jezusowego i na różnych jego poziomach; nie zawiera przypadkowych, niesprawdzonych tez, zasługuje zatem na miano idealnie zmontowanego systemu. Dodać można, że F. Paulsen jako piewca I. Kanta, pragnący uczynić go oficjalnym filozofem protestantyzmu, raczej nie odbierałby zasług szkołom protestanckim poprzez „przypisywanie” ich osiągnięć katolickim jezuitom.

Atutem trzeciego rozdziału jest zgromadzenie ogromnej wiedzy o pracy pedagogicznej pijarów: od drobnych egzemplifikacji, poprzez źródła przyjmowanych rozwiązań, aż do uwag o realizacji i zawartości treści poszczególnych przedmiotów. Ich zebranie jest niewątpliwą zasługą autora. Cennym zabiegiem jest umieszczenie ośmiu *Aneksów*; ich treść przybliża klimat kultury omawianego okresu. Niezwykle cenna jest *Bibliografia* przedstawiająca źródła archiwalne (rękopisy, maszynopisy i druki) – ogromne, rozsiane po całej Europie.

Podsumowując, monografia *Pierwsze stulecie zakonu pijarów na ziemiach Rzeczypospolitej obojga narodów (1642-1740)* opublikowana przez Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego jest książką wypełniającą brak syntetycznego ujęcia pierwszego stulecia działalności pedagogicznej pijarów w Polsce. Stanowi pracę ważną, potrzebną i kompetentnie napisaną, uwzględniającą wielość różnorodnych źródeł, które – mimo niszczącej działalności zaborców oraz późniejszych okupantów – częściowo się zachowały; jest to monografia o cechach dokumentu, a także zbioru danych źródłowych, które mogą być poddane głębszej interpretacji. W swoim dziele Jacek Taraszkiewicz zrealizował tytułowe zadanie z pełnym powodzeniem – jeżeli przyjmiemy perspektywę historyka oświaty i wychowania.

Autor pokazał przy tym (głównie za pośrednictwem wskazania wielu dzieł autorstwa profesorów – pijarów) ogromne pole badawcze wymagające między innymi dobrej znajomości łaciny oraz kompetencji z zakresu filologii staropolskiej. Dopiero analiza hermeneutyczna tych tekstów – wybranych pod kątem zawartości myśli pedagogicznej oraz interpretacji poprowadzonej według kryteriów

poszczególnych subdyscyplin pedagogicznych – może przynieść satysfakcjonujące dzieło (z perspektywy pedagogiki: pedagogiki ogólnej, dydaktyki ogólnej i dydaktyk szczegółowych, poszczególnych dziedzin teorii wychowania, organizacji szkolnictwa, pedeutologii). Jego treść współtworzyłaby nie tyle dzieje historii oświaty, co pedagogiki polskiej i europejskiej. Monografia Jacka Taraszkiewicza stanowi bardzo dobrą i niezbędną do tego podstawę. Wspominam o tym, by zachęcić Autora do wykonania takich analiz, uważam bowiem, że jest niewielu badaczy, którzy mogliby taką pracę wykonać. Taraszkiewicz posiadał ku temu doskonałe przygotowanie historyczne, które można uzupełnić pogłębionymi studiami nad pedagogiką ogólną, teorią wychowania, dydaktyką ogólną i odejściem od metod historycznych; do tego zatem Autora serdecznie zachęcam.

Kończąc, można tę ciągle jeszcze nie do końca określoną rolę zgromadzeń zakonnych podsumować wypowiedzią J. H. Newmana: „Europa miała nową mapę, a zasadę jej rysowania określili mnisi. Ich ośrodki stały się dużymi wspólnotami, opactwami, korporacjami obdarzonymi lokalnymi przywilejami (...). Z ich siedzib zrobiły się centra zaludnienia, szkoły prawd najdroższych dla ludzi, sanktuaria, którym powierzano najbardziej święte sprawy”⁶.

Janina Kostkiewicz
Uniwersytet Jagielloński

⁶ John Henry Newman, *Benedyktyni* (Kraków - Tyniec: Wydawnictwo Benedyktynów, 1993), 129-130.

NOTY O AUTORACH 1 NUMERU ROCZNIKA „POLSKA MYŚL PEDAGOGICZNA” (2015)

Maria Małgorzata Bouzyk – dr hab., adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; email: m.bouzyk@uksw.edu.pl

Łukasz Hajduk - dr, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Społecznej i Andragogiki w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego; email: luksza.hajduk@uj.edu.pl

Dominika Jagielska – dr adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej Instytutu Pedagogiki UJ, email: dominika.jagielska@uj.edu.pl

Marcin Karas – prof. dr hab., profesor nadzwyczajny w Zakładzie Filozofii Polskiej Instytutu Filozofii Uniwersytetu Jagiellońskiego; email: karas@iphils.uj.edu.pl

Janina Kostkiewicz – prof. dr hab. Kierownik Zakładu Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego; email: janina.kostkiewicz@uj.edu.pl

Michel Henri Kowalewicz – dr hab., prof. UJ. Kierownik Zakładu Pedagogiki Kultury i Historii Idei Pedagogicznych w Instytucie Pedagogiki UJ; email: michel.kowalewicz@uj.edu.pl

Justyna Kusztal – dr, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Szkolnej i Dydaktyki Akademickiej w Instytucie Pedagogiki UJ; email: justyna.kusztal@uj.edu.pl

Zbyszko Melosik – prof. zw. dr hab. Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu; email: zbymel@amu.edu.pl

Wojciech Mleczo CR – ksiądz, dr, asystent na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Papieskiego im. Jana Pawła II w Krakowie; email: wojciech.mleczo@upjp2.edu.pl

Wiesław Theiss - prof. zw. dr hab. Kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej i Pedagogiki Specjalnej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, profesor Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej (w momencie zgłoszenia tekstu do druku); email: w.theiss@uw.edu.pl

Maria Opiela BDNP – dr hab., adiunkt w Katedrze Pedagogiki Chrześcijańskiej Instytutu Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II; email: sloyola@wp.pl

Renata Pater – dr, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Kultury i Historii Idei Pedagogicznych w Instytucie Pedagogiki UJ; email: renata.pater@uj.edu.pl

Dorota Pauluk – dr adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej Instytucie Pedagogiki UJ; email: dorota.pauluk@uj.edu.pl

Andrzej Radziewicz-Winnicki – prof. zw. dr hab. Kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej na Wydziale Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego; Członek Sekcji Nauk Humanistycznych i Społecznych Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów; email: arwinnicki@gmail.com

Marek Rembierz – dr hab., adiunkt na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, w Zakładzie Etnologii i Geografii Kultury w Cieszynie; email: marek.rembierz@gmail.com

Andrzej Ryk – dr hab., prof. UP. Kierownik Katedry Teorii Wychowania i Pedagogiki Porównawczej Instytutu Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie; email: aryk@poczta.fm

Ryszard Skrzyniarz – dr hab., prof. KUL. Kierownik Katedry Biografistyki Pedagogicznej na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II; email: skrzyniarz@kul.lublin.pl

Konrad Szocik – dr, adiunkt w Zakładzie Kognitywistyki w Katedrze Nauk Społecznych Rzeszowskiej Akademii Inspiracji; email: konrad-szocik@wp.pl

Krzysztof Śleziński - dr hab., prof. UŚ. Dyrektor Instytutu Nauk o Edukacji Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach; email: slez.krzysztof@poczta.onet.pl

Dawid Kamil Wieczorek – doktorant w Zakładzie Pedagogiki Kultury i Historii Idei Pedagogicznych w Instytucie Pedagogiki UJ; email: dawid.k.wieczorek@gmail.com

NOTY O AUTORACH 2 NUMERU ROCZNIKA „POLSKA MYŚL PEDAGOGICZNA” (2016)

Maria M. Bouzyk – dr hab., adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych UKSW w Warszawie. W badaniach koncentruje się na problemach filozofii religii, antropologii filozoficznej oraz filozofii wychowania, a w szczególności na filozoficznym uzasadnieniu otwarcia pedagogiki na wartości chrześcijańskie; email: mmbouzyk@gmail.com

Zofia Godzwon – dr, pedagog i menadżer, badaczka szkolnictwa wyższego w Polsce, autorka wielu artykułów. Pracownik Akademii Ignatianum w Krakowie, wcześniej Centrum Badań nad Szkolnictwem Wyższym UJ; email: zofia.godzwon@ignatianum.edu.pl

Jarosława Horowski – dr hab., adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Katedra Teorii Wychowania. Redaktor naczelny „Paedagogia Christiana”, autor wielu artykułów, dwóch książek, w tym „Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej” (2015); email: jarohor@wp.pl

Dominika Jagielska – dr, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej w Instytucie Pedagogiki UJ; autorka i współautorka dwóch monografii, sekretarz redakcji „Polskiej Myśli Pedagogicznej”; email: dominika.jagielska@uj.edu.pl

Bogusława Jodłowska – dr, em. wykładowca Uniwersytetu Jagiellońskiego, pedagog, humanistka, autorka kilku książek w tym „Pedagogiki Sokratejskiej” (2012); email: boguslawa.jodlowska@poczta.fm

Barbara Kiereś – dr hab., adiunkt w Katedrze Pedagogiki Rodziny Instytutu Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Autorka m.in. książek: „O personalizm w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania” (2009), „U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie” (2015); email: barbarakie@wp.pl

Janina Kostkiewicz – prof. dr hab. Kierownik Zakładu Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej w IP Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pedagog ogólny, badaczka zaniechanych obszarów polskiej pedagogiki. Autorka pięciu monografii autorskich i współautorskich, kilkunastu pod redakcją, wielu artykułów. Założycielka i redaktor naczelny rocznika „Polska Myśl Pedagogiczna”; email: janina.kostkiewicz@uj.edu.pl

Justyna Legutko – doktorantka w Zakładzie Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej w Instytucie Pedagogiki UJ; email: jlegutko2@gmail.com

S. Anna Małdrzykowska SAC – teolog i pedagog, absolwentka KUL. Autorka „Chrześcijaństwo jest Osobą. Interpretacja Benedykta XVI” (2011); 2009 - 2016 nauczyciel - katecheta w I Liceum Ogólnokształcącym w Pieszku na Mazurach oraz Publicznym Przedszkolu Integracyjnym Nr 22 w Warszawie. Zainteresowania: terapia psychoanalityczna. Obecnie Radna Generalna w Zarządzie Generalnym Sióstr Pallotynek. Mieszka w Rzymie; email: amsac@wp.pl

Ks. Andrzej Maryniarczyk SDB – prof. zw. dr hab. Kierownik Katedry Metafizyki na Wydziale Filozofii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Współtwórca lubelskiej szkoły filozoficznej, redaktor naczelny 9 - tomowej „Powszechnej encyklopedii filozofii” (Lublin: PTTA); email: maryniar@kul.lublin.pl

Ks. Tomasz Mioduszewski SAC – dr, wykładowca metafizyki, filozofii Boga, ogólnej metodologii nauk i historii filozofii w Wyższym Seminarium Duchownym księży pallotyńców w Ożarowie Mazowieckim; email: tomaszmioduszewski1966@gmail.com

Ks. Janusz Mółka SJ – dr, pedagog, badacz ignacjańskiej myśli pedagogicznej i historii praktyki wychowawczej, autor i redaktor naukowy wielu prac, m. in. „Koncepcja wychowawcza księdza Mieczysława Kuznowicza SJ (1874-1945); email: jmolka23@gmail.com

S. Maria Opiela BDNP – dr hab., adiunkt w Katedrze Pedagogiki Chrześcijańskiej Instytutu Pedagogiki Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Zainteresowania w zakresie edukacji przedszkolnej, integracji społecznej, integralnego wychowania, systemu i koncepcji pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego; email: sloyola@wp.pl

Dorota Pauluk – dr, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej w Instytucie Pedagogiki UJ. Autorka książki: „Ukryte programy uniwersyteckiej edukacji i ich rezultaty. Doświadczenia studentów pedagogiki” (2016); email: dorota.pauluk@uj.edu.pl

Marek Rembierz – dr hab., adiunkt na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach w Zakładzie Etnologii i Geografii Kultury w Cieszynie. Autor wielu rozpraw z pogranicza filozofii i pedagogiki. Wieloletni współredaktor rocznika „Studia z Filozofii Polskiej”; email: marek.rembierz@gmail.com

Andrzej Ryk – dr hab., prof. UP. Kierownik Katedry Teorii Wychowania i Pedagogiki Porównawczej w Instytucie Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, autor siedmiu monografii i kilkudziesięciu artykułów. Obszar zainteresowań badawczych: teoria i praktyka wychowania, filozofia wychowania, pedagogika ogólna, polska myśl pedagogiczna; email: aryk@poczta.fm

Wiesława Sajdek – dr hab., prof. Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Studia filozoficzne na Uniwersytecie Jagiellońskim. Doktorat w KUL pod kierunkiem ks. prof. M. Kurdziałka,

habilitacja z filozofii w KUL JP II (2014), Historyk filozofii, badaczka filozofii polskiej; email: wsajdek@gmail.com

Ryszard Skrzyniarz – dr hab., prof. KUL. Kierownik Katedry Biografistyki Pedagogicznej na Wydziale Nauk Społecznych KUL JP II, redaktor i współautor 10 - tomowej serii wydawniczej „Biblioteka Katedry Biografistyki KUL”, autor m.in. książki „Kanonicy Grobu bożego i ich religijny, społeczny, edukacyjny i kulturowy wkład w rozwój mieszkańców ziem polskich w średniowieczu” (2015), wielu artykułów i haseł encyklopedycznych; email:skrzyniarz@kul.lublin.pl

Kinga Sobieszkańska – doktorantka w Instytucie Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie; email: kinga.sobieszkańska@gmail.com

Witold Starnawski – dr hab., prof. UKSW w Warszawie; pedagog i filozof, autor wielu prac z zakresu filozofii wychowania, ważniejsze to: „Prawda jako zasada wychowania: podstawy pedagogii personalistycznej w nawiązaniu do myśli Karola Wojtyły - Jana Pawła II” (2008), „Bycie osobą. Podstawy moralności i wychowania” (2013); email: starnawski@gmail.com

Ks. Dariusz Stępkowski – salezjanin, doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie pedagogiki, profesor UKSW w Warszawie, kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej i Filozofii Wychowania. Zainteresowania naukowe: pedagogika ogólna, dydaktyka szkoły wyższej, teoria wychowania moralnego. Publikacje książkowe: "Pedagogika ogólna i religia" (2010), (współautor) "Bildung - Moral - Demokratie" (2015); email: d.stepkowski@uksw.edu.pl

Ks. Mariusz Sztaba – dr pedagogiki, mgr-lic. teologii dogmatycznej; członek Towarzystwa Naukowego KUL, członek-założyciel Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej i Zespołu Pedagogiki Społecznej działających pod patronatem KNP PAN. Obszary badań: wychowanie społeczne, wartości społeczne w procesie wychowania, społeczna myśl wychowawcza Jana Pawła II, Benedykta XVI oraz Franciszka, chrześcijańska inspiracja teorii i praktyki edukacyjnej. Od 1998 r. kapelan Międzynarodowego Katolickiego Ruchu Dobroczynnego „BETEL” z siedzibą główną w Częstochowie; email: sztabowy@gmail.com

Krzysztof Śleziński – dr hab., prof. UŚ. Dyrektor Instytutu Nauk o Edukacji Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Autor sześciu monografii naukowych, w tym dwóch z pedagogiki: „Zarys dydaktyki filozofii” (2000), „Edukacja filozoficzna w teorii i praktyce” (2012), współredaktor rocznika „Studia z Filozofii Polskiej” email: slez.krzysztof@poczta.onet.pl

Bogusław Śliwerski – prof. zw. dr hab., dr h.c., pedagog, kierownik Katedry Teorii Wychowania Uniwersytetu Łódzkiego, prof. zw. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie; Przewodniczący Sekcji Nauk Humanistycznych i Społecznych Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów; członek wielu towarzystw naukowych polskich i zagranicznych. Autor znakomitych książek naukowych i podręczników akademickich. Ostatnio wydał: m.in.: "Harcerstwo źródłem pedagogicznej pasji" (Kraków 2016); "Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji" (Kraków 2015); „Diagnoza uspołecznienia szkolnictwa publicznego III RP w gorsecie centralizmu” (Kraków 2013); „Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury” (Kraków 2012), „Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości” (Kraków 2012); email: boguslawsliewski@gmail.com

Marek Mariusz Tytko – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, nauczyciel ak. Uniwersytetu Jagiellońskiego o bogatym dorobku naukowym. Redaktor naczelny „Religious and Sacred Poetry: An International Quarterly of Religion, Culture and Education”, autor haseł m.in. w

„Encyklopedii katolickiej”, „Powszechnej encyklopedii filozofii”, „Encyklopedii filozofii polskiej”, „Polskim słowniku biograficznym”; email:marek.mariusz.tytko@uj.edu.pl

Teresa Zbyrad – dr hab., adiunkt w Instytucie Filozofii i Socjologii Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie. Zainteresowania: Socjologia rodziny, pomoc społeczna, polityka społeczna, praca socjalna, socjologia zdrowia i choroby. Autorka kilku książek i ponad 100 artykułów, w większości poświęconych problematyce pomocy społecznej. email: tzbyrad@interia.pl

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Propozycje artykułów do Rocznika można przysyłać w wersji drukowanej na adres redakcji (Redakcja rocznika „Polska Myśl Pedagogiczna”, Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej IP UJ, 31–135 Kraków, ul. Batorego 12, pokój 12) oraz w wersji elektronicznej na adres: pmpredakcja@uj.edu.pl

Do artykułu prosimy dołączyć następujące informacje: afiliacja; adres korespondencyjny, także elektroniczny; krótkie streszczenie w języku polskim i angielskim (do 1000 znaków każde); słowa kluczowe (również w obu językach).

Objętość artykułu nie powinna przekraczać 40 000 znaków. Prosimy o przygotowanie go zgodnie z poniższymi wytycznymi edytorskimi:

- czcionka Times New Roman 12 punktów, interlinia 1,5 wiersza, justowanie obustronne;
- cytaty w tekście zaznaczone za pomocą cudzysłowu;
- streszczenie i słowa kluczowe w języku polskim, zamieszczone na końcu tekstu;
- tytuł, streszczenie i słowa kluczowe w języku angielskim, zamieszczone przed tekstem, po tytule w języku polskim.
- przypisy dolne: czcionka Times New Roman 10 punktów, interlinia 1, styl Chicago, według wzoru zamieszczonego w zakładce „Informacje dla Autorów” na stronie www.rocznika.

Zgłoszenie artykułu do rocznika jest jednoznaczne z wyrażeniem zgody na publikację w wersji elektronicznej (pierwotnej wersji Rocznika dostępnej na stronie: <http://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/17867>) oraz papierowej.

Redakcja nie zwraca niezamówionych materiałów.

Redakcja Rocznika „Polska Myśl Pedagogiczna”

ISSN 2450-4572
eISSN 2450-4564

Czasopismo zostało opracowane bibliograficznie i wprowadzone do bazy BazHum pod adresem <http://bazhum.pl/bib/journal/727/> i jest w niej indeksowane.



Redakcja językowa

Anita Ciałek

Skład i łamanie

Adrian Drabik

Druk i oprawa: Drukarnia "Eikon Plus"

ul. Wybickiego 46

31-302 Kraków

Tel. 12 633 27 13

Dodatkowy dostęp do strony internetowej czasopisma „Polska Myśl Pedagogiczna” także na stronie Instytutu Pedagogiki UJ

http://www.pedagogika.uj.edu.pl/index.php/pl/instytut/polska_mysl_pedagogiczna/aktualny_numer/

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY



ISSN 2450-4572
E-ISSN 2450-4564

Polska Myśl Pedagogiczna
ul. Batorego 12, 31-135 Kraków
pmpredakcja@uj.edu.pl
