



Paideia
Παιδεία





Paidea Παιδεία

Nr 1/2019



Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin

Wydawnictwo Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie
ul. Marii Grzegorzewskiej 10
02-778 Warszawa
Tel. (+48) 22 644 07 97

REDAKTOR NACZELNY

Dr hab. Mikołaj Krasnodębski, prof. nadzw. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Głogowie (historia filozofii i edukacji, filozofia wychowania, redakcja językowa: j. niemiecki, j. rosyjski, j. ukraiński).

REDAKCJA

Dr Teresa Stankiewicz (zastępca redaktora naczelnego, filozofia, pedagogika, teologia, redakcja językowa: j. polski)

Dr Stefan Szary (filozofia współczesna, redakcja językowa: j. niemiecki)

Dr Marek Stankiewicz (antropologia kulturowa, redakcja językowa: j. angielski)

Dr Grzegorz Baczewski (etyka, bioetyka, redakcja językowa: greka, łacina, j. angielski, j. francuski, j. włoski, j. hiszpański)

RADA NAUKOWA

Prof. dr hab. Artur Andrzejuk, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Polski Uniwersytet na Uchodźctwie w Londynie (Wielka Brytania)

Prof. dr hab. Stanisław Gałkowski, Akademia Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” w Krakowie

Prof. dr hab. Mieczysław Gogacz, emerytowany prof. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego (członek honorowy)

Prof. dr hab. Henryk Kiereś, Katolicki Uniwersytet Lubelski

Prof. dr hab. Maria Kultaieva, Państwowy Uniwersytet w Charkowie (Ukraina)

Prof. dr hab. Natalija Losyeva, Państwowy Uniwersytet w Doniecku, obecnie Uniwersytet w Winnicy (Ukraina)

Prof. dr hab. Władysław Misiak, Uniwersytet Warszawski

Ks. prof. dr hab. Andrzej Maryniarczyk SDB, Katolicki Uniwersytet Lubelski

Prof. doc. dr hab. Eva Naništová, Pan-European University w Bratysławie (Słowacja)

Ks. prof. dr hab. Marian Nowak, Katolicki Uniwersytet Lubelski

Prof. dr hab. Tomasz Rudowski, Uniwersytet Warszawski

Dr hab. Marek Budajczak, prof. nadzw. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dr hab. Mariusz Gizowski, prof. nadzw. Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni

Dr hab. Godoń, prof. nadzw. Uniwersytetu Warszawskiego

Dr hab. Barbara Kiereś, prof. nadzw. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego

s. Dr hab. Maria Loyola Opiela BDNP, prof. nadzw. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego

Doc dr hab. Andrej Rajský, prof. Trnavska Univerzita (Słowacja)
Ks. dr hab. Tomasz Stepien, prof. nadzw. Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
Dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. nadzw. Akademii Techniczno-Humanistyczna
w Bielsko-Białej
Dr hab. Marcin Wasilewski, prof. nadzw. Akademii im. Jakuba z Paradyża w Go-
rzowie Wielkopolskim
Dr hab. Alicja Żywcok, prof. nadzw. Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach
Ks. dr Kazimierz Gryżenia SDB, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
Dr Sławomira Lisewska, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie
Dr Izabela Rutkowska, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie
Dr Anna Szudra-Barszcz, Katolicki Uniwersytet Lubelski
Dr Knyżewski, European Association for Security w Gdyni
Dr Joanna Wolf, Uniwersytet Wiedeński (Austria)

Czasopismo recenzowane

RECENZENCI TOMU

Ks. Prof. zw. dr hab. Marian Nowak, Wydział Pedagogiki KUL
Dr hab. Zbigniew Pańpuch, prof. nadzw. KUL, Wydział Filozofii KUL

PROJEKT OKŁADKI, SKŁAD I ŁAMANIE

Mgr Joanna Łokietek

DRUK I OPRAWA

ELPIL, Siedlce

Grafika na okładkę:

https://pl.wikipedia.org/wiki/Szko%C5%82a_Ate%C5%84ska#/media/File:%22The_School_of_Athens%22_by_Raffaello_Sanzio_da_Urbino.jpg

ISSN 2657-8670

ISBN: 978-83-61140-83-2



Spis treści

Przedmowa	11
ROZPRAWY	15
Mikołaj Krasnodębski, <i>Metafizyka czy ontologia edukacji?</i>	15
Sławomir Sztobryn, <i>Pedagogika historyczna i filozoficzna w Polsce. Wizja rozwoju badań</i>	47
Jacek Sewior, <i>Antropocentryzm i personalizizm jako kategorie różnicujące w kształceniu</i>	65
Stefan Szary, <i>Paidea w logoterapii Vitora E. Frankla. Od logoterapii do logopedagogiki</i>	89
Mariusz Gizowski, Krzysztof Knyżewski, <i>Kategoria procesów transnarodowych w płaszczyźnie filozoficzno- edukacyjnej i securitologicznej</i>	109
Urszula Wolska, <i>Filozofia terapią? – zdecydowanie tak!..</i>	133
Dariusz Zalewski, <i>Powtarzalność cnoty a konieczność namysłu</i>	159
Igor L. Biriukov, Aleksander D. Pohilko, <i>Православная духовность в спортивной деятельности: понятие и проблема (Prawosławna duchowość w sportowej aktywności: koncepcja i problematyka)</i>	177
Anna Lendzion, Małgorzata Gawle – Wiernasz, <i>Specyfika wychowania w katolickiej szkole – wybrane aspekty</i>	205
Renata Matusiak, <i>Media w edukacji - wybrane problemy edukacji medialnej</i>	233
Natalija Losyeva, Svitlana Medvedieva, <i>Поддержка развития студентов с помощью активных и интерактивных методов обучения</i>	

<i>(Wspieranie rozwoju uczniów przez aktywne i interaktywne metody nauczania)</i>	253
Angelika Lenart, <i>Działalność społeczno-pedagogiczna w pracy socjalnej</i>	271
Daniel Jakimiec, <i>Rola i zadania instytucji pomocy rodzinie w identyfikowaniu jej dysfunkcji</i>	289

RECENZJE, SPRAWOZDANIA, VARIA

Mikołaj Krasnodębski, <i>Mariusz Gizowski, Niebezpieczne nurty i idee filozoficzno-pedagogiczne XX wieku, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2015, ss. 296, ISBN 978-83-7365-371-9</i>	311
Tomasz Rudowski, <i>Odpowiedź Recenzentom książki pt. „Resocjalizacja przez sztukę sakralną w kontekście psychologii kwantowej”, Wyd. Difin, Warszawa 2017</i>	328
Tomasz Rudowski, <i>List otwarty do Pani Profesor Szulc. Errata do „Zeszytu Naukowego Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin – Seria Pedagogiczna”, 9-10 (2017-2018) 16-17</i> ..	343

INFORMACJE DLA AUTORÓW

348

Table of contents

Foreword.....

11

DISSERTATIONS

15

Mikołaj Krasnodębski, <i>Metaphysics or ontology of education?</i>	15
Sławomir Sztobryn, <i>Historical and philosophical pedagogy. The prospect of development of its research</i>	47
Jacek Sewior, <i>Anthropocentrism and personalism as differentiating categories in education</i>	65

Stefan Szary, <i>Paideia in Viktor Emil Frankl's logotherapy from logotherapy to logo-pedagogy</i>	89
Mariusz Gizowski, Krzysztof Knyżewski, <i>Categories of transnational processes in a philosophical, educational and securitological context</i>	109
Urszula Wolska, <i>Philosophy as a therapy? Definitely yes!</i> ..	133
Dariusz Zalewski, <i>The automatic nature of virtue vs the necessity of reflection</i>	159
Igor L. Biriukov, Aleksander D. Pohilko, <i>Orthodox spirituality in sports activities: the concept and problem</i> ..	177
Anna Lendzion, Małgorzata Gawle – Wiernasz, <i>Specific features of upbringing in catholic schools – selected aspects</i>	205
Renata Matusiak, <i>Media in education – selected problems of media education</i>	233
Natalija Losyeva, Svitlana Medvedieva, <i>Supporting student development through active and interactive learning methods</i>	253
Angelika Lenart, <i>Social and pedagogical activities in social work</i>	271
Daniel Jakimiec, <i>The role and tasks of the institution of the help for family in identifying her dysfunction</i>	289

BOOK REVIEW, REPORTS, VARIA

Mikołaj Krasnodębski: <i>Mariusz Gizowski, Dangerous philosophico-pedagogical trends and ideas in the 20th century, Technological University of Koszalin Publishing House, Koszalin 2015, ss. 296, ISBN: 978-83-7365-371-9</i> ..	311
Tomasz Rudowski, <i>The response to the reviewers of the book Resocialization through sacred art in the context of the quantum psychology, Difin Publisher House, Warsaw 2017</i>	328



Tomasz Rudowski, <i>The open letter to Professor Szulc</i> <i>Erratum to „The Scientific Journals of The Covenant</i> <i>of Families University - Pedagogical Series”, 9-10</i> (2017-2018) 16-17	343
INFORMATION FOR AUTHORS	348



PRZEDMOWA

γνώθι σαυτόν (gnóthi se autón) – poznaj samego siebie
NAPIS Z ARCHITRAWU ŚWIĄTYNI APOLLINA W DELFACH

W 2018 roku ukazał się ostatni numer „Zeszytów Naukowych Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie – Seria Pedagogiczna”. Rocznik był wydawany od 2009 roku jako niezależny od pozostałych serii, wychodzących w Szkole Wyższej Przymierza: „Przyrodniczo-Turystycznej” i „Humanistycznej”. Ukazało się 10 tomów (tomy: 2-3, 5-6 i 9-10 były numerami łączonymi), które zawierały 94 artykuły (59 rozpraw, 35 recenzji, sprawozdań i przekładów). Periodyk skupiał autorów z wiodących polskich ośrodków naukowych oraz uczonych z Ukrainy, ze Słowacji i Niemiec, posiadał międzynarodową Radę Naukową, krajowych i zagranicznych recenzentów. Pedagogiczne „Zeszyty” są na ministerialnej liście B i posiadają 4 pkt. Rocznik specjalizował się w problematyce z zakresu filozofii i teorii edukacji, ale opublikowano w nim również prace o praktycznym charakterze, łączył teorię z praktyką, odnosząc się do greckiego ideału wzajemnego ich powiązania.

Przekazujemy na ręce Czytelników rocznik „Paideia”, stanowiący kontynuację „Zeszytów Naukowych Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie – Seria Pedagogiczna”. Wspaniałomyślnie członkowie Rady Naukowej „Zeszytów” zgodzili się na podjęcie współpracy na łamach nowego periodyku.



Ponadto Radę Naukową pisma wsparli nowi uczeni: prof. zw. dr hab. Artur Andrzejuk (UKSW, PUNO – Londyn); prof. zw. dr hab. Henryk Kiereś (KUL); prof. zw. dr hab. Maria Kulitaieva (Państwowy Uniwersytet w Charkowie); dr hab. Marek Budajczak (prof. nadzw. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza); dr hab. Mariusz Gizowski (prof. nadzw. Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu w Gdyni); dr hab. Rafał Godoń (prof. nadzw. Uniwersytetu Warszawskiego); dr hab. Marcin Wasilewski (prof. nadzw. Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim); Dr hab. Alicja Żywczok (prof. nadzw. Uniwersytetu Śląskiego); ks. dr Kazimierz Gryżenia (UKSW); dr Sławomira Lisewska (PWSZ w Głogowie); dr Krzysztof Knyżewski (European Association for Security w Gdyni); dr Joanna Wolf (Uniwersytet Wiedeński).

Pierwszy numer rocznika „Paidea” otwiera tekst mojego autorstwa pt. *Metafizyka czy ontologia edukacji?*, w którym zarysuję perspektywę badań, a zarazem skromny (realistyczny!) program periodyku. W następnym artykule (*Pedagogika historyczna i filozoficzna w Polsce. Wizja rozwoju badań*) Sławomir Sztobryn omawia prowadzone przez siebie i swoich współpracowników, zogniskowanych wokół Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej, badania z zakresu pedagogiki historycznej i pedagogiki filozoficznej. Autor tekstu zaznacza w nim również możliwe perspektywy badawcze, diagnozując kondycję tych dyscyplin na gruncie polskiej nauki. Z kolei Jacek Sewior w artykule *Antropocentryzm i personalizizm jako kategorie różnicujące w kształceniu* pisze o antropocentryzmie w perspektywie bogatej tradycji personalizmu. Stefan Szary, publikujący w „Zeszytach” od pierwszego ich numeru, tym razem pisze o *paidei* w perspektywie logoterapii wybitnego psychiatry i więźnia niemieckiego obozu koncentracyjnego Auschwitz - Viktora Emila Frankla. Mariusz Gizowski i Krzysztof Knyżewski podejmują zagadnienie



przemian transnarodowych w perspektywie filozoficznej, edukacyjnej oraz securitologicznej. Autorzy wskazują na niebezpieczeństwa wynikające z ideologizacji edukacji. Następnie Urszula Wolska w artykule *Filozofia terapii? – zdecydowanie tak!* przekonuje, że terapia filozoficzna nie tylko jest zasadna, ale coraz bardziej potrzeba. Tekst nie jest tylko analizą teorii, opisaną na przykład przez Pierre Hadota, ale owocem jej praktycznej pracy terapeutycznej, w prowadzonym przez U. Wolską pionierskim Gabinetie Terapii Filozoficznej w Warszawie. Dariusz Zalewski w artykule *Powtarzalność cnoty a konieczność namysłu* pisze o aretologicznym wymiarze *paidei*, łącząc ze sobą koherentny obraz wychowania, edukację klasyczną z wychowaniem katolickim. Igor L. Biriukov i Aleksander D. Pohilko (duchowni prawosławni) w tekście pt. *Православная духовность в спортивной деятельности: понятие и проблема* (*Prawosławna duchowość w sportowej aktywności: koncepcja i problematyka*) piszą o filozofii i *paidei* sportu, wskazując nie tylko na aretologiczny jego wymiar, ale również neoplatońsko-religijny. Anna Lendzion i Małgorzata Gawle – Wiernasz podejmują się omówienia specyfiki wychowania w katolickiej szkole, poruszając zagadnienia aksjologiczne. Renata Matusiak zaś kontynuuje również wcześniej poruszane na łamach „Zeszytów” problemy z zakresu edukacji medialnej dzieci i młodzieży, wskazując na obecne zagrożenia, które niosą media. Natalija Losyeva (publikująca w „Zeszytach” od drugiego numeru) wraz ze Svitłana Medvediewą w artykule *Поддержка развития студентов с помощью активных и интерактивных методов обучения* (*Wspieranie rozwoju uczniów przez aktywne i interaktywne metody nauczania*) kontynuuja swoje badania z zakresu dydaktyki, pedeutologii i współczesnych metod nauczania. Angelika Lenart publikuje artykuł na temat działalności społeczno-pedagogicznej w pracy socjalnej. Dział rozpraw zamyka artykuł Daniela Jakimca

pt. *Rola i zadania instytucji pomocy rodzinie w identyfikowaniu jej dysfunkcji*. Praca ta uzupełnia teksty o aspekt prawniczy. „Paidea” kontynuując tradycję wypracowaną w „Zeszytach”, podejmuje więc problemy, dotyczące istoty tego, czym jest edukacja w jej filozoficznym, antropologicznym i moralnym wymiarze, dochodząc do konkretnych aporii, egzemplifikujących teorię.

Należy dodać, że w dziale *recenzje – sprawozdania – varia* została zamieszczona recenzja książki Mariusza Gizowskiego *Niebezpieczne nurty i idee filozoficzno-pedagogiczne XX wieku* (Koszalin 2015). W periodyku nie będą recenzowane wyłącznie nowości wydawnicze, ale również prace starsze, ale za to godne uwagi, monografie, polemiczne opracowania, wpisujące się w dyskusję nad kształtem filozofii edukacji i jej praktyki. Bardzo cennym uzupełnieniem numeru jest głos Tomasza Rudowskiego – wybitego i zasłużonego uczonego – zawarty w jego replice na recenzję książki *Resocjalizacja przez sztukę sakralną w kontekście psychologii kwantowej* (Warszawa 2017) oraz list otwarty w sprawie plagiatów prac dyplomowych studentów.

„Paidea” – tak jak „Zeszyty” – będzie dostępna nie tylko w wersji papierowej. Wydawnictwo Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin będzie wydawało periodyk także w formie e-booka, ograniczając ilość dotychczasowego tradycyjnego papierowego nakładu. W drugim numerze publikacje zamieszczone w „Paidea” uzyskają numer DOI. Redakcja będzie zabiegała nie tylko o zachowanie dotychczasowej punktacji, przynależącej do „Zeszytów”, ale również do jej zwiększenia.

Serdecznie dziękuję dotychczasowym współpracownikom za wspólną pracę, zapraszając wszystkich zainteresowanych do publikacji na łamach periodyku.

kwiecień 2019
Mikołaj Krasnodębski

Mikołaj Krasnodębski*

„*Ex falso quodlibet*”
JAN DUNS SZKOT (1266-1308)

METAFIZYKA CZY ONTOLOGIA EDUKACJI?¹

1. Spór idealizmu i realizmu punktem wyjścia w edukacji. 2. Metafizyka i ontologia od Arystotelesa do postmodernizmu – zarys dziejów problemu. 3. Konsekwencje na gruncie edukacji. 3.1. Ontologia edukacji. 3.2. Metafizyka edukacji. 4. Realistyczne określenie wychowania i kształcenia. 5. Podsumowanie i zestawienie wniosków

Abstrakt

W artykule pt. *Metafizyka czy ontologia edukacji?* zostały omówione związane ze sobą filozoficzne dzieje idealizmu i ontologii oraz realizmu i metafizyki (bezpośrednią inspiracją do powstania tego tekstu była książka Piotra Jaroszyńskiego: *Metaphysics or Ontology?* [wyd. polskie: Lublin 2011; wydanie angielskie: Brill, 2018]). Spór, który rozgrywa się pomiędzy tymi nurtami przekłada się na pedagogikę, determinując ją. W tekście wskazano na konsekwencje wynikające z przyjęcia ontologii edukacji lub metafizyki edukacji. Obejmują one także antropologię, etykę, aksjologię oraz praktykę wychowania i kształcenia.

Słowa kluczowe: metafizyka, ontologia, realizm, idealizm, edukacja, antropologia.

* Dr hab., prof. nadzw. PWSZ w Głogowie, e-mail: mikołajkrasnodebski@gmail.com

¹ Pierwodruk: „Pedagogika Filozoficzna” t. VIII, red. S. Sztobryn, R. Godoń, Warszawa 2019, w druku.



1. Spór idealizmu i realizmu punktem wyjścia w edukacji

Obecny w podręcznikach historii filozofii, na przykład u Władysława Tatarkiewicza (1886-1980), Stefana Swieżawskiego (1907-2004), Étienne Gilsona (1884-1978), Fryderyka Coplestona (1907-1994) podział na idealizm i realizm, słusznie wprowadzony w celu dydaktycznym, zadomowił się w naszym myśleniu na tyle, że nie uświadamiany sobie, że są to neologizmy ukute w nowożytności. Dopiero w roku 1796 powstał termin „idealizm”, zaś w 1817 – „realizm”². Zarówno Platon (427-347 przed Chr.) jako „ojciec idealizmu”, jak i Arystoteles (384-322 przed Chr.), określony mianem „ojca realizmu” nie posługiwali się nimi. Zostały one wprowadzone, by odróżnić dwa ujęcia rzeczywistości, wyznaczone przez Greków, różniące się zarówno na gruncie rozumienia bytu oraz poznania. Platon uznał pojęcia i relacje za przedmiot metafizyki, otwierając w ten sposób bogatą w sensie ilościowym tradycję idealizmu³, zaś Arystoteles za przedmiot metafizyki uznał istotę (*quidditas*), co następnie zostało doprecyzowane przez Tomasza z Akwinu (1225-1274), który wskazał na akt istnienia jako na najważniejsze *principium*. Opracował nowe ujęcie bytu jako *subsystencji*⁴. W ten sposób została wyznaczona tradycja realizmu, w której nie należy jednak utożsamiać metafizyki Stagiryty i Akwinaty, ponieważ ta ostaną stanowi twórcze rozwinięcie pierwszej⁵. Realizm Arystotelesa jako

² Zob. P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia?* [prezentacja książki], w: <https://www.youtube.com/watch?v=XypxuJRF84> [stan z dnia 27.09.2018]. Muszę zaznaczyć, że monografia *Metafizyka czy ontologia?* (Lublin 2011) była dla mnie bezpośrednią inspiracją do podjęcia omawianego zagadnienia, za co dziękuję p. prof. P. Jaroszyńskiemu. Stąd zbieżność tytułów nie jest przypadkowa. Książka ukazała się w tłumaczeniu angielskim: *Metaphysics or Ontology?*, Brill, 2018.

³ Idealizm opiera się na monizmie lub dualizmie oraz głosi: materializm lub spirytualizm, obiektywizm lub subiektywizm, immanentyzm lub transcendentalizm, racjonalizm lub irracjonalizm (fideizm), modernizm lub postmodernizm. Jak zostało to powyżej zaznaczone, tradycja idealizmu jest bardzo bogata, a nawet wewnętrznie sprzeczna.

⁴ Por. M. Gogacz, *Platonizm i arystotelizm. Dwie drogi do metafizyki*, Warszawa 1996.





esencjalizm nie jest tożsamy z filozofią Tomasza, która jest egzystencjalizmem. Błędne jest zatem ujęcie ich jako tzw. filozofii arystotelesowsko-tomistycznej, chyba najbardziej obecne w podręcznikach tomizmu tradycyjnego.

W książce *Antropologia edukacji* na temat idealizmu i idealizmu napisałem: „Filozofia bytu swojej identyfikacji dokonuje na dwóch przeciwstawnych płaszczyznach, wyznaczając w ten sposób na dwa sposoby odczytania rzeczywistości: 1) idealizm, 2) realizm. Podział ten, powstały na gruncie filozofii bytu, przekłada się na całą kulturę, w tym na pedagogikę, politykę, moralność. Krytyka tego podziału jest bezpodstawna, gdyż wynika on zarówno z samej rzeczywistości - bytu i jego poznania. Najbogatsza jest tradycja idealizmu. Zarówno filozofia, jak i pedagogika idealizmu ma wiele odmian i nurtów, które wobec siebie nawet są opozycyjne⁶. (...) Wyróżnia się realizm poznawczy (epistemologiczny) i metafizyczny. Realizm poznawczy uznaje, że pierwszoplanowo poznajemy rzeczywistość, a dopiero wtórnie sam proces myślenia i własną świadomość, przeżycia. Rzeczywistość oddziałuje na poznającego człowieka, «odciska» się w jego zmysłowo-umysłowych władzach poznawczych. Realizm metafizyczny głosi zaś, że istnienie bytu jest niezależne od myślenia⁷. Należy też dodać, że terminem „realizm” już w XIX wieku okre-

⁵ Problem ten uwyraźnia się na gruncie antropologii, epistemologii i etyki, o czym pisałem w swoich pracach.

⁶ Idealizm epistemologiczny głosi pierwszeństwo myślenia przed poznaniem, zaś idealizm ontologiczny – pierwszeństwo myśli, idei przed tym, co realne. Idealizm redukuje więc realną rzeczywistość do przeżyć umysłu poznającego lub jego konstrukcji. Idealizm epistemologiczny dzieli się na immanentny (G. Berkeley, D. Hume) i transcendentny (I. Kant), zaś idealizm metafizyczny na subiektywny (G. Berkeley) i obiektywny (G. W. F. Hegel, K. Marks). Por. M. Krasnodębski, *Idealizm*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, *Suplement*, Warszawa 2010.

⁷ Za K. Ajdukiewiczem wyróżnia się realizm naiwny i krytyczny (zob. *Zagadnienia i kierunki filozofii*, Kęty-Warszawa 2004). Realizm krytyczny (w przeciwieństwie do naiwnego) po dokonaniu refleksji epistemologicznej i rozważeniu stanowiska idealistycznego, dokonuje jego krytyki, przyjmując niezależne od myślenia istnienie bytu. Problem omawia szeroko A. B. Stępień we *Wstępie do filozofii*, Lublin 2001.





ślano różnej maści filozofie idealistyczne, aby w ten sposób podkreślić ich wewnętrzną opozycję np. wobec idealizmu niemieckiego, co jednak nie czyniło idealizmu realizmem. Powstało w ten sposób zamieszanie, wyrażające się w spłyceniu i zrelatywowaniu tego terminu. Podejmowane od wieków średnich próby «pogodzenia» idealizmu i realizmu (filozofia arabska, awerroizm łański, Franciszek Suarez (1548-1617), Fryderyk Wilhelm Józef von Schelling (1775-1854), Bronisław Ferdynand Trentowski (1808-1869) i inni) ostatecznie prowadzą do idealizmu i kończą się fiaskiem”⁸.

Obecnie dominuje tradycja filozoficznego idealizmu, zakładającego, że człowiek może dowolnie kreować, poznawaną przez siebie rzeczywistość (idealizm epistemologiczny) i że niezależnie od niej istnieje (idealizm ontologiczny). Filozoficzny idealizm sięga poglądów Platona, a następnie historycznie rozwinął się postaci neoplatonizmu pogańskiego (Plotyn, [203-270], Porfiriusz [233-305]), neoplatonizmu chrześcijańskiego (św. Augustyn [354-430]), mistyki reńskiej (Mistrz Eckhart, wł. Eckhard von Hochheim [1260-1328]), kartezjanizmu, idealizmu niemieckiego (Immanuel Kant [1724-1804], Georg Wilhelm Fryderyk Hegel [1770-1831]), pozytywizmu, marksizmu, egzystencjalizmu (Søren Kierkegaard [1813-1855], Jean Paul Sartre [1905-1980], Martin Heidegger [1889-1976]), a obecnie postmodernizmu w różnych jego ideologicznych mutacjach (nowa lewica, marksizm kulturowy).

Wydaje się, że idealizm jest źródłem ontologii, zaś realizm – metafizyki. Pierwotnie metafizyka i ontologia były używane zamiennie, ale w ciągu wieków przeszły ewolucję, związaną z formowaniem się tradycji idealizmu i realizmu, i ostatecznie wyznaczają odmienne rozumienie bytu. Zdaniem Piotra Jaro-

⁸ Cyt. M. Krasnodębski, *Antropologia edukacji – wybrane aporie w świetle filozofii klasycznej*, Głogów 2018, s. 25-26.





szyńskiego współczesny spór pomiędzy metafizyką a ontologią „niemal wygasa”⁹. Jak pisze: „A chodzi o rzecz niebagatelną. Spór o miejsce metafizyki w kulturze filozoficznej Zachodu posiada wyjątkowe znaczenie (...). Tylko metafizyka pojęta klasycznie bada rzeczywistość jako rzeczywistość. Nie robią tego ani nauki szczegółowe, które badają rzeczywistość tylko w wybranym aspekcie treściowym, ani ontologia, która bada pojęcia i stany możliwe”¹⁰.

2. Metafizyka i ontologia od Arystotelesa do postmodernizmu – zarys dziejów problemu

Termin „metafizyka” był pierwszy. Następnie zaczęto mówić o „ontologii”. Jak słusznie zauważył Piotr Jaroszyński: „nie zawsze to, co pojawia się później jest postęmem i przekreśla wszystko, co było wcześniej”¹¹. Filozofia bytu nie jest nauką o charakterze przyrodniczym i stąd w jej rozumieniu nie można przyjąć liniowego układu przyczyn (tj. przypadłościowego)¹² oraz idei postępu¹³, która raczej oddaje rewolucję techniczną i społeczną niż ewolucję duchową człowieka. Ta ostatnia zakłada przyczynno-skutkową metodę badania rzeczywistości i zachodzących w niej procesów, polegającą na odczytaniu zawartości otaczających człowieka bytów zgodnie z ich bytową zawartością¹⁴. Nie jest to metoda kreowania pojęć lub relacji.

⁹ Cyt. P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia?*, dz. cyt., s. 465.

¹⁰ Tamże, s. 468-469.

¹¹ Cyt. tamże, s. 12.

¹² Por. M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1987, s. 162.

¹³ Sama idea postępu wymaga oddzielnego omówienia. Jej adwersarze zarzucają jej nawet dehumanizację człowieka i kultury oraz kult konsumpcjonizmu. Por. Z. Krasnodębski, *Upadek idei postępu*, Warszawa 1991; J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, tłum. P. Niklewicz, Zakrzewo 2016; A. Andrzejuk, *Filozofia moralna w tekstach Tomasz z Akwinu*, Warszawa 1999, s. 178-184.

¹⁴ Por. M. Gogacz, *Metody metafizyki*, „Studia Philosophiae Christianae” 23(1987)2, s. 45-64.





Termin „metafizyka” najprawdopodobniej został ukuty przez Andronikosa z Rodos (I w. przed Chr.), pierwszego wydawcę dzieł Stagiryty, dla oznaczenia ksiąg filozoficznych edytorsko znajdujących się po *Fizyce*. Zatem *meta ta phisica* to to, co jest po fizyce¹⁵. Arystoteles nie znał tego terminu, swoją filozofię określał mianem filozofii pierwszej, co wynikało z jego podziału nauk ze względu na abstrakcję w nich zawartą: fizyczną, matematyczną i filozoficzną, czyli metafizyczną¹⁶. Używał określenia filozofia pierwsza w odniesieniu do filozofii drugiej, czyli etyki, ekonomii i polityki.

Dopiero pod wpływem filozofii neoplatońskiej słowa *meta* zaczęto interpretować jako coś co jest poza przyrodą (*physis, natura*). Przypomnijmy, że metafizyka Arystotelesa, zakładając kontakt z realną rzeczywistością, w swojej istocie wychodziła od doświadczenia realnego świata, nie była systemem apriorycznym tak jak filozofia idei Platona. W neoplatonizmie przyjęto błędnie założenie, które następnie pokutowało w filozofii arabskiej¹⁷, że filozofia grecka stanowi wspólny intelektualny monolit, w którym można utożsamić ze sobą poglądy Platona i Arystotelesa, czyli idealizm i realizm. Na tym gruncie powstało szereg komentarzy do dzieł tych autorów, w których kompilowano te dwa przeciwstawne sobie ujęcia. Jak zauważył P. Jaroszyński: „to do Platona należał ostatni głos w filozofii i w programie edukacji, a nie do Arystotelesa, z którego dorobku eksponowano przede wszystkim prace z zakresu logiki i teorii języka (choć sam Arys-

¹⁵ W perspektywie dyskusji na etymologią terminu „metafizyka” godny uwagi jest artykuł M.A. Wesołego pt. *Wokół najnowszych studiów nad Metafizyką Arystotelesa*, w: *O metafizyce Arystotelesa (Zadania współczesnej metafizyki, t. 19)*, red. A. Maryniarczyk, N. Kunat, Z. Pańpuch, Lublin 2017, s. 441-461.

¹⁶ Por. Arystoteles, *Metafizyka*, opr. M. A. Krąpiec i A. Maryniarczyk na podstawie tłum. Żeleznika, Lublin 1996, 1026 a 7-21; M. A. Krąpiec, *Metafizyka*, Lublin 1986, s. 90-93. Por. P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia*, dz. cyt., s. 36-37.

¹⁷ Błąd ten powielał awerroizm łaciński, a następnie miał on swoich zwolenników w renesansie, w filozofii nowożytnej i współczesnej.



toteles nie odcinał tych ujęć od rzeczywistości). Tu bowiem – na poziomie syntaktycznym i semantycznym – najłatwiej było przejść do platonizmu. Tak też twierdził Porfiriusz: kategorie nie dotyczą bytu, ale nazw i ich znaczeń. Tymczasem dla Arystotelesa podstawowym odniesieniem dla kategorii jest byt¹⁸.

Idealizm i realizm wskazuje również na konieczność odróżnienia porządku bytowania i poznania. Porządek bytowania wskazuje na pierwszeństwo aktu istnienia i na rolę samego bytu w przeciwieństwie do porządku poznania, w którym prymat posiada materia i to, co zmysłowo postrzegane¹⁹. Poznanie (myślenie) i bytowanie nie jest tym samym. Poznanie koncentruje się na przypadłościach i relacjach, zaś bytowanie na substancji (*subsystencji*).

Próbowano nie tylko dokonać kompilacji idealizmu z realizmem, ale ponadto komentarze neoplatonickie przypisywały Stagiryście poglądy, których on nie głosił²⁰. Jako arystotelizm forsowano nie tylko idealizm Platona, ale również emanatywizm Plotyna. Przykładem jest *Teologia Arystotelesa*, która przez wiele stuleci była uważana za dzieło Stagiryty, ale według E. Gilsona²¹ była wyjątkiem z *Ennead* Plotyna, opracowanym przez syryjskiego mnicha Johanna z Euphemii²², w celu uwiarygodnienia i wypromowania dzieł Plotyna.

Neoplatonizm nie tylko wpłynął na metafizykę Al-Farabiego (872-950) i Awicenny (Ibn-Sina, [980-1037]), ale posługując się autorytetem Aniciusa Manlius Severinusa Boecjusza (480-524), który podjął się udanej próby stworzenia łacińskiej terminologii naukowej, przeniknął do filozofów wieków średnich i ją zdominował. Autor *De consolacione* jako tłumacz dzieł Platona i Arysto-

¹⁸ Cyt. P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia*, dz. cyt., s. 56.

¹⁹ Por. M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, dz. cyt., s. 7 i nn.

²⁰ Por. P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia*, dz. cyt., s. 57.

²¹ Por. E. Gilson, *Historia filozofii w wiekach średnich*, tłum. S. Zalewski, Warszawa 1966, s. 619. Cyt. za P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia?*, dz. cyt. s. 58.

²² Por. A. Baumstark, *Die christlichen Literaturen des Orient*, Leipzig 1911, cz. 1, s. 75



toteles, nadał im charakter neoplatoński, co będzie determinowało rozumienie filozofii wieków średnich, a nawet nowożytnych i współczesnych (Jan Szkot Eriugena [815-877], szkoła pałacowa Karola Wielkiego, św. Anzelma z Canterbury [1033-1109], Piotr Abelard [1079-1142], św. Bonawentura [1221-1274], Jan Duns Szkot, Franciszek Suarez, Kartezjusz [1596-1650] i tak dalej). Awicenna odkrył istnienie, które dla niego jest przypadłością bytu. Jego odkrycie wykorzystał Akwinata, dokonując nowego odczytania Arystotelesa, opracowując swoją metafizykę istnienia (aktu) i istoty (możliwość). Akwinata uznaje istnienie za akt bytu, a nie za przypadłość. Jednak „kopernikańskie” odkrycie Tomasa z Akwinu nie zostało zrozumiane i przyjęte przez jego współczesnych, co również wiązało się z potępieniem nauczania Tomasa, niesłusznie posądzonego o propagowanie awerroizmu łacińskiego²³.

Duns Szkot poszedł w kierunku neoplatonizmu, uznał że „istnienie jest modusem istoty”²⁴, redukując byt do poziomu możliwości, czyli sfery pojęć. Następnie papież metafizyki, Franciszek Suarez w *Disputationes metaphysicae* w celu złagodzenia sporów filozoficznych, usunął istnienie z bytu²⁵. Z podręcznika

²³ Ostatecznie potępienia zostały odwołane po 48 latach i wówczas filozofię Akwinaty interpretowano werbalnie zgodnie z obowiązującą wówczas wykładnią filozofii. Powstał w ten sposób „zanieczyszczony” tomizm zwany później tomizmem tradycyjnym, który funkcjonował jeszcze do lat 50-tych XX wieku. Pod koniec XIX wieku podjęto próbę syntezy tomizmu z naukami przyrodniczymi (tomizm lowański), a następnie filozofią nowożytną i współczesną (tomizm transcendentálny). Dopiero w wieku XX dokonano oczyszczenia myśli Tomasa od innych historycznych naleciałości (arystotelizm, neoplatonizm, filozofia arabska, kantyzm, heglizm, fenomenologia). Powstała wówczas filozofia tomizmu egzystencjalnego i tomizmu konsekwentnego. Należy zaznaczyć tu zasługi polskich uczonych związanych z Lubelską Szkołą Filozoficzną (M. A. Krąpiec, S. Swieżawski, S. Kamiński, P. Jaroszyński, H. Kiereś, A. Maryniarczyk) i M. Gogacza oraz jego uczniów (Warszawska Szkoła Tomizmu Konsekwentnego). Por. M. Krasnodębski, *Tomizm*, „Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku”, t. 6, red. T. Pilcha, Warszawa 2007, s. 705-712.

²⁴ Por. P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia*, dz. cyt., s. 286.

²⁵ W. Tatariewicz, *Historia filozofii*, t. 2., Warszawa 1990, s. 31-36.





Suareza uczył się w Collegium la Fleche Kartezjusz, który nie tylko w swojej filozofii nawiązywał do filozofii św. Augustyna, ale przede wszystkim powtarzał tezy Szkota i Suareza.

Kartezjusz pod wpływem Augustyna (interesowała go kwestia, jak poznać duszę i Boga) zredukuję metafizykę do epistemologii (teorii poznania). W ten sposób przedmiotem metafizyki nie będzie już realnie istniejący byt jednostkowy, lecz idea znajdująca się w umyśle człowieka. Uczeń Kartezjusza – Mikołaj Melabranche (1638-1715) posunie się jeszcze dalej. Byt to tylko idea w umyśle Boga. Następnie Franciszek Bacon (1561-1626) i Tomasz Hobbes (1588-1679) dokonają marginalizacji metafizyki, dokonując pierwszej próby usunięcia jej z kanonu nauk, w którym mają dominować dziedziny przyrodnicze i społeczne²⁶. Wartość metafizyki odrzucają również inni przedstawiciele szkoły brytyjskiej. John Locke (1632-1704) opowiada się za epistemologią, w której przyjmuje się, że należy do minimum ograniczyć pryncypia bytu, zaś Dawid Hume (1711-1776) negując zasadę przyczynowości²⁷, opowiada się za „metafizycznym” agnostycyzmem. Uważa, że metafizyka służy jedynie „obronie zabobonów i osłania niedorzeczności i błąd”²⁸.

W ten sposób powstał podatny grunt dla powstania ontologii. Powszechnie uważa się, że po raz pierwszy termin „ontologia” użył Christian Wolff (1679-1754) w *Philosophia prima sive Ontologia* (1729), ale nie jest wykluczone, że ukuł go Johannes Clauberg [1622-1665] (*Elementa philosophiam sive Ontosophia*, 1647) lub Goclenius (1547-1628), autor *Lexicon philosophicum* (1613) i *Słownika filozoficznego* (1615). Piotr Jaroszyński referując za A.

²⁶ Autor *Lewiatana* twierdził nawet, że „metafizyka jest tak trudna, iż trzeba jakiejś nadprzyrodzonej mocy, aby ją zrozumieć”. Por. P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia*, dz. cyt., s. 101. Powstał w ten sposób kolejny mit dotyczący metafizyki.

²⁷ Dla Arystotelesa filozofia właściwie to badanie przyczyn (sprawcza, celowa, formalna i materialna).

²⁸ Cyt. P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia*, dz. cyt., s. 103.





Zimmermanem spór dotyczący przedmiotu metafizyki w ujęciu Arystotelesa, wykazuje, że filozofowie tej epoki błędnie przyjęli, że Bóg jest jej przedmiotem²⁹. Przyjęli wobec tego, że metafizyka jest teologią, zaś ontologia zajmuje się bytem³⁰. Należy jednak doprecyzować, że ontologia nie bada bytu jako realnie istniejącego³¹, ale jako byt w ogólności, jako pojęcie, idee. Metafizyka Arystotelesa nie jest teologią, zaś problem Boga (dokładnie Pierwszego Nieruchomego Poruszyciela) pojawia się w niej ze względów filozoficznych, a nie teologicznych.

Ostatecznie filozofowie tego okresu opowiadają się za sensualizmem i nominalizmem (odziedziczonym po Janie Dunsie Szkocie). Niebagatelne znaczenie dla rozwoju nowożytnej ontologii mieli teolodzy protestanccy, którzy przełamując niechęć Marcina Lutra (1483-1546) do filozofii, uczyli się metafizyki z podręczników Suareza i zaadoptowali jego rozumienie filozofii na własny użytek³². Jak zauważa Jaroszyński: „łacińskie słowo «ens» posiada u Clauberga trzy znaczenia. Jest to wszystko, o czym można pomyśleć (...) i czemu nic nie można się przeciw-

²⁹ Platon w *Fajdosie* pisze, że określenie „mędrzec” (*sofos*) przysługuje tylko Bogu (tłum. L. Regner, Kęty 2002, 278 D). „W przypadku Arystotelesa – wg Jaroszyńskiego – problem jest trudniejszy. Albowiem Bóg w systemie Arystotelesa nie poznaje świata, lecz poznaje tylko samego siebie. A przecież ów Bóg świata nie stworzył, to poznanie samego siebie nie daje poznanie świata (1069 a 15 – 1076 a 6). Ideałem ludzkiego poznania nie może być zatem posiadanie wiedzy boskiej jako boskiej, bo to nie jest wiedza o całym bycie. Jedynie czego człowiek może zazdrościć Bogu, to akt poznania, który trwa nieustannie, natomiast człowiek dostępuje go tylko czasami i na krótko (por. *Etyka nikoma-chejska*, 1177 a 13 – 1178 a 10). W takim kontekście interpretowanie terminu «filozofia» jako poznania zbliżonego do poznania boskiego dotyczyć może tylko aktu poznania, ale nie jego treści”. Cyt. P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia*, dz. cyt., s. 26.

³⁰ Por. P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia*, dz. cyt., s. 74.

³¹ „Ontologia – dawniej metafizyka jako pierwsza filozofia bytu lub teoria bytu, dziś głównie w myśli R. Ingardena – oparta na doświadczeniu ejdetycznym analiza czystych możliwości i koniecznych związków między jakościami idealnymi”. Cyt. M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, dz. cyt., s. 166.

³² Por. P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia*, dz. cyt., s. 105-107.



stawić, albo co jest czymś (...) i czemu przeciwstawia się nicość (...), albo co oznacza rzecz, która może sama bytować (...), a więc bytem jest to, co jest substancją, której przeciwstawione są przypadłości. Pojęcie bytu Clauberga kończy się na bycie traktowanym jako coś, co istnieje samo w sobie i niezależnie od istniejącego podmiotu. Ale dwa pierwsze określenia są inne, bo oderwane są już od bytu istniejącego realnie. Drugie z nich kieruje się w stronę bytu możliwego, gdzie poza tak pojętym bytem znajduje się nicość. Natomiast pierwsze oznacza wszystko, co da się pomyśleć lub wypowiedzieć (...). A to otwiera ontologię również na pojęcie bytu sprzecznego. W ten sposób w ontologii akcent został przesunięty z bytu realnego na byt myślny³³. Przedmiotem ontologii jest zatem wszystko to co możliwe i to wszystko co jest niemożliwe, prawdziwe i fałszywe, w odróżnieniu od metafizyki, która bada byt realny. Ontologia popada zatem w sprzeczność. Byt realny został w niej odrzucony³⁴, poprzez redukcję do poziomu pojęcia.

Immanuel Kant z kolei przyjmuje, że ontologia jest systemem spekulatywno-dedukcyjnym, czyli utworzonym na wzór matematyki, ale oparty na doświadczeniu. Kant pod wpływem stoików zawężył ontologię do przyrodoznawstwa i moralności. Ontologia dotyczy tego co możliwe i zarazem sprawcze, do bytu i niebytu, czyli do tego wszystkiego co da się pomyśleć. Może dlatego etyka Kanta ma zastąpić metafizykę, a właściwie ontologię? Tak ujętą ontologię kontynuuje następnie Hegel, zakładając że nowożytna metafizyka dobiegła kresu. Utożsamia on byt z nicością, zaś ontologię z logiką, wydając w ten sposób „wyrok na ontologię”³⁵. Następnie Bernard Bolzano (1781-1848), Gottlob Frege (1848-1925) i Alexius Meinong (1853-1920) podejmują

³³ Por. tamże, s. 113.

³⁴ Por. tamże, s. 118.

³⁵ Por. tamże, s. 131.



próbę sprowadzenia ontologii do matematyki i logiki matematycznej, czemu sprzeciwia się fenomenologia (Edmund Husserl [1859-1938], Roman Ingarden [1893-1970], M. Heidegger)³⁶. Fenomenolodzy przyjmują, że świat realny nie posiada żadnego znaczenia i nie może być on przedmiotem poznania naukowego. Ontologia winna ograniczyć się do badania jawiącej się w świadomości „czystej jakości” (doświadczenie ejdetyczne). Z kolei Heidegger stoi na stanowisku, że ostatecznie nie możemy określić czym jest byt (*Da-sein*)³⁷.

Należy jeszcze zwrócić uwagę na ontologię negatywną Teodor W. Adorno (1903-1969), zdaniem którego metafizyka to fetysz³⁸. Wydaje się, że w ten sposób Adorno nawraca do późno neoplatońskiej metafizyki, odrzucającej pierwiastek intelektualny na rzecz spirytualistycznych poszukiwań³⁹, zainteresowań religijno-teurgicznych⁴⁰ oraz terapeutycznych⁴¹. Celem człowieka

³⁶ M. Heidegger wykształcił się u Husserla, a następnie zajął się filozofią egzystencjalną, a jego ontologia jest filozofią procesu, bytowania ku śmierci (*Da-Sein zum Tode*).

Nie należy jej jednak utożsamiać z tomizmem egzystencjalnym. Termin *existere* lub raczej *existerere* (składający się z *ex* i *sisto*) oznacza „znajdować się wśród” czegoś. Tłumaczenie tego terminu jako istnienie jest uwarunkowane historycznie, mianowicie w XVII w. niektórzy autorzy tłumaczą „egzystencję” jako istnienie, które ujmują w perspektywie filozofii neoplatońskiej, gdzie „istnieć” to „być wśród”, „znajdować się tu i teraz”. Por. A. Andrzejuk, *Słownik terminów*, w: Tomasz z Akwinu, *Summa teologiczna*, t. 35, Warszawa – Londyn 1998, s. 182; tenże, *Replika na recenzje*, „Studia Philosophiae Christianae” 37 (2001) 1, s. 193, przypis 21.

Można dodać, że zdaniem M. Gogacza fenomenologia erudycyjnie sięga właśnie poglądów wspomnianego wcześniej Dunsza Szkota.

³⁷ Por. P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia*, dz. cyt., s. 153.

³⁸ Por. tamże, s. 191.

³⁹ Filozofia antyczna w swoim ostatnim etapie charakteryzowała się odejściem od pierwiastka spekulatywnego, z którego wyrosła. Por. P. Jaroszyński, *Meandry neoplatonizmu*, „Człowiek w kulturze” 13/2000, s. 102-107.

⁴⁰ Jak zauważa D. Szymańska-Kuta „teurgia polega na uczynieniu z ludzi bogów”. Cyt. *Z badań nad neoplatońską interpretacją rytu teurgicznego (De mysteriis Jamblicha) – wokół zagadnienia działania*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego - Studia Religiologica” 42(MCCCX)2009, s. 53.

⁴¹ Por. Hadot, *Czym jest filozofia starożytna*, tłum. P. Domański, Warszawa 2000, s. 218-221.





jest upodobnienie się do Boga (Absolutu) i do tego co boskie⁴², właściwie przebóstwienie człowieka i samo zbawienie (gnoza)⁴³. W gnozie i teurgii dokonuje się to poprzez poznanie samego siebie, poznanie tego co jest właściwe dla człowieka. Umysł jest częścią Boga w nas, gdyż przyjmuje się tu, że jesteśmy Bogami. Zatem poznanie samego siebie, to poznanie Boga w sobie, zgodnie z tym co głosi *Corpus Hermeticus*: „to jest celem najlepszych dla tych, którzy posiadli wiedzę, ubóstwić się”⁴⁴.

Jak widać, w ten sposób filozofia powróciła do okresu presokratejskiego, a dokładnie do tego, co określono mianem „racjonalizacji mitu”. Przypomnijmy, że według Arystotelesa to właśnie filozofia bytu (filozofia pierwsza, metafizyka) determinuje pozostałe dziedziny filozofii teoretycznej (pierwszej) i praktycznej (drugiej). Paradoksem jest, że ontologia, która w imię rozumu, odwróciła się do metafizyki i jej identyfikacji realnie istniejącej rzeczywistości, w konsekwencji popada w sprzeczność, dochodząc do negacji intelektu – irracjonalizmu. Ostatecznie ontologia postmodernistyczna głosi upadek prawdy, nihilizm, relatywizm, wariabilizm. Z perspektywy klasycznej metafizyki jest to śmierć ontologii, która może prowadzić nie tylko do irracjonalizmu, ale również do utopii⁴⁵.

⁴² Por. G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. 4, tłum. E. I. Zieliński, Lublin 1999, s. 325-377.

⁴³ Por. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, dz. cyt., s. 158.

⁴⁴ *Corpus Hermeticus*, tłum. ang. W. Scott, vol. 1, Boston 1985, I, 26. Być może idea ta przyświecała również B. F. Trentowskiemu, który głosił idee „bożo-człowieczeństwa”? Na temat „bożo-człowieczeństwa” zob. E. Starzyńska-Kościuszko *Koncepcja człowieka rzeczywistego. Z antropologii filozoficznej Bronisława Ferdynanda Trentowskiego*, Olsztyn 2004.

⁴⁵ Por. H. Kiereś, *Postmodernizm*, „Powszechna Encyklopedia Filozofii”: <http://www.ptta.pl/pef/pdf/p/postmodernizm.pdf> [stan z dnia 7.09.2018], tenże, *Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu*, Lublin 2000; Ł. Stefaniak, *Utopizm: źródła myślowe i konsekwencje cywilizacyjne*, Lublin 2011; K. Gryzenia, *Spór o rolę utopii w wychowaniu*, w: *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, w: *Pedagogika filozoficzna*, t. 2, red. S. Sztobryn i M. Miksza, Kraków 2007, s. 223-232.



3. Konsekwencje na gruncie edukacji

Jeżeli istnieje zależność między filozofią a edukacją⁴⁶, to spór pomiędzy metafizyką a ontologią został przeniesiony na grunt filozofii edukacji, na której poszukuje się filozoficznych założeń (przedzałożeń) edukacji. Wydaje się, że na gruncie edukacji można postawić aporie: metafizyka czy ontologia?, realizm czy idealizm? W konsekwencji otrzymamy dwa nurty: ontologię edukacji i metafizykę edukacji. Oczywiście idealizm i jego ontologia determinuje ontologię edukacji i analogicznie: realizm i metafizyka – metafizykę edukacji.

3.1. Ontologia edukacji

Na płaszczyźnie ontologii edukacji można wyróżnić co najmniej cztery filozoficzne *aporie*, wynikające z przyjęcia idealistycznej ontologii:

- 1) redukcjonizm antropologiczny;
- 2) pedagogika idealistyczna ukierunkowuje na arbitralne i aprioryczne narzucane wzory i ideały;
- 3) wprowadza i utrwała myślenie wartościujące;
- 4) oraz niebezpieczeństwo uwikłania pedagogiki w ideologię i utopizm.

Ad. 1). Na płaszczyźnie ontologii człowieka przyjmuje się monizm lub dualizm, spirytualizm lub materializm. W konsekwencji jest to ujęcie człowieka zredukowane lub do tego co duchowe lub do tego co materialne. Jest to ujęcie jednego z pryncypiów bytowych człowieka, ograniczające się do jego formy i materii. W ujęciu tym pomija się wymiar istnienia i zapodmio-

⁴⁶ Zob. M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia*, wyd. 2, Warszawa 2009; tenże, *Antropologia edukacji*, dz. cyt.



towanym w nim transcendentaliów (przejawów aktu istnienia), a przecież na wybranych z nich (realność, prawda i dobro) powstają osobowe relacje istnieniowe⁴⁷.

Zarówno idealizm jak i realizm determinują antropologię i etyką jako podstawę edukacji. W książce *Człowiek i paideia* wyróżniłem 27 najważniejszych filozoficznych definicji człowieka⁴⁸. W dziejach antropologii filozoficznej sformułowano bardzo dużo różnych koncepcji człowieka. Czy oznacza to, że wszystkie z nich są poprawne, odpowiadają w sposób pełny i satysfakcjonujący na pytanie: kim jestem?, kim jest człowiek? Raczej nie! Nie znaczy to, że poszukiwanie istoty człowieka nie ma sensu. Nasze poznanie jest aspektowe, czyli koncentruje się na pewnym fragmencie poznawanego świata. Może dlatego koncepcji człowieka jest tak wiele, może dlatego niekiedy się wykluczają lub uzupełniają? Filozofia człowieka wymaga, by weryfikować ją z realną rzeczywistością. Nie można pozwolić na propagowanie błędnych koncepcji człowieka, czyli takich które na skutek filozoficznego błędu redukcjonizmu, odczytują go niepełnie, lub niezgodnie z jego bytową zawartością.

Wydaje się, że można je zestawić do pięciu wiodących koncepcji człowieka, determinujących edukację: 1) materialistycznej; 2) orficko-spirytualistycznej (platońskiej); 3) hylemorficznej (arystotelesowskiej); 4) integralnej (tomistycznej); 5) wariabilistyczno-postmodernistycznej. Koncepcji nr 1, 2 i 5 należą do idealizmu. Należy zatem do niego i materializm i spirytualizm i postmodernizm. Koncepcja nr 3 z powodu swojego ograniczenia pomimo, że jest realistyczna, może prowadzić również do idealizmu⁴⁹. Od starożytności próbowano interpretować filozofią Stagiryty w

⁴⁷ Szerzej piszę o tym w: *Teoria osobowych relacji istnieniowych jako fundament rodziny w filozofii Mieczysława Gogacza*, „Rocznik Tomistyczny” 3/2014, s. 45-59.

⁴⁸ Por. M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia*, dz. cyt., s. 200-201.

⁴⁹ Tenże, *Antropologia edukacji*, dz. cyt., s. 27-37.





duchu materialistyczny (np. Aleksander z Afrodyzji) lub spirytualistycznym (neoplatonizm, filozofia arabska, Piotr Fonseka⁵⁰, Franciszek Suarez), co w konsekwencji prowadziło do idealizmu. Koncepcja czwarta należy do realizmu. Wszystkie te koncepcje człowieka i wynikające z nich wizje jego moralnego postępowania i edukacji są w punkcie wyjścia określone przez ontologię lub metafizykę, na co wskazują nie tylko filozofowie, ale również i pedagodzy (Wanda Kaczyńska, Sławomir Sztobryn i inni).

Ad. 2)⁵¹. Pedagogika idealistyczna czyli wywodząca się z ontologii, jest osadzona w filozofii Platona. Wówczas wychowanie staje się „procesem, liniowo uporządkowanym, we wzajemnych zależnościach przyczynowych, szeregiem przemian zmierzających ku określonej celowi”⁵². Utrwała się platoński model człowieka i jego wychowania, w którym najważniejsze są cele i idee⁵³. Zapomina się o samym człowieku, zaś wychowanie ogranicza się do realizowania ideałów, wzorów i modeli, które nie przystają do realnego świata. Niejednokrotnie arbitralnie wyznaczone wzory i ideały nie są możliwe do osiągnięcia, są wyzute z humanizmu i człowieczeństwa. Ideały i wzory są ogólne i odległe, wobec tego nigdy do końca nie są osiągalne⁵⁴. Jako ogólne nie odpowiadają

⁵⁰ Por. K. Gryźenia, *Arystoteles i renesans. Filozofia bytu Piotra Fonseki*, Lublin 1995.

⁵¹ W niniejszym podpunkcie cytuję fragment książki *Człowiek i paideia*, dz. cyt., s. 322-325.

⁵² Cyt. A. Andrzejuk, *Mieczysława Gogacza dochodzenie do pedagogiki*, w: M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki, Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997, s. 200.

⁵³ Utożsamia się tu ideały i cele. Jak pisze J. Woroniecki: „ideały to drogowskazy, a drogowskazy wskazują tylko drogę prowadzącą do celu, ale same przez się pobudką do działania nie są i impulsu do czynu nie dają. Kto żadnego celu sobie nie postawi, kto go nie zapragnie, nie umiłuje i nie postanowi osiągnąć, dla takiego drogowskazy nie mają znaczenia, nawet na nie nie spojrzy; takiemu prawić o ideałach, to tyle co młócić pustą słomę. Jakże charakterystycznym dla moralistów i różnych moralizatorów ostatnich wieków było to ciągle perorowanie o ideałach, jak nudne i bezpłodne, a jednocześnie zapominanie o żywych celach (...). Zastąpić celów ideałami nie należy: w dziedzinie myśli ideały są pierwsze, ale w dziedzinie czynu – cele”. *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1999, s. 65.

⁵⁴ Por. M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje. Materiały do filozofii człowieka*, Warszawa 1995, s. 85.





też jednostkowym, indywidualnym osobom, których nie można tak łatwo przystawić do arbitralnie wyznaczonego szablonu określającego ich życie i postępowanie. Istnieje wówczas niebezpieczeństwo instrumentalizacji i ideologizacji wychowania⁵⁵. Szczególnie niebezpieczny w wychowaniu wydaje się kolektywizm i indywidualizm. „Kolektywizm wciela ideał wolności rozumianej jako uświadomiona konieczność. Indywidualność – wolność samowoli” – pisze Tadeusz Gadacz⁵⁶. W pedagogice idealistycznej celem staje się realizowanie jakiegoś poglądu, czegoś pomyślanego. Gdy wzorem jest jakiś człowiek, to jest to zawsze tylko wzór, którego inna osoba posiadająca odrębną osobowość i psychikę, może nie odtworzyć. Ujawnia się tu słabość i ograniczoność wychowania behawioralnego. Dlatego słusznie pisze Artur Andrzejuk, że wychowanie nastawione na cel, który ma być efektem działań wychowawczych, może być powierzchowne i płytkie. Na przykład, gdy celem jest model ucznia, gentelmana, który ogranicza się to do cech fizycznych i psychicznych, to wówczas człowiek nabiera takich cech, ale mogą być one tylko na „pokaz”. Stawia się wówczas zarzut zewnętrznej układości ucznia, nieszczerzej uprzejmości gentelmana, etc. Nawet, jeżeli ta pedagogika polega na kierowaniu do osób, jednak gdy te osoby są tylko wzorem zachowań, to wówczas stawia się je na pozycję wzoru i modelu. Mówiąc o tych wzorach, modelach zapomina się, że osoby przede wszystkim obdarowują nas życzliwością, wierzą nam i pokładają w nas nadzieję⁵⁷. Pedagogika

⁵⁵ Stąd zarzut M. Gogacza: „Pedagogika idealistyczna, kierując ludzi do ideałów i wzorów przestaje różnić się od światopoglądów i ideologii. Kierując właśnie do ideałów i wzorów nie kieruje do osób. Wtedy ideał nawet miłości, wiary czy nadziei nie ułatwia spotkania z ludźmi. Wyznacza tylko nigdy nie spełnione dążenia”. Cyt., *Człowiek i jego relacje*, dz. cyt. s. 85.

⁵⁶ Cyt. T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 217.

⁵⁷ Por. A. Andrzejuk, *Mieczysława Gogacza dochodzenie do pedagogiki*, dz. cyt., 200-201.





nie polega na: „zdążaniu do ideałów, do modeli życia duchowego. Człowiek nie wychowuje się tu przez naginanie do nieobecnych w nim wzorów, ciągle pozbawiony zrealizowań, zawsze gorszy od tego, do czego zdąża. Ta pedagogika polega na podtrzymywaniu wiążącej nas z ludźmi miłości i wiary, na trwaniu w nich dzięki wzajemnemu zaufaniu. Polega na budzeniu rozumienia i decyzji, aby na co dzień żyć zaufaniem, wiarą i miłością, aby zadomowić się w tym klimacie, w tym środowisku, wyznaczonym istnieniem ludzi, darem ich osoby jako prawdy i ufny oczekiwaniami tego, co wnoszą, jako dobra dla nas. Taka pedagogika przestaje być teorią, staje się procesem trwania w miłości, wierze i zaufaniu. Nie wyrwa człowieka z tego, co realne, z odniesień do ludzi, w sferę pozornie cenniejszych wartości. Są one pozornie cenniejsze, gdyż jako modelowe ujęcia, stanowią tylko pomyślną pełnię. Taka pełnia miłości, wiary, zaufania jest właśnie pozorna. Realna jest tylko faktycznie doznana miłość i wiara, faktyczne zaufanie. I człowiek musi się nauczyć żyć w tych relacjach, powodować ich trwanie jako wartość rozumianą i akceptowaną, gdyż bez tego kontekstu odniesień właśnie zamiera”⁵⁸.

W konsekwencji Barbara Kiereś dzieli pedagogikę idealizmu na kolektywną (fasyzm, nazizm i komunizm) i indywidualną (liberalizm i anarchizm), uzyskując w ten sposób pedagogikę pięciu socjalizmów⁵⁹. Ich cechą wspólną jest zredukowanie metafizyki i antropologii (w tym aretologii) wychowania i dostosowanie ich do głoszonego przez dany socjalizm światopoglądu i ideologii. Takie „wychowanie” nabiera cech urabiania człowieka do zadań i celów wyznaczanych przez utopie, konstruujące idylliczne, ale

⁵⁸ Cyt. M. Gogacz, *Uwagi na temat wartości*, „Studia Philosophiae Christianae”, 17(1981)1, s. 204.

⁵⁹ Por. B. Kiereś, *U pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015, s. 65-72 i nn. Podział ten należy uzupełnić o pedagogikę aksjologiczną oraz realistyczną (tomistyczną).

oderwane od rzeczywistości i prawdy o człowieku, wizje uszczęśliwienia, a nawet „zbawienia” człowieka – utopie.

Ad.3). Myślenie wartościujące polega na ujęciu relacyjnym, porównywaniu, wprowadza aksjologiczną aksjologię⁶⁰. W ujęciu tym zestawia się byt, relację lub przypadłość w odniesieniu do kogoś lub czegoś. Ma ona na celu ocenę, a nie wskazanie, czym coś jest (myślenie identyfikujące). W ten sposób myślenie wartościujące sytuuje na pozycji ujęcia czegoś jako celu lub zadania. Ma charakter funkcjonalny, a niekiedy nawet utylitarny. Jeżeli jest skierowane do osób, wówczas istnieje niebezpieczeństwo niezachowania normy personalistycznej, która głosi, że osoby nie należy traktować jako środka do celu, co grozi jej użyciem⁶¹. Jak pisze Mieczysław Gogacz: „myślenie wartościujące zastępuje wtedy myślenie identyfikujące. Ponieważ cel lub zadanie są często projektem, pomysłem, uświadomieniem sobie możliwości, myślenie wartościujące zastępując myślenie identyfikujące czyni możliwość czymś tożsamym z rzeczywistością. Kieruje wtedy substancje i relacje do idei, teorii, twierdzeń, do czegoś tylko myślnego, tylko możliwego, a nie do realnych bytów. Odsuwa od nich, uniemożliwia identyfikację ich natury i często tę naturę utożsamia z jej oceną”⁶². Myślenie wartościujące często używa się w ak-

⁶⁰ Zasadniczo teorie wartości można podzielić na aksjologiczne i metafizyczne. Aksjologiczne ujęcie wartości polega na wyborze jakiś wartości ze względu na inne, zaakceptowane wcześniej wartości (aprioryzm). Problem ten scharakteryzował Mieczysław Gogacz: „uznanie czegoś za wartość, usprawiedliwione podmiotem decyzji, równa się właściwie mianowaniem czegoś na pozycję wartości, co powoduje, że wartości są czysto myślane, że stanowią idee, model, pomysły i zadany cel, który zalecamy do wykonania osobom, rzeczom, teoriom. Decyzja podmiotu, jako racja przyjęcia jakiś wartości, słuszna i ostateczna w uzasadnianiu aksjologicznym, czyni to uzasadnienie czymś subiektywnym, nie dla wszystkich więc osób czymś słusznym i ostatecznym”. Cyt., *Uwagi do tematu wartości*, dz. cyt., s. 200-201.

⁶¹ Por. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986, s. 42 i nn.

⁶² Cyt. M. Gogacz, *Prawdziwy świat człowieka*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 19(1983)1, s. 43.



sjologii i w ten sposób utożsamia się ją z metafizyką. W ten sposób dochodzi się do ontologii, która jest jedynie teorią ocen. Dochodzi tu do oderwania zachodzących w bycie procesów od ich podmiotu – substancji⁶³. W konsekwencji przypadłości, czyli elementy drugorzędne i niesamodzielne (kolor skóry, relacje społeczne, poglądy polityczne) bytowo są tożsame z samym bytem, co ma swoje konsekwencje na płaszczyźnie edukacji, gdyż może prowadzić do konfliktów, odrzucenia, a nawet eliminacji osoby, uprzedmiotowienia jej⁶⁴.

Ponadto myślenie wartościujące jest osadzone na monizmie. Jak dodaje Gogacz: „nieskończony obszar relacji, traktowany absolutystycznie jako pierwotny i jedyny sposób bytowania, w którym zespoły relacji są jego częściami, wiąże się z myśleniem unifikującym, sytuującym w monizmie. Według monizmu, tworzywo bytów, w tym wypadku relacji, jest istotowo to samo. Znikają w konsekwencji istotowe różnice między bytami. Te różnice stają się tylko przypadłościowe. Ponieważ nie są one dość wyraźne, gdyż bytu, np. człowiek, mają podobne przypadłości, wtedy albo zespoły przypadłości, a tym samym relacji, uważa się za naturę bytów i dość dowolnie identyfikuje się je wartościami, właściwościami lub wybraną relacją (np. praca, materialność, poznawania, więź z Bogiem), albo twierdzi się, że tylko zespoły przypadłości są poznawalne, natomiast ich niepoznawalne istoty dość dowolnie oznacza się pomyślanymi kategoriami (np. Kant). Monizm jest wynikiem także utożsamienia przyczyny ze skutkiem”⁶⁵. Na skutek tego człowiek jest sprowadzony w myśleniu identyfikującym do porządku myśli, konstrukcji, instytucji i w

⁶³ Por. tamże, s. 46.

⁶⁴ Por. K. Gryżenia, *Etyczne implikacje (nie)osobowego traktowania człowieka*, „Forum Pedagogiczne” 2/2011, s. 71-96; tenże, *Zagrożenia podmiotowości człowieka*, „Logos i Ethos”, 1(30)2011, s. 215-234.

⁶⁵ Cyt. tamże, s. 47.



nich zamknięty⁶⁶. Czy zatem należy zanegować myślenie wartościujące? Wydaje się, że nie, ale pod warunkiem, że będzie ono uzupełniało myślenie identyfikujące. Niestety, tak jednak nie jest, ponieważ w obecnej kulturze (w tym w edukacji) dominuje właśnie taki typ myślenia.

Ad. 4). Niektóre nurty filozofii idealistycznej są uwikłane w myślenie utopijne. Jak pisze Mariusz Gizowski „pedagogika winna odpowiadać na określone potrzeby społeczne i przede wszystkim egzemplifikować wymiar etyczny przyjazny człowiekowi, a nie promować treści prowadzące do jego deregulacji i autodestrukcji, w imię chorych i wydumanych ideologii, będących udziałem rządzących mniejszości”⁶⁷. Zjawisko to ma miejsce chyba od czasów pełnej recepcji *Państwa* Platona w renesansie, kiedy zaczęły powstawać utopie inspirowane tym dziełem. Początkowo miały one charakter dzieł literackich (Tomasz Morus [1478-1535], Tomasz Campanella [1568-1639], Franciszek Bacon), następnie moralitetów społecznych (J. Locke, Ks. Jean Meslier [1664-1729], Morelly, Gabriel Bounot de Mably [1709-1785]), aż XIX i XX wieku przybrały postać społecznych lub politycznych ideologii (Henri de Saint-Simon [1760-1825], Charles Fourier [1772-1837], Robert Owen [1771-1858], Karol Marks [1818-1883], Fryderyk Engels [1820-1895], Herbert Wells [1866-1946], Eugeniusz Zamiatin [1884-1937], Aldous Huxley [1894-1963], Georg Orwell [1903-1950], nowa lewica)⁶⁸.

⁶⁶ Por. tamże, s. 44.

⁶⁷ Cyt. M. Gizowski, *Niebezpieczne nurty i idee filozoficzno-pedagogiczne XX wieku*, Koszalin 2015, s. 12. Por. S. Sztobryn, B. Śliwerski, *Wstęp*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Łódź 2003, s. 5.

⁶⁸ Por. Ł. Stefaniak, *Utopizm*, dz. cyt.; G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. Anna Kacmajor, Agata Sulak, z posłowiem Bogusława Śliwerskiego, Gdańsk 2003.



3.2. Metafizyka edukacji

Z kolei na gruncie metafizyki edukacji wysuwają się dwie filozoficzne *aporie*:

- 1) integralna uprawa osoby
- 2) myślenia (właściwie poznanie) identyfikujące

Ad. 1). Jako integralną definicję osoby możemy przyjąć doprecyzowaną przez Mieczysława Gogacza rozbudowaną definicję Boecjusza: *persona est „intellectualis subsistentiae individuum ens* – byt jednostkowy o intelektualnej istocie powiązanej przez swą realność z aktem istnienia”⁶⁹. Perspektywa osoby uwyrażnia rolę aktu istnienia. Ponadto możemy wskazać na definicję człowieka w ujęciu M. Gogacza: „człowiek to realnie istniejący byt jednostkowy, duchowo-cielesny, podmiotujący relacje wyznaczone przez właściwości, które on posiada ze względu na swoje istnienie i ze względu na swoją istotę”⁷⁰. Jest to zatem byt spencjonalizowany (możność), czyli byt, który nie jest „skończony”, ani doskonały. Celem wychowania jest właśnie uprawa ludzkiej możliwości, aby osiągnął on doskonałość na każdym polu zgodnym z jego naturą. Jest to uprawa intelektu, formacja (aretologia) a nie deformacja (wady). Człowiek z natury posiada braki w wiedzy (koryguje je nauka), w działaniu (odpowiada za nie etyka), w wytwarzaniu (sztuka), w kontakcie z Bogiem (religia). Najważniejszymi działaniami które odpowiadają za ten proces jest intelekt i wola człowieka, stąd najczęściej są atakowane i osłabiane, stając się narzędziami do dezintegracji i deformacji osoby. Słuszny wydaje się więc postulat obrony intelektu człowieka⁷¹.

⁶⁹ Cyt. M. Gogacz, *Ku etyce chronienia osób. Wokół podstaw etyki*, Warszawa 1991, s. 26.

⁷⁰ Tamże, s. 7.

⁷¹ Por. tenże, *Obrona intelektu*, Warszawa 1969. „Należy jednak najpierw rozróżnić – pisze Gogacz – racjonalność i racjonalizm. Racjonalność to tyle, co zgodność z rozumem, także



Ad.2). Myślenie (właściwie poznanie) identyfikujące polega na rozpoznaniu, że jest i czym jest poznawany byt. Jest to zatem poznanie w bycie jego elementów strukturalnych (*pryncypiów*) i ich bytowej specyfiki, pozycji, którą mają w tym konkretnym jednostkowym bycie. Nie każde pryncypium może być aktem lub możliwością. Należy określić (zidentyfikować) jego bytową zawartość (*entia quo*). To samo dotyczy przypadłości i relacji podmiotowanych przez byt. „Jest to ujęcie – jak pisze Mieczysław Gogacz – od ich strony z pozycji bytowania ich bytowania, a nie z pozycji zewnętrznego wobec nich celu lub zadania”⁷². Właśnie na tym poziomie dokonuje się odczytanie i rozpoznanie, czy mamy do czynienia z idealizmem, czy realizmem. Jest to możliwe dzięki odczytaniu zawartości bytu, gdyż byt jest poznawalny, inteligibilny. W tradycji idealizmu racją i źródłem poznania jest intelekt, zaś w tradycji realizmu – realny jednostkowy byt (*subsystemja*). W konsekwencji kresem poznania idealizmie jest myśl, idea, zaś w realizmie – intelekt. Myślenie identyfikujące jest myśleniem substancjami. Należy dodać, że „substancje nie są częściami bytującej całości”⁷³, zaś świat nie jest jednym bytem

z rozumem lub przede wszystkim z rozumem, to uznanie jakiejś sensowności praw logicznych i praw istnienia, zgoda na różnicę między niebytem i bytem, to w ogóle myślenie, które unika sprzeczności, nie przyjmuje twierdzeń o jakichś rzeczach jednocześnie się wykluczających i jest to po prostu uznawanie, że tylko wtedy jakieś twierdzenie można przyjąć, gdy wskaże się na rację, która to twierdzenie uzasadnia. Jest to także cecha działania umysłowego, scalającego czynności intelektu i woli, reakcje poznawczych władz zmysłowych i uczuć. Racjonalizm w najlepszym razie jest jakąś radykalną wersją racjonalności, ale przez to jednak pozbawiającą się spokojnego rozważenia sprawy i pozbawiającą się słuszności. Można dodać, że w takim ujęciu racjonalizm nie zawsze jest racjonalizmem. Racjonalność nie jest tym samym, co intelektualizm. Przez intelektualizm rozumie się uznanie swoistej przewagi i hegemonii intelektu wśród władz poznawczych. Intelektualizm widzi w intelekcie najwyższy przejaw działalności ludzkiej i najbardziej miarodajne źródło poznania, ale nie wyklucza takich źródeł poznania jak zmysły, uczucia, wola pod warunkiem, że są kierowane przez intelekt, podlegają mu, wspomagają go i z nim współpracują nad poznaniem rzeczywistości”. Cyt. tamże, s. 28-29.

⁷² Cyt. tamże, *Prawdziwy świat człowieka*, dz. cyt., s. 44.

⁷³ Tamże, s. 47.



(monizm), lecz sumą samodzielnych bytów jednostkowych, powiązanych ze sobą przypadłościami lub relacjami, działaniami i procesami. Jednak nie determinują one substancji. Wobec tego według Gogacza: „przestaje być sensowna metoda porównania”⁷⁴. Ponadto myślenie substancjami (identyfikujące) zakłada pluralizm bytów, przekreślając monizm i dualizm.

4. Realistyczne określenie wychowania i kształcenia

Przez edukację (od *educō, -ere*) rozumiem działania celowo zmierzające do wszechstronnego ukształtowania możliwości (potencjalności) człowieka (*paideia, cultura, humanitas*). Na skutek czego człowiek winien odkryć swoje człowieczeństwo, czyli zrozumieć kim jest. Wychowanie (wychowywanie) to sztuka⁷⁵ o zasadach integralnej uprawy potencjalności człowieka, zmierzającej do odkrycia i kształtowania pełnego człowieczeństwa człowieka. Służy temu nawiązanie relacji człowieka z prawdą i dobrem, stanowiące mądrość, która przygotowuje go do odbioru i kształtowania kultury oraz podtrzymywania osobowych relacji. Jako takie wychowanie zawiera moralny wymiar ochrony osoby, wynikający z prawa naturalnego. W konsekwencji:

- wychowanie intelektu to usprawnianie go w umiłowaniu prawdy, w trwaniu przy tym, co słuszne;
- wychowanie woli polega na wierności nie tyle temu, co intelekt rozpoznał jako prawdę i ukazał to woli jako dobro, ile raczej temu, przy czym trwa intelekt i ukazuje jako wywołujące dobre skutki;
- wychowanie uczuć to wyćwiczenie ich w podleganiu intelektowi i woli⁷⁶;

⁷⁴ Tamże.

⁷⁵ Sztuka w sensie klasycznym to zasada poprawnego wytwarzania (*recta ratio factibilium*), cnota, która obok nauki, moralności i religii tworzy kulturę człowieka. Celem sztuki jest naśladowanie rozumnej i niezdegenerowanej natury i uzupełnianie jej braków.

⁷⁶ Cyt. M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia*, dz. cyt., s. 172-173.





Wykształcenie polega na integralnej uprawie władz człowieka (intelektu, woli, uczuć, wyobraźni, *vis cogitativa*), czego rezultatem jest zdobycie erudycji, wiedzy, umiejętności wytwarzania (*poiesis*), moralności i ewentualnie religijności. Doprecyzowując:

- wykształcenie jest umiejętnością rozpoznawania tego, co prawdziwe i dobre;
- wykształcenie intelektu to usprawnienie go w rozpoznawaniu pryncypiów, współstanowiących byt (chodzi tu o realizm, o kontakt z rzeczywistością);
- wykształcenie woli jest nauczeniem jej wyboru dobra wskazanego jej przez intelekt;
- wykształcenie uczuć to nabycie przez nie wrażliwości na piękno;
- wykształcenie zmysłowych władz wewnętrznych polega wycwiczeniu ich w wierności i zgodności w właściwym im przedmiocie;
- wykształcenie *vis cogitativa* to poddanie jej sądów roztropności za pośrednictwem intelektu czynnego⁷⁷.

5. Podsumowanie i zestawienie wniosków

Nestor polskiej historii filozofii zauważył, że „za naszych czasów rozpowszechnił się pogląd, że: 1) filozofia, a zwłaszcza metafizyka nie jest człowiekowi potrzeba. Nauki i technika zastępują ją z powodzeniem. A więc metafizyka jest czymś niepotrzebnym. 2) Usługi oddawane kiedyś przez metafizykę może w wyższym jeszcze stopniu świadczyć wiara: wiara religijna, ezoteryczna, społeczna... Zatem «religia» w szerszym znaczeniu sprawia, że metafizyka staje się zbędna. Czy rzeczywiście – po wszystkich doświadczeniach epoki nowożytnej i współczesnej – refleksja metafizyczna jest dziś niemożliwa? Ażeby odpowiedzieć

⁷⁷ Tamże.





na to pytanie, konieczne jest ważne rozróżnienie. Istotnym rdzeniem każdej autentycznej filozofii jest filozofia bytu. Może ona być mniej lub bardziej rozwinięta i pełna albo może być ukryta, przytłoczona, prawie martwa (w tym ostatnim przypadku trzeba będzie ją «wskrzesić»). Taka filozofia bytu, ten rdzeń metafizyczny jest całkowicie ponadczasowy: nie starzeje się i zawsze można odnaleźć go żywym. Centralne idee Platona, Arystotelesa, św. Augustyna, św. Tomasza, św. Bonawentury, Kartezjusza, Leibniza czy Bergsona zachowuje zawsze swą świeżość i swoją wielkość. Śmieszne by było twierdzenie, że są przestarzałe. Podobnie rzecz się ma w dziedzinie sztuki czy duchowości. Natomiast zastosowania metafizyki oraz różne próby wyjaśniania poszczególnych sektorów rzeczywistości zależą od uwarunkowań czasowo-przestrzennych, od praw przemijania i różnorodnych przeobrażeń w świecie. Tak rzeczy się mają na przykład w odniesieniu do filozofii przyrody, kultury czy społeczeństwa. Wszystkie te działy filozofii są z konieczności poddane przeobrażeniom i nieuniknionym zmianom. Ale to nie dotyczy metafizyki. Mając na uwadze to ważne rozróżnienie, trzeba na tej płaszczyźnie wystrzegać się niebezpiecznej pokusy ulegania modom intelektualnym. Pamiętajmy, że różne «tyranie» nawiedzają świat myśli. Nie ulegajmy im. Nabywajmy «sprawności łososia», który jak każda szlachetna ryba potrafi płynąć pod prąd. Bez odwagi intelektualnej i bez niezawisłości myśli powrót do metafizyki jest niemożliwy. U szukających tylko prawdy powinien zniknąć kult nowoczesności i strach przed tym, by nie zostać okrzyczanym za wstecznika⁷⁸. Sądzę, że stanowisko S. Swieżawskiego dotyczące metafizyki i potrzeby jej rzetelnego i realistycznego uprawiania, przekłada się również na gruncie edukacji.

⁷⁸ Por. S. Swieżawski, *Prawda i tajemnica. Pisma filozoficzne*, Kraków 2007, s. 59-60.

Idąc za ujęciem Lubelskiej Szkoły Filozoficznej „należy jednak zauważyć, że przenoszenie nazwy «metafizyka» poza obszar filozofii realistycznej, wyrosłej z metafizyki Arystotelesa i dopełnionej przez św. Tomasza, a dziś kontynuowany w ramach metafizyki realistycznej, jest nadużyciem językowym, intelektualnym oraz poznawczym i prowadzi do nieporozumień, a przede wszystkim do deformacji samej filozofii i zatarcia jej istotnego sensu i celu uprawiania”⁷⁹. Deformacja filozofii bytu (metafizyki) oznacza deformację edukacji. Winniśmy dokładnie badać założenia (przedzałożenia) filozoficzne edukacji, ponieważ nie należą one wyłącznie do świata ludzkich idei, ale przekładają się na konkretne wychowanie i kształcenie przyszłych pokoleń. „A takie będą Rzeczpospolite jak młodzieży chowanie”! Winna zatem towarzyszyć nam troska i zapobiegliwość, stawiającą na kulturę bycia, kultury ducha, a nie na świat użycia (konsumpcji), autorytarnej narzuconej aksjologii i utopii, gdyż „kultura ceniąca tylko konsumpcję i przyjemność musi prowadzić do spadku efektywności gospodarki i zahamowania rozwoju nauki”⁸⁰.

W obliczu „śmierci metafizyki” wydaje się, że jesteśmy zobowiązani do obrony intelektu i odczytywanego przez niego (a nie „kreowanego”) realizmu i poznania samej rzeczywistości, co przekłada się na rozumienie edukacji jako na klasyczną *paideę* i *humanitas*.

⁷⁹ Cyt. A. Maryniarczyk, *Słowo od wydawcy*, w: P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia?*, dz. cyt., s. 7.

⁸⁰ Cyt. Z. Krasnodębski, *Upadek idei postępu*, dz. cyt., s. 278.



Bibliografia

- Ajdukiewicz K., *Zagadnienia i kierunki filozofii*, wyd. 4, Kęty-Warszawa 2004.
- Andrzejuk A., *Filozofia moralna w tekstach Tomasza z Akwinu*, Warszawa 1999.
- Andrzejuk A., *Mieczysława Gogacza dochodzenie do pedagogiki*, w: M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki, Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997.
- Andrzejuk A., *Replika na recenzje*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 37 (2001) 1.
- Andrzejuk A., *Słownik terminów*, w: Tomasz z Akwinu, *Summa teologiczna*, t. 35, Warszawa – Londyn 1998.
- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 1996.
- Arystoteles, *Metafizyka*, opr. M. A. Krapiec i A. Maryniarczyk na podstawie tłum. Żeleźnika, Lublin 1996.
- Baumstark A., *Die christlichen Literaturen des Orient*, Leipzig 1911.
- Corpus Hermeticus*, tłum. ang. W. Scott, vol. 1, Boston 1985.
- Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005.
- Gilson E., *Historia filozofii w wiekach średnich*, tłum. S. Zalewski, Warszawa 1966.
- Gizowski M., *Niebezpieczne nurty i idee filozoficzno-pedagogiczne XX wieku*, Koszalin 2015.
- Gogacz M., *Człowiek i jego relacje. Materiały do filozofii człowieka*, Warszawa 1995.
- Gogacz M., *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1987.
- Gogacz M., *Ku etyce chronienia osób. Wokół podstaw etyki*, Warszawa 1991.
- Gogacz M., *Metody metafizyki*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 23(1987)2, s. 45-64.
- Gogacz M., *Obrona intelektu*, Warszawa 1969.
- Gogacz M., *Platonizm i arystotelizm. Dwie drogi do metafizyki*, Warszawa 1996.





- Gogacz M., *Prawdziwy świat człowieka*, „Studia Philosophiae Christianae” 19(1983)1, s. 43-51.
- Gogacz M., *Uwagi na temat wartości*, „Studia Philosophiae Christianae”, 17(1981)1, s. 200-209.
- Gryżenia K., *Arystoteles i renesans. Filozofia bytu Piotra Fonseki*, Lublin 1995.
- Gryżenia K., *Etyczne implikacje (nie)osobowego traktowania człowieka*, „Forum Pedagogiczne” 2/2011, s. 71-96.
- Gryżenia K., *Spór o rolę utopii w wychowaniu*, w: *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, w: *Pedagogika filozoficzna*, t. 2, red. S. Sztobryn i M. Miksza, Kraków 2007, s. 223-232.
- Gryżenia K., *Zagrożenia podmiotowości człowieka*, „Logos i Ethos”, 1(30)2011, s. 215-234.
- Gutek G.L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. Anna Kacmajor, Agata Sulak, z posłowiem Bogusława Śliwerskiego, Gdańsk 2003.
- Hadot P., *Czym jest filozofia starożytna?*, tłum. P. Domański, Warszawa 2000.
- Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Łódź 2003.
- Jaroszyński P., *Meandry neoplatonizmu*, „Człowiek w kulturze” 13/2000, s. 102-107.
- Jaroszyński P., *Metafizyka czy ontologia?* [prezentacja książki]: <https://www.youtube.com/watch?v=XypxuJRFL84> [stan z dnia 27.09.2018].
- Jaroszyński P., *Metafizyka czy ontologia?*, Lublin 2011; wyd. angielskie: *Metaphysics or Ontology?*, Brill, 2018.
- Kiereś B., *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015.
- Kiereś H., *Postmodernizm*, „Powszechna Encyklopedia Filozofii”: <http://www.pta.pl/pef/pdf/p/postmodernizm.pdf> [stan z dnia 7.09.2018]
- Kiereś H., *Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu*, Lublin 2000.





- Krasnodębski M., *Antropologia edukacji – wybrane aporie w świetle filozofii klasycznej*, Głogów 2018.
- Krasnodębski M., *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, wyd. 2, Warszawa 2009.
- Krasnodębski M., *Idealizm*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, *Suplement*, Warszawa 2010.
- Krasnodębski M., *Teoria osobowych relacji istnieniowych jako fundament rodziny w filozofii Mieczysława Gogacza*, „Rocznik Tomistyczny” 3/2014, s. 45-59.
- Krasnodębski M., *Tomizm*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilcha, Warszawa 2007, s. 705-712.
- Krasnodębski Z., *Upadek idei postępu*, Warszawa 1991.
- Krapiec M. A., *Metafizyka*, Lublin 1986.
- Ortega y Gasset J., *Bunt mas*, tłum. P. Niklewicz, Zakrzewo 2016.
- Platon, *Fajdros*, tłum. L. Regner, Kęty 2002.
- Reale G., *Historia filozofii starożytnej*, t. 4, tłum. E. I. Zieliński, Lublin 1999.
- Starzyńska-Kościszko E., *Koncepcja człowieka rzeczywistego. Z antropologii filozoficznej Bronisława Ferdynanda Trentowskiego*, Olsztyn 2004.
- Stefaniak Ł., *Utopizm: źródła myślowe i konsekwencje cywilizacyjne*, Lublin 2011.
- Stępień A.B., *Wstęp do filozofii*, Lublin 2001.
- Swieżawski S., *Prawda i tajemnica. Pisma filozoficzne*, Kraków 2007.
- Szymańska-Kuta D., *Z badań nad neoplatońską interpretacją rytu teurgicznego (De misteriis Jamblicha) – wokół zagadnienia działania*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego - Studia Religioznawcza” 42(MCCCX)2009.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 2., Warszawa 1990
- Wesoły M.A., *Wokół najnowszych studiów nad Metafizyką Arystotelesa*, w: *O metafizyce Arystotelesa (Zadania współczesnej metafizyki, t. 19)*, red. A. Maryniarczyk, N. Kunat, Z. Pańpuch, Lublin 2017, s. 441-461.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1999.



METAPHYSICS OR ONTOLOGY OF EDUCATION?

Summary

In the article titled: Metaphysics or the ontology of education? I discuss the philosophical history of idealism and ontology as well as realism and metaphysics (The direct inspiration for this text was the book by Piotr Jaroszyński: *Metaphysics or Ontology?* [Polish edition: Lublin 2011, English edition: Brill, 2018]). The dispute that takes place between these current trends has an impact on pedagogy and in many cases determines pedagogy. The text indicates the consequences resulting from the adoption of education ontology or educational metaphysics. They also include anthropology, ethics, axiology and the practice of upbringing and education.

Keywords: metaphysics, ontology, realism, idealism, education, anthropology.



Sławomir Sztobryn*

PEDAGOGIKA HISTORYCZNA I FILOZOFICZNA W POLSCE. WIZJA ROZWOJU BADAŃ

1. *Wprowadzenie.*
2. *Uzasadnienie badań historycznych w pedagogice.*
3. *Uzasadnienie badań filozoficznych w pedagogice*

Abstrakt

Zainteresowanie filozofią wychowania w Polsce systematycznie rośnie, stąd rodzi się potrzeba swoistej diagnozy jej stanu, możliwości i ewentualnego rozwoju. Badania historyczne umożliwiają dostrzeżenie przemian tej rzeczywistości w ramach pewnych cezur, natomiast namysł filozoficzny wydobywa z procesów pedagogicznych ich sedno, istotę, pozwala ująć syntetycznie wielowarstwowość, dynamikę, pozwala rozjaśnić obecne tam antynomie. Integralne podejście wobec kultury, a więc także pedagogiki jako jej części, respektuje stanowisko P. Sorokina, który zakłada połączenie czystego opisu czyli płaszczyzny historycznej w jej tradycyjnym ujęciu, z płaszczyzną systemową, filozoficzną. Jedność pedagogiki historycznej i filozoficznej ostatecznie odzwierciedlać się może w postulowanej przeze mnie historii filozofii edukacji czy w wersji A. Smołańskiego historiozofii pedagogiki.

* Dr hab., prof. nadzw. Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej; e-mail: s.sztobryn@gmail.com



Słowa kluczowe: Pedagogika, historiografia pedagogiczna, pedagogika filozoficzna, historiozofia pedagogiki

1. Wprowadzenie

Polska pedagogika w swoim rozwoju historycznym - mam tu na myśli dłuższą perspektywę temporalną aniżeli ostatnie sto lat - posiadała dzieła, które realizowały postulat jedności, syntezy pierwiastka historycznego i filozoficznego niekoniecznie tworzone z pełną metodologiczną świadomością tej jedności. Wynikało to z historycznego rozwoju nauk humanistycznych, które w bardziej odległych czasach silnej były ze sobą powiązane oraz wyraźniej opierały swoje naukowe tezy na przesłankach filozoficznych. Im bliżej współczesności tym silniejsza okazała się dyferencjacja i rozdrobnienie różnych dyscyplin na subdyscypliny aż po kuriozalne pomysły typu pedagogika cyrkowa. Nauka ta, w swoim historycznym rozwoju, usiłowała uwolnić się od założeń filozoficznych, było to szczególnie widoczne w okresie zachłyśnięcia się metodologią badań eksperymentalnych, szybko jednak zorientowała się, że i w ich ramach istnieją nieusuwalne filozoficzne założenia i przesłanki tych badań. Oscylacyjny charakter następujących po sobie mód i paradygmatów jest pośrednim dowodem na stałą obecność pierwiastka filozoficznego we wszystkich obszarach nauki, a szczególnie w tak specyficznej dyscyplinie, jaką jest pedagogika. Oczywisty związek pedagogiki z filozofią został opisany w licznych publikacjach i jest argumentem na rzecz jedności także badań nad historią pedagogiki i jej filozofią. Aby jednak można było mówić o jedności tych badań trzeba uzasadnić z jednej strony wagę badań nad dziejami własnej dyscypliny dla jej statusu i dalszego rozwoju, a z drugiej uzasadnić potrzebę filozoficznego oglądu i interpretacji wyników badań historycznych w pedagogice. Ped-



agogika historyczna i filozoficzna postrzegana jako swoista jedność potrzebuje takiego dookreślenia swoich składników.

2. Uzasadnienie badań historycznych w pedagogice

Każda dyscyplina naukowa po jakimś czasie własnego rozwoju jest zmuszona do przeprowadzenia swoistego remanentu swoich osiągnięć, właśnie po to, aby diagnoza meandrów rozwoju i diagnoza stanu obecnego pozwoliły na krytyczną analizę potencjalnych możliwości (i kierunków) dalszego rozwoju. B. Kudlacova wymienia cztery podstawowe jej zdaniem obszary, w których badania historyczne są podstawą takiej diagnozy. Uważa ona, że można po pierwsze potraktować zjawiska historyczne jako źródło aktualnych rozwiązań¹. Po wtóre - o ile analizowany jest proces, a nie akt historyczny - można wskazać istniejące tendencje w rozwoju pedagogiki i na tej podstawie probabilistycznie wnioskować o dalszym rozwoju. Zjawiska pedagogiczne nie dzieją się w próżni kulturowej, wręcz odwrotnie mamy raczej do czynienia z tygłem kultur, w którym pewne elementy mają charakter uniwersalny, a inne regionalny, jedne dominują inne zanikają. Badania historyczne - i to jest trzeci wymiar - pokazują znaczenie tych kultur i konsekwencje ich temporalnego współwystępowania. I ostatni poziom wymieniony przez B. Kudlacovą to diagnoza zastanego stanu wiedzy danej dyscypliny². Zgodnie z tym punktem widzenia

¹ Z tą tezą można się zgodzić z następującym zastrzeżeniem - w obszarze dziejów praktyki edukacyjnej takie proste, dosłowne przeniesienie nie jest możliwe, ponieważ odmienny i niepowtarzalny jest kontekst historyczno-kulturowy, w którym dane zjawisko pierwotnie się pojawiło. Zawsze takie odwołanie jest mutacją. Myśl pedagogiczna ma bardziej uniwersalny charakter, niesie zbiór idei, które zachowują swoje pierwotne znaczenie, aczkolwiek ich odczytanie też ma charakter twórczy.

² B. Kudlacova, *Renesans dziejów myśli pedagogicznej na Słowacji i związane z tym problemy*, "Pedagogika Filozoficzna on-line" 1/2010, s. 105, w: http://pedagogika-filozoficzna.eu/wp-content/uploads/2017/02/8-Kudlacova-99-106-pf_10.pdf [stan z dn. 22.04.2019]



historiografia postrzegana jako immanentny składnik pedagogiki nie jest muzeum spetryfikowanych wydarzeń, lecz obserwacją, dekonstrukcją i rekonstrukcją oraz interpretacją przeszłości, która nie jest obojętna dla teraźniejszości, a nawet przyszłości. W ten sposób historiografia, a w ujęciu A. Smołalskiego historiozofia pedagogiki, jest w pewnym sensie warunkiem poprawności badań w pedagogice, która sięga po paradygmaty rozpoznane w przeszłości. O ile można sądzić, że współcześni teoretycy stają się bardziej otwarci na narrację historyczną, o tyle historycy wychowania nie wydają się zainspirowani rozstrzygnięciami teoretycznymi pedagogów-filozofów wychowania. Najprostsza konkluzja z tego wynikająca dla rozwoju pedagogiki historycznej i filozoficznej jest taka, że czynnikiem utrudniającym uzyskanie pewnego konsensusu w środowisku pedagogów - teoretyków i praktyków - jest nadmierne rozczłonkowanie tej dyscypliny, budowanie sztucznych barier między jej poszczególnymi subdyscyplinami, swoista negacja autonomii tej dziedziny wynikająca z redukcji jej obszaru badawczego do dyscyplin współpracujących takich jak filozofia, historia, psychologia, socjologia i inne. Nie bez znaczenia są również podziały zachodzące wewnątrz kadry naukowej, one bowiem utrudniają, pomimo pozornych deklaracji, współpracę środowiskową. Podziały te wzmacnia dodatkowo polityka kolejnych ministerstw utrzymująca przy życiu przeżytki poprzedniego systemu, jak np. Centralną Komisję ds. Stopni i Tytułów³.

We współczesnej polskiej humanistyce mamy do czynienia z pewnymi, jeszcze nielicznymi, przejawami uprawiania badań naukowych respektujących jedność pedagogiki historycznej i filozoficznej. Poza moją własną jej wykładnią należy wskazać na twórczość prof. Antoniego Smołalskiego autora oryginalnej kon-

³ To jest osobny problem wymagający podłużnych i pogłębionych badań. Tu tylko sygnalizuję jego synergię w szkodzeniu rozwojowi badań naukowych.



cepcji zatytułowanej *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, a także dr Ł. Michalskiego, który opublikował *Przemiany syntez niemożliwych* oraz prof. Mirosławy Zalewskiej-Pawlak autorki szczególnego, oryginalnego dzieła zatytułowanego *W poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia i sztuki wychowania. Sztuka i wychowanie w XXI wieku*⁴. Wszystkie te prace prezentują odmienną od tradycyjnej historiografii koncepcję uprawiania badań pedagogicznych w szerokim, dynamicznym i złożonym kontekście pozwalającym dostrzec nie tylko izolowane wydarzenia, ale również procesy z ich dynamiką oraz systemy wartości leżące u podstaw każdej teorii i praktyki edukacyjnej. Wśród współczesnych polskich pedagogów Janusz Gnitecki jednoznacznie łączył historycznie postrzeganą refleksję pedagogiczną i filozoficzną. Jeśli Gnitecki definiował pedagogikę jako „scaloną wizję **metarefleksji i metateorii** na temat przestrzeni ludzkiej esencji i egzystencji w perspektywie transcendentnej i (lub) uniwersalistycznej”⁵, to tak rozumiana pedagogika w całości mieści się w obszarze filozofii edukacji, a jej historia musi być historią tejże filozofii edukacji. Spośród autorów zagranicznych związanych z Towarzystwem Pedagogiki Filozoficznej należy wskazać Blanę Kudlacovą, która stoi na stanowisku, że zarówno aspekt historyczny, jak i filozoficzno-antropologiczny mają znaczenie metapedagogiczne i są w tych badaniach czymś strukturalnie niezbywalnym⁶. Lech Witkowski rozszerzył ten punkt widzenia

⁴S. Sztobryn, *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metabistoryczne*, Łódź 2000; A. Smolański, *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, Wrocław 2009; Ł. Michalski, *Przemiany syntez niemożliwych*, Katowice 2016; M. Zalewska-Pawlak, *W poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia i sztuki wychowania. Sztuka i wychowanie w XXI wieku*, Łódź 2017.

⁵J. Gnitecki, *Niektóre ujęcia pedagogiki ogólnej w Polsce i na świecie*, w: S. Palka red., *Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Pedagogiczne”, 22/1995, s. 14.

⁶B. Kudlacova, *Renesans dziejów myśli pedagogicznej na Słowacji i związane z tym problemy*, „Pedagogika Filozoficzna on-line” 1/2010, dz. cyt.



nazywając pedagogikę dyscypliną metahumanistyczną właśnie z tego względu, że jej nieodłącznym składnikiem są przesłanki filozoficzne, co w moim przekonaniu sytuuje refleksję pedagogiczną ponad refleksją filozoficzną i tym samym przeciwstawia się dość powszechnemu stanowisku wśród filozofów, zajmujących się także problematyką pedagogiczną, że pedagogika jest strukturalnie bardziej częścią refleksji filozoficznej, aniżeli dyscypliną autonomiczną, a tym bardziej dyscypliną o charakterze meta-wobec całej humanistyki. Obydwa ujęcia jednak nie wydają się trafne - pierwsze przesadnie eksponuje rolę pedagogiki, drugie zaś zakłada jej regres. Nowoczesną, tj. XXI-wieczną pedagogikę postrzegam jako dyscyplinę nierozzerwalnie powiązaną z filozofią, ale względnie autonomiczną.

Historiografia modernistyczna wyrastająca z analitycznej filozofii historii twierdzi, że struktury kształtują wydarzenia, zaś postmodernistyczna wyrastająca z filozoficznej krytyki modernizmu, że jest odwrotnie i stąd nacisk na to, co indywidualne, partykularne, na mikrohistorie i historie lokalne⁷. Wbrew pozorom taki postmodernistyczny sposób uprawiania historiografii zawęża jej pole widzenia do pojedynczych impulsów światła, gdy tymczasem aby zrozumieć jakiś proces (który jest złożony) trzeba przyjąć perspektywę szerokiej wiązki światła. Ten sposób myślenia ma swój odpowiednik w badaniach empirycznych, których słabością jest brak tzw. enumeracji zupełnej, a w konsekwencji jakiegokolwiek uogólnienia mają zawsze ograniczony zasięg do obszaru i momentu przeprowadzonych badań. Taka historia zbliża się bardzo do literatury pięknej i z pewnością ma swój walor emocjonalny, natomiast jej znaczenie naukowe, poszerzające horyzonty wiedzy jest niewielkie, jeśli nie żadne. Mitem jest preko-

⁷*Kronikarz a historyk. Atuty i słabości regionalnej historiografii*, red. J. Spyra, Cieszyn 2007, s. 19-20.



nanie, że losy konkretnych jednostek czy wspólnot pozwolą dostrzec świat historii w całej jej złożoności. Odwołanie się do wyjaśniania musi zakładać przyjęcie koła hermeneutycznego. Inaczej mówiąc historiografia naukowa nie może podążać ścieżką opartą na alternatywie, potrzebna jest koniunkcja obu podejść, które względem siebie będą ambiwalentne i dopełniające. Im bardziej złożony proces historyczny analizujemy, tym bardziej zróżnicowane, wielopoziomowe powinno być podejście metodologiczne. Tę historyczną złożoność badanych procesów może rozjaśnić filozofia, która wykorzystując zbudowane przez siebie kategorie pojęciowe odnosi do pojedynczych zjawisk dostrzegając w nich przejawy czegoś mniej płynnego, a jednocześnie charakterystycznego dla określonego tu i teraz. W historiografii europejskiej już w okresie przełomu XIX/XX wieku postulowano potrzebę wprowadzenia **ujęć syntetyzujących** w miejsce monograficzno-przyczynkarskich, jednak ciążenie ku tej drugiej formie konstruowania narracji historycznej nie zostało w pełni wyrugowane w polskiej historiografii edukacyjnej. Wskazuje to na daleko posunięty konserwatyzm i raczej ogranicza perspektywne wizje w tej dziedzinie. Jednocześnie, na co zwracałem wielokrotnie uwagę, tradycyjni *quasi* pozytywistyczni historycy abstrahują od kontekstu filozoficznego w pragmatyce swoich badań, co nie oznacza, że nie przyjmują jakiejś koncepcji filozofii historii.

W badaniach historycznych zorientowanych na problematykę pedagogiczną w ostatnim stuleciu należy podkreślić dwie rzucające się w oczy prawidłowości - pierwsza związana jest ze środowiskami, z których wyrastali uczeni zajmujący się historiografią. Byli to na początku XX wieku filolodzy, historycy, archeolodzy i najmniej liczni pedagodzy. Ta sytuacja uległa zmianie już pod koniec okresu międzywojennego, gdy do głosu doszli uczeni tej miary, co Bogdan Nawroczyński, Bogdan



Suchodolski, Zygmunt Kukulski, Kazimierz Sośnicki, Ludwik Chmaj, Stefan Wołoszyn, Henryk Rowid, Ludwik Jaxa-Bykowski, Karol Kotłowski. Wszyscy oni łączyli w swojej twórczości historiografię pedagogiczną z analizami filozoficznymi⁸. Byli także filozofowie i pedagodzy tej miary co Sergiusz Hessen, Wiktor Wąsik, Waldemar Osterloff, Stefan Rudniański, Adam Zieleńczyk, Wiktor Hahn i inni, których twórczość łączyła te trzy obszary tj. pedagogikę, historię i filozofię. W tym duchu należy także postrzegać mniej znane koncepcje - tu dla przykładu wymienię **gnomologię** Józefa Kretz-Mirskiego oraz **antropagogię** T. Kotarbińskiego. Parafrazując stanowisko W. Tatarkiewicza, który swoją drogę do filozofii zaczął od jej historii należy stwierdzić, że najbardziej oczywistym wydaje się dążenie do uczestnictwa w aktualnych problemach dyscypliny przez przebrnięcie przez jej historię⁹. W pedagogice tak nie jest. Znacząca część historyków oświaty nie wywodzi się z pedagogiki. Ma to swoje zalety, choćby w tym, że unika się jednostronności, ale i istotną słabość polegającą na tym, że brak wykształcenia *stricte* pedagogicznego ogranicza ich możliwości merytorycznej, a także filozoficznej interpretacji badanych procesów.

⁸Warto dodać, że część polskich humanistów posługiwała się pojęciem pedagogiki historycznej i/lub filozoficznej. Czynił tak B. Nawroczyński, Z. Kukulski, K. Kotłowski, S. Wołoszyn. Kukulski zwracał uwagę, że już w 1808 r. F. H. Chr. Schwarz wyróżniał pedagogikę systematyczną i historyczną. Z. Kukulski, *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, Lublin 1923.

⁹Paradoksalnie we współczesnych programach akademickiego kształcenia pedagogów obszar analiz historycznych został mocno zawężony i jest nieporównywalny z okresem powszechnie deprecjonowanym tj. czasem PRL.



3. Uzasadnienie badań filozoficznych w pedagogice

Ten problem ma długą historię i liczne wypowiedzi uzasadniające więź pedagogiki z filozofią. Ma także swoje instytucjonalne uzasadnienie w postaci katedr akademickich, czasopism i towarzystw naukowych. Obecny w pedagogice oscylacyjny ruch - ku filozofii i próby odejścia od niej są związane z rozwojem światowej humanistyki i dominujących w poszczególnych okresach paradygmatów. W największym skrócie można to przedstawić w sposób następujący: od antyku po schyłek XIX wieku wszystkie koncepcje i teorie o charakterze pedagogicznym stanowiły nieodłączną część filozofii i im bardziej cofamy się w czasie tym trudniejsze jest odróżnienie refleksji pedagogicznej od koncepcji filozoficznych. Jeszcze w XX wieku idea filozofii stosowanej czyli pedagogiki miała swoich wybitnych przedstawicieli w osobach pedagogów kultury w Niemczech i w Polsce oraz w pragmatyzmie amerykańskim. Krótka faza negacji filozofii jako nauki i w związku z tym wszystkich dyscyplin, które przyznawały się do więzi z matką nauk, która miała miejsce w okresie pozytywizmu i pierwszych dekadach XX wieku, jako prosta konsekwencja dominacji paradygmatu empirycznego (eksperymentalnego) uległa fazie nowej uzasadniającej niezbywalność filozofii jako takiej i akceptacji filozofii dyscyplin, jako jej rozszerzenie. Pedagodzy kultury nawet w dobie II wojny światowej nie porzucili tego stanowiska. Po wojnie ambiwalencja ujawniła znów przeciwny biegun, bowiem wszystkie kraje tzw. „obozy socjalistycznego” zredukowały myślenie filozoficzne do jednego i do tego dogmatycznie oraz ideologicznie postrzeganego nurtu marksizmu-leninizmu, by po przełomie 1989 roku ponownie otworzyć się na nowoczesną i pluralistyczną filozofię, która w swojej przestrzeni badawczej zachowała miejsce i dla pedagogiki. Jeśli jednak uznamy, że ten proces oscylacji czy



swoistej dialektyki jest konstytutywny dla pedagogiki czerpiącej z filozofii, to w przyszłości należy spodziewać się kolejnego zwrotu, który zgodnie z logiką dziejów prowadzić może do współcześnie bliżej nieokreślonej negacji wzajemnych powiązań filozofii i pedagogiki. Zapowiedzi tego można już dziś znaleźć np. w postmodernistycznej negacji kultury wysokiej, w dążeniu do wąskiej, społeczno-politycznej interpretacji pedagogiki, w depersonalizacji jednostki zredukowanej do tzw. kapitału społecznego, w neopragmatycznym dążeniu do rozbudowania skutecznej praktyki edukacyjnej kosztem pogłębionego namysłu nad ludzkim losem i rolą edukacji, w dynamicznej dyferencjacji dyscyplin naukowych. W tym kontekście warto przypomnieć postawę badawczą K. Kotłowskiego (filozof i pedagog) oraz A. F. Grabskiego (historyk). Każdy z nich uzasadniał w ramach swojej dyscypliny scalającą, syntetyzującą funkcję filozofii chroniącą wielowymiarową relację współpracujących nauk. Każdy typ metanarracji budowanej w naukach o wychowaniu wcześniej czy później sięga po generalizacje filozoficzne lub do nich autonomizmie dochodzi¹⁰.

Pewną możliwością rozwoju badań w zakresie pedagogiki historycznej i filozoficznej jest filozofia modalności, dzięki której uczeni mogą subtelnie wskazać gdzie znajduje się jakieś zjawisko w danym momencie swojej ambiwalencji. „Wyłonione z badań nad modalnością teorie mogą ułatwić konstruowanie i dekonstruowanie całościowych obrazów przeszłej, zastanej i możliwej rzeczywistości. Mogą więc wpływać na kształtowanie nowego oblicza edukacji i pedagogiki”¹¹. W. Kojs badając filozofię modalności słusznie twierdzi, że świat ludzki jest do głębi

¹⁰ „Im bardziej wzrasta się specjalizacja, tym bardziej czyni konieczną pracę syntetyczną”. Cyt za A. F. Grabski, *Kształty historii*, Łódź 1985, s. 41.

¹¹ W. Kojs, *Modalne aspekty edukacji i pedagogiki*, „Chowanna” 2009 [tom jubileuszowy], s. 24-25.



modalny, J. Gnitecki powiedziałby, że jest ambiwalentny. Jednak z koncepcji obu autorów wynika wspólna konsekwencja, a mianowicie taka, że dynamikę, zmienność procesów pedagogicznych nie da się precyzyjnie rozpatrywać wyłącznie w procesie empirycznego badania, które daje nawet bogatą, ale statyczną wiedzę na temat rzeczywistości edukacyjnej zamkniętej w perspektywie tu i teraz. Badania historyczne umożliwiają dostrzeżenie przemian tej rzeczywistości w ramach pewnych cezur, natomiast namysł filozoficzny wydobywa z procesów pedagogicznych ich sedno, istotę, pozwala ująć syntetycznie wielowarstwowość, dynamikę, pozwala rozjaśnić obecne tam antynomie. Podejście łączące pedagogikę historyczną z pedagogiką filozoficzną otwiera nową perspektywę badawczą, w której nie zatraca się tego, co indywidualne i niepowtarzalne na rzecz generalizacji, ani tym bardziej nie blokuje się holistycznego, całościowego, hermeneutycznego sposobu traktowania tak złożonej i trudnej do interpretacji rzeczywistości, jaką jest rzeczywistość edukacyjna. Z tego, co zostało dotąd powiedziane wynika jeszcze jedna, ogólna konkluzja będąca odpowiedzią na tytułowy problem. Współczesne badania pedagogiczne nie chcą zatrzymać się w miejscu, czy uciec w postmodernistyczną literackość czy metaforykę mogą uzyskać pogłębienie w badaniach, które sięgają po bardziej złożone konstrukcje metodologiczne. O tym, że z tymi badaniami nie jest zbyt dobrze jednoznacznie pisał Antoni Smołalski podkreślając jednocześnie, że paradygmaty pedagogiki są przedmiotem jej historiozofii¹².

Bogdan Nawroczyński pisał w XX wieku o renesansie pedagogiki filozoficznej w Polsce i tak faktycznie było w ostatniej dekadzie przed wybuchem wojny. Lata powojenne naznaczone dominacją filozofii marksistowskiej, narzuconym przez Związek

¹² A. Smołalski, *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, Wrocław 2009.



Radziecki zwrotem w szkolnictwie do XIX wiecznego herbaryzmu, zastopowały rozwój refleksji tego typu. Faktycznie można mówić o renesansie pedagogiki filozoficznej dopiero po przełomie 1989 roku. W środowiskach akademickich zaczęły pojawiać się struktury (katedry, zakłady) orientujące swój podstawowy kierunek badań właśnie na pedagogikę filozoficzną. Jednym z pierwszych był Zakład Pedagogiki Filozoficznej przy Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ, który utworzyłem w 2005 roku. W tym miejscu warto przybliżyć tradycję Uniwersytetu Łódzkiego, który od momentu swego powstania w 1945 roku zajmował się pedagogiką filozoficzną w sposób ciągły (jeśli patrzyć na to w kontekście następstwa profesorów pedagogiki). Założycielem był słynny w Europie Sergiusz Hessen, który wykształcił kilku wybitnych następców w tym Karola Kotłowskiego późniejszego profesora UŁ. Moja droga naukowa wiedzie ścieżką pedagogiki historycznej i filozoficznej wyznaczoną przez obu uczonych¹³. W ostatnim czasie Zakładem Pedagogiki Filozoficznej - do momentu jego likwidacji - kierowała prof. Anna Walczak. Z historycznego punktu widzenia przerwanie na UŁ ciągłości badań w tym zakresie wydaje się irracjonalne. Instytucjonalne osadzenie filozofii wychowania czy pedagogiki filozoficznej na uczelniach jest zmienne. Wraz ze zmianami miejsca pracy profesorów czy zmianami koncepcji organizacyjnych na wydziałach pojawiają się zakłady czy katedry i znikają. W tym sensie względnie stałym, instytucjonalnym miejscem uprawiania tej refleksji jest działające od 2006 r. Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej.

Współcześni badacze zwracają uwagę na to, że historyczny rozwój filozofii wychowania szedł na przełomie XIX i XX wieku

¹³ Magisterium zostało poświęcone K. Kotłowskiemu, doktorat S. Hessenowi, habilitacja stanowiła syntezę pedagogiki historycznej i filozoficznej w XX wieku.



„w dwóch kierunkach: w jednym rozwijano ideę pedagogiki jako swoistej filozofii stosowanej, w drugim podejmowano próby zbudowania „filozoficznej otuliny” dla szeroko pojętych procesów edukacyjnych”¹⁴. Punkt widzenia, który bliski jest części współczesnych filozofów wychowania z racji silnego wczytania się w źródła zachodnie z neopragmatyzmem na czele polega tym, że relacja pedagogika-filozofia jest interpretowana inaczej niż tradycyjnie. Uważa się, że pedagogika nie jest jakąś mniej czy bardziej praktyczną ekspresją filozofii, lecz że ona ją w całości obejmuje. Z tym punktem widzenia zbieżne jest przywołane wcześniej stanowisko L. Witkowskiego głoszącego, że pedagogika jest refleksją metahumanistyczną. Zdaniem W. Prokopiuka w pedagogice pozostającej w orbicie wpływów byłego Związku Radzieckiego dokonano dwóch charakterystycznych zmian w sposobie podejścia do niej: uczyniono z niej oręż w walce politycznej przy okazji redukując jednostkę do tzw. stosunków społecznych, a po wtóre pedagogika zatraciła status dyscypliny teoretycznej na rzecz wąsko pojętej pragmatyki realizacji celów partii. Z tego punktu widzenia Uniwersytet Łódzki, który w swych początkach zrzeszał śmietankę międzywojennej polskiej humanistyki był właściwie (ale w ograniczonym ideologicznie stopniu) ostoją filozofii wychowania. K. Kotłowskiemu zarzucano oportunizm, ale - co starałem się w innym miejscu uzasadnić - te oceny były zbyt powierzchowne i łatwe nie biorące pod uwagę centralnych kategorii jego postawy intelektualnej¹⁵.

Celem rozwoju pedagogiki historycznej i filozoficznej jest w istocie **podejście integralne** wymagające od wszystkich uczestników otwartości i tolerancji wobec stanowisk czy koncepcji

¹⁴ W. Prokopiuk, *O filozofii edukacji - rozterki i nadzieje*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Łódź 2003, s. 25.

¹⁵ S. Sztobryn, *Karol Kotłowski jako historyk pedagogiki*, *Idee pedagogiki filozoficznej*, dz. cyt., s. 255-262.



konkurencyjnych. Cechowy charakter nauki i uczonych tak mocno potwierdzany kolejnymi stopniami naukowymi i hierarchizacją wśród kadry profesorskiej jest przeżytkiem, gdy patrzy się na to z perspektywy historycznej, nie mówiąc o futurystycznych koncepcjach np. tzw. świadomości roju. Prezentowany tu punkt widzenia potwierdza także integralne podejście Pitirima Sorokina „to [...] przykład ponaddyscyplinarnego rozwiązania problemu statusu kultury, a także połączenia płaszczyzny historycznej (czystego opisu) z płaszczyzną teoretyczno-filozoficzną, systemową”¹⁶. Pedagogika jest częścią tej kultury, jest systemem wewnątrz obejmującego ją supersystemu, a w związku z tym autentyczny przełom w jej obszarze nie będzie polegał na ucieczce do przodu, co daje się zaobserwować w wielu krajach postsocjalistycznych, lecz będzie świadomie łączył różne punkty widzenia, różne metodologie i perspektywy badawcze łączące wiedzę o przeszłości z projektami przyszłości. Uzasadnienie takiego sposobu myślenia obecne jest w przywoływanej wcześniej logice modalności¹⁷. Z pewnością ta jedność w różnorodności jest problemem złożonym, jednak nie wydaje się czymś nieosiągalnym, jeśli odwołamy się do historycznej koncepcji różnojedni B. F. Trentowskiego czy do współczesnych rozważań T. Kotarbińskiego o dobrej robocie¹⁸. Jedność peda-

¹⁶ Cz. Gryko, *Historiozofia na uwieży historiografii. Casus: teoria systemów Pitirima A. Sorokina*, w: J. Bańka, *Myśl systematyczna i historyczna w badaniach filozoficznych*, Katowice 1995, s. 137.

¹⁷ Czynnikiem otamowującym natury psychologicznej jest silne, a czasem wręcz paradoksalne, przekonanie niektórych uczonych o własnym geniuszu i nieomylności, co degradowało głośno postulowany przez nich pluralizm i sprzyja raczej budowaniu jakichś koterii, aniżeli twórczych zespołów naukowych.

¹⁸ T. Kotarbiński, *Zasady dobrej roboty w pracy umysłowej*, w: *Drogi dociekań własnych. Fragmenty filozoficzne*, Warszawa 1986, s. 182-206. Wśród szeregu postulatów dobrej roboty chciałbym wskazać te, które mają charakter ogólny - postulat porzucenia zadań nierozwiązywalnych, postulat dokładności roboty, postulat ujęć całościowych, akrybia.



gogiki historycznej i filozoficznej ostatecznie odzwierciedlać się może w postulowanej przeze mnie historii filozofii edukacji czy w wersji A. Smołalskiego historiozofii pedagogiki.

Pedagogika ewoluując w ramach sztywnych kontekstów społeczno-politycznych wchodziła w odmienne relacje z własną historią i filozofią. Te dwie dyscypliny, jeśli spojrzymy na problem z formalnego punktu widzenia były i nadal pozostają jej specyficznymi wektorami - wertykalnym i horyzontalnym. Przyjmując taki punkt widzenia trzeba powiedzieć, że błędem jest redukcjonowanie pedagogiki do innych dyscyplin, a przesadą uznanie jej absolutnej autonomiczności. Względna autonomia pedagogiki historycznej i filozoficznej wynika z jej współpracy ze wszystkimi dziedzinami wiedzy, które są w stanie formułować naukowe tezy o człowieku, jego rozwoju i wytworach. Filozofie wychowania nie mogą abstrahować od historycznych koncepcji człowieka i stworzonej przez niego kultury. Wydaje się, że w tym tkwi prawda o istocie i historycznej egzystencji człowieka, bez której aktualistyczne projekty są puste.

Bibliografia

Gnitecki J., *Niektóre ujęcia pedagogiki ogólnej w Polsce i na świecie*, w: *Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, red. S. Palka „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Pedagogiczne”, 22/1995.

Grabski A. F., *Kształty historii*, Łódź 1985.

Gryko Cz., *Historiozofia na uwięzi historiografii. Casus: teoria systemów Pitirima A. Sorokina*, w: J. Banka *Myśl systematyczna i historyczna w badaniach filozoficznych*, Katowice 1995.

Kojs W., *Modalne aspekty edukacji i pedagogiki*, „Chowanna” 2009.

Same w sobie nie gwarantują jedności w pedagogice badań historycznych i filozoficznych, lecz dają istotne narzędzia służące realizacji tego celu.

- Kotarbiński T., *Zasady dobrej roboty w pracy umysłowej w: Drogi dociekań własnych. Fragmenty filozoficzne*, Warszawa 1986
- Kronikarz a historyk. *Atuty i słabości regionalnej historiografii*, red. J. Spyra, Cieszyn 2007.
- Kudlacova B., *Renesans dziejów myśli pedagogicznej na Słowacji i związane z tym problemy*, „Pedagogika Filozoficzna on –line” 1/2010.
- Kukulski Z., *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, Lublin 1923
- Michalski Ł., *Przemiany syntez niemożliwych*, Katowice 2016
- Prokopiuk W., *O filozofii edukacji - rozterki i nadzieje*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Łódź 2003.
- Smolański A., *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, Wrocław 2009.
- Sztobryn S., *Karol Kotłowski jako historyk pedagogiki*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Łódź 2003.
- Sztobryn S., *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Łódź 2000
- Zalewska-Pawlak M., *W poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia i sztuki wychowania. Sztuka i wychowanie w XXI wieku*, Łódź 2017.

HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL PEDAGOGY IN POLAND THE VISION OF RESEARCH DEVELOPMENT

Summary

Interest in the philosophy of education in Poland is systematically growing, hence the need for a specific diagnosis of its condition, possibilities and achievable development is born. Historical research makes it possible to perceive the transformation of this reality within the framework of certain caesuries, while philosophical reflection extracts from the pedagogical processes their essence, allows to synthesize multilayerism, dynamics, helps to brighten the antinomies present there. An integral approach to culture and hence also pedagogy as part of it respects the position of P. Sorokin, which assumes a combination of a pure description or historical ground in its traditional approach with a systemic and philosophical layer. The unity of historical and philosophical pedagogy can ultimately be reflected in the postulated by me history of the philosophy of education or in A. Smołalski's version of the historiosophy of pedagogy.

Keywords: Pedagogy, pedagogical historiography, philosophical pedagogy, historiosophy of pedagogy.



Jacek Siewiora*

ANTROPOCENTRYZM I PERSONALIZM JAKO KATEGORIE RÓŻNICUJĄCE W KSZTAŁCENIU

1. Wstęp. 2. Człowiek w perspektywie antropocentryzmu. 3. Perspektywa personalizmu. 4. 5. Konsekwencje dla realizacji procesu kształcenia. 6. Zakończenie

Abstrakt

Troska o człowieka może przybrać diametralnie różne rozwiązania filozoficzne, aksjologiczne, moralne, czy pedagogiczne. Pytanie o wizję i fundamenty kształcenia zmusza niejako do poszukiwania zdrowych fundamentów, na których będzie można proces ten realizować. Jest to tym bardziej konieczne w obliczu liberalnego indywidualizmu, który prowadzi do zniszczenia fundamentów cywilizacyjnych, a więc rozbicia rodziny, ztrącenia sensu życia, niezdolności do nawiązania głębszej więzi między ludźmi i szukania wciąż nowych źródeł przyjemności. Podjęta refleksja nad fundamentami współczesnego kształcenia prowadzi do konkluzji, że najlepszym środkiem zabezpieczającym przed pustką egzystencjalną i aksjologiczną wyrosłymi na gruncie antropocentryzmu, są wskazania personalizmu sięgającego korzeniami do metafizyki. Realizm myślenia o człowieku jako całości, o jego

* Ks. dr hab., Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie, e-mail: jasiew@poczta.fm



możliwościach, ale i ograniczeniach, pozwala mądrze zaprojektować, a następnie realizować proces stawania się coraz bardziej człowiekiem.

Słowa kluczowe: Antropocentryzm, personalizm, kształcenie.

1. Wstęp

Odpowiedzialne podejście do własnego życia, do swojego miejsca na świecie i roli, jaką ma się do spełnienia wśród innych osób, skłania do podejmowania na nowo refleksji na tym, co stanowi istotę ludzkiej egzystencji. Prawda o niezwykłym darze wolności i godności przynależących osobie ludzkiej, w procesie kształcenia powinna prowadzić do odkrywania i realizowania potrzeby wzrostu osobowego, wzrostu samoświadomości oraz rozwoju krytycznego myślenia¹. Troska o kształt własnego życia i tych, którzy są nam zadani, musi owocować namysłem nad tym, w jaki sposób, w oparciu o jaką aksjologię ma być ona realizowana.

2. Człowiek w perspektywie antropocentryzmu

Od czasu Renesansu antropocentryzm stał się orientacją charakterystyczną dla filozofii, sztuki, ale także pedagogiki najpierw europejskiej, a następnie światowej. Od tego czasu obejmuje coraz więcej obszarów ludzkiej egzystencji niosąc, co oczywiste, konkretne skutki dla społeczeństw i poszczególnych jednostek. Antropocentryzm to każdy pogląd i praktyczna postawa, które uznają „człowieka za miarę wszystkich rzeczy” i stosownie do tego, odrzucają miłość do Boga, ukierunkowują człowieka na

¹ Zob. A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*, Kraków 2013, s. 135.



samego siebie i czynią go więźniem uzurpowanej autonomii². Jest zatem koncepcją, która wyjaśniając różne procesy i zjawiska rzeczywistości, jako punkt odniesienia przyjmuje człowieka, traktując go jako najdoskonalszy wytwór natury. W konsekwencji dla przedstawicieli antropocentryzmu człowiek jawi się, jako główna kategoria światopoglądowa, sądzą przy tym, że znajomość psychiki i twórczości człowieka, daje klucz do odkrycia i zrozumienia praw natury i społeczeństwa³. W literaturze przedmiotu wyróżnia się następujące rodzaje antropocentryzmu:

- 1) antropocentryzm teoriopoznawczy, uznający, że właściwym przedmiotem badań filozoficznych oraz jedynym źródłem wiedzy jest świadomość ludzka. Głównymi przedstawicielami tego nurtu są R. Descartes, J. Locke, G.W. Leibniz, G. Berkeley, I. Kant;
- 2) antropocentryzm ontologiczny, według którego człowiek jest jedynym przedmiotem poznania filozoficznego lub stanowi aspekt, w którym należy ujmować wszystkie zagadnienia filozoficzne (L. Feuerbach, S. Kierkegaard, F. Nietzsche). Przedstawicielem tego rodzaju antropocentryzmu jest także M. Scheler, który ujmuje człowieka jako osobowość duchową, zwracającą się ku samej sobie i transcendującą świat. Antropocentryczny charakter ma także filozofia egzystencjalistyczna, wyodrębniająca człowieka ze świata rzeczy i eksponująca go w jego jednostkowości i konkretności (M. Heidegger, J.P. Sartre);
- 3) antropocentryzm kosmologiczny, bliski poprzedniemu, według którego człowiek stanowi główną oś świata, jest jedynym bezwzględny wskaźnikiem ewolucji i nadaje sens historii (Th.H. Huxley, P. Teilhard de Chardin);

² K. Rahner, H. Vorgrimler, *Mały Słownik teologiczny*, Warszawa 1987, s. 14.

³ Zob. *Psychologiczna encyklopedia*, red. O. M. Stepanow, Kyiv 2006, s. 29.

- 4) antropocentryzm aksjologiczny, głoszący pogląd, że człowiek jest źródłem i miarą wszelkich wartości (L. Feuerbach, N.G. Czernyszewski);
- 5) antropocentryzm teologiczny, akcentujący niezależność człowieka od Boga, związany z ateizmem, deizmem lub panteizmem⁴.

Główną tezą antropocentryzmu jest wskazanie na podmiotowość człowieka. Bez powrotu do samego siebie nie jest możliwe absolutne wyjście z siebie, a absolutna godność i powinność czynu moralnego mają swoją podstawę w godności podmiotu⁵. I chociaż wydawać się może, że antropocentryzm jest owocem nowożytnej refleksji nad miejscem człowieka w świecie, to jego korzenie sięgają już starożytności. A. Ganowicz-Bączyk wskazuje, że w historii kultury europejskiego kręgu cywilizacyjnego można dostrzec pewien proces, który ostatecznie doprowadził do teoretycznego wyjaśnienia odrębności człowieka względem przyrody⁶. Przy czym można wyróżnić kilka kluczowych etapów tego procesu: etap kultury przedfilozoficznej, etap greckiej kultury starożytnej, etap średniowiecznej kultury chrześcijańskiej oraz etap kultury nowożytnej⁷. Tym samym proces ten pozwala dostrzec, w jaki sposób człowiek niejako „dojrzewał” do tego, aby się z przyrody wyodrębnić. Przełomowym etapem inicjującym działania na rzecz rozluźniania związków człowieka z przyrodą, była tzw. rewolucja neolityczna, która polegała na rozpowszechnieniu się hodowli

⁴ Zob. <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/antropocentryzm;3869980.html>, [dostęp z dn. 20.08.2018].

⁵ Zob. K. Rahner, H. Vorgrimler, *Mały Słownik teologiczny*, dz. cyt., s. 14.

⁶ A. Ganowicz-Bączyk, *Starożytne źródła antropocentryzmu*, „Studia Ecologiae et Bioethicae” 7(2009)2, s. 31, w: <http://seib.uksw.edu.pl/sites/default/files/Anita%20Ganowicz-B%20C4%85czyk%20Staro%20C5%BCytne%20%20C5%BAr%20C3%B3d%20%82a%20antropocentryzmu.pdf>. [dostęp z dn. 20.08.2018].

⁷ Zob. Z. Łepko, *Problem opozycji człowieka wobec przyrody*, „Seminare” 23 (2006), s. 137.

zwierząt, rolnictwa i związanego z nimi osiadłego trybu życia. W praktyce zjawiska te wpłynęły także na zmianę w postrzeganiu przez ludzi świata i zrodziły przemiany w samym społeczeństwie. Wykształcił się nowy model hierarchiczności, umożliwiający niektórym z członków warstw lepiej sytuowanych na zajęcie się tworzeniem kultury niematerialnej. Z czasem doszło do wytworzenia podstaw bardziej naukowego podejścia do świata, charakteryzującego się nowym paradygmatem w badaniu rzeczywistości. Kryteriami badań stały się prawdziwość, argumentowanie, uzasadnianie i dowodzenie, a nowa metoda polegała na prowadzeniu dyskursywnej argumentacji wiodącej do uzasadnienia określonej tezy. Zapoczątkowały ją pierwsze filozofie przyrody oraz rozwijające się intensywnie nauki matematyczne⁸. Swoiste uzupełnienie znalazły one w filozofii Sokratesa, Platona i Arystotelesa, i to tak dalece, że prądy umysłowe formujące się w starożytnej Grecji okresu klasycznego określa się niekiedy mianem „greckiego oświecenia”⁹.

Dla niniejszych rozważań istotnym jest odnotować, iż początki wyrażanego jawnie antropocentryzmu w filozofii europejskiej notuje się dopiero od Sokratesa. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że w perspektywie kultury i filozofii grecko-rzymskiej odnaleźć można idee szacunku dla wszystkich istot składających się na świat natury. Wyłania się z nich wizja rzeczywistości jako organicznej całości, gdzie każda z jej części składowych: bóg, człowiek, zwierzę, roślina, życie organiczne i to, co nieorganiczne, zajmuje właściwe sobie miejsce. Świat jest harmonijną całością, każdy element jest doskonale w ową harmonię wkomponowany, a człowiek podlega takim samym regułom, jakim podlegają wszystkie elementy świata¹⁰. Jednak dla Sokratesa czło-

⁸ Zob. A. Ganowicz-Bączyk, *Starożytne źródła antropocentryzmu*, dz. cyt., s. 32.

⁹ K. Gloy, *Das Verständnis der Natur. Erster Band. Die Geschichte des wissenschaftlichen Denkens*, München 1995, s. 73.

¹⁰ Zob. W. Tyburski, *Człowiek – środowisko przyrodnicze w świetle wybranych stanowisk filozoficznych i ekofilozoficznych*, „Paedagogia Christiana”, 2/28 (2011), s. 43.



wiek 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 dobru¹¹. Wielkość człowieka według Sokratesa przejawiała się i w tym, że to że źródło wszelkiej wiedzy istotnej moralnie tkwi właśnie w człowieku, a rodzina, szkoła, środowisko w procesie wychowania pełnią tylko rolę pomocniczą¹². Ciekawym przy tym jest, że antropocentryzm nie był przecież sprzeciwem Sokratesa wobec teocentryzmu, gdyż uważał on, iż „nauczanie ludzi, aby poznawali siebie i troszczyli się o siebie samych, jest najważniejszym zadaniem, które zostało mu zlecone przez Boga”¹³. Dla Sokratesa więc filozofia nie jest wiedzą o bycie jako takim i o rzeczywistości przyrodniczej, ale nade wszystko wiedzą o człowieku – indywidualnej, konkretnej osobie¹⁴. Wiedza o rzeczywistości jako takiej jest niemożliwa, nie można bowiem dowieść istnienia jakiegokolwiek ontologicznej podstawy ludzkiego poznania. Dlatego człowiek może poznawać jedynie samego siebie. Powinien to czynić, gdyż stanowi jedność z kosmosem. Zatem poznając siebie, poznaje również kosmos. Nastąpiła u Sokratesa istotna zmiana zainteresowań. Zrezygnował z dotychczasowych rozważań filozofów przyrody na temat powstania świata, zasad go konstytuujących i zagadnień materii, ruchu czy zmienności, po to aby móc skoncentrować się na problematyce moralnej, stanowiącej podstawę wiedzy, którą każdy człowiek musi zdobywać w sobie

¹¹ Zob. B. Jodłowska, *Wokół początków pedagogiki. W trosce o powrót do pedagogiki sokratejskiej*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2(2016)2, s. 94.

¹² Tamże, s. 96.

¹³ Tamże, s. 93. Zob. też Platon, *Obrona Sokratesa*, 29D-30A, w: Platon, *Dialogi*, t. I, Kęty 1999, s. 568-569.

¹⁴ Zob. A. Ganowicz-Bączyk, *Starożytne źródła antropocentryzmu*, dz. cyt., s. 34.

i swoim wewnętrznym doświadczeniu sam¹⁵. Z perspektywy pedagogicznej warto zauważyć, że Sokrates kultywował przede wszystkim ludzki indywidualizm oraz rozwijanie w sobie pełnego człowieczeństwa¹⁶. Przyjęcie tej perspektywy skutkuje zawsze dualistycznymi konsekwencjami. Oto one:

- 1) w obszarze teologicznym – odrzucenie Boga i ateizm, bądź panteizm i dążenie do ubóstwienia człowieka jako takiego, albo przynajmniej niektórych osób, np. władców;
- 2) w obszarze materialnym – brak szacunku do przyrody ożywionej i nieożywionej, bądź praktykowanie działań na rzecz tejże, często kosztem zawetowania praw przynależnym ludziom;
- 3) w obszarze filozoficznym – deprecjonowanie człowieka jako osoby, redukcjonowanie go do poziomu członka partii, państwa, grupy społecznej, wytwórcy czy konsumenta, bądź przeciwnie, eksponowanie jednostki kosztem innych, ze względu na przynależność do rasy, czy wyznawanej ideologii;
- 4) w obszarze pedagogicznym – świadome odrzucenie potrzeby i możliwości realizowania procesu kształcenia, bądź zgoda na zjawisko „wyścigu szczurów”, w którym człowiek traktowany jest przedmiotowo, jako suma celów, które powinien osiągnąć nie bacząc na cenę, oraz skutki społeczne swoich działań.

Rodzi to oczywistą potrzebę poszukiwania właściwego, integralnego i realistycznego postrzegania osoby, także po to, by w bardziej dojrzały sposób realizować proces kształcenia.

¹⁵ Zob. I. Krońska, *Sokrates*, Warszawa 1989, s. 98.

¹⁶ Zob. R. Palacz, *Klasyki filozofii*, Warszawa 1987, s. 31-33.

3. Perspektywa personalizmu

W pewnym uproszczeniu można przyjąć, że pojęcie personalizmu wywodzi się z łacińskiego słowa *persona*, używanego dla określenia osoby. W XX w. pojęciem tym zaczęto określać nurt filozoficzno-społeczny, charakteryzujący się tym, że punktem odniesienia wszelkich analiz, jest ontologiczno-aksjologiczna koncepcja człowieka jako osoby, stanowiącej byt w sobie i dla siebie. B. Kiereś analizując zagadnienie personalizmu mówi nawet o swoistej modzie na personalizm, jaka zapanowała w pedagogice, przy czym zauważa, że wielość ujęć personalizmu, niekiedy ich postulatowość, często rozbieżność, wnosi z sobą dezorientację i w konsekwencji nie daje mocnych podstaw współczesnej pedagogice¹⁷.

Źródeł personalizmu można doszukiwać się w starożytności, z tego względu, że pytanie o człowieka, jego istotę, cel i sens życia przewija się w myśli filozoficznej przez wszystkie epoki rozwoju ludzkości, zarówno tej judaistycznej – biblijnej, jak i greckiej. Personalizm, który powstał na gruncie tradycji realizmu poznawczego Arystotelesa stał się bazą, na której budowali św. Augustyn, Boecjusz, Tomasz z Akwinu, E. Mounier¹⁸, R. Guardini, J. Maritain. W polskiej rzeczywistości jej przedstawicielami są m.in. K. Wojtyła/Jan Paweł II, czy M. A. Krąpiec¹⁹.

Należy mieć świadomość, że personalizm nie jest nurtem jednolitym, a jego rozmaite ujęcia różnią się w bardzo zasadniczych stwierdzeniach. Zróżnicowanie to płynie z odmiennych założeń filozoficznych i związanego z nimi odmiennego rozumienia czło-

¹⁷ B. Kiereś, *Problem personalizmu a pedagogika*, „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie - Seria Pedagogiczna” 2-3(2010-2011)5-6, s. 50.

¹⁸ Oczywiście należy pamiętać, że E. Mounier postulował radykalną przebudowę społeczeństwa w duchu zreformowanego socjalizmu.

¹⁹ B. Kiereś, *Człowiek i wychowanie. Od osoby do osobowości*, Lublin 2017, s. 18.

wieka jako osoby²⁰. Dlatego też, na użytek niniejszego rozważania warto przywołać podział kierunków personalistycznych zaproponowany przez I. Deca, który wskazuje na trzy rodzaje personalizmów: 1. horyzontalny (ateistyczny), 2. wertykalny (teistyczny) - pozatomistyczny i 3. klasyczny - tomistyczny o orientacji metafizycznej²¹, i ten właśnie będę przyjmował, jako podstawę dalszej refleksji o personalizmie.

Ogromnym wkładem personalizmu w myślenie o człowieku jest zwrócenie uwagi, że osoba ludzka, będąc częścią całego kosmosu - świata materialnego, przerasta go jednocześnie swym nadprzyrodzonym odniesieniem, jest obdarzona przysługującymi jej z natury prawami i jako taka stanowi cząstkę składową wielorakich społeczności - poczynając od rodziny, a kończąc na państwie i społeczności międzynarodowej²². Inaczej mówiąc, personalizm stoi na stanowisku, że człowiek jest takim bytem, „o którym mówimy *ktos* i który przez to odróżnia się od tych wszystkich bytów, o których mówimy *coś*. Występuje istotna proporcja między strukturą bytu ludzkiego i strukturą każdego innego bytu, równie istotna jest jednak zachodząca między nimi dysproporcja. Zarówno ta proporcja, jak i dysproporcja odzwierciedlają się we wszelkich aktualizacjach właściwych temu bytowi”²³.

Bardzo celnie zauważał to już R. Ingarden wskazując, że „dzieła ludzkiej kultury duchowej nie znajdują w rzeczach materialnych nigdy oparcia tak pewnego, żeby mogły istnieć zupełnie bez pomocy działania i świadomości ludzkiej. Gdy moc duchowa człowieka słabnie lub zanika, warstwa Rzeczywistości Ludzkiej na świecie zdaje się zacierać i zanikać, a człowiek od-

²⁰ W. Granat, *Osoba ludzka. Próba definicji*, Sandomierz 1961, s. 13.

²¹ Zob. I. Dec, *Personalizm czy personalizmy?*, w: *Zadania współczesnej metafizyki*, red. A. Maryniarczyk, 3/4, Lublin 2002, s. 50.

²² F. Adamski, *Personalizm i pedagogika personalistyczna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 349.

²³ R. Buttiglione, *Mysł Karola Wojtyły*, Lublin 1996, s. 201.



krywa oryginalne oblicze Przyrody - żywiołu w świecie go otaczającym i nawet w sobie samym, i czuje się wtedy opuszczony w świecie sobie obcym i straszliwym. Popada w prawdziwą rozpacz, czując się odartym z wszelkiego sensu, który uczynił z niego -zwierzęcia - człowieka. Natura ludzka polega na nieustannym wysiłku przekraczania granic zwierzęcości tkwiącej w człowieku i wyrastania ponad nią człowieczeństwem i rolą człowieka jako twórcy wartości. Bez tej misji i bez tego wysiłku wyrastania ponad samego siebie człowiek zapada z powrotem i bez ratunku w swoją czystą zwierzęcość, która stanowi jego śmierć”²⁴. Zatem personalizm głosi, że:

- 1) każdy człowiek jest osobą;
- 2) posiada godność i wartość, przysługujące mu z natury;
- 3) osoba ludzka jest wartością najwyższą, bezwzględną i jako jedyna w świecie bytów stworzonych posiada wartość *per se*;
- 4) ma cel, jakim jest doskonalenie się w istnieniu, co znaczy, że nikt nie może być traktowany jako środek do celu innego człowieka, względnie społeczeństwa;
- 5) doskonalenie człowieka oznacza zwrócenie się ku dobru i osiąganie coraz wyższego stopnia uczestniczenia w nim, oraz przekraczanie własnych ograniczeń.

Refleksja personalistyczna nad człowiekiem tym różni się od wizji antropocentrycznej, że zmierza ku ukazaniu fenomenu ludzkiego w jego wymiarze integralnym, nieznoszącym jakiegokolwiek uprzedmiotowienia człowieka i prób jego zinstrumentalizowania. Personalizm zauważa, że będąc osobą, człowiek żyje w świecie rzeczywistych przedmiotów, jednak sam jest podmiotem, przerastającym otaczającą go rzeczywistość. Kluczowym czynnikiem wyróżniającym jest fakt, że jako osoba, człowiek jest

²⁴ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 2017, s. 22-23.



istotą rozumną i posiada wolną wolę²⁵. I w konsekwencji personalizm akcentuje, że życie osobowe człowieka współtworzą: poznanie, miłość, wolność, podmiotowość wobec praw, suwerenność oraz godność religijna. Trzy pierwsze właściwości tego życia stanowią moment wyróżniający człowieka z całego świata przyrody, a kolejne odsłaniają jego transcendencję nad społecznością²⁶.

Przez personalizm człowiek rozumiany jest „jako byt suwerenny z racji własnego aktu stworzenia, byt, który transcenduje zastany świat, ale byt potencjalizowany (życie człowieka jest dane i zadane), będący również bytem społecznym”²⁷. Ta potencjalność rozumiana jest jako świadomość tego, iż człowiek nie przychodzi na świat gotowy, a życie jest mu dane i zarazem zadane, a więc podlega ono procesowi aktualizacji na płaszczyźnie kultury. Aktualizacja to, inaczej mówiąc, dynamiczny rozwój, jaki następuje w człowieku, jednakże już na płaszczyźnie teoretycznej niesie on ze sobą konieczność rozważenia i szukania odpowiedzi na następujące zagadnienia:

- 1) w obszarze teleologii - czy wskazywać młodemu człowiekowi określony, nadprzyrodzony, czy wyłącznie ziemski sens życia i proponować mniej lub bardziej wymagające wzorce jego realizacji?;
- 2) w obszarze działaniowym - czy poprzez stawianie określonych zadań, odwoływanie się do potrzeb społeczeństwa, kształtować zainteresowania, postawy, uczyć samodyscypliny i liczenia się z oczekiwaniami i prawami innych?;
- 3) w obszarze aksjologicznym - czy preferować, jako ideał wychowania, przede wszystkim człowieka całkowicie „wy-

²⁵ Zob. G. Baczewski, *Personalistyczne podstawy nauczania Jana Pawła II*, „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin - Seria Pedagogiczna” 9-10 (2017-2018) 16-17, s. 91.

²⁶ B. Kiereś, *Człowiek i wychowanie. Od osoby do osobowości*, dz. cyt., s. 18.

²⁷ Tamże, s. 142.



zwolonego”, rezygnując z wartości, rygorów i wymagań tradycyjnie uznawanych za niezbędne w procesie prawidłowego wychowania, które powinno być pozostawione własnemu biegowi i realizować się w codziennych doświadczeniach wychowanka?²⁸.

Personalizm, podobnie jak antropocentrym, akcentuje fakt niepowtarzalności osoby, oraz jej prawa do wyboru własnej drogi rozwoju oraz doskonalenia osobowego. Jednak akcentowany w personalizmie szacunek dla godności i wolności wychowanka prowadzi do sprzeciwu wobec prób manipulowania treściami kształcenia i wychowania, czy jego zinstrumentalizowaniu bądź zmonopolizowaniu. Personalizm zakłada także konieczność ukierunkowania procesu kształcenia na wartości i chronienie jednostki przed treściami i sytuacjami stanowiącymi antywartości. Przy czym punktem odniesienia do wszelkich oddziaływań wychowawczych jest odpowiedź na pytanie o człowieka i jego miejsce w porządku bytów stworzonych²⁹. Realistyczna odpowiedź podawana przez personalizm podkreśla wyjątkowość osoby ludzkiej i zarazem wypływającej z tej wyjątkowości konieczność doskonalenia i samodoskonalenia. Dążenie to jest obowiązkiem moralnym osoby, wynikającym z istoty jej wnętrza, oraz jest wynikiem świadomości potrzeby dążenia do doskonałego trwania, przekraczającego barierę czasu i przestrzeni. Natomiast to świadome skierowanie ku dobru, stanowi szczególne wyzwanie i ukierunkowanie dla osoby: przez samodoskonalenie oraz upodobnianie do pełni dobra, prawdy i piękna. Zatem należy stwierdzić, iż z odpowiedzi na pytanie o miejsce i rolę człowieka

²⁸ Zob. F. Adamski, *Pedagogika chrześcijańska pedagogiką personalistyczną*, „Paedagogia Christiana”, 31 (2013) 1, s. 107, w: <http://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/PCh/article/viewFile/PCh.2013.006/3307> [dostęp z dn. 22.08.2018].

²⁹ F. Adamski, *Personalizm i pedagogika personalistyczna*, dz. cyt., s. 351.

w świecie wynika cel, istota i przebieg procesów wychowawczych. Co więcej, żeby proces ten był kompletny, powinien być dziełem wielu ośrodków oddziaływania: rodziny, szkoły, Kościoła, związków i stowarzyszeń młodzieżowych, środków masowego przekazu oraz norm społeczno-prawnych³⁰. M. Krasnodębski analizując elementy filozofii człowieka wypracowanej przez św. Tomasza zwraca uwagę na fakt, iż człowiek, jako podmiot działania przekracza (transcendentuje) swoje akty poznawcze i wolitywne. Pozwala mu to, między innymi przez wychowanie i kształcenie, odkryć swoje człowieczeństwo, to kim jest, a następnie podejmować takie działania, które zgodnie z dobrem i prawdą chronią go i inne osoby. Domaga się to, co oczywiste, uwzględniania w realizacji procesu wychowania i kształcenia aretologii, dzięki której człowiek może „uporządkować” swoją naturę i zarazem ją przekroczyć, tworząc jedyną w swoim rodzaju duchową przestrzeń. Tak ujęta *paideia* obejmuje: wychowanie poznania, wychowanie miłości, wychowanie wolności, wychowanie religijne, wychowanie suwerenności i podmiotowości wobec prawa³¹.

Personalizm broni przed złym antropocentryzmem, w którym nic poza jednostką nie jest uznawane za definitywne, a ostatecznym kryterium oceny staje się „ja” i zaspokajanie jego aktualnych pragnień. Taka postawa może prowadzić do utraty obiektywizmu i szczególnej perspektywy bazującej na uznaniu zasadniczego, transcendentnego wymiaru osoby ludzkiej. W takiej relatywistycznej optyce cele kształcenia kurczą się, co skutkuje chociażby rodzeniem się pewnego skrępowania wobec kategorii dobra i zła, a realizację wolności utożsamia się z nieustającym pościgiem za chwilowymi nowinkami. Odrzucanie, pro-

³⁰ Tamże.

³¹ Zob. M. Krasnodębski, *Antropologia edukacji - wybrane aporie w świetle filozofii klasycznej*, Głogów 2018, s. 35-36.



ponowanej przez personalizm, całościowej wizji człowieka i jego historii, skutkuje coraz powszechniej przyjmowanym przekonaniem, że każde doświadczenie ma taką samą wartość, oraz niechęcią do przyznawania się do niedoskonałości i błędów³². Tymczasem prawda o człowieku każe zobaczyć w nim zalety i wady, możliwości i ograniczenia. Ten realistyczny ogląd jest najpierw podstawą procesu diagnostycznego, a następnie określania niezbędnych działań, dzięki którym proces kształcenia będzie mógł przebiegać efektywnie. Jan Paweł II mówił, że chodzi o to, „ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem - o to, ażeby bardziej „był”, a nie tylko więcej „miał” - ażeby poprzez wszystko, co „ma”, co „posiada”, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem - to znaczy, ażeby również umiał bardziej „być” nie tylko „z drugimi”, ale także i „dla drugich””³³, a już wprost z pedagogicznej perspektywy wyraził to F. Adamski wskazując, że personalistyczna wizja człowieka, pozwala uznać, iż człowiek przychodząc na świat jako niedoskonały „ma wkraczać we własne życie wewnętrzne: ma je „uprawiać”, to znaczy „kształtować człowieka w człowieku”, stawać się „coraz bardziej człowiekiem”³⁴. Takie całościowe spojrzenie na człowieka nie jest możliwe bez uznania istnienia w człowieku wymiaru wewnętrznego, duchowego.

4. Konsekwencje dla realizacji procesu kształcenia

Antropocentryzm i personalizm niosą ze sobą własne koncepcje kształcenia, rozumianego jako proces tworzenia i realizacji wizji człowieka. Założenia antropocentryzmu przenikają do my-

³² Zob. Benedykt XVI, *Poznanie prawdy*, Kraków 2018, s. 93-93.

³³ Jan Paweł II, *Przemówienie do młodzieży, Poznań 3.06.1997*, w: tenże, *V Pielgrzymka do Ojczyzny*, red. A. Szczotka, Kraków 1997, s. 114.

³⁴ F. Adamski, *Pedagogika chrześcijańska pedagogiką personalistyczną*, dz. cyt., s. 113.



ślenia o procesie rozwoju człowieka, o sferach, w których rozwój ten powinien przebiegać i wreszcie o sposobach i narzędziach jego wspierania. Skoro więc antropocentryzm patrzy na człowieka w kontekście świata przyrody, stąd też konsekwentnie kształcenie rozumiane winno być jako oddziaływanie tylko na sferę egzystencjalną i przybierać winno wymiar zdobywania wiedzy i umiejętności czyli kompetencji. Hasła encyklopedyczne idą właśnie w tym kierunku, definiując kształcenie, jako ogół czynności i procesów umożliwiających ludziom poznanie przyrody, społeczeństwa i kultury, a zarazem uczestnictwo w ich przekształcaniu, jak również możliwie wszechstronny rozwój sprawności fizycznych i umysłowych, zainteresowań i zdolności, także wyrobienie odpowiednich postaw i przekonań³⁵. Zatem kształcić to: przekazywać komuś wiedzę, umiejętności, czynić starania, aby ktoś zdobywał wiedzę, rozwijał umiejętności i dopiero gdzieś „na końcu” rozwijać cechy charakteru³⁶. Odwołując się w tym miejscu do klasyków polskiej dydaktyki należy odnotować, że dla W. Okonia „kształcenie to system działań zmierzających do tego, by uczącej się jednostce lub zbiorowi jednostek umożliwić: a) poznanie świata, jaki stworzyła natura i jaki zawdzięczamy kulturze, włącznie z nauką, sztuką i techniką; b) przygotowanie się do zmieniania świata poprzez rozwinięcie kwalifikacji fizycznych i umysłowych, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań oraz potrzeb i umiejętności samokształceniowych; c) ukształtowanie indywidualnej osobowości poprzez rozwinięcie postaw twórczych oraz osobistego stosunku do wartości moralnych, społecznych, poznawczych, artystycznych i religijnych”³⁷. Natomiast Cz. Kupisiewicz określił kształcenie jako proces, który „może prowadzić przede wszystkim, a niekiedy wyłącznie, do opano-

³⁵ <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/ksztalcenie;3928490.html> [dostęp z dn. 27.08.2018].

³⁶ <https://sjp.pwn.pl/slowniki/ksza%C5%82cenie.html> [dostęp z dn. 27.08.2018]

³⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 191.



wania przez uczniów tylko określonych wiadomości i umiejętności, ale może też wpływać w sposób istotny na ich wszechstronny rozwój. (...) Ponadto celem tego procesu jest kształtowanie u uczniów określonych postaw, wdrożenie do systematycznego i samodzielnego zdobywania wiedzy, do indywidualnej oraz zespołowej działalności poznawczej, wpojenie wartościowych zasad postępowania, słowem- wszechstronny intelektualny rozwój dzieci, młodzieży i dorosłych, wielostronnie powiązany rozwojem emocjonalnym i wolicjonalnym”³⁸.

Oznacza to, że celem kształcenia jest zapoznanie z szeroko pojętą kulturą, kształtowanie indywidualnej jednostki oraz osobistych wartości przy założeniu, że jest ono nieodłącznie związane z samodoskonaleniem się człowieka i rozwojem jego umiejętności. A przecież już B. Nawroczyński określał kształcenie jako nauczanie kształcące, w którego skład wchodzi wychowanie i nauczanie³⁹.

Warto więc w tym miejscu podjąć próbę systematyzacji konsekwencji, jakie dla rozwoju i kształcenia człowieka przynoszą systemy pedagogiczne odwołujące się do antropocentryzmu i personalizmu.

Tab. 1. Konsekwencje przyjmowania antropocentrycznej bądź personalistycznej wizji człowieka w procesie kształcenia.

Przejaw	Antropocentryzm	Personalizm
Teleologia	Człowiek stanowi centrum i cel wszechświata, a wszystko w przyrodzie dzieje się ze względu na niego ⁴⁰ . Człowiek stanowi cel sam w sobie, wartość najwyższą, bezwzględną i punkt odniesienia dla wszelkich innych wartości natury i kultury ⁴¹ .	Cel człowieka ujmuje i odnosi do transcendencji, która pozwala zrozumieć konieczność działań na rzecz uzdalniania podmiotu do przejęcia kierownictwa nad procesem własnego rozwoju.

³⁸ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 22.

³⁹ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Warszawa-Wrocław 1946, s. 43.

⁴⁰ Zob. <https://sjp.pwn.pl/sjp/antropocentryzm;2440560.html> [dostęp z dn. 22.08.2018].

⁴¹ A. Ganowicz-Baczyk, *Antropocentryzm*, w: *Słownik bioetyki, biopolityki i ekofilozofii*, red. M. Ciszek, Warszawa 2008, s. 19.



Indywidualizm	Uwyppukla rolę jednostki, uznając ją za najwyższe dobro. W konsekwencji uznaje pierwszeństwo potrzeb jednostek przed interesami społeczeństwa państwa, oraz innych osób z jednoczesnym przyzwoleniem na utylitarystyczne traktowanie zasad i norm ⁴³ .	Stoi na stanowisku, że indywidualizm jest największą barierą w rozwoju człowieka jako osoby, gdyż skupia jednostkę na samej sobie, prowadząc ją w ten sposób do izolacji od innych osób. Indywidualizm traktuje jednostkę jak bożka, który ma nieograniczoną wolność i który walczy z innymi ludźmi po to, by osiągnąć swe egoistyczne cele. Jest też przyzwoleniem na życie kosztem innych ludzi ⁴⁴ .
Egoizm	Przyzwala na eksponowanie miłości samego siebie, podporządkowanie własnym potrzebom interesów innych ludzi, myślenie wyłącznie o sobie i swoich korzyściach.	Kładzie nacisk na kształtowanie postawy wielkoduszności i solidaryzmu, które uznają za podstawową cechę społeczeństwa wspólnotę interesów i konieczność angażowania się w pomoc jednostkom słabszym.
Moralizm	Uznaje wartości moralne za podstawowe, mogące nawet zastąpić wszystkie inne w tym także religijne. Wyraża przekonanie, że wszelkie zmiany społeczne będą możliwe do zrealizowania niejako automatycznie, gdy zmieni się myślenie i postępowanie jednostek ⁴⁵ .	Personalizm przeciwny jest moralizmowi, bo twierdzi, że nie wystarczy zmienić człowieka, by automatycznie poprawić funkcjonowanie całej społeczności, w której człowiek żyje. Nie wystarczy też zmienić warunki ekonomiczne i system społeczny, aby pojedynczy człowiek zaczął funkcjonować w dojrzały niż dotąd sposób ⁴⁶ .

⁴² J. Mółka, *W nurcie personalistycznego wychowania*, „Rocznik Wydziału Pedagogicznego” 2003, w: <https://www.januszmolka.com/w-nurcie-personalnego-wychowan> [dostęp z dn. 22.08.2018].

⁴³ Zob. <https://sjp.pwn.pl/slowniki/indywidualizm.html> [dostęp z dn. 22.08.2018].

⁴⁴ M. Korzekwa, *Personalizm E. Mouniera a wychowanie*, w: https://opoka.org.pl/biblioteka/F/FE/Mounier_pedagog.html [dostęp z dn. 22.08.2018].

⁴⁵ Zob. http://www.edupedia.pl/words/index/show/493675_slownik_filozoficzny-moralizm.html [dostęp z dn. 22.08.2018].

⁴⁶ M. Korzekwa, *Personalizm E. Mouniera a wychowanie*, dz. cyt.

Duchowość	Przeciwstawiana jest (o ile w ogóle jest przyjmowana) religijności, gdyż uważa się, iż ma negatywne konotacje wyprowadzane z tego, że jest ona ograniczana i kształtowana przez doktrynę. Duchowość natomiast, to osobista afirmacja transcendencji, dążenie do przeżywania doświadczeń religijnych bez łączności z instytucjami religijnymi ⁴⁷ .	Przyjmuje, że punktem wyjścia duchowości jest zrozumienie samego siebie. Duchowość to zdolność człowieka do zrozumienia samego siebie, czyli do znalezienia odpowiedzi na pytanie: kim jestem, skąd się wziąłem, dokąd zmierzam, w oparciu o jakie więzi i wartości mogę osiągnąć cel mojego życia. W konsekwencji duchowość umożliwia świadome kierowanie własnym życiem. Dojrzała duchowość prowadzi do dojrzałości w pozostałych sferach człowieczeństwa ⁴⁸ .
Wolność	Rozumie wolność, jako postawę niczym nie ograniczoną, zgodę na odrzucanie jakiegokolwiek konieczności, jako swawolę, brak jakichkolwiek zobowiązań.	Postrzega wolność nie w aspekcie „od”, a „do” - do wolności wyboru dobra, co wiąże się z ustawicznym poszukiwaniem tego, co zostało poznane i uznane jako godne naszego dążenia, ponieważ stanowi środek naszego doskonalenia osobowego ⁴⁹ .
Dobroć	Pojmowana jest w kontekście własnych potrzeb, i dlatego każdy powinien robić to, co leży w jego własnym interesie. Dobrem jest to, co w danym momencie służy człowiekowi ⁵⁰ .	W centrum swoich zainteresowań stawia przede wszystkim zagadnienie dobra oraz rozwoju osoby ludzkiej. Jest to podstawowa zasada, której winny być podporządkowane wszelkie inne indywidualne, czy partykularne dobra realizowane przez człowieka ⁵¹ .
Kompetentność	Nastawiony jest na zdobywanie sprawności, przygotowania merytorycznego, wiedzy w danej dziedzinie, umiejętności rozwiązywania problemów mających związek z konkretną profesją ⁵² .	Sprzeciwia się zdobywaniu kompetencji jedynie w obszarze zawodowym, wskazując konieczność rozwoju we wszystkich obszarach, gdyż człowiek jest istotą, która nie zna zastoju, nie jest nigdy ukończony, a życie człowieka jest rozpostarte między sobą aktualnym a sobą możliwym ⁵³ .
Wykształcenie	Redukowane jest do zdobytej wiedzy, umiejętności i sprawności umożliwiających jednostce poznanie otaczającego świata i skuteczne w nim działanie, wykonywanie określonego zawodu. Inaczej - wynik kształcenia i samokształcenia ⁵⁴ .	Personalizm kształcenie pojmuje jako proces rozwoju osobowego. W nim człowiek przekracza poziom tylko naturalnego prawa konieczności, aby osiągnąć to, co „lepszsze”, a więc otwarty jest na transcendencję ⁵⁵ .

Źródło: Opracowanie własne.

⁴⁷ Zob. <http://www.ipri.pl/duchowosc/> [dostęp z dn. 22.08.2018].

Analizując powyższe, można stwierdzić, iż personalizm opierając się na realistycznej oraz integralnej wizji człowieka, zdobywa możliwość przewyższania wszystkich wyrosłych na gruncie zdeformowanego antropocentryzmu, a przez to jednostronnych i naiwnych systemów pedagogicznych.

5. Zakończenie

Pytanie o wizję i fundamenty kształcenia każe szukać odpowiedzi pomiędzy antropocentryzmem a personalizmem. Troska o człowieka może bowiem przybrać diametralnie różne rozwiązania filozoficzne, aksjologiczne, moralne, czy pedagogiczne. Ponieważ życie nie znosi pustki, a raz udzielone odpowiedzi na kluczowe zagadnienia, w obliczu nowych kontekstów kulturowych i politycznych, domagają się albo wierności im albo poszukiwania nowych. Każde zatem pokolenie pedagogów, nauczycieli i wychowawców szukać musi zdrowych fundamentów, na których będzie można realizować proces kształcenia, obejmujący wymiary dydaktyki i wychowania. Także współczesna literatura⁵⁶ właściwymi sobie środkami jasno wskazuje, że wyrosły z antropocentryzmu liberalny indywidualizm prowadzi do zniszczenia fundamentów cywilizacyjnych, a więc rozbicia rodziny, zatrąty sensu życia, niezdolności do nawiązania głębszej więzi między

⁴⁸ Zob. M. Dziewiecki, *Duchowość, dojrzałość i wolność*, w: https://opoka.org.pl/biblioteka/T/TS/duchowosc_dojrz_w.html [dostęp z dn. 22.08.2018].

⁴⁹ Zob. F. Adamski, *Personalizm i pedagogika personalistyczna*, dz. cyt., s. 352.

⁵⁰ Zob. <https://pl.wikipedia.org/wiki/Egoizm> [dostęp z dn. 22.08.2018].

⁵¹ J. Mólka, *W nurcie personalistycznego wychowania*, dz. cyt.

⁵² Zob. <https://sjp.pl/kompetentno%C5%9B%C4%87> [dostęp z dn. 22.08.2018].

⁵³ Zob. M. Nowak, *Personalistyczne wychowanie*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 353.

⁵⁴ Zob. <https://pl.wikipedia.org/wiki/Wykszta%C5%82cenie> [dostęp z dn. 22.08.2018].

⁵⁵ Zob. M. Nowak, *Personalistyczne wychowanie*, dz. cyt., s. 353.

⁵⁶ Zob. M. Houellebecq, *Uległość*, Warszawa 2015.



ludźmi i szukania wciąż nowych źródeł przyjemności. Refleksja nad fundamentami kształcenia realizowanego współcześnie prowadzi do konkluzji, że najlepszym środkiem zabezpieczającym przed pustką egzystencjalną i aksjologiczną są wskazania personalizmu. Realizm myślenia o człowieku jako całości, o jego możliwościach, ale i ograniczeniach, będący „następstwem naturalnego ludzkiego poznania dokonywanego za pomocą wrażeń, wyobrażeń, pojęć, sądów, rozumowań i międzyosobowego komunikowania się w języku naturalnym”⁵⁷ pozwala mądrze zaprojektować, a następnie realizować proces stawania się coraz bardziej człowiekiem. Owocem odpowiedzialnie realizowanego procesu kształcenia jest osoba, która cieszy się swym istnieniem, gdyż potrafi odnaleźć niepowtarzalne miejsce we wspólnocie osób, które kierują się prawdą, dobrem i pięknem⁵⁸.

BIBLIOGRAFIA

Adamski F., *Pedagogika chrześcijańska pedagogiką personalistyczną*, „Paedagogia Christiana”, 31 (2013) 1.

Adamski F., *Personalizm i pedagogika personalistyczna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, red. T. Pilch, Warszawa 2005.

Baczewski G., *Personalistyczne podstawy nauczania Jana Pawła II*, „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin - Seria Pedagogiczna” 9-10 (2017-2018) 16-17.

Benedykt XVI, *Poznanie prawdy*, Kraków 2018.

Buttiglione R., *Myśl Karola Wojtyły*, Lublin 1996.

Dec I., *Personalizm czy personalizmy?*, w: *Zadania współczesnej metafizyki*, red. A. Maryniarczyk, 3/4, Lublin 2002.

⁵⁷ M. A. Krapiec, *Realizm poznawczy*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. A. Maryniarczyk i in, t. VIII, Lublin 2007, s. 666.

⁵⁸ M. Korzekwa, *Personalizm E. Mouniera a wychowanie*, dz. cyt.





Dziewiecki M., *Duchowość, dojrzałość i wolność*, https://opoka.org.pl/biblioteka/T/TS/duchowosc_dojrz_w.html [dostęp z dn. 22.08.2018].

Ganowicz-Bączyk A., *Antropocentryzm*, w: *Słownik bioetyki, biopolityki i ekofilozofii*, red. M. Ciszek, Warszawa 2008.

Ganowicz-Bączyk A., *Starożytne źródła antropocentryzmu*, „*Studia Ecologiae et Bioethicae*” 7 (2009) 2.

Gloy K., *Das Verständnis der Natur. Erster Band. Die Geschichte des wissenschaftlichen Denkens*, München 1995.

Granat W., *Osoba ludzka. Próba definicji*, Sandomierz 1961.

Houellebecq M., *Uległość*, Warszawa 2015.

Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 2017.

Jan Paweł II, *Przemówienie do młodzieży, Poznań 3.06.1997*, w: tenże, *V Pielgrzymka do Ojczyzny*, red. A. Szczotka, Kraków 1997.

Jodłowska B., *Wokół początków pedagogiki. W trosce o powrót do pedagogiki sokratejskiej*, „*Polska Myśl Pedagogiczna*” 2(2016)2.

Kierész B., *Człowiek i wychowanie. Od osoby do osobowości*, Lublin 2017.

Kierész B., *Problem personalizmu a pedagogika*, „*Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie - Seria Pedagogiczna*” 2-3 (2010-2011) 5-6.

Korzekwa M., *Personalizm E. Mouniera a wychowanie*, https://opoka.org.pl/biblioteka/F/FE/Mounier_pedagog.html [dostęp z dn. 22.08.2018].

Krasnodębski M., *Antropologia edukacji - wybrane aporie w świetle filozofii klasycznej*, Głogów 2018.

Krąpiec M. A., *Realizm poznawczy*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. A. Maryniarczyk i in, t. VIII, Lublin 2007.

Krońska I., *Sokrates*, Warszawa 1989.

Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995.

Łepko Z., *Problem opozycji człowieka wobec przyrody*, „*Seminare*” 23 (2006).





Mólka J., *W nurcie personalistycznego wychowania*, „Rocznik Wydziału Pedagogicznego” 2003, <https://www.januszmolka.com/w-nurcie-personalnego-wychowan> [dostęp z dn. 22.08.2018].

Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Warszawa-Wrocław 1946.

Nowak M., *Personalistyczne wychowanie*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, red. T. Pilch, Warszawa 2005.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.

Palacz R., *Klasyki filozofii*, Warszawa 1987.

Platon, *Dialogi*, t. I, Kęty 1999.

Psychologiczna encyklopedia, red. O.M. Stepanow, Kyiv 2006.

Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*, Kraków 2013. Rahner K., Vorgrimler H., *Mały Słownik teologiczny*, Warszawa 1987.

Tyburski W., *Człowiek – środowisko przyrodnicze w świetle wybranych stanowisk filozoficznych i ekofilozoficznych*, „Paedagogia Christiana”, 2/28 (2011).

NETOFRAFIA

http://www.edupedia.pl/words/index/show/493675_sloownik_filozoficzny-moralizm.html [dostęp z dn. 22.08.2018].

<https://pl.wikipedia.org/wiki/Wykszta%C5%82cenie> [dostęp z dn. 22.08.2018].

Słownik Języka Polskiego, w: <https://sjp.pwn.pl>

Encyklopedia PWN, w: <https://encyklopedia.pwn.pl>

<http://www.ipri.pl/duchowosc/> [dostęp z dn. 22.08.2018].

<https://pl.wikipedia.org/wiki/Egoizm> [dostęp z dn. 22.08.2018].



ANTHROPOCENTRISM AND PERSONALISM AS DIFFERENTIATING CATEGORIES IN EDUCATION

Summary

The care of a man could require radically different philosophical, axiological, moral or pedagogical solutions. The question concerning the idea and the foundations of education, by itself obligates one to search for a healthy foundation in order to fulfill the educational process. This is a necessity in the perspective of the rise of liberal individualism which leads to the destruction of the foundations of civilization; that is, family breakdown, loss of the meaning in life, the inability to establish deeper relationships between people and the addiction to pleasure. The reflection on the foundations of modern education leads to the conclusion that the best means of protection against the existential and axiological emptiness originating from the anthropocentrism could be provided by the personalism rooted in metaphysics. The perspective of holistic thinking concerning the human being, its abilities and limitations, allows the individual to comprehensively design and fulfill the process of the maturation in their humanity.

Keywords: anthropocentrism, personalism, education



Stefan Szary*

PAIDEIA W LOGOTERAPII VIKTORA EMILA FRANKLA OD LOGOTERAPII DO LOGOPEDAGOGIKI

1. Wstęp. 2. Pytanie fundamentalne. 3. Koncepcja podmiotu. 3.1. Duchowość i świat ludzkich wartości. 3.2. Sumienie. 3.3. Logos. 3.4. Wolność i odpowiedzialność. 3.5. Samotranscendencja. 3.6. Homo patiens. 4. Wokół paidei – logopedagogika. 4.1. Życie jako zadanie. 4.2. Przewyciężanie pustki egzystencjalnej. 4.3. Religijny aspekt życia. 5. Zakończenie.

Abstrakt

Poglądy Viktora Emila Frankla znane są na całym świecie. Szczególną uwagę zwraca w nich pojęcie logosu rozumianego jako sens. W świecie dotkniętym kryzysem sensu, człowiek ogranicza autorefleksję egzystencjalną i sposób realizacji własnego życia do woli pieniądza, woli przyjemności, woli zdobywania dóbr materialnych, pomijając aspekty wartości wyższych i hamując w ten sposób możliwość pełnego rozwoju. Logoterapia jest przede wszystkim formą psychoterapii, lecz podstawowe jej założenia pozwalają zbudować oryginalną postać logopedagogiki, gdzie kluczowym pojęciem dla jednej i drugiej formy jest słowo *paideia*. Chodzi bowiem o ideał wychowania człowieka

* *Collegium Da Vinci* w Poznaniu, e-mail: st.szary@gmail.com; strona internetowa autora: www.stefan-szary.pl



poprzez budzenie jego świadomości na świat ludzkich wartości oraz czynienie go zdolnym do przyjęcia odpowiedzialności za realizację sensu własnego życia.

Słowa kluczowe: *filozofia wychowania, pedagogika, logoterapia, logopedagogika*

1. Wstęp

Viktor Emil Frankl (1905-1997), profesor neurologii i psychiatrii Uniwersytetu Wiedeńskiego, należy do grona tych autorów, których w żaden sposób nie można przypisać i zaszkladkować do jednego tylko nurtu czy kierunku naukowego. Oczywiście, znany jest przede wszystkim jako twórca logoterapii, zaliczanej do trzeciej – obok psychoanalizy Zygmunta Freuda i psychologii indywidualnej Alfreda Adlera – wiedeńskiej szkoły psychoterapii, ale myśląc o naukowej spuściznie Frankla nie można zapominać o tym, że korzystał on z bogactwa wielu dziedzin, w tym ogromną rolę przypisywał filozofii, psychologii, medycynie, teologii. Oprócz tego, co należy zaznaczyć w szczególny sposób, odwoływał się on niezwykle często do skarbcza własnego doświadczenia życiowego, zwłaszcza do okresu uwięzienia w niemieckich obozach koncentracyjnych, m.in. w Auschwitz i w Dachau, a także spotkań z ludźmi cierpiącymi. Szukając odpowiedzi na ważne pytania, Frankl, z jednej strony, nieustannie posługiwał się racjonalnym myśleniem krytycznym, z drugiej, miał odwagę wyznaczania celów i dążenia do nich niezależnie od tego, jakie panowały opinie wśród innych ważnych w danej dziedzinie naukowców. Niezależność w dążeniu do prawdy, wskazująca na swoistą dojrzałość badacza, cechowała Frankla od wczesnego okresu jego działalności naukowej. Osobistą decyzją Alfreda Adlera został on usunięty





z Towarzystwa Psychologii Indywidualnej z powodu głoszenia „nieortodoksyjnych poglądów”¹. Naczelny Rabin Wspólnoty Narodów dr Jonathan Sacks wyraził następującą opinię: „Viktor Frankl to jeden z autorytetów moralnych XX wieku. Jego przemyślenia związane z zagadnieniami wolności człowieka, jego godności oraz poszukiwania sensu życia mają głęboko wymiar humanitarny i moc przemieniania ludzkich serc i umysłów”².

Studium tekstów Viktora Frankla to wartościowy czas poszukiwań odpowiedzi na najgłębsze pytania egzystencjalne. W życiu chodzi bowiem nie o to, by stać się bezkrytycznym wyznawcą takiej lub innej teorii naukowej, lecz by odnaleźć i przyjąć zdrową filozofię życia, „dzięki której zdołamy wykazać, że życie każdego człowieka naprawdę ma sens”³.

Nie trzeba dodawać, że naukowe poglądy Frankla stanowią bardzo ważny wieloaspektowy wkład, także gdy chodzi o dziedzinę pedagogiki. W niniejszym artykule zwłaszcza ten aspekt – pedagogiczny – zostanie wydobyty i przedstawiony, mając na uwadze greckie słowo: *παιδεία*.

2. Pytanie fundamentalne

Kluczowym zagadnieniem w każdej z dziedzin należących do nauk humanistycznych (*Geisteswissenschaften*) jest pytanie:

¹ Por. *O Autorze* [Od Redakcji], w: V. E. Frankl, *Lekarz i dusza. Wprowadzenie do logoterapii analizy egzystencjalnej*, tłum. R. Skrzypczak, Warszawa 2017, s. 275.

² Wpis na okładce do książki: V. E. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu. Głos nadziei z ocalań Holokaustu*, tłum. A. Wolnicka, Warszawa 2009.

³ V. E. Frankl, *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, tłum. A. Wolnicka, Warszawa 2010, s. 112.





Co to jest człowiek? Kim jest człowiek? Czy to jest człowiek?⁴ Źródłowość tego problemu doskonale wyraził Paul Tillich, pisząc, że człowiek jest pytaniem wszystkich pytań, pytaniem fundamentalnym, pytaniem otwierającym: „on sam [człowiek] jest bramą do głębszych poziomów rzeczywistości”⁵. Frankl wskazuje natomiast na źródłowość filozoficznego zdziwienia, odnosząc je do szczególnego wyjątkowego prafenomenu. „Jeżeli bowiem – jak utrzymywała filozofia starożytna – wszelkie filozofowanie zaczyna się «od zdziwienia», «zdumienia», to prawdziwym cudem, misterium, przed którym stoi każdy filozof, jest prafenomen jego własnej egzystencji. Jako filozofa zdumiewa mnie to, że istnieję, że ja to ja”⁶.

Frankl zwracał uwagę, że współczesnemu naukowemu poszukiwaniu odpowiedzi na to fundamentalne pytanie grozi jedno podstawowe niebezpieczeństwo, które przesądza o niepowodzeniu poznawczym: redukcjonizm. Jedną z głównych przyczyn redukcjonizmu jest zawężenie w naukach do specjalizacji naukowej, natomiast jego skutkiem jest utrata szerokiej perspektywy – zawężenie horyzontu poznawczego. „Żyjemy w epoce specjalistów – tłumaczy Frankl – i zbieramy tego żniwo. *Specjalistą* jest dla mnie człowiek, który zamiast *lasu prawdy zaczyna dostrzegać wyłącznie drzewa faktów*”⁷. Co więcej, specjaliści często roszczą sobie prawo do posiadania „wiedzy totalnej” przez generalizowanie – dodajmy: nieuprawnione. W ten sposób „biologia zmienia się w biologizm, psychologia w psycho-

⁴ Świadomie nawiązuję do tytułu ważnej książki Primo Leviego: *Czy to jest człowiek*, tłum. H. Wiśniowska, Warszawa 1996. Książka ta zaliczana jest do klasyki literatury Holocaustu.

⁵ P. Tillich, *Teologia systematyczna*, tom I, tłum. J. Marzęcki, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2004, s. 63.

⁶ V. E. Frankl, *Homo Patiens. Logoterapia i jej kliniczne zastosowanie. Pluralizm nauk a jedność człowieka. Człowiek wolny*, tłum. R. Czernecki i Z. J. Jaroszewski, Warszawa 1998, s. 69.



logizm, a socjologia w socjologizm. Innymi słowy – wyjaśnia Frankl – nauka zmienia się w ideologię”⁸.

W tym miejscu należy postawić ważne pytanie: Czego nie dostrzega psychologizm w odniesieniu do pytania o istotę człowieka? Co ważnego pomija? Psychologizm, zdaniem Frankla, pomija całą sferę duchowości – jest ślepy wobec ducha⁹, podobnie jak fizjologizm dostrzega jedynie „mechanizmy i chemizmy”¹⁰. Ignorowanie duchowości powoduje daleko idące konsekwencje, także w psychoterapii: „psychoterapeuta, który nie przewyciężył psychologizmu – konkluduje Frankl – traktuje osobę jak rzecz, i to w dosłownym znaczeniu tego słowa”¹¹. Psychologizm dążąc do zobiektywizowanego obrazu osoby, dokonuje urzeczowienia, reifikacji, pomijając egzystencjalny aspekt osoby, który wymyka się wszelkim próbom totalnego zobiektywizowania¹².

Z podobnym zawężeniem horyzontu mamy do czynienia także w przypadku socjologizmu, według którego wszystko jest uwarunkowane społecznie¹³. Socjologizm pozostaje ślepy wobec faktu, według którego: „Bycie człowiekiem to przekraczanie samego siebie. (...) Istota ludzkiej egzystencji leży w samotranscendencji”¹⁴.

Frankl zwraca uwagę, że wszelkie «-izmy» w nauce, z jednej strony, izolują i absolutyzują, a z drugiej, zawężają i ograniczają. W konsekwencji ani biologizm, ani psychologizm, ani socjolo-

⁷ Tenże, *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, dz. cyt., s. 32.

⁸ Tamże, s. 34.

⁹ Por. tenże, *Homo Patiens*, dz. cyt., s. 19.

¹⁰ Tamże, s. 10.

¹¹ Tamże, s. 19.

¹² Por. tamże, s. 20.

¹³ Por. tamże, s. 48.

¹⁴ Tenże, *Lekarz i dusza*, dz. cyt., s. 46.



gizm nie potrafią dotrzeć do istoty człowieka, choć próbują rościć sobie do tego prawo¹⁵.

Jednym z ważnych źródeł kryzysu humanizmu jest zatem redukcjonizm antropologiczny, który nie uwzględnia, a nawet ignoruje, duchowy wymiar człowieka. Nieustannie swoje konsekwencje zbiera fałszywe przeświadczenie zbudowane na kartezjańskim dualizmie antropologicznym, według którego człowiek to «*res*» – rzecz: «*res cogitans*» i «*res extensa*» – «*res psyche*» i «*res soma*».

I jeszcze jeden ważny aspekt podkreślany przez Frankla, zawarty w pojęciu nihilizmu. „Nihilizm jest zaprzeczeniem sensu. Nihilizm nie dopuszcza nie tylko wiary w nadprzyrodzoność, ale także w sens czegokolwiek”¹⁶. Warto zwrócić uwagę, że nihilizm poznawczy jest ślepotą na świat ludzkich wartości, nihilizm metafizyczny – ślepotą na świat potrzeb metafizycznych, nihilizm moralny – ślepotą na krzywdę, dobro i zło, nihilizm egzystencjalny – ślepotą na sens egzystencji. Nihilizm jest przede wszystkim „chorobą ludzkiego ducha”, którą za Sørenem Kierkegaardem można nazwać „chorobą na śmierć”.

Wobec powyższego warto w tym miejscu zadać kolejne pytanie, odnoszące się do podstaw wychowania i kształcenia humanistycznego: czy rzeczywiście właściwym, reformatorskim krokiem jest ograniczanie, a nawet redukowanie zajęć z filozofii na takich kierunkach jak psychologia, socjologia, pedagogika, medycyna? Czy nie jest to przysłowiowe podcinanie gałęzi, na której jeszcze wciąż bezpiecznie się siedzi? Innym zagadnieniem jest sposób i jakość prowadzonych zajęć z tej dziedziny...

¹⁵ Por. tenże, *Homo Patiens*, dz. cyt., s. 96.

¹⁶ Tamże, s. 100.



Powróćmy jednak do pytania fundamentalnego: Czym, a raczej kim jest człowiek? Viktor Frankl nie pozostawia tego pytania bez odpowiedzi. Zanim nastąpią jakiegokolwiek wyjaśnienie pod postacią definicji, wcześniej – zgodnie z założeniami fenomenologicznymi – prezentuje on obraz, opis, dzięki któremu można „intuicyjnie zobaczyć” odpowiedź: „My znamy już człowieka; – pisze Frankl – poznaliśmy go lepiej niż którekolwiek pokolenia przed nami. Wiemy, do czego człowiek jest zdolny. Wiemy, że to człowiek jest istotą, która wynalazła komory gazowe, ale także tą istotą, która sama do tych komór wkraczała – jako męczennik. W człowieku utajone są możliwości zarówno w jednym, jak i w drugim kierunku; które z nich urzeczywistni, decyduje on sam. Człowiek jest istotą rozstrzygającą, postanawia on w każdej chwili i rozstrzyga to, co ma być w chwili następnej”¹⁷.

Chociaż do chwili obecnej pojęcie *paidei* zostało wypowiedziane tylko raz, nie ulega wątpliwości, że jest ono ideą osiową, wokół której krok po kroku rozwijać się będzie dalsza część niniejszej refleksji o człowieku.

3. Koncepcja podmiotu

Kartezjański dualizm antropologiczny, powszechnie przyjęty w nauce od XVII wieku, został przez Frankla poddany krytyce i zakwestionowany jako nieuprawniony redukcjonizm. Właściwa koncepcja podmiotu zawiera bowiem nie dwie sfery: cielesną i psychiczną, lecz trzy – uzupełnione przez sferę duchową. Człowiek jest syntezą trzech sfer, które tworzą: «*soma*», «*psyche*», «*pneuma*».

¹⁷ Tamże, s. 64.



3.1. Duchowość i świat ludzkich wartości

Człowiek posiada ciało i duszę, – pisze Frankl – ale jest duchem¹⁸. Ważne jest, aby sferę duchową rozumieć we właściwy sposób. Nie chodzi tu bowiem o „dołączanie jakichkolwiek skojarzeń religijnych; chodzi wyłącznie o podkreślenie faktu, iż mamy do czynienia ze zjawiskiem właściwym człowiekowi, w przeciwieństwie do doświadczeń będących udziałem wszystkich zwierząt. Innymi słowy, poprzez «duchowy» należy rozumieć to, co ludzkie w człowieku”¹⁹.

Pojawia się pytanie o to, co w człowieku należy dostrzec jako specyficznie ludzkie. Czynnikiem charakteryzującym człowieka w szczególności sposób i wskazującym bezpośrednio na jego duchowość, w rozumieniu Frankla, jest przede wszystkim świadomość istnienia wobec wartości. Życie człowieka to nieustanne egzystowanie w obliczu wartości, które wzywają, by ten je dostrzegł, dokonał wyboru, i albo urzeczywistnił albo odrzucił²⁰. Pozorny brak wyboru, jest także dokonany wyborem.

3.2. Sumienie

Twórca logoterapii bardzo ważną rolę przypisuje sumieniu. Jak już wcześniej wspomniano, człowiek jest istotą rozstrzygającą, a dokonywanie wyborów – nawiązując do poglądów Pascala – odbywa się nie tylko w świetle racji rozumu, lecz także w świetle racji serca. „Racje serca, – tłumaczył Leszek Kołakowski – których rozum dostarczyć nie może, nie są jednakże sprawą

¹⁸ Por. tamże, s. 238.

¹⁹ Tenże, *Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu*, tłum. A. Wolnicka, Warszawa 2012, s. 41.

²⁰ Por. tenże, *Siła do życia*, „Znak”, 151/1967, ss. 42-43.





sentymentalną, mglistym uczuciem, które może być zwodnicze. To są intuicje, które dają pewność, chociaż niepodobna ich w ścisłym sensie udowodnić. Aksjomaty geometrii, których też udowodnić nie można, też są przez «racje serca» przyjęte, nie inaczej aniżeli pewność, że nie śnimy na jawie, wbrew Kartezjuszowemu wątpieniu²¹. Pomniejszanie roli sumienia jest nieuprawnionym oddalaniem się od możliwości komplementarnego rozumienia istoty człowieka. Sumienie bowiem, rozum moralny, – jak je także określa Frankl – potrafi intuicyjnie wskazać na powinność zrealizowania konkretnej wartości w konkretnej sytuacji, czego nie jest w stanie dokonać żaden przepis prawa w rozumieniu chociażby „imperatywu kategorycznego” Kanta. To za sprawą sumienia, człowiek staje się sobą, Jednostką (*der Einzelne* – Kierkegaard), byciem świadomym (*Da-sein* Heidegger). „Podążanie za głosem sumienia zawsze oznacza wysoko zindywidualizowaną egzystencję, w pełni świadomą wyjątkowości każdej sytuacji. Sumienie rzeczywiście w całości ogarnia konkretne «tu» (*Da*) naszego osobowego bycia (*Sein*)”²².

3.3. Logos

Sercem koncepcji Viktora Frankla jest pojęcie *logosu* rozumianego jako sens. Wymowne są tytuły najważniejszych jego prac: „Człowiek w poszukiwaniu sensu”, „Wola sensu”, „Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu”. Według Frankla człowiek żyje zanurzony w woli sensu, w pragnieniu sensu, w jego poszukiwaniu: sensu życia, sensu cierpienia, sensu pracy, sensu miłości, sensu śmierci, sensu ostatecznego, określanego

²¹ L. Kołakowski, *O co nas pytają wielcy filozofowie. Seria II*, Kraków 2005, s. 75.

²² V. E. Frankl, *Bóg ukryty*, dz. cyt., s. 56.





jako nadsens lub supersens (*der Über-Sinn*). Celniej niż definicja następujące stwierdzenie Frankla ukazuje istotę omawianej sprawy: „Człowiek nie chce istnieć za wszelką cenę, ale to, czego naprawdę chce, to: żyć z sensem”²³. Dosłowne «*to be or not to be*» człowieka uzależnione jest od świadomości związanej z uświadomieniem sobie sensu: „bycie człowiekiem oznacza istnienie w obliczu sensu, jaki należy wypełnić, i wartości, jakie należy zrealizować”²⁴. I oto w tym miejscu raz jeszcze pojawia się kwestia sumienia. Tym razem Frankl dookreśla je „jako intuicyjną zdolność odczuwania wyjątkowego i unikalnego sensu, który kryje się w każdej sytuacji. Jednym słowem sumienie jest narządem sensu”²⁵. Nie chodzi już zatem tylko o bliżej niesprecyzowane poczucie moralne, które ktoś w sobie odczuwa lub nie, na które chętnie powołują się przeciwnicy ważności sumienia, lecz chodzi o zdolność odkrywania (odnajdywania) sensu, która w odniesieniu do egzystencji ma znaczenie fundamentalne i absolutne – w niektórych sytuacjach przesądza o życiu lub wycofaniu się z niego.

3.4. Wolność i odpowiedzialność

Rozumienie wolności i odpowiedzialności za własne życie, Frankl przejmując, z jednej strony, z obszaru filozofii egzystencji, z drugiej, z najbardziej osobistych doświadczeń, opisanych m.in. w książce: „Lekarz i dusza. Wprowadzenie do logoterapii i analizy egzystencjalnej” w rozdziale: „Psychologia obozu koncentracyjnego”²⁶. Skrajność okoliczności radykalnego zniewolenia

²³ Tenże, *Homo Patiens*, dz. cyt., s. 97.

²⁴ Tenże, *Wola sensu*, dz. cyt., s. 73.

²⁵ Tenże, *Lekarz i dusza*, dz. cyt., ss. 70-71.

²⁶ Tamże, s. 116-123.



sprawiła, że wolność poddawana była niewyobrażalnej próbie. I mimo strasznych warunków życia w obozie koncentracyjnym, człowiekowi niejedną raz wolności odebrać się nie udawało, człowiek mógł natomiast zrzec się jej sam. „Człowiek bowiem w każdym wypadku zachowuje wolność i ma możliwość opowiedzenia się za wpływem otoczenia lub przeciw niemu. Jeśli nawet rzadko robi z tej wolności i możliwości użytek – i tak ona mu przysługuje”²⁷, co nie oznacza tym samym, że nie ma ona swoich granic. W świetle wyżej przywołanego skrajnego przykładu dostrzec można wyraźnie, że wolność stanowi istotną cechę konstytutywną człowieka. Dzięki niej może on realizować konkretne wartości, ale może także zaniechać ich urzeczywistnienia. Za każdorazowy wybór «za» lub «przeciw» człowiek ponosi odpowiedzialność. Dlatego, uważa Frankl, odpowiedzialność ma dwa wymiary: przerażający i wspaniały. Przerażający jest świadomość bycia odpowiedzialnym za każdą chwilę, za każdy wybór, za każde urzeczywistnienie i każde zaniechanie wobec wartości, co z kolei ma wpływ na dalsze życie człowieka. Wspaniałe natomiast jest to, że egzystencja człowieka nawet w bardzo ograniczonych możliwościach zależy od jego decyzji. Albo buduje, ratuje, tworzy albo niszczy, zaprzepaszcza, gubi²⁸. Zwrot ku odpowiedzialności za wypełnienie sensu własnego życia stanowi podstawę i istotę ludzkiej egzystencji²⁹.

²⁷ Por. tamże, s. 119.

²⁸ Por. tamże, s. 63-64.

²⁹ Por. tamże, s. 51, oraz: tenże, *Bóg ukryty*, dz. cyt., s. 148.



3.5. Samotranscendencja

Dopiero teraz można wskazać, że egzystencja człowieka jest, po pierwsze, rozumiana jako koncepcja dynamiczna – «*in statu nascendi*»: „człowiek, – pisze Frankl – nie istnieje po to, by być, ale po to, by się stawać”³⁰, i po drugie, nie jest jedynie zawężoną perspektywą ukazywaną przez Martina Heideggera jako bycieku-śmierci – «*Sein-zum-Tode*». Człowiek nie jest jedynie «istotą dziejową», lecz jest także «otwartością», «wychyleniem ku przyszłości», co wskazuje na zdolność i konieczność przekraczania siebie samego. „Istota ludzkiej egzystencji – pisze Frankl – leży w samotranscendencji”³¹. To dzięki niej człowiek może się spełniać, może w pełni się zaangażować w realizację wartości, może kochać, nawet aż do zapomnienia o sobie³². Może przekraczać własne ograniczenia i słabości, realizując siebie.

3.6. Homo patiens

Kolejny istotny aspekt związany bezpośrednio z rozumieniem koncepcji podmiotu w logoterapii dotyczy cierpienia. Frankl bardzo wyraźnie podkreśla, że kondycja człowieka, to kondycja *homo patiens*, egzystencja naznaczona wymiarem cierpienia. „Obrazowi *homo sapiens* przeciwstawiamy obraz *homo patiens*, a nakazowi *sapere aude* – *pati aude* – odważ się cierpieć”³³. Życie nie jest czymś danym bezwarunkowo. Mijający czas i proces starzenia się, choroby i cierpienia, a także śmierć i związane z nimi uczucia lęku, trwogi, rozpacz stanowią istotny

³⁰ Tenże, *Homo Patiens*, dz. cyt., s. 47.

³¹ Tenże, *Lekarz i dusza*, dz. cyt., s. 46.

³² Por. tamże, s. 168.

³³ Tenże, *Homo Patiens*, dz. cyt., s. 83.



wymiar, na który wskazywali w swoich rozważaniach m.in. Blaise Pascal, Søren Kierkegaard, Karl Jaspers. Jedną z najtrudniejszych kwestii z jaką przychodzi się człowiekowi w życiu zmierzyć jest próba wyjaśnienia sensu cierpienia, a także afirmacji cierpienia – przeciwstawiając je poczuciu bezsensu, strachowi i pokusie ucieczki. „Cierpienie w pewnym sensie przestaje być cierpieniem w chwili, gdy nada mu się sens, choćby sens ofiary”³⁴. Odniesienie się do cierpienia stanowi jedno z ważnych zadań w życiu każdego człowieka.

4. Wokół *paidei* – logopedagogika

Mając nakreśloną w zarysie koncepcję człowieka według Frankla, przedstawiona zostanie w niniejszym punkcie kwestia *paidei* w odniesieniu do logopedagogiki. Warto zwrócić uwagę na określenie, którego użył sam Frankl: „Logoterapię można określić mianem wychowania do odpowiedzialności”³⁵. Słowo: «wychowanie» jasno wskazuje na obszar pedagogiki, a na oficjalnej stronie: www.franklzentrum.org, używa się pojęcia: «*Logopädagogik*»³⁶ – logopedagogika. Humanistyczne oblicze psychoterapii powiązane jest u Frankla ze sztuką wychowywania, budowania autentycznej relacji z drugim człowiekiem, towarzyszeniem drugiemu w odkrywaniu bogactwa własnej osoby i niepowtarzalności własnej egzystencji.

4.1. Życie jako zadanie

Viktor Frankl uważa, że „sensem życia jest samo życie”³⁷, a fundamentalnym czynnikiem w odniesieniu do rozumienia

³⁶ Por. <https://www.franklzentrum.org/zentrum/logopaedagogik.html> [stan z dn. 7.05.2019].

³⁷ V. E. Frankl, *Homo Patiens*, dz. cyt., s. 67.



własnej egzystencji jest uświadomienie sobie faktu, iż życie jest misją, zadaniem, jakie każdy człowiek ma do spełnienia. Świadomość tego zadania skrywa w sobie sens egzystencji i sprawia, że przyszłość nie jest pozbawionym sensu chaosem, w którym wszystko jest dozwolone. Frankl przywołuje myśl Alberta Einsteina: „Człowiek, który uważa swe życie za bezsensowne, jest nie tylko nieszczęśliwy, lecz jest niezdolny do życia”³⁸. Logopedagogika podąża tu kolejnym razem śladem filozofii egzystencji, dostrzegając w niej «filozofię wezwania»³⁹. Błędem, który łatwo można popełnić jest odniesienie intelektualne (teoretyczne), zamiast egzystencjalnego. Tym razem Frankl powołuje się na Goethego: „Jak można poznać siebie? Nigdy poprzez refleksję, lecz jedynie poprzez działanie. Staraj się wypełniać swoje obowiązki, a wkrótce się przekonasz, kim jesteś. Czym natomiast są obowiązki? Wymaganiami tego właśnie dnia”⁴⁰. Brak właściwego odniesienia do własnego życia można nazwać błędem źródłowym, który wpływa na każdy inny obszar egzystencji. *Paideia* ma swój początek w świadomym przyjęciu odpowiedzialności za własne życie, gdzie odpowiedź jest wprowadzaniem w czyn⁴¹ i realizacją życiowego zadania.

4.2. Przewycięzanie pustki egzystencjalnej

Kryzys egzystencjalny powiązany jest z większym lub mniejszym kryzysem sensu. Tam, gdzie jest sens, tam też jest nadzieja. Ale tam, gdzie człowiek nie dostrzega żadnego sensu, pojawia się rozpacz, która może być poprzedzona stanem melancholii,

³⁸ Tenże, *Siła do życia*, dz. cyt., s. 43.

³⁹ Por. tenże, *Lekarz i dusza*, dz. cyt., s. 82.

⁴⁰ Cyt. za: tamże, s. 82-83.

⁴¹ Por. tenże, *Homo Patiens*, dz. cyt., s. 69.





apatii, depresji, znudzenia, wycofania, pustki egzystencjalnej. Frankl zwraca uwagę na to, że pustka egzystencjalna posiada niejedno imię. Przyjmuje ona różne postaci: wolę pieniądza, wolę przyjemności, wolę używania itp. Charakterystycznym jej objawem jest zahamowanie procesu rozwoju, ograniczenie własnych możliwości do takich form, które początkowo mogą dawać poczucie satysfakcji i zadowolenia, jednakże w dłuższej perspektywie okazują bezsens i pustkę istnienia. „Gdy wola pieniędzy zaczyna dominować, – wyjaśnia Frankl – dążenie do sensu zostaje zastąpione przez dążenie do bogactwa. Pieniądze ze środka stają się celem samym w sobie, przestając czemukolwiek służyć”⁴². W tym sensie należy rozumieć sens słów, że pieniądze szczęścia nie dają. Tzw. stadium estetyczne opisywane przez Kierkegaarda ukazuje dramat egzystencji zmierzającej ku pustce, ku rozpacz, ku melancholii.

Paidea w odniesieniu do pustki egzystencjalnej to nieustanne wzbudzanie dziecięcej ciekawości, niezależnie od tego, ile się ma lat. Pięknie zagadnienie to zostało opisane przez Antoine’a de Saint-Exupéry’ego w *Małym Księciu*⁴³. Chodzi o nieustanne odkrywanie z dziecięcą fascynacją i zaciekawieniem tajemnic makro- i mikro-kosmosu, a także własnego miejsca i roli we wszechświecie. To także odkrywanie sensu życia, sensu pracy, sensu miłości, sensu cierpienia, sensu śmierci, sensu każdej sytuacji w której człowiek zostaje w swoim życiu postawiony. „Istnienie ludzkie (człowieka) jest istnieniem ku sensowi, choćbyśmy go jeszcze bardzo mało znali. Istnieje coś takiego jak przedwiedza sensu – czy człowiek tego chce, czy nie, czy przyjmuje to do wiadomości, czy nie, człowiek wierzy w swój sens

⁴² Tenże, *Wola sensu*, dz. cyt., s. 127.

⁴³ Por. A. de Saint-Exupéry, *Mały Książę*, tłum. J. Szwykowski, Warszawa 1991.





tak długo, jak długo oddycha. Nawet samobójca wierzy jeszcze w jakiś sens – choć nie jest to sens życia, życia dalej, to jednak sens umierania. Gdyby rzeczywiście nie wierzył w żaden sens, naprawdę w żaden – nie potrafiłby wtedy ruszyć nawet palcem, a cóż dopiero zmierzać do samobójstwa”⁴⁴.

4.3. Religijny aspekt życia

Zdolność człowieka do samotranscendencji nie zatrzymuje go w granicach czasu i przestrzeni. Człowiek jest istotą potrafiącą myśleć o nieskończoności, doskonałości, wieczności. Pytając o sens wszelkiego sensu, człowiek zadaje także pytania o sens ostateczny. Wiele razy próbowano „odciąć głowę metafizyce”, unieważnić wartość religii w życiu człowieka określając jako zabobon, stan chorobowy, zbiorowa nerwica – jak się okazuje, celu tego jak dotąd na szczęście nie osiągnięto. Pytania o Boga są pytaniami, które człowiek stawia sobie w różnych okolicznościach życia, niezależnie od wieku. Próba dyskredytowania wartości pytań religijnych jest poważnym błędem i zwyczajnym nadużyciem, nieuprawnioną cenzurą ludzkiego umysłu i serca. Zadając pytanie: jaki jest sens mojego życia? – człowiek ma pełne prawo do poszukiwania odpowiedzi w odniesieniu do Boga. Dla S. Kierkegarda, A. Einsteina i L. Wittgensteina wiara w Boga powiązana była z odkrywaniem sensu istnienia⁴⁵. W odniesieniu do logopedagogiki, podążając za Franklem, zagadnienie to rozumieć należy w następujący sposób: „Tak czy inaczej, życie jest pytaniem, życie jest zadaniem, a religijny człowiek różni się, być może, od pozornie niereligijnego jedynie tym, że swój byt przeżywa nie tylko jako zadanie

⁴⁴ V. E. Frankl, *Sila do życia*, dz. cyt., s. 46.

⁴⁵ Por. tenże, *Bóg ukryty*, dz. cyt., s. 192.



lecz jako polecenie, a to oznacza, że on przeżywa także tę instancję, która stawia mu to polecenie. Od tysięcy lat instancję tę nazywa się Bogiem”⁴⁶.

Paidea w odniesieniu do religijnego aspektu życia polega na ukazywaniu wartości otwartości „metafizycznej” – otwartości na Tajemnicę, otwartości na świat pytań religijnych i metafizycznych, oraz na towarzyszeniu wychowankowi w rzetelnym poszukiwaniu odpowiedzi także na pytania dotyczące sensu ostatecznego.

5. Zakończenie

Wielowymiarowość poglądów Viktora Emila Frankla nie powoduje chaosu i wrażenia rozbieżności, lecz przeciwnie, poszczególne ich wątki schodzą się w konkretnych punktach, budując przejrzystą, uporządkowaną strukturę rozważań o człowieku. Mimo ogólności tematu, Frankl ma świadomość tego, że: „Każda osoba jest unikalna i każda sytuacja w jej życiu zdarza się tylko raz. Do tej unikalności i wyjątkowości odnosi się każde konkretne zadanie danej osoby”⁴⁷. Jedną z podstawowych powinności osób, które zawodowo pracują z innymi ludźmi: psychologów, pedagogów, lekarzy, kapłanów jest wychowywanie do odpowiedzialności za rozwój i realizację własnego życia. W tym znaczeniu *paidea* to: po pierwsze, wzięcie odpowiedzialności za drugiego, za postawę, jaką wobec niego się przyjmuje, i po drugie, budzenie jego świadomości na świat ludzkich wartości oraz czynienie go zdolnym do przyjęcia odpowiedzialności za realizację sensu własnego życia. „Bycie człowiekiem oznacza

⁴⁶ Tenże, *Sila do życia*, dz. cyt., s. 45.

⁴⁷ Tenże, *Lekarz i dusza*, dz. cyt., s. 26.



bycie świadomym i bycie odpowiedzialnym”⁴⁸, a to zadanie jest podstawowym celem każdego procesu wychowawczego, każdej paidei oraz każdej relacji z wychowankiem.

BIBLIOGRAFIA:

- de Saint-Exupéry A., *Mały Księżę*, tłum. J. Szwykowski, Warszawa 1991.
- Frankl V. E., *Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu*, tłum. A. Wolnicka, Warszawa 2012.
- Frankl V. E., *Człowiek w poszukiwaniu sensu. Głos nadziei z otchłani Holocaustu*, tłum. A. Wolnicka, Warszawa 2009.
- Frankl V. E., *Homo Patiens. Logoterapia i jej kliniczne zastosowanie. Pluralizm nauk a jedność człowieka. Człowiek wolny*, tłum. R. Czernecki i Z. J. Jaroszewski, Warszawa 1998.
- Frankl V. E., *Lekarz i dusza. Wprowadzenie do logoterapii analizy egzystencjalnej*, tłum. R. Skrzypczak, Warszawa 2017.
- Frankl V. E., *Sila do życia*, „Znak”, 151/1967.
- Frankl V. E., *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, tłum. A. Wolnicka, Warszawa 2010.
- Kołakowski L., *O co nas pytają wielcy filozofowie. Seria II*, Kraków 2005.
- Levi P., *Czy to jest człowiek*, tłum. H. Wiśniowska, Warszawa 1996.
- Tillich P., *Teologia systematyczna*, tom I, tłum. J. Marzęcki, Kęty 2004.

⁴⁸ Tamże, s. 69.



PAIDEIA IN VIKTOR EMIL FRANKL'S LOGOTHERAPY FROM LOGOTHERAPY TO LOGO-PEDAGOGY

Summary

Viktor Emil Frankl's views are known all over the world. The key concept of *logos*, which is understood as meaning, is particularly important. In a world affected by the crisis of sense, man limits the existential self-reflection and one's own lifestyle to the will of money, the will of pleasure, the will to gain tangible property, and simultaneously ignores the aspects of higher values and thus inhibits the possibility of full development. Logotherapy is primarily a form of psychotherapy, but its basic assumptions give grounds for the construction of an original form of logo-pedagogy, where *paideia* is the key word for both forms. The ideal of human education consists in awakening people's awareness of the world of human values and preparing them to take responsibility for following their own sense of life.

Keywords: philosophy of education, pedagogy, logotherapy, logo-pedagogy



Mariusz Gizowski*
Krzysztof Knyzewski**

KATEGORIA PROCESÓW TRANSNARODOWYCH W PŁASZCZYŹNIE FILOZOFICZNO-EDUKACYJNEJ I SECURITOLOGICZNEJ

1. Tytułem wstępu. 2. Wpływy marksizmu i kolektywizmu a procesy transnarodowe. 3. Meandry postmodernizmu. 4. Wielopłaszczyznowość procesów transnarodowych. 5. Ideologizacja pedagogiki i edukacji. 6. Podsumowanie.

Abstrakt

Procesy transnarodowe uległy szczególnej intensyfikacji na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat. Erozji ulegają dotychczasowe struktury bezpieczeństwa społecznego i ekonomicznego. Towarzyszy temu proces ideologizacji sfery pedagogiki i edukacji, a jednocześnie ma miejsce proces odwrotu od tradycyjnie pojętych wartości i klasycznie rozumianej filozofii.

Słowa kluczowe: procesy transnarodowe, bezpieczeństwo społeczne, bezpieczeństwo kulturowe, filozofia, pedagogika, edukacja

*Prof. nadzw. dr hab.; Kierownik Zakładu Analiz Zagrożeń Bezpieczeństwa Wewnętrznego Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni; e-mail: mariusz.gizowski@o2.pl

**Dr nauk społ.; przedstawiciel European Association for Security; e-mail: kknysz@o2.pl



1. Tytułem wstępu

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, iż procesy transnarodowe są uwarunkowane historycznie, aczkolwiek w grę wchodzi rozmaite próby ich uporządkowania, tudzież kreacji przez rozmaite nurty ideowo-filozoficzne i edukacyjne, wśród których uwagę zwraca myśl oświeceniowa i wolnomularska, dialektyka marksowska, ideologia Nowej Lewicy, szkoła frankfurcka¹, tudzież neoliberalizm i postmodernizm. Należy przy tym zauważyć, że wszelkie ujęcia teoretyczne procesów transnarodowych są pochodne względem określonych założeń filozoficznych. Jednocześnie, problematyka procesów transnarodowych ma swoje określone odniesienia securitologiczne, związane z faktem rozkładu tradycyjnie rozumianych struktur państwowych, narodowych, czy kwestii przeddefiniowywania sfery tradycji, kultury i religii, z położeniem nacisku na transgresję, przekraczanie granic, czy znoszenie różnic i hierarchii (zarówno w sensie aksjologicznym, jak i społeczno-strukturalnym).

Niepodobna wyobrazić sobie współczesny kształt procesów transnarodowych, tudzież ideologię globalizmu bez poprzedzającego te zjawiska oświeceniowego sprzeciwu wobec religii oraz położenia nacisku na kwestię demokracji, tolerancji, czy praw człowieka, tudzież ideologię wolnego rynku. Nie ulega kwestii, iż bez dorobku intelektualnego i filozoficznego znaczących nur-

¹ Sama nazwa „szkoła frankfurcka” pojawiła się w latach pięćdziesiątych XX w. W grę wchodziło nazwanie odrębnej formacji myślowej o lewicowej proveniencji, która mimo wewnętrznego zróżnicowania i ewolucji, jaką przeżyła w okresie kilkudziesięciu lat, w sposób nieprzerwany i konsekwentny realizowała i kontynuowała swój program badawczy, nazwany „teorią krytyczną”, a także prowadziła szeroką działalność dydaktyczną oraz wydawniczą i propagandową, która w pewnym stopniu przyczyniała się (w aspekcie ideologicznym) do ufundowania Nowej Lewicy w 1968 r. „Szkoła frankfurcka” stanowi zlepek marksizmu, neoheglizmu, kantyzyzmu, freudyzmu i psychoanalizy; H. Jakuszek, *Frankfurcka Szkoła*, w: <http://www.ptta.pl/pef/pdf/f/frankfurckaszkoła.pdf> [stan z dn. 11.08.2012].





tów oświecenia, proponujących ukształtowanie „nowego” człowieka, oderwanego od przeszłości, religii i tradycji narodowej, nie tylko nie byłby możliwy XIX-wieczny kapitalizm, ale również paradygmat procesów transnarodowych przełomu XX i XXI stulecia, przy czym zauważyć należy, że sfera bezpieczeństwa, czy stabilności dotychczasowych struktur ulega erozji w imię koncepcji „zrównoważonego rozwoju”, zakładającego nie tylko internalizację ideologii ekologicznej, ale również wprowadzenie w życie „praw reprodukcyjnych i seksualnych”, tudzież multikulturalizmu, czy opowiedzenie się za animizacją człowieka i humanizacją zwierząt, co siłą rzeczy sprawia, że klasycznie pojęte priorytety w zakresie bezpieczeństwa ulegają redefinicji, w imię ochrony zagrożonego świata przyrodniczego kosztem podmiotowości człowieka, przy dopuszczeniu dowolności i woluntaryzmu w dziedzinie kształtowania rzeczywistości społecznej, politycznej i ekonomicznej poza kontekstem prawdy i obiektywizmu, czemu sekunduje postmodernizm i paradygmat dekonstrukcji.

Jednakowoż, nie sposób zaprzeczyć temu, iż podłoże ideologiczne obecnych procesów transnarodowych i globalizacyjnych w znacznej mierze stanowi złożony konglomerat idei wolnomularskich, na którego ogólny kształt ma wpływ nowożytny kompleks idei i koncepcji takich, jak chociażby: liberalizm, racjonalizm, agnostycyzm, deizm, ekumenizm, panteizm, indywidualizm, pragmatyzm, scjentyzm, utylitaryzm i wielokulturowość, aczkolwiek przyznać należy, iż podstawowym wyróżnikiem współczesnej kategorii globalizmu oraz transnarodowości wydaje się być właściwa dla wolnomularstwa utylitarna i znaturalizowana wizja człowieka oraz procesów społecznych, której to podporządkowane są kwestie etyczne, religijne i kulturowe – w grę wchodzi nadrzędny cel, jakim jest zbudowanie nowego lepszego świata, bez przesądów, podziałów i różnic na tle religijnym oraz narodowym, w którym to jednostka może w pełni się odnaleźć i





zrealizować, przekraczając kolejne etapy postępu (wolnomularstwo w swych władczych ambicjach nie ogranicza się li tylko do jednego kraju).

2. Wpływy marksizmu i kolektywizmu a procesy transnarodowe

Podobnie współczesne procesy transnarodowe i globalne byłyby niepełne i ułomne w treści gdyby nie dorobek filozoficzny i teoretyczny oraz edukacyjny, który pozostawił po sobie Karol Marks, szczególnie w kontekście dialektycznej wizji rozwoju ludzkości, która to ma zmierzać do stanu powszechnej szczęśliwości, dzięki rozwojowi i ewolucji ludzkiej świadomości, materii oraz sfery ekonomicznej. K. Marks pozostaje pod silnymi wpływami ewolucjonizmu i darwinizmu, a także wiele czerpie z filozofii dialektycznej Georga Wilhelma Hegla². Ta kombinacja wytwarza specyficzną koncepcję rozwoju społecznego, która w znacznej mierze inspiruje, aczkolwiek zupełnie nie determinuje, współczesny globalizm (odrzucił on wszakże komunistyczny paradygmat powszechnej szczęśliwości w sensie dosłownym, niemniej jednak przejął zeń wiele haseł i elementów takich, jak prawa rozwoju, czy determinizm ekonomiczny, tudzież bliżej nieokreślony powrót do natury, który przywodzi na myśl meandry myśli oświeceniowej). Bezspornie w wydaniu propagatorów globalizmu i rzeczników procesów transnarodowych rzeczywistość jawi się jako dialektyczna oraz przebiega według pewnych prawideł oraz naukowego oglądu. W grę wchodzi materialistyczna i naturalistyczna koncepcja procesu dziejowego, aczkolwiek nie brakuje w tym wymiarze odwoływania się do pogaństwa czy ruchów *New Age* w opozycji do wartości chrześcijańskich. Wspomnieć należy, że dziewiętnastowieczni marksści

² P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2012, s. 575.





nauczali, iż szczególnym nośnikiem postępu jest klasa robotnicza, która pretenduje do zbudowania nowego ładu – na gruncie współczesnych procesów transnarodowych i globalizmu ta etykieta jest właściwa dla luminarzy biznesu, naukowców i światłych elit politycznych; tudzież w płaszczyźnie instrumentalnej rzecz odnosi się do mniejszości seksualnych, kobiet, imigrantów, czy wręcz marginesu społecznego, czemu towarzyszy medialna presja i apoteoza „inności” oraz „niestandardowości”. W takiej formule, rozkładowi ulega status i bezpieczeństwo klasycznie pojętego małżeństwa i rodziny oraz narodu i państwa.

Inspirację dla kreatorów procesów transnarodowych na przełomie XX i XXI stulecia stanowi ideologia Nowej Lewicy, w tym także tak zwanej szkoły frankfurckiej, która jest refleksem, tudzież kontynuacją oraz interpretacją koncepcji marksowskich i heglowskich, aczkolwiek w wersji bardziej aktywistycznej i „humanistycznej”³. Na gruncie Nowej Lewicy podkreśla się podmiotową, sprawczą rolę działań ludzkich, szczególnie w skali masowej i globalnej. Historia jest postrzegana nie jako dana literalnie deterministyczna rzeczywistość, lecz pole możliwości, w którym wybór kierunku rozwoju zależy od takiej, czy innej decyzji człowieka. Wielką wagę przywiązuje się tutaj do kwestii czynników świadomościowych, kulturowych, czy aksjologicznych – istotna jest sfera postaw, motywacji, zamiarów i wartości, wyznawanych przez ludzi, działających w przestrzeni historycznej⁴. Nowa Lewica kwestię pozytywnej zmiany w człowieku upatruje w rewolucji kulturowej i obyczajowej – rok 1968 jest tu datą kluczową i swoistą cezurą. W tym przypadku współcześ-

³ Wpływy szkoły frankfurckiej dają się szczególnie zauważyć np. na gruncie tzw. teologii rewolucji w kręgach protestanckich, we francuskim neostrukturalizmie (M. Foucault, J. Derrida), w amerykańskiej filozofii (R. Rorty) oraz w „ekologizującej” filozofii natury (G. Böhme); H. Jakuszko, *Frankfurcka*, dz. cyt., s. 17.

⁴ Tamże, s. 580.





nie w grę wchodzi nie tylko promocja wolności, demokracji i praw człowieka, ale również wolności seksualnej, aborcji, eutanazji, tudzież kontroli urodzeń – rzecz dotyczy sprzeciwu wobec chrześcijaństwa i tradycji. Do właściwych przemian ma dojść przede wszystkim w wymiarze etycznym. Globalizm w znacznym stopniu zaadaptował na swój grunt ideologię Nowej Lewicy, aczkolwiek w sensie kulturowym, a nie w płaszczyźnie postulatów ekonomicznych, przy czym przyjmuje się, iż rolę zbawczą w procesie dziejowym nie odgrywają zrewoltowani studenci, robotnicy, czy zbrojne bojówki, lecz światłe elity społeczne, ekonomiczne i polityczne. Ten sposób myślenia jest charakterystyczny dla znacznej części luminarzy procesów transnarodowych w Unii Europejskiej. Powodzenie, bądź porażka procesu integracji ma zależeć nie od ślepych sił natury i historii, ale od tego czy „światłe elity” staną się wobec mas swoistym „hegemonem kulturalnym”; czy będą zdolne narzucić swoje sposoby myślenia i systemy wartości poszczególnym grupom społecznym⁵. Dlatego też wielką wagę w tym kontekście przywiązuje się do edukacji, procesów nauczania oraz propagandy; szczególnego wymiaru nabrała tu szkoła jako pole walki o kulturę – rzecz dotyczy rewizji programów nauczania i położenia w nich nacisku na kwestię seksualności człowieka, ideologię feminizmu, czy wątki krytyczne względem takich pojęć, jak: tradycja, religia i państwo⁶. Co ciekawe, oprawie propagandowej tego typu działań towarzyszy swoiście pojęta „poprawność polityczna” oraz walka z „mową nienawiści”, która *de facto* wiąże się z cenzurowaniem „niewłaściwych” wypowiedzi, z punktu widzenia obowiązującego, lewackiego dyskursu.

⁵ Tamże, s. 581.

⁶ Por. K. Gajewy, *Walka o duszę – zwycięstwo szkoły frankfurckiej*, w: <http://prawica.net/opinie/25239> [stan z dn. 11.08.2012].





3. Meandry postmodernizmu

Nurtem filozoficznym, pedagogicznym i edukacyjnym doskonale wpisującym się w ideologię procesów transnarodowych i globalizmu jest postmodernizm. Postmodernizm może być odbierany jako filozofia, tudzież antyfilozofia, bądź sposób na życie, określony model społeczno-kulturowy, który to kwestionuje istniejący w poprzednich epokach paradygmat cywilizacyjny na rzecz transnarodowości, wielokulturowości i globalizmu. Co prawda postmodernizm może być różnie definiowany i pojmowany, niemniej jego rdzeniem wydaje się być przekonanie o braku obiektywnej prawdy i współistnieniu ze sobą wielości sprzecznych prawd (w grę wchodzi zakwestionowanie klasycznego sposobu rozumowania, opartego na prostym kryterium odróżniania prawdy i fałszu). Na gruncie postmodernizmu wiedza ujmowana jest w kategoriach indywidualistycznych i dalece subiektywnych, przy czym podważa się rolę rozumu, a także promuje się relatywizm moralny, indyferentyzm i permissywizm. Nurt ten w istocie rzeczy odwołuje się do poznawczego partykularyzmu i anarchizmu metodologicznego, w kontekście tworzenia *quasi* hierarchii, tudzież antyhierarchii wartości, niezależnej od wielowiekowego przekazu kulturowego i religijnego. W postmodernizmie nie ma rzeczywistości jako takiej (danej obiektywnie), lecz w grę wchodzi parareczystwość, którą można dowolnie kształtować i przekształcać. W wymiarze pedagogicznym postmodernizm rodzi określone zagrożenia, które wiążą się z tendencją do destrukcji świadomości podmiotu, podlegającego procesowi wychowania, co skutkować może rozkładem jego psychiki – dotyczy to kwestii przekraczania naturalnych - by tak się wyrazić - właściwości jednostki, w materii jej tożsamości wyznaczonej przez przeszłość, tradycję, kulturę i religię⁷.

⁷ M. Gizowski, *Wybrane problemy teorii kształcenia. Szkice pedagogiczne*, Szczecin 2012, s. 40.





Postmodernizm zdaje się być nurtem filozoficznym niezwykle atrakcyjnym dla luminarzy procesów transnarodowych i globalizmu, szczególnie dla ich beneficjentów i szczebla zarządzającego korporacji transnarodowych, w których lojalność względem określonego narodu, kultury, czy religii jawi się jako potencjalna przeszkoda na drodze międzynarodowej penetracji kapitału i znaczącego osiągnięcia zysków. Przekonanie o międzykulturowości rzeczywistości oraz relatywizmie poznawczym może być utwierdzone przez swoistą kompresję czasu i przestrzeni, która cechuje przedsięwzięcia ekonomiczne i biznesowe w dobie Internetu i rozwoju wielorakich form komunikacji międzyludzkiej, pojętej w multikulturowym paradygmacie.

Sam postmodernizm w wydaniu filozoficznym, teoretycznym i pedagogicznym jawi się jako twór swoście eklektyczny i synkretyczny – cechuje go wielopłaszczyznowość, chaos, niespójność oraz indyferentyzm. Człowiek w porządku postmodernistycznym realizuje się w płaszczyźnie daleko idącej autonomii, kreując siebie niejako od podstaw – ta twórczość nie ma nic wspólnego z zastanym systemem wartości oraz spuścizną kulturową i cywilizacyjną, aczkolwiek pozwala globalistycznym i transnarodowym luminarzom oraz wyznawcom postmodernizmu na uzyskanie tożsamości bycia „nadcześnikiem”. W grę wchodzi niezależność, autonomiczność oraz szeroki zakres oddziaływania, któremu ma sprzyjać nieskrępowany rozwój własnej duchowości, jak i atrybuty ekonomiczne⁸. Oczywiście ofensywa współczesnego postmodernizmu ukierunkowana jest na deprecjację tradycyjnej i klasycznej filozofii, zastępując ją „pluralizmem” ontologicznym, epistemologicznym i aksjologicznym. Jednakowoż, rodzi się dylemat, czy nauczyciel nowego porządku ma przekazywać swojemu wychowankowi w procesie nauczania teorię dekonstrukcji,

⁸ Tamże, s. 41.



przenikniętą ukrytym żartem i kpiną ze zdrowego rozsądku, czy też raczej powinien gruntownie zapoznać go z logiką w wydaniu Arystotelesowskim i *quasi* ciągłością w rozwoju dyscyplin naukowych⁹. Tymczasem oświecone elity globalne, upowszechniające wzorec nowego zuniformizowanego człowieka, starają się dokonać dekonstrukcji jego świadomości w kierunku rozmycia, tudzież zniesienia jego dawnych lojalności. Nietrudno zauważyć, iż postmodernizm, ze swoim „systemem wartości” i „metodologią”, oscyluje gdzieś między filozofią, strategią polityczną i *quasi* ideologiczną krucjatą, właściwą dla wszelkiego rodzaju kontrkultur – dlatego też jest tak bliski piewcom procesów transnarodowych i globalizmu¹⁰. Człowiek dla postmodernistów ma żyć i spełniać się pod znakiem tymczasowości i przemijalności wszystkiego, ponieważ epoka pewników, zobiektywizowanej prawdy odeszła bezpowrotnie w niebyt¹¹. Nie ma też tutaj mowy o żadnych uniwersalnych wartościach, gdyż nie ma ich fundamentów, a dobro i zło ma charakter jedynie wymiar konkretny i jednostkowy (jest względne), niekoniecznie społeczno-kulturowy, czy osadzony w kontekście religijnym (bez wątpienia takie stanowisko ma w zasadzie wymiar antywychowawczy i niewiele ma wspólnego z wyzwaniem socjalizacji jednostki)¹². Dla ucznia w systemie szkolnym, zorganizowanym na takich właśnie podstawach, oznacza to dezorientację i chaos w sferze światopoglądowej, a labilność w sferze etycznej stwarza pokusę nie tylko zmiany usytuowania w dziedzinie społecznej, ale również i wkroczenia w naturę fizyczną jednostki, co znajduje swoje odzwierciedlenie w ideologii *gender*¹³, stającej się obowiązującą ideologią nowego ładu¹⁴. Jak za-

⁹ Tamże, s. 42.

¹⁰ Tamże, s. 44.

¹¹ Tamże, s. 45.

¹² Tamże, s. 46.

¹³ Tamże, s. 47.

¹⁴ M. A. Peeters, *Gender – światowa norma polityczna i kulturowa*, Warszawa 2013.





uważa jeden z autorów niniejszego tekstu: „zgodnie z wykładnią postmodernizmu krytyce zostaje poddany model tradycyjnej szkoły w skali globalnej w imię lepszego ładu i porządku, w imię rzekomego poszanowani wszelkiej inności i podmiotowości, przy czym pojawia się argumentacja o nieokreśloności i niepoznawalności natury człowieczeństwa, która jawi się jako wytwór kultury i określonej narracji, jeżeli pozwolić sobie na wyciągnięcie pewnych jednoznacznych logicznych wniosków i konsekwencji z ideologicznych roszczeń postmodernizmu, które nie zawsze wypowiedane są wprost”¹⁵.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że pseudofilozofia i pedagogika postmodernizmu wspiera procesy transnarodowe i koncepcję globalizmu. W grę wchodzi przejście od postaw indywidualistycznych i partykularnych do szeroko rozumianego pluralizmu kulturowego, poniekąd bardzo bliskiego architektom jedności europejskiej. Pluralizm kulturowy pojmuje się tutaj jako współlistnienie licznych i równorzędnych względem siebie kultur i tradycji oraz sąsiadującym ze sobą zróżnicowanych norm i wartości. W tym właśnie, a nie innym duchu, ma być kształtowane nowe pokolenie pedagogów i wychowanków, przy czym rzecz dotyczy ukierunkowania przeciwko tak zwanym postawom zamkniętym, ksenofobii i stereotypom. Jednakowoż, powstające nowe społeczeństwo globalne i transnarodowe ma skupiać się na prezentowaniu wszelkich inności, odmienności i wszystkiego co odbiega od powszechnej normy; ma to przyczyniać się do przełamywania niechęci i obaw względem tego co „niestandardowe”¹⁶. Poważną konsekwencją takiego modelu filozoficznego i edukacyjno-pedagogicznego jest kształtowanie człowieka bez właściwości, niezwykle labilnego i niestałego, który pozbawiony

¹⁵ M. Gizowski, *Wybrane problemy*, dz. cyt., s. 50.

¹⁶ Tamże, s. 84.



jest tożsamości – jego cechy i preferencje mogą być dowolnie kreowane i zmieniane przez światowe centra władzy i korporacje. W tej płaszczyźnie – jeżeli rozmywa się tożsamość – nie ma mowy również o własności, która staje się płynna i nieokreślona, a co więcej, rację bytu tracą również określenia typu: „moja rodzina”; „moja przeszłość”; „moje przekonania”, czy „moje wartości” itp. W tym nowym usytuowaniu kategoria bezpieczeństwa staje się czymś bezprzedmiotowym.

4. Wielopłaszczyznowość procesów transnarodowych

By wyczerpać teoretyczne implikacje, tudzież eksplikacje procesów transnarodowych i globalizmu należy także odwołać się do niektórych koncepcji socjologicznych, antropologicznych, politologicznych oraz ze sfery dyscypliny stosunków międzynarodowych.

Jak już wspomniano, w odniesieniu do eksplikacji współczesnych procesów transnarodowych i globalnych niektórzy teoretycy (szczególnie z zakresu ekonomii, socjologii i polityki) odwołują się do dialektycznego sposobu rozumowania, częstokroć w neomarksowskim wydaniu. Nurt ten zdaje się postrzegać procesy globalizacyjne i transnarodowe w kontekście uznania fenomenu przeciwstawnych względem siebie procesów dialektycznych, zwłaszcza w wymiarze funkcjonowania systemu ekonomicznego. Transnacionalizacja produkcji i globalizacja rynków finansowych ma przebiegać w warunkach ścierania się przeciwstawnych sobie sił i interesów. Z jednej strony w grę wchodzi transnarodowe korporacje i globalne elity, a z drugiej strony przeciwstawne im partykularyzmy. Niemniej jednak, rozwój nowoczesnej technologii i procesów komunikacji ma doprowadzić do narodzin globalnego społeczeństwa¹⁷. Koncepcje tego typu opierają się na podejściu

¹⁷ K. van der Pijl, *Transnational Classes and International Relations*, London - New York 2005, s. 8.





dialektycznym, które poniekąd holistycznie i totalistycznie podchodzi do przedmiotu badań, zwracając uwagę na swoisty dualizm procesów i struktur¹⁸. Przy tej okazji wskazuje się na fenomen formowania się „klasy transnarodowej” (nowa burżuazja), odwołującej się do interesów ekonomicznych w aspekcie globalnym, co znajduje swój refleks w ekonomicznej strukturze, specyficznej artykulacji preferencji i politycznej aktywności, w wymiarze ponadnarodowym¹⁹. Wskazuje się tutaj również, w warstwie ideologicznej, na wolnomularskie inspiracje tegoż procesu, podkreślające znaczenie paradygmatu „kosmopolitycznego braterstwa”, aczkolwiek pojętego w istocie na sposób elitarny²⁰. Powyższa koncepcja teoretyczna, odwołująca się do neomarksowskich schematów, z odcieniem neoliberalnym, cieszy się znaczącą popularnością u niektórych przedstawicieli nauk socjologicznych, politologicznych i ekonomicznych.

Rzecznicy procesów transnarodowych i globalizmu zgodnie podkreślają na gruncie socjologiczno-politologicznym ważne znaczenie teorii o kryzysie państwa narodowego. Państwo narodowe ulega procesowi demontażu przez transnarodowy kapitał i wyłaniające się ponadnarodowe polityczne instytucje. Ma to sprzyjać wytworzeniu się warunków dogodnych do pojawienia się transnarodowych migracji i fenomenu hybrydyzacji kultur, czemu ma służyć między innymi współczesny *Pakt w sprawie Migracji*, przyjęty przez ONZ w 2018 roku²¹. W konsekwencji, w

¹⁸ Tamże, s. 9.

¹⁹ *Introduction*, w: K. van der Pijl, *Transnational Classes and International Relations*, dz. cyt., s. 3.

²⁰ Tamże, s. 98; Por. W. I. Robinson, J. Harris, *Towards a Global Ruling Class? Globalization and the Transnational Capitalist Class*, „Science and Society”, Vol. 64, No. 1, Spring 2000.

²¹ *192 państw członkowskich ONZ uzgodniło Światowy Pakt ws. Migracji*, w: <https://www.dw.com/pl/192-pa%C5%84stw-cz%C5%82onkowskich-onz-uzgodni%C5%82o-%C5%9Bwiatowy-pakt-ws-migracji-guterres-znac%C4%85cy-sukces/a-44672242> [stan z dn. 22.01.2019].





skali światowej ma zapanować „filozofia” globalnego konsumeryzmu, napędzanego popędami i potrzebami kreowanymi przez elity za pomocą mass mediów²².

Równie znaczącą popularnością cieszy się wśród znawców przedmiotu teoria konwergencji lokalnych systemów politycznych, ekonomicznych i kulturowych, w odniesieniu do sposobu rozumienia procesów transnarodowych i globalizacji. Na gruncie tej eksplikacji przywiązuje się wagę do takich determinant, jak: globalizacja kapitalizmu wraz z jego ubocznymi skutkami, technologiczna rewolucja na gruncie transportu i komunikacji, dekolonizacja i uniwersalizacja praw człowieka, ekspansja społecznych sieci i powiązań, udrożniających reprodukcję transnarodowej migracji, ekonomii oraz polityki²³.

Innym nurtem teoretycznym jest ten, który zwraca szczególną uwagę na kwestię procesów migracyjnych w płaszczyźnie procesów transnarodowych. W grę wchodzi migracje kapitału, burżuazji globalnej oraz klasy pracującej w tworzeniu światowej sieci nowego społeczeństwa. Na tym gruncie ujawniają się nowe lojalności i identyfikacje, abstrahujące od dawnych narodowych i etnicznych tożsamości (przykładem mogą być procesy w południowej Kalifornii i stanie Oregon w USA)²⁴. Ruchy migracyjne w literaturze antropologicznej postrzegane są w kategoriach czynników, sprzyjających swoistej wymianie symbolicznej, informacyjnej i kulturowej, co siłą rzeczy intensyfikuje proces globalnej penetracji kapitału²⁵.

W tym miejscu należy podkreślić, iż dużym wzięciem u koryfeuszy procesów transnarodowych i globalizmu cieszy się kon-

²² L. E. Guarnizo, M. P. Smith, *The Locations of Transnationalism*, w: *Transnationalism From Below*, M. P. Smith, L. E. Guarnizo, New Brunswick 1998, s. 3.

²³ Tamże, s. 4.

²⁴ Tamże, s. 5.

²⁵ Por. M. Kearney, *The Local and the Global; The Anthropology of Globalization and Transnationalism*, w: <http://ceres.fss.uu.nl/files/globallocal.pdf> [stan z dn. 13.08.2012], s. 547.





cepcja „Nowego Porządku Światowego” (*New World Order*), z globalnym ośrodkiem centralnej władzy. Ma on być ustanowiony z racji na pojawienie się problemów skali globalnej, których rozwiązanie przekracza możliwości pojedynczych państw. W płaszczyźnie tej koncepcji kwestionuje się paradygmat keynesizmu i fordyzmu, w materii zarządzania kapitałem. Teoria ta optuje za utworzeniem transnarodowego i ponadlokalnego społeczeństwa²⁶. Z powyższą koncepcją koresponduje w jakiejś mierze koncept „państwa transnarodowego”, w wydaniu W. I. Robinsona, który mówi o procesie narodzin nowego państwowego aktora w porządku globalnym. Państwo nowego typu ma podporządkować swoje prawo, struktury i instytucje wyzwaniom oraz wymogom procesów transnarodowych. W nowym porządku elity państwowe mają działać na rzecz transferu zasobów państwowych (np. edukacja, czy służby społeczne kontrolowane przez szczebel ministerialny) na rzecz banków centralnych i innych struktur finansowych oraz wzmocnienia ekonomicznych i zagranicznych resortów. Przede wszystkim w grę wchodzi cel większej akumulacji globalnego kapitału²⁷.

W grę wchodzi również odwołanie się na gruncie teoretycznym, w wypadku pozytywnej eksplikacji procesów transnarodowych, do kwestii napięcia między tym co lokalne, państwowe i narodowe, pozostające w stagnacji a tym co postępowe i otwarte, wyrażające się w dynamizmie kosmopolitycznej gospodarki i polityki.

W związku z powyższym nie znaczy to, iż w przypadku teorii optujących za procesami transnarodowymi i globalnym neguje się kategorię lokalności. Jest ona specyficznie rozumiana. Wskazuje się tutaj, między innymi, na fenomen ośrodków miejskich,

²⁶ L. E. Guarnizo, M. P. Smith, *The Locations*, dz. cyt., s. 7.

²⁷ J. Sprague, *Transnational State*, w: http://www.uweb.ucsb.edu/~jhsprague/Sprague_2012_Encyclopedia_Transnational_State.pdf [stan z dn. 13.08.2012], s. 1.



mających ważkie znaczenie, z punktu widzenia penetracji międzynarodowego kapitału, a także upowszechniania się transnarodowej kultury i polityki (Hong Kong, Nowy Jork, Miami, czy Los Angeles)²⁸. To wielonarodowe, znaczące miasta o mieszanym kapitale, w sferze ekonomicznej mają sprzyjać wytworzeniu się nowych tożsamości i identyfikacji, stymulujących powstawanie transnarodowych społeczności. Z kolei na gruncie koncepcji „zrównoważonego rozwoju” pojawia się model „*smart city*”, która wykorzystuje technologie informacyjne do kontroli mieszkańców, jak i na rzecz prowadzenia polityki ekologicznej, co wiąże się ze zmianą świadomości.

W materii procesów transnarodowych na gruncie teorii stosunków międzynarodowych można wyodrębnić kilka stanowisk, które stanowią możliwą eksplikację rozważanego fenomenu. Są to między innymi: neoliberalizm, globalizm, paradygmat feministyczny, czy też koncepcja ekologiczna.

Do głównych przedstawicieli neoliberalizmu zalicza się między innymi Josepha S. Nye, czy Roberta O. Keohane. W obrębie nurtu neoliberalnego zakłada się, iż polityka zagraniczna jest wypadkową oddziaływań różnych grup społecznych wewnątrz państwa i nie jest – jak przyjmują realisci – działaniem zracjonalizowanego i suwerennego aktora. W formule neoliberalnego paradygmatu obecne jest przeświadczenie, iż proces gospodarczej i technologicznej kooperacji niejako zagęszcza sieć współzależności, które zmuszają aktorów państwowych do zwiększonego udziału w strukturach międzynarodowych. W grę wchodzi maksymalizacja zysków i minimalizacja strat w dziedzinie gospodarki, jak i w sferze bezpieczeństwa. Nowy ład międzynarodowy budowany jest na kanwie norm prawnych, procedur i instytucji międzynarodowych²⁹. Jednakowoż, w płaszczyźnie tegoż nurtu teoretycznego

²⁸ L. E. Guarnizo, M. P. Smith, *The Locations*, dz. cyt., s. 12.

²⁹ R. Zenderowski, *Stosunki międzynarodowe*, Wrocław 2006, s. 62.

pojawia się krytyczny stosunek do idei państwa narodowego. Suwerenność podmiotów państwowych jawi się jako względna i nader ograniczona. Państwa tak naprawdę stanowią narzędzie w rękach grup interesów oraz zmiennych koalicji społecznych, a ich podmiotowość jest relatywna. Scena międzynarodowa składa się z szerokiej gamy zróżnicowanych aktorów, w tym szczególnie niepaństwowych – to oni właśnie odgrywają coraz większą rolę w polityce międzynarodowej. Istotną kwestią i wyzwaniem jest tworzenie struktur i instytucji między- i ponadnarodowych. Jest to pożądane i możliwe, gdyż interesy wspólne zaczynają przeważać nad indywidualnymi, czy egoistycznymi, a dotyczy to wielu dziedzin życia, zwłaszcza sfery gospodarczej i politycznej³⁰.

Teoretyczny nurt globalizmu w płaszczyźnie sposobu rozumienia sfery stosunków międzynarodowych jest - między innymi - egzemplifikowany przez Immanuela Wallersteina, czy Susan Strange. Istnieje wiele odmian myśli globalistycznej, niemniej jednak, w tej formule teoretycznej daje się wyodrębnić takie elementy, jak: krytyka realistycznego założenia o unitarności państwa jako uczestnika stosunków międzynarodowych (realnie rzecz biorąc państwa mają być wyrazicielami interesów aktorów subnarodowych – klas społecznych, grup lobbingowych – których preferencje są zasadniczo zbieżne w skali światowej); przekonanie, iż gospodarka determinuje rzeczywistość międzynarodową (w dziedzinie międzynarodowej wykształca się ponadnarodowa klasa posiadaczy i wyzyskiwaczy, która przekracza granice państw narodowych i wyzyskuje masy w różnych zakątkach globu); przeświadczenie o istnieniu światowego systemu kapitalistycznego, wszechogarniającego i determinującego zachowania aktorów sceny międzynarodowej; postulat rezygnacji badacza z bezstronności względem badanego przedmiotu (naukowiec ma nie tyle badać, co zmieniać rzeczywistość)³¹.

³⁰ Tamże, s. 63.

³¹ Tamże, s. 64-65.

Z kolei podejście feministyczne zakłada akulturowy i ahistoryczny stosunek do rzeczywistości społecznej i międzynarodowej. Kluczem do zrozumienia świata ma być kwestia tożsamości płciowej kreatorów procesów społecznych, kulturowych, obyczajowych i politycznych. Nauka, jak i tradycyjne kategorie, mają być po prostu skażone męskim i seksistowskim punktem widzenia (chodzi tu o „walkę płci” jako swoistą konstatację walki klas). Remedium na bolączki światowe jest zrównoważenie teorii i ról męskich i kobiecymi. Reprezentowany jest także pogląd, iż wojny są konsekwencją męskiej agresywności; należy tedy odejść od stereotypu płci i represywnej kultury na rzecz promocji grup mniejszościowych i seksualnych. Rzecz jasna, feminizm zaznacza swój pozytywny stosunek do kwestii procesów transnarodowych w stosunkach międzynarodowych³².

Równie istotne, z punktu widzenia fenomenu procesów transnarodowych, w wymiarze globalnym, jest podejście ekologiczne. Związane ono jest ze świadomością, iż problemy ekologiczne oraz ich rozwiązanie wykracza poza możliwości pojedynczych państw. Bez wątplenia ekologia ma charakter transnarodowy, a jej piewcy nawołują do intensyfikacji procesów integracyjnych w wymiarze światowym. Zdaniem niektórych ekologów, by ratować środowisko naturalne przed degradacją należy doprowadzić do powstania „transnarodowego społeczeństwa obywatelskiego”, kierującego się „planetarną świadomością”. Z kolei ekocentryści odmawiają człowiekowi i ludzkości centralnej pozycji w świecie przyrodniczym, głosząc tezę o „równości” wszystkich żyjących istot³³.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, iż współczesne teorie procesów transnarodowych, pomimo względnego zróżnicowania, nawiązują do myśli oświeceniowej oraz wolnomularskiej,

³² Tamże, s. 66.

³³ Tamże.



schematów neomarksowskich i neoliberalizmu, a także postmodernizmu. Krytyce poddawane jest tradycyjne ujęcie państwa i narodu. Ma to swoje określone konsekwencje pedagogiczne i edukacyjne, na przykład w przypadku Unii Europejskiej, której struktury odpowiedzialne za proces nauczania, lansują wzorzec jednostki wolnej, samorealizującej się i transgresyjnej, która jest zdystansowana względem kategorii narodu, traktowanej niejednokrotnie jako przeżytek przeszłości.

5. Ideologizacja pedagogiki i edukacji

W związku ze współczesnym kryzysem kulturowym świata zachodniego, pojawieniem się postmodernizmu, a także logiką ewolucji współczesnego kapitalizmu oraz korporacjonizmem jako takim, sfera pedagogiki i edukacji zdaje się być podporządkowywana określonym, destrukcyjnym ideologiom, które mają pozbawić jednostkę poczucia tożsamości oraz określonej przynależności narodowo-państwowej, co ma uczynić zeń specyficznego pracownika i konsumenta w nowym porządku świata, bez granic, z transgresyjnym podejściem do rzeczywistości - ma to przynieść określone korzyści finansowe i polityczne globalnym elitom władzy, nastawionym na intensyfikację elektronicznego procesu kontroli i znaczące ograniczenie skali potrzeb społecznych³⁴. Problem oczywiście jest bardzo złożony i składają się nań różne aspekty i nurty globalnego zarządzania - ma to oczywiście swoje przełożenie na określony model kształcenia i edukacji, reifikujący jednostkę w kierunku położenia nacisku chociażby na kompetencje, umiejętności, czy rozbudowane do absurdu procedury, z pominięciem etycznego i humanistyczno-filozoficznego podejścia.

³⁴ *Po cichu przejmują władzę nad światem. Utopia zrównoważonego rozwoju* (wywiad A. Stelmacha z A. Ciborowską), „Polonia Christiana”, nr 66, styczeń-luty 2019, s. 57-61.





6. Podsumowanie

Na koniec rozważań, w niniejszym artykule należy zaznaczyć, że współczesne procesy transnarodowe są nieodłączną częścią ewolucji współczesnego kapitalizmu, który preferuje korporacyjny model zarządzania, cechujący się tym, iż istotną rolę na jego gruncie odgrywają specyficznie rozumiane ideologie lewicowe, które mają za zadanie przygotować idealnego konsumenta, czyli człowieka bez tożsamości i właściwości, plastycznie kształtowanego przez producentów i luminarzy biznesu. Jednocześnie wąska elita zarządzająca kapitałem stawia na ograniczenie potrzeb i daleko idącą standaryzację życia oraz konsumpcji, w myśl założeń „zrównoważonego rozwoju”, głoszącego hasła antynatalistyczne („zdrowie reprodukcyjne i seksualne”) celem ratowania przyrody przed globalnym ociepleniem oraz wyczerpaniem zasobów. Jednakowoż, globalne ocieplenie, jak dowodzi historia klimatu, zdarzało się już w poprzednich epokach i nie było warunkowane działalnością człowieka, tudzież w ostatecznym rozrachunku nie stanowiło zagrożenia dla jego egzystencji, gdy tymczasem stanowi ono uzasadnienie dla implementacji idei „zrównoważonego rozwoju”, wymuszając ze strony państw-stron walkę z emisją dwutlenku węgla oraz promocję tak zwanego zdrowia reprodukcyjnego i seksualnego, a także (związane z tym) wsparcie dla koncepcji depopulacji, co ma przygotować grunt dla ukształtowania *Nowego, Lepszego Świata*, jawiącego się jako współczesna utopia. Rzecz dotyczy kwestii formowania nowej przestrzeni aksjologiczno-politycznej, abstrahującej od klasycznie rozumianej moralności i etyki, egzemplifikowanej przez nową elitę władzy na gruncie społeczności międzynarodowej, która preferuje ideologię post-wartości, post-człowieka i post-prawdy, przy czym nieistotnymi dlań wydają się być kategorie przeszłości,





narodu i tradycji, a nawet klasycznie, czy pozytywistycznie pojmowanego prawa³⁵.

Szczególnie niepokojącym - w tym również z punktu widzenia zagrożeń szeroko pojętego bezpieczeństwa - zjawiskiem współczesności jest przeformułowanie i dekonstrukcja (w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat) klasycznie pojmowanych praw człowieka na gruncie Organizacji Narodów Zjednoczonych i Unii Europejskiej, w myśl postmodernistycznych koncepcji i założeń, skutkujących zakwestionowaniem tożsamości podmiotu, jednostki, człowieka, a także przyzwoleniem na szeroką ingerencję w jego ontologię – ta nowa formuła praw człowieka, głoszona jest konsekwentnie przez nowe elity władzy w skali globalnej i wydaje się nadawać ideologiczny ton - by tak się wyrazić - rywalizacji i walce aktorów państwowych o dominację w sferze międzynarodowej, aczkolwiek zaznaczyć należy, że pewne procesy (w tym transnarodowe i globalizacyjne w sferze świadomości i gospodarki) mają charakter podskórny i stają się udziałem nieomal wszystkich aktorów państwowych i gospodarczych, jeżeli te nie chcą znaleźć się na marginesie i przegranej pozycji; niepodobna odgrodzić się od postępu technologicznego w dziedzinie elektronicznej i informatycznej, który sprawia, że państwo ma wręcz nieograniczone możliwości inwigilacji obywateli, a jednocześnie może rozsadzać od wewnątrz tradycyjne wspólnoty. Nie da się zaprzeczyć temu, że coraz więcej miejsca w sferze stosunków międzynarodowych zajmują wspomniane procesy transnarodowe, które przekraczając granice państw narodowych i wspólnot lokalnych, decydują o globalnym charakterze finansów, gospodarki, mediów i kultury, w myśl neoliberalnej doktryny, przy czym w imię utopijnych założeń socjalizuje się model jed-

³⁵ Por. M. A. Peeters, *Globalizacja zachodniej rewolucji kulturowej. Kluczowe pojęcia, mechanizmy działania*, Warszawa 2010.



nostki, abstrahujący od tradycji, przeszłości i klasycznej moralności, oferując w zamian konsumpcyjne i kosmopolityczne podejście do rzeczywistości, w której do rangi guru i przewodników urastają koncesjonowane autorytety, cieszące się wsparciem ze strony ponadnarodowych i ponadpaństwowych elit władzy. Ta transformująca się sfera relacji i stosunków międzynarodowych jest źródłem głębokiej niestabilności, a także nieobecności pryncypiów i stałych punktów odniesienia. A przecież totalitaryzm nie ma nic wspólnego z poczuciem prawdziwego bezpieczeństwa, które zastępuje się zróżnicowanymi formami niewoli, także poprzez „wolność od czegoś”³⁶.

BIBLIOGRAFIA

I. Opracowania zwarte oraz artykuły i przyczynki

Gizowski M., *Wybrane problemy teorii kształcenia. Szkice pedagogiczne*, Szczecin 2012.

Guarnizo L. E., Smith M. P., *The Locations of Transnationalism*, w: *Transnationalism From Below*, M. P. Smith, L. E. Guarnizo, New Brunswick 1998.

Peeters M. A., *Gender – światowa norma polityczna i kulturowa*, Warszawa 2013.

Peeters M. A., *Globalizacja zachodniej rewolucji kulturowej. Kluczowe pojęcia, mechanizmy działania*, Warszawa 2010.

van der Pijl K., *Transnational Classes and International Relations*, London - New York 2005.

³⁶ Por. A. R. Epperson, *The New World Order*, w: https://archive.org/stream/A.RalphEppersonTheNewWorldOrderPdf/A.%20Ralph%20Epperson%20-%20The%20New%20World%20Order%20-%20pdf_djvu.txt [stan z dn. 22.01.2019], s. 225-302.



Po cichu przejmują władzę nad światem. Utopia zrównoważonego rozwoju (wywiad A. Stelmacha z A. Ciborowską), „Polonia Christiana”, nr 66, styczeń-luty 2019.

Robinson W. I., Harris J., *Towards a Global Ruling Class? Globalization and the Transnational Capitalist Class*, „Science and Society”, Vol. 64, No. 1, Spring 2000.

Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2012.

Zenderowski R., *Stosunki międzynarodowe*, Wrocław 2006.

II. Opracowania elektroniczne oraz strony internetowe

192 państw członkowskich ONZ uzgodniło Światowy Pakt ws. Migracji, <https://www.dw.com/pl/192-pa%C5%84stw-cz%C5%82onkowskich-onz-uzgodni%C5%82o-%C5%9Bwiatowy-pakt-ws-migracji-guterres-znaczc%C4%85cy-sukces/a-44672242>, stan z dn. 22 stycznia 2019 r.

Epperson A. R., *The New World Order*, https://archive.org/stream/A.-RalphEppersonTheNewWorldOrderPdf/A.%20Ralph%20Epperson%20-%20The%20New%20World%20Order%20-%20pdf_djvu.txt [stan z dn. 22 stycznia 2019].

Gajewy K., *Walka o duszę – zwycięstwo szkoły frankfurckiej*, <http://prawica.net/opinie/25239> [stan z dn. 11 sierpnia 2012].

Jakuszek H., *Frankfurcka Szkoła*, <http://www.ptta.pl/pef/pdf/f/frankfurckaszkola.pdf>. [stan z dn. 11 sierpnia 2012].

Kearney M., *The Local and the Global; The Anthropology of Globalization and Transnationalism*, <http://ceres.fss.uu.nl/files/globallocal.pdf> [stan z dn. 13 sierpnia 2012].

Sprague J., *Transnational State*, http://www.uweb.ucsb.edu/~jh-sprague/Sprague_2012_Encyclopedia_Transnational_State.pdf. [stan z dn. 13 sierpnia 2012].





CATEGORIES OF TRANSNATIONAL PROCESSES IN A PHILOSOPHICAL, EDUCATIONAL AND SECURITOLOGICAL CONTEXT

Summary

The transnational processes have been particularly intensified over recent decades. The existing structures of social and economic security are being eroded. This is accompanied by the process of ideologizing the sphere of pedagogy and education, and at the same time the retreat from traditionally understood values and classically understood philosophy.

Keywords: transnational processes, social security, cultural security, philosophy, pedagogy, education





Urszula Wolska*

FILOZOFIA TERAPIĄ? – ZDECYDOWANIE TAK!

*„Wiem jedno tylko: to, że nic nie wiem”¹
 „zatroszcz się o samego siebie”²
 „a bezmyślnym życiem żyć człowiekowi nie warto”³*

*Jeśli ogólne zasady filozofii wywierają tak wielki urok
 na twoją duszę, to usiądź i zagłębiaj się nad nimi⁴*

Abstrakt

W tekście tym ukazujemy, że filozofia może być terapią, co ma swoje historyczne uzasadnienie. Już od czasów starożytnej Grecji filozofowie używali filozofii – umiłowania mądrości, jako swoistej terapii. Współcześnie od lat 80 – tych XX wieku terapia filozoficzna bardzo dynamicznie rozwija się i rozprzestrzenia na całym świecie, również w Polsce. Powstaje dużo organizacji, stowarzyszeń oraz publikacji związanych z terapią filozoficzną. Jest prowadzona w bardzo różnych formach od gabinetów filozoficznych po instytuty, salony, spotkania, też rozmowy telefoniczne i za pomocą Skypa. Świadectwo temu, że filozofia może być terapią daje również coraz więcej nauczycieli akademickich. Propagują ją i wskazują na to, że jest ona bardzo potrzebna, bo

* Dr, Prowadzi Gabinet Terapii Filozoficznej; www.gabinetfilozoficzny.com; e-mail: urszula.wolska@gmail.com

¹ Platon, *Obrona Sokratesa*, 21 5 d, tłum. W. Witwicki, Warszawa 1984.

² Tenże, *Alcybiades*, 120 d 4; *Obrona Sokratesa*, dz. cyt., 36 c.

³ Tenże, *Obrona Sokratesa*, dz. cyt., 38.

⁴ Epiktet, *Diatryby*, III, 21, tłum. L. Jachimowicz, Warszawa 1961, s. 273.



skutecznie pomagają ludziom w rozwiązywaniu życiowych problemów. Pomagają człowiekowi w sposób prosty na bazie realizmu porządkować gmatwaninę otaczającego świata poprzez korzystanie z podstawowej umiejętności danej człowiekowi, czyli z myślenia. Wymaga to jednak zdecydowanego trudu i ćwiczeń duchowych.

Słowa kluczowe: filozofia, terapia, ćwiczenia duchowe, realizm.

W pracy tej postaramy się wykazać, że odpowiedzią na pytanie – Czy filozofia może być terapią? – jest, zdecydowanie TAK! Pokażemy, że kiedy mówi się o śmierci filozofii⁵, to powrót do filozofii, filozofii praktycznej może być lekarstwem na zło nękające zagubionego w płynnej ponowoczesności człowieka. Filozofia może być terapią, a skutkiem terapii filozoficznej będzie odzyskanie przez człowieka harmonii duchowej związane z odczuciem udanego, dobrego i szczęśliwego życia.

Filozofia, umiłowanie mądrości rodzi się ze spontanicznego kontaktu z realną rzeczywistością. Człowiek sam dla siebie też jest taką realną rzeczywistością. Jak tylko zaczniemy myśleć i znajdziemy się na drodze do tej mądrości, odnajdziemy siebie i swój sposób życia, to wtedy zaczniemy się dziwić, zachwycać, nurkować w coraz to piękniejszych umysłach filozofów i delektować się tym. Prawdziwa filozofia rodzi się ze zdziwienia: „To stan bardzo znamieny dla filozofa: dziwić się. Nie ma innego początku filozofii, jak to właśnie”⁶.

Na drogę do uprawiania mądrości może wejść każdy, kto tylko poczuje, że stan duchowy, w którym się znajduje, już mu

⁵ Zob. G. Reale, *Mądrość antyczna lekarstwem na zło nękające współczesnego człowieka*, „Ethos” 4 (56) 2001, Lublin 2001, s. 15 i nn.

⁶ Platon, *Teajtet*, 155 d.





nie odpowiada. Wtedy człowiek zaczyna myśleć i szukać rozwiązania swojego problemu. To filozofia uczy nas jak umiłowac mądrość i wejść na drogę uprawiania ćwiczeń do mądrości.

Pojmowanie filozofii jako terapii ma swoje historyczne uzasadnienie. Już dla większości filozofów starożytnych filozofia – umiowanie mądrości było terapią. Do filozofii, jako terapii wraca dzisiaj coraz więcej filozofów i staje się ona z roku na rok coraz bardziej popularna. Mamy coraz więcej autorów wskazujących na terapeutyczny charakter filozofii⁷.

Współcześnie terapia filozoficzna rozwija się bardzo dynamicznie w Europie i na świecie od lat 80-tych XX wieku. Pierwszy sygnał, że filozofia może być dobrą terapią dał Seymon Hersh⁸. Jako pierwszego, który zajął się praktykowaniem terapii filozoficznej, wymienia się Gerda B. Achenbacha⁹. Od tego czasu coraz więcej osób oferuje terapię filozoficzną, której w żadnej mierze nie da się porównać z terapią psychologiczną i psychoanalizą. Powstają na całym świecie organizacje, stowarzyszenia i towarzystwa skupiające filozoficznych terapeutów i propagujące filozofię, jako terapię¹⁰.

To, że terapia filozoficzna jest potrzebna i pomaga w rozwiązywaniu problemów życiowych dostrzega i wręcz propaguje coraz więcej nauczycieli i autorytetów akademickich, takich, jak między

⁷ P. Hadot, *Filozofia, jako ćwiczenie duchowe*, tłum. J. Domański, Warszawa 1992; Hadot, *Czym jest filozofia starożytna?*, tłum. P. Domański, Warszawa 2000; A.-J. Voelke, *La philosophie comme thérapie de l'âme*, Fribourg 1993; G. Reale, *Saggezza antica. Terapia per i mali dell'uomo d'oggi*, Milano; G. Reale, *La filosofia di Seneca come terapia dei mali dell'anima* 1993; J. Domański, *Metamorfozy pojęcia filozofii*, Warszawa 1996;

⁸ S. Hersh, *The Counseling Philosopher*, The Humanist 1980.

⁹ G. B. Achenbach, *Die reine und die praktische Philosophie. Drei Vorträge zur philosophischen Praxis. Klagenfurter Beiträge zur Philosophie*, Wien 1983.

¹⁰ Na przykład: IGPP - *Internationale Gesellschaft für Philosophische Praxis*, *American Philosophical Practitioners Association*, *Australasian Consulting Philosophers*, *Philosophical Counselling Ireland* i wiele innych.





innymi: Odo Marquard¹¹, Hans Lenk¹², Hans. J. Krämer¹³, Gert Meier¹⁴. Wszyscy są zgodni co do tego, że filozofia może być terapią i być pomocną w rozwiązywaniu problemów życiowych.

Terapia filozoficzna prowadzona jest w bardzo różnych formach, takich jak: gabinety terapii¹⁵ filozoficznej, instytuty terapii filozoficznej, salony filozoficzne, telefoniczne filozoficzne terapeutyczne rozmowy, spotkania w domach, pracowniach, hotelach, w kawiarniach. Wiedza o terapii filozoficznej na świecie jest już szeroko dostępna i można łatwo dotrzeć do informacji w internecie. Możemy tutaj wymienić parę nazwisk prekursorów zajmujących się różnymi formami terapii i doradztwa filozoficznego i tak na przykład w Holandii - Ida Jongma, Ad Hoogendijk i Dries Boele; we Francji - Marc Sautet; w Izraelu - Shlomit Schuster; w USA - Shlomit Schuster, Andrew Gluck i Dawid A. Jopling.

W Polsce już zauważalnie pojawia się coraz więcej propozycji związanych z terapią filozoficzną. Jest wiele różnych inicjatyw, takich jak „Sokrates cafe”, „Cafe filo”, „Salon Filozoficzny”, „Gabinet Filozoficzny dr Urszuli Wolskiej”, „Instytut Terapii Filozoficznej” i różnego rodzaju doradztwo filozoficzne. Otwarto na różnych uczelniach kierunki studiów ‘doradztwo filozoficzne i coaching’. Pojawia się też literatura na ten temat filozofii praktycznej i terapii filozoficznej, między innymi ‘Terapeutyczne aspekty filozofii Sokratesa i Epikura’¹⁶.

¹¹ O. Marquard, *Praxis, Philosophische* (t. VII. szp. 1307-1308), w: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Basel 1989.

¹² H. Lenk, H., *Filozofia pragmatycznego interpretacjonizmu - filozofia pomiędzy nauką a praktyką*, Warszawa 1995.

¹³ H. j. Krämer, *Etyka integralna*, Toruń 2004.

¹⁴ G. Maier, *Philosophieren – wie geht das. Wege zum selbständigen Denken*, Frankfurt am Main 1989.

¹⁵ Zobacz: Gabinet Filozoficzny dr Urszuli Wolskiej: <http://gabinetfilozoficzny.com/>

¹⁶ U. Wolska, *Terapeutyczne aspekty filozofii Sokratesa i Epikura*, Radzymin 2017; J. Domański, *Metamorfozy pojęcia filozofii*, Warszawa 1996; H. Lenk, *Filozofia praktycznego interpretacjonizmu – filozofia między nauką a praktyką*, Warszawa 1995.



Słowo terapia pochodzi z języka greckiego *therapeuein* i znaczy tyle, co leczyć a filozofia pochodzi od greckiego słowa *philosophía*, gdzie *philía* znaczy miłość, a *sophía* znaczy mądrość, czyli *philosophía* to „miłość mądrości”, to umiłowanie mądrości, czyli wyrażenie „terapia filozoficzna” będziemy rozumieli, jako leczenie poprzez umiłowanie mądrości.

Filozofia uczy nas, jak pozyskiwać taką wiedzę, która daje mądrość i jak wejść na drogę uprawiania ćwiczeń duchowych, które prowadzą do dobrego, mądrego i ludzkiego życia. Filozofia pomaga nam porządkować gmatwaninę otaczającego nas świata i korzystać z podstawowej umiejętności, danej człowiekowi, po prostu z myślenia. Uprawianie filozofii, to sztuka myślenia o sobie samym, o tym, co się ze mną dzieje i myślenia o tym, co mnie zewsząd otacza. Wydaje się to być rzeczą prostą, bo każdy myśli, ale w praktyce okazuje się, że nie jest to łatwe i wymaga trudu i odpowiednich ćwiczeń duchowych.

Na filozofię jako terapię wskazywali między innymi Pierre Hadot¹⁷ i André-Jean Voelke¹⁸. „Począwszy bowiem od lat 1976-1977 publikowaliśmy niezależnie od siebie artykuły i książki, w których przedstawialiśmy obaj bliskie nam koncepcje filozofii starożytnej; podkreślaliśmy psychagogiczny i terapeutyczny charakter filozofii, co doprowadziło nas do pytania o sens, jaki dziś może mieć dla nas filozofia starożytna”¹⁹.

Hadot ukazuje nam filozofię starożytną ujętą personalistycznie. Polega to na tym, że koncentruje się ona osobowości filozofa nieustawicznie dążącego do wiedzy, która pomaga mądrze i dobrze żyć, rozważając problemy etyczne z problemem szczęśliwości na czele. Od pierwszych prac wykazywał on, że akt filozoficzny jest konwersją²⁰. To właśnie ten akt konwersji i związane

¹⁷ P. Hadot, *Filozofia jako ćwiczenie*, dz. cyt.

¹⁸ A.-J. Voelke, *La philosophie comme thérapie de l'âme*, Fribourg 1993.

¹⁹ J. Domański, *Metamorfozy pojęcia filozofii*, VII, Warszawa 1996.

²⁰ Mówi on o tym w przedmowie swojej pracy: P. Hadot, *Filozofia jako ćwiczenie*, dz. cyt., *Przedmowa*.



z nim ćwiczenia duchowe są swego rodzaju terapią filozoficzną której skutkiem jest harmonia wewnętrzna, pełna wolności i w końcu szczęście człowieka. Ten akt zmienia człowieka, czyni go lepszym, powodując przewrót w jego życiu, „pozwoli mu przejść ze stanu życia nieautentycznego, przyćmionego nieświadomością, nękanego troską do stanu życia autentycznego, a którym człowiek osiąga samoświadomość, precyzyjne widzenie świata, wewnętrzny pokój i wewnętrzną wolność²¹.

Praktyka filozoficzna jest swoistym ćwiczeniem duchowym i jak pisze Pierre Hadot w swojej książce *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, celem takiego ćwiczenia jest dążenie do tego, aby nauczyć się żyć godnie i w duchu swojego człowieczeństwa. W tym celu należy ćwiczyć się w przydatnych umiejętnościach takich jak panowanie nad sobą, nad ciałem i namiętnościami, także nad emocjami i niekontrolowanymi pragnieniami.

Filozofia jest ćwiczeniem duchowym prowadzącym do leczenia i wyleczenia duszy, do znanej prawie wszystkim starożytnym filozofom, *ataraksji*, do równowagi ducha, do spokoju wewnętrznego, stanowiącego warunek szczęścia. Stanu takiego nie można osiągnąć, gdy umysł jest wzburzony jak wzburzone morze, jak opisywał to Demokryt. Zagroza on człowiekowi, gdy człowiek ma niedostateczną kontrolę nad sobą, zbyt łatwo i szybko poddaje się smutkowi. Ponadto, gdy ma przekonanie, że nic nie ma wartości i poddaje się niepotrzebnym lękom i niepokojom²². Najważniejsze jest, by uwolnić się od cierpienia duszy, od smutku go wywołującego. Arystyp zalecał wszystkim pogodę ducha – *hileos dianoia*, a swoich strapionych przyjaciół odwiedzał nie po to, by z nimi cierpieć i dzielić smutki, tylko po to, by ich od tego smutku uwalniać²³.

²¹ Por. P. Hadot, *Filozofia jako ćwiczenie*, dz. cyt., s. 14.

²² A. Krokiewicz, *Nauka Epikura*, Warszawa 2000, s. 266.

²³ Elian, *Rozmaitości*, VII. 3, XIV, 6.



Stan *ataraksji* jest stanem dla człowieka pożądanym do odczuwania życia jako dobre. Dążąc do niego i osiągając go, trzeba go jeszcze wzmacniać i rozbudowywać. Pomaga w tym refleksja filozoficzna, która pomaga lepiej rozumieć samo życie.

Ludwig Wittgenstein pisząc o filozofii jako terapii podkreśla, że jej rolą jest doprowadzić problemy do stanu przejrzystości – w §116 *Dociekań filozoficznych* pisze tak: „My sprowadzamy słowa z ich zastosowań metafizycznych do użytku codziennego”²⁴. Największe problemy stwarza człowiekowi brak przejrzystości, brak zrozumienia, w §123 *Dociekań Filozoficznych* czytamy – „Problem filozoficzny ma postać: „Nie mogę się rozeznać”. Rozeznanie i rozumienie problemów daje nam specyficzną jasność, która powoduje zniknięcie problemów – §133 *Dociekań filozoficznych* – „Jasność bowiem, do której zmierzamy, jest wprawdzie jasnością *zupelną*, ale znaczy to jedynie, że problemy filozoficzne winny *zupelnie* zniknąć”. Problemy się rozwiązują, trudności usuwają, a ta jasność skutkuje stanem uspokojenia, ukojenia, jest lekarstwem duszy.

Na filozofię, jako terapię duszy wskazywał Sokrates²⁵. Był filozofem, który swoim życiem świadczył o filozofii, którą głosił. Żył tak, jak filozofował i filozofował, tak jak żył. Poprzez dialog *‘duszy samej z sobą’*, docierał do duszy po to, by mogła zdać sobie sprawę ze swego stanu i oczyścić się z niewiedzy, którą Sokrates nazywał złem i doprowadzić się do prawdy i cnoty. Najpierw za pomocą mistrza, człowiek uświadamiał sobie swoją niewiedzę, ale terapię musiał na sobie wykonać sam. Sam musiał oczyszczać się z niewiedzy – zła i się odpowiednio zmienić tak, by więcej tej niewiedzy – złu się nie poddać.

²⁴ L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*, §116 – 133, tłum. B. Wolniewicz, Warszawa 2000, s. 75 – 77.

²⁵ Więcej w: U. Wolska, *Terapeutyczne aspekty filozofii Sokratesa i Epikura*, Radzymin 2017.



Sokrates twierdzi, że wiedza i prawda oraz za tym idąca mądrość i umiłowanie jej jest dla człowieka osiągalna. „Twierdzenie Sokratesa opiera się na niezachwianym przekonaniu, że wiedza zasadniczo jest osiągalna, ale – żeby zaistniała jakakolwiek nadzieja na jej osiągnięcie – należy najpierw usunąć rumowisko pomieszanych i zawodnych pojęć, które wypełniały większość ludzkich umysłów²⁶. Trzeba zastosować swoistą terapię uwalniającą człowieka z niewiedzy, która prowadzi prosto do szczęścia – „Nie dbam wcale – o to, o co troszczy się większość ludzi, o sprawy pieniężne, o zarząd dóbr, o rzeczy strategii, publiczne sukcesy oratorskie, urzędy, funkcje publiczne. Nie na tę drogę wszedłem”²⁷ [...] lecz na tę, na której każdemu z was z osobna wyświadczam największe dobro, próbując go skłonić, by mniej się troszczył o to, co ma, niż o to, czym jest, żeby stać się jak najdoskonalszym i najmądrzejszym”²⁸.

To jest filozofia, która jest terapią powodującą egzystencjalne oczyszczenie z wewnętrznej brzydoty, szpetoty i skutkuje *meta-noiā* – przemianą w to, co urzekająco piękne. Mądrość Sokratesa prowadzi nas do samopoznania, do samoświadomości zgodnie z delficką maksymą *poznaj samego siebie*, do przyznania się do prawdy, do tego, że jak coś wiem, to wiem, a jak nie wiem, to nie wiem i do tego, że wiem, że nic nie wiem.

Swoim rozmówcom pomagał Sokrates obnażyć się i uświadomić sobie swoje marne życie. Spotkanych atenczyków namawiał do swoistej terapii własnej duszy, do rezygnacji z nieszczęśliwego życia mimo materialnej świetności, namawiał ich do prawdziwego życia, życia duchowego, by poczuć prawdziwe piękno i być prawdziwie szczęśliwym. Filozofia ta wskazuje na właściwy tryb życia, na sztukę życia i sztukę bycia, która skutkuje

²⁶ W.K.C. Guthrie, *Sokrates*, tłum. K. Łapiński, S. Żuławski, Warszawa 2000, s. 157.

²⁷ Platon, *Alcybiades*, dz. cyt., 120d 4.

²⁸ Tenże, *Obrona Sokratesa*, dz. cyt. 36c, za: P. Hadot, *Filozofia jako ćwiczenie*, dz. cyt., s. 86.



harmonią wewnętrzną, spokojem duszy dającą człowiekowi największe, bo trwałe szczęście.

W terapii filozoficznej bardzo ważne są nieustanne ćwiczenia duchowe. Bez tego terapia nie będzie skuteczna. Już Epikur²⁹ zalecał ciągle powtarzanie pewnych prawd i mądrości, czytanie o nich i wygłaszanie. W ten sposób umysł wchłania je, przywyka do nich i powoduje, że zaczynamy je stosować³⁰. Stawiał też na trzeźwy rozsądek *nefon logismos, fronesis* – który określa nam warunki osiągania tego, co jest ważne i rezygnowania z tego, co jest nieważne, oraz osiągania tego, co jest ważne, ale jak najmniejszym kosztem³¹.

Słowa filozofa terapeuty nie mogą być, jak to nazywa Epikur od słowa *kenos* – puste. Słowa filozofa powinny spełniać rolę terapeutyczną leczyć duszę człowieka i wprowadzać go w stan *ataraksji*. „Puste są słowa filozofa, którymi nie da się uleczyć żadnego ludzkiego cierpienia. Tak jak medycyna nie przynosi żadnego pożytku, jeśli nie leczy chorego ciała, tak też filozofia jest bezużyteczna, jeśli nie leczy cierpienia duszy”³². Za każdym słowem powinno stać coś konkretnego i tu widzimy związek z Wittgensteinem, coś, co daje nam przejrzystość i zrozumienie, coś, co rozjaśnia nam to, co było to tej pory niejasne.

Dobry dialog w dobrym spotkaniu jest najlepszą terapią dla zagubionego, uprzedmiotowionego człowieka w dzisiejszej płynnej ponowoczesności, gdzie rządzi święte prawo własności, źle pojęta wolność i indywidualność oraz wszechobecne hasło – *anything goes*, wszystko wolno. Już Epikur w swoim ‘Ogrodzie’

²⁹ Piszę o tym w: U. Wolska, *Terapeutyczne aspekty filozofii Sokratesa i Epikura*, Radzymin 2017.

³⁰ D. Laertios, *Żywoty i poglądy sławnych filozofów*, tłum. I. Krońska, K. Leśniak, W. Olszewski, B. Kupiś, Warszawa 1982, X, 128.

³¹ A. Krokiewicz, *Hedonizm Epikura*, Warszawa 2002, s. 26.

³² Za: Porfiriusz, *Ad Marcellam*, 31; H. Usener, *Epicurea*, 221 Stuttgart 1996, s. 169.



ze swoimi przyjaciółmi poddawali się *laliai* – wspólnym pogawędkom, rozmowom, w których wymieniali się wiedzą, tym, co racjonalne, a wszystko to w atmosferze dobrych międzyludzkich relacji, międzyludzkiego zrozumienia i ciepła, zawsze głęboko przyjacielskich. Warto brać z nich przykład i zawsze znaleźć czas na dobrą, przyjacielską rozmowę, która ukoji nasze niespokojne dusze³³.

Najistotniejszą sprawą dla Epikura i epikurejczyków było ćwiczenie się w zdolności do zdystansowania się od codziennych trosk życia i skierowanie na odczuwanie radości i przyjemności wypływającej z samego zaistnienia i trwania w istnieniu. Nazywali to *anesis*, to jest swoiste odprężenie, relaks czysto duchowy.

Pisząc o filozofii Epikura, jako terapii filozoficznej, nie sposób jest nie wspomnieć o tym, że największą rolę odgrywała u niego przyjaźń, która jest łatwą do zdobycia i przynosi korzyści w postaci trwałej przyjemności duchowej³⁴. „Przyjaźń jest największym wśród wszystkich dóbr, jakimi nas mądrość obdarza dla zapewnienia szczęścia przez całe życie, [...] przyjaźń jest najlepszą gwarancją bezpieczeństwa nawet w naszych ograniczonych warunkach”³⁵.

Przyjaźń jest relacją międzyosobową i trzeba ją zapoczątkować i potem pielęgnować „tak jak naprzód rzucamy ziarno w ziemię, żeby wyrósł plon”³⁶. Związek przyjaźni musi być odwzajemniony i oparty na wzajemnej miłości, wyzbyty wszelkiego egoizmu, bo tylko wtedy daje nam trwałą przyjemność duchową. Hedonizm Epikura jest dzisiaj źle pojęty i tak używany. Epiku-

³³ U. Wolska, Z tekstu przygotowanego na Salon Filozoficzny: „Filozofia dialogi – filozofia dobrego spotkania”.

³⁴ O istocie przyjaźni u Epikura pisze K. Pawłowski w: *Lathe Biosas, Życie w ukryciu*, dz. cyt., s. 74.

³⁵ D. Laertios, *Żywoty i poglądy...dz. cyt., Epikur*, X, 148.

³⁶ Tamże, X, 120 b.



rowi zawsze chodziło o hedonizm duchowy, o trwałą przyjemność duchową.

Dla epikurejczyków filozofia posiada funkcje terapeutyczne i ta funkcja jest najważniejsza. Filozofia, która nie leczy dusz jest bowiem filozofią fałszywą, a dokładnie mówiąc „pustą”³⁷. Człowiek często niepotrzebnie torturuje siebie i innych z powodu pustych opinii, za którymi nie stoi żaden fakt, żadna prawda. Ludzie boją się rzeczy, kiedy tak naprawdę nie ma czego się bać, a zatruwają sobie życie wymyślonymi niezaspokojonymi pragnieniami. Nieustanne ćwiczenia duchowe uwalniają człowieka od tych pustych myśli i pragnień.

Podobnie Plutarch, podkreślał ważność radowania się samym życiem, samym faktem istnienia – „Trzeba nie pomijać i dóbr ogólnoludzkich: cenić i cieszyć się, że żyjemy, żeśmy zdrowi, że oglądamy słońce; że nie ma wojny ani zamieszek; że można spokojnie żeglować po morzu i uprawiać ziemię, gdy ktoś ma ochotę; że mamy możliwość mówić i milczeć, działać i nic nie robić”³⁸. Terapia filozoficzna polega między innymi na tym, żeby się w swoim pędzie 'donikąd' zatrzymać, o tym mówić i sobie to nieustannie przypominać.

To jest bardzo ważne, by nauczyć się i ciągle pamiętać o tym, że życie, samo zaistnienie, i trwanie w istnieniu oraz rozejrzenie się wokół, zauważenie piękna natury, piękna wytworów ludzkiej kultury, gdzie odbija się piękno ich duszy, daje człowiekowi ukojenie, poczucie piękna i swoistą radość istnienia. Wielką mądrością jest z tego korzystać, bo mamy to za darmo i to się bardzo opłaca.

Zobaczmy, co się z nami dzieje, kiedy odczuwamy brak zadowolenia w życiu, kiedy chcemy zagłuszać niepokoje i myśli,

³⁷ Por.: A.-J. Voelke, *La philosophie ...dz.* cyt., s. 35-36.

³⁸ Plutarch, *O pogodzie ducha.* 9.



które powodują lęki. W tych stanach chcemy natychmiast lekarstwa na tak zwany dobrostan, dobre samopoczucie i szukamy go wszędzie i za wszelką cenę, nie zdając sobie sprawy z tego, że może to nam tylko na chwilę poprawić zły nastrój. Decydujemy się na konsumpcjonizm dóbr materialnych, ucieczkę od siebie poprzez wyjazdy, czy wyzwania związane z ryzykowną aktywnością fizyczną. Zawsze jednak dopada nas refleksja, że to na długą metę po prostu nie działa.

Ludwig Wittgenstein, który miewał takie stany, a przyjaciele radzili mu wyjechać, odpowiedział im z właściwą sobie mądrością, że gdziekolwiek nie wyjedzie, to zawsze niestety musi siebie zabrać ze sobą. Najbardziej niebezpieczne i ryzykowne dla człowieka jest sięganie po farmaceutyki, czyli tak zwane środki na dobrostan, czy po alkohol, narkotyki oraz przyjmowane ich w nadmiarze, bez kontroli, czy wręcz niepotrzebnie. To wszystko prowadzi do osławionego postmodernistycznego hasła – *enjoy to death* – niekontrolowanego zabawiania się do ostatniego tchu, też z wykorzystaniem do niecnych uciech, drugiego człowieka niezależnie od wieku. „Sokrates radził wystrzegać się takich pokarmów i napojów, które nęcą do jedzenia i picia, choć nie jest się głodnym ani spragnionym”³⁹. Dzisiaj powiedział by nam to samo, o wszystkich nęcących nas produktach, na światowym rynku próżności.

Już filozofowie starożytni zwracali uwagę na to, że do niepokojów, które wytrącają człowieka z radości z życia, prowadzą człowieka najczęściej takie stany, jak: namiętność, smutek, zgryzota, cierpienia, nadmierna żądza, gniew, nienawiść, wściekłość, małoduszność, nienaturalność, gnuśność, przygnębienie i zawsze głupota. Na przykład Tukidydes z Aten pisał – „Sądzę, że najwięcej przeszkadzają w powziętej decyzji pośpiech i gniew. Po-

³⁹ Tenże, *O wścibstwie*, 13.





śpiech jest zwykle towarzyszem głupoty - a gniew nieopanowania i płytkości⁴⁰. Zdarza się, że człowiek w swoim życiu w takie stany wpada, ale nienormalne jest, że człowiek nie kontrolując ich i nie podejmując właściwych decyzji i pozwala im trwać. Zawsze potrzebna jest samokontrola, samopanowanie nad sobą i we wszystkim umiar. Najlepiej tak się wyćwiczyć w panowaniu nad sobą, by w takie stany nie wpadać, ale to wymaga świadomych decyzji i też odpowiedniego trudu.

Co ciekawe, brak umiaru, był traktowany przez większość filozofów greckich za zjawisko chorobowe. My możemy tu powiedzieć, że z pewnością skutkiem braku umiaru często jest choroba. Plutarch taką chorobą wskazuje w braku umiaru oraz chęci posiadania – „Kto posiada ponad swoją potrzebę, a ma ochotę na więcej, temu nie pomoże ani złoto, ani srebro, ani konie, owce, czy woły, tylko usunięcie przyczyny choroby oraz oczyszczenie. Nie na ubóstwo bowiem choruje on, tylko na nienasycenie i żądę bogactwa pochodząca z jego błędnego i nierozumnego sądu o rzeczach⁴¹. Plutarch określa to jednoznacznie – „jakże nazwiemy jego chorobę; jeśli nie psychicznym ubóstwem?⁴²

By się od tego wszystkiego uchronić, musimy przede wszystkim korzystać z wiedzy i mądrości, która na pierwszym miejscu nieustannie przypomina nam o zachowaniu we wszystkim złotośrodku i umiaru. Wiedza i mądrość polega na szukaniu prawdy o sobie i o życiu. Do tego niezbędna jest praca z własnym umysłem, rozumu, który jest każdemu dostępny. Według Plutarcha, to właśnie „pod wpływem rozumu uczuciowe poruszenia i właściwości nabierają umiarkowania i łagodności⁴³.

⁴⁰ Tukidydes, *Wojna peloponeska*, III. 41 – 42.

⁴¹ Plutarch, *O żądzy bogactwa*, 9.

⁴² Tenże, *O żądzy bogactwa*, 9.

⁴³ Tenże, *O cnocie moralnej*, 12.





Przekaz taki dają nam niemal wszyscy filozofowie greccy. O tym mówi nam Sokrates, najpierw trzeba ćwiczyć umysł, co nazwane jest intelektualizmem Sokratesa. Najwięcej o umiarze i złotym środku pisał Arystoteles, między innymi w *Etyce Nikomachejskiej*, ale to jest ogólnie dobrze znane.

Przytoczę tu kilka innych wybranych cytatów:

„Jeżeli ktoś przekracza miarę [*metrion*], to rzeczy najmilsze stają się najprzykrzejszymi”⁴⁴.

„We wszystkim piękny jest umiar [*ison*]: nadmiar i niedmiar nie odpowiadają im zgoła”⁴⁵.

„Przyjemności nie we właściwych porach [*akairoi*] matkują nieprzyjemnością”⁴⁶.

Jeżeli chodzi o szukanie prawdy o sobie, to już Sokrates mocno podkreślał delficką maksymę „poznaj samego siebie”⁴⁷, bo kto poznaje samego siebie, ten „bada siebie pod każdym względem dociekając, jaką wartość przedstawia jako człowiek i dokładnie poznaje swoje możliwości”⁴⁸ i dalej idziemy za Sokratesem – „Czy nie jest to także jasne, że ze znajomości siebie samych ludzie czerpią najwięcej pożytku, a na skutek mylnego sądu o swych możliwościach, doznają najwięcej szkody?”⁴⁹.

Całe życie zdobywamy mądrość, umiejętności i wiedzę po prostu poznając i ucząc się najlepiej u mistrzów, których nie brakuje, wystarczy tylko tego chcieć poznawać i rozumować. „Uzdrowia rozumowanie”⁵⁰ powiada Cynceron. Wystarczy chcieć poprawnie rozumować. Przekazali nam tę wiedzę między innymi

⁴⁴ D. Laertios, *Demokryt*, B 233.

⁴⁵ Tamże, B 102.

⁴⁶ Tamże, B 71.

⁴⁷ Autor nieznan, myśl zapisana po grecku γνῶθι σαυτόν (*gnothi se auton*) – poznaj samego siebie – na fasadzie świątyni Apollina w Delfach.

⁴⁸ Ksenofont, *Wspomnienie o Sokratesie*, IV. 2, 25.

⁴⁹ Tamże, IV. 2, 26 – 28.

⁵⁰ Cynceron, *Rozmowy tuskulańskie*, III. 24.



pierwsi filozofowie, czyli mistrzowie miłujący mądrość. Też na tej bazie, na tym mocnym i sprawdzonym przez tysiąclecia fundamencie, prowadzimy dzisiaj z powodzeniem terapię filozoficzną.

Filozof towarzyszy w myśleniu, rozumieniu i zrozumieniu. Jak mawiał Bernard z Chartres – jesteśmy jak karły, które wspinają się na ramiona gigantów, by widzieć więcej od nich i dalej sięgać wzrokiem, i to nie za sprawą bystrości swojego wzroku, czy wysokości ciała, lecz dzięki temu, że wspinamy się w górę i wznosimy na wysokość gigantów. I dalej Lukan – karły umieszczone na barkach gigantów widzą więcej niż sami giganci, a także Newton – Jeśli widzę dalej, to tylko dlatego, że stoję na ramionach olbrzymów.

Terapii filozoficznej w praktyce nie sposób porównać z jakąkolwiek inną terapią, zwłaszcza psychologiczną, czy psychoanalizą. Nie da się tu zastosować żadnej metody, bowiem każdy człowiek jest nieporównywalną indywidualnością i zmaga się z właściwymi tylko sobie problemami. Każda indywidualna terapeutyczna rozmowa ma niepowtarzalny charakter, a rozmówca nigdy nie może być nazwany pacjentem. Wszystko to jest oparte na solidnej wiedzy, mądrości z filozofii praktycznej z uwzględnieniem doświadczenia.

W terapii filozoficznej kładziemy nacisk na poszukiwanie, pogłębione badania, lekturę, słuchanie ze zrozumieniem, uwagę, uczenia się obojętności na rzeczy obojętne, medytację, pełną kontrolę i panowanie nad sobą, częste wspomnianie tego, co dobre, przywiązywanie należytej wagi do odpowiedzialności i obowiązków. To wszystko osiągamy poprzez właściwe ćwiczenia duchowe zawsze z prawym rozumem⁵¹.

W terapii filozoficznej nie mamy szczegółowej, teoretycznej analizy psychiki. Fundamentem tej terapii jest filozofia realis-

⁵¹ J. Domański, *Metamorfozy pojęcia filozofii*, Warszawa 1996, s. 6.



tyczna, realizm dnia codziennego, gdzie główny nacisk kładziemy na prawdę, czyli ciągle konfrontowanie tego, co w umyśle, z tym, co darzy się w rzeczywistości człowieka otaczającej. To koncentrowanie się na egzystencji człowieka i właśnie z tego wybitnie egzystencjalnego charakteru filozofii greckiej wynika jej terapeutyczny charakter. Każdego człowieka ujmuje się osobowo, jako jedyny i неповtarzalny jednostkowy byt o tylko właściwym sobie rysie osobowościowym, emocjonalnym i właściwym jedynie sobie charakterze.

Filozofia ta wpływa na egzystencję człowieka i kształtuje jego duchowość i formację moralną. Filozofia może być terapią i spowodować gruntowną przemianę człowieka pod względem duchowym i moralnym. Terapia filozoficzna w praktyce jest zawsze skuteczną interwencją prowadzącą do *metanoi* – przemiany. Spotkanie z filozofią i głęboka refleksja powodują często, że człowiek się zmienia, zmienia swoje nastawienie do życia, do innych i do samego siebie.

Współczesny człowiek w stanie pomieszania i dezorientacji zagubił swoją mądrość i potrzebna mu jest terapia, by nauczyć się poszukiwać tę utraconą mądrość i na nowo określić swoją własną tożsamość. W książce „Człowiek rzecz, czy osoba? – filozoficzne ujęcie człowieka, jako osoby, terapią dla zagubionych w płynnej ponowoczesności”⁵², gdzie opisują szczegółowo wizję i kondycję człowieka ponowoczesnego, ukazują, jak negatywne zjawiska ponowoczesności wpływają na pogorszenie kondycji duchowej ponowoczesnego człowieka i skutkują lękami, niepokojami i dysharmonią duchową dłużej niż człowiek jest to w stanie wytrzymać.

⁵² U. Wolska, *Człowiek rzecz, czy osoba? – filozoficzne ujęcie człowieka jako osoby, terapią dla zagubionego człowieka w płynnej ponowoczesności*, Radzymin 2017.





Na ten stan proponuję terapię filozoficzną, terapeutyczną filozoficzną rozmowę, mądrościowe myślenie, gdzie w punkcie wyjścia przyjmujemy, że człowiek jest osobą, a nie narzędziem, środkiem dla osiągnięcia korzyści i przyjemności. Trzeba przy tym uważać, by nie być też dla siebie narzędziem korzyści, czy przyjemności i współlistniejącego tak też nie traktować. Chodzi o to, by tworzyć wspólnoty osób w najbliższym kręgu rodziny i przyjaciół, ufać sobie, liczyć na siebie nawzajem, by nie poddać się wszelkim egzystencjonalnym lękom oraz doświadczyć harmonii duchowej i szczęścia trwającego dłużej niż uludna chwila fikcyjnego szczęścia powodowana wartościami materialnymi.

W odróżnieniu do innych form leczenia, terapia filozoficzna jest mocno indywidualistyczna. Nie ma tu lekarza i pacjenta. Nie ma też jednej wspólnej dla wszystkich metody. Każdy, kto podda się terapii filozoficznej, musi wypracować dla siebie własną metodę. Literatura filozoficzna, filozof nauczyciel, czy po prostu drugi człowiek zapoznany z filozofią może nam tylko wskazać drogę do takiego ćwiczenia filozoficznego, ćwiczenia duchowego, które będzie dla nas terapią filozoficzną prowadzącą do zmian w życiu i takiego bycia, które pozwoli nam poprawić sobie jakość naszego życia, by poczuć się szczęśliwymi. Całą pracę nad sobą, jak uczy nas Sokrates, musimy wykonać sami. To jest podstawowa i najważniejsza cecha terapii filozoficznej, bo tylko człowiek sam może najlepiej poznać samego siebie i być samoświadomym siebie.

Terapia filozoficzna, to przyjemność mierzenia się z trudnościami. To trudna terapia, która pomoże nam z trudności i problemów życiowych wyjść, określić siebie i ustalić zadowalający sposób życia i bycia w tym świecie. Odnaleźć prawdę, siebie i być sobą może być najtrudniejsze w tej terapii, ale bez tego człowiek nie znajdzie wewnętrznej harmonii myśli serca i rozumu, i bez tego nie poczuje się szczęśliwy. W momencie, kiedy za-



czniemy uprawiać filozoficzne ćwiczenia duchowe, to ta mądrość filozoficzna stanie się dla nas bardzo pomocna i użyteczna. Celem terapii filozoficznej jest dogłębne zrozumienie samego siebie, które pozwala jednostce dobrze czuć się samej ze sobą, a skutkiem powinno być odczucie szczęścia. Władysław Tatar-kiewicz⁵³ wyróżnia cztery diametralnie różne znaczenia szczęścia i wynika z tego, że szczęścia nie da się określić jasno i wyraźnie. Sama idea szczęścia skazana jest na niejednoznaczność. Ale ta niejednoznaczna, niewyraźna i niejasna idea szczęścia nie wpływa na to, że człowiek nieszczęśliwy chce być szczęśliwy i szuka terapii, która pomoże mu wieść dobre, szczęśliwe życie, lepsze od tego, które właśnie przeżywa. Właściwy człowiekowi sposób bycia w świecie obejmuje ideę szczęścia.

Każdy człowiek wie, kiedy jest szczęśliwy i wie, kiedy jest nieszczęśliwy. Każdy człowiek chce być szczęśliwy, ma w sobie naturalną ludzką chęć do spełnienia tego, pierwotną dyspozycję do szczęścia. Potocznie pomyślność, przyjemność, zadowolenie, dobre życie, wewnętrzną harmonię i spokój duszy, każdy bez problemu określi, jako szczęście. Problem szczęścia - *eudajmonizmu* (gr. *eudaimonia*), co znaczy prawdziwe, pełne szczęście, pomyślność, dobrobyt, zamożność, bogactwo – pojawia się w całej filozofii greckiej.

Terapia filozoficzna, to alternatywna praktyka terapeutyczna, polegająca na towarzyszeniu w myśleniu i towarzyszeniu w rozumieniu. Oprócz rozwiązywania problemów osobistych, poprzez ćwiczenia duchowe, prowadzi do doskonalenia duchowego, co skutkuje radzeniem sobie z problemami i napięciami życiowymi. Prowadzi do harmonii duchowej ze sobą i ze światem. Filozof terapeuta wykorzystując doświadczenie i całą swoją wiedzę filozoficzną jest zawsze towarzyszem w myśleniu, w rozumieniu.

⁵³ W. Tatar-kiewicz, *O szczęściu*, Warszawa 2015.





Nie może tutaj być żadnej metody, też nie ma pacjenta i lekarza. Jest to osobowa relacja z człowiekiem osobą. Każdy człowiek osoba jest jedyny i niepowtarzalny i tak jest traktowany przez filozofa. Także problemy i napięcia powodujące dyskomfort życiowy są u każdego człowieka inne, inaczej przyjmowane i przeżywane. Powodują też różne skutki. Filozof terapeuta rozmawia. Jest przewodnikiem w myśleniu i rozumieniu. Jest przewodnikiem życiowym, duchowym. Nie wskazuje na konkretne rozwiązania. Filozof terapeuta nie zajmuje się człowiekiem chorym wymagającym wspomaganie farmaceutycznego. Traktuje każdego człowieka z normalnymi dla życia człowieka problemami i napięciami jako zdrowego, zdroworozsądkowo myślącego i znajdującego siebie najlepiej od wszystkich innych, bo tylko on jest codziennym świadkiem swojego życia.

Filozof terapeuta nigdy nie stawia żadnej diagnozy, nie wartościuje. Prowadzi rozmowę z człowiekiem tak, by zmierzać do prawdy, do prawdziwego poznania siebie samego, do szczerej ze sobą rozmowy. Chodzi o takie rozróżnienie zdarzeń, wydarzeń życiowych tak, by wiedzieć, które są prawdziwe, a które są nieprawdziwe.

Każdy filozof terapeuta ma inną tylko swoją praktykę filozoficzną opartą na własnym, dla każdego człowieka osoby innym podejściu do rozwiązywania konkretnych problemów życiowych. Podkreśla się inność filozofa i inność człowieka osoby w towarzystwie duchowym.

Każda terapia musi mieć początek i koniec i nie może ciągnąć się od spotkania do spotkania. Każdy człowiek osoba, który skorzysta a terapii filozoficznej będzie kierowany przez filozofa do zatrzymania się, do wnikliwego poznania siebie i całego otoczenia, w którym egzystuje.

Początkiem terapii filozoficznej jest samoświadomość siebie, bycie sobą i odczucie swojej ciągłej tożsamości od początku świa-





domości aż do aktualnego momentu. Odczytanie swoje wolnej woli i świadomego Ja. Świadomość tego, że się jest człowiekiem, osobą duchowo – cielesną i że Ja to Ja. Do tego jeszcze odczytanie granic swojego człowieczeństwa i w tym kontekście uświadomienie sobie swojej wolności, samostanowienia, samopanowania oraz samorozumienia.

Towarzyszenie w myśleniu wymaga od filozofa empatii, skoncentrowanego słuchania, rozumienia i poznawania innego, człowieka osoby, bo tylko on o sobie wie najwięcej. Najważniejsze jest rozumienie słów i znaczeń przyjętych przez innego.

Najważniejsza dla człowieka jest harmonia ze sobą i z otaczającym go światem. Filozof, korzystając ze swojej całej wiedzy filozoficznej i wybranych tekstów filozoficznych, towarzyszący drugiemu człowiekowi w myśleniu i rozumieniu siebie, może pomóc człowiekowi osobie w rozwiązywaniu egzystencjonalnych problemów i łagodzeniu napięć życiowych, w dokonywaniu wyborów moralnych.

Filozof może na podstawie wiedzy filozoficznej i własnych doświadczeń pokazać nieuchronność nieoczekiwanych, czy niechcianych doświadczeń, emocji, rozczarowań i kryzysów życiowych i ukazać, że nie jest się jedynym człowiekiem, który ma takie doświadczenia, bowiem są one wpisane w życie i są zjawiskiem naturalnym do przewyciężenia oraz to, że każdy może je pokonać i stany takie nie są stanami chorobowymi.

Jeżeli chodzi o człowieka z depresją, kiedy jeszcze nie ma potrzeby ingerencji farmakologicznej, to indywidualna rozmowa terapeutyczna z filozofem może pomóc w tym sensie, że człowiek zobaczy siebie i swoje problemy na takim poziomie, że przekona się, że albo trzeba pewne fakty, prawdę przyjąć, albo to, co się da zmienić. Sama świadomość już daje ulgę, a droga potem do harmonii wewnętrznej jest trudna, ale nigdy taka trudna, by jej nie przebyć.





Terapia filozoficzna korzysta z filozofii praktycznej, czyli z myślenia mądrościowego w pierwszym etapie w celu radzenia sobie z napięciem wewnętrznym, z dysharmonia duchową, która trwa dłużej niż możemy wytrzymać, a w dalszym etapie do osiągnięcia radości istnienia na poziomie duchowym a nie materialnym, osiągnięcia radości istnienia innej niż krótkotrwale korzyści czy przyjemności, ale takiej która wynika z zachwyty nad tym, że raczej coś istnieje niż nic, że otaczająca nas rzeczywistość istnieje, że Ty istniejesz, że Ja istnieję i że nawiązaliśmy relacje - i to się zdarzyło. Na dalszym etapie jak to mówił Kołakowski przed śmiercią, że nasza rzeczywistość zanurzona jest w rzeczywistości wyżej zorganizowanej, której logika rozumu ludzkiego nie sięga, ale sięgamy jej na niepojętym duchowym poziomie, a kontemplowanie tego może prowadzić nas do niepojętych duchowych doświadczeń.

Filozofia może być terapią i spowodować gruntowną przemianę człowieka pod względem duchowym i moralnym. Terapia filozoficzna w praktyce jest zawsze skuteczną interwencją prowadzącą do *metanoi* – przemiany. Spotkanie z filozofią i głęboka refleksja powodują często, że człowiek się zmienia, zmienia swoje nastawienie do życia, do innych i do samego siebie.

Każda terapia, nie tylko filozoficzna będzie skuteczna, jeżeli jej fundamentem będzie dążenie do prawdy. Bez pragnienia poznania prawdy niemożliwe jest ustalenie punktu wyjścia do właściwej terapii. Już Sokrates w starożytności pisał o tym, żeby dusza mogła się oczyścić ze zła, musi doprowadzić się do prawdy. Epikur też zalecał unikać *pustych słów*, za którymi nie stoi żadna prawda. W terapii filozoficznej za bazę przyjmujemy filozofię klasyczną, w tym realistyczną z klasyczną definicją prawdy. W tej koncepcji prawda jest zgodnością poznanej rzeczy z intelektem, lub zgodnością zdania ze stanem rzeczy. Prawdą jest rzeczywistość i w niej jest prawda. Człowiek też jest rzeczywistością i jest prawdą w niej. Człowiek





z natury swojej ma pragnienie prawdy i jej poznawania. Im bliżej jest w tym poznawaniu realnie istniejącej rzeczywistości, tym bliżej jest prawdy, a im dalej, tym dalej i gorzej. Stąd głównie bierze się większość problemów, które pogarszają naszą kondycję duchową, co skutkuje potrzebą terapii.

Potwierdźmy to jeszcze raz, jasno i wyraźnie, filozofia może być terapią, a nurkowanie w tych wspaniałych umysłach filozofów, kontemplowanie ich mądrości mogą przynieść nam ulgę, oderwanie się od problemów, trosk dnia i powrót do nich z dystansem, z mądrością, która pozwoli nam na zapanowanie nad naszymi namiętnościami, emocjami, pożądaniami i pragnieniami tak, by spokojnie rozwiązać pojawiające się problemy i cieszyć się dobrym życiem oraz pogodą ducha.

Na koniec pozwalam sobie za Friedmanem zachęcić współczesnego człowieka do filozofowania tak, by każdy żył jak filozof i mógł „Wzlatywać” codziennie! Choćby na chwilę, która może być krótka, byle była intensywna. Codzienne „ćwiczenia duchowe” – samemu albo w towarzystwie człowieka, który też chce się doskonalić. Ćwiczenia duchowe. Wyjść poza trwanie. Starać się wyzbyć własnych namiętności, próżności, żądzy rozgłosu wokół swego mienia, (która od czasu do czasu chwyta jak chroniczna choroba). Porzucić obmowę. Wyzbyć się litości i nienawiści. Kochać wszystkich ludzi wolnych. Unieśmiertelnić się, przekraczając samego siebie. Taka praca nad sobą jest konieczna, ta ambicja – słuszna”⁵⁴.

Wybrzmiewają tu wyraźnie echa filozofii naszych starożytnych mędrców, ale od nich to wszystko się zaczęło i trwa. Terapia filozoficzna będzie aktualna zawsze, bo człowiek zmagał się, zмага się i będzie zmagał się ze swoim istnieniem.

⁵⁴ G. Friedmann, *La Puissance et la Sagesse*, Paris 1970, s. 359, za: P. Hadot, *Czym jest filozofia ...dz. cyt.*, s.347.



Bibliografia

- Achenbach, G. B., *Die reine und die praktische Philosophie. Drei Vorträge zur philosophischen Praxis. Klagenfurter Beiträge zur Philosophie*, Wien 1983.
- Cycon, *Rozmowy tuskulańskie*, tłum. E. Rykaczewski Kęty 2013.
- Domański, J., *Metamorfozy pojęcia filozofii*, Warszawa 1996.
- Epiktet, *Diatryby*, III, 21, tłum. L. Jachimowicz, Warszawa 1961.
- Friedmann, G., *La Puissance et la Sagesse*, Paris 1970.
- Guthrie, W. K. C., *Sokrates*, tłum. K. Łapiński, S. Żuławski, Warszawa 2000.
- Hadot, P., *Czym jest filozofia starożytna?* tłum. P. Domański, Warszawa 2000.
- Hadot, P., *Filozofia, jako ćwiczenie duchowe*, tłum. J. Domański, Warszawa 1992.
- Hersh, S., *The Counseling Philosopher*, The Humanist 1980.
- Krämer, H. j., *Etyka integralna*, tłum. M. Poręba, Toruń 2004.
- Krokiewicz, A., *Hedonizm Epikura*, Warszawa 2002.
- Krokiewicz, A., *Nauka Epikura*, Warszawa 2000.
- Ksenofont, *Pisma Sokratyczne (Obrona Sokratesa, Wspomnienia o Sokratesie, Uczta)*, tłum.: L. Jachimowicz, Warszawa 1967.
- Laertios, D., *Żywoty i poglądy słynnych filozofów, Epikur, X, 148, Demokryt, B 71, 102, 233*, tłum. K. Leśniak, Warszawa 2006.
- Lenk, H., *Filozofia pragmatycznego interpretacjonizmu - filozofia pomiędzy nauką a praktyką*, tłum. Z. Zwoliński, Warszawa 1995.
- Maier, G., *Philosophieren – wie geht das. Wege zum selbständigen Denken*, Frankfurt am Main 1989.
- Marquard, O., *Praxis, Philosophische* (t. VII. szp. 1307-1308), w: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Basel 1989.
- Pawłowski K., *Lathe biosas, Żyj w ukryciu, Filozoficzne posłannictwo Epikura z Samos*, Lublin 2007.
- Platon, *Alcybiades*, tłum. W. Witwicki, Warszawa 1988.
- Platon, *Obrona Sokratesa*, tłum. W. Witwicki, Warszawa 1984.



Plutarch, *O pogodzie ducha, O wścibstwie, żądzy bogactwa, O cnocie moralnej*, w: *Wybór pism filozoficzno-moralnych*, tłum. Zofia Abramowiczówna, Wrocław 1954. /Wyd. 2 w serii „Arcydzieła Wielkich Myślicieli”, De Agostini – Altaya, Warszawa 2002; wyd. 3 w serii „Arcydzieła Kultury Antycznej”, Ossolineum – De Agostini, Wrocław 2005); Porfiriusz, Porfiriusz, *Ad Marcellam*, Stuttgart 1996; *List do Marcelli*, tłum. P. Ashwin-Siejkowski, Warszawa 2006.

Reale, G., *Saggezza antica. Terapia per i mali dell'uomo d'oggi*, Milano 1985.

Reale, G., *La filosofia di Seneca come terapia dei mali dell'anima*, Milano 2008.

Reale, G., *Mądrość antyczna lekarstwem na zło nękające współczesnego człowieka*, Ethos 4 (56) , Lublin 2001.

Tatarkiewicz, W., *O szczęściu*, Warszawa 2015.

Tukidydes, *Wojna peloponeska*, tłum. Kazimierz Kumaniecki, Wrocław 2004, Usener, H., *Epicurea*, Stuttgart 1996.

Voelke, A.-J., *La philosophie comme thérapie de l'âme*, Fribourg 1993.

Wittgenstein, L., *Dociekania filozoficzne*, tłum. B. Wolniewicz, Warszawa 2000.

Wolska, U., „*Filozofia dialogu – filozofią dobrego spotkania*”, Salon Filozoficzny, Warszawa 2018.

Wolska, U., *Człowiek rzecz, czy osoba? – filozoficzne ujęcie człowieka jako osoby, terapią dla zagubionego człowieka w płynnej ponowoczesności*, Radzymin 2017.

Wolska, U., *Terapeutyczne aspekty filozofii Sokratesa i Epikura*, Radzymin 2017.



PHILOSOPHY AS A THERAPY? DEFINITELY YES!

Summary

In this text we show that philosophy can be a therapy, and this is historically justified. Since ancient Greece, philosophers have used philosophy - the love of wisdom - as a kind of therapy. Nowadays, since the 1980s, philosophical therapy has been developing very dynamically and spreading all over the world, also in Poland. Many organizations, associations and publications related to philosophical therapy have been created. It is conducted in various forms, from philosophical practice to institutes, salons, meetings, telephone conversations and even using Skype. More and more academics also bear witness to the fact that philosophy can be a therapy. They promote it and indicate that it is very necessary, because it effectively helps people in solving life's problems. It helps a person in a simple way, on the basis of realism, to organize the maze of the world around us by using the basic skill a given person possesses, i.e. thinking. However, it requires determined effort and spiritual exercises.

Keywords: philosophy, therapy, spiritual exercises, realism.



Dariusz Zalewski*

POWTARZALNOŚĆ CNOTY A KONIECZNOŚĆ NAMYSŁU

1. Wstęp 2. Powtarzalność na poziomie rozumu i w zachowaniach zewnętrznych 3. Jak nawyk podporządkowuje się cnotcie? 4. Poszukiwanie umiaru w cnotcie 5. Czas namysłu 6. Wnioski końcowe.

Abstrakt

Cnota moralna jest stałą dyspozycją do ściśle określonych, dobrych czynów, wskazanych przez prawy rozum. Jej ważną cechą jest powtarzalność, czyli pewien automatyzm działania. Jednak ta powtarzalność za każdym razem podlega kontroli. Wymaga sprawdzenia, czy w międzyczasie nie zaszły okoliczności, które mogłyby wpłynąć na zmianę zachowania w nowej, konkretnej sytuacji? Mogło się bowiem zdarzyć, że ocena moralna tej sytuacji uległa zmianie.

Cnota nie jest tym samym co nawyk i jej czyny muszą być skonfrontowane z rozumem. W związku z powyższym nasuwa się pytanie: jak pogodzić automatyzm z namysłem i ewentualną (na przykład jednorazową) zmianą w działaniu cnoty? W artykule próba odpowiedzi na to pytanie.

Słowa kluczowe: cnota moralna, wychowanie, nawyk, aretologia

* Mgr Dariusz Zalewski, pedagog, pracuje w szkole podstawowej w Lublinie; prowadzi autorską stronę „Edukacja klasyczna”: www.edukacja-klasyczna.pl; e-mail: poczta@edukacja-klasyczna.pl.



1. Wstęp

Grecka *arete*¹, która dosłownie tłumaczona jako „najlepszość”² bywa różnie definiowana. Z całą pewnością jest doskonałością ludzkiego działania, ukierunkowaną na czynienie dobra. Arystoteles zdefiniował ją następująco: „dzielność etyczna jest trwałą dyspozycją do pewnego rodzaju postanowień, polegającą na zachowywaniu właściwej ze względu na nas średniej miary, którą określa rozum, i to w sposób, w jaki by ją określił człowiek rozsądny”³. Mamy zatem cnotę (*arete*) rozumianą jako stałą (trwałą) dyspozycję, czyli pewnego rodzaju powtarzalną gotowość do zachowań, które podporządkowane są zasadom moralnym.

Posiada ona swoje specyficzne cechy, które decydują w ogóle o jej pojawieniu się. W niniejszym artykule skoncentruje się tylko na dwóch (w nawiązaniu do przytoczonej arystotelesowskiej definicji), ale jak się wydaje kluczowych. Po pierwsze jest ona dyspozycją (sprawnością), czyli stałą gotowością do określonych zachowań niezależnie od przeszkód, które mogą stanąć na drodze. Element stałości i powtarzalności, wydaje się być immanentny dla niej. Po drugie – ta udysponowana powtarzalność podlega jednakże kontroli, poszukuje bowiem „średniej miary” wyznaczonej przez rozum człowieka. Dopuszcza zatem namysł i paradoksalnie zmianę w tym automatyzmie. To zaangażowanie jest konieczne, gdyż podjęte działania wiążą się między innymi z wyborami o charakterze moralnym.

¹ Niniejszy artykuł jest rozwinięciem notatek z bloga Edukacja-klasyczna.pl, które zostały opublikowane pod adresami: <https://www.edukacja-klasyczna.pl/czym-rozni-sie-cnota-nawyku> oraz <https://www.edukacja-klasyczna.pl/stosowanie-wiedzy-w-praktyce> [stan z dnia 27.02.2019]. W artykule oprócz terminu *arete* używam zamiennie terminów: cnota moralna i sprawność moralna.

² Z. Pańpuch, *W poszukiwaniu szczęścia. Śladami aretologii Platona i Arystotelesa*, Lublin 2015, s. 14.

³ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, przekł. D. Gromska, Warszawa 2012, 116b-1107a.



Główny problem, który tu się pojawia brzmi: jak pogodzić automatyzm (powtarzalność) cnoty z namysłem i ewentualną (na przykład jednorazową) zmianą kierunku jej działania? (co jest związane z określoną sytuacją.) W artykule podjęta zostanie próba rozstrzygnięcia tej kwestii.

Zmierzając do odpowiedzi na główne pytanie przeanalizuję następujące zagadnienia: 1. Jak przejawia się powtarzalność na poziomie rozumu, a jak w zachowaniach zewnętrznych? 2. W jaki sposób nawyk podporządkowuje się cnotcie? 3. Jak odnaleźć umiar w cnotcie? 4. Jak długo powinien trwać namysł?

Sprawność moralna jest specyficzną, powtarzalną symbiozą myślenia i działania. Następuje udysponowanie człowieka na poziomie rozumu i popędów. To udysponowanie można wypracować (do pewnego stopnia) posiłkując się środkami, które daje nam natura, ale nauczanie katolickie wskazuje także na ich wymiar nadprzyrodzony. W tym tekście koncentruje się jedynie na ich naturalnym charakterze.

2. Powtarzalność na poziomie rozumu i w zachowaniach zewnętrznych

Arete posiłkuje się powtarzalnymi i sprawdzonymi schematami działania, ale je nieustannie modyfikuje. Tym właśnie różni się od nawyku. „Bardzo ważną różnicą między nawykiem a sprawnością – zauważył o. Jacek Woroniecki – jest i to, że pierwszy opanowuje niemal całkowicie władzę, tak iż ona popelnia odruchowo zawsze te same czyny. Druga natomiast dając przewagę pewnym czynom pozostawia jednak władzy całkowicie swobodę spełniania innych czynów nawet wprost jej przeciwnych”⁴. Wspomniane „schematy” czy też „odruchowe

⁴J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 2013, s. 392.



czynny” można dostrzec odpowiednio na poziomie umysłu oraz zachowań zewnętrznych.

W pierwszym przypadku mamy do czynienia z szablonami myślowymi, które przypominają tzw. stereotypy (rodzaj pejoratywne skojarzenia). Stereotyp jest domkniętym sposobem oceny danej sytuacji, powtarzającym się cyklicznie po zaistnieniu określonych warunków, nie dopuszczającym modyfikacji czy uaktualnienia poglądu (stanowiska) w danej sprawie.

Jednak w przypadku cnoty nie mamy do czynienia z klasycznym stereotypem. Występuje co prawda skłonność do takiego, a nie innego osądzenia problemu i zawiera się ona w mniej więcej następującym przekonaniu: „skoro wczoraj i przedwczoraj w podobnej sytuacji podjąłem dobry wybór, to i dzisiaj zachowam się analogicznie”. Różnica polega na tym, że powtarzalnemu schematowi myślenia w obrębie cnoty towarzyszy czujność. Za każdym razem, choćby przez chwilę, konkretny, nowy przypadek jest sprawdzany i w razie potrzeby wyciągane są odpowiednie wnioski.

Przypomina to trochę procedury fabryczne, gdy inspektorzy produkcji nieustannie kontrolują jakość produktów schodzących z taśmy. Używając zaś języka informatycznego możemy powiedzieć, że za każdym razem strona www jest odświeżana w celu uwzględnienia najnowszych zmian.

W praktyce polega to na swoistym „mgnieniu interwencji rozumu”⁵ (o. J. Woroniecki), czyli krótkiej analizie konkretnego przypadku. Mając pewne doświadczenie wiemy, jak należy się zachować, jakiego dokonać wyboru, ale na wszelki wypadek sprawdzamy, czy nie zaszły istotne okoliczności, mogące wpłynąć na zmianę naszego stanowiska. Ta kontrola w mniej istotnych i codziennych sprawach trwa krótko, jest wspomnianym „mgnie-

⁵J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, dz.cyt. s. 392



niem rozumu”, w przypadku zaś problemów bardziej złożonych może potrwać dłużej⁶.

Nieuchronna krótka weryfikacja tworzy zatem jakościową różnicę między stereotypem, a schematem myślowym, wykorzystywanym przez *arete*. W jednym i drugim przypadku powtarzalność co prawda żłobi „jakby bruzdę lub ścieżkę”⁷, czyli skłonność do określonych sposobów analizowania problemu i wyciągania podobnych wniosków. Oba postępują według sprawdzonego, określonego wzoru, z tym, że w przypadku cnoty podstawiane są do niego nowe dane (o ile się pojawiają).

Otrzymując sygnał z umysłu *arete* przechodzi do określonego działania na poziomie behawioralnym. Tutaj stereotypom myślowym odpowiadają nawyki. Po prostu – powtarzające się decyzje, które znalazły kontynuację w zachowaniach zewnętrznych, doprowadziły do powstania przyzwyczajień. Różnica między samodzielnym nawykiem, a zachowaniem nawykowym funkcjonującym w ramach cnoty, sprowadza się do tego, że ten pierwszy, podobnie jak stereotyp na poziomie rozumu, jest niejako ślepy i nie uwzględnia kontekstu moralnego swoich wyborów. Przypomina młot pneumatyczny, który uderza cyklicznie i nie obchodzi go, że akurat w pobliżu znalazła się ręka robotnika⁸. Jednak zachowanie nawykowe w ramach cnoty może podlegać pewnym korektom.

⁶ Do kwestii intensywności, długości i czasu namysłu w ramach cnoty powrócę jeszcze w dalszej części artykułu.

⁷ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, dz.cyt. s. 392

⁸ O. Woroniecki zauważył, że nowożytność zajmuje się głównie nawykami, porzucając refleksję nad cnotą. Nowożytna, materialistycznie nastawiona psychologia ma skłonność redukcji wszystkiego właśnie do nawyków. Z kolei I. Kant i idealisci przestrzegają przed „zmechanizowaniem” cnoty. Takie skrajne ujęcia tematu doprowadziły do tego, że w wielu nowożytnych językach nie ma słowa, które mogłoby oddać to, co kryje się pod pojęciem sprawności moralnej, zazwyczaj używa się właśnie terminu nawyk, który niekoniecznie musi oznaczać to, co *arete*. Por. tamże, s. 393.





3. Jak nawyk podporządkowuje się cnotcie?

Sprawność moralna w przeciwieństwie do nawyku, jest mobilna, może uwzględniać nowe okoliczności i zarządzać zmianę zachowań nawykowych, którymi jest obudowana⁹. I tak, ćwicząc cierpliwość – uczymy się nie reagować na czyjeś uszczypliwości czy też znosić drobne dolegliwości fizyczne bez narzekania. Czasami jednak konkretna sytuacja wymaga postąpienia wbrew impulsom nawykowym i tu pojawia się kluczowe pytanie: czy zachowania zewnętrzne skute nawykami podążą za cnotami? Ideałem byłoby, gdyby gładko z nimi współpracowały, ale czy tak jest w rzeczywistości?

Odmienna decyzja co do kierunku działania, niż ta która zazwyczaj związana była z daną sprawnością, jest jakby przełożeniem zwrotnicy i w efekcie powinna wstrzymywać pewne nawyki, a inne uruchamiać. Przeanalizujemy jak to działa na przykładzie umiarkowania w jedzeniu i piciu.

W umyśle ukształtował się „stereotyp”: co i ile (mniej więcej) należy jeść na przykład na śniadanie. Jednak biorąc pod uwagę specyficzną sytuację i trudy nadchodzącego dnia, a także fakt, że następny posiłek będzie możliwy dopiero po południu, następuje korekta zachowania. W tym konkretnym dniu zapada postanowienie o zjedzeniu obfitszego posiłku. Jest to możliwe!

Nie ogranicza się to tylko do omawianej przed chwilą wstrzeźliwości, ale dotyczy również innych cnot. Weźmy chociażby zwyczaj odważnego wypowiedzenia swojego zdania (odwaga cywilna) kosztem ostracyzmu społecznego. Takie odzwanie się i stawanie w poprzek większości nie jest przyjemne, choć w wyniku podjętego wcześniej wysiłku wyłobilo „bruzdę behawioralną”, która pozwala śmiało przeciwstawić się opinii

⁹ Por. tamże, s. 394: „sprawność zawsze wytwarza wokół siebie pewne nawyki”.



większości. Jednorazowe powstrzymanie się od tego działania, gdy racje rozumowe tego wymagają, nie będzie stanowiło dla takiej osoby większego problemu.

Dlaczego tak się dzieje? Bierze się to stąd, że każdy ma specyficzną, wrodzoną, łatwość do realizacji pewnych naturalnych dążeń. Jeśli chodzi o popęd do przyjemności (a ten wiąże się z umiarkowaniem w jedzeniu i piciu) zazwyczaj pojawia się skłonność do przesady (czyli różnych form obżarstwa)¹⁰. Dobre nawyki powstrzymują te naganne inklinacje.

Mamy zatem tendencję, aby jeść więcej, niż mniej; aby wybuchać gniewem, niż panować nad nim i w końcu, aby odczuwać lęk przed ostracyzmem paraliżującym przed wychylaniem się z niepopularnymi poglądami, niż narażać się na drwiny. Innymi słowy – nie trzeba specjalnie przełamywać się do jedzenia więcej, do wybuchu gniewu czy milczenia w nieprzyjaznym towarzystwie. Chodzi bowiem o naturalne popędy i potrzeby, które dzięki sprawnościom powstrzymujemy, ale mechanizm ich ponownego uwolnienia wciąż przecież funkcjonuje.

Usprawniając się tworzymy drugą naturę, ale stara nie do końca daje o sobie zapomnieć. Można to porównać do łowienia ryby. Wędkarz świadomie popuszcza żyłkę, aby zmęczyć złowioną zdobycz. Dopiero po pewnym czasie wycięzoną przyciąga do brzegu. Podobnie tutaj. Człowiek ma umiejętność zapanowania nad słabością, ale w danej chwili, uwzględniając okoliczności – może „popuszczać żyłkę”, bo uzna, że to jest najlepszą drogą do celu.

Na problem możemy spojrzeć szerzej – nie tylko w perspektywie podciągania czy folgowania cugłami popędów. Możli-

¹⁰ Zdarzają się osoby, które mają przeciwne inklinacje, ale w ich przypadku mówi się już raczej o chorobach (anoreksja, bulimia).



wość „manipulowania nawykami”, różnymi, w szerszej perspektywie, znajduje potwierdzenie we współczesnej psychologii. Literatura z zakresu psychologii behawioranej wskazuje na rozmaite sposoby przełamывania pętli nawykowych. Taka pętla opiera się na schemacie wskazówka «zwyczaj» nagroda¹¹. Wskazówką jest na przykład powrót do domu, który wyzwala zwyczaj podjadania, nagrodą - odczucie przyjemności związanej z jedzeniem. W trakcie życia wytwarzamy mnóstwo takich pętli. Jeśli uda się nam je zmienić, to mimo wszystko pozostają w uśpieniu i czekają na odpowiedni wyzwalacz (wskazówkę) i nagrodę. Jeśli zatem uruchomimy uśpiony wyzwalacz stary nawyk się ponownie uaktywni¹². Rozumna cnota może świadomie kierować wyzwalaczami i nagrodami, uruchamiając je wedle wyznaczonych celów.

Są jednak sytuacje, gdy takie dyrygowanie nie będzie łatwe. Weźmy taki przykład. Na spotkaniu towarzyskim jest serwowana nie lubiana potrawa. Zalecenia płynące z rozumu są jasne: musisz zjeść, bo zrobisz przykrość gospodarzom. Jeśli cnota nie jest uformowana i funkcjonuje jedynie na poziomie przekonań (podejmuje trafne decyzje), a nie jest obudowana pozytywnymi nawykami, wówczas negatywne przyzwyczajenia nie pozwolą na modyfikację aktywności zgodnie z nakazami cnoty.

Powyższy przykład z wybrednym gościem świadczy o tym, że jeśli w wymiarze behawioralnym sprawność nie jest wsparta przez nawyki musi podjąć wysiłek w tym kierunku. Mówiąc wprost - powinno się wypracować nowe przyzwyczajenia w tym zakresie, aby sprawność w pełni się objawiła. Co prawda, możliwe jest dobre postępowanie również pomimo braku zachowań nawykowych. Z tym, że nie będziemy wtedy mieli do

¹¹ Ch. Duhigg, *Siła Nawyku. Dlaczego robimy to, co robimy i jak można to zmienić w życiu i biznesie*, tłum. M. Guzowska, Warszawa 2013, s. 49. Duhigg w swojej pracy omawia najnowsze badania psychologiczne na temat nawyków.

¹² Por. tamże s. 50-51.





czynienia ze sprawnością moralną. Natasza Szutta wyjaśnia tę kwestię w następujący sposób: „człowiek, który jedynie kontroluje swoje zachowanie (*enkrates*), posiada wyłącznie zdolność panowania nad swoimi uczuciami i emocjami, tzw. silną wolę w przewyciężaniu przeciwnych obowiązkowi pragnień i w ogóle nie musi się z tymi obowiązkami identyfikować. Podobnie jak człowiek cnotliwy, wie, co powinien czynić, i to czyni, jednak nierzadko wbrew swoim uczuciom i emocjom”¹³.

Aby można było mówić o cnotcie właściwej konieczne będzie podjęcie trudu uformowania nawyku. Taka zmiana wiąże się, ze zmianą zwyczaju. Dawna wskazówka musi wywołać inne zachowanie, które doprowadzi do odczucia przyjemności (nagrody)¹⁴. Na przykład powrót do domu można powiązać nie ze wskazówką podjadania, ale z odruchem czytania i czerpania przyjemności o charakterze duchowym czy intelektualnym. To jest możliwe, ale wymaga pracy.

Nagroda jaką dają przyjemności naturalne jest oczywiście duża, ale radość wynikająca z przyjemności duchowej może ją przebić. Oddajmy głos św. Tomaszowi: „Te bowiem rzeczy sprawiają nam przyjemność, jeśli je zdobędziemy, których pożądamy w sposób naturalny albo zgodnie z rozumem. Natomiast miano radości przyznajemy jedynie tym przyjemnościom, które idą w ślad za rozumem. (...) Wszystko zaś czego pożądamy z natury możemy także pożądać z odczuciem rozumnej przyjemności, a nie odwrotnie”¹⁵.

Radość według św. Tomasza zgodna jest zatem z rozumem i należy odróżnić ją od przyjemności czysto zmysłowych, naturalnych. Odpowiednia formacja moralna pozwala wytworzyć taką

¹³ N. Szutta, *Czy istnieje coś, co zwiemy moralnym charakterem i cnotą?*, Lublin 2017, s. 115.

¹⁴ Ch. Duhigg, dz. cyt. s.107: „Aby więc nawyk zmienić, musisz zachować starą wskazówkę i dostarczyć starej nagrody, ale pomiędzy wstawić nowy zwyczaj”.

¹⁵ Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, tłum. J. Bardan, 1-2, q. 31, a. 3.





motywację, która będzie równie silna, jak motywacja odnosząca się do korzyści mających wymiar zmysłowy i bazując na niej budować cnotę. Ponadto należy pamiętać, że radość jest oznaką cnoty. Tam gdzie jest tylko samokontrola i nawyk, tam nie ma odczuwania radości ze spełnionego zadania; jest co najwyżej przykry obowiązek. Gdy pojawia się autentyczna radość mamy gwarancję, że towarzyszy jej sprawność moralna¹⁶.

Podsumujemy: cnota wytwarza wokół siebie określone nawyki, które wspierają jej funkcjonowanie. W przypadku zmiany okoliczności musi odpowiednio zareagować, wywierając presję na „sferę behawioralną”. Jeśli w danej sytuacji wymagana jest niewielka zmiana w obszarze zachowań nawykowych, np. jednorazowego powstrzymania ich, wówczas zazwyczaj nie sprawia to większych problemów¹⁷. Można to porównać do sprawności sportowca. Jeśli ma on umiejętność przebiegnięcia 100 metrów w czasie poniżej 11 sekund, to nie oznacza to, że musi to robić za każdym razem.

Gdyby jednak *arete* wymagała w wyniku nowych okoliczności zmiany przyzwyczajeń, to musi się rozpocząć dłuższy proces korekty. Choć w praktyce konieczność takiej większej modyfikacji rzadko się zdarza. Raczej będzie chodziło o budowanie cnoty moralnej od podstaw.

4. Poszukiwanie umiaru w cnocie

Powtarzalność zachowań w ramach *arete* wiąże się z ryzykiem popadnięcia w pewien automatyzm, co z kolei grozi błędem w działaniu. Jak wskazałem wyżej cnota ryzyko to minimalizuje

¹⁶ Zob. J. Woroniecki, *Nawyk czy sprawność*, w: *Wychowanie człowieka*, Kraków 1961, s. 33-58.

¹⁷ Trzeba podkreślić, że chodzi tu o zachowania nawykowe, które racjonalizują (opanowują) naturalne popędy, a nie je utwierdzają i pogłębiają, bo tylko te pierwsze są właściwe *arete*. Te drugie obudowują wady i później ich zmiana nie jest łatwa.



dzięki ciągłemu sprawdzaniu, czy w danym przypadku schemat wciąż obowiązuje, czy można go zmienić? Opisałem wyżej możliwość tej zmiany.

Ponadto powyższe ryzyko równoważy fakt, że „powtarzalność” prowadzi do skrócenia namysłu oraz do ogólnej łatwości czynienia dobra. Wielość zdarzeń z przeszłości, w których szukaliśmy dobra, daje nam coś w rodzaju „skapitalizowanego doświadczenia”¹⁸. To ono sprawia, że nie musimy się długo zastanawiać, bo z grubsza znamy warianty rozwoju sytuacji.

Każda sprawność poszukuje właściwego dla niej „umiaru”, „złotego środka”, który ustalany jest przez rozum. Nie jest to zatem środek geometryczny, bo ten dałoby się w miarę sprawnie wyznaczyć. Problem w tym, że życie jest na tyle skomplikowane, iż potrzebuje kreatywnego rozumu, by odnaleźć właściwą drogę dla cnoty. Oczywiście w wielu przypadkach dosyć łatwo jest ustalić „złoty środek”. Jednak zdarzają się takie, których ocena jest szczególnie trudna. Dotyczy to decyzji podejmowanych choćby przez dowódców na froncie (roztropność dowódców wojskowych). Materia spraw jaką zajmują się wojskowi wymaga szczególnego rodzaju namysłu, bo dokonane wybory decydują o losach ludzkich. Ale zdarza się, że i w codziennych, na pierwszy rzut oka prostych sprawach, łatwo popełnić błędy.

Pytanie brzmi: czy istnieje jakieś uniwersalne kryterium oceny danej sytuacji w ramach cnoty? W kontekście moralnym wskazówki daje nam właściwie uformowane sumienie. Przy formowaniu sprawności konieczne będzie posiadanie zmysłu moralnego, bo do moralności odnosimy nasze postępowanie¹⁹,

¹⁸ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, dz. cyt. s. 392.

¹⁹ Sprawności moralne mają zawsze odniesienie do dobra i zła, choć nie zawsze jest to na pierwszy rzut oka widoczne. Przykładowo wybór takiej a nie innej szkoły może pozornie nie mieć konsekwencji moralnych. Jednak w przyszłości przełoży się na poziom wychowania i wykształcenia dziecka, dlatego w ten sposób, pośrednio, konsekwencje moralne wcześniej czy później się pojawią.



dlatego trudno mówić o *arete* tam, gdzie nie ma umiejętności rozróżnienia dobra od zła. Podstawą będzie zatem odpowiednie kształcenie moralne i wypracowanie *phronesis* – mądrości praktycznej. Natasza Szutta określa ją tak: „szczególnego typu cnota intelektualna, ale nie neutralna etycznie, jak zwykła inteligencja, lecz ukierunkowana na realizację moralnego dobra. To dzięki niej cnotliwy człowiek sprawnie dokonuje oceny sytuacji i podejmuje właściwe «tu i teraz» decyzje”²⁰.

Poszczególne dyspozycje borykają się z problemami o różnym stopniu trudności. Na przykład, roztropność wymaga przewidywania przyszłości, a opatrność ludzka niestety jest niedoskonała. Posiłkuje się doświadczeniem z przeszłości i na tej podstawie wyciąga wnioski na przyszłość – co nie zawsze bywa wystarczające, zwłaszcza w kontekście nieprzewidywalnego „czynnika ludzkiego”. Niejednokrotnie ludzie się zmieniają lub popełniają przypadkowe błędy, które rzutują na ich życie. Ktoś kto dokonał, jak się wydawało, rozsądnego wyboru partnerki/a życiowego (wspartego dobrą radą rodziców i znajomych), po latach może okazać się, że popełnił błąd. Oczywiście można się zastanawiać: czy to rzeczywiście jest błąd, skoro decyzję podjęto po uwzględnieniu wszystkich dostępnych danych, a jedynie nie dało się przewidzieć zmiany charakterologicznej danej osoby pod wpływem czynników, które mogły, ale nie musiały pojawić się w przyszłości?

Pomyłka może mieć również inne źródło. Zdarza się, że ludzie podejmują decyzje, które nie wiążą się ze znajomością przyszłości (ewentualnie stosunkowo łatwo tę przyszłość przewidzieć), lecz i tak dokonują nietrafnych wyborów. Analogicznie do profesora malarstwa, który ma wiedzę, umiejętności, ale nie jest wybitnym malarzem, bo brak mu „tego czegoś”. Nie

²⁰ N. Szutta, dz. cyt. s. 353.



potrafi wiedzy i umiejętności przełożyć na wielkie dzieło. Podobnie jeśli chodzi o skrupulantów duchowych. Skrupulant często zna zasady rozpoznawania grzechów, ale nie jest w stanie ich zastosować. Ciągłe się zastanawia i dzieli włos na czworo, obawiając się duchowych konsekwencji swoich decyzji.

Z czymś podobnym mamy do czynienia w tym przypadku. Wiedza na temat tego, co jest dobre, a co złe, intuicja co do rozwoju przyszłych wydarzeń, niekoniecznie musi przekładać się na trafne rozstrzygnięcia. Dzieje się tak, gdyż brakuje jeszcze ważnego elementu decydującego o zaistnieniu cnoty - wspomnianej *phronesis*. O. Jacek Woroniecki zachęca do „ćwiczenie rozumu i woli w dobieraniu środków prowadzących do celu, we właściwym liczeniu się z konkretnymi warunkami działalności i w dokładnym dostosowywaniu do nich samych czynów”²¹.

Chodzi zatem o umiejętność w miarę błyskotliwego kojarzenia faktów i dobierania takich środków (rozwiązań), które są optymalne w danej sytuacji. Dlatego przy ostatecznym rozstrzygnięciu trzeba wziąć pod uwagę dwa ważne kryteria dobrego namysłu: „umiarkowanie rzeczowe” i „umiarkowanie osobiste”.

„Umiarkowanie rzeczowe” - uwzględnia stan faktyczny, wiedzę ogólną, realia życiowe, które powinniśmy brać pod uwagę w ocenie danej sytuacji. Jeśli pożyczyłem 100 zł, to oddaję 100 zł, a nie 300 zł; jem tyle ile zalecają dietetycy itp. „Umiarkowanie osobiste” - kładzie nacisk na realia związane z naszymi możliwościami fizycznymi i psychicznymi (oczywiście uwzględniając też kontekst moralny). Oto przykłady: jeśli pożyczyłem 100 zł, to owszem oddaję 100 zł, ale chcąc podziękować za ten przyjazny gest, dodatkowo podarowuję tej osobie w podziękowanie czekoladę. Co do umiarkowania w jedzeniu i piciu to już Arystoteles zwracał uwagę, że pewne osoby powinny jeść więcej z uwagi na wysiłek

²¹ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, dz. cyt. s. 425.

fizyczny, inne zaś mogą jeść mniej, bo mniej pracują²², albo poszczą - motywując się duchowo, chcąc wzmocnić swój charakter. Innymi słowy, uwzględniając ogólne zasady, dodatkowo nie lekceważą indywidualnego kontekstu sprawy.

Umiejętność stosowania tych dwóch miar w praktyce i w odniesieniu do trwałych zasad moralnych sprawia, że cnota zostaje właściwie uformowana i jest dobrze praktykowana. Zagrożeniem będzie tu z jednej strony pewna sztywność w namyśle (nadmierne uleganie stereotypom) i co za tym idzie skłonność do przesady, prowadząca do nakładania sobie zbyt dużych wyrzeczeń. Jednocześnie należy uważać na przesadę w drugą stronę, związaną z pewną „lekkością myślenia” bagatelizowania zagrożeń duchowych itp

Tak pojmowany namysł nie jest sprzeczny z tym, co mówiłem wcześniej, a mianowicie, że cnota wymaga tylko „mgnienia interwencji rozumu” (o. J. Woroniecki). Otóż, gdy jest prawidłowo ukształtowana, samo zastanawianie się i decyzja są skrócone do minimum. Pamiętajmy, że tu chodzi o rozstrzygane mniej więcej takich dylematów:

- 1) czy mam już przestać jeść, czy mogę sobie zrobić dokładkę (kwestia obżarstwa)?
- 2) czy mam wygłosić niepopularny pogląd w grupie znajomych, narażając się na ostracyzm (odwaga cywilna), czy lepiej przemilczeć daną sprawę?
- 3) czy mam opanować nerwy, czy podniesienie głosu będzie w danej sytuacji wskazane (gniew)?

Nie są to skomplikowane moralnie, sędziowskie dylematy, ale nabyte i wielokrotnie przemyślane w trakcie wychowania schematy postępowania, które wymagają tylko błyskawicznego

²² Por. tamże, s. 424.



sprawdzenia, czy w danym przypadku obowiązują bez zmian, czy też wymagają korekty. Dlatego też „mgnienie interwencji rozumu” nie wyklucza stosowania powyższych kryteriów, bo posiadając „skondensowane doświadczenie” decyzja następuje szybko.

5. Czas namysłu

Nasuwa się jeszcze jedno pytanie w kontekście namysłu: czy powinien on mieć miejsce tuż przed wykonaniem danej czynności, jako krótkie zastanowienie, czy na przykład można namyślać się wcześniej? Innymi słowy – kiedy możemy uznać go za element cnoty, a kiedy za coś odzielnego od niej?

Wydaje się, że trudno to rozdzielić. Sama „interwencja rozumu”, choćby krótka i symboliczna, powinna zachodzić zawsze przed podjęciem konkretnej decyzji i związanego z nim działania. Przy czym skrócenie będzie możliwe (jak to już mówiono), gdy wcześniej dane zagadnienie w obszarze funkcjonowania sprawności zostało dogłębnie przemyślane lub/i będzie trwałym elementem życiowego doświadczenia, które nie musi być szczególnie analizowane.

Czas namysłu będzie zależał także od stopnia skomplikowania danej sytuacji i rodzaju cnoty. Inaczej będziemy namyślali się w kontekście sprawności opanowujących popędy przyjemnościowe, a inaczej w kontekście roztropności czy sprawiedliwości i ich cnót pokrewnych. W przypadku opanowywania prostych popędów częściej wystarczy przeanalizowanie zachowań z grubszą, co pewien czas (tak jak to już było wspomniane).

Jeśli ktoś praktykuje cnotę umiarkowania w jedzeniu i piciu, to może raz zaplanować sobie, co i ile będzie jadł, a czego nie będzie. Nie musi za każdym razem godzinami zastanawiać się, czy dokonał właściwego wyboru? W trakcie posiłku powinien





tylko sprawdzić, czy trzyma się wyznaczonych granic. Pewne zastanowienie potrzebne będzie również z uwagi na pojawienie się nadzwyczajnych okoliczności. Może się zdarzyć coś, co zmusi nas do skorygowania wcześniejszych wyborów (np. nagle dowiemy się o chorobie i konieczności stosowania szczególnej diety).

Gdy wchodzimy w bardziej złożone relacje międzyludzkie, w których okoliczności mają wyrazisty wpływ na dobro lub zło czynu, wówczas może się okazać, że namysł powinien być dłuższy. Weźmy choćby cnotę łagodności, która opanowuje gniew. Gniew jest uczuciem neutralnym, ale umiar łagodności może być interpretowany różnie. Trudno go wcześniej zaplanować. Oczywiście znacznie częściej opłaca się być opanowanym, nie podnosić głosu, niemniej nie musi to być regułą. W sytuacjach nadzwyczajnych, związanych z zagrożeniem zdrowia i życia (przy próbie odstraszania agresora), podniesienie głosu może być optymalnym rozwiązaniem, czyli właśnie umiarem w cnocie! Warto zatem przemyśleć, jak się zachować w konkretnej sytuacji.

Potrzeba ponownego, dłuższego namysłu może być również konieczna w przypadku popędu zdobywczego (męstwo), woli (sprawiedliwość) oraz rozumu praktycznego (roztropność). Napisałem „może”, ale „nie musi”, gdyż zależnie od konkretnych uwarunkowań niekiedy wystarczy wykorzystać tylko „skapitalizowane doświadczenie”. Niemniej w odniesieniu do wymienionych cnót istnieje prawdopodobieństwo, że częściej pojawią się szczególnie skomplikowane sytuacje, w których namysł należy wydłużyć.

Warto na zakończenie ostrzec, że niektóre wady przeszkadzają w podjęciu właściwej decyzji. Na przykład lenistwo sprawia, że komuś nie chce się zastanawiać i w konsekwencji dokonuje błędnego wyboru. Z kolei uleganie obżarstwu

prowadzi do tego, że pomimo dobrego namysłu i trafnej decyzji samo działanie zostaje opóźnione („zrobię jak zjem”), co wypacza końcowy efekt (na to zwracał uwagę o. J. Woroniecki).

6. Wnioski końcowe

Odpowiadając na pytanie główne postawione we wstępie do artykułu: „jak pogodzić automatyzm cnoty z namysłem i ewentualną (na przykład jednorazową) zmianą jej postępowania?”, należy stwierdzić, że:

- zmiana kierunku działania cnoty jest możliwa dzięki elementowi namysłu, który jest jej immanentną częścią;
- namysł zawsze (przynajmniej na chwilę), wstrzymuje czyn, sprawdzając, czy dotychczasowy kierunek postępowania jest prawidłowy; w wielu przypadkach „mgnienie interwencji rozumu” może być dla postronnego obserwatora niezauważalne;
- w niektórych przypadkach zastanowienie może być nieco dłuższe, szczególnie gdy dotyczy złożonych sytuacji;
- zmiana kierunku działania sprawności wiąże się z ingerencją we wbudowany w nią nawyk; jest to możliwe, gdyż zachowanie nawykowe wkomponowane w cnotę racjonalizuje i opanowuje zazwyczaj naturalną potrzebę, której potencjał realizacji wciąż pozostaje duży.

**BIBLIOGRAFIA**

- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, przekł. D. Gromska, Warszawa 2012.
- Duhigg Ch, *Siła Nawyku. Dlaczego robimy to, co robimy i jak można to zmienić w życiu i biznesie*, tłum. M. Guzowska, Warszawa 2013.
- Pańpuch Z., *W poszukiwaniu szczęścia. Śladami aretologii Platona i Arystotelesa*, Lublin 2015.
- Szutta N., *Czy istnieje coś, co zwiemy moralnym charakterem i cnotą?*, Lublin 2017.
- Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, tłum. zbiorowe pod red. S. Bełcha, Londyn 1962-1988.
- Woroniecki J., *Wychowanie człowieka*, Kraków 1961.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, Lublin 2013
- Zalewski D., *Wychować człowieka szlachetnego*, Lublin 2013.

THE AUTOMATIC NATURE OF VIRTUE VS THE NECESSITY OF REFLECTION

Summary

A moral virtue is a constant disposition towards strictly determined, good actions, which are ordered by right reasoning. One important feature of a moral virtue is that it can be repeated, a kind of automatism inaction. But every time it needs to be controlled, it requires attention, in case in the meantime some circumstances could have changed, which would require a correction reflecting the new situation. It could happen that the moral evaluation of this changed situation would be different.

A moral virtue is not however the same as a mere custom and virtuous actions should always be confronted with reason. Here lies the question about how to coordinate automatic actions with rational deliberations which may result in possible changes in the virtuous actions? This article tries to give an answer.

Keywords: moral virtue, upbringing, habit, aretology.



И.Л. Бирюков (I.L. Biriukow)*
А.Д. Похилько (A.D. Pohilko)**

ПРАВОСЛАВНАЯ ДУХОВНОСТЬ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПОНЯТИЕ И ПРОБЛЕМА

1. Введение. 2. Спорт как феномен духовной жизни православного христианина. 3. Соотношение спортивного и религиозного аскетизма. 4. Аккультурация телесности в аспекте русской религиозной философии. 5. Заключение.

Аннотация

В данной статье рассматривается понятие спортивной духовности как проявления православной духовности в спортивной деятельности. На основании различных определений духовности введено новое понимание термина «спортивная духовность». Особое внимание уделяется пониманию практического аспекта спортивной духовности как процесса становления личности. Утверждается, что соотношение различных духовных

* Бирюков Игорь Леонидович, священник, практикующий тренер, магистр педагогических наук, аспирант кафедры философии, права и социально-гуманитарных наук Армавирского государственного педагогического университета; e-mail: birukoff26@gmail.com; Похилько Александр Дмитриевич – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии, права и социально-гуманитарных наук Армавирского государственного педагогического университета; e-mail: nauka2007-2008@mail.ru.

** Похилько Александр Дмитриевич – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии, права и социально-гуманитарных наук Армавирского государственного педагогического университета; e-mail: nauka2007-2008@mail.ru.



начал в спортивной деятельности невозможно без нравственного поведения. Спортсмен-христианин поднимается к высокой духовности, руководствуясь заповедями Христа, благодаря евхаристической причастности Богу. Необходимым условием спортивной духовности является также умное делание и трезвение, которые ведут к добродетельной жизни, тем самым составляя ядро мировоззренческой позиции и свободного волеизъявления на пути стяжания благодати.

Ключевые слова: православная духовность в спортивной деятельности, спортивная духовность, личность, спортивная деятельность, духовность, телесность, аккультурация телесности.

1. Введение

В постоянно изменяющемся процессе жизни социума роль массового спорта и физической культуры, их конструктивные функции в сфере образования, воспитания, здравоохранения и других областях общественной жизни, постоянно повышается. Не может оставаться в стороне от воспитания целостного человека и современная церковь. В основании физической культуры лежит принцип триединства таких составляющих как двигательная, интеллектуальная и социально-психологическая форма развития личности, составляющие потенциал самореализации человека. Актуальной в этой связи становится задача выявить соотношение христианского и спортивного аскетизма, понять христианский смысл аккультурации телесности и выразить и дать новое понимание термина «спортивная духовность¹».

¹ Передельский А.А. *Рабочие заметки по философии спорта: методические материалы для магистрантов и аспирантов физкультурно-спортивных вузов*. М., 2011. С. 20-40.



Исследование спортивной деятельности предполагает уточнение основных терминов: «физическая культура», «телесность в аспекте духовности», «предельные состояния человека», «православный спортсмен» и другие. Одним из терминов, объединяющих эти понятия, является концепт «спортивная духовность». Спорт, как один из важных социальных феноменов, обладает значительной воспитывающей, социализирующей личностью силой. Особую значимость приобретают физическая культура и спорта в именно личностной социализации на ранних ступенях ее возрастного развития², когда не сознание регулирует поведение, а поведение детерминирует способы осознания мира и происходит духовная закалка личности посредством сдерживания и укрощения своевольной плоти.

Целью данной статьи выступает общая характеристика понятия «спортивная духовность». В связи с этим возникают такие задачи как рассмотрение духовной стороны спорта; уяснение спортивного смысла аскетизма; обсуждение вопроса о духовной аккультурации телесности.

2. Спорт как феномен духовной жизни православного христианина

Весьма трудно переоценить значение физической культуры и спорта в деле духовного формирования личности. Однако обращение к спортивной деятельности все больше приобретает узко прагматическую направленность. Интерес проявляется в основном к изменению внешнего прироста базисных результативных показателей. Проводится мониторинг развития физических способностей. Учитывается внешняя активность учащихся

² Щетинина С.Ю. *Феномен физической культуры и спорта в социализации личности* // Автономия личности. Научный журнал. 2011. №2 (4). С. 40.



на учебных занятиях³. Индивидуальность же детей, подростков и молодежи мало учитывается. Остается при этом в стороне или даже рассматривается как препятствие аутентичность личности. Духовность формируется в основном стихийно, а не сознательно. Сознательно формируется только поверхностная и чисто светская духовность. Реальность информационного и технического развития современного мира, все большая виртуализация личности бросает вызов подлинной духовности. Все больше ощущается потребность в переориентировании социально-активного индивида на социокультурное единство телесного и духовного в спорте, на приспособление его к успешному функционированию внутри усложняющейся окружающей среды и активное освоение окружающего его информационного пространства с целью как жизненного, так и социального саморазвития личности.

Если мы попробуем обратиться к терминологии спорта и физической культуры, а также производных терминологических сочетаний, то мы увидим, что все обозначения сводятся лишь к телесности и развитию данной сферы бытия человека, практически обходя стороной духовный аспект. Этимология и сам термин слова «спорт» происходит от латинского диспортаре – развлекаться. Однако этимология может нас обманывать. Спорт – это не развлечение. В узкоспециализированном профессиональном значении спорт – это, прежде всего, – игровая соревновательная деятельность и соответствующая подготовка к ней. Он основан на мобилизации внутренних и внешних ресурсов, применении физических упражнений и достижении наивысших результатов, раскрытии возможностей и выявлении предельных уровней организма человека в двигательной активности⁴. Когда теоретики спорта включают в его определение состязательность или сорев-

³ Айвазова В.С. *Социализация студентов средствами физической культуры и спорта в процессе физического воспитания в ВУЗе* / В.С. Айвазова, О.И. Селиванов, В.В. Прядченко // Проблемы социологии. 2018. №1. С. 166.

⁴ Ветков Н.Е. *Физическая культура и спорт как социальные феномены общества* // Наука-2020. 2016. №2(8). С. 33-34.



новательность, они частично правы, поскольку данное определение соответствует укоренившемуся в России разделению спортивной деятельности и физической культуры. В большинстве стран мира этого разделения просто не существует, и спортом называют форму физической активности или физического совершенствования, следовательно, соревновательность важная, но далеко не единственная характеристика спорта. Большинство терминов, применяемых к сфере телесной физической активности, можно применить к духовной составляющей индивида⁵.

Понятие духовности включает в себя естественное свойство как проявляемое в сознании человека состояние, заключающееся в притяжении, в стремлении к единению Человека с Богом, с Метасознанием, проявляемое в Божественной Любви и духовной этике. Тем самым спортивная деятельность осознается как особая социально-культурная практика, но одновременно это и «источник экзистенциальных, моральных, эстетических, педагогических, рекреационных и оздоровительных ценностей⁶». Эти компоненты входят в понятие спортивной духовности.

И.М. Ибрагимов употребляет понятие «теософия спорта и физического воспитания», под которой понимается «мировоззренческое философско-религиозное учение, объектом которого является воспитание ценностных убеждений человека в необходимости заниматься собственным самосохранением с помощью телесно-духовных практик, развивающихся в современной интерпретации аскезы, а также использованием духовенством спорта и физической культуры для укрепления среди молодежи авторитета церкви⁷». Здесь следует оговориться, что речь идет

⁵ Мирошниченко Г.Г. *Краткий критериологический словарь*. URL: <http://terme.ru/termin/duhovnost> [stan z dn. 10.5.2019].

⁶ Zbigniew Krawczyk *Axiological Aspects of Sport — Practical Dimensions, praca zbiorowa pod redakcją naukową Jerzego Kosiewicza i Kazimierza Obodyńskiego*, Rzeszów 2004, s. 175.

⁷ Ибрагимов М.М. *Философия спорта как новый антропологический проект: монография*. К.: НУФВСУ, 2014. С. 143-144.



не только и не столько об укреплении авторитета церкви, сколько о реализации гуманистической функции религии. Благодаря этой функции укрепляется и духовная власть церкви как нравственного авторитета.

Чтобы вплотную перейти к сути вопроса, необходимо определиться с самим понятием - Духовность. Что же будет являться Духовностью в мировоззренческой парадигме индивида? Предлагается следующее определение: Дух – это: «1) высшая способность человека, позволяющая ему стать источником смыслополагания, личностного самоопределения, осмысленного преобразования действительности; открывающая возможность дополнить природную основу индивидуального и общественного бытия миром моральных, культурных и религиозных ценностей; играющая роль руководящего и сосредоточивающего принципа для других способностей души; 2) идеальная, правящая миром сила, к которой человек может быть активно и пассивно причастен⁸».

Исходя из этих двух определений видно, что Дух – это некая предрасположенность человека к духовности, а Духовность – это проявление Духа в его активном участии в жизнедеятельности и как следствие в спортивной деятельности индивида. Из этих посылок следует вывод, что духовность не атрибутивна, тем самым и, отличаясь от Духа, проявляется по-разному, имея свои виды и типы.

Духовность бывает двух видов: внутренняя (самосовершенствование) и внешняя (поступки, имеющие духовный характер). Внутренняя духовность проявляется в саморазвитии, самосовершенствовании личности. Именно на это и акцентируется внимание в большинстве определений данного феномена... Внешняя духовность – это духовно позитивное воздействие на

⁸ Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. I. М.: Мысль, 2010. С. 706.





субъектов и объекты, результатом которого является повышение уровня духовности акцепторов, где в качестве примера категории Гегеля «абсолютный дух» и «объективный дух». В данном понятийном ключе право, мораль или культура будут проявлением внешней духовности индивида и общества⁹.

В контексте общего понимания, духовность - это, прежде всего, «интенция человека к вечным ценностям; это способ человеческого существования, системообразующая функция которого является определяющей в единой структуре психофизиологической и социокультурной жизни¹⁰ индивида; это основа преемственности поколений, поддержания человеческого способа жизни». Данное определение хорошо вписывается в контекст понимания духовности спортивной, как определенного ценностного подхода, особой роли в нем психологических и социокультурных кодов, некоего стержня системы координат в спортивной реальности, которое можно назвать личностным мировоззрением. Отталкиваясь от данного понимания, мы приходим к мировоззренческому вопросу, совокупности вечных и правдивых предположений о мире. Гуманитарные науки ответственны за построение мировоззрения.

Продвигаясь далее в понимании термина спортивной духовности, мы подходим к пониманию соотношения спортивной деятельности и православной культовой практики. Многие мыслители неопатристики признают, что вхождение в жизненный мир святых отцов является возможным для современного человека, и видят эту возможность преимущественно в евхаристии. Однако заметим, что догматы, аскетическая практика и, как следствие, умное делание могут адекватно восприниматься

⁹ Амирханов А.Ю. Концептуальные подходы к анализу духовности. Вестник Адыгейского государственного университета. 2011. № 2 С. 13-22.

¹⁰ Клячкина Н.Л. Формирование духовности: история и современность. URL: <http://www.samara.orthodoxy.ru/Hristian/Klyachk.html> [stan z dn. 10.05.2019].





только теми людьми, которые непосредственно принимают участие в евхаристии и обладают «евхаристическим способом бытия». Евхаристия – это, прежде всего, место явления Святого, особое место причастности к Сверхъестественному, феноменология личного опыта встречи с сакральным. Также это воплощение Церкви, вследствие проповеди Церковью Писания и Предания и дальнейшему донесению до всех основ церковного вероучения, что по мысли св. Максима Исповедника, призвано «переформировывать душу» благодаря прямому воздействию духовного смысла¹¹. В своих философских умпостроениях представители русской философии минувшего века на первое место выдвигали тезис о необходимости изменений в религиозном сознании общества, где основной ценностью будет являться мистическая теургия или же богодействие¹².

Спорт и физкультура, как рациональные действия человека, требуют функционирования не только органов тела, но прежде всего – разума и воли. Разум и воля – будучи отличительными элементами человека – в их правильном функционировании приобретают приспособленность и добродетели¹³. Само определение богопостижения, основанное на текстах патристики, исключает профессиональный и соревновательный спорт как деятельность, нацеленную на другие цели, такие как деньги и слава, а не использование своего тела для служения добродетели.

Таким образом, спорт и физическое воспитание могут оказывать благотворное влияние на людей при условии, что в них правильно расставлены приоритеты. Это правильное направле-

¹¹ Черноморец Ю.П. *Теология как наука: о методологии современных православных богословов*. URL: <http://www.russ.ru/layout/set/print/Mirovaya-povestka/Teologiya-kak-nauka-2>. [stan z dn. 10.05.2019].

¹² Мочалов В.Е. *Паламизм и русская философская мысль* // Социально-политические науки. 2016. № 2. С. 111-113.

¹³ A. Andrzejuk, *Sport w ujęciu tomistycznym*. URL: <http://asza.home.pl/tomizm/?q=node/28> [stan z dn. 10.05.2019]



ние требует моральной чуткости (совести), которая гарантирует нам, что мы признаем добро в истине, а главное – мудрость¹⁴. Поэтому одним из основных условий потенциального практического аспекта спорта можно назвать целеполагание и здесь уместно сказать о целях занятий спортом, поскольку принято различать его виды. Спорт и физическое воспитание в таком контексте выражаются, прежде всего, в отношении человека к своему телу для достижения морального блага, то есть подчинения тела нормам умного делания.

Отдельно стоит остановиться на разуме как не просто интеллектуальном уровне, а в его духовном видении и духовной работе. Евагрий Понтийский, монах живший в четвёртом веке, был одним из множества созерцательных авторов, проводящих различие между вычисляющим, рассуждающим умом (рассудком), использующим понятия в процессе, который мы называем рассуждением или дискурсивным мышлением, и тем измерением сознания, которое овладевает знанием напрямую, без посредничества понятий. Позже он назвал это измерение «нус», интуитивным духовным интеллектом. И когда он определял молитву как «общение ума с Богом», то подразумевал измерение нашего сознания, действующее на более глубоком уровне. Святой Августин говорил, что высшая часть сознания предназначена для созерцания Бога, а нижняя часть для рассуждений¹⁵.

Нас интересует не только умное делание, но и практический аспект, который выражается в практике, а в данном случае интересует аспект добротоделания. Говоря о «современном значении и понимании духовно-нравственного наследия паламизма, мы можем сравнить творческое наследие Паламы с другими аналогами западноевропейского образца, и схожей фигурой

¹⁴ Там же.

¹⁵ L. Martin. *Into the Silent Land: A Guide to the Christian Practice of Contemplation*. Oxford University Press, 2006, pp. 25-26.

здесь можно выделить Августина Аврелия, потому что оба христианских мистика обозначали, что человеку нужно развивать свои личностные духовно-нравственные качества, которыми его потенциально наделяли при крещении. Но лишь только обратившись к «благодати Христовой» и подлинной практике покаяния и добротоделания, возможно достичь высот неподдельной внутренней православной духовности¹⁶». Таким образом, теоретические построения вытекают из мистико-сакраментальной практики, а она, в свою очередь, имеет собственным условием возможности именно этическую практику. А это означает, что знаменитый постулат Левинаса о необходимости приоритетов этики выполняется в патристике, поскольку в данном случае обозначается приоритет именно моральной практики, а не приоритет этической теории.

В отличие от поверхностной духовности глубинная духовность выражает стремление человека совершенствоваться, влиять на свой характер, создавать свою судьбу и жить достойной жизнью. Это трудная задача предполагает свою методологию – аскетизм, который ведет личность к обретению духовной автономности, аксиологической суверенности. Самораскрытие такой автономности личности становится подлинным диалогом творческой индивидуальности с миром культуры, с другими людьми, с самим собой и собственной телесностью.

3. Соотношение православного и спортивного аскетизма

В качестве одного из направлений в поле философской мысли мы можем выделить интериорную или же ригористическую (внутреннюю) этику, которая оказала сильное влияние на процесс развития многих областей в византийской и родствен-

¹⁶ Мочалов В.Е. *Указ. соч.*. С. 112.



ной ей культуре. В основании ее характерной особенности лежал полный отказ от каких-либо чувственных наслаждений в угоду интересам духовным как «уподобление Христу» в идеале нестяжательной жизни, являясь нравственно-этической позицией, с применением системы особых духовных упражнений, называемых умным деланием. Интериорная этика обладала яркой направленностью, совмещенной с сильным мистическим компонентом. Она была целиком нацелена на создание особого образа жизни индивида, который посвятил себя духовному подвигу, в конечном итоге, преобразившему внешний и внутренний мир подвижника¹⁷.

Само слово «аскезис», от которого в дальнейшем произошло понятие «аскетизм», первоначально означало «упражнение или практическое изучение; а также образ жизни, занятие; определенный образ мыслей, направление». Данное понятие не обошло и античную литературу, где оно приобрело несколько основных значений: 1) упражнение тела; 2) упражнение ума и воли; 3) особый образ жизнедеятельности, ведущий к свободе¹⁸. В христианстве, в частности, в православной традиции, понятие аскетизм приобретало новые грани и значения. Подвижники ограничивали себя и вели борьбу во имя внутреннего духовного преображения. Они руководствовались Новым Заветом, в котором отмечается, что Царствие Небесное достигается духовной борьбой, напряжением и неослабными волевыми усилиями. Апостол Павел наставляет: «Не знаете ли, что бегущие на ристалище бегут все, но один получает награду? Так бегите, чтобы получить. Все подвижники воздерживаются от всего: те для получения венца тленного, а мы – нетленного. И потому я бегу не так, как на неверное, бьюсь не так, чтобы только бить воздух;

¹⁷ Мочалов В. Е. *Указ. соч.* С. 111-113.

¹⁸ Чанышев А.Н. *Курс лекций по древней и средневековой философии.* М., 1991. С. 93.





но усмиряю и порабощаю тело мое, дабы, проповедуя другим, самому не остаться недостойным¹⁹». В данном случае аналогия с борцами и атлетами с их аскетизмом была прямо выражена апостолом, применена в отношении к жизни христианина, поскольку в ней требуется мужественно противостоять множеству препятствий, встречающихся на пути ко спасению²⁰.

Разумеется, мы не сможем в рамках данной статьи раскрыть и обсудить такую сложную и обширную тему, как соотношение и взаимосвязь религии и философии спорта, а поэтому сосредоточим внимание лишь на одном факторе: взаимосвязи православной аскезы и спортивной духовности. По крайней мере, спортивная православная аскеза обозначается в современной исследовательской литературе как физкультурно-спортивное мировоззрение, имеющее в своей основе экзистенциально-феноменологическую философию, христианскую теософию и современную физкультурно-спортивную науку. В «хаосе исторических интерпретаций аскезы выступает как концепт самосохранения человека, идейная защита его от разрушительных соблазнов навязанного комфорта и моральной деградации своего Божественно-творческого назначения, а также воспитания своих ценностных убеждений²¹».

У некоторых авторов кельи подвижников рассматриваются как научная лаборатория, так почему бы и не уподобить их и некой тренировочной площадке для возделывания духовных и телесных начал. Например, известный исследователь православной аскетики С.С. Хоружий пишет об аскетическом подвиге носящим лабораторный или в нашем случае зальный характер

¹⁹ 1 Кор 9:24–27.

²⁰ Неронова М.Ю. *Православное аскетическое подвижничество как реализация теологически осмысленной «духовной технологии»* // Вестник Ленинградского государственного университета. 2010. № 4. С. 172-180.

²¹ Неронова М.Ю. *Указ. соч.* С. 174.2

«как специфическое отличие жизни в подвиге. Аскетика, подвижничество – лаборатория, где выявляют и культивируют сущность человека, и подвиг – не что иное, как человеческое существование *in vitro*²²».

И это не просто случайное сравнение. Если обратимся к феномену аскетического делания в православной традиции, то в сердцевине логики действий аскета мы сможем наблюдать удивительное соответствие с логикой, которую мы можем наблюдаем в спортивной деятельности. Подобно тому, как в спортивной науке присутствует общетеоретический уровень знания, далее уровень специальных теорий, а затем и прикладной уровень, то в православной традиции есть общетеоретическая патристика, богословие паламизма и практика исихазма. Патристика, опираясь на соответствующие тексты откровения, формулирует основополагающие догматы вероучения, паламизм на их основании разрабатывает философско-богословское учение о Божественных энергиях, а исихазм путем особого духовного делания реализует основы веры.

Кажется, что это почти невозможно, но, тем не менее, в столь давние времена в формате уже довольно сильно утвердившегося христианства, окружавшего свое учение непререкаемым догматизмом, могли применяться различные методы, которые мы можем выявить в современном научном знании. Однако если внимательно проанализировать суть этого феномена, то можно сделать вывод, что православная аскетика может пониматься не просто как часть прикладной антропологии в рамках христианского традиционализма, а как полноценный аналог для создания конкретных «работающих» технологий. И эти технологии будут не только создаваться как алгоритм, но затем еще и применяться

²² Хоружий С.С. *Учение о человеке в православной аскетике* // Материалы к международной философско-культурологической конференции «Язык и текст: онтология и рефлексия». СПб., 1992. С. 13.



с целью создания результата, в котором «заранее есть теоретическое обоснование²³».

В духовно-экзистенциальном понимании спорт – это согласование духовных качеств с индивидуальным внутренним миром, и дальнейшая реализация принципов духовного начала в спортивной деятельности. Спорт здесь является гуманистической основой развития личности, где сходятся образ и единство физического и духовного наполнения и в дальнейшем транспонируются на другие формы деятельности человека. В них основное место занимают спортивные (физические) векторы культуры и моральные составляющие, которые приводят к спортивно-духовному прогрессу личности и всего общества. По сути, каждый человек может осознать телесность своей физической бытийной составляющей, являющейся основой для духовности, что, в свою очередь, задает смысл в существовании деятельности личности, состоящей из физических и духовных ценностных доминант²⁴.

В основании аксиологических направлений деятельности в мировоззрении православного атлета неотъемлемым компонентом должен быть феноменологический опыт зрения, слуха и осязания в отношении приобщения к Божественному во время евхаристии, как одно из условий возможности обозначения православного мышления²⁵. «Евхаристическое звено жизненного опыта нельзя заменить никаким обозначением «сопереживания» или «эмпатией». Речь здесь идет о конкретно обозначенных сверхъестественных феноменах в жизни отдельного человека, поскольку люди, не живущие литургической жизнью и евхаристическим общением Православной Церкви, просто не смогут

²³ Неронова М.Ю. *Указ соч.* С. 174.

²⁴ Билогур В.Е. *Спорт как гуманистическая основа развития личности: проблемы и перспективы* // Теория и практика общественного развития. 2014. № 1. С. 66-70.

²⁵ Черноморец Ю. П. *Указ соч.*



себе представить (по аналогии с применением воображения или сопереживания), какой именно опыт будет являться фундаментальным для православного теологического мышления». В этом мистическом опыте ярко проявляется отличие поверхностной духовности от глубинной²⁶.

Однако в таком случае закономерно возникает вопрос: как практически достичь или приблизиться к обозначенному идеалу? Какими путями подвижнику или атлету следует двигаться в работе над своим духом? Здесь, мы можем обратиться к пониманию обозначенного выше направления философско-богословской мысли – паламизму, как одному из методов на пути частичного разрешения волнующего нас вопроса. По сути, эта доктрина, сформировалась в XIV в., заключается в различении в Божестве: в одном случае это фактор непознаваемой и непричастуемой сущности, в другом – познаваемых и причастуемых энергий, которые вечны и нетварны. Такой нетварной энергией будет являться, и Фаворский свет – который явился апостолам в момент Преображения Христа²⁷. Сам Григорий Палама учил о двух видах божественных энергий, как творящих так и боготворящих; по мере причастности к последним человек имеет возможность соединиться с Божеством или, по-другому, – обожиться²⁸.

С не меньшей силой, убеждением и настойчивостью Палама изъясняет об «обнаружении» Бога в мире, путем проявления Его в Своих бесчисленных несозданных энергиях и о доступности в них Божества. В связи с этим «основная мысль учения Григо-

²⁶ J. Kosiewicz. *Sport zawodowy, widowiskowy i olimpijski w kontekście pojęć spirituality i spiritualism oraz etyki normatywnej Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie / Jerzy Kosiewicz // Filozoficzne i społeczne aspekty sportu i turystyki. 2016. ss. 13-44.*

²⁷ Мф. 17, 2; Мк. 9, 2.

²⁸ Бирюков Д.С. *Линии проблематики универсалий у Григория Паламы // Платоновские исследования. 2016. № 4. С. 170-184.*



рия Паламы о Божестве может быть выражена как антиномичное утверждение полной неприступности, трансцендентности и “внемирности” Бога и вместе с тем Его самооткрытия миру, имманентности ему и реального Его в нем присутствия²⁹».

В этом случае мы подходим к такому направлению научной мысли как теория синергии. Энергичная связь здесь отличается от сущностной связи несравненно меньшей долей жесткости, обязательности и предсказуемости. Основополагающее свойство этой связи – свобода. Синергия в этом случае может достигаться либо не достигаться, и никакая предрешенность или же предопределенность в этом аспекте невозможна. И выбор в пользу стяжания благодати – это, конечно же, не внешнее принуждение, а свободное волеизъявление и побуждение аскета-подвижника. Если одним из двух определяющих факторов синергии будет являться свобода, то процесс достижения сотрудничества всегда открыт. И хотя Божественные энергии, согласно теории исихазма, как потенция, как скрытая возможность синергии присутствуют в человеке всегда, то ее достижение зависит от свободной воли индивида. А нарушение синергии и «выпадение» из нее возможно и характерно для здешнего бытия несколько не меньше, чем поддержание синергии, требующее непрерывного делания и усилия³⁰. Спорт и физкультура, как рациональные действия человека, требуют функционирования не только органов тела, но, прежде всего, – разума и воли. Разум и воля – будучи отличительными элементами человека в их правильном функционировании приобретают приспособленность и добродетели³¹.

²⁹ Василий (Кривошеин), архиепископ. *Ангелы и бесы в духовной жизни* // Богословские труды. 1952–1983 гг. Нижний Новгород, 1996. С. 80.

³⁰ Берсенева Т.П. *Синергия и синергетика: категория исихазма и современная наука* // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 369. С. 41–47.

³¹ Andrzejuk A. *Указ. соч.*



Подводя итоги вышеизложенных положений, следует подчеркнуть, что значение для спортивной духовности и, в частности, для православного спортсмена моральная и культовая практика так же необходима, как для философа важен опыт философского мышления. В этом случае можно утверждать, что спортивная духовность атлета невозможна без трех опытов, а именно; нравственного поведения; далее евхаристической причастности Богу как образу жизни (как условие возможности соединения и Богообщения) и без собственно умного делания и теологического мышления, которые ведут к добродетельной жизни, тем самым составляя ядро мировоззренческой позиции и свободного волеизъявления на пути стяжания благодати. Поэтому все попытки поиска спортивной духовности уже сегодня неразрывно взаимосвязаны с теологической трансцендентной феноменологией, применяющей концепции евхаристической общины как условие «жизненного мира».

4. Аккультурация телесности в аспекте русской религиозной философии

Развитие цивилизации связано с помещением человека в постчеловеческую цивилизацию, где мир и бытие, сотворенные человеком, не соразмерны ему. Взаимоотношение телесности и духовности в религиозно-философской интерпретации может дать нам понимание их соотношения не только в современном спорте, но и в перспективах сохранения человека. Поэтому христианство защищает человеческую телесность, выступает против трансгуманизма, клонирования человека и прочих рисков человеческой аутентичности.

Некоторые теоретики физического воспитания и спорта на примере Кубертена соотносят Олимпизм как типичную религию, которая будет соперничать с христианством или буддизмом за правительство душ. Фактически, это была духовность в форме

морального движения, целью которого стала возможность потенциала к субъективному совершенству и развитию³². Именно в силу уникальности обеих взаимодействующих систем, становление качеств и возможностей людей определяется их эффективным использованием для развития и формирования личности, поскольку категории духовности и телесности соотносятся во взаимозависимости и взаимовлияния. Сущность и основу телесности С. Булгаков видел в «... чувственности как особой самостоятельной стихии жизни, отличной от духа, но вместе с тем ему отнюдь не чуждой и не противоположной³³». Отдельного внимания заслуживает факт того, что телесность является особым условием красоты, где «... духовная чувственность, осязаемость идеи есть красота...». По этой причине, особое внимание к существенному для православной культуры – почитание икон, которые можно назвать некоторым «оконкретизированным» образом Личности Богочеловека. В иконографии с предельно возможным уровнем явленности воплощена, по словам Сергия Булгакова, «духовная святая телесность», как духотелесность.

В XX веке русская философская мысль, опираясь на различные методологические принципы, обосновывает объективную, общечеловеческую природу ценностей, апеллируя к их религиозным основаниям. Возвращение к анализу «духовной телесности» в религиозной русской философии не утрачивает своего значения, а вскрывает новые смыслы в условиях попыток возвращения духовности обществу через религию и веру.

Понимание телесного совершенствования можно найти, если обратиться к доминантам аксиологии Владимира Соловьева. Относительно спортивной деятельности и ее понимания Соловьев особо подчеркивает, что преобладание Духа над плотью будет некой необходимостью для сохранения нравственного

³² Берсенева Т.П. *Указ. соч.* С. 41–47.



достоинства индивида, а принцип аскетического делания будет принципом духовного самосохранения, противостоя рабству человека у плотских влечений, превращающих его в худший вид животного, что будет, без сомнения, зло.

Приобретенная в спорте сила воли может быть использовать также и для целей безнравственных. В подобном ключе - сильная воля, приобретенная в спортивной деятельности посредством лишь механической мышечной работы, по его мысли, может быть злою. Индивид может подавлять свою низшую животную природу для того, чтобы затем тщеславиться или гордиться своею телесностью как высшею силой. И такая «победа духа», конечно, не есть добро. Правильная форма аскетизма, которая освобождает Дух от страстей постыдных, плотских, только лишь для того, чтобы еще крепче связать его иными злыми страстями, есть ложная или безнравственная аскетика.

В работах И.А. Ильина, мы можем видеть, что волевое начало будет определяющим в действии выбора между духовным и плотским. В понимании философа Дух предстает в качестве более совершенной в нравственном или художественном отношении частью души. Дух, считал он, можно описать как «способность к бескорыстной любви и самоотверженному служению; дух есть дар свободы³⁴». Тем самым Дух мыслится как нечто вполне естественное для человека, где духовное следует избирать, находясь в поиске и самопознании, а не призывать извне. Быть духом, согласно Ильину, означает определить себя с помощью любви к совершенству или совершенному. «Воля к Совершенству есть основная сила духа и основное побуждение всякой истинной религиозности³⁵».

³³ Шманева Л.В. «Духовная телесность» в философии С.Н. Булгакова // Булгаковские чтения. 2008. № 2 (2). С. 335.

³⁴ Ильин И.А. Аксиомы религиозного опыта .М.:Рарогъ, , 1993. – 56 с.

³⁵ Там же.





Духовного человека, по мнению Ильина, отличает признание существования наивысших ценностей, а также стремление к ним, вера в истину, которая познается человеком, в добро и красоту. Из этого можно заключить, что основополагающим принципом духовности есть и будет вера в объективность бытия Истины, Блага, Красоты, другими словами, вера в Бога. Выкидывать духовность из материалистической составляющей личностной натуры так же тщетно, как попытаться наделить примитивное скопление атомов свободным волеизъявлением и разумом. Духовность – это сочетание и совокупность всего духовного. Духовность есть объединение всего того, что воспринимается и познается воображением, ощущением, волей и размышлением³⁶. Предпосылками духовного становления человека у Ильина будут такие составляющие как знания, любовь, вера, религия и, конечно же, философия. Для него жить - это творить, осуществляя объективные ценности и правду. Особое значение имеет то, что Ильин связывал философию не только с конкретной духовной жизнью исследователя, но, прежде всего, с духовной жизнью народа.

Процесс формирования личностной и социальной духовности, представляет собой глубокий диалектический процесс; он может нести моменты прогресса или регресса, деградации, отчего духовность бывает как позитивной, так и негативной, а порою ведущей к бездуховности. В зависимости от характера светской или религиозной устремлённости духовности выделяются многообразные социальные субъекты духовности личности, проявляясь в различных формах и направлениях, как виды её целостности³⁷. Каждый человек, который ставит перед

³⁶ Баргилевич О.А. Категория “духовность” в философии И. А. Ильина // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. - 2018. - № 1. - С. 13.

³⁷ Попов В.Я. *Становление духовности личности (социально – философский аспект)*: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2005. С. 3–16.



собой задачу физического самосовершенствования – может разрабатывать и модель личностного духовного воспитания, которая содержала бы рычаги и механизмы самоорганизации своего тела и управления личностной активностью. При всем этом в формировании личности, на практике ее функционирования должны находиться достижения минувших поколений и сформировавшийся идеал возможного гармонично развитого человека.

Аспект влияния культуры телесности на преобразования бытия лежит в основе личностно-общественных взаимодействий и отношений. По мысли польского философа Мечеслава Крапеца личностное развитие является специфическим процессом созревания, когда отдельные люди становятся умнее, креативнее, что способствует тому, что все сообщество становится более совершенным благодаря улучшению своих членов, поскольку увеличение блага отдельного человека является одновременно увеличением блага всего общества. Будучи рациональным существом и имея свободную волю, человек может узнать, понять и выбрать правильные средства для личного развития в областях познания, поведения и творчества, которые в одинаковой мере применимы и к области физической культуры и спорта³⁸.

Грамотное описание и представление многих спортивных феноменов непременно должно содержать экспликацию компоненты телесности в спортивных процессах и событиях. При этом недопустимо считать, что тело является только подсобным материалом для основы духовного формирования с использованием его возможностей³⁹. Философия спорта представляется не реальной системой, в которой пренебрегается необходимость

³⁸ М. А. Крапиец *Ludzka wolność i jej granice*. Warszawa 1997, s. 188.

³⁹ Бельский В.Ю. *Философия спорта и концепт телесности: обзор проблематики* // В.Ю. Бельский, П.Б. Титов // Государственная служба и кадры. 2014. № 2. С. 25.



телесной реализации или спортивных упражнений, а также состязаний и зрелищ, что дает нам основания сосредоточить отдельное внимание на роль концепций телесности в концепциях философии спорта как и философии вообще. Философско-спортивный взгляд на телесность, прежде всего, должен учитывать референтность субъективного замысла с его объективным воплощением, исходя из адекватности сознания спортсмена к его же личностному спортивному бытию. Личностное бытие автономно, в нем нет границ между телесностью и духовностью: телесное творит духовное. А духовное – творит телесное.

Приведенные выше теоретические построения могут показаться далекими от социальной практики. Однако они приобретают чрезвычайно высокую значимость в связи с воспитанием личности, становления личностной автономии молодого человека как единства телесного и духовного. Такой молодежный социальный проект мы условно обозначаем как «спортивная Духовность». Данный проект реализуется в деятельности Краснодарской региональной православной спортивно-патриотической общественной организации «СИЛА ЛОГОСА» (руководитель Бирюков Игорь Леонидович). Данная статья выполняется в рамках практической реализации проекта спортивной Духовности⁴⁰.

Всестороннее философское исследование спорта позволит выяснить, при каких условиях возможно наполнение спорта духовными идеалами и культурными ценностями, определить перспективы его дальнейшего развития во взаимодействии с массовым спортом, который и сегодня демонстрирует свою гуманистическую направленность, выступая механизмом оздоровления населения, достижения самореализации и развития личности, служа средством борьбы против асоциальных явлений и девиантного поведения молодежи.

⁴⁰ Бирюков И.Л. Спортивная духовность: возрождая традиции, укрепляем Дух. Учебно – методическое пособие. Армавир, 2019. 92 с.





5. Заключение

Таким образом, можно обозначить первые основополагающие признаки спортивной духовности – это комплексная форма развития души и тела через спортивную деятельность и физическую культуру, основанную на применении физических упражнений, раскрытии резервных возможностей и двигательной активности. Понятие спортивной духовности рассматривается как, с одной стороны, проявление православной духовности в спортивной деятельности, а, с другой стороны, как интенция повседневного образа жизни. Особое внимание уделяется пониманию практического аспекта спортивной духовности. Утверждается, что соотношение различных духовных начал в спортивной деятельности невозможно без нравственного поведения как начального уровня становления высокой духовности.

Спортсмен-христианин поднимается к высокой духовности, руководствуясь заповедями Христа, евхаристической причастности Богу как образу жизни. Спортивная духовность неотделима от культовой практики религиозного сообщества, заключающейся в притяжении, в стремлении к единению Человека с Богом посредством стяжания благодати. Эпистемологическое соотношение моделей духовности у православного аскета и спортивного атлета создает предпосылки понимания аксиологических начал, направленных на преобразование телесной формы человеческого естества. Аскетическое подвижничество в христианстве предполагает такую форму бытия, в ходе которой индивид осознанно, намеренно и целенаправленно, через определенные виды деятельности, изменяет почти все внешние и внутренние аспекты своей естественной жизни. Подвижник преображает душу через воздействие на тело, а в случае христианского спортсмена через воздействие на тело преображает свою душу. Вышеизложенные положения создают дополнительные возможности для активного взаимодействия и





диалога теологии и философии с различными гуманитарными науками, особенно педагогикой, выработке терминологического аппарата для дальнейшей работы в этом направлении. Проблема спортивной духовности нуждается в дальнейшем исследовании.

БИБЛИОГРАФИЯ

Andrzejuk A., *Sport w ujęciu tomistycznym*, <http://asza.home.pl/tomizm/?q=node/28>

Kosiewicz J. *Sport zawodowy, widowiskowy i olimpijski w kontekście pojęć spirituality i spiritualism oraz etyki normatywnej Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie* / Jerzy Kosiewicz // *Filozoficzne i społeczne aspekty sportu i turystyki*. 2016, ss. 13-44.

Krąpiec M. A. *Ludzka wolność i jej granice*. Warszawa. 1997, s. 188.

Martin Laird. *Into the Silent Land: A Guide to the Christian Practice of Contemplation*. Oxford University Press, 2006, ss. 25-26.

Parry J. *Spirituality: a working definition*. / *Sport and Spirituality. An Introduction*, Routledge. London-New York, 2007, pp. 209-210.

Skrzypińska K. *Czy duchowość jest tożsama z religijnością? Nowe perspektywy badawcze*, „Przegląd Religioznawczy” 2004, nr 4/214, s. 14.

Krawczyk Z. *Axiological Aspects of Sport – Practical Dimensions*, praca zbiorowa pod redakcją naukową Jerzego Kosiewicza i Kazimierza Obołyńskiego, Koraw, Rzeszów 2004, s. 175.

Айвазова, В. С. *Социализация студентов средствами физической культуры и спорта в процессе физического воспитания в ВУЗе* / В.С. Айвазова, О.И. Селиванов, В.В. Прядченко // *Проблемы социологии*. – 2018. – № 1. – С. 166.

Амирханов А.Ю. *Концептуальные подходы к анализу духовности*. / А.Ю. Амирханов // Вестник Адыгейского государственного университета. - 2011.- № 2 – С. 13-22.

Бельский, В. Ю. *Философия спорта и концепт телесности: обзор проблематики* / В.Ю. Бельский, П.Б. Титов // *Государственная служба и кадры*. – 2014. – № 2. – С. 25.



- Баргилевич О.А. Категория “духовность” в философии И. А. Ильина / О.А. Баргилевич // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. - 2018. - № 1. - С. 13.
- Берсенева, Т. П. Синергия и синергетика: категория исихазма и современная наука / Т. П. Берсенева // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 369. – С. 41–47.
- Билогур, В. Е. Спорт как гуманистическая основа развития личности: проблемы и перспективы / Билогур В. Е. // Теория и практика общественного развития. – 2014. – №1. – С. 66-70.
- Бирюков, Д. С. Линии проблематики универсалий у Григория Паламы / Д. С. Бирюков // Платоновские исследования. – 2016. – Вып. IV. – С. 170-184.
- Булгаков, С. Н. «Свет не вечерний: Созерцания и умозрения» / С. Н. Булгаков. – М. : Республика. – 1994. – 249 с.
- Василий (Кривошеин), архиепископ. Ангелы и бесы в духовной жизни // Богословские труды. 1952–1983 гг. – Нижний Новгород, 1996. – С. 80.
- Ветков, Н. Е. Физическая культура и спорт как социальные феномены общества / Н. Е. Ветков // Наука-2020. – 2016. – № 2 (8), – С. 33-34.
- Ибрагимов, М. М. Философия спорта как новый антропологический проект: монография / М. М. Ибрагимов. – К: НУФВСУ, издательство «Олимп. Лит.», 2014. – С 143-144.
- Ильин И.А. Аксиомы религиозного опыта. М.:Рарогъ, , 1993. – С. 56.
- Клячкина Н.Л. Формирование духовности: история и современность. URL: <http://www.samara.orthodoxy.ru/Hristian/Klyachk.html>
- Мирошниченко, Г. Г. Краткий критериологический словарь. URL: <http://terme.ru/termin/duhovnost>.
- Мочалов, В. Е. Паламизм и русская философская мысль / В. Е. Мочалов // Социально-политические науки. – 2016. – № 2. – С. 111-113.
- Неронова, М. Ю. Православное аскетическое подвижничество как реализация теологически осмысленной «духовной технологии» / М. Ю. Неронова // Вестник Ленинградского государственного университета. – 2010. – № 4. – С. 172-180.



Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. I. М.: Мысль, 2010. - С. 706.

Передельский, А. А. Рабочие заметки по философии спорта: методические материалы для магистрантов и аспирантов физкультурно-спортивных вузов / А. А. Передельский [и др.]. – М.: Физическая культура, 2011. – С. 20 – 40.

Попов, В. Я. Становление духовности личности (социально-философский аспект): автореферат диссертации ... кандидата философских наук: 09.00.11 / Валентин Ярославович Попов. – М., 2005. – С. 3–16.

Попова, О. В. Этические аспекты осмысления феномена телесности в современной философии. // Вестник Московского университета. Философия. – 2008. – № 3. – С. 84.

Собольникова, Е. Н. Мистика и рациональность в культуре: монография / Е. Н. Собольникова. – СПб.: АИК. – 2017. – С. 4-5.

Стрелков, В. И. Духовность и творчество / В. И. Стрелков // Человек как философская проблема: Восток – Запад. – М.: Российский университет дружбы народов. – 1991. – С. 200–201.

Хоружий, С. С. Учение о человеке в православной аскетике/ С. С. Хоружий // Материалы к международной философско-культурологической конференции «Язык и текст: онтология и рефлексия». – СПб., 1992. – С. 13.

Чанышев, А. Н. Курс лекций по древней и средневековой философии / А. Н. Чанышев. – М., 1991. – С. 93.

Черноморец, Ю. П. Теология как наука: о методологии современных православных богословов. URL: <http://www.russ.ru/layout/set/print/Mirovaya-povestka/Teologiya-kak-nauka-2>

Шманева, Л. В. «Духовная телесность» в философии С. Н. Булгакова / Л. В. Шманева // Булгаковские чтения. – 2008. – № 2 (2). – С. 335.

Щетинина, С. Ю. Феномен физической культуры и спорта в социализации личности // Автономия личности. – 2011. – № 2(4). – 40 с.



ORTHODOX SPIRITUALITY IN SPORTS ACTIVITIES: CONCEPT AND PROBLEM

Summary

This article discusses the concept of sports spirituality as a manifestation of Orthodox spirituality in sports activities. Based on various definitions of spirituality, a new understanding of the term “sports spirituality” has been introduced. Special attention is paid to understanding the practical aspect of sports spirituality as a process of personal development. It is argued that the ratio of various spiritual principles in sports activities is impossible without moral behavior. The Christian athlete rises to high spirituality, guided by the commandments of Christ, thanks to the eucharistic involvement of God. A necessary condition for sporting spirituality is also clever doing and sobering, which lead to a virtuous life, thereby constituting the core of the ideological position and free will on the path of acquiring grace.

Keywords: Orthodox spirituality in sports activities, sporting spirituality, personality, sports activities, spirituality, physicality, accreditation of physicality.



Małgorzata Gawle-Wiernasz*
Anna Lenzion**

SPECYFIKA WYCHOWANIA W KATOLICKIEJ SZKOLE – WYBRANE ASPEKTY

1. Wprowadzenie 2. Podstawy wychowania w katolickiej szkole 3. Wychowanie osoby w świetle personalizmu chrześcijańskiego 4. Podsumowanie

Abstrakt

Personalizm afirmuje w człowieku to co piękne i szlachetne, a zwłaszcza ludzką godność, miłość, wolność; integralnie ujmuje osobę i jedynie osobę traktuje jako najwyższy rodzaj bytu. Wychowanie w personalistycznej perspektywie to złożony i ciągły proces obejmujący poznawanie i realizowanie wartości, a głównie tych absolutnych, transcendentnych, jak: miłość, prawda, dobro, piękno i sprawiedliwość. Ta hierarchia wartości i ów proces odkrywania ich wymaga właściwej formacji sumienia opartego na Ewangelii.

Istotną rolę pełni wzór osobowy najpierw w wychowaniu w rodzinie, następnie kształtowany w szkole oraz w innych środowiskach pozarodzinnych, przyjacielskich czy też związkach ideowych, czy organizacjach bliskich danej osobie. Niezwykłą rolę

* Dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, wykładowca w Szkole Wyższej im. Bogdana Jańskiego, Wydział Zamiejscowy w Krakowie, e-mail: m_wiernasz@op.pl

** Dr nauk humanistycznych w zakresie psychologii, mgr pedagogiki, wykładowca w Państwowej Szkole Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, e-mail: anna-lenzion@wp.pl



pełnią dobre wzorce do naśladowania, czyli inspirowanie się wartościami, którymi żyją podziwiane przez kogoś osoby, a swoim życiem i przykładem dają świadectwo tego, co naprawdę ważne w życiu. Pokazywanie i przekazywanie wzorów osobowych jest optymalną metodą wychowania do przeżywania i realizowania prawdziwych wartości.

Słowo kluczowe: personalizm, wychowanie chrześcijańskie, aksjologia

1. Wprowadzenie

Do najważniejszych źródeł wychowania w katolickiej szkole należą: katolicka nauka społeczna; kultura chrześcijańska oparta na humanizmie teocentrycznym; chrześcijańska tradycja wychowania; antropologia filozoficzna w nurcie personalizmu.

Katolicka nauka społeczna ukazuje zagrożenia dla ludzkiego życia i rozwoju osoby płynące z ideologii socjalistycznej i liberalnej. Socjalizm tradycyjnie pojęty głosi kolektywizm, czyli podporządkowanie jednostki grupie – kolektywowi oraz dopuszcza rewolucję, stosowanie przemocy w celu stworzenia opartego na równości społeczeństwa. Współczesna ideologia socjalistyczna jest również antychrześcijańska, traktuje religię jako przeszkodę w urzeczywistnieniu rewolucji społeczno - obyczajowej¹. Liberalizm światopoglądowy prowadzi do indywidualizmu, także wychowawczego, redukuje wolność wyłącznie do nieograniczonej możliwości dokonywania wyborów i uwolnienia się od presji zewnętrznej. Liberalny laicyzm głosi tolerancję w pozytywnym rozumieniu (relatywizm prawdy i dobra) oraz pluralizm równoważnych stanowisk, bez konieczności podawania racjonalnych uzasadnień. Dokumenty papieskie, zawierające kato-

¹ Z. Grocholewski, *Nagląca potrzeba edukacji* lub „*en Christo paideia*”, w: *Edukacja katolicka: szanse i zagrożenia*, red. K. Bieleński Toruń 2009 s.14.



licką doktrynę w kwestiach społecznych akcentują zasadę pomocniczości, opartą na respekcie dla wychowania w rodzinie i niezbywalnego prawa oraz obowiązku rodziców do wychowywania dzieci, ze wspomagającą funkcją Kościoła i szkoły. Wychowanie, szczególnie moralne i religijne jest daniem życia duchowego dziecku, wyprowadzaniem go ze stanu niższego (natury) w stan wyższy (kultury). Ponadto wychowanie jest wprowadzaniem w świat osób, którym należy jest bezwarunkowy szacunek ze względu na ich nieutralną godność. Inicjacyjny charakter wychowania człowieka, najpierw w rodzinie, a potem w szkole odnosi się również do poznawania i doświadczania wartości duchowych (symbolicznych, typu „być”), natomiast formacyjny (kształtujący) aspekt wychowania wyraża się przede wszystkim w kształtowaniu sprawności (cnót) doskonalących rozum i wolę.

Kultura chrześcijańska jest „prawdziwym wychowawcą człowieka”, ponieważ uszlachetnia jego człowieczeństwo². Jest zakorzeniona w klasycznej kulturze antycznej, w której pojęcia *paideia* i *humanitas* określały pełnię człowieczeństwa rozumianą jako urzeczywistnianie dobra i piękna. Chrześcijaństwo uzupełniło *humanitas* (pełnię człowieczeństwa) o *sanctitas* (świętość), czyli doskonałość w miłości i czynieniu dobra. Klemens Rzymski (papież z I wieku n. e.) posługuje się wyrażeniem *en Christo paideia*, czyli „wychowanie chrześcijańskie” („wychowanie w Chrystusie”)³. Kulturę humanistyczną tworzą cztery dziedziny: nauka, sztuka, religia i moralność. Poznanie naukowe jest ukierunkowane na odkrywanie prawdy (przez bezzalożeniowe „czytanie realnego świata”) i zdobywanie mądrości (rozumienia sensu istnienia rzeczywistości i potwierdzania go w adekwatnym ustosunkowaniu człowieka do różnych wymiarów świata, w którym

² Tamże s. 12.

³ Tamże.



żyje)⁴. Sztuka, klasycznie rozumiana jest tworzeniem i przeżywaniem piękna, nieodłącznie związanego z harmonią, ładem i proporcją. Religia i moralność są dziedzinami kultury humanistycznej o charakterze ponadnaturalnym, dlatego otwartość na związane z nimi wartości (Boga jako źródło absolutnej Prawdy, pełnego Dobra i doskonałego Piękna oraz dobro realizowane w działaniu i postępowaniu wobec innych) warunkuje autotranscendencję, przekraczanie niższych sposobów istnienia i działania w kierunku specyficznie ludzkich, właściwych osobie⁵. Religia i moralność są dziedzinami duchowości transcendentnej wobec naturalnej, a więc intelektualnej, estetycznej i społecznej. Duchowość transcendentna przewyższa, ale również może przenikać te obszary twórczości i doświadczeń ludzi o charakterze poznawczym, artystycznym i międzyosobowym oraz grupowym, zaangażowanych w uczestnictwo w kulturze.

2. Podstawy wychowania w katolickiej szkole

„Najważniejsze, ale i najtrudniejsze jest, żeby szkoła katolicka była naprawdę katolicka... Po pierwsze to musi być dobra szkoła. A słowo katolicka zobowiązuje do tego, żeby starała się być najlepsza... Wysoki poziom nauczania to połowa sukcesu. Chcemy także wychowywać. Szkoły katolickie mają prowadzić uczniów do pełnego, harmonijnego, ludzkiego rozwoju i do życia wiary. Człowiek jest stworzony na obraz Boga i do tego wzoru ma wciąż dorastać. Co przekłada się na konkretne postawy: uczciwość, szlachetność, prawdomówność, wrażliwość na innych itd. Wychowujemy także do żywej wiary. Staramy się również pomagać rodzicom, bo oni nie zawsze sobie radzą z wychowaniem swoich

⁴ Tamże s. 13.

⁵ por. K. Trojan SJ, *Potrzeby psychiczne i wartości oraz ich implikacje religijne*, Kraków 1999.

dzieci. Wychowanie jest dziś trudniejsze niż 20, 30 lat temu” twierdzi ksiądz Adam Kostrzewa, dyrektor Zespołu Szkół im. ks. S. Konarskiego w Skierniewicach, przewodniczący Rady Szkół Katolickich przy Konferencji Episkopatu Polski⁶.

W świetle powyżej przytoczonej wypowiedzi, wzór osobowy, ideał wychowania w szkole katolickiej stanowi człowiek, dążący do pełnego rozwoju, otwarty na wymiar duchowy – transcendentny (ponadnaturalny, nadprzyrodzony) ludzkiego istnienia, czyli posiadający żywe doświadczenie wiary. Człowiek jest osobą, zdolną do poznawania rzeczywistości dzięki rozumowi (ta zdolność jest spotencjalizowana w rozwoju, dziecko nabywa sprawności w poznawaniu intelektualnym świata w sposób samodzielny od 10, 12 roku życia, o ile w środowisku rodzinnym i szkolnym miało wcześniej właściwą stymulację rozwoju myślenia, który przebiega od spostrzegania, myślenia konkretno-obrazowego do myślenia abstrakcyjnego, planowania, przewidywania, rozwiązywania problemów); do dokonywania wyborów dzięki woli (wolność woli zależy ściśle od innych jej wymiarów: wolności wewnętrznej, samokontroli emocji i popędów, wolności do realizowania wartości – „dobrej woli”, gotowości do pokonywania ograniczeń biologicznych, psychicznych i społecznych krępujących wolny wybór, woli jako zdolności do wysiłku; do kierowania sobą; do pokonywania przeszkód w sobie i wokół siebie; do powściągnięcia emocji i innych zakłóceń dezorganizujących działanie); również jest osobą zdolną do miłości daru z siebie (nie może urzeczywistnić siebie w pełni inaczej niż przez bezinteresowny dar z siebie). Człowiek dorasta w ciągu życia do miłości ukierunkowanej na dar z siebie, a nie jedynie poszukiwania zaspokojenia głodu bliskości. Rozwój miłości prze-

⁶ A. Kostrzewa, *Wizja wiary, nie ministra*, wywiad z T. Jaklewiczem, w: *Kuźnie Szlachetnych*, dodatek do „Gościa Niedzielnego” z 27 lutego 2011, s. 4.



biega w dzieciństwie i adolescencji przez doświadczanie bliskości, wyłączności (wierności), empatii (rozumienia uczuć i współodczuwania), aż do zaangażowania we współdziałanie.

Człowiek jest także „stworzeniem”, poznaje własne ograniczenia w czasie, przestrzeni i możliwościach. W filozofii, w metafizyce określa się to jako przygodność bytu⁷. Przeżycie rozdźwięku, pęknięcia między pragnieniem dobra i prawdy, a ich faktycznym wyborem i realizacją opisują słowa Owidiusza, Eurypidesa, Pawła z Tarsu⁸. Doświadczenie to jest obce osobom ogarniętym pychą i nieokiełznanym pożądaniem władzy, sławy, przyjemności („ja-pyszne i pożyteczne” jest przeciwieństwem „ja-pokornego, prawego i miłującego”)⁹. Odkrycie ludzkiej słabości, obok wielkiego potencjału rozwoju każdej osoby jest najgłębszym uzasadnieniem potrzeby wychowania człowieka. Wychowanie służy integrowaniu osoby w ludzkim działaniu i specyficznych dla ludzi doświadczeniach (odkrywania prawdy, wolności, miłości, twórczości itp., ale także cierpienia, winy, śmierci). Integralne wychowanie uzdalnia do transcendowania niższych form poznania, przeżyć emocjonalnych, motywacji, reagowania, ku wyższym oraz pokonywania przesadnej koncentracji na sobie ku otwartości w stosunku do świata pozapodmiotowego, poznawanego w sposób receptywny, bez projekcyjnych zniekształceń i doświadczanego dzięki zaangażowaniu w cele ponadindywidualne i

⁷ M. A. Krąpiec OP, *Spełniać Dobro*, Lublin, 2000, s. 17.

⁸ *Video meliora proboque deteriora sequor* - „widzę i pochwalam rzecz lepszą, idę jednak za gorszą”, *Metamorfozy*: za W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa, 1968, s. 797; „Znamy cnotę, a oddajemy się występkom” za T. Kukołowicz, A. Hamerlska, *Przyczyny podejmowania działalności wychowawczej*, w: *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, red. T. Kukołowicz, Stalowa Wola, 1996, s. 24; „Jestem bowiem świadom, że we mnie..., nie mieszka dobro, bo łatwo przychodzi mi chcieć tego co dobre, a wykonać-nie. Nie czynię bowiem dobra, którego chcę, ale czynię zło, którego nie chcę” - Rz 7, 18-19, *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, Biblia Tysiąclecia*, Poznań - Warszawa, 1980, s. 1282.

⁹ por. D. von Hildebrand, *Serce. Rozważania o uczuciowości ludzkiej i uczuciowości Boga-Człowieka*, Poznań, 1985.



nieegoistyczne. Obiektywnie istniejące wartości rozpoznawane w otoczeniu, domagają się odpowiedzi, afirmacji, ponieważ stanowią apel, wezwanie, a czasami wyzwanie, aby je urzeczywistnić budząc poczucie powinności i zobowiązania.

Szlachetne postawy (uczciwość, prawdomówność, wrażliwość na innych, itd.) są kształtowane poprzez nabywanie sprawności (cnót), doskonalących rozum, wolę, ale i serce¹⁰.

Roztropność oznacza życiową mądrość, uczenie się na błędach, przewidywanie konsekwencji. Strzeże ona przed pochopnością i nierozważnym działaniem. Sprawiedliwość polega na daniu drugiemu tego, co mu się słusznie należy i dotyczy prawości woli. Męstwo określa umiejętność przeciwstawienia się złu, wytrzymania jego naporu przez dłuższy okres czasu. Jest ściśle związane z obroną przed złem, pomaga rozumnie zaatakować zło i powstrzymać jego napór, by mu się nie poddać. Umiarkowanie odnosi się do opanowania popędów i emocji, wprowadzania porządku w sferze popędów (szczególnie seksualnego i głodu) oraz emocji. „Roztropność, sprawiedliwość, męstwo i umiarkowanie są cnotami naczelnymi, kardynalnymi, które pomagają działać po ludzku, rozumnie i dobrze, bo przez dobre działanie stajemy się dobrymi ludźmi” pisze Ojciec Mieczysław Krąpiec¹¹.

Natomiast wiara, nadzieja i miłość są cnotami nadprzyrodzonymi, ponadnaturalnymi. Św. Augustyn z Hippony twierdził, że „miłość jest korzeniem wszystkich cnót”, podkreślając źródło konkretnych sprawności w wyborze i realizacji dobra. O. M. Krąpiec formułuje twierdzenie głoszące, że „polska kultura etyczna dziedziczy chrześcijańską kulturę etyczną, będącą twórczą syntezą myśli starożytnej Grecji i Rzymu oraz mądrości biblijnej Starego i Nowego Testamentu”¹². Zatem związki polskiej

¹⁰ Cnota umożliwia działanie z mocą, nie chwiejne, działanie od razu, z przyjemnością - „firmiter, prompte, delectabiliter”, M. A. Krąpiec OP, *Spełniać dobro*, dz. cyt., s. 17.

¹¹ Tamże, s. 18.

¹² Tamże, s. 19.



kultury z chrześcijaństwem i starożytną filozofią grecką oraz prawem rzymskim są silne.

„Człowiek jest tak ustrukturalizowany, że nie może inaczej działać jak tylko przez rozum, wolę i uczucia podporządkowane rozumowi, a z drugiej strony wszystkie ludzkie działania wykraczają i górują nad przyrodą i całym społeczeństwem, sięgając samego Boga, ku któremu ostatecznie się kierują” charakteryzuje specyficznie ludzkie działania O. M. Krąpiec¹³. Roztropność odnosi się do rozumu, sprawiedliwość do woli, męstwo do uczuć popędliwych (gniewu), umiarkowanie do pierwotnych potrzeb (głodu i popędu seksualnego). Ich ukształtowanie warunkuje integrację człowieka oraz przekraczanie niższych form reagowania ku wyższemu.

Nic prócz Boga ostatecznie nie spełni najgłębszych pragnień człowieka, ponieważ jest On pełnią Prawdy, doskonałym Dobrem, absolutnym Pięknem, Źródłem Sprawiedliwości, Miłości, Szczęścia. „Moralność, z jednej strony dojrzałego człowieka, roztropnego, sprawiedliwego, męznego i opanowanego, a z drugiej strony dziecka [dziecka Bożego, które wierzy Ojcu, spodziewa się, że mu da wszystko, czego ono potrzebuje i które kocha Ojca - A. L.] jest nastawiona w całym życiu człowieka na Boga, ku któremu nieustannie dążymy w świetle i we mgle wiary, czując Jego obecność i Jego spojrzenie, od którego spodziewamy się, że nas doprowadzi do siebie; Boga, którego kochamy w każdym rzeczywiście dobrym czynie” konstatuje O. M. Krąpiec¹⁴. Z jednej strony ludzka dojrzałość, a z drugiej duchowe dziecięctwo prowadzą do dobrego postępowania, które jest przeniknięte miłością do Boga i do drugiego człowieka. „Przeznaczenie na wieczność jawi się ciągle w ludzkim transcendowaniu [przekraczaniu - A. L.] przyrody i samego siebie. Człowiek musi zrozu-

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże, s. 21.



mieć, że nie ma ucieczki od przeznaczenia ku wieczności”, które można odkryć w najgłębszych ludzkich pragnieniach, ale przede wszystkim we właściwych człowiekowi działaniach w dziedzinie poznania intelektualnego, wyborów ugruntowanych w dobrej i silnej woli, tworzenia kultury¹⁵.

Nie ma konfliktu między cnotami (sprawnościami w wyborze i realizacji dobra) a wartościami charakterologicznymi (powinnościami i urzeczywistnianymi w działaniu)¹⁶. Są to takie wartości jak: prawość, wytrwałość, odwaga, konsekwencja w postępowaniu, obowiązkowość, uczciwość, rzetelność, odpowiedzialność, życzliwość, doskonałość, niezależność, samodzielność myślenia, wyrzeczenie. Prawość oznacza postępowanie zgodnie z nakazami podstawowego prawa moralnego (naturalnego), rozumianego ogólnie jako nakaz czynienia dobra, a unikania zła. Wytrwałość to niezachwiane dążenie do realizacji podjętych zadań mimo trudności, przewyciężanie lenistwa. Odwaga wiąże się z gotowością do obrony wartości, które uznajemy za ważne i realizacji trudnych, ale istotnych celów w życiu. Konsekwentne postępowanie polega na stałym działaniu zgodnym z przyjętymi postanowieniami, pomimo różnych wpływów środowiska, gry uczuć i zmieniających się własnych pragnień. Obowiązkowość dotyczy poczucia powinności odnośnie wykonywania przyjętych obowiązków życiowych oraz dążenia do sumiennego ich wykonywania. Uczciwość można określić jako staranie się o nienaganne i szlachetne postępowanie w życiu, szczególnie w pracy i kontaktach z ludźmi. Rzetelność łączy się z solidnością i dokładnością w pracy oraz w wykonywaniu innych obowiązków, dzięki czemu człowiek jest dla innych godny zaufania. Odpowiedzialność to odpowiadanie za podjęte decyzje, gotowość do ponosze-

¹⁵ Tamże, s. 31.

¹⁶ Por. A. Lenzion, *Młodzież a wartości charakterologiczne*, Lublin 2012.



nia konsekwencji wynikających z dokonanych wyborów i własnego postępowania. Życzliwość oznacza ogólnie pozytywne nastawienie do ludzi, zainteresowanie innymi osobami i ich problemami. Doskonałość wiąże się z naśladowaniem ideału, urzeczywistnianiem najwyższych wartości, tego co jest prawdziwie dobre. Niezależność odnosi się do wierności własnym wartościom i przekonaniom, mimo trudności, do wykazywania hartu ducha i starania się o zachowanie swojej tożsamości. Samodzielność myślenia określa dbałość o wyrażanie własnego stanowiska w stosunku do cudzych poglądów. Wyrzeczenie to gotowość do ofiary, poświęcenia, ograniczenia swoich potrzeb, gdy wymaga tego wyższe dobro. Wartości¹⁷ charakterologiczne nadają kierunek kształtowaniu charakteru u dzieci i pracy nad sobą u młodzieży w wychowaniu humanistycznym i chrześcijańskim. W wychowaniu chrześcijańskim, na przykład wyrzeczenie staje się ascezą, a doskonałość świętością. Dotychczas dokonałam analizy i interpretacji wypowiedzi ks. A. Kostrzewy odnoszącej się do wzoru osobowego wychowanka w katolickiej szkole, opisanego również przez kon-

¹⁷ Należy zaznaczyć, że raczej powszechnie akceptuje się termin „wartość”, chociaż nie ma już tak powszechnej zgody, czym wartość jest i w jaki sposób ją poznajemy. Termin „wartość” nie jest terminem ostrym. Należy do tradycji kantowskiej, która zastąpiła nim w etyce termin „dobro”, dzielące się na dobro: godziwe, użyteczne i przyjemne. Wprowadziła ona do filozofii moralnej nie tylko nowe spojrzenie na moralność, ale również inne problemy. Krytycy terminu „wartość” wskazują, że jest on pojęciem apriorycznym, tzn. arbitralnie przyjmowanym ze względu na przyjęte wcześniej rozumienie tego, co jest ważne lub akceptowane. Tak rozumianych wartości nie należy utożsamiać ani z cnotami, ani z osobowymi relacjami, ani z przejawami aktu istnienia (transcendentaliami). W perspektywie realistycznej antropologii i etyki można przyjąć, że wartość jest trwaniem skutków wywołanych przez nie, szczególnie przez osobowe relacje, stanowiące istotę etyki ochrony osób. Wówczas wartość jest zabieganiem o trwanie skutków np. miłości lub prawdy, ale nie jest z nimi tożsame. Zob. S. Kamiński, *Jak filozofować? Studia z metodologii filozofii klasycznej*, Lublin 1989, s. 293-306; M. Gogacz, *Uwagi do tematu wartości*, „*Studia Philosophiae Christianae*”, 17 (1981) 1, s. 200-209; H. Kiereś, *U podstaw wychowania: aretologia czy aksjologia?*, „*Cywilizacja*” 22/2007, s. 10-20; M. Krasnodębski, *Spór o rodzinę. Filozoficzno-cywilizacyjne fundamenty myślenia o rodzinie*, Warszawa 2019, s. 93-100.

kretnie postawy, które są zbieżne ze sprawnościami moralnymi (cnotami) oraz wartościami charakterologicznymi.

Cele wychowania stanowią równie istotny składnik podstaw wychowania w katolickiej szkole, jak wzór osobowy wychowanka. „Słyszysz się głosy, że w Polsce 90% dzieci i nauczycieli to katolicy, więc nie potrzebujemy takich [odrębnych szkół katolickich - A. L.]. To krótkowzroczność. W świeckiej szkole nauczyciel musi trzymać się statutu danej szkoły i realizować wizję kolejnych ministrów. Teoretycznie szkoła ma realizować program wychowawczy. Ale na jakich wartościach ma się opierać, na jakiej wizji człowieka? Kto zagwarantuje, że nie będzie to wizja sprzeczna z naszą wiarą? ... Nie bada się, czy szkoła kształtuje umiejętność odróżniania dobra od zła, podejmowania moralnych wyborów... Dlatego powstawanie szkół katolickich jest wyzwaniem, które będzie coraz bardziej aktualne ... Szkoła katolicka stwarza niezwykle możliwości ewangelizacji. To jest wielka szansa, tym bardziej że sporo młodzieży traci dziś kontakt z Kościołem” uważa ks. A. Kostrzewa¹⁸. Podkreśla, że w podejściu chrześcijańskim cele wychowania wyprowadzane z natury (istoty) człowieka są ważniejsze niż te, które są pochodną oczekiwań społecznych, polityki edukacyjnej państwa. Zatem prawda o człowieku jako najdoskonalszym z bytów stworzonych implikuje rozumienie wolności w perspektywie autodeterminizmu (zakres wolności osoby zależy od stopnia kierowania sobą i poziomu opanowania presji nacisków wewnętrznych, biopsychicznych i zewnętrznych, społecznych), miłości (wyższość miłości-daru, *agape*, *caritas* nad głodem miłości obecnym w pragnieniu doznań seksualnych i przeżyć erotycznych), życia kształtowanego przez realizowanie powszechnego powołania do

¹⁸ A. Kostrzewa, *Wizja wiary, nie ministra. Wywiad z ks. T. Jaklewiczem*, w: „Kuznie szlachetnych, dodatek do Gościa Niedzielnego”, 27. 02. 2011, s. 5.



rozwoju, miłości i pracy („Rośnijcie i mnożcie się i napełniajcie ziemię, a czyńcie ją sobie poddaną”, Rdz 1,27)¹⁹.

W tekście poświęconym celom wychowania w Zespole Szkół Sióstr Salezjanek w Dzierżoniowie zostały uwzględnione: wiedza, wiara, miłość i ideał²⁰. „Wiedza-pierwsze skrzydło, zależy nam ... żeby ... normalność była ewangeliczna- mówi ... gimnazjalistka i opowiada o działającej od roku Salezjańskiej Wspólnocie Ewangelizacyjnej ... założyliśmy tę grupę , żeby pogłębiać naszą wiarę. Świadomie utrudniamy dzieciom życie [mówi jeden z ojców - A. L.]. Ewangelia nie jest łatwa. Jezus ostrzega, że to wąska, stroma ścieżka i krzyż. Jednak sprawdziliśmy, że tylko taka droga ma sens i daje solidny fundament ... życiu. Dlatego potrzebujemy sprzymierzeńców w konsekwentnym realizowaniu naszych wartości. Salezjanki sprawdzają się tu w stu procentach – podkreśla. Miłość [to – A. L.] szybowanie ku niebu ... W szkole panuje duch rodziny. Ideał – to znaczy: tu i teraz . Wierzę, że system zapobiegania patologii serca, umysłu i sumienia jest bardziej skuteczny niż leczenie ran zadanych przez brak wartości albo antywartości – mówi Siostra Dyrektor”²¹. W artykule występuje wyraźne nawiązanie do stwierdzenia papieża Jana Pawła II z encykliki *Fides et ratio*, że rozum i wiara są „dwoma skrzydłami ducha ludzkiego”. Oznacza to, że między poznaniem naturalnym dzięki rozumowi i zmysłom a poznaniem wiary (czerpanym z Objawienia, z Biblii, która dla chrześcijan jest Pismem Świętym) nie ma konfliktu, ale dopełnianie się. Ponadto przytoczony fragment zawiera uznanie miłości za centralną wartość w chrześcijańskim systemie wychowania, w jej podstawowym wymiarze jak afirmacja istnienia drugiego, pragnienie jego dobra, respekt dla jego godności, aż do

¹⁹ M. Braun-Galkowska, *Rozmowy o życiu i miłości*, Warszawa 1986, s. 13.

²⁰ ks. R. Tomaszczuk, *Rodziny ciąg dalszy*, „Gość Niedzielny” 2008, nr 48, cykl Szkoła z duszą.

²¹ Tamże.



takich przejawów miłości jak przebaczenie doznanej krzywdy, ofiarna pomoc, oddana służba²².

Agata Puścikowska pisząc o integralnym wychowaniu w aspekcie jego celów uwzględnia kształtowanie rozumu i tworzenie warunków sprzyjających rozwojowi wiary. Znalazło to swój wyraz w następującym fragmencie artykułu: „jeśli człowiek ma być jednością ciała i duszy, to w integralnej wizji wychowania każda ze sfer powinna mieć właściwe miejsce-mówi ks. prof. Wojciech Cichosz, kierownik Katedry Pedagogiki Pastoralnej UMK w Toruniu, jednocześnie wieloletni dyrektor Zespołu Szkół Katolickich w Gdyni. Powinniśmy wychowywać i rozum i duszę. Wychowywanie tylko rozumu grozi kształtowaniem ateistów, z okrojona duchowością. A wychowanie tylko duszy może tworzyć fanatyków i fundamentalistów. Dlatego potrzebna jest harmonia, równomierne rozłożenie akcentów. Mówiąc nieco górnolotnie, lecz prawdziwie, powinniśmy dążyć do zasady-rozum powinien szukać wiary. A wiara-szukać oświecenia rozumem”²³. W wychowaniu człowieka kierującego się w życiu rozumem i wiarą niezbędne jest uwzględnianie zarówno nauki jak i religii.

Trzecim elementem systemu podstaw wychowania, oprócz wzoru osobowego (ideału wychowanka) i celów wychowania są zasady istotne w wychowaniu. W analizowanych tekstach można odnaleźć charakterystykę takich reguł działania i postępowania wychowawców jak: zasada spójności oddziaływań rodziny, szkoły i Kościoła, zasada pomocniczości (subsydiarności), uznania nadrzędnej roli wychowania moralnego i wychowania naturalnego.

Zasada spójności oddziaływań wychowawczych odnosi się do wychowywania dziecka w tym samym języku i regułach postępowania. Dotyczy współdziałania w triadzie rodzina – szkoła –

²² por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1997, s. 94-108.

²³ A. Puścikowska, *Od natury do kultury*, „Gość Niedzielny” 2011, nr 36.



Kościół. Ks. A. Kostrzewa podkreśla znaczenie zasady spójności w następujących wypowiedziach: „jest potrzeba wsparcia dla spraw wychowania, ze strony wszystkich środowisk, ze strony systemu edukacji, Kościoła i innych struktur społecznych... Panuje klimat antywychowawczy. Na dzieci wpływają: telewizja, Internet, kino, komputerowe gry i komunikatory - to wszystko formuje ich inteligencję, emocjonalność i świat wartości... Rodzice są coraz bardziej zagubieni, tracą kontakt z dzieckiem, boją się na nie wpływać, wymagać”²⁴. Zdaniem ks. A. Kostrzewy współdziałanie różnych podmiotów na rzecz wychowania dzieci i młodzieży jest warunkiem osłabienia antywychowawczych oddziaływań mediów elektronicznych i rówieśników pozostających pod ich przemożnym wpływem. Natomiast gdy chodzi o jednolitość wychowania w rodzinie i w szkole, w ich podstawowym rdzeniu ks. A. Kostrzewa stwierdza, że „jeśli rodzice wychowują w innym duchu niż szkoła, jest to krzywda dla dziecka”²⁵. Tak więc w świetle tego poglądu wprowadzenie w zasady obowiązujące w ludzkich relacjach i wspólnotach jest istotnym dobrem, którego pozbawienie dziecka z powodu zaniedbywania wychowania szczególnie przez rodziców i/lub nauczycieli powoduje wyrządzenie krzywdy wychowankowi.

Na mocy zasady pomocniczości, szkoła, Kościół nie zastępują rodziców w wychowaniu, a jedynie im pomagają. Charakteryzuje ją ks. Roman Tomaszczuk w takich słowach: „rodzice salezjańskich uczniów znają się ... dobrze i wiedzą, że także oni tworzą atmosferę placówki. Nawet nie próbują zrzucić na szkołę całej odpowiedzialności za wychowanie dzieci. Wystarczy im pomoc z jej strony. Dlatego nie tylko organizują, ale także biorą udział w kilku szkolnych

²⁴ A. Kostrzewa, *Wizja wiary, nie ministra. Wywiad z ks. T. Jaklewiczem*, w: „Kuznie szlachetnych, dodatek do Gościa Niedzielnego”, 27. 02. 2011, s. 4.

²⁵ Tamże.





wydarzeniach”²⁶. W nawiązaniu do zasady pomocniczości znaczące jest rozróżnienie służebnego i usługowego charakteru szkoły. Służebny we wspieraniu (pomaganiu) rodzicom charakter edukacji szkolnej różni się od usługowego tym, że występuje w nim relacja współdziałania, a nie stosunek klient – usługodawca. W szkołach faktycznie respektujących zasadę pomocniczości nie ujawnia się tendencja do zastępowania rodziców w wychowaniu, są oni traktowani w szkole jako ważni i potrzebni, a nie intruzywni i roszczeniowi bądź w ogóle nieobecni i wycofani.

Nadrzędny stosunek wychowania moralnego i religijnego w relacji do innych dziedzin wychowania takich jak wychowanie intelektualne (umysłowe), estetyczne (artystyczne i przez sztukę), społeczne (obywatelskie, patriotyczne), fizyczne (przez sport) itd. wyraża się w uznawaniu tego, że transcendencja dzięki dobremu postępowaniu i doświadczeniom religijnym ma szczególne znaczenie w integrowaniu różnych obszarów aktywności życiowej człowieka. Zasada ta została scharakteryzowana przez A. Puścikowską w następujący sposób: „Dariusz Zalewski, autor książki «Wychowanie człowieka szlachetnego», twórca portalu o edukacji klasycznej przypomina, że ideałem wychowawczym starożytnych Greków był człowiek moralnie piękny, wszechstronnie wykształcony oraz udoskonalony przez zdobywanie cnót i sprawności. Zalewski dodaje jednak, że dopiero chrześcijaństwo nadało tym zabiegom wartość nadrzędną: człowiek, który zmierza do pełni szczęścia, nie może myśleć wyłącznie o życiu doczesnym. Perspektywa wieczności – *sub specie aeternitatis* sprawia, że życie ludzkie odnajduje sens. Teraz już usprawniamy ciało i ducha, nie tylko na krótkie ziemskie życie, ale przede wszystkim, by być usposobionym - udysponowanym do

²⁶ R. Tomaszczuk, *Rodziny ciąg dalszy*, „Gość Niedzielny” 2008, nr 48, cykl *Szkoła z duszą*.





zdobywania wieczności – pisze Zalewski²⁷. Zatem wychowanie chrześcijańskie z jednej strony jest ugruntowane w wyrastającej z filozofii antycznej koncepcji wychowania człowieka, z drugiej zaś ją udoskonala i dopełnia przez wskazywanie ostatecznego celu ludzkiego życia, którym jest indywidualna nieśmiertelność w pełnym zjednoczeniu z Bogiem²⁸.

Ostatnia z omawianych zasad wiąże się z docenieniem wychowania naturalnego przez codzienność życia rodziny, a po części również szkoły. Atmosfera, która zależy od wyrażanych postaw, jakości interakcji, wartości, które faktycznie akceptują i którymi żyją członkowie grupy (społeczności) wywiera równie istotny wpływ na zachowanie, myślenie, postawy dzieci i młodzieży, co świadome, zamierzone, planowo zorganizowane działania wychowawców (nauczycieli, rodziców, katechetów). A. Puścikowska w swoim artykule przytacza wypowiedź Agnieszki Jackowskiej doceniającą znaczenie naturalnego wychowania w rodzinie. Brzmi ona następująco: „nie możemy ulegać presji, że polska rodzina jest zła, słaba i koniecznie trzeba ją nauczyć, jak wychowywać. Z mojego doświadczenia i jako pedagoga i jako matki wynika, że potrafimy - w sposób naturalny - wychowywać. Bo wychowuje się miłością, obecnością, budowaniem relacji. Obecnie panuje moda na różnego rodzaju treningi wychowania, a jednocześnie rodzice tracą wiarę w swoje umiejętności. Tymczasem jeśli się dziecku nie da serca i czasu, to wszelkie pedagogiczne wysiłki raczej nie dadzą pozytywnych rezultatów. Jeśli kochamy naprawdę, wychowamy dobrze”²⁹. Poglądy wyrażone

²⁷ A. Puścikowska, *Od natury do kultury*, „Gość Niedzielny” 2011, nr 36.

²⁸ „*Kalos kagathos* - ideał arystokratycznego wychowania w starożytnej Grecji, człowiek odznaczający się harmonijną pełnią zalet duszy i ciała, cnotą - *arete* i umiarkowaniem - *sophrosyne*, stawiający bezinteresownie swe siły do dyspozycji krajowi i społeczeństwu” W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa, 1968, s. 359.

²⁹ A. Puścikowska, *Od natury do kultury*, „Gość Niedzielny” 2011, nr 36





przez A. Jackowską są zbieżne z koncepcją wychowania przez codzienność życia w rodzinie autorstwa Teresy Kukołowicz³⁰. Sztuka wychowania w rodzinie polega na nadawaniu wychowawczego znaczenia codziennym sytuacjom życiowym. Specyfika wychowania w rodzinie polega nie na zorganizowanym procesie wychowania, ale na wysokiej jakości życia codziennego. Nadawanie mu coraz większego znaczenia poprzez nasycenie ludzkimi wartościami: miłością, życzliwością, pracą dla wspólnego dobra, jest rękojmą pomyślnego wychowania. Środkami wychowania w rodzinie są: obecność, dialog, podejmowanie współodpowiedzialności za wypełnianie domowych obowiązków, obyczajowość codzienna i świąteczna. „Świąteczność pozwala na przeżycie wspólnoty, zdobycie dystansu do tego, co dzieli, umocnienie tego co łączy”³¹. Analogicznie świąteczne obyczaje i tradycje stanowią czynnik wspólnototwórczy w życiu szkoły.

3. Wychowanie osoby w świetle personalizmu chrześcijańskiego

Personalizm³² pomaga wychowującym i wychowywanym dostrzec wartość człowieczeństwa. Spotkanie osób, oparty na zrozumieniu, bliskości i zaangażowaniu dialog, empatia, otwierają człowieka na miłość, największą z cnót i wartości w ludzkim życiu. Jej docenienie budzi wdzięczność wobec Boga i ludzi, dzięki którym osoba mogła poznać i doświadczyć znaczenia miłości.

Personalizm afirmuje w człowieku to co piękne i szlachetne; godność, miłość, dobro, wolność i jak twierdzi Barbara Kieres „podkreśla wyjątkowość człowieka, jego najwyższą pozycję w hie-

³⁰ T. Kukołowicz, *Rodzina wychowuje*, Stalowa Wola 1996, s. 145-149.

³¹ Tamże, s. 148.

³² Personalizm pochodzi od łac. *persona*, którego pierwotnie użyli chrześcijańscy filozofowie św. Augustyn, Boecjusz. Zob. szerzej: Cz. Bartnik, *Personalizm*, Lublin 2008, s. 117.





rarchii bytów, a tym samym przypomina, że człowiek ma być celem wszelkiej społecznej działalności, a nigdy jej narzędziem”³³. Tej zasady dotyczy prymat osoby przed rzeczą oraz „być” przed „mieć”.

Personalizm integralnie ujmuje osobę i traktuje ją jako byt niepowtarzalny. „Człowiek jawi się przede wszystkim jako byt osobowy – podkreśla O. M. Krąpiec - górujący nad całą naturą. Osoba ludzka jest tu bytem dynamicznym ...rozwijającym się powoli i dochodzącym do doskonałości właśnie poprzez aktualizację swych ludzkich potencjalności w dziedzinie życia wegetatywnego, sensorywno - zmysłowego, a nade wszystko życia duchowego, osobowego, które ma się rozwinąć ostatecznie w przejściu do wieczności”³⁴.

Godność człowieka w personalistycznej wizji jest źródłem i kryterium oceny wartości moralnej czynów. Świadomość i rozumienie swojej godności pozwala człowiekowi w pełnej realizacji własnego „ja”.

Złożoność procesu wychowania wynika z wielowymiarowości ludzkiego istnienia i niepowtarzalności każdej osoby. Sztuka wychowania oparta jest na prawdziwej wiedzy, ugruntowanych kompetencjach i bogatym zasobie doświadczeń wychowawczych, pozwalających nauczycielowi, rodzicowi, ukazywać sens życia w prawdzie, wolności i miłości. Wychowanie to ciągły proces poznawania i realizowania wartości. Wychowanie jest sztuką otwarcia się na dokonywanie wyboru – swoistą hierarchię wartości, czyli tego co ktoś uważa za cenne, godne poświęcenia. Odkrywanie, poznawanie, afirmowanie przyjętego systemu wartości w swoim życiu, to też cel samowychowania, ale i wychowania w ogóle.

Specyficznie ludzkie wartości tworzą kulturę humanistyczną. Czym zatem jest wartość? Czy jest tylko subiektywna czy też obiektywna? Jak rozumieć wartości chrześcijańskie?

³³ B. Kiereś, *U podstaw pedagogiki personalistycznej*, Lublin, 2015, s. 24.

³⁴ M. A. Krąpiec OP, *Człowiek bytem osobowym*, w: *Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 81-82.



Na gruncie filozofii wartości - aksjologii są przyjmowane dwa odmienne stanowiska odnośnie do istnienia i poznawania wartości: subiektywizm i obiektywizm. Arystoteles dał początek obiektywistycznej koncepcji istnienia wartości, według której wartościom przysługuje charakter absolutny niezależnie od oceny ludzkiej, subiektywistycznego poglądu ludzi na ich temat. Wartości absolutne to: prawda, dobro, piękno oraz sprawiedliwość.

Znaczącej kategoryzacji wartości dokonał Max Scheler uważany za klasyka aksjologii. Według Schelera na najniższym szczeblu znajdują się wartości hedonistyczne (przyjemnościowe), z kolei utylitarne inaczej użytecznościowe. Nad nimi zaś znajdują się wartości witalne – biologiczne. Wartości duchowe zwane też kulturowymi przewyższają witalne. M. Scheler zaliczył do nich wartości estetyczne, prawne oraz poznawcze. Na najwyższym szczeblu umieścił wartości religijne, które finalizują się ostatecznie w Bogu, jako wartości absolutne³⁵.

Nie można mówić o wychowaniu osoby, edukacji humanistycznej, bez odwoływania się do hierarchii wartości. „W życiu codziennym - podkreśla Władysław Stróżewski w naszym zachowaniu się i w naszej wielorakiej działalności, nader często, choć może czasem bezwiednie odwołujemy się do wartości. Podejmujemy, w imię określonych wartości, takie czy inne decyzje życiowe. Dążymy do odkrywania i stwarzania wartości nowych”³⁶. Roman Ingarden z kolei dodaje, iż „działanie byłoby bezsensowne i bezcelowe, gdyby się w nim nie liczyć z wartościami, nie uwzględniać ich istnienia”³⁷. Wartości określają więc sens i cel życia człowieka.

³⁵ Szerzej o Schelerowskiej preferencji wartości zob. w: J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei*, w: D. von Hildebrand i inni, *Wobec wartości*, Poznań 1984, s. 55, 142.

³⁶ W. Stróżewski, *Filozofia wartości*, „Znak” 4/1965, s. 399.

³⁷ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 2017, s. 107.



W integralnym wychowaniu człowieka istotne jest holistyczne ujęcie osoby, co szczególnie winno być respektowane w szkołach katolickich. Aby jednak tak ujmować osobę, niezbędne jest prawe, oparte na prawdzie, dojrzałe i wrażliwe sumienie. Formacja zaś sumienia potrzebuje „boskiego światła”, czyli wiary. „Boskie światło” jest niejako drogowskazem prowadzącym ku dobru i miłości. „Ja Jestem światłością świata. Kto idzie za Mną nie będzie chodził w ciemności, lecz będzie miał światło życia”³⁸. Światło odnosi się do prawdy odkrywanej na drodze poznania rozumu i wiary. „Światło w metaforze Ewangelii ma podwójną rolę: pozwala rozróżnić dobro i zło, uczynki dokonane w Bogu (J. 3, 21); ukazuje drogę dobra jako drogę właściwego tzn. prawdziwego wyboru”³⁹.

Konieczna jest zatem ogólna znajomość prawa Bożego - konstatuje Jan Paweł II, ale nie wystarczająca. „Niezbędna jest swego rodzaju współmierność (*connaturalitas*). Ta *connaturalitas* jest zakorzeniona przede wszystkim w teologalnych cnotach: wiary, nadziei i miłości”⁴⁰. Człowiek potrzebuje rozwoju duchowego, ponieważ jest bytem psychofizyczno-duchowym. Te sfery wzajemnie się w nim przenikają⁴¹.

Człowiek z ukształtowanym sumieniem jest dojrzały, dąży do pełni życia. Niezbędny jest zatem wzór osobowy, który łączy cechy realne z cechami idealnymi. Najpełniejszym odniesieniem do osoby jest miłowanie jej, połączone z uznaniem jej ludzkiej godności. Karol Wojtyła trafnie to ujmuje „Osoba jest takim dobrem..., że właściwe i pełnowartościowe odniesienie do niej stanowi tylko miłość. I tę właśnie pozytywną treść normy personalistycznej eksponuje przykazanie miłości (...). Osoba znajduje

³⁸ *Biblia Tysiąclecia*, dz. cyt., s. 1226.

³⁹ W. Stróżewski, *Medytacja o wyzwoleniu przez prawdę*, „Ethos”, 1991, Lublin, s. 38.

⁴⁰ Jan Paweł II, *Veritatis Splendor*, Wrocław 1993, s. 96.

⁴¹ Por. R. Guardini, *Bóg daleki, Bóg bliski*, Poznań 1991, s. 27-30.



w miłości największą pełnię swego bytowania, obiektywnego istnienia”⁴². Wśród wartości ponadczasowych do największych należy miłość. Wartość miłości, jej bezmiar, bezinteresowność wielokrotnie podkreślana jest na kartach Biblii. Świadectwem są z pewnością słowa Jezusa „Jak Mnie umiłował Ojciec tak i Ja was umiłowałem. Wytrwajcie w miłości mojej”⁴³, czy też Hymnu o miłości św. Pawła⁴⁴.

Osoby wychowujące i wychowywane potrzebują uświadamiania sobie i odnawiania sensu miłości w wychowaniu opartym na dialogu. Mistrzem dialogu jest Jezus Chrystus. On uczył, jak rozmawiać z Bogiem, z samym sobą i z innymi. Aby żyć w miłości, wzrastać w mądrości, trzeba nawiązywać dialog z Jezusem⁴⁵.

W personalistycznej wizji wychowania istotną rolę pełni wzór osobowy. Osoba jest wzorem jeśli daje świadectwo dążenia do realizacji w swoim życiu ideału pełni człowieczeństwa, może służyć za przykład i inspirować do naśladowania⁴⁶. Wzorem osobowym mogą, a właściwie powinni być rodzice, wychowawcy, pedagodzy, katecheci, zwłaszcza w szkołach katolickich. Wzorem osobowym może być też bohater historyczny, czy literacki, piosenkarz, sportowiec. Aby mógł pozytywnie oddziaływać powinien żyć autentycznymi wartościami, z którymi inni mogą się utożsamiać. Te wartości są klarowne, o ile człowiek jest do nich naprawdę przekonany. Oddziaływanie osoby będącej ucieleśnieniem szlachetnych wartości wymaga refleksji, zwłaszcza odnośnie wartości moralnych, podkreśla Władysław Cichoń ze względu na ich szczególne miejsc w procesie wychowania⁴⁷.

⁴² K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986, s. 42-77.

⁴³ *Biblia Tysiąclecia*, dz. cyt., s. 1234.

⁴⁴ Tamże, s. 1302.

⁴⁵ Tamże, s. 1233.

⁴⁶ Por. K. Wrońska, *Osoba i wychowanie*, Kraków 2000, s. 109-114.

⁴⁷ Por. W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie*, Kraków 1996, s. 119.



Dobre wzorce osobowe budzą pragnienie ich naśladowania. Fundamentem identyfikacji z rodzicem, nauczycielem jest więź uczuciowa, podziw i szacunek. „Wzorowanie się na kimś, kogo kochamy i podziwiamy, kto na tę miłość i podziw zasłużył, nie zagraża naszej wolności, bo to co jest w nas jedyne i niepowtarzalne, nie przyjmuje z zewnątrz niczego, co obce” podkreśla Maria Łopatkowa⁴⁸.

Areopag polskich wybitnych pedagogów stanowi liczne grono nietuzinkowych wychowawców. Wzorem ideału nauczyciela – pedagoga jest Maria Grzegorzewska, zwana wychowawcą o „złotym sercu”. Twierdziła ona, że „wartość człowieka jest najcenniejszą wartością świata, jej ciężar gatunkowy przeważa wszystko w życiu jednostek i społeczeństw”⁴⁹. Owa wartość człowieka, to kim jest, kim może być dzięki rozwojowi wymaga właściwej kompetencji, taktu pedagogicznego, kultury osobistej nauczyciela.

Trzeba też wspomnieć o heroizmie pedagoga Janusza Korczaka. Świadom misji wychowawczej, podkreślał ją swoim życiem. Pisał on „bądź sobą, szukaj własnej drogi, poznaj siebie zanim poznasz innych...”⁵⁰. Eksponując miłość do wychowanka, która jego zdaniem opiera się na szacunku, wzajemnej współpracy twierdził „jestem nie po to, aby mnie kochali i podziwiali, ale po to, abym ja działał i kochał”⁵¹.

Aleksander Kamiński humanista, działacz Szarych Szeregów uważał, że ideały może i powinien zaszczepiać nauczyciel - wychowawca, „organizator pragnień zmierzających ku kształtowaniu siebie i tworzeniu lepszego świata”⁵². Opowiadał się za

⁴⁸ M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, Warszawa 1992, s. 84.

⁴⁹ M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, Warszawa 1957, s. 17.

⁵⁰ M. Chymuk, *Janusz Korczak Dziecko i wychowawca*, Kraków 1995, s. 1.

⁵¹ J. Korczak, *Pisma wybrane*, Warszawa 1978 t. 4, s. 334.

⁵² A. Kamiński, *Jakiego harcerstwa pragniemy*, w: A. Kamiński, *O harcerstwie teksty zapomniane*, Lublin 2004, s. 34-35.





wychowaniem przez działanie ukierunkowane na istotnie wartościowe cele.

Personalistyczna wizja wychowania odwołuje się do wzorów osobowych, darzonych autorytetem moralnym, ze względu na wiarygodność odpowiadania na szlachetne wartości. Wychowawca określający swoją tożsamość przez pryzmat personalizmu chrześcijańskiego jest nie tylko świadomy swojej odpowiedzialności za dobro dziecka, ucznia, ale w zaangażowany sposób przyczynia się do przekazywania prawdziwych wartości innym.

4. Podsumowanie

Ukazanie specyfiki wychowania w katolickiej szkole z uwzględnieniem treści zamieszczonych w tygodniku „Gość Niedzielny” było podyktowane tym, że w porównaniu z tekstami nauczania Kościoła dotyczącymi szkolnictwa katolickiego mają one silniejszy związek z praktyką edukacyjną w tego typu instytucjach, które z założenia mają być wspólnotami i społecznościami tworzonymi na fundamencie podobnych ideałów, celów i zasad wynikających z chrześcijańskiego dziedzictwa i kultury, cenionych przez wszystkie podmioty szkoły, czyli nauczycieli, uczniów i rodziców. Znaczenie podstaw wychowania zakorzenionych w antropologii filozoficznej i biblijnej, aksjologii i teleologii wychowania wynika z założenia, że integralny system edukacji ufundowany jest na ideale wychowania ściśle związanym z koncepcją człowieka, celach wyprowadzanych przede wszystkim z natury (istoty) wychowanka i adekwatnych w stosunku do ideału i celów zasad ujmujących znaczący rys wychowania człowieka ku pełni człowieczeństwa. W czasach licznych zagrożeń społeczno - kulturowych dla wolnego od redukcjonizmu wychowania osoby (i szerzej edukacji) szczególnie relatywizmu i utylitaryzmu, szkoły katolickie mają szansę być środowiskiem wychowania i kształcenia, w którym warunki, wyma-





gania i wzorce służą prawdziwemu rozwojowi dzieci i młodzieży, czyli ich dobru poprzez priorytetowe traktowanie wychowania religijnego i moralnego, które dominuje, ale również przenika inne dziedziny wychowania: intelektualne, uczuciowo – dążeniowe, społeczne (patriotyczne, obywatelskie), estetyczne. Zachowanie i budowanie tożsamości szkoły katolickiej staje się współcześnie również w Polsce trudnym wyzwaniem ze względu na takie problemy, jak: nierzadko wygórowane aspiracje edukacyjne rodziców odnośnie do osiągnięć w nauce swoich dzieci i brak rzeczywistej troski o rozwój innych sfer osobowości dziecka poza intelektem; tendencja do przenoszenia odpowiedzialności za edukację dzieci wyłącznie za szkołę (instrumentalne traktowanie szkoły jako instytucji świadczącej usługi edukacyjne); uleganie antywychowawczym wzorcom czerpanym z kultury popularnej i mediów elektronicznych przez nastolatki, a nawet dzieci; wnoszenie do życia szkoły zwłaszcza przez niektórych uczniów i ich rodziców dalekich od kultury humanistycznej i światopoglądu katolickiego postaw, norm zachowań i orientacji wartościujących. „Nie polecam szkół katolickich tak zwanej trudnej młodzieży, którą zatroskani rodzice chcą reedukować, rewychowywać i religijnie uszlachetniać. Wyjdzie męczarnia samego dziecka, nauczycieli, a także pozostałych uczniów. Szkoła katolicka nie jest od formowania i nadrabiania wieloletnich wychowawczych zaniedbań. To rodzice są odpowiedzialni za kształtowanie dziecka, a szkoła powinna li tylko kontynuować model wychowania obrany przez rodziców. Wrzucanie nastolatka z problemami do szkoły katolickiej jest odbierane przez niego jako kara. Szkoła jawi się jako obóz pracy, nauki i przetrwania. To się nie może edukacyjnie udać” pisze A. Puścikowska, akcentując jeden z problemów, z którymi borykają się szkoły katolickie⁵³.

⁵³ A. Puścikowska, *Nie jest wcale tak smętnie*. w: *Kuźnie Szlachetnych*, dodatek do „Gościa Niedzielnego” z 27 lutego 2011, s. 14-15.



Bibliografia:

Bartnik Cz., *Personalizm*, Lublin 2008.

Biblia Tysiąclecia, Poznań 1996.

Braun-Gałkowska M., *Rozmowy o życiu i miłości*, Warszawa 1986.

Chymuk M., *J. Korczak, Dziecko i wychowawca*, Kraków 1995.

Cichoń W., *Wartości, człowiek, wychowawca*, Kraków 1996.

Gogacz M., *Uwagi do tematu wartości*, „*Studia Philosophiae Christianae*”, 17 (1981) 1, s. 200-209.

Grocholewski Z., *Nagła potrzeba edukacji lub „en Christo paideia”*, w: *Edukacja katolicka: szanse i zagrożenia*, red. K. Bieliński, Toruń 2009.

Grzegorzewska M., *Listy do młodego nauczyciela*, Warszawa 1957.

Guardini R., *Bóg daleki, Bóg bliski*, Poznań 1991.

Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 2017.

Jan Paweł II, *Veritatis Splendor*, Wrocław 1993.

Kamiński A., *Jakiego harcerstwa pragniemy?* w: A. Kamiński, *O harcerstwie teksty zapomniane*, Lublin 2004.

Kamiński S., *Jak filozofować? Studia z metodologii filozofii klasycznej*, Lublin 1989, s. 293-306.

Kiereś B., *U podstaw pedagogiki personalistycznej*, Lublin 2015.

Kiereś H., *U podstaw wychowania: aretologia czy aksjologia?*, „*Cywilizacja*” 22/2007, s. 10-20.

Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1968.

Korczak J., *Pisma wybrane*, Warszawa 1978.

Kostrzewa A., *Wizja wiary, nie ministra, wywiad z T. Jaklewiczem*, w: „*Kuźnie Szlachetnych, dodatek do Gościa Niedzielnego*” z 27 lutego 2011, s. 2-5.

Krasnodebski M., *Spór o rodzinę. Filozoficzno-cywilizacyjne fundamenty myślenia o rodzinie*, Warszawa 2019.

Krąpiec M. A. OP, *Człowiek bytem osobowym*, w: *Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 1999.



- Krapiec M. A. OP, *Spełniać Dobro*, Lublin 2000.
- Kukołowicz T., Hamerlska A., *Przyczyny podejmowania działalności wychowawczej*, w: *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, red. T. Kukołowicz, Stalowa Wola 1996, s. 15-32.
- Kukołowicz T., *Rodzina wychowuje*, Stalowa Wola 1996.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1997.
- Lendzion A., *Młodzież a wartości charakterologiczne*, Lublin 2012.
- Łopatkowa M., *Pedagogika serca*, Warszawa 1992.
- Puścikowska A., *Nie jest wcale tak smętnie*, w: *Kuźnie Szlachetnych, do-datek do „Gościa Niedzielnego” z 27 lutego 2011*, s. 14-15.
- Puścikowska A., *Od natury do kultury*, „Gość Niedzielnego” 2011, nr 36.
- Stróżewski W., *Filozofia wartości*, „Znak”, nr 4, 1965.
- Stróżewski W., *Medytacja o wyzwoleniu przez prawdę*, „Ethos”, 1991.
- Tischner J., *Etyka, wartości i nadziei*, w: *D. von Hildebrandt i inni*, Poznań 1984.
- Tomaszczuk R., *Rodziny ciąg dalszy*, „Gość Niedzielnego” 2008, nr 48, cykl Szkoła z duszą.
- Trojan K. SJ, *Potrzeby psychiczne i wartości oraz ich implikacje religijne*, Kraków 1999.
- von Hildebrand D., *Serce. Rozważania o uczuciowości ludzkiej i uczuciowości Boga - Człowieka*, Poznań 1985.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986.
- Wrońska K., *Osoba i wychowanie*, Kraków 2000.





SPECIFIC FEATURES OF UPBRINGING IN CATHOLIC SCHOOLS – SELECTED ASPECTS

Summary

Personalism is a kind of philosophy which is fundamental to catholic pedagogy. It affirms in human beings all that is good - especially personal dignity and free will. Upbringing for personalists is a long, continual and complicated process. It takes place in families, schools and other social groups. In each of them the role of personal authorities is essential. They help children and young people to shape their consciences and attain a hierarchy of values.

Keywords: personalism, christian education, axiology





Renata Matusiak*

MEDIA W EDUKACJI – WYBRANE PROBLEMY EDUKACJI MEDIALNEJ

1. Wstęp. 2. Media- integralnym składnikiem środowiska człowieka i jego rozwoju. 3. Media a kształtowanie inteligencji, postaw i języka. 4. Media a wartości w życiu jednostki. 5. Kompetencje medialne jako jedno z głównych założeń edukacji medialnej. 6. Zakończenie

Abstrakt

Media są nieodłącznym elementem funkcjonowania człowieka we współczesnym świecie, gdzie jednym z głównych wyznaczników funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym jest przetwarzanie informacji. Wśród dzieci i młodzieży najbardziej popularnym medium jest Internet, który wpływa na postawy i wartości jednostki, gdyż ma funkcję opiniotwórczą, ale także na język i kompetencje jednostki. Może stanowić zarówno zagrożenie jak i wspomagać rozwój umiejętności i inteligencji jednostki. W celu rozwijania pozytywnych aspektów korzystania z mediów należy wspomagać kształcenie choćby przez taką formę jak e-learning oraz szereg działań z zakresu edukacji medialnej połączonej z pedagogiką medialną, której człowiek poddawany jest przez całe życie.

Słowa kluczowe: media, edukacja medialna, e-learning, system wartości.

* Mgr socjologii; doktorantka na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, e-mail: renatamatusiak@poczta.onet.eu



1. Wstęp

Ludzki mózg można porównać do komputera, jego efektywność i sposób myślenia, rozumienia różnych wartości, postaw jest zależny od tego jakie informacje zostaną mu przekazane. Nie można szacować jak dużo informacji jest przekazywanych przez media z uwagi na ciągły rozwój mediów, powstawanie nowych stacji, nowych miejsc nadawania i odbierania przekazu, nowych form i technologii. Mózg można zaprogramować za pomocą sukcesywnie od najmłodszych lat wtłaczanych w niego treści i tu dominującą rolę odgrywają media. Każdego dnia ludzie serfują po Internecie, oglądają telewizję, czytają gazety i książki nie zdając sobie sprawy, że to właśnie w tym czasie nabywają ogromną wiedzę o tym jak żyć, co jest dobre a co złe, do jakich wartości należy dążyć. Nadawcą tej wiedzy są media. Odebrane informacje zostają przeskanowane przez mózg a te wybrane jako wartościowe zakodowane w naszym sposobie myślenia i postępowania. Okazuję się, iż we współczesnym świecie grupą, która w największym stopniu chłonie treści prezentowane przez media są dzieci i młodzież do 19 roku życia i to właśnie dla nich telewizja czy Internet to już nie tylko forma spędzania wolnego czasu, ale często członek rodziny mający wpływ na codzienne życie, postępowanie i umiejętności człowieka.

2. Media – integralnym składnikiem środowiska człowieka i jego rozwoju

Wiedza o mediach staje się wyjątkowo istotnym elementem wykształcenia młodego człowieka, gdyż *różne media są integralnym składnikiem każdego jednostkowego otoczenia*¹.

¹ M. Walczak, *Media w edukacji współczesnego człowieka, cz. 1*, „Poradnik Bibliotekarza” 1/2003, s. 12.



Zdaniem J. Skrzypczaka tradycyjne narzędzia nauki i przyswajania informacji przez dziecko a nawet dorosłą osobę takie jak: książka, prasa zostały wyparte przez media. Zanotowano znaczny spadek użytkowania placówek kulturalnych typu biblioteka, muzeum czy teatr².

Znaczny spadek czytelnictwa książek i prasy sprawił także zmiany w rodzaju nadawanych programów edukacyjnych. W 1996 roku audycje edukacyjne oraz poradnicze stanowiły 8,9 % ogółu programów telewizji publicznej, a widowiska i spektakle teatralne zaledwie 1,6%. Podobnie wypadły dane struktury audycji radiowych w których programy edukacyjne i poradnicze stanowiły 3,6 % wszystkich emitowanych programów. Telewizja publiczna według 53 % ankietowanych dostarcza rzetelnych informacji a jej misja edukacyjna i propagowanie pozytywnych postaw jest oceniane pozytywnie według 36 % badanych³.

Mass media poza licznymi zagrożeniami dają dzieciom i młodzieży dużą szansę na rozwijanie własnej osobowości i edukację. Dziecko spędza dużo czasu zarówno na oglądaniu telewizji jak i na serfowaniu po Internecie.

E-Learning jest to technika, która wykorzystuje najnowsze zdobycze technologiczne do edukacji jednostki, mowa tu o Internecie, przekazach satelitarnych, telewizji interaktywnej czy intranecie. Najczęściej formą przekazu jest komputer, który przekazuje wiedzę, formą sprawdzającą wiedzę jest egzamin przeprowadzony także za pomocą komputera i dostępu co Internetu co oddaje istotę uczenia na odległość. Charakteryzuje się brakiem kontaktu fizycznego z nauczycielem, uczniowie widzą go przez monitor i słyszą. W tym przypadku jednostka sama decyduje o tempie przekazu mając możliwość powtarzania przez

² *Popularna encyklopedia mass mediów*, red. J. Skrzypczak, Poznań 1999, s. 310.

³ W. Sończyk, *Media w Polsce. Zarys problematyki*, Warszawa 1999, s. 138.



komputer wybranych kwestii czy interesujących zagadnień. Plusem jest możliwość nauczania bez względu na położenie⁴.

Cechy e-lerningu:

- kierowanie treści dydaktycznych do rozproszonych grup studentów,
- odrzucenie tradycyjnej klasy, gdzie wymagana jest obecność wszystkich jednostek,
- Odrzucenie obecności uczestników kształcenia w jednym czasie i miejscu,
- wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjnych i zdobyczy technicznych⁵.

Ta forma nauczania powoduje, że dziecko może samo wybrać treści, tematy których chce się nauczyć, które go interesują, robi to przy wykorzystaniu Internetu w których *dobrze się porusza*, forma ta nie wymaga uczestnictwa nauczyciela (chodzi tu o metodę *distance learning* – nauczanie na odległość) i jego obecności, dziecko samo reguluje szybkość przekazu do swoich możliwości. Zaletą jest także, iż u dziecka wzrasta samodzielność i indywidualność w nauce przy zastosowaniu powyższej formy. Dostęp do nauczania nie wymaga poszukiwania placówek z określonymi przedmiotami, a jedynie kliknięcia myszką⁶.

Dziecko poznaje świat w sposób *zapośredniczony przez media*. Ma to istotny wpływ w edukacji dziecka, gdyż dzięki mediom rozwija się inteligencja dziecka. Howard Gardner opisuje inteligencje wielorakie dziecka, które kształtowane są przy pomocy informacji. Informacje są przekazywane dziecku i młodym ludziom przez media i paradoksalnie to one sprawiają przy odpowiednich zabiegach nauczania odbierania treści, że dziecko

⁴J. Pulichino, *Current Trends in e-Learning*, Research Report, March 2005, s. 1-7.

⁵<http://e.kul.lublin.pl/kurs2.html?op=5&zbid=1786&kstart=0> [dostęp z dn. 7.06.2016].

⁶J. Gajda, *Media w edukacji*, Kraków 2005, s. 63-67.



rozwija swoją inteligencję lingwistyczną, logiczno-matematyczną, wizualno-przestrzenną, muzyczną, cielesno-kinetyczną. Najbardziej dominujący wpływ kształtowania tych rodzajów inteligencji przypada na okres przedszkolny i szkoły podstawowej. Dziecko swoje umiejętności mowy nabywa w swoim środowisku, przez cały okres rozwijania swoich umiejętności porozumiewania słu-cha i naśladuje zasłyszane słownictwo. Decydującą rolę odgry-wają tutaj rodzice, rodzina jako środowisko socjalizacyjne dziecka a także media, we wczesnych latach dziecka telewizja jako najczęściej posiadane medium w otoczeniu małego dziecka. Dziecko naśladuje usłyszane słowa a także dzięki telewizji, ro-dzicom uczy się znaczenia słów i gestów. Istotnym za tym jest, aby dostosować odpowiednie treści do odbioru przez dziecko⁷. Stosownym przykładem są programy edukacyjne dla najmłod-szym, których zadaniem jest nauka języków obcych od podstaw przy wykorzystaniu postaci bajkowych. Telewizja i radio wzbo-gacają kompetencje językowe dziecka, zabezpieczają i regulują gramatyczność wypowiedzi przy nauce języka⁸.

3. Media a kształtowanie inteligencji, postaw i języka

Użycie nowoczesnych mediów stwarza zagrożenie dla pełno-wartościowego języka, gdyż coraz częściej stosuje się wiele skrótów językowych i zapożyczeń z języków obcych. Przykładem są smsy, maile, rozmowy czatowe przy użyciu których użytkownik upraszcza język na rzecz używania modnych skrótów i szybkości porozumiewania się, okazuje się że w tej sytuacji dla dzieci język jest tylko narzędziem do zrozumienia się a używanie sformuło-wań niepoprawnych gramatycznie czy stylistycznie nie jest już takie ważne. Przykładem jest rozmowa dwóch chłopców z cha-

⁷ S. Juszczyk, I. Polewaczyk, *Media wobec wielorakich potrzeb dziecka*, Toruń 2006, s. 24.

⁸ Tamże, s. 25.

rakterystycznym ograniczeniem słów do minimum i użyciem młodzieżowego slangu, który często używany jest w programach dla młodzieży:

- *Kupiłem sobie furę.*
- *Ale ściema?*

Wśród mediów istotną rolę przy wykształceniu zdolności językowych odgrywa Internet, komputer. Podczas rozmowy za pomocą komunikatorów dziecko ćwiczy także umiejętność czytania, pojmowania określonych treści. Przy użyciu programów edukacyjnych rodzic może sprawić, że dziecko bez stresu i frustracji w stosownym dla siebie tempie może nauczyć się czytać a co za tym idzie przez czytanie ćwiczyć pisownie i ortografię poszczególnych słów, komputer jest dla dziecka bardziej przyjazny niż na przykład nauczyciel i nie wywołuje tyle emocji. Dziecko w tempie dostosowanym do jego możliwości ciesząc się sukcesami związanymi z nauką nabiera chęci, aby rozszerzać swoje horyzonty. Programy edukacyjne realizowane przy pomocy komputera sprawiają, że dziecko nabywa liczne informacje, których nie jest w stanie nabyć podczas tradycyjnej lekcji, taki program poświęca czas tylko dziecku monitorując jego postępy i pokazując błędy. Dziecko nabywa wiedzę i uczy się jej wykorzystywać i to dlatego komputer może być doskonałym uzupełnieniem tradycyjnego kształcenia¹⁰.

Programy edukacyjne mają zastosowanie także w rozwijaniu inteligencji logiczno- matematycznej. Klasyczne nauczanie matematyki i związanej z nią logiką w szkołach odbywa się za pomocą wytłumaczenia dziecku podstaw i zależności matematycznych, co sprawia, że dziecko tego nie rozumie. Alternatywą wspomagającą naukę takich dziedzin u dziecka są programy edukacyjne, których zaletą jest nauka przez zabawę.

⁹ <http://www.miejski.pl/slowo-%C5%9Aciema> [dostęp z dn. 7.10.2017].

¹⁰ J. Buczyńska, *Komputer w praktyce logopedycznej*, Toruń 1999, s. 21-30.

Dziecko podejmują naukę w programie nie traktuje tego jako nauki a jako przyjemną zabawę do której chce wracać. Przy użyciu odpowiednich zadań dziecko kształci swoje umiejętności logicznego myślenia i nieświadomie uczy się rozwiązywać zadania związane z matematyką, to nie powoduje u dziecka stresu i obaw przed *stanie przy tablicy*¹¹.

Przy zastosowaniu Internetu warto także wspomnieć o wpływie gier komputerowych, gier online na edukację dziecka. Pozytywną stroną jest fakt, że gry komputerowe uczą logicznego myślenia, w sposób stopniowy użytkownik gier przechodzi na coraz wyższy stopień trudności co pomaga w wyrobieniu systematyczności i inteligentnego myślenia, przewidywania kolejnych kroków przeciwnika, przy udziale systemu nagród. Nagrody są przewidziane jako *bonus* za osiągnięcie wyższego poziomu w grze a wyższy poziom oznacza nabywanie wyższych umiejętności przewidywania i logicznego rozdysponowania ruchami w grze. W czasie gry rozwijany jest także refleks jednostki i spostrzegawczość. Pozytywny wpływ jest w tym przypadku ograniczony, bo jego dobroczynne działanie jest uzależnione od tego w jakie gry dziecko gra. Na rynku edukacyjnym obecnie jest wiele propozycji uczących wyżej wymienionych umiejętności¹².

Propozycje rynkowe gier o charakterze edukacyjnym nie są dla większości dzieci interesujące. Poniżej przedstawiony jest wykres dzieci i młodzieży, które swój wolny czas poświęcają na granie *online*. Najmłodszy internauci wyjątkowo chętnie korzystają z możliwości grania online – 70 proc. dzieci aktywnych online spędza czas na tego typu rozrywce. Wbrew stereotypom, witryny

¹¹ I. Falko, J. Jastrząb, *Terapia matematyczna*, w: *Edukacja terapeutyczna*, red. J. Jastrząb, Toruń, 2002, s. 327-332.

¹² I. Ulfik-Jaworska, *Komputerowi geniusze czy komputerowi mordercy? Oddziaływanie gier komputerowych na dzieci i młodzież*, w: *W poszukiwaniu sensu wychowania*, red. A. Leśniaka, Tarnów 2006.

poświęcone grom w sieci cieszą się niemal równym zainteresowaniem dziewczynek i chłopców.

Większość gier online nie ma charakteru edukacyjnego, są przesiąknięte agresją i brakiem zwrócenia uwagi na konsekwencje swoich czynów. Zanika w nich fakt logicznego myślenia a jedyną chęciom jest wygranie za wszelką cenę. W aspekcie edukacyjnym przynoszą szkody, gdyż są bardziej atrakcyjne dla dziecka niż nauka czy gra edukacyjna. Dzieci zostają uzależnione od gier i nie poświęcają dostatecznie dużo czasu na rozwijanie swoich umiejętności. Czas, który powinny poświęcić na odrabianie lekcji zostaje przeznaczony na grę i to ciągnie za sobą konsekwencje zaległości dotyczących materiału przerabianego w szkole, tworzy luki w wykształceniu, których dziecko nie jest w stanie nadrobić. To w konsekwencji obniża jego stopień i niweluje jej/jego szanse na rozwój intelektualny¹³.

Trzeba zaznaczyć, że kontakt z mediami nie działa w psychice dziecka na jednej płaszczyźnie, czyli na przykład nie pomaga w nabywaniu wiedzy tylko na temat języka, ale działa na wiele umiejętności jednostki. Jedną z inteligencji jaka wtedy jest rozwijana to wizualno-przestrzenna. Dziecko poza tym, że słyszy także widzi obraz, odbiera wielkość, barwy i szybkość przekazu tworzy to tak zwaną trójwymiarowość obrazów wzrokowych. Media stają się narzędziem poznawczym i tworzą u dziecka zdolność przesuwania i rotowania obrazów przy jednoczesnym ćwiczeniu pamięci, uwagi i spostrzegawczości. Trzeba zauważyć, że dziecko w wieku przedszkolnym jest w stanie odtworzyć zauważone przedmioty i ich ruchy natomiast samo nie jest w stanie widzieć obiekty z innego punktu widzenia niż własny. Za tym rozwój dziecka w styczności na przykład z programami graficznym powinien być dostosowany do rozwoju dziecka. Dziecko

¹³ Tamże.

winną pierw opanować orientację przestrzenną i podstawowe rysunki a później rozwijać swoje umiejętności wizualno-przestrzenne za pomocą mediów¹⁴.

Media rozwijają inteligencję muzyczną, czyli zdolność do tworzenia, rozumienia i przekazywania określonych dźwięków. Ten rodzaj inteligencji jest określany także intelektualną i estetyczną formą myślenia. W najmłodszych klasach łącznie z gimnazjami naucza się muzyki. Proces uczenia się muzyki, odbierania dźwięków, ich wysokości, melodii czy rytmu pozwala na wykształcenie inteligencji muzycznej. E.E. Gordon uważa, że dziecko do 9 roku życia rozwija swoje umiejętności i wrażliwość muzyczną, w późniejszym czasie ten rozwój zanika i dziecko jedynie doskonali swoje umiejętności. Inteligencja muzyczna i wykorzystanie muzyki w edukacji ma istotny wpływ na poziom przyswajania wiadomości przez dziecko. Badania wykazały, że dzieci chętniej uczestniczą w zajęciach, gdzie obecne są elementy piosenek, muzyki, wykorzystania metody nauki przez muzykę. Muzyka w połączeniu z obrazem przy użyciu w mediach stosowanych piosenek, środków muzycznych ma wpływ na emocjonalność dziecka, a to ma także wpływ na przebieg procesów poznawczych u dziecka. Multimedia, Internet, telewizja za pomocą dźwięku są w stanie wspomagać owe procesy¹⁵.

Ostatnim bardzo istotnym rodzajem inteligencji wpływającej na edukację dziecka jest cielesno-kinetyczna. Jest to zdolność do rozwiązywania problemów, tworzenia produktów, rozwoju osobistego za pomocą własnego ciała. Dziecko uczy się wyrażania emocji, swoich stanów za pomocą ciała i ruchu. Przy pomocy gier i komputera dziecko rozwija zdolności manualne, szybkość reakcji i przewidywania ruchów. Wyrażanie emocji powiązane z

¹⁴ S. Juszczyk, I. Polewczyk, *Media wobec wielorakich potrzeb dziecka*, dz. cyt., s. 28-29.

¹⁵ E. E. Gordon, *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*, tłum. E. Kuchtowa, A. Zielińska, Kraków 1997, s. 36.



inteligencją muzyczną u dziecka skutkuje rozwojem pasji tanecznych u jednostki i doskonalenia fizycznego¹⁶.

Do istotnych rodzajów inteligencji wspomagających proces edukacyjny dziecka należą jeszcze: inteligencja interpersonalna, egzystencjalna, przyrodnicza. Wszystkie mają za zadanie stymulować rozwój jednostki. Media nie mają wpływu na tylko na jeden rodzaj inteligencji, za ich pomocą dziecko rozwija kilka rodzajów jednocześnie. Taki sposób wspomagania edukacji za pomocą mediów jest bardziej skuteczny niż zwykła lekcja w szkole, urozmaicenie lekcji za pomocą dźwięku, obrazu czy filmu zachęca dziecko do rozszerzania swoich horyzontów¹⁷.

Główną rolę więc w edukacji młodego człowieka pełnią informacje, przekazywane mu treści i sposób w jaki jest to czynione. Dziecko, którego inteligencja i umiejętności kreowane są za pomocą mediów odbiera je na trzech płaszczyznach zwanych też kodami: obrazowym, werbalnym i abstrakcyjnym¹⁸. W okresie ewolucyjnym pierwszym kodem dla człowieka jest kod obrazkowy, kolejno kod werbalny, a dopiero abstrakcyjny kreuje procesy myślenia. W tradycyjnym procesie nauczania kładziono nacisk na werbalizm i tu decydującą rolę odgrywał nauczyciel oraz jego autorytet. Obecnie do przekazywania wiedzy używa się multimediów. Doszukując się skuteczności tego rodzajów mediów nacisk kładziono na harmonie między tymi trzema kodami. Obecnie istotą tego rodzaju mediów jest obraz, który ma odegrać rolę nośnika informacji, według wielu badaczy jest to błędne postępowanie i nie jest w stanie zastąpić połączenia harmonijnego z kodem werbalnym¹⁹.

¹⁶ S. Juszczuk, I. Polewczyk, *Media wobec wielorakich potrzeb dziecka*, dz. cyt., s. 31-32.

¹⁷ Tamże, s. 33-39.

¹⁸ J. Morbitzer, *O multimediach okiem pedagoga*, „Poradnik Bibliotekarza” 6/2001, s. 2

¹⁹ Tamże, s. 2.



Dostrzegając możliwe zagrożenia ze strony mediów, nie należy zapominać o ogromnych korzyściach płynących ze świadomego i przemyślanego korzystania z przekazów medialnych. Taki sposób traktowania mediów może przyczynić się do *bardziej systematycznego i krytycznego uświadamiania sobie świata* i być źródłem rozwoju własnej osobowości. Media umożliwiają uczniowi poznanie i zrozumienie zjawisk o charakterze globalnym (toczące się wojny, zagrożenia cywilizacyjne itp.). Spełniają również ważną rolę w upowszechnianiu osiągnięć kultury różnych narodów²⁰.

Do kolejnych działań mających pozytywne zabarwienie wpływu mediów jest popularyzowanie przez nie imprez sportowych, muzycznych, zachęcanie do aktywności fizycznej i artystycznej. Przy czym trzeba zaznaczyć, że media niwelując tradycyjne czytanie książek rozwinęły tak zwane księgarnie internetowe, gdzie w bardzo ciekawy sposób przedstawiają dziecku na przykład lekturę szkolną²¹.

Media zatem zostały włączone w proces szeroko rozumianej edukacji kulturalnej.

4. Media a wartości w życiu jednostki

Pojęcie *wartości* funkcjonuje w bardzo szerokim aspekcie, często mówi się o wartościach estetycznych, do których zaliczamy na przykład piękno czy wartościach materialnych, które da się przeliczyć na cenę rynkową oraz o wartościach moralnych do których zaliczamy między innymi uczciwość. Wartość to coś co jest ważne dla jednostki czy grupy zwykle określane jako dobro, które jest cenione i podlega ochronie, a także wywiera is-

²⁰ M. Walczak. *Wirtualny świat telewizji*, cz. 2, „Poradnik Bibliotekarza” 2/2003, s. 14.

²¹ J. Frołow, *Jak nowe media wpływają na czytelnictwo?*, „Poradnik Bibliotekarza” 12/2002, s. 10.



totny wpływ na stabilizację życia jednostek i grup. Socjologowie uznają, że wartości to zbiór zasad jakie przyjęła jednostka, wewnętrzny kodeks, który stworzony jest na podstawie odczuć i ocen człowieka. Mamy tu do czynienia z uporządkowaniem osobistej oceny dóbr z pośród których jedne są stawiane wyżej w przydatności do satysfakcjonującego życia a inne są spychane na dalszy plan²².

J. Szczepański mówi, że wartość cechuje szacunek jakim darzą ją jednostki lub grupa, przy czym osiągnięcie takiej wartości jest sprawą pierwszorzędą. Wartością może być idea, rzecz materialna, instytucja – czyli przedmiot wyimaginowany lub rzeczywisty, nie ma tu ograniczeń, bo zależy to od odczuć jednostki bądź zbiorowości. J. Szczepański wiąże wartości z stanem zadowolenia psychicznego jednostki lub grupy, mogące także zapewniać spójność i siłę grupie²³.

Wartości tworzą pewien system, można ich używać w dwóch kontekstach pośrednim i bezpośrednim czyli wprost, to jak zostaną użyte zależy od ich stopnia w hierarchii wartości jednostki bądź grupy²⁴. Taki sposób przekazywanie charakterystyczny jest dla mediów, jedne wartości są przekazywane wprost, a inne odbiorca musi sam wywnioskować.

Odbiorcami mass mediów są różne grupy wiekowe, stale są prowadzone badania wartości przedstawianych w mediach i ich wpływu na poszczególne grupy odbiorców, z których wyróżniamy trzy grupy wiekowe: gimnazjaliści, studenci i dorośli, jest to tylko jeden z rodzajów podziału. Współczesna kultura jest bardzo zróżnicowana, przedstawia wiele światopoglądów, przekazów i informacji i to powoduje, że *zawarte w nich wartości w konkretnej swej treści mają różny stopień ogólności i charaktery-*

²² M. Ejsmont, B. Kosmalska, *Media. Wartości. Wychowanie*, Kraków 2005, s. 75-76.

²³ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972, s. 97-98.

²⁴ S. Jałowicki, *Struktura systemu wartości*, Warszawa 1978, s. 21.



zują się odmienną zasadą wyodrębniania spośród innych współwystępujących z nimi wartościami²⁵.

Folkierska twierdzi, że mass media przedstawiają różne wartości. Wynika to z niejednorodności społeczeństwa, które zawiera w sobie różne kręgi społeczne mające odmienne systemy wartości.

Autorka wyróżnia 9 rodzajów wartości, w tym jedne są mniej oddziałujące w społeczeństwie natomiast inne mają istotny wpływ na życie i funkcjonowanie jednostek w społeczeństwie:

- wartości intelektualne – jednostki postrzegające świat w kategoriach szacunku dla
- umysłu i wysokiego zasobu wiedzy wymagają określonej wiedzy od siebie a także postrzegają wartość innych ludzi, kontaktów z nimi w zależności od ich zasobu intelektualnego. Analogicznie jest z przedmiotami, które poprawiają jakość życia intelektualisty, są znaczące, gdy pozwalają na rozwój umysłu jednostek.
- Wartości prestiżowe – jednostki oceniają innych ludzi w kategoriach posiadanych dóbr materialnych a co za tym idzie ich pozycji w społeczeństwie, istotne znaczenie ma też uznanie i opinia społeczna. Skutkiem wysokiej pozycji w hierarchii społecznej jest posiadanie określonego wpływu i władzy, wyznacznikiem wartości prestiżowych jest zatem zdobycie możliwie jak najwyższej pozycji co uznawane jest za osiągnięcie sukcesu życiowego.
- Wartości estetyczne – jednostki oceniają świat z perspektywy atrakcyjności estetycznej, nie ma tu znaczenia moralność czy prawda. Kontakty z innymi ludźmi uzależniają od możliwości znalezienia wspólnych tematów dotyczących estetyki i tu zasadnicze znaczenie ma wrażliwość na estetykę, artystyczne podejście do życia czy też obraz własnych przeżyć w tej sferze.

²⁵ A. Folkierska, *Typy wartości, ich miejsce i funkcjonowanie w kulturze*, w: *Młodzież a wartości*, red. B. Świda, Warszawa 1979, s. 94.



- Wartości materialne – jednostki kierują się konsumpcyjnym podejściem do życia i ich priorytetem życiowym jest posiadanie dóbr materialnych. Ocena innych ludzi jest skutkiem tego jakie mogą przynieść korzyści w sferze materialnej bądź to jaką pozycję materialną posiadają w społeczeństwie (stopień posiadanych zasobów finansowych). Jednostki takie utrzymują kontakty z osobami o podobnej stopie życiowej lub wyższej. Celem życiowym takich jednostek jest zwiększanie środków materialnych oraz podnoszenie swoich standardów życiowych.
- Wartości socjocentryczne – jednostka postrzega świat w kategoriach systemów i grup społecznych. Pozytywnie oceniają jednostki wnoszące wysiłek w umacnianie i rozwój grupy społecznej, środowiska w którym funkcjonują oraz jednostki, które starają się rozwiązywać problemy i aktywnie interesują się jej życiem. Ludzie wyznający te wartości twierdzą, że dobro grupy jest wyższą wartością niż dobro indywidualne jednostki.
- Wartości przyjemnościowe – kontakty z innymi ludźmi mają przynosić korzyści emocjonalne na przykład niwelowanie złych stanów emocjonalnych. Celem życia jest jego nieskomplikowanie, brak problemu natury egzystencjalnej i emocjonalnej, odprężenie i obniżenie konfliktów do minimum.
- Wartości allocentryczne – istotnym elementem jednostek wyznających te wartości jest wrażliwość na kontakty międzyludzkie, działanie na rzecz innych ludzi i przez to rozwój własnej osobowości. Celem życiowym jest niesienie pomocy innym, rozumienie ich, wrażliwość na problemy bliźniego, życzliwość w kontaktach międzyludzkich co czyni egzystencję satysfakcjonującą, a człowiek czuje się potrzebny w społeczeństwie.



- Wartości perfekcjonistyczne – jednostka postrzega świat w kategoriach doskonalenia umysłu i sprawności fizycznej, działalność jednostki wartościowana jest na podstawie korzyści w sferze umysłu i fizyczności jakie dane działania mogą przynieść²⁶.

Istotną wartością poruszaną przez media jest konsumpcjonizm, co ma związek z ideologią postmodernistyczną i redukcjonizmem antropologiczno-moralnym, który wywiera wpływ na media, a także obraz człowieka i świata jaki w nich funkcjonuje. Media nakłaniają nas do konsumpcjonizmu przez dużą liczbę reklam. Reklama jako narzędzie marketingu zachęca nas od nabywania nowych dóbr sugerując, że gdy ich nie nabędziemy będziemy gorsi od innych ludzi, będziemy nieszczęśliwi. Konsumpcjonizm pośrednio narzuca jak mamy żyć. Podobnie jest z wpływem konsumpcjonizmu na dziecko, w reklamach często sugeruje się, że dany towar posiadają wszystkie dzieci i że dziecko odbiorca też winien go mieć, bo używają na przykład tych samych lalek *Barbie* może zaprzyjaźnić się z innymi dziećmi. Reklama jest najchętniej oglądaną treścią przez dzieci i tworzy fałszywy obraz, że używając tych samych artykułów dziecko może nawiązywać relacje z innymi ludźmi lub przynależeć do tej samej grupy atrakcyjnej dla dziecka. Reklamy narzucające wartości konsumpcyjne pośrednio narzucają też wartości hedonistyczne wśród dzieci i młodzieży, oznacza to, że jeśli dziecko lub młody człowiek zakupi towar będzie szczęśliwy, sprawi mu to przyjemność, zadowolenie z życia. Jednocześnie reklamy i telewizja podważają autorytet rodzica i wartości rodzinne, przez sugerowanie dzieciom, że rodzice spełniający zachcianki dziecka,

²⁶ M. Dańkowska-Kosman, *Media i ich odbiorcy. Międzypokoleniowe rozróżnienie w odbiorze*, Warszawa 2008, s. 130-133.



które pragnie oferowanego towaru bardziej je kochają i chcą jego dobra w przeciwieństwie do rodziców, którzy nie wyrażają zgody na zakup oferowanej rzeczy²⁷.

5. Kompetencje medialne jako jedno z głównych założeń edukacji medialnej

Obecny rozwój cywilizacyjny człowieka spowodował, że chcąc brać udział w życiu społecznym nie może funkcjonować bez mediów. Teoria przymusu medialnego zakłada, że jesteśmy zmuszeni do współegzystowania z mediami w szczególności nowymi, wobec tego wszelki opór mający na celu rezygnację z ich użytkowania nie ma racji bytu. Celem edukacji szkolnej jak i medialnej jest poszukiwanie płaszczyzny porozumienia między człowiekiem a mediami. Wydaje się to oczywiste, gdyż na obecnym poziomie rozwoju cywilizacyjnego, jednym z czynników warunkujących jakość życia jest umiejętność efektywnego korzystania z mediów – tradycyjnych jak i cyfrowych co składa się na działania podejmowane w ramach edukacji medialnej²⁸.

Fundacja Nowoczesna Polska przedstawiła katalog kompetencji medialnych, których założeniem są spodziewane efekty kształcenia, określone za pomocą uzyskania konkretnych wiadomości i umiejętności. Struktura kompetencji została zobrazowana jako piramida na którą składają się następujące pola tematyczne:

- umiejętność korzystania z informacji,
- relacje w środowisku medialnym,
- język mediów,

²⁷ S. Juszczyk, *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*, Katowice 2000, s. 159.

²⁸ A. Roguska, *Środowisko mediów elektronicznych obszarem zainteresowań współczesnej pedagogiki społecznej*, w: *Pedagogika społeczna w Europie Środkowej, stan obecny i perspektywy*, red. Z. Bakosová, E. Jarosz, Brno 2009, s. 554.



- kreatywne korzystanie z mediów,
- etyka i wartości w komunikacji i mediach,
- prawo w komunikacji i mediach,
- bezpieczeństwo w komunikacji i mediach,
- ekonomiczne aspekty działania mediów²⁹.

Powyższe pola tematyczne stanowią podstawy treściowe edukacji medialnej. Na realizację edukacji medialnej nie tylko przez środowisko szkolne, ale także przez same media składają się kompetencje informatyczne, cyfrowe i medialne. Bardzo istotne jest pytanie o realizację edukacji medialnej przez same media. Jak wskazują wyżej opisane przykłady media realizują edukację medialną. Jednak na podkreślenie zasługuje fakt, że realizacja ta przebiega w sposób niewystarczający. Edukacja medialna jest realizowana poprzez media, dla mediów i o mediach. W centrum uwagi znajdują się media z których korzysta człowiek. Korzystanie staje się wymogiem współczesnych czasów. Mass media obecnie wyszły poza funkcję informacyjną, stały się na skalę globalną elementem systemu kształtowania rzeczywistości³⁰. Działania mające na celu zintensyfikować realizację celów edukacji medialnej do których należy zdobywanie kompetencji medialnych na które składa się wiedza, umiejętności i postawy jednostki powinny być wprowadzane już od lat najmłodszych w treściach medialnych przeznaczonych także dla dzieci, oraz przez całe życie. Realizacja edukacji medialnej jest procesem całościowym.

²⁹ *Katalog kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych 2014*, Fundacja Nowoczesna Polska, Warszawa 2014, w: http://edukacjamedialna.edu.pl/media/chunks/attachment/Katalog_kompetencji_medialnych_2014_EudBrrI.pdf [dostęp z dn. 02.02.2018].

³⁰ B. Siemieniecki, *Pedagogika medialna*, Warszawa 2007, s. 9.



6. Zakończenie

Współczesny człowiek odbiera dużo więcej informacji niż jego rówieśnik np. w XVIII wieku. Świat jest w pewien sposób tworzony przez informacje i kreuje naszą rzeczywistość co powoduje, że odbiór i przetwarzanie informacji stało się to dla nas rutyną, a mózg dorosłego człowieka nie jest w stanie wychwycić logicznych sprzeczności w przekazie mediów. Zastanawiający jest fakt, że skoro dorosły człowiek nie ma świadomości o tym jaki wpływ mają na niego mass media to w takim razie jaka jest skala tego wpływu na bezkrytyczne wobec nadawanych treści dziecko czy młodego człowieka? Okazuje się, że człowiek żyje w wirtualnej rzeczywistości, bowiem to czego nie ma w Internecie czy telewizji nie jest istotne dla opinii publicznej, to mass media kreują naszą rzeczywistość i to w jaki sposób mamy postrzegać poszczególne zdarzenia : co ma być dla nas ważniejsze a co mniej ważne, już sam dobór informacji i ich podział na ważniejsze i mniej ważne jest sposobem manipulacji. Wpływ mediów w szczególności Internetu względem postaw i wartości jakie wyznają dzieci i młodzież jest bardzo duży. Bezdyskusyjnie wpływają na język, rozwój inteligencji, czy posiadane kompetencje. Właściwie realizowana edukacja medialna w placówkach szkolnych skutkuje tym, że media to nie zagrożenie, a szansa na rozwój jednostki.

BIBLIOGRAFIA

Buczyńska J., *Komputer w praktyce logopedycznej*, Toruń 1999.

Dańkowska-Kosman M., *Media i ich odbiorcy. Międzypokoleniowe rozróżnienie w odbiorze*, Warszawa 2008.

Falko I., Jastrząb J., *Terapia matematyczna*, w: *Edukacja terapeutyczna*, red. J. Jastrząb, Toruń, 2002.

Folkierska A., *Typy wartości, ich miejsce i funkcjonowanie w kulturze*, w: *Młodzież a wartości*, red. B. Świda, Warszawa 1979.



- Frołow J., *Jak nowe media wpływają na czytelnictwo?*, „Poradnik Bibliotekarza” 12/2002.
- Gajda J., *Media w edukacji*, Kraków 2005.
- Gordon E. E., *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*, tłum. E. Kuch-towa, A. Zielińska, Kraków 1997.
- Jałowicki S., *Struktura systemu wartości*, Warszawa 1978.
- Juszczak S., *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*, Katowice 2000.
- Juszczak S., Polewaczyk I., *Media wobec wielorakich potrzeb dziecka*, Toruń 2006.
- Katalog kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych 2014*, Fundacja Nowoczesna Polska, Warszawa 2014, w: M. Ejsmont, B. Kosmał-ska, *Media. Wartości. Wychowanie*, Kraków 2005, s. 75-76.
- Morbitzer J., *O multimediami okiem pedagoga*, „Poradnik Bibliotekarza” 6/2001.
- Popularna encyklopedia mass mediów*, red. J. Skrzypczak, Poznań 1999.
- Pulichino J., *Current Trends in e-Learning*, Research Report, March 2005, s. 1-7.
- Roguska A., *Środowisko mediów elektronicznych obszarem zainteresowań współczesnej pedagogiki społecznej*, w: *Pedagogika społeczna w Europie Środkowej, stan obecny i perspektywy*, red. Z. Bakosová, E. Jarosz, Brno 2009.
- Siemieniecki B., *Pedagogika medialna*, Warszawa 2007.
- Sończyk W., *Media w Polsce. Zarys problematyki*, Warszawa 1999.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972.
- Ulfik-Jaworska I., *Komputerowi geniusze czy komputerowi mordercy? Oddziaływanie gier komputerowych na dzieci i młodzież*, w: *W poszukiwaniu sensu wychowania*, red. A. Leśniaka, Tarnów 2006.
- Walczak M., *Media w edukacji współczesnego człowieka, cz. 1*, „Poradnik Bibliotekarza” 1/2003.
- Walczak M., *Wirtualny świat telewizji, cz. 2*, „Poradnik Bibliotekarza” 2/2003.

NETOGRAFIA

<http://e.kul.lublin.pl/kurs2.html?op=5&zbid=1786&kstart=0> [dostęp z dn. 7.06.2016].

http://edukacjamedialna.edu.pl/media/chunks/attachment/Katalog_kompetencji_medialnych_2014_EudBrrI.pdf [dostęp z dn. 02.02.2018].

<http://www.miejski.pl/slowo-%C5%9Aciema> [dostęp z dn. 7.10.2017].

MEDIA IN EDUCATION – SELECTED PROBLEMS OF MEDIA EDUCATION

Summary

The media is an inseparable element of human functioning in the modern world, where one of the main determinants of functioning is the processing of information. Among children and teenagers, the most popular medium is the Internet, which affects both the attitudes and values of the individual, because it has an opinion-forming function, and also the language and competences of the individual. The Internet can be both a threat and a support to the development of the individual's skills and intelligence. In order to develop positive aspects of using the media, it is necessary to support education, for example through the form of e-learning and a range of activities in the field of media education combined with media pedagogy, which people undergo throughout their lives.

Keywords: media, media education, e-learning, value system.

Наталия Лосева (Nataliya Losyeva)*
Светлана Медведева (Svitlana Medvedieva)**

ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ АКТИВНЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

1. Вступление. 2. Характеристика «само-процессов». 3. Саморазвитие и самореализация субъектов учебного процесса. 4. Активные и интерактивные методы обучения. 5. Оценка результативности применения активных и интерактивных методов обучения. 6. Выводы.

Abstract/Аннотация:

В статье рассматриваются характеристики основных составляющих профессионально-личностного саморазвития и самореализации педагогов и студентов. Подчеркивается, что саморазвитие и самореализация преподавателя актуализируют подобные процессы у студентов и рассматриваются как одно из необходимых условий учебной деятельности в высшей школе. На основе обобщения научных работ и личного преподавательского опыта определены задачи и методы осуществления учебного процесса, актуализирующие саморазвитие и самореализацию студентов. Описаны конкретные примеры и рекомен-

* Dr hab., professor of the Department of Applied Mechanics and Computing at the Faculty of Mathematics and IT, Director of Center of Continuing Education, Vasyl Stus Donetsk National University (Ukraine); e-mail: natalie.loseva@gmail.com

** Dr, Department of Foreign Languages Vinnytsia National Technical University, Ukraine, e-mail: svetlana.med79@gmail.com



дации проведения занятий с использованием активных и интерактивных методов обучения. Проанализированы данные исследования о влиянии вышеназванных методов преподавания дисциплины на процессы саморазвития и самореализации личности студента.

Ключевые слова: Саморазвитие, самореализация, субъекты учебного процесса, активные методы обучения, интерактивные методы обучения.

1. Введение

Изменения в современном мире происходят настолько стремительно, что полученное ранее хорошее образование сегодня уже не является гарантом эффективной дальнейшей работы. Без постоянного обновления ранее полученных знаний и компетентностей результаты деятельности любого специалиста могут стать непрофессиональными. Необходимым процессом современности является систематическое непрерывное как профессиональное, так и личностное саморазвитие человека.

В наибольшей степени это касается людей педагогической профессии. Новый этап развития образования и общества, повсеместное внедрение информационных технологий, смена вектора интересов молодого поколения требуют от преподавателей быстрого овладения новыми знаниями и профессиональными компетентностями. Известно, что настоящий педагог не только учит, но и бесконечно учится. Такой принцип существовал всегда, а современный мир усиливает его тысячекратно. Новые технологии и реализация личностно-ориентированного подхода в обучении требуют от педагога способности соответствовать современным запросам общества. И только в случае, когда педагог способен саморазвиваться и самосовершенствоваться, он будет



значимым и интересным для своих учеников, а также замотивирует необходимость включения в их собственную систему ценностей стремления к саморазвитию и самореализации.

Вопросам личностного и профессионального развития человека посвятили свои работы А. Адлер, А. Бодалев, С. Гончаренко, А. Деркач, В. Кремень, Н. Кузьмина, В. Лозовая, А. Маркова, А. Маслоу, Г. Олпорт, Дж. Равен, К. Роджерс, В. Франкл, Д. Чернилевский и др. Ученые подчеркивают, что «линия поведения конкретного человека не случайна: кто-то пасует перед трудностями, кто-то теряет общую задачу из виду, а кто-то целеустремленно движется к желанной цели¹...». Они изучают и предлагают «основные направления влияния на процесс развития познавательной, эмоциональной и волевой сфер личности²».

Педагогический аспект проблемы саморазвития и самореализации личности исследовали В. Андрущенко, И. Архипова, В. Витюк, В. Байденко, Н. Бордовская, И. Зимняя, В. Клочко, Н. Лосева, В. Радул, Ю. Рева, В. Сидоренко и другие. Ученые подчеркивают, что «способность к самореализации является сегодня ключевой характеристикой личности³». При этом компетентность педагога очень сильно зависит от его личности, профессиональной направленности на студента, творческого потенциала, личного стремления к самореализации, а все эти компоненты в комплексе являются важным инструментом воспитания будущих поколений. Современному педагогу «необходимо, во-первых, формирование смысловой установки на

¹ Альфред Адлер. *Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека*. М., Издательство Института психотерапии, 2002. – 214с.

² А. Бодалев. *Личность и общение*. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с

³ N. Losewa, *Twórcza samorealizacja podmiotu procesu pedagogicznego*, „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Rodzin – Seria Pedagogiczna” 2-3 (2010-2011) 5-6, p.35-46.



творчество и, во-вторых, выращивание потребности риска, ... выхода за очерченные пределы⁴...».

Целью статьи является рассмотрение некоторых понятий, связанных с проблемой профессионально-личностного саморазвития личности, определение путей профессионального роста, саморазвития и самореализации субъектов учебного процесса (педагога и студентов) и презентация конкретных активных и интерактивных методов обучения, применяемых для достижения этой цели.

2. Характеристика «само-процессов»

Рассмотрим некоторые понятия, связанные с само-процессами. Существует множество различных подходов к описанию этих дефиниций. Например, саморазвитие рассматривается как форма движения материи, которая реализуется в активности субъекта и направлена на решение внутренних противоречий его существования в окружающем мире⁵. Саморазвитие часто инициируется внешними детерминантами, которые требуют осознанных собственных усилий человека в виде самовоспитания, самообразования и самосовершенствования. Здесь личность является одновременно и субъектом деятельности, и объектом, который изменяется в процессе этой деятельности. В педагогических исследованиях саморазвитие рассматривается как процесс выявления, осознания и усовершенствования своих личностных качеств, процесс активного преобразования своего внутреннего мира, который и позволит человеку реализовать творческий потенциал и самореализоваться⁶. Сознательное са-

⁴ N. Losewa, *Samoregulacja osobowości wykładowcy w kontekście wymogów stawianych w procesie dydaktycznym* / Nataliya Losewa // *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*. – Kraków, 2010. p. 345-350.

⁵ Щукина М.А. Психология саморазвития личности: проблемы, подходы, гипотезы. СПб: Изд-во С.-Петербур.ун-та, 2009.

⁶ Losewa N. *Humanistyczne idee rosyjskich i ukraińskich pedagogów w XIX i XX wieku*





моразвитие, как правило, осуществляется в формах самосовершенствования и самовоспитания. Самовоспитание выступает универсальным способом решения противоречий между желаемым и существующим, идеальным и реальным, между ценностными представлениями общества и социальными установками личности⁷. В сфере профессионального самовоспитания важным является осознание и определение личностью необходимых изменений. В общем виде процесс профессионального самовоспитания состоит из: 1) самопознания и принятия решения о необходимости работы над собой; 2) определения цели и программы, связанной с выполнением определенных действий, самоорганизацией; 3) практической реализации этой программы и самокоррекции.

Подчеркнем, что самопознание рассматривается в научной литературе как «процесс познания себя, потенциальных и актуальных свойств, личностных, интеллектуальных особенностей, черт характера, отношений с другими людьми⁸». И здесь мы считаем важным заметить, что самопознание не сводится только к познанию отношений с другими людьми, каждый человек познает и отношение к самому себе, причем не только на рациональном уровне, но и чувственном. Здесь и субъектом, и объектом является индивид.

Самоорганизация – термин, который часто употребляется для описания открытых систем, стационарным состоянием которых является подвижное равновесие⁹. Но мы, хотя и являемся поклонниками синергетического подхода, в рамках этого иссле-

Natalia Losewa, Daria Gubar // „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Rodzin – Seria Pedagogiczna” 4 (2012) 8, p. 29-49.

⁷ Ковалев А. Психология и педагогика самовоспитания. – М.: Просвещение, 2009. – 70 с.

⁸ Маралов В. Основы самопознания и саморазвития. – Москва: «Академия», 2004. – 256 с.

⁹ Хакен Г. Информация и самоорганизация. Макроскопический подход к сложным явлениям. – М.: Мир, 1991. – 240 с.





дования рассматриваем самоорганизацию как процесс четкого регулирования собственного времени и дисциплины.

Самокоррекцию определяют как «сознательную целенаправленную деятельность по преодолению и устранению своих недостатков¹⁰».

В рамках нашего исследования мы выходим из того, что саморазвитие актуализируется внешними обстоятельствами, но детерминируется внутренней потребностью личности. Педагогический процесс призван создать условия для внутреннего и внешнего влияния на различные «само-процессы» личности. Внешние условия должны стать стимулом, своеобразным «первым шагом», и повлиять на создание внутренних условий на пути саморазвития и самореализации личности.

3. Саморазвитие и самореализация субъектов учебного процесса

Ученые подчеркивают, что профессионально-личностное саморазвитие, самосовершенствование и самореализация в профессии являются необходимыми условиями существования каждого профессионала, а особенно это важно для педагога. Психологическое благополучие преподавателя, его удовлетворенность своей жизнедеятельностью, способность позитивно функционировать – все это проецируется в пространство его взаимодействия со студентами и создает условия для успешного формирования у них базовых личностных стремлений к саморазвитию и самореализации в учебном процессе сегодня и будущей профессиональной деятельности¹¹.

¹⁰ Даукша Л., Чекель Л. Педагогическая психология. – Гродно: ГрГУ, 2008. – 471 с.

¹¹ Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с





Невозможно преувеличить значение личностного потенциала педагога, его специфической «внутренней опоры», который рассматривается как некое интегральное образование, включающее высокий уровень осмысленности педагогической миссии и продуктивную самореализацию. И в этом контексте необходимо говорить о грамотно построенном процессе самообразования педагога в двух его аспектах: самообучение и саморазвитие, непрерывно связанных с самореализацией. Именно такой процесс превращает педагога в творческую личность. Постоянное стремление к обучению и направленность на постоянное саморазвитие способствует тому, что подчас даже простые жизненные события и впечатления педагога дают неожиданный резонанс и становятся ресурсом его профессиональной деятельности. Например, посещение какого-то музея или картинной галереи, туристическая поездка и знакомство с архитектурой города, общение с людьми других профессий может помочь преподавателю увидеть новые ракурсы изложения учебного материала. Например, прослушивание музыкального произведения, анализ его построения, позволяет сделать вывод, что кульминацией произведения является «точкой золотого сечения» и связать математику с музыкой.

Чем шире кругозор педагога и лучше его коммуникативные способности, чем серьезнее он подкован теоретически в предмете и методике его изложения, чем более творческой личностью он является, тем легче будет ему найти наиболее интересный метод и форму подачи предмета. Личность преподавателя, его потенциал напрямую связан с его профессиональной деятельностью и возможностью прививать ценность стремления к саморазвитию и профессиональной самореализации своим студентам.

Ученые выделяют в профессиональном развитии субъекта несколько основных направлений, которые тесно связаны с описанными выше «само-процессами»: 1) приобретение человеком





более точной и широкой ориентированности в окружающей действительности; 2) развитие потребности в продуктивной общественно-значимой деятельности; 3) усвоение и совершенствование способов действий; 4)

Очевидно, что человек, который желает достичь успеха, должен развиваться и саморазвитие предполагает постоянную работу над собой. Личностно-профессиональный рост педагога мы понимаем, как непрерывный процесс раскрытия своего личностно-профессионального потенциала. Безусловно, необходима заинтересованность педагога в самосовершенствовании и ценностная установка на самореализацию в профессии. Одним из способов повышения позитивного отношения к себе является сегодня активное участие в жизни профессионального сообщества, профессиональных конкурсах, творческих объединениях, социально-значимых проектах. Посредством такой активности педагог получает возможность выйти за рамки программной деятельности, расширить возможности персонализации и получить социальное подтверждение собственной состоятельности и компетентности. При таких условиях профессиональная деятельность педагога погружается в контекст инновационной образовательной среды, что и потребует от ее субъекта повышенного уровня развития способности к личностному и профессиональному росту. Научные конференции, тренинги позволяют установить новые профессиональные контакты, ознакомиться с разнообразием идей, принять участие в дискуссиях. Личностный рост педагога необходим для профессионального успеха, он дает возможность достигать поставленных целей, воплощать свои мечты в реальность, влечет за собой изменение содержания его профессиональной деятельности.

Для студентов основными путями активизации профессионального саморазвития является включение их в профессиональную деятельность. И высшей формой саморазвития является самосовершенствование, которое требует рефлексии и выхода





личности за границы настоящего. Ведь сегодня высшие учебные заведения должны заниматься не «подготовкой специалиста», а «воспитанием профессионала», личности с богатым внутренним миром. И такое задание актуализирует потребность разработки индивидуальной траектории саморазвития студента, которая происходит в нескольких плоскостях. Во-первых, субъектность, индивидуальность, уверенность, комплексность, целостность личности и, во-вторых, в плоскости учебно-воспитательного процесса, когда учеба превращается в сотворчество двух субъектов: преподавателя и студента. Преподаватель может стать детонатором, пусковым механизмом формирования стремления студентов к саморазвитию и самореализации. Студент должен увидеть примеры творческой деятельности, быть включенным в инновационную профессиональную деятельность, в совместное решение проблем с помощью различных форм и методов, например, таких: эвристическая беседа, дискуссия, мозговой штурм, деловая игра, кейс-метод, моделирование ситуаций, написание проекта и т.п.

Обеспечение позитивной мотивации, обучение с увлечением заметно повышает эффективность занятий по любой дисциплине. Учащиеся в этом случае охотно выполняют предложенные им задания, становятся активными субъектами учебного процесса. Давно пора отойти от такого обучения, когда преподаватель объясняет, рассказывает новый материал, а многие учащиеся пропускают услышанное мимо себя, им не интересно. Методы репродуктивного обучения уже ушли в прошлое. Актуальными являются активные и интерактивные методы обучения, которые и позволяют наилучшим образом самореализоваться как преподавателю определенной дисциплины, так и студентам, которые ее изучают.

4. Активные и интерактивные методы обучения

Активное обучение определяется как метод, который побуждает учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом дисциплины. Современная дидактика употребляет этот термин по отношению к таким методам обучения, в реализации которых максимум активности приходится на учащихся, а деятельность педагога направлена, главным образом, на организацию и коррекцию их познавательной деятельности.

Интерактивные методы обучения-это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется постоянное взаимодействие преподавателя и обучающегося.

Реальное включение в учебный процесс учащегося на уровне не только интеллектуальной, но личностной и социальной активности возможно только с применением активных и интерактивных методов обучения¹².

Опишем некоторые из них, которые мы используем на различных этапах учебного процесса.

1 этап – первичное овладение знаниями. Это могут быть проблемная лекция, эвристическая беседа, формулировка вопросов к тексту, учебная дискуссия и т.д. Здесь немаловажную роль играет формирование навыков постановки вопроса. Аналитические и проблемные вопросы типа “Почему? Откуда это следует? От чего зависит?” требуют постоянной актуализации в работе и специального обучения их постановке.

Рассмотрим такой метод обучения как беседа, которая является диалогическим методом изложения учебного материала (от греч. *dialogos*). Сущность беседы заключается в том, что пе-

¹² Losyeva N. *Helping child to learn mathematics*/ N. Losyeva, D. Gubar // FAMA – Family Math for Adult Learners/ Family and communities inandoutof classroom: Ways to improve mathematics’ achievement – Barcelona, 2011. – P. 98-105.

дагог умело поставленными вопросами побуждает учащихся к рассуждению, к анализу изучаемого материала, самостоятельному формулированию теоретических выводов и обобщений. Например, при изучении темы «Переместительный закон» преподаватель рисует схему пути из Одессы в Киев, который проходит через Умань. Длина пути от Одессы до Умани 272 км, а от Умани до Киева 208 км. Задается вопрос: «Какова длина пути от Одессы до Киева?». Понятно, что учащиеся сложат длину двух отрезков пути ($272+208$) и получают ответ 480 км.

Пользуясь этой схемой, учитель ставит следующий вопрос: «Можем ли мы теперь определить расстояние от Киева до Одессы?» Учащиеся отвечают утвердительно. «Но что же для этого надо сделать?» – ставится новый вопрос. Ребята отвечают, что для этого нужно сложить расстояние от Киева до Умани и от Умани до Одессы ($208 \text{ км} + 272 \text{ км}$). Затем учитель спрашивает:

- Изменилось ли расстояние от Одессы до Киева, если мы поменяли слагаемые местами? Дети видят, что сумма осталась одной и той же.
- Какой же вывод мы можем сделать на основании этого примера? – спрашивает учитель. Этот вопрос помогает учащимся сделать самостоятельный вывод о том, что при перемене местами слагаемых сумма не изменяется.

Такой пример мы приводим в дисциплине «Методика преподавания математики в средней школе» и подчеркиваем студентам, что эффективное пояснение материала происходит не как сообщение учебной информации, а в виде вопросов-ответов по осмыслению нового материала. Главный смысл беседы – мотивировать учащихся к рассуждениям, анализу, обобщениям, к самостоятельному «открытию» новых для них выводов. В беседе важно, чтобы вопросы имели четкую последовательность и направленность, позволяли учащимся понять внутреннюю логику учебного материала. Использование активных методов по-



могает формировать не просто знания-репродукции, а умения и потребности применять эти знания для анализа, оценки ситуации и принятия правильного решения.

Заметим, что специфические особенности беседы делают ее активным методом обучения, но метод чаще всего применяется тогда, когда изучаемая тема является сравнительно несложной и когда у учащихся имеется определенный запас жизненных наблюдений, позволяющих осмысливать и усваивать знания эвристическим (от греч. *heurisko* – нахожу) путем.

И что очень важно, параллельно к задаче учащиеся получают необязательные задания, которые можно выполнить по собственному желанию. Например, рассказать про интересные места и события, связанные с городами Киев, Умань или Одесса. На свое усмотрение, все, что заинтересует учащихся или заденет эмоционально. Таким образом, учебный материал приобретает личностный смысл, эмоционально окрашивается, позволяет раскрыться ученику и, выполняя учебные задания, иметь возможность самореализоваться. Подобных примеров применения активных методов обучения в нашей практике достаточно много¹³.

Также рассмотрим пример работы с текстом. Учащимся предлагается самостоятельно проработать содержание текста учебника (индивидуально или в группе) и выполнить конкретные задания. Например, Найти в тексте новые понятия и записать их в алфавитном порядке. Выразить главную мысль текста одной фразой. Какая из фраз каждого раздела является ключевой?

Проиллюстрируйте основную мысль текста и, если возможно. Вашу реакцию на нее в виде рисунка, схемы, карикатуры. Можно ли сделать из прочитанного выводы, которые значимы для Вашей будущей деятельности и жизни? Найдите в

¹³ Losyeva N. *Introduction of information communication technologies for the development of creative thinking in future educators in Ukraine* / Losyeva N., Kyrylenko N, Kyrylenko V // „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Rodzin – Seria Pedagogiczna” 9-10 (2017-2018) 16-17, p.121-140.



тексте такие высказывания, которые заслуживают особого внимания в рамках общей дискуссии на уроке. Далее организуется обсуждение результатов работы и здесь, как показывает наш опыт работы, возможностей для самореализации учащихся также достаточно.

2 этап – контроль знаний (закрепление). Могут быть использованы такие методы, как коллективная мыслительная деятельность, тестирование. В качестве закрепления нового материала или проверки знаний успешной и малозатратной по времени является игра «Да» - «Нет». Вопрос читается один раз, переспрашивать нельзя, за время чтения вопроса необходимо записать ответ «да» или «нет». Подчеркнем, что к такой проверке обычно прибегают даже самые пассивные ученики.

Или же другая возможность проверки, например, использование игры «домино». Имеются некоторое количество карточек, где каждая карточка разделена чертой на две части – на одной записано задание, на другой – ответ к другому заданию и необходимо правильно найти нужные ответы к заданиям. Также с успехом применяются учебные кроссворды или криптограммы. Правильно назвав все термины изучаемой темы, например, по вертикали, можно прочесть ключевое слово по горизонтали, и наоборот. Также в качестве творческого задания на дом, можно предложить самостоятельно придумать криптограмму, относящуюся к теме занятия. И здесь также большое количество вариантов для самообучения, саморазвития и самореализации учащихся в учебной деятельности.

По опыту нашей работы учащимися были составлены криптограммы на различных иностранных языках, художественно оформленные, написанные в рифмованной форме и т.д.¹⁴.

¹⁴ Medvedieva S. *Methodsof Teaching English to Future Mathematicians in Ukraine: The Authors' Experience* / S. Medvedieva, N.Losyeva // «Social Studies: Theory and Practice» Vol.4, No 1/2018. – Słupsk: Academia Pomorska w Słupsku. – 2018. – P.121-132.



3 этап – формирование компетентностей и развитие творческих способностей. Эффективными являются бинарное занятие, «аукцион идей», «мозговой штурм», пресс-конференция, урок-путешествие, моделирование ситуаций, игровые методы, проекты и т.п. описанные нами [12; 13;14].

Полезным, на наш взгляд, является использование метода «Личность в (конкретный учебный предмет)», который мотивирует обучающихся к самостоятельному поиску информации. Например, группе из 2-5 человек предлагается на «лестнице эволюции» разместить в хронологическом порядке по годам жизни ученых, написать эссе и рассказать, не только чем знаменит ученый, а и сформулировать свое отношение к его открытию, театрально обыграть событие, оформить его литературно, музыкально и т.п. Так учебный материал получает эмоциональное подкрепление, становится личностно-значимым для учащегося и представляет возможности его саморазвития и самореализации в процессе изучения дисциплины.

Активность ученику может быть обеспечена, если педагог целенаправленно и максимально использует задания: сформулируй понятие, докажи, объясни, выработай альтернативную точку зрения и т.п. Понятно, что в соответствии с поставленной учебной задачей выбирается тот или иной метод обучения. При выборе активных и интерактивных методов обучения педагогу следует руководствоваться такими критериями:

- 1) соответствие целям и задачам, принципам обучения;
- 2) соответствие содержанию изучаемой темы;
- 3) соответствие возможностям обучаемых, их возрасту, психологическому развитию, уровню образования и воспитания;
- 4) соответствие условиям и времени, отведенному на обучение;
- 5) соответствие возможностям преподавателя: его опыту, желаниям, уровню профессионального мастерства, личностным качествам.



Задача педагога состоит в том, чтобы выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность. Наш опыт преподавания доказывает, что креативные задания, проекты, другие творческие работы наилучшим образом активизируют развитие учащихся на занятиях, предоставляют каждому возможность для саморазвития и самореализации.

5. Оценка результативности применения активных и интерактивных методов обучения

Исследованием относительно влияния описанных методов обучения на процессы, связанные с саморазвитием и самореализацией, было охвачено 108 студентов факультета математики и информационных технологий Донецкого национального университета имени Василя Стуса. Используются методы: наблюдение, беседа, анкетирование (опросник уровня самоактуализации Э. Шострем, диагностика социальных ценностей личности Н.Фетискина, мотивация к успеху Т. Элерса, ценностный опросник Ш.Шварца, диагностика коммуникативной компетентности В. Козлова).

В иерархии мотивов выбора профессии наиболее значимыми у 48,15 % студентов являются мотивы саморазвития и самореализации, мотив получения любого высшего образования, к сожалению, также является ценностным у 21,3 % аудитории.

По результатам исследования 12 % от общего числа студентов можно отнести к группе самоактуализирующихся личностей, они целенаправленно стремятся к саморазвитию и самореализации. 15,74 % студентов имеют низкие показатели и их можно охарактеризовать как людей конформных, несамостоятельных с внешним локусом контроля. Более 70 % студентов имеют смешанные показатели.

В процессе проведения занятий по вышеописанной методике заметны позитивные изменения: примерно четвертая часть всех



исследуемых в конце изучения дисциплины имеет результаты, которые свидетельствуют про их стремление к саморазвитию и самореализации.

6. Выводы

Педагогический процесс в высшем учебном заведении призван обеспечить не только приобретение профессиональных компетентностей, но и способствовать развитию у будущего специалиста стремления к саморазвитию и самореализации. Социокультурная среда современного вуза должна учитывать потребности студентов, их интересы, быть инструментом формирования ценностных установок на саморазвитие и способствовать самореализации личности. Саморазвитие позволяет постоянно самосовершенствоваться, изменяться, и в конечном итоге, полностью реализовать себя как профессионал. Профессия для человека – это источник существования и средство его личностной самореализации. И с этой целью необходимо в организации учебного процесса использовать активные и интерактивные методы обучения, направленные на позитивные изменения личности студента, формирование его способностей к саморазвитию.

Литература

Альфред Адлер. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека. М., Издательство Института психотерапии, 2002. – 214 с.

А. Бодалев. Личность и общение. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.

N. Losewa. Twórcza samorealizacja podmiotu procesu pedagogicznego „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Rodzin – Seria Pedagogiczna” 2-3 (2010-2011) 5-6, p.35-46.



N. Losewa. Samoregulacja osobowości wykładowcy w kontekście wymogów stawianych w procesie dydaktycznym / Natalia Losewa // *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*. – Krakow, 2010. S. 345-350.

Щукина М.А. Психология саморазвития личности: проблемы, подходы, гипотезы. СПб: Изд-во С.-Петерб.ун-та, 2009.

Losewa N. Humanistyczne idee rosyjskich i ukraińskich pedagogów w XIX i XX wieku/ Natalia Losewa, Daria Gubar // „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Rodzin – Seria Pedagogiczna” 4 (2012) 8, p. 29-49.

Ковалев А. Психология и педагогика самовоспитания. – М.: Просвещение, 2009. – 70 с.

Маралов В. Основы самопознания и саморазвития. – Москва: «Академия», 2004. – 256 с.

Хакен Г. Информация и самоорганизация. Макроскопический подход к сложным явлениям. – М.: Мир, 1991. – 240 с.

Даукша Л., Чекель Л. Педагогическая психология. – Гродно: ГрГУ, 2008. – 471 с.

Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.

Losyeva N. Introduction of information communication technologies for the development of creative thinking in future educators in Ukraine / Losyeva N., Kyrylenko N, Kyrylenko V. // „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Rodzin – Seria Pedagogiczna” 9-10 (2017-2018) 16-17, p.121-140.

Losyeva N. Helping child to learn mathematics/ N. Losyeva, D. Gubar // FAMA – Family Math for Adult Learners/ Family and communities in and out of classroom: Ways to improve mathematics’ achievement – Barcelona, 2011. – P. 98-105.

Medvedieva S. Methods of Teaching English to Future Mathematicians in Ukraine: The Authors’ Experience / S. Medvedieva, N.Losyeva // «Social Studies: Theory and Practice» Vol.4, No 1/2018. – Słupsk: Academia Pomorska w Słupsku. – 2018. – P.121-132.



SUPPORTING STUDENT DEVELOPMENT THROUGH ACTIVE AND INTERACTIVE LEARNING METHODS

Summary

The article deals with the description of the main constituent components for the professional and personal self-development and self-realization both of teachers and of students. It states that teachers' self-development and self-realization arouse similar processes in their students and are considered as one of the most important conditions governing the educational process in higher schools. Being based on the study of scientific works and taking into consideration personal teacher-training experience, the main tasks and methods of the educational process that actualise students' self-development and self-realization have been defined. Specific examples and practical recommendations that presuppose the application of active and interactive teaching methods during the lessons have been given. The research data concerning the influence of the above-mentioned teacher-training methods onto the self-development and self-realization process of the students have been analysed.

Keywords: self-development, self-realization, subjects of the educational process, active teaching methods, interactive teaching methods.



Angelika Lenart*

DZIAŁALNOŚĆ SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNA W PRACY SOCJALNEJ

1. Wstęp 2. Praca socjalna jako działalność społeczna. 3. Problemy współczesnej pomocy społecznej. 4. Asystent rodziny i pracownik socjalny w służbie społecznej. 5. Pedagogiczny charakter pracy socjalnej. 6. Zakończenie

Abstrakt

We współczesnym świecie praca socjalna jest jedną z ważniejszych dziedzin działalności społecznej, instytucjonalnej pracowników służb społecznych. Świadczona przez nich pomoc przyjmuje charakter wieloaspektowości z coraz bardziej złożonymi problemami. Zadania i cele określają regulacje prawne, lecz praktyka wymaga od nich łączenia przepisów prawnych z innymi naukami społecznymi. Niniejszy artykuł przedstawia próbę ukazania współzależności pomiędzy pracą socjalną, a pedagogią. Wskazując na pedagogikę socjalną zajmującą się problemami społecznymi, ale też wychowaniem, kształceniem i samokształceniem człowieka.

Słowa kluczowe: praca socjalna, pomoc społeczna, opieka, pracownik socjalny, asystent rodziny, pedagogika społeczna

* Mgr, doktorantka w Katedrze Pedagogiki Ogólnej, Instytutu Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu im. Jana Pawła II w Lublinie; e-mail: nikia12@vp.pl.



1. Wstęp

Istnieje ogromna potrzeba wsparcia współczesnej rodziny szczególnie w tych obszarach, w których doznaje trudności. We współczesnym świecie, rola rodzica polega na wychowywaniu, opiece, przekazywaniu prawidłowych wartości i wzorców zachowań. Rodzina stanowi podstawę w prawidłowym rozwoju jednostki, jednak w sytuacji, gdy zostaje ona zaburzona i nie potrafi samodzielnie funkcjonować, niezbędna jest pomoc.

W przeszłości praca socjalna polegała na nieodpłatnym świadczeniu pomocy ludziom, a pomoc społeczna skupiała się głównie na świadczeniu pomocy materialnej. Współcześnie nie możemy rozdzielić pomocy społecznej od pracy socjalnej, gdyż ich celem jest walka z wykluczeniem społecznym oraz aktywizacja społeczna i zawodowa.

Pedagogika to nauka o wychowaniu, a pedagogika społeczna jest jedną z subdyscyplin zajmującą się problematyką środowiskowych uwarunkowań w procesie wychowawczym, poddającą analizie potrzeby rozwojowe i sytuacje życiowe człowieka.

Pedagogika społeczna zajmuje się wieloma zagadnieniami i problemami społecznymi, podkreślając wychowawczą funkcję form ludzkiej aktywności. Obejmuje swoim zasięgiem nie tylko dzieci, lecz również młodzież i osoby dorosłe. Wyraża się w działaniach o charakterze pomocy wspierającej rozwój oraz stara się hamować czynniki stwarzające zagrożenie.

Niewątpliwie obie dyscypliny możemy potraktować równorzędnie. Praca socjalna dysponuje wiedzą z zakresu zadań i celów, które wykonuje pracownik socjalny, a zagadnienia i definicje pedagogiki społecznej, mogą wyjaśnić obszar działania w jakim świadczona jest pomoc.

Szukając porównań i zbieżności, a nawet wzorców pomiędzy pracą socjalną, a pedagogiką społeczną, warto przyjrzeć się za-

daniom i celom stawianym zawodom pracownika socjalnego i asystenta rodziny, które stanowią podstawę pracy socjalnej. Analizując problemy z jakimi spotykają się pracownicy służb społecznych, możemy zauważyć podobieństwa z zawodem pedagoga, wychowawcy. Upatrujemy tu zbieżności pomiędzy obiema dyscyplinami i chodź, są one odrębnymi dziedzinami, to można byłoby pokusić się o stwierdzenie, iż na bazie tego może powstać nowa subdyscyplina naukowa.

2. Praca socjalna jako działalność społeczna

Pierwszą działalnością względem drugiego człowieka jest opieka, zapewniająca podstawową jakość życia, zdrowia, wychowania, kształcenia, usamodzielniania się. Opieka jest czymś więcej niż pomocą, zaczyna się w przypadku, gdy podopieczny jest niesamodzielny w zaspakajaniu swoich potrzeb. Z biegiem czasu zmienia swój charakter i przekształca się w pomoc, a działania socjalne są często działaniami opiekuńczymi i pomocowymi.

Pomoc społeczna to część polityki społecznej państwa, której zadaniem jest wspieranie społeczeństwa i rodzin, będących w trudnej sytuacji życiowej. Jej celem jest stworzenie optymalnych warunków, umożliwiających godną egzystencję. Wyrównuje różnice społeczne, zapewnia bezpieczeństwo socjalne poprzez zasiłki i świadczenia. Pomoc organizowana jest nie tylko przez opiekę społeczną, ale też organizacje rządowe i samorządowe, społeczne, kościoły i związki wyznaniowe oraz osoby fizyczne¹.

Działania pomocy społecznej obejmują rozległy obszar wiedzy z dziedziny nauk społecznych, prawa, a nawet medycyny.

¹ K. Gawron, *Formy współpracy asystenta rodziny z Ośrodkiem Pomocy Społecznej*, w: *Asystentura rodziny. Teoria, praktyka, badania*, red. M. Kornaszewska-Polak, Sosnowiec 2016, s. 69.



Wynika to z mnogości, zadań i celów oraz zaistniałych sytuacji z którymi spotykają się pracownicy świadczący pomoc i wsparcie osobom i rodzinom z różnymi trudnościami życiowymi².

Pomoc społeczna realizuje zadania przyznawania oraz wypłacania świadczeń, rozwój i prowadzenie infrastruktury socjalnej, analizowanie i ocena zjawisk, które tworzą zapotrzebowanie nie świadczenia pomocy społecznej, realizowanie zadań wynikających z potrzeb społecznych, rozwijanie nowych form pomocy społecznej i samopomocy oraz pracy socjalnej³.

We współczesnym świecie praca socjalna, jest ważną dziedziną działalności społecznej, zawodowej i instytucjonalnej. Zakres świadczeń w dobie ciągłego postępu wymaga coraz szerszej i złożonej pomocy ludziom z problemami osobistymi, rodzinnymi i społecznymi. Można stwierdzić, iż praca socjalna bazuje na dwóch filarach, politycznym dbającym o stabilność społeczną oraz naukowym skupiającym się na badaniu zaburzeń istniejących w społeczeństwie.

W Polsce obowiązuje Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku (tekst jednolity Dz. U. z 2018 r. poz. 1508), definiująca pojęcie pracy socjalnej w art. 6 pkt. 12, jako „działalność zawodowa mająca na celu pomoc osobom i rodzinom we wzmacnianiu lub odzyskiwaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie poprzez pełnienie odpowiednich ról społecznych oraz warunków sprzyjających temu celowi”⁴. Art. 45, powyższej Ustawy brzmi: „Praca socjalna świadczona jest na rzecz poprawy funkcjonowania osób i rodzin w ich środowisku społecznym. Praca socjalna prowadzona jest z osobami i rodzinami w celu rozwinięcia i wzmocnienia ich aktywności i samodzielności ży-

² Tamże, s. 69-70.

³ *Ustawa o pomocy społecznej z 2004 r.*, (tekst jednolity Dz. U. z 2018r., poz. 1508).

⁴ Tamże.



ciowej; ze społecznością lokalną w celu zapewnienia współpracy i koordynacji działań instytucji i organizacji dla zaspokojenia potrzeb członków społeczności”⁵.

Można przyjąć, że praca socjalna to działanie w określonym środowisku, skierowane na pomoc osobom lub społecznościom, polegająca na: motywowaniu osób do rozwiązywania problemów, radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, rozwoju osobistego, włączanie w życie społeczności lokalnej, pomoc jednostkom dyskryminowanym lub zmarginalizowanym z powodów niedostosowania, ubóstwa bądź choroby, efektywne działania w pozyskiwaniu środków, świadczeń i pomocy, udoskonalenie istniejących systemów wsparcia dla lepszego pozyskiwania pomocy i zaspakajania potrzeb podopiecznych⁶.

Wyjaśniając pojęcie pracy socjalnej, stwierdzamy iż, istotnym jej celem jest usprawnienie społecznego funkcjonowania, niezależnie czy potrzeba takiego ulepszenia dotyczy jednostki bądź ogółu społeczeństwa.

Cele pomagające w prawidłowym funkcjonowaniu pracy socjalnej to: identyfikowanie i rozwiązywanie kwestii ludzkich problemów, rozwijanie konstytutywnych wartości oraz związanych z nimi normami, w tym także zasad odnoszących się do ludzkiej samorealizacji i współdziałania, rozwijanie specyficznych form i metod działań pomocowych, prowadzenie badań, zdobywanie odpowiedniej wiedzy, kreowanej i gromadzonej poprzez samą pracę socjalną⁷.

Istnieje wiele różnych definicji pracy socjalnej, ale zawsze kojarzona jest ona z działaniem na rzecz rozwiązywania problemów,

⁵ Tamże.

⁶ J. Inglot, *Pracownik socjalny prekursorem działań profilaktycznych*, w: *Praca socjalna*, red. P. Czarnecki, Lublin 2009, s. 22-23.

⁷ J. Radwan-Pragłowski, K. Frysztański, *Spoleczne dzieje pomocy człowiekowi. Od filantropii greckiej do pracy socjalnej*, Warszawa 1996, s. 274.



we wzajemnych stosunkach międzyludzkich. Usamodzielnienia podopiecznych dotkniętych dysfunkcjami, przy wykorzystywaniu ich możliwości i potencjału. Osoby związane z pracą socjalną wykazują obszerną wiedzę z zakresu wielu dziedzin naukowych, gdyż praca ich obejmuje szeroki zakres zadań. Działalność pracowników socjalnych przyjmuje zróżnicowane formy pomocy od doraźnej po długofalową, skupiającą się na wsparciu i rozwoju jednostki, grupy w społeczeństwie. Zapobiega społecznej dysfunkcji klientów, zapewnia podstawowe warunki do życia i rozwoju.

3. Problemy współczesnej pomocy społecznej

Człowiek na swojej drodze napotyka wiele sytuacji, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. O ile zdarzenia pożądane nie stanowią w jego życiu problemu, to doświadczenia trudne i nieprzewidywalne wymagają od niego zaangażowania i wzmoczonej aktywności. Nie wszyscy ludzie, jednak radzą sobie z trudnościami życia codziennego i w takich przypadkach potrzebują pomocy z zewnątrz. Pomoc społeczna zajmuje się tymi, którzy cierpią z powodu deprivacji i są wykluczeni z życia społecznego.

Problemy społeczne i potrzeby ludzkie, są zazwyczaj przedmiotem troski instytucji społecznej, ich funkcje polegają na zaspokajaniu potrzeb fizycznych, ekonomicznych, edukacyjnych. Problemy te wpływają na funkcjonowanie osób w wielu aspektach życia codziennego, zdrowia fizycznego i psychicznego, zatrudnienia, wykształcenia, zabezpieczenia finansowego, lokalowego, wypoczynku oraz integracji.

Koncepcja współczesnej pomocy społecznej, opiera się na instytucjonalnym aspekcie działań pomocowych, koncentrujących się na niwelowaniu niektórych problemów społecznych tj. niewydolność opiekuńczo-wychowawcza, niezaradność życiowa,

ubóstwo, bezrobocie, bezdomność, alkoholizm, narkomania, niepełnosprawność, przemoc w rodzinie.

Jednym z problemów pomocy społecznej jest bezdomność. Za bezdomnego uważa się osobę „nie mającą mieszkania, nie mającą gdzie mieszkać, a także osobę, która opuściła swoje mieszkanie”⁸. Rozwiązanie tego problemu nie jest proste, gdyż gminy nie dysponują wystarczającą ilością lokali i mieszkań socjalnych. Nie w każdej gminie, również znajdują się noclegownie, domy dla bezdomnych, czy domy pomocy społecznej.

Przemiany społeczne zachodzące w ostatnim okresie spowodowały zwiększenie liczby bezrobotnych, którym opieka społeczna stara się pomóc poprzez zwalczanie ubóstwa materialnego w formie świadczeń socjalnych, jak również indywidualną pracę ze świadczeniobiorcą lub rodziną, ułatwiająca im integrację z otaczającym ich środowiskiem społecznym.

Pomocą społeczną objęte są również osoby niepełnosprawne i ich rodziny. Zadaniem pomocy społecznej jest umożliwienie osobom niepełnosprawnym kontaktu, komunikacji i integracji ze środowiskiem, przystosowaniem mieszkania, wypłaty świadczeń i renty socjalnej. Ogólną dyskusją objęta jest forma tej pomocy, gdyż świadczenia i renty nie spełniają oczekiwań osób niepełnosprawnych i ich opiekunów. Brak środków finansowych, często stanowi przyczynę niemożności odpowiedniego dostosowania mieszkań do potrzeb tych osób. Dlatego, też tak ważna jest współpraca pomiędzy instytucjami rządowymi i samorządowymi, fundacjami i programami pomocowymi, które dawałyby większe możliwości pomocowo-opiekuńcze niepełnosprawnym i chorym.

⁸ T. Bulenda, *Prawo w działalności pracownika socjalnego*, w: *Praca socjalna pomoc społeczna*, red. J. Kwaśniewski, Katowice 1998, s. 311.

Pomoc udzielana jest również osobom i rodzinom w których występuje alkoholizm i narkomania. Prowadzone, są działania o charakterze profilaktycznym i represyjnym, prowadzące do zapobiegania tym negatywnym zjawiskom oraz środki oddziaływania na osoby nadużywające alkoholu i uzależnionych od środków odurzających i psychotropowych. Alkoholikom i narkomanom tworzy się warunki do leczenia, rehabilitacji i resocjalizacji. Udzielana jest również pomoc rodzinom osób uzależnionych w różnych formach w zależności od potrzeb. Największym problemem wynikającym z uzależnienia, jest dobrowolne poddanie się leczeniu przez osoby uzależnione. Niechętni są oni również, do współpracy z pracownikami służb społecznych, którzy podejmują próby motywacji i skłonienia do podjęcia terapii i leczenia.

W konkluzji należy zauważyć, iż nieustannie przybywa świadczeniobiorców, a co za tym idzie zadań i obowiązków dla pomocy społecznej. Niestety, przyrost zadań, nie idzie w parze z proporcjonalnym zwiększeniem środków finansowych. Istotnym problemem pomocy społecznej, jest słaba kontrola wykorzystywania przyznawanych świadczeń. Klienci często marnotrawią środki finansowe przeznaczone na zaspakajanie podstawowych potrzeb, wydając je na inne cele.

4. Asystent rodziny i pracownik socjalny w służbie społecznej

W ciągu ostatnich lat rola pracownika socjalnego uległa przemianie na co miały wpływ przeobrażenia historyczno-polityczne, koncepcja kształcenia oraz zmiany i oczekiwania społeczne. We współczesnym świecie od pracownika socjalnego wymagamy znajomości przepisów prawnych, kompetencji zawodowych, dobrego radzenia sobie w sytuacjach trudnych i stresowych z klientem, innowacyjności, jak również umiejętności współpracy z różnymi profesjami i podmiotami.

Zadania pracownika socjalnego określa Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku (tekst jednolity Dz. U. z 2018r. poz. 1508). Do głównych zadań pracownika socjalnego należy: analiza i ocena zapotrzebowania na świadczenia pomocy społecznej, wskazówki i pomoc w zakresie rozwiązywania trudności życiowych w celu usamodzielnienia się, poradnictwo dla osób będących w trudnej sytuacji życiowej, wspieranie w uzyskiwaniu pomocy od właściwych organów instytucji i organizacji, aktywizacja społeczna i inspirowanie do działań samopomocowych, tworzenie nowych form udzielania pomocy, współtworzenie, opracowywanie i wdrażanie programów społecznych, analizowanie i interpretacja problemów społecznych, podnoszenie jakości życia i rozwiązywanie kwestii społecznych, współpraca z innymi instytucjami mająca na celu doskonalenie już istniejących i poszukiwanie nowych rozwiązań w dziedzinie pracy socjalnej⁹.

Etyka pracy socjalnej zobowiązuje pracownika socjalnego do bezstronności, dobroci, współczucia, moralnej i sumiennej pracy z klientem.

Rozległy zakres zadań pracownika socjalnego warunkuje, iż przejmuje role wychowawcy, opiekuna, nauczyciela, mediatora, terapeuty, doradcy, w zależności od zaistniałej sytuacji. Wiąże się to z koniecznością posiadania szerokiej wiedzy, kompetencji i konkretnych umiejętności.

Transformacja polityczno-gospodarcza spowodowała, iż wiele osób nie potrafiło odnaleźć się w zmienionej rzeczywistości. Narastające problemy społeczne i konieczność pomocy rodzinie i dzieciom spowodowały potrzebę wyodrębnienia nowej służby społecznej, która wspierałaby rodzinę w trudnej sytuacji.

⁹ *Ustawa o pomocy społecznej z 2004 r.*, (tekst jednolity Dz. U. z 2018r., poz. 1508).



Na mocy Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 roku (tekst jednolity Dz. U. z 2018 r., poz. 998), został powołany zawód asystenta rodziny. Asystent to osoba, „która towarzyszy klientowi w pokonywaniu jego życiowych trudności, pracuje na zasobach klienta, udziela wsparcia, motywuje rodzinę do zmiany niekorzystnej dla niej sytuacji i poprawy funkcjonowania”¹⁰.

Tak, jak w przypadku pracownika socjalnego, zadania asystenta rodziny określa Ustawa. Zaliczamy do nich: pomoc w zdobywaniu umiejętności prowadzenia gospodarstwa domowego, pomoc w rozwiązywaniu problemów socjalnych i psychologicznych, wspieranie w problemach opiekuńczo-wychowawczych, motywacja członków rodziny do podnoszenia kwalifikacji zawodowych i podjęcia pracy zarobkowej, aktywności społecznej, wspieranie w zajęciach psychoedukacyjnych, działania interwencyjne w sytuacjach zagrożenia bezpieczeństwa dzieci i rodziny, indywidualne konsultacje dla podopiecznych, prowadzenie dokumentacji dotyczącej pracy z rodziną, współpraca z jednostkami administracji rządowej i samorządowej, monitorowanie rodziny po zakończeniu asystentury¹¹.

Współpraca pracownika socjalnego z asystentem rozpoczyna się po przeprowadzeniu przez niego wywiadu i dokonaniu dogłębnej analizy pracy z rodziną, na podstawie której, kieruje on rodzinę do objęcia asystenturą. W tym przypadku nie kontynuuje pracy socjalnej z rodziną, ale w dalszym ciągu wnioskuje o świadczenia z pomocy społecznej. Kolejnym krokiem jest stworzenie i realizacja planu pracy z rodziną, przez pracownika so-

¹⁰ A. Dunajska, D. Dunajska, B. Kelin, *Asystentura pomocy społecznej*, Warszawa 2011, s. 37-38.

¹¹ *Ustawa o wspieraniu rodzin i systemie pieczy zastępczej z 2011 r.*, (tekst jednolity Dz. U. z 2018 r., poz. 998).



cialnego i asystenta w porozumieniu z podopiecznymi. W tym przypadku asystent przejmuje obowiązki pracy z rodziną z trudnościami oraz koordynuje pracę służb społecznych na jej rzecz.

Działania asystenta rodziny z pracownikiem socjalnym często są efektem spontanicznego, niezaplanowanego działania, wynikającego ze stylu pracy, zaangażowania i kompetencji zawodowych.

W świetle obowiązującego prawa znaczącą różnicą pomiędzy przedstawicielami służb społecznych jest, iż pracownik socjalny ma szerszy obszar oddziaływania, pracuje nie tylko z rodzinami, ale z różnymi kategoriami klientów (osoby starsze, chore, niepełnosprawne, samotne) oraz z większą liczbą środowisk. Asystent rodziny pracuje maksymalnie z piętnastoma rodzinami, przez co więcej czasu poświęca na poradnictwo i towarzyszenie rodzinie w różnych działaniach pomocowych w pokonywaniu trudności życiowych. Daje to możliwość indywidualnej pracy asystenta z członkami rodziny. Osoby wykonujące wyżej przedstawione zawody powinny charakteryzować się empatią, życzliwością, szacunkiem dla ludzi, cierpliwością, konsekwencją, wyczuciem taktu, pogodnym usposobieniem, jak również łatwością w nawiązywaniu i utrzymywaniu kontaktów z drugim człowiekiem.

Obydwaj przedstawiciele służb społecznych udzielają pomocy rodzinom w poprawie ich sytuacji życiowej, w zdobywaniu umiejętności prawidłowego prowadzenia gospodarstwa domowego, rozwiązywaniu problemów socjalnych, psychologicznych i wychowawczych. Mają pomóc w usamodzielnieniu się rodzin, jak i jednostek w miarę swych możliwości. Celem ich pracy jest dobro rodziny, jej rozwój i bezpieczeństwo, wzmocnienie i odzyskiwanie zdolności do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie.



5. Pedagogiczny charakter pracy socjalnej

Stanisław Palka określa, że „pedagogika jest nauką o wychowaniu, kształceniu i samokształceniu człowieka w ciągu całego życia. W jej kształt wchodzi: a) wychowanie i kształcenie (działania dośrodkowe) jako oddziaływania bezpośrednie człowieka na człowieka w ciągu całego życia (sprzyjające rozwojowi człowieka), b) samokształtowanie, samowychowanie, samodoskonalenie człowieka (działania odśrodkowe) w ciągu całego życia”¹².

Helena Radlińska na podstawie swej pracy badawczej stworzyła podstawy pedagogiki społecznej. Opracowała system wychowania, w którym podniosła działania zmierzające do udzielania pomocy ludziom, nie radzącym sobie z życiem w społeczności, do rangi o charakterze wychowawczym. W swej koncepcji pojęcie pracy socjalnej, przekształciła w pracę społeczną, o charakterze wychowawczym. Wychowanie w ujęciu H. Radlińskiej, to wyzwalamie sił człowieka i doskonalenie w nieznanym mu dotychczas obszarze. Ta koncepcja wychowania pozwala na próbę porównania pracy pracownika socjalnego z pracą wychowawcy¹³.

Współczesny świat wymógł na pedagogice pogłębianie i rozszerzenie teorii. Jedną z nich zajmuje się pedagogika społeczna. Istnieje wiele jej definicji, ogólnie mówiąc jest to nauka o człowieku i otaczającym go środowisku. Aleksander Kamiński wyrażał pogląd, że pedagogika społeczna ma szersze i węższe znaczenie. Szersze znaczenie miało koncentrować się na środowisku, a ściślej oddziaływaniu środowiska na jednostki i jednostek na środowisko, co za tym idzie problemach, trudnościach i zadaniach wychowawczych. „W węższym znaczeniu pedagogika społeczna jest teorią wychowawczej funkcji pracy socjalnej (...)”¹⁴.

¹² S. Palka, *Zagadnienia teorii pedagogicznej*, „Prace pedagogiczne”, 3/1986, s. 17-19.

¹³ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961, s. 309.

¹⁴ S. Kawula, *Pedagogika społeczna dzisiaj i jutro*, Toruń 2012, s. 38.



H. Radlińska połączyła wychowanie i opiekę społeczną w sposób funkcjonalny, natomiast A. Kamiński w sposób bezpośredni, stwierdzając, że pedagogika społeczna może stać się podstawą teorii pracy socjalnej.

Pedagogika społeczna jest pedagogiczną teorią i praktyką środowiska, gdzie instytucje społeczne uważane są za środowisko ludzkiego życia. Z punktu widzenia pedagogiki socjalnej środowisko w którym żyjemy, powinno mieć wpływ na intencjonalność pracy wychowawczej i aktywizację potencjału¹⁵.

Współcześnie pracę socjalną ukierunkowały zmiany społeczne. Jej działalność skierowana jest na wspieranie, wspomaganie i aktywizację. Głównymi zadaniami dzisiejszej pedagogiki społecznej są cztery komponenty: człowiek, środowisko, wartość psychospołeczna i działania społeczne¹⁶.

Pedagogika określa w pewnym sensie kompetencje, którymi charakteryzują się, bądź powinni się charakteryzować osoby zawodowo związane z pracą socjalno-wychowawczą. Wiedza i umiejętności, jakie daje im nauka przekłada się na profesjonalizm podczas wykonywania pracy, nastawionej na pomoc i towarzyszenie w rozwoju i integracji społecznej osób wykluczonych społecznie.

Praca socjalna ukierunkowana jest na osoby niezaradne życiowo, które nie są w stanie samodzielnie zaspokoić swojego rozwoju i podstawowych potrzeb. Pomagać, wspierać i aktywizować w usamodzielnianiu się, jak również integrować ze społeczeństwem. Powyżej wymienione zadania wykonywane przez pracowników społecznych, znajdują swe odbicie w praktycznym zastosowaniu teorii pedagogicznych. Ukierunkowane są na edukację i podnoszenie świadomości społecznej, działania prorozwojowe uwzględniające indywidualne potrzeby i predyspozycje.

¹⁵ Tamże, s. 36.

¹⁶ Tamże, s. 54.



Współcześnie wychowanie towarzyszy człowiekowi w codziennym życiu, jako zamysł ciągłych zmian w jego świadomości. Wychowawcami stają się pracownicy socjalni pomagający przezwycięzać trudności życiowe. Główną przyczyną pracy socjalnej jest świadomość braku u ludzi umiejętności życiowych, jak również niezaradność w poszukiwaniu pomocy. Przyczyny te dotyczą sfery inteligencji, motywacji w konsekwencji czego wymagają zabiegów pedagogicznych, wykraczających poza ramy systemu opieki i pomocy społecznej. Czynności podejmowane doraźnie nie zawsze odnoszą odpowiednie efekty, zazwyczaj działalność metodyczna jest skuteczniejsza. Praca socjalna, mówi o metodach działania, lecz nie określa ich w teorii. Natomiast pedagogika wyposaża wychowawców w walory celowości i planowości. Praca socjalna poprzez wprowadzanie metod wychowawczych wzbogaca wsparcie osób niezaradnych życiowo.

Pedagogika społeczna ze względu na swoją podmiotowość i specyfikę, może służyć, jako podłoże do wypracowania nowego modelu pracy socjalnej, a co za tym idzie nowej dziedziny nauki. Praca socjalna ukierunkowana jest na pomoc w rozwoju, tak jednostkom, jak i grupom społecznym, wymaga podmiotowego wsparcia i opieki.

E. Kantowicz współcześnie zajmująca się pedagogiką w pracy socjalnej, przedstawiła zadania teoretyczno-praktyczne pedagogiki pracy socjalnej. Pierwszy postulat ukierunkowała, na wsparcie, drugi na funkcje socjalizacyjne, a w trzecim integrację¹⁷.

Warto wspomnieć, że od pracowników socjalnych i asystentów rodziny wymagane jest również wykształcenie w kierunku pedagogicznym. W wyniku połączenia pedagogiki z pracą socjalną uzyskalibyśmy szerszą wieloaspektowość w kształceniu kadry pracowników socjalnych, która pozwoliłaby na dookreśle-

¹⁷ E. Kantowicz., *Pedagogika (w) pracy socjalnej*, Olsztyn 2013, s. 55.



nie norm i wzorców oddziaływań wychowawczo-socjalizacyjnych oraz wspierających, dających większe perspektywy rozwojowe jednostkom i grupom społecznym.

6. Zakończenie

W dobie dynamicznie rozwijającego się świata i zmian zachodzących we współczesnym społeczeństwie praca socjalna nabrała cech swoistej instytucji życia społecznego.

Pomoc i praca socjalna jest przede wszystkim ukierunkowana na rodzinę i poszczególnych jej członków. Tak pracownik socjalny, jak i asystent rodziny przyjmują rolę pedagoga i wychowawcy, posiadają kompetencje psychologiczne, psychoterapeutyczne, pedagogiczne, umiejętności metodologiczne, społeczne, stosowania w praktyce wiedzy naukowej.

Warto zwrócić uwagę na podobieństwa i wzajemne uzupełnianie się pracy socjalnej z pedagogiką społeczną. Możemy wskazać wspólne pola działania pracy socjalnej i edukacji, które wpisują się, zarówno w pracę pracowników służb społecznych, jak i wychowawców.

W pedagogice wyróżniamy różne formy działalności pomocowej, opiekuńczej, aktywizacyjnej, integracyjnej, a formy te stanowią przecież istotę pracy socjalnej. Tak asystent rodziny, jak i wychowawca w swym zakresie działań, są opiekunami, edukatorami, animatorami i doradcami. Kreują się tu aspekty pedagogiczne, które są inspiracją w pracy socjalnej.

Współcześnie nauki humanistyczno-społeczne ulegają ciągłym przeobrażeniom, zarówno w polu teorii, jak i praktyki. Wpływ na to mają ogromne zmiany społeczne, transformacje polityczno-gospodarcze i kulturowe. Efektem tego jest dostosowywanie ustaleń prawnych, pogłębianie analiz istniejących już definicji i teorii dopasowanych do dynamiki rozwoju społecz-



nego. Mamy też do czynienia ze stałym i wzajemnym oddziaływaniem na siebie różnych specjalności.

Perspektywa pedagogiczna w pracy socjalnej wskazuje na personalizację w kontaktach i relacjach międzyludzkich, towarzyszenie w rozwoju społecznym jednostek wykluczonych, bądź narażonych na wykluczenie, poprzez motywowanie do zmian społecznych, wartości i postaw w życiu.

BIBLIOGRAFIA:

Asystentura rodziny. Teoria, praktyka, badania, red. M. Kornaszewska-Polak, Sosnowiec 2016.

Dunajska A., Dunajska D., Kelin B., *Asystentura pomocy społecznej*, Warszawa 2011.

Gajewska G., *Pedagogika opiekuńcza. Elementy metodyki*, Zielona Góra 2006.

Wychowanie i środowisko, red. B. Passini, T. Pilch, Warszawa 1979.

Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1980.

Kantowicz E., *Pedagogika (w) pracy socjalnej*, Olsztyn 2013.

Kawula S., *Pedagogika społeczna dzisiaj i jutro*, Toruń 2012.

Kawula S., Brańpiel J., Janke A. W., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2009.

Mikołajewicz W., *Praca socjalna jako działanie wychowawcze*, Katowice 1999.

Praca socjalna red. P. Czarnecki, Lublin 2009.

Praca socjalna pomoc społeczna, red. J. Kwaśniewski, Katowice 1998.

Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961.

Radwan-Pragłowski J., Frysztacki K., *Społeczne dzieje pomocy człowiekowi. Od filantropii greckiej do pracy socjalnej*, Warszawa 1996.

Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, (tekst jednolity Dz. U. 2018r., poz. 998).



Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, (tekst jednolity Dz. U. 2018 r., poz. 1508).

Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1985.

SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES IN SOCIAL WORK

Summary

Now a days, social work is one of the most important areas of social and institutional activities of social service employees. The help they provide assumes the nature of multi-aspect with increasingly complex problems. Tasks and goals are defined by legal regulations, but practice requires them to combine legal provisions with other social sciences. This article presents an attempt to show the interdependence between social work and pedagogy. Pointing to social pedagogy dealing with social problems, but also education, education and self-education of people.

Keywords: social work, social assistance, care, social worker, family assistant, social pedagogy



Daniel Jakimiec*

ROLA I ZADANIA INSTYTUCJI POMOCY RODZINIE W IDENTYFIKOWANIU JEJ DYSFUNKCJI

1. Wstęp 2. Dysfunkcjonalności rodziny negatywnym odbiciem modelu jej funkcjonalności 3. Normatywne podstawy kształtowania funkcji rodzinny 4. Anihilacja dysfunkcjonalności rodziny 5. Prerogatywy pomocy dysfunkcjonalnej rodziny 5. Zakończenie

Abstrakt

Artykuł został poświęcony roli i zadaniom instytucji pomocy rodzinie w identyfikowaniu źródeł zakłóceń w jej funkcjonowaniu. W rozważaniach został uwzględniony aspekt przemian społeczno – gospodarczych, które na rodzinę oddziałują. W przypadku gdy rodzina nie wypełnia swoich funkcji wówczas staje się dysfunkcjonalna. Identyfikowanie dysfunkcji rodziny i następnie udzielenie jej pomocy znajduje się w interesie społeczeństwa jako większej zbiorowości w której skład ona wchodzi. Anihilacja źródeł dysfunkcjonalności rodziny zapobiega powstawaniu łańcucha kolejnych pokoleń nią dotkniętych. Obowiązki w tym zakresie ustawodawca wyznaczył sądom, ośrodkom pomocy społecznej, placówkom leczniczym, placówkom edukacyjnym i innym instytucjom treścią art. 100 § 1 k.r.o., co zostało poddane analizie w niniejszym artykule.

* Referendarz sądowy w Wydziale VI Sądu Rejonowego Lublin – Zachód w Lublinie; e-mail: danieljakimiec@onet.pl.



1. Wstęp

Współczesne problemy z rodziną a, ściślej z prawidłowym jej funkcjonowaniem to przede wszystkim efekt zmian, jakie zachodzą w stosunkach społecznych. W rzeczywistości społecznej zwłaszcza w dobie wpływów postindustrialnych do rodziny i wartości rodzinnych oraz tradycyjnych funkcji rodziny, przywiązuje się obiektywnie rzecz ujmując coraz mniejszą wagę, albo przynajmniej inaczej są rozumiane aniżeli miało to miejsce w przeszłości. W aspekcie stosunków społecznych do czynników powodujących odrzucenie modelu rodziny tradycyjnej i kształtowania się nowego myślenia o jej roli zaliczane są między innymi postępująca izolacja rodziny od otoczenia, wynikająca z rozpadu więzi sąsiedzkich w szczególności z przedłużającego się przebywania członków rodziny poza domem, ekspansja rynku pracy, jako jedynej praktycznie możliwości zdobywania środków do życia, co spowodowało z kolei skrajną ekonomizację pojęcia pracy i przeciwstawienie jej pracom domowym, jako zajęciu o mniejszym znaczeniu. Ponadto także to, że małżonkowie zainteresowani przede wszystkim pracą zarobkową i rozwojem karier zawodowych rezygnują często z rodzicielstwa albo nadmiernie je opóźniają. Przy czym na płaszczyźnie stosunków społecznych czynnikiem powodującym zakłócenia w funkcjonowaniu rodziny jest również rozwijanie się w świecie praktyki *welfare state*, ukierunkowanej między innymi na wspieranie rodzin dysfunkcyjnych, przynoszące wszakże nierzadko skutki odwrotne od zamierzonych sprowadzające się do kreowania w rzeczywistości postaw roszczeniowych i uzależnienia od pomocy oraz uprzedmiotowienia więzi rodzinnych¹.

¹ Na ten temat B. Hołyst, *Kryminologia*, Warszawa 2000, s. 842; M. Marody, A. Giza - Poleszczuk, *Przemiany więzi społecznych*, Warszawa 2004, s. 210 - 212.





2. Dysfunkcjonalności rodziny negatywnym odbiciem modelu jej funkcjonalności

Chodzi tu przede wszystkim o występujące w rodzinach zjawiska powodujące jej dysfunkcjonalność. Zasadne jest zatem na tym etapie rozważań sprecyzowanie pojęcia dysfunkcjonalności rodziny, jako negatywnego odbicia przyjmowanego i oczekiwanego modelu jej funkcjonalności. Zanim zostanie przedstawione zagadnienie zewnętrznej interwencji w życie rodziny uzasadnionej potrzebą udzielenia pomocy, wypada nieco uwagi poświęcić rozważaniom terminologicznym, dotyczącym rodziny oraz istoty dysfunkcjonalności i jej źródłom.

Rodzina pomimo, że jest podstawowym podmiotem zainteresowania prawa rodzinnego to ustawodawca jej nie definiuje. W ujęciu historycznym, jak zauważa A. Zieliński, pojęcie rodziny przechodziło ewolucję. Zasadniczo można wyróżnić „rodzinę wielką” i „rodzinę małą”. „Wielka rodzina” inaczej aniżeli „mała rodzina” składa się, poza rodzicami i dziećmi, także z dalszych krewnych. Ustawodawca używając pojęcia rodzina, ma na uwadze w przeważającym zakresie przypadków rodzinę małą i w takim znaczeniu w głównej mierze instytucja ta stanowi przedmiot regulacji Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego. Wyjątki w tym zakresie stanowią nieliczną grupę i zostały zawarte w regulacjach przykładowo art. 14 § 1 KRO oraz 128 KRO. Niezależnie od powyższych uwag zarówno A. Zieliński jak i J. Ignatowicz, T. Smoczyński oraz J. Winiarz zauważają, że rodzina jest przede wszystkim zjawiskiem socjologicznym². Stąd wszelkie zakłócenia w jej funkcjonowaniu, choć ich konsekwencje określa Kodeks

² A. Zieliński, *Prawo rodzinne i opiekuńcze w zarysie*, Warszawa 2011, s. 37 oraz na ten temat także J. Ignatowicz, *Prawo rodzinne*, Warszawa 2010, s. 22 - 24, T. Smoczyński, *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Warszawa 2012, s. 1 - 2, J. Winiarz, *Prawo rodzinne*, Warszawa 1987, s. 12 - 13.





rodzinny i opiekuńczy, nie mogą być analizowane w oderwaniu od kontekstu socjologicznego. Ustawodawca również w przypadku dysfunkcyjności mimo, że posługuje się tym pojęciem w wielu aktach prawnych przewidujących środki pomocy rodzinie to nie definiuje tego pojęcia. Można to wskazać chociażby regulacje art. 74 ust 3 ustawy o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku czy § 1 ust. 2 pkt. 3 oraz § 1 ust. 3 pkt. 3 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2002 roku w sprawie szczególnych zasad działania publicznych poradni psychologiczno – pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych³. Z powyższych powodów analizując pojęcie dysfunkcyjności rodziny warto nawiązać do osiągnięć socjologii jako nauki zajmującej się badaniem zjawisk społecznych.

Dysfunkcyjność rodziny należy, jak nadmieniono wcześniej, traktować jako rewers funkcjonalności to jest prawidłowej i sprawnej realizacji celów i zadań, jakie są rodzinie przypisywane. Rodzina na ogół jest postrzegana jako pierwotna grupa społeczna, której fundamentem jest związek kobiety i mężczyzny najczęściej sformalizowany w drodze małżeństwa. Podstawowymi celami rodziny są prokreacja i przekazywanie przez szeroko pojętą socjalizację dorobku własnego i uogólnionego dorobku ludzkości, zawartego na przykład w religii, zwyczajach, tradycjach, obrzędach czy ceremoniałach. Socjalizacja w rodzinie obejmuje procesy internalizacji przez które, należy rozumieć nabywanie czy przyjmowania przez jednostkę wartości i norm z nich wynikających, następnie procesy uczenia się i tworzenia wzorów zachowań, a wśród nich wzorów ról społecznych⁴.

³ Dz.U. z 2004 r. Nr 64 poz. 593 z późn. zm.

Dz.U. z 2003 r. Nr 3 poz. 46 z późn. zm.

⁴ Na ten temat M. Kuć, *Kryminologia*, Warszawa 2010, s. 102 - 108; B. Hołyst, *Kryminologia*, dz. cyt., s. 839 - 840; J. Turowski, *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Lublin, 1993, s. 39.



Rodzina bowiem, zgodnie ze wspomnianym powyżej wywodem etymologicznym, jest jedyną instytucją społeczną, która uprawniona jest tak w sensie kulturowym, jak i prawnym do prokreacji oraz jedyną zdolną w sposób prawidłowy i społecznie użyteczny przeprowadzić socjalizację swoich dzieci, a także jedyną społecznie akceptowaną instytucją do dostarczania społeczeństwu nowych członków⁵. Tylko rodzina, spajana więzami pokrewieństwa, powinowactwa, ale także – co szczególnie ważne – emocjonalnej bliskości w sposób pełny może sprostać wymaganiom, jakie sformułował F. Adamski w swojej uogólnionej jej definicji i jakie stawiają przed nią normy Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego. W opinii tego przedstawiciela socjologii „rodzina stanowi duchowe zjednoczenie szczupłego grona osób, skupionych we wspólnym ognisku domowym aktami wzajemnej pomocy i opieki, opartego na wierze w prawdziwą lub domniemaną łączność biologiczną, rodzinną i społeczną”⁶.

Tylko tak rozumiana rodzina może jego zdaniem prawidłowo wypełniać funkcje do jakich została powołana. Podobnie jak w kwestii definicji rodziny, tak i w kwestii jej funkcji występują w literaturze istotne różnice zadań. Zasadnicze funkcje rodziny wprost wynikają z dwóch jej cech dystynktywnych, na które wskazują zaprezentowane powyżej definicje. „Rodzina – jak pisze I. Jundziłł – pełni wobec swoich członków i społeczeństwa różne funkcje, z których prokreacyjna i wychowawcza są szczególnie ważne. Funkcja prokreacyjna zapewnia odnowę i ciągłość biologiczną narodu, wychowawcza zaś – wszechstronną pomoc w trudnym rozwoju ludzkiej jednostki. W prawidłowo zorganizowanej rodzinie w klimacie miłości i zrozumienia, dziecko znaj-

⁵ Szerzej na ten temat J. Winiarz, *Prawo rodzinne*, dz. cyt., s. 15 – 16, w: H. Ciepla, *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, pod red. K. Piaseckiego, Warszawa 2011, s. 741 – 744.

⁶ F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno – kulturowy*, Kraków 2002, s. 29.



duje pełne oparcie, poczucie bezpieczeństwa i możliwość przeżywania szczęśliwego dzieciństwa”⁷. S. Kowalski obok funkcji prokreacyjnej i wychowawczej wymienia także funkcję gospodarczą rodziny, to jest funkcję zaspokajania materialnych potrzeb jej członków⁸. Nieco inaczej typizuje funkcje rodziny H. Izdebska. Dzieli ona funkcje rodziny na materialne czyli polegające na zaspakajaniu potrzeb swoich członków, zwłaszcza potomstwa w zakresie pożywienia, ubrania, mieszkania oraz duchowe, wśród których akcentuje przede wszystkim wagę zadań wychowawczych⁹.

Generalnie można stwierdzić, że w rodzinie człowiek nie tylko otrzymuje życie, ale także kształtuje ona jego sylwetkę psychiczną oraz dyspozycje społeczne, wyrażające się poprzez określone postawy. Postawy te, jak już wcześniej nadmieniano, kształtują się w określonych warunkach społecznych, nie w jakiejś rzeczywistości wyabstrahowanej i dla wszystkich jednakowej. Odnosząc tę kwestię do rodziny stwierdzić należy, że rodzaj czy jakość postaw kształtowanych w rodzinie zależą od jej funkcji specyficznych, nakreślonych przez wyznaczniki społeczno - ekonomiczne i kulturowe¹⁰.

Na tle dotychczasowych rozważań można stwierdzić, że z punktu widzenia szeroko rozumianych funkcji najkorzystniejsza jest rodzina naturalna, oparta na harmonijnych wewnętrznych więzach. Każda wada strukturalna powoduje w mniejszym lub większym nasileniu dezorganizację jej funkcjonowania, co sta-

⁷ I. Jundziłł, *Nagrody i kary w wychowaniu*, Warszawa 1986, s. 6; na ten temat także J. Ignatowicz, w: *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, pod red. K. Pietrzykowskiego, Warszawa 2012, s. 871.

⁸ S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1976, s. 107.

⁹ H. Izdebska, *Funkcjonowanie rodzin a zadania opieki nad dzieckiem*, Wrocław - Warszawa - Kraków 1967, s. 35.

¹⁰ Na ten temat T. Smyczyński, w: *System prawa prywatnego. Prawo rodzinne i opiekuńcze*, t. XI, pod red. T. Smyczyńskiego, Warszawa 2009, s. 2.



nowi czynnik realnie zaburzający procesy osiągania dojrzałości społecznej czy transmisji wartości kulturowych. W dalszej kolejności może to skutkować u członków takiej rodziny poczuciem wykorzenienia, czyli przekonaniem o braku oparcia w ugruntowanej tradycji rodzinnej. W takiej sytuacji na znaczeniu tracą takie czynniki jak chociażby zamożność rodziny stwarzająca przesłanki optymalnego wypełniania przez rodzinę swoich funkcji. Jeżeli w jakikolwiek sposób obciążona jest ona wadą strukturalną, wówczas możliwość prawidłowego wypełniania przez rodzinę przypisywanych jej funkcji w zależności od rodzaju i intensywności tych zakłóceń ulega istotnemu ograniczeniu.

W diagnozowaniu dysfunkcyjności rodziny większą wagę zarówno w nauce jak w i refleksji społecznej przywiązuje się do kwestii jej ładu wewnętrznego, aniżeli do struktury. Warto zauważyć, że nie nieprawidłowość strukturalna, ale dezorganizacja jawi się z tego punktu widzenia, jako większe zagrożenie dla funkcjonalności rodziny. Jak bowiem zwraca uwagę B. Walaszek w rodzinie zdezorganizowanej, nawet jeżeli jest strukturalnie prawidłowa, wspólnota domowa ulega zazwyczaj rozpadowi, postawy małżonków stają się antagonistyczne, miejsce pożądanych relacji jak przyjaźń, miłość, chęć pomocy zajmują uczucia niechęci, nienawiści, a miejsce działań pomocnych, życzliwych i przyjaznych działania wzajemnie sobie szkodzące. Postawy takie i działania mogą występować nie tylko między małżonkami, ale także między rodzicami i dziećmi. Rodzina zdezorganizowana w efekcie powyższego przestaje spełniać swoje zadania i funkcje, także w ramach szerszych zbiorowości. Zanikają jej funkcje socjalizacyjne, a co istotne przede wszystkim wychowawcze. Dzieci z rodzin zdezorganizowanych łatwo ulegają wykołajeniu i wchodzą na drogę przestępczą¹¹.

¹¹ Na ten temat także B. Walaszek, *Dobro dziecka jako przesłanka niektórych uregulowań kodeksu rodzinnego i opiekuńczego*, „Studia Psychologiczne” 26-27 (1970), s. 276 - 291.



Według przedstawicieli kryminologii i wiktymologii dezorganizację w rodzinie najczęściej powodują takie czynniki jak separacje i rozwody czyli rozpad związku małżeńskiego, skutkujący anihilacją korzystnego z punktu widzenia rozwijających się dzieci środowiska wychowawczego, a także źródła zaspokojenia potrzeb i pozytywnej z założenia stymulacji psychicznej, przemoc w relacjach rodziców wobec dzieci, jednego z małżonków wobec drugiego wynikająca z oparcia stosunków między członkami rodziny na niewłaściwych podstawach aksjologicznych, etyczno - moralnych, normatywnych i emocjonalnych, generujących wrogość, poczucie krzywdy, to jest postaw i nastawień zakłócających proces osiągania dojrzałości społecznej. Ponadto do czynników tych jako najczęściej spotykanych w społeczeństwie należy też uzależnienie od alkoholu i przestępczość powodujące, że problemy jednego członka rodziny rzutują na organizację rodziny jako całości¹².

Wnikliwa analiza pojęcia dysfunkcjonalności rodziny jako podstawowej grupy społecznej w ujęciu socjologicznym oraz nauki jej pokrewnej - pedagogiki społecznej, stanowi podstawę do ustalenia istoty dysfunkcjonalności w znaczeniu psychologicznym i prawnym. Przedstawione dotychczas czynniki powodujące dezorganizację rodziny i w konsekwencji jej dysfunkcjonalność prowadzą do degradacji więzi psychicznych i nieprawidłowości emocjonalnych w sferze życia poszczególnych członków tej grupy społecznej. Rodzinę taką charakteryzują antagonistyczne postawy jej członków. Rodzina dysfunkcjonalna staje się nieefektywna w wykonywaniu swoich zadań. Objawem dysfunkcji są problemy nękające rodziną w szczególności uzależnienia, przemoc, choroby somatyczne i psychiczne, zaburzenia zachowania. W ten sposób

¹² Na ten temat M. Kuć, *Kryminologia*, dz. cyt., s. 103 - 105; M. Kuć, *Wiktymologia*, Warszawa 2010, s. 81- 83; K. Czekał, w: *Labirynty współczesnego społeczeństwa* pod red. K. Czekał, K. Górlach, M. Leśniak, Warszawa 1996, s. 123 - 126.





jest w literaturze przedstawiana rodzina psychologicznie dysfunkcjonalna. Zarówno zdrowa rodzina jak i dysfunkcjonalna jest pochodną jakości związku partnerskiego małżonków. Dysfunkcjonalność rodziny przenosi się na następne pokolenia, ponieważ partnerzy dążą z reguły do tego, aby mieć taki związek i taką rodziną, jakie znają. Nieprawidłowe wzorce wyniesione z domu rodzinnego są wprowadzane do własnego małżeństwa. Małżonkowie pochodzący z dysfunkcyjnych rodzin przenoszą z nich do swojego związku dysfunkcyjne mechanizmy¹³. Jednostki pochodzące z rodzin dysfunkcyjnych nie są w stanie wypełniać wszystkich swoich ról społecznych to jest podejmować i realizować czynności stanowiących pozytywne reakcje na określone oczekiwania społeczne, wyrażające interesy określonych zbiorowości społecznych. Przysposobienie do pełnienia określonej roli społecznej stanowi pewną syntezę wpajanych wiadomości oraz umiejętności pozwalając osobom, którym przypisuje się daną rolę respektować w sposób maksymalny związane z nią wymagania. Osoby z rodzin dysfunkcyjnych cechuje zachowanie społecznie szkodliwe, to jest asocjalne. Objawami występującymi u dzieci z takich rodzin są systematyczne wagary, ucieczki z domu, dokonywanie kradzieży, spożywanie alkoholu, wandalizm, zachowania agresywne¹⁴.

3. Normatywne podstawy kształtowania funkcji rodzinny

Przedstawione dotychczas na płaszczyźnie socjologii, pedagogiki społecznej oraz psychologii zakłócenia funkcjonalności rodziny spowodowały, że dysfunkcjonalność rodziny znalazła swój normatywny wyraz na gruncie prawa. *Ratio legis* przyjętych unormowań stała się pomoc jednostkom słabym, które ze

¹³ T. Smyczyński, w: *System prawa*, dz. cyt., s. 2 - 5.

¹⁴ M. Kuć, *Prawne podstawy resocjalizacji*, Warszawa 2011, s. 13 - 15, 16.





względu na swój rozwój fizyczny lub intelektualny nie są w stanie samodzielnie zadbać o swoje potrzeby.

Dysfunkcjonalność rodziny powoduje, że pozostają niezaspokojone podstawowe potrzeby jej członków. Stosownie do różnorodnych potrzeb człowieka, rodzina spełnia rozliczne funkcje. Najbardziej niezależne od rozwoju społeczno – gospodarczego są naturalne potrzeby związane z życiem uczuciowym człowieka. Rodzice spełniają względem dziecka, ale i względem siebie samych, ważną funkcję w sferze zaspokajania potrzeb emocjonalnych. Stosownie do wymienionych potrzeb rodzina spełnia funkcję emocjonalno – ekspresyjną. Stała wspólnota życia kreuje nowe potrzeby zwłaszcza w sferze materialnej.

Funkcje przypisywane rodzinie oraz wiążące się z nimi prawa i obowiązki członków rodziny znalazły swój normatywny wyraz w uregulowaniach zawartych w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku, a także w innych aktach prawnych rangi ustawy¹⁵. Aktem prawnym rangi ustawy o szczególnym znaczeniu w tym zakresie jest Kodeks rodzinny i opiekuńczy z dnia 25 lutego 1964 roku¹⁶. Przy czym nie można pomijać znaczenia innych ustaw przewidujących instytucje wspierające rodzinę w wypełnianiu jej funkcji, wśród których można wymienić ustawę o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku¹⁷, ustawę o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie z dnia 29 lipca 2005 roku¹⁸, ustawę o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi z dnia 26 października 1982 roku¹⁹. Ustawą, która zawiera szeroki wachlarz środków umacniających rodzinę w wypełnianiu jej funkcji jest ustawa o wspieraniu rodziny i sys-

¹⁵ Dz.U. z 1997r. Nr 78 poz. 483 z późn. zm.

¹⁶ Dz.U. z 1964 r. Nr 9 poz. 59 z późn. zm.

¹⁷ Dz.U. z 2004 r. Nr 64 poz. 593 z późn. zm.

¹⁸ Dz.U. z 2005 r. Nr 180 poz. 1493 z późn. zm.

¹⁹ Dz.U. z 1982 r. Nr 35 poz. 230 z późn. zm.



temie pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 roku²⁰. Wymieniona ustawa wprowadziła z dniem 1 stycznia 2012 znaczne zmiany w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym oraz w Kodeksie postępowania cywilnego, które mają służyć realizacji środków pomocy rodzinie.

W jurysprudencji T. Smoczyński, I. Ignatowicz oraz A. Wilkowska – Płóciennik wskazują, że aktem prawnym, który określa konsekwencje niewypełnienia przez rodzinę właściwych jej funkcji jest Kodeks rodzinny i opiekuńczy²¹. Jednocześnie wypada zauważać, że normy tego aktu prawnego w przeważającym zakresie są ukierunkowane na udzielenie pomocy i ochrony najsłabszym członkom rodziny, a więc osobom starszym i małoletnim dzieciom, które ze względu na poziom swojego rozwoju fizycznego i intelektualnego nie są zdolne do samodzielnego zadbania o własne interesy. Można tu wskazać na regulacje art. 100 § 1 KRO, art. 109 § 2 KRO oraz art. 111 § 1a KRO. Przy czym przyjęty w Polsce system pieczy nad rodziną rozkłada obowiązek udzielenia jej pomocy między instytucje pozasądowe i sąd.

4. Anihilacja dysfunkcyjności rodziny

Pomoc rodzinie na poziomie wskazanych służb powinna mieć miejsce, gdy pojawią się objawy asocjalności członków rodziny. Zauważyć należy w kontekście analizowanej tematyki, że problemem jest nie tylko sama dysfunkcyjność rodziny, ale efektywność wsparcia udzielanego tej podstawowej jednostce społecznej.

²⁰ Dz.U. z 2011r. Nr 149 poz. 887 z późn. zm.

²¹ Na ten temat A. Wilkowska - Płóciennik, *Postępowanie w sprawach nieletnich*, Warszawa 2011, s. 35; J. Ignatowicz, M. Nazar, *Prawo rodzinne*, Warszawa 2010, s. 67; T. Smoczyński, *Prawo rodzinne*, dz. cyt., s. 4, B; Hołyst, *Kryminologia*, dz. cyt., s. 839 - 862.



Powinność państwa w zakresie identyfikowania dysfunkcyjności rodziny i reagowania na jej konkretne przejawy wynika z ogólnych przesłanek polityki społecznej, rozumianej jako sfera działalności ukierunkowana na zapewnienie obywatelom odpowiednich warunków życia i rozwoju²². Częścią tej działalności jest polityka rodzinna, będąca wyrazem troski państwa o prawidłowe funkcjonowanie rodziny traktowanej jako podstawowa komórka społeczna. Zauważyć należy, że z kolei kształt polityki rodzinnej jest implikacją przyjętego przez dane państwo modelu polityki społecznej. W doktrynie wyróżnia się model liberalny, w którym każdy obywatel a przez to każda rodzina ponosi pełną odpowiedzialność za swój los, a państwo wspiera za pośrednictwem właściwych instytucji tylko tych najbardziej potrzebujących i zagrożonych. Inaczej traktuje jednostkę model konserwatywny, który stanowi kombinację łączącą odpowiedzialność obywatela i rodziny oraz silnych gwarancji ze strony państwa dla prawidłowego funkcjonowania rodziny i odsuwania od niej różnorodnych zagrożeń. Wyróżnia się także model socjaldemokratyczny, gdzie państwo bierze pełną odpowiedzialność za bezpieczeństwo socjalne obywateli i rodzin, co wyraża się w silnie rozwiniętym systemie świadczeń i zabezpieczeń społecznych. Z kolei inny jeszcze model południowoeuropejski mający wiele cech modelu konserwatywnego, ale akcentujący potrzebę ochrony tradycyjnego modelu i struktury rodziny jest ukierunkowany na podtrzymanie rodzinnej spójności i mocnych więzi rodzinnych²³.

²² Na ten temat M. Nazar, *Niektóre zagadnienia dotyczące małżeństwa i rodziny w świetle unormowań Konstytucji RP z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, „Rejent”, 5 (1997), s. 101.

²³ B. Balcerzak - Paradowska, *Ogólne kierunki zmian w polityce rodzinnej krajów Unii Europejskiej*, w: *Polityka rodzinna w krajach Unii Europejskiej – wnioski dla Polski*, pod red. M. Zubika, s. 15 - 16.



Jednocześnie należy zwrócić uwagę, że istnieje sfera polityki społecznej wspólna dla wszystkich tych modeli, w której państwo realizuje konstytucyjne obowiązki w zakresie pieczy nad obywatelami w tym także pieczy nad rodziną. Generalnie celem tej pieczy jest uchronienie obywateli za sprawą właściwych instytucji publicznych przed zagrożeniami jakie stwarza dla nich rzeczywistość społeczno - polityczna i ekonomiczna oraz intencjonalne bądź nie-intencjonalne działania różnorodnych podmiotów tej rzeczywistości. Piecza ta przybiera różne formy wspierania rodziny sprowadzając się do pomocy finansowej, instytucjonalnej, prawnej, społecznej, której prawidłowe funkcjonowanie stanowi gwarancję, że zjawisko dysfunkcji będzie redukowane w miejscu, gdzie najczęściej ono występuje. W przypadku wystąpienia bezpośrednich zagrożeń dla prawidłowego wypełniania przez rodzinę swoich funkcji oraz zagrożenia dóbr jej członków zwłaszcza dzieci, państwo może za pośrednictwem właściwych instytucji przejąć bezpośrednią zwierzchność nad nią uruchamiając przewidziane prawem instrumenty opieki i pieczy zastępczej. Piecza zastępcza to zagadnienie, w którym występuje zbliżenie regulacji prawa rodzinnego oraz prawa administracyjnego w obszarze, którego mieści się problematyka opieki społecznej, obejmująca między innymi tworzenie rodziny zastępczej i wsparcie dla niej. W wypełnianiu pieczy zastępczej musi być przede wszystkim przestrzegana zasada autonomii rodziny, a wszelkie formy ingerencji powinny zmierzać do realizacji nadrzędnego celu pomocy rodzinie, jakim jest umożliwienie jej prawidłowego funkcjonowania. Także i umieszczenie dziecka w rodzinie zastępczej w sytuacji, gdy pobyt w rodzinie naturalnej zagraża jego szeroko pojętemu dobru, powinien być postrzegany jako forma wsparcia dla rodziny, a nie jako przejaw dozwolonej przez prawo ingerencji w jej funkcjonowanie²⁴.

²⁴ I. Sierpowska, *Prawo pomocy społecznej*, Warszawa 2009, s. 161.



Innymi słowy w sprawowaniu pieczy zastępczej pryncypia prawa rodzinnego powinny w sposób zdecydowany górować nad pryncypiami prawa administracyjnego. Oznacza to, że państwo jako zobligowane do pieczy zastępczej nie może zastępować w tej mierze rodziny, lecz powinno swoje instrumenty regulacyjne ograniczyć do niezbędnego minimum. System pieczy nad rodziną opiera się na obligatoryjnym charakterze pomocy rodzinie w tym interwencji kryzysowej, tak ze strony instytucji państwa jak i funkcjonariuszy tych instytucji, nie pomijając przy tym pozostałych obywateli. Obowiązek taki występuje w każdej sytuacji, gdy zagrożone jest prawidłowe wypełnianie władzy rodzicielskiej. Właściwe instytucje publiczne powinny po powzięciu informacji o występującym zagrożeniu w takiej rodzinie udzielić wszelkiej niezbędnej pomocy materialnej, socjalnej, pedagogicznej, medycznej oraz psychologicznej²⁵.

W powyższym kontekście postrzegać należy zadania różnorodnych instytucji publicznych właściwych w zakresie identyfikowania dysfunkcji oraz reagowania na nią poprzez zastosowanie dostępnych im w tym przedmiocie instrumentów pomocy rodzinie adekwatnych do rodzaju i charakteru stwierdzonych zakłóceń. Instytucje, o których mowa podejmują swoje działania w oparciu o szeroką podstawę prawną.

W obecnym stanie prawnym pomoc, ingerując w życie rodziny w większym lub mniejszym stopniu, mogą nieść następujące instytucje: ośrodki pomocy społecznej, placówki światowe, poradnie psychologiczno – pedagogiczne, policja, sądy rodzinne i ich podmioty pomocnicze kuratorzy sądowi, gminne komisje do spraw rozwiązywania problemów alkoholowych, powiatowe centra pomocy rodzinie, zespoły interdyscyplinarne, ośrodki wsparcia, organizacje pozarządowe wykonujące zadania zlecone

²⁵ Ustawa z dnia 25 lutego 1964 roku – Kodeks rodzinny i opiekuńczy (dalej: KRO), Dz. U. z 1964 r. Nr 9 poz. 59 z późn. zm., art. 100.



z zakresu pomocy społecznej. W związku z tak szerokim wachlarzem instytucji świadczących pomoc rodzinie jak zauważa trafnie J. Szymańczak: „problem tkwi nie tyle w braku instytucji uprawnionych do pomocy rodzinie i dziecku, co w braku wystarczających środków przeznaczonych na rozwój oraz dostosowanie systemu do założeń przyjętych w przepisach prawnych regulujących ten obszar”²⁶.

5. Prerogatywy pomocy dysfunkcyjnej rodziny

Instytucje pomocy rodzinie w swoich działaniach powinny się kierować jako nadrzędną zasadą ochrony dobra dziecka i rodziny. Została ona sformułowana w preambule do ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 roku, która brzmi: „dla dobra dzieci, które potrzebują szczególnej ochrony i pomocy ze strony dorosłych, środowiska rodzinnego, atmosfery szczęścia, miłości i zrozumienia, w trosce o ich harmonijny rozwój i przyszlą samodzielność życiową, dla zapewnienia ochrony przysługujących im praw i wolności, dla dobra rodziny, która jest podstawową komórką społeczeństwa oraz naturalnym środowiskiem rozwoju i dobra wszystkich jej członków, a w szczególności dzieci w przekonaniu, że skuteczna pomoc dla rodziny przeżywającej trudności w opiekowaniu się i wychowywaniu dzieci oraz skuteczna ochrona dzieci i pomoc dla nich może być osiągnięta przez współpracę wszystkich osób, instytucji i organizacji pracujących z dziećmi i rodzicami...”. Za-

²⁶ J. Szymańczak, *Opinia prawna i merytoryczna do rządowego projektu ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Opinia prawna w sprawie prywatnoprawnych aspektów rządowego projektu ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (druk sejmowy nr 3378)*, s. 4-6, materiał w wersji elektronicznej pod adresem internetowym: <http://orka.sejm.gov.pl/rexdomk6.nsf/Opdodr?OpenPage&nr=3378>, [dostępny: 4 października 2018r., godz. 10.14.]



sada nadrzędności dobra dziecka i rodziny została następnie powtórzona w art. 4 powołanej ustawy. Nadrzędna zasada dobra dziecka jest jednym z zasadniczych imperatywów wspierania przez państwo rodzin dysfunkcyjnych, przy jednoczesnym poszanowaniu autonomii rodziny, to jest unikania ponad potrzebę ingerencji w jej funkcjonowanie. Polityka w tym zakresie opiera się na normach Konstytucji RP. Ustawa zasadnicza odwołując się do zasady pomocniczości państwa w art. 72 ust. 2 formułuje normę zgodnie, z którą „Dziecko pozbawione opieki rodzicielskiej ma prawo do opieki i pomocy władz publicznych”.

Warto w tym miejscu zauważyć, że w ust. 1 przywołanego art. 72 legislator posłużył się nie formułą o „zadaniach władzy publicznej” w zakresie opieki nad dziećmi, ale o „zadaniach Rzeczypospolitej Polskiej”. Podniosłość tej formuły ma, jak pisze P. Winczorek, odzwierciedlać powagę z jaką kwestia ta została potraktowana w ustawie zasadniczej²⁷. Z tym zapewne należy wiązać fakt rozpoczęcia ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 roku preambułą to jest uroczystym wstępem, wyrażającym intencję ustawodawcy językiem aksjologii, po które to rozwiązanie sięga się dosyć rzadko w ustawodawstwie zwykłym, jako zarezerwowane tylko dla aktów rangi konstytucyjnej²⁸. W swoich regulacjach dotyczących powinności państwa wobec rodziny, jak dalej pisze cytowany autor, Konstytucja RP nawiązuje *implicite* do postanowień Konwencji o prawach dziecka z dnia 20 listopada 1989 roku. Przywołany art. 72 ust. 1 i 2 daje podstawę do formułowania przez dziecko pod adresem władz publicznych żądania udzielenia wsparcia w sytuacji utraty rodziny, albo też zagrożenia jej funkcjonowania. Władze te są zobligowane udzielić takiego wsparcia nie tylko na żądanie, ale również z urzędu²⁹.

²⁷ P. Winczorek, *Komentarz do Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku*, Warszawa 2008.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże, s. 174.



Obowiązujące przepisy prawa określają również przesłanki uruchomienia mechanizmów wsparcia dla rodziny w przypadku wystąpienia czynników potencjalnie dysfunkcyjnych. Przykładowo można wskazać na treść art. 7 PSU i wymienione w nim chociażby ubóstwo, sieroctwo, bezdomność, bezrobocie, niepełnosprawność, długotrwała lub ciężka choroba, przemoc w rodzinie, bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i prowadzeniu gospodarstwa domowego zwłaszcza w rodzinach niepełnych lub wielodzietnych.

Mechanizmy interwencji powinny zostać uruchomione w przypadku pojawienia się każdego czynnika realnie zagrażającego wystąpieniem dysfunkcji w rodzinie. Ustawodawstwo zwykle deleguje powinności w tym zakresie na instytucje opieki społecznej i administracji rządowej. Zgodnie z przepisami ustawy o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku system pomocy rodzinie jest integralnym elementem pomocy społecznej.

Szczegółowo formy realizacji powyższych zadań przewidziane są na poszczególnych poziomach zarządzania systemem opieki społecznej we wspomnianych strategiach rozwiązywania problemów społecznych. Tam też szczegółowo są określone formy rozpoznawania dysfunkcji, pomocy dla rodziny dysfunkcyjnej i prowadzenia długofalowej współpracy z taką rodziną. Ogólne zasady i rekomendacje dla pracy socjalnej w tym także dla pracy z rodziną dysfunkcyjną wypracowywane zostały przez Radę Pomocy Społecznej.

6. Zakończenie

Powinność państwa w zakresie identyfikowania dysfunkcyjności rodziny i reagowania na jej konkretne przejawy wynika z ogólnych przesłanek polityki społecznej, rozumianej jako sfera działalności ukierunkowana na zapewnienie obywatelom odpo-



wiednich warunków życia i rozwoju³⁰. Częścią tej działalności jest polityka rodzinna, będąca wyrazem troski państwa o prawidłowe funkcjonowanie rodziny traktowanej jako podstawowa komórka społeczna. Zauważyć należy, że z kolei kształt polityki rodzinnej jest implikacją przyjętego przez dane państwo modelu polityki społecznej. W doktrynie wyróżnia się model liberalny, w którym każdy obywatel a przez to każda rodzina ponosi pełną odpowiedzialność za swój los, a państwo wspiera za pośrednictwem właściwych instytucji tylko tych najbardziej potrzebujących i zagrożonych. Inaczej traktuje jednostkę model konserwatywny, który stanowi kombinację łączącą odpowiedzialność obywatela i rodziny oraz silnych gwarancji ze strony państwa dla prawidłowego funkcjonowania rodziny i odsuwania od niej różnorodnych zagrożeń. Wyróżnia się także model socjaldemokratyczny, gdzie państwo bierze pełną odpowiedzialność za bezpieczeństwo socjalne obywateli i rodzin, co wyraża się w silnie rozwiniętym systemie świadczeń i zabezpieczeń społecznych. Z kolei inny jeszcze model południowoeuropejski mający wiele cech modelu konserwatywnego, ale akcentujący potrzebę ochrony tradycyjnego modelu i struktury rodziny jest ukierunkowany na podtrzymanie rodzinnej spójności i mocnych więzi rodzinnych³¹.

Jednocześnie należy zwrócić uwagę, że istnieje sfera polityki społecznej wspólna dla wszystkich tych modeli, w której państwo realizuje konstytucyjne obowiązki w zakresie pieczy nad obywatelami w tym także pieczy nad rodziną. Generalnie celem tej pieczy jest uchronienie obywateli za sprawą właściwych instytucji

³⁰ Na ten temat M. Nazar, *Niektóre zagadnienia dotyczące małżeństwa i rodziny w świetle unormowań Konstytucji RP z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, „Rejent” 5 1997, s. 101.

³¹ B. Balcerzak - Paradowska, *Ogólne kierunki zmian w polityce rodzinnej krajów Unii Europejskiej*, w: *Polityka rodzinna w krajach Unii Europejskiej – wnioski dla Polski*, pod red. M. Zubika, s. 15 - 16.



publicznych przed zagrożeniami jakie stwarza dla nich rzeczywistość społeczno - polityczna i ekonomiczna oraz intencjonalne bądź nieintencjonalne działania różnorodnych podmiotów tej rzeczywistości. Piecza ta przybiera różne formy wspierania rodziny sprowadzając się do pomocy finansowej, instytucjonalnej, prawnej, społecznej, której prawidłowe funkcjonowanie stanowi gwarancję, że zjawisko dysfunkcji będzie zredukowane w miejscu, gdzie najczęściej ono występuje. W przypadku wystąpienia bezpośrednich zagrożeń dla prawidłowego wypełniania przez rodzinę swoich funkcji oraz zagrożenia dóbr jej członków zwłaszcza dzieci, państwo może za pośrednictwem właściwych instytucji przejąć bezpośrednią zwierzchność nad nią uruchamiając przewidziane prawem instrumenty opieki i pieczy zastępczej. Piecza zastępcza to zagadnienie, w którym występuje zbliżenie regulacji prawa rodzinnego oraz prawa administracyjnego w obszarze, którego mieści się problematyka opieki społecznej, obejmująca między innymi tworzenie rodziny zastępczej i wsparcie dla niej. W wypełnianiu pieczy zastępczej musi być przede wszystkim przestrzegana zasada autonomii rodziny, a wszelkie formy ingerencji powinny zmierzać do realizacji nadrzędnego celu pomocy rodzinie, jakim jest umożliwienie jej prawidłowego funkcjonowania. Także i umieszczenie dziecka w rodzinie zastępczej w sytuacji, gdy pobyt w rodzinie naturalnej zagraża jego szeroko pojętemu dobru, powinien być postrzegany jako forma wsparcia dla rodziny, a nie jako przejaw dozwolonej przez prawo ingerencji w jej funkcjonowanie³².

Innymi słowy w sprawowaniu pieczy zastępczej pryncypia prawa rodzinnego powinny w sposób zdecydowany górować nad pryncypiami prawa administracyjnego. Oznacza to, że państwo jako zobligowane do pieczy zastępczej nie może zastępować

³² I. Sierpowska, *Prawo pomocy społecznej*, Warszawa 2009, s. 161.



w tej mierze rodziny, lecz powinno swoje instrumenty regulacyjne ograniczyć do niezbędnego minimum. System pieczy nad rodziną opiera się na obligatoryjnym charakterze pomocy rodzinie w tym interwencji kryzysowej, tak ze strony instytucji państwa jak i funkcjonariuszy tych instytucji, nie pomijając przy tym pozostałych obywateli. Obowiązek taki występuje w każdej sytuacji, gdy zagrożone jest prawidłowe wypełnianie władzy rodzicielskiej. Właściwe instytucje publiczne powinny po powzięciu informacji o występującym zagrożeniu w takiej rodzinie udzielić wszelkiej niezbędnej pomocy materialnej, socjalnej, pedagogicznej, medycznej oraz psychologicznej³³.

W powyższym kontekście postrzegać należy zadania różnorodnych instytucji publicznych właściwych w zakresie identyfikowania dysfunkcji oraz reagowania na nią poprzez zastosowanie dostępnych im w tym przedmiocie instrumentów pomocy rodzinie adekwatnych do rodzaju i charakteru stwierdzonych zakłóceń.

Bibliografia:

Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno – kulturowy*, Kraków 2002.

Balcerzak – Paradowska B., *Ogólne kierunki zmian w polityce rodzinnej krajów Unii Europejskiej*, w: *Polityka rodzinna w krajach Unii Europejskiej – wnioski dla Polski*, pod red. M. Zubika, Warszawa 2004.

Ciepla H., w: *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, pod red. K. Piasckiego, Warszawa 2011.

Hołyst B., *Kryminologia*, Warszawa 2000.

Ignatowicz J., *Prawo rodzinne*, Warszawa 2010.

³³ Ustawa z dnia 25 lutego 1964 roku – Kodeks rodzinny i opiekuńczy (dalej: KRO), Dz. U. z 1964 r. Nr 9 poz.59 z późn. zm., art. 100.





- Ignatowicz J., w: *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, pod red. K. Pietrzykowskiego, Warszawa 2012.
- Izdebska H., *Funkcjonowanie rodzin a zadania opieki nad dzieckiem*, Wrocław - Warszawa - Kraków 1967.
- Jundziłł I., *Nagrody i kary w wychowaniu*, Warszawa 1986
- Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1976.
- Kuć M., *Kryminologia*, Warszawa 2010.
- Kuć M., *Prawne podstawy resocjalizacji*, Warszawa 2011.
- Kuć M., *Wiktymologia*, Warszawa 2010.
- Marody M., Giza A - Poleszczuk, *Przemiany więzi społecznych*, Warszawa 2004.
- Nazar M., *Niektóre zagadnienia dotyczące małżeństwa i rodziny w świetle unormowań Konstytucji RP z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, „Rejent” 5/1997.
- Sierpowska I., *Prawo pomocy społecznej*, Warszawa 2009.
- Smoczyński T., *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Warszawa 2012.
- Smoczyński T., w: *System prawa prywatnego. Prawo rodzinne i opiekuńcze*, t. XI, pod red. T. Smoczyńskiego, Warszawa 2009.
- Szymańczak J., *Opinia prawna i merytoryczna do rządowego projektu ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Opinia prawna w sprawie prywatnoprawnych aspektów rządowego projektu ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (druk sejmowy nr 3378)*, s. 4-6, materiał w wersji elektronicznej pod adresem internetowym: <http://orka.sejm.gov.pl/rexdomk6.nsf/Opdodr?OpenPage&nr=3378>, [dostępny: 4.10.2018]
- Turowski J., *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Lublin, 1993.
- Walaszek B., *Dobro dziecka jako przesłanka niektórych uregulowań kodeksu rodzinnego i opiekuńczego*, SP 1970, z. 26 - 27.
- Wilkowska – Płóciennik A., *Postępowanie w sprawach nieletnich*, Warszawa 2011.
- Winczorek P., *Komentarz do Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku*, Warszawa 2008.





Winiarz J., *Prawo rodzinne*, Warszawa 1987.

Zieliński A., *Prawo rodzinne i opiekuńcze w zarysie*, Warszawa 2011.

THE ROLE AND TASKS OF THE INSTITUTION OF THE HELP FOR FAMILY IN IDENTIFYING HER DYSFUNCTION

Summary

Contemporary problems with the family and, more closely from correct with for her functioning it is above all an effect of changes which are occurring in social relations. In the social reality especially in twenty-four hours of postindustrial influences to the family and family values and traditional functions of the family, objectively a thing is being tied including the more and more small weight what frequently he causes that she isn't performing her functions. If this is the case the family is happening dysfunction. Identifying the dysfunction of the family and next providing assistance to her are in the interest of the society as bigger community in which she is accessing composition. In this respect the legislator appointed duties for courts, social welfare centres, healing institutions, educational establishments and other instytucjim with contents art. 100 § 1 k.r.o.

Keywords: family, parental responsibility, dysfunction, parent, spouse, child.

RECENZJE, SPRAWOZDANIA, VARIA

Mariusz Gizowski, Niebezpieczne nurty i idee filozoficzno-pedagogiczne XX wieku, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2015, ss. 296, ISBN 978-83-7365-371-9; Mariusz Gizowski, Dangerous philosophico-pedagogical trends and ideas in the 20th century, Technological University of Koszalin Publishing House, Koszalin 2015, ss. 296, ISBN: 978-83-7365-371-9.

I. Uwagi ogólne

W ostatnich latach w Polsce ukazuje się wiele rozpraw poświęconych teorii i filozofii edukacji. Jedną z nich jest praca amerykańskiego badacza Gerarda L. Gutka pt. *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, opublikowana w polskim przekładzie w 2003 roku przez Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne (tłum. Anna Kacmajor, Agata Sulak, z posłowiem Bogusława Śliwerskiego). Gutek nie tylko omówił filozoficzne założenia („przedzałożenia”) edukacji, ale również wskazał na nurty ideologiczne, które na nią oddziałują (nacjonalizm, etnonacjonalizm, liberalizm, konserwatyizm, utopizm, totalitaryzm, społeczny rekonstrukcjonizm, teoria krytyczna). Praca prof. nadzw. Mariusza Gizowskiego stanowi krytyczne i gruntowne studium tych nurtów i jako takie jest jednym z nielicznych tego typu opracowań w polskiej literaturze filozoficznej i pedagogicznej. Jest to opracowanie oryginalne i wyjątkowe ze względu na fakt, że zostały w nim zdiagnozowane najważniejsze zagrożenia, a zarazem wyzwania przed którymi stoi obecna edukacja. Książka Gizowskiego wyróżnia się spośród innych prac i nie powinna być niezauważona. Autor wychodzi naprzeciw popraw-



ności politycznej, podejmując trudne tematy. Jak sam pisze: „wiele wskazuje na to, iż charakter niektórych nurtów i idei pedagogiczno-filozoficznych (w tym kierunki pedagogiczne związane z postmodernizmem, neoliberalizmem, międzykulturowością, antropozofią, genderyzmem, czy antypedagogiką) jest jednym z objawów rozkładu dotychczasowego porządku cywilizacyjnego, który ustępuje chaosowi i nieuporządkowaniu wraz ze wszystkimi zagrożeniami dla podmiotowości i wolności jednostki. Wszystkie wymienione nurty ideowo-pedagogiczne sytuują się w opozycji do paradygmatu przeszłości, tradycji, religii i narodu oraz zdaje się, że są zapowiedzią czegoś zupełnie nowego w przestrzeni kulturowej” (s. 259). Z recenzowaną książką można polemizować, nawet się nie zgadzać, ale trzeba ją przeczytać i rozważyć!

Należy dodać, że recenzowana książka wpisuje się w szerszy dorobek Autora, który będąc politologiem, zajmuje się problematyką szeroko rozumianej edukacji. Mariusz Gizowski opublikował między innymi: *Elitarne ruchy kobiece „Soroptimist” i „Zonta” w strukturach państwa i społeczeństwa polskiego w okresie transformacji ustrojowej* (Gdańsk 2004, ss. 248), *Wybrane aspekty pracy socjalnej. Analiza krytyczna* (Gdańsk 2011, ss. 324), *Wybrane problemy teorii kształcenia. Szkice pedagogiczne* (Szczecin 2012, ss. 101), *Współczesna myśl filozoficzno-pedagogiczna w aspekcie wyzwań edukacyjnych. Koncepcje-nurty-problemy* (Koszalin 2013, ss. 339), *Resocjalizacja a religia. Szkice edukacyjne* (Gdańsk 2015, ss. 192, współautor Paulina Mamiedow), *Wybrane zagrożenia stanu bezpieczeństwa współczesnej pedagogiki i edukacji*, (Gdynia 2017, ss. 238, współautor Krzysztof Knyżewski) oraz prace zbiorowe: *Z problematyki edukacyjno-pedagogicznej w Polsce i na świecie. Studia-szkice-rozprawy* (Koszalin 2013, ss. 243), *Meandry i transgresje myśli pedagogicznej i edukacyjnej* (Koszalin 2014, ss. 231), *Policyjne meandry nauki. Studia inter-*



dyscyplinarne i szkice edukacyjne. Bezpieczeństwo-Kryminologia-Kryminalistyka, (Gdynia 2018, ss. 182, współautor Jarosław Jędrzejczyk).

II. Struktura pracy

Książka *Niebezpieczne nurty i idee...* oprócz Wstępu i Zakończenia składa się z siedmiu rozdziałów, które są poświęcone: 1) zagrożeniu antropozofią, 2) niebezpieczeństwu totalitaryzmem, 3) pułapce liberalizmu i neoliberalizmu, 4) meandrom postmodernizmu, 5) bezdrożom antypedagogiki, 6) mitom wielokulturowości i międzykulturowości, 7) iluzji genderyzmu. Pracę zamyka bogata bibliografia, podzielona na 1) dokumenty, teksty źródłowe, maszynopisy, wydania broszurowe i druku ulotne, 2) encyklopedie, słowniki, leksykony, atlasy, kompendia, 3) opracowania zwarte, 4) artykuły, szkice i przyczynki, 5) wywiady prasowe, 6) opracowania elektroniczne i strony internetowe, 7) prasę codzienną, czasopisma naukowe i periodyki specjalistyczne.

III. Najważniejsze aporie

Atutem recenzowanej książki jest również jej przejrzystość. Już przeglądając spis treści widać układ najważniejszych *aporii*, które omawia Autor. Wśród zagrożeń wymienienia on: antropozofię, totalitaryzm (niemiecki narodowy socjalizm, bolszewizm), liberalizm i neoliberalizm, antypedagogikę, *multikulturalizm* oraz gender.

Wprawdzie prof. nadzw. Mariusz Gizowski nie powołuje się na kwestie „błędu antropologicznego”¹, ale jego badania wpisują się w tę problematykę. W jego pracy *implicite* znajdujemy właś-

¹ Zob. *Błąd antropologiczny (Zadania współczesnej metafizyki, t. 5)*, red. A. Maryniarczyk SDB, K. Stępień, Lublin 2003; V. Possenti, *Osoba nową zasadą*, tłum. J. Merecki, Lublin 2017 (monografia została zrecenzowana w „Zeszytach”, zob. nr 16-17(2017-2018)9-10, s. 262-272).



nie krytykę antropologicznych monizmów i dualizmów, w tym: materializmu, spirytyzmu, naturalizmu oraz różnej maści ideologii i utopii. Ponadto wykazuje on na błąd woluntaryzmu oraz na walkę z intelektem w imię oświeceniowego rozumu². Gizowski opowiada się za pluralizmem (w znaczeniu arystotelesowskim) oraz za realizmem w filozofii³ i integralną i persona-

² Za M. Gogaczem opowiadam się za rozróżnieniem racjonalizmu od intelektualizmu (pisałem o tym w książce *Antropologia edukacji*, Głogów 2018, s. 120). Racjonalizm przynależy tradycji filozoficznego idealizmu, zaś intelektualizm – realizmowi. Pierwszy redukuje w procesie poznania inne zmysły, ograniczając go do intelektu – kartezjańskiego *cogito*. Intelektualizm, zaś uznając tę władzę za „hegemonia”, ale dopuszcza w procesie poznania inne zmysły zgodnie z ich naturą. „Należy jednak najpierw rozróżnić – pisze Gogacz – racjonalność i racjonalizm. Racjonalność to tyle, co zgodność z rozumem, także z rozumem lub przede wszystkim z rozumem, to uznanie jakiejś sensowności praw logicznych i praw istnienia, zgoda na różnicę między niebytem i bytem, to w ogóle myślenie, które unika sprzeczności, nie przyjmuje twierdzeń o jakichś rzeczach jednocześnie się wykluczających i jest to po prostu uznawanie, że tylko wtedy jakieś twierdzenie można przyjąć, gdy wskaże się na rację, która to twierdzenie uzasadnia. Jest to także cecha działania umysłowego, scalającego czynności intelektu i woli, reakcje poznawczych władz zmysłowych i uczuć. Racjonalizm w najlepszym razie jest jakąś radykalną wersją racjonalności, ale przez to jednak pozbawiającą się spokojnego rozważenia sprawy i pozbawiającą się słuszności. Można dodać, że w takim ujęciu racjonalizm nie zawsze jest racjonalizmem. Racjonalność nie jest tym samym, co intelektualizm. Przez intelektualizm rozumie się uznanie swoistej przewagi i hegemonii intelektu wśród władz poznawczych. Intelektualizm widzi w intelekcie najwyższy przejaw działalności ludzkiej i najbardziej miarodajne źródło poznania, ale nie wyklucza takich źródeł poznania jak zmysły, uczucia, wola pod warunkiem, że są kierowane przez intelekt, podlegają mu, wspomagają go i z nim współpracują nad poznaniem rzeczywistości”. Cyt. M. Gogacz, *Obrona intelektu*, Warszawa 1969, s. 28-29. W konsekwencji w racjonalizmie dochodzi to do redukcji ludzkiego poznania do wymiaru intelektu (analogicznie jak w sensualizmie do poziomu zmysłów). Racjonalizm nie mając oparcia i kontaktu z realną rzeczywistością, proces myślenia poznania przekształca w proces myślenia i „kreowania” rzeczywistości, a nie jej odczytywania zgodnie z jej bytowością zawartością. Należy tu odróżnić poznanie od myślenia. Jak podkreśla M. A. Krąpca: „poznanie i wyjaśnianie świata realnie istniejącego to filozofia. Myślenie zaś należy bardziej do dziedziny sztuki” Cyt. K. Stępień, *O lubelskiej szkole filozoficznej*, „Człowiek w kulturze” 19/2007, s. 68. Problem ten chyba najlepiej uwyraźnia się w filozofii Hegla, który przyznawał, że nie widzi różnicy pomiędzy 100 markami w kieszeni a ich ideą.

³ W innej swojej książce M. Gizowski słusznie zauważa, powołując się na poglądy M. Gogacza i J. Kostkiewicz, że „filozofia, w swojej istocie niejako, zmusza do nieustannego kontaktu z rzeczywistością realnie istniejącego (...) i wciąż zmieniającego się świata, przy czym rzecz dotyczy czerpania prawdy, niezależnie od faktu, skąd pochodzi i kto ją od-



listyczną edukacją. Autor książki podejmuje próbę rozprawienia się z mitem, że człowiek z natury jest doskonały (pelagianizm) i w konsekwencji sam może się zbawić (gnoza). Jego zdaniem diagnozowane nurty i idee filozoficzno-pedagogiczne opierają się na takiej właśnie utopijnej wizji człowieka. Jak słusznie zauważa, w ten sposób ruguje się z edukacji problematykę aretologiczną: uprawy intelektu, wypracowania sprawności intelektu i cnót woli. Jest to następstwo przyjęcia natywizmu platońskiego, w którym człowiek jest doskonałym bytem, ukształtowanym w świecie idei, a ewentualna edukacja ogranicza się do przypominania tego, co wcześniej człowiek poznał, na kontemplacji własnej „boskości”.

Pedagogika zdaniem Gizowskiego jest nauką humanistyczną, „zaangażowaną w życie społeczne” (s. 12), co jednak powoduje, że może być uwikłana w politykę, a nawet ideologię, która jest obecnie propagowana. Zasadne wydaje się stanowisko Autora, który odnosząc się do poglądów Sławomira Szto Bryna i Bogusława Śliwerskiego pisze, że: „(...) pedagogika winna odpowiadać na określone potrzeby społeczne i przede wszystkim egzemplifikować wymiar etyczny przyjazny człowiekowi, a nie promować treści prowadzące do jego deregulacji i autodestrukcji, w imię chorych i wydumanych ideologii, będących udziałem rządzących mniejszości” (tamże). Za takie właśnie Gizowski rozumie omawiane w książce zagadnienia.

Jednym z takich zagrożeń według Mariusza Gizowskiego jest antropozofia Rudolfa Steinera (rozdział I), która opiera się nie tylko na platońskim spirytualizmie, ale również na okultyzmie,

krył. Takie właśnie założenia realizmu wytrzymują wszelkie próby weryfikacji, gdyż realizm opiera się na podstawowych danych bytu. Ten ów realny byt zachęca do niewyczerpanego dla umysłu sięgania do wszystkich i różnorodnych źródeł wiedzy. Filozofia realistyczna, zakorzeniona w realnym bycie, nie obawia się wyczerpania swojego twórczego i poznawczego potencjału”. Cyt. M. Gizowski, K. Knyżewski, *Wybrane zagrożenia stanu bezpieczeństwa współczesnej pedagogiki i edukacji*, Gdynia 2017, s. 149.



ezoteryzmie, gnozie, hinduizmie, panteizmie, *New Age*. Współcześnie poglądy Rudolfa Steinera są wykorzystywane nie tylko przez szkoły waldorfskie. Na kartach recenzowanej książki Czytelnik może odnaleźć wiele szczegółów dotyczących poglądów samego Steinera oraz innych antropozofów, przeczytać o jego szkole założonej w Stuttgarcie. Jak pisze Gizowski „(...) pedagogika waldorfska i antropozofia stanowią synkretyczne zlepki dziwnych i nieugruntowanych społecznie idei. Niektórzy znawcy przedmiotu biorąc to pod uwagę, zdają się głosić przekonanie, że merytoryczna konfrontacja ze Steinerem nie jest możliwa, ani sensowna ze względów zasadniczych, jako że jego pedagogika jest mistyczna i sekciarsko-religijna, a przez to nie podlega weryfikacji tradycyjnymi, rozumowymi metodami. Autor niniejszego podręcznika jest jednakże przeświadczony, iż należy na drodze racjonalnej analizy wskazywać na zagrożenia i niebezpieczeństwa, wynikające z implementacji pedagogiki waldorfskiej” (s. 54).

Z kolei w rozdziale drugim M. Gizowski nie tylko szeroko diagnozuje i rozprawia się z pedagogikami totalitarnymi, ale stawia aporie: czy demokracja nie może być ukrytym totalitaryzmem? W dyskusji dotyczącej filozofii państwa i prawa Platona opowiada się za tymi jego interpretatorami, którzy upatrują w nich pierwiastki totalitaryzmu (s. 60-61, 63) może szkoda, że szerzej nie prześledził on wpływu *Państwa* Platona na rozwój myślenia utopijnego i utopizmu⁴, które ma miejsce od renesansu, kiedy po zdobyciu Konstantynopola przez Turków, bizantyjscy uczeni przywieźli na Zachód to dzieło. Chociaż nie było to przedmiotem recenzowanej książki, to uwyrażnienie ich szczególnie w dwóch ostatnich stuleciach, erudycyjnie wzbogaciłoby opracowanie.

Zauważa ponadto że totalitaryzm wspierał się na heglowskim kulcie państwa (s. 60, 69). W sposób interesujący poznawczo i wy-

⁴ Godne polecenia jest opracowanie na ten temat autorstwa Łukasza Stefaniaka pt. *Utopizm: źródła myślowe i konsekwencje cywilizacyjne* (Lublin 2011). Publikacja została zrecenzowana na łamach pedagogicznych „Zeszytów”. Zob. nr 15(2016)8, s. 267-274.



czerpujący Autor omawia ideologiczne założenia niemieckiego narodowego socjalizmu (nazizmu) i bolszewickiego komunizmu, wskazując uprzedmiotowienie wychowania, podporządkowanie osoby, rodziny i narodu zbrodniczym ideologom, czemu służyła nie tylko propaganda, sama szkoła, ale także organizacje takie jak: Hitlerjugend, Bund Deutsche Mädel, Komsomol i inne. Recenzowana publikacja wpisuje się w poglądy wybitnego sowietologa o. Józefa Marii Bocheńskiego (autora m.in.: *Filozofia bolszewicka* i *Lewica, religia, sowietologia*), który wykazuje, że bolszewizm był karykaturą religii i pretendował do „rządu dusz”, dlatego walczył z religią. Ponadto Bocheński zwrócił uwagę na problem rewolucji seksualnej, która miała miejsce w Związku Sowieckim tuż po rewolucji bolszewickiej i wojnie domowej, z której Sowietci stosunkowo szybko się wycofali, z powodu wywołanej przez nią anarchii społecznej. Bocheński argumentuje: „jednakże nie można wychowywać młodzieży na podstawie tak cynicznego zaprzeczenia wartościom absolutnym. W tym względzie dosłownie wszystko, czego nauczyli nas moralści, znalazło znakomite potwierdzenie w Związku Sowieckim. Sytuacja moralna stała się rozpaczliwa; setki tysięcy kompletnie zdziczałych trzeba było zlikwidować ogniem karabinów maszynowych albo zesłać do obozów koncentracyjnych. Ponadto wychowani w komunizmie młodzi robotnicy wcale nie chcieli dobrze pracować. Swoboda seksualna wyzwoliła w nich niepokój doprowadzający do tego, że «ruchoomość siły roboczej» stała się jedną z największych trosk rządu. I wtedy właśnie nastąpił zwrot w etyce – powrócono do dobrej, choć starej jak świat etyki naturalnej. Kalinin, Makarenko i inni pedagodzy sowieccy zaczęli podkreślać wagę dobrze wszystkim znanych cnót naturalnych. Zaczęto twierdzić, że człowiek winien kochać rodziców, mówić prawdę, być gotowym poświęcać się dla innych, że wytrwałość i cierpliwość to wspaniałe cechy, że obiektywne osiągnięcia a nie przyjemność stanowi cel ludzkiego życia itp. W tym samym czasie drastycznie zaostrożono prawa dotyczące związku



małżeńskiego tak, że stały się znacznie ostrzejsze od praw obowiązujących w wielu krajach zachodnich. (...). Jeden z dziennikarzy zachodnich, który podróżował po Związku Sowieckim w 1938 roku napisał nawet, że żaden z krajów Zachodu nie jest tak cnotliwy i niewinny jak ZSRR. Okazuje się, że na tym poziomie komunizm wyznaje odwieczne zasady moralne. Jednak zasady te wciąż pozostają względne. W książkach pedagogicznych, w których wyklada się te rzeczy, nieodmiennie zamieszcza się wstęp wyjaśniający, że wymienione kanony moralne nie są dobre same w sobie, lecz jedynie dlatego, że służą partii i „sprawie proletariatu”. Komunistom potrzebna jest nauka moralna do budowy potężnego imperium. Okazuje się więc, że cyniczny relatywizm moralny wcale nie został odrzucony. W odmiennych warunkach te same cnoty, które wychwała się w chwili obecnej, mogą zostać uznane za występki. Wciąż więc mamy do czynienia z etyką relatywizmu społecznego”⁵. Prof. Mariusz Gizowski wskazuje ponadto na historyczne związki marksizmu i gender, odnosząc się do poglądów Fryderyka Engelsa i jego idei wspólnoty kobiet (s. 237)⁶.

W rozdziale tym znajdujemy stanowisko, że celem wychowania totalitarnego (szczególnie w III Rzeszy Niemieckiej) było posłuszeństwo, zapewniające że obywatele tego państwa będą posłuszenie spełniali wolę polityczną decydentów lub przywódcy – *Führera*. Wydaje się, że sprawa jest bardziej złożona. Chyba dlatego Adolf Hitler doszedł do władzy, że niemiecka polityka była pogrążona w bizantyjskiej statolatrii, zaś niemiecki obywatel był zdyscyplinowany i posłuszny. Szkoda, że Autor nie odniósł się do podręczników z pedagogiki i filozofii edukacji⁷ tej ideologii oraz do samej

⁵ Cyt. J. M. Bocheński, *Lewica, religia, sowietologia*, opr. J. Parys, Warszawa 1996, s. 292-293. Przykładem jest tu „bohater” komsomołu – Pawlik Morozov, który zadenuncjował do NKWD własnego ojca, który nie oddał władzy płodów rolnych, by nakarmić rodzinę.

⁶ Jako uzupełnienie źródłowe można podać: F. Engels, *Pochodzenie rodziny, własności prywatnej i państwa*, Warszawa 1948.

⁷ Np. E. Kriek, *Philosophie der Erziehung*, Jena 1930; tenże, *Erziehungsphilosophie*, München 1930, tenże, *Wychowanie narodowopoliyczne*, Lwów 1936.



książki *Mein Kampf* (lektura, która pokazuje jak rozumienia jej autora były genetycznie osadzone w socjalizmie Marksa).

W rozdziale trzecim poświęconym liberalizmowi i neoliberalizmowi M. Gizowski wskazuje na związki myśli liberalnej z filozofią idealistyczną (Hume, Hobbes, Hegel, Kant, s. 103). Wyznacznikiem liberalizmu jest „filozofia” rachunku ekonomicznego (s. 123), zaś neoliberalizmu – konsumpcja. Wobec tego szkoła jest przedsiębiorstwem przynoszącym przede wszystkim dochody. W konsekwencji jak dodaje Gizowski: „jeżeli chodzi o rolę państwa w formule edukacyjnej, to rzecz dotyczy stworzenia norm prawnych dla takiego funkcjonowania oświaty, aby z jednej strony, zapewnić jednostce swobodę działania i szansę wielostronnego rozwoju, wraz z poczuciem samoodpowiedzialności, a z drugiej strony zlikwidować monopol państwa w dziedzinie wychowania na rzecz decentralizacji zarządzania oświatą oraz wprowadzenia mechanizmów rynkowych w oświacie, a zarazem likwidacji różnic religijnych, etnicznych, rasowych w sferze płci i kultury, tudzież zniesienia dogmatyzmu w myśleniu i autorytaryzmu w działaniu. W ujęciu B. Śliwerskiego liberalizm edukacyjny jest typem ideologii radykalnej, permissywnej, preferującej nieformalnie, niedyrektywne relacje między ludźmi” (s. 108-109).

Na przykładzie liberalizmu i neoliberalizmu widać, że redukcjonizm antropologiczny (błąd antropologiczny) przekłada się na redukcjonistyczne rozumienie wolności. Wolność rozumie się tu w ujęciu kartezjańskim lub seartr’owskim. Wolność nie jest wiernością prawdzie i dobru, ale bliżej nieokreśloną istotą człowieka lub samowolą („róbta co chceta”). Jeżeli oświata ma kierować się tak nieprecyzyjnie rozumianą wolnością, a z drugiej prawem rynku, to wobec tego czy nie istnieje tu niebezpieczeństwo wykluczenia uczniów zdolnych, ale ubogich? Aporię tą w XIX wieku podjął Henryk Sienkiewicz w noweli *Janko Muzykant*. Ponadto M. Gizowski wskazał na możliwość „sterowania”



edukacją za pośrednictwem osób lub instytucji, które reprezentują interesy międzynarodowe lub lobbystyczne. Wówczas edukacja pozostaje faktycznie poza kontrolą państwa, ale często ze szkodą dla obywateli.

Rozdział czwarty Autor poświęcił krytyce postmodernizmu. Zawartość tego rozdziału oddaje cytat go zamykający: „widmo postmodernizmu krąży po współczesnej myśli humanistycznej” (s. 158). Prof. Gizowski nie tylko ogranicza się do popularnego stwierdzenia, że postmodernizm jest jeszcze nurtem podlegającym własnej ewolucji wciąż w związku z tym nie można go intelektualnie zdiagnozować. Jak wskazuje Autor postmodernizm głosi: „demontaż prawdy”, emancypację, mit powszechnego dobrobytu, antysystemowość, dekonstrukcję oraz literackość (s. 131). Postmodernizm neguje realizm epistemologiczny i metafizyczny, logocentryzm, personalizm, *sacrum*, etykę normatywną, Dekalog, ect. W *Niebezpiecznych nurtach i ideach* zwrócono także uwagę na ironię wykorzystywaną przez Rortego (s. 140), która nie jest tożsamą z ironią sokratejską, gdyż nie ma na celu pobudzenie rozmówcy w poszukiwaniu prawdy i *meta-noie*⁸. Gizowski powołując się na Franciszka Adamskiego pisze, że „postmodernizm uprawomocnia kłamstwo” (s. 144), promując relatywizm, co przekłada się na obniżenie poziomu edukacji oraz kryzysu etosu zawodu nauczyciela (s. 148). W świetle tych rozważań jeszcze większego znaczenia nabiera monografia Wojciecha Chudego – *Filozofia kłamstwa*⁹.

Wydaje się, że należy doprecyzować iż „prawda w sensie platońskim” (s. 152) jest zamknięta w świecie idei i nie dotyczy świata podksiężycowego, który jest światem odbitek i iluzji.

⁸ Por. S. Galkowski, *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin 2003, s. 164-175.

⁹ Warszawa 2003.



W rozdziale piątym Gizowski słusznie zauważa, że postulaty antypedagogiki zrodziły się zdaniem jej twórców pod wpływem „rozczarowania pedagogiką tradycyjną”, którą określono mianem „opresyjnej”, „toksycznej”, „alternatywnej”. U Stefana Kunowskiego znajdujemy przykład takiej szkoły: „posłuszeństwo stara szkoła [szkoła XIX wieku – uzupełnienie MK] starała się osiągnąć zaostrażającymi ciągle nakazami, sankcjami i karami. Uciekano się do kar fizycznych (kijem, różgą, kożą, karcerem) lub wymyślano specjalne kary szkolne (jak przepisywanie setki razy sentencji umoralniających, klęczenie na grochu, itp.), nie mówiąc już o pospolitych wyzwiskach od dardanelskich osłów, idiotów, kretynów. Zdarzali się nauczyciele sadyści, lubujący się w wymierzaniu kar, jak np. niemiecki nauczyciel Haberle w swoim pamiętniku wyliczył, że w ciągu 51 lat i 7 miesięcy szkolnego żywota wymierzył 1 175 250 uderzeń kijem, różgą, liniałem i ręką, 1 115 800 uderzeń po głowie nawet przy pomocy Biblii i katechizmu, 18 200 policzków i wytargania za uszy oraz 8 082 kary klęczenia lub trzymania pręta w podniesionych rękach (za: *Encyklopedia wychowania*, red. S. Kempański, Warszawa 1937, t. 3, s. 409), czyli licząc w bilansie kar szkolnych około 13 tysięcy dni nauki (po 250 rocznie) przeciętnie wypada 178 kar dziennie!”¹⁰.

Czy „remedium” antypedagogiki na ten patologiczny stan nie jest przejściem „ze skrajności w skrajność”?

Filozoficznych źródeł antypedagogiki można doszukiwać się w poglądach J.J. Rousseau oraz różnej maści utopiach i socjalizmach oraz w rewolucji roku 1968. Uwyraźnia się tu błąd antropologiczny, redukujący człowieka do świata materii, popędów i instynktów. Pominięto tu władzę intelektualno-wolitywną, dzięki którym człowiek może się rozwijać lub degradować, zdobywając sprawności (cnoty) lub wady. Antypedagogika powieliła chyba

¹⁰ Cyt. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 109.



platoński natywizm, o którym pisałem powyżej. Jak słusznie uważa Mariusz Gizowski jest buntem niczym w ogrodzie Eden, buntem przeciwno naturze, jej granicom i celowości człowieka (s. 162), ponieważ „dziecko nie jest w stanie wyręczyć osoby dorosłej w zakresie pełnionych obowiązków” (s. 165). Ostatecznie pozostają tylko przywileje, budujące fundament roszczeniowej pajdokracji.

Prof. Gizowski zwraca uwagę na jeszcze jedną *aporię*, która może się nasunąć po lekturze prac R. Farsona: „Dzieci powinny mieć dostęp do wszystkich informacji w takim stopniu, w jakim mają dorośli. Dotyczy to pornografii i obrazów, ukazujących akty przemocy (...). Dzieciom wolno prowadzić w pełnym zakresie życie seksualne, jakie w ramach prawa jest dozwolone jest ich rodzicom. (...) Ośmioletnia dziewczynka ma prawo dawać rozkosz dorosłemu mężczyźnie bez żadnych implikacji prawnych, jeżeli stwierdzi, że stosunek odbywa się za obopólną zgodą” (s. 183-184). Czy antypedagogika nie otwiera edukacji na niebezpieczeństwo pedofilii? Autor *Niebezpiecznych nurtów i idei...* odważnie stawia to pytanie i wydaje się, że nie można go zbagatelizować.

Rozdział szósty dotyczy wielo- i międzykulturowości. Mariusz Gizowski stawia w nim fundamentalne pytanie, czy każda kultura jest równie ważna? Czy możemy na tym samym poziomie ocenić kulturę starożytnych Rzymian i współczesnych plemion z Papui-Nowej Gwineji? Czy tyle samo wnoszą one do kultury i cywilizacji?

Gizowski słusznie zwrócił uwagę, że multikulturalizm niesie niebezpieczeństwo rozbicia jedności narodowej, atomizacji społeczeństwa, rozbicia go na konkurujące ze sobą getta. Wielokulturowość jest zjawiskiem bardzo pojemnym i dlatego stanowi równie ważny, jak inne rozdziały *aporie* książki.



Zjawisko wielokulturowości jako współwystępowanie (współistnienie) wielu kultur obok siebie nie jest zjawiskiem nowym (imperium Aleksandra, Rzym, imperium Mongołów, I i II Rzeczpospolita – była zamieszkała m. in. przez Litwinów, Ukraińców (Rusinów), Białorusinów, Niemców, Żydów, Ormian, Tatarów, Karaimów, Cyganów, Wołochów, Węgrów, Holendrów, Mennonitów a nawet francuskich Huguenotów). Wielokulturowość może być dobrowolna lub wymuszona. Typ wielokulturowości określał władcę w zależności od swoich oczekiwań politycznych, militarynych, ekonomicznych, czy religijnych. Poddany był zobowiązany do uczestniczenia w wysiłku zbrojnym oraz musiał płacić podatki. U Mongołów np. liczyła się militarna dyspozycyjność poddanych, a nie ich narodowość, czy wiara. Po pokoju Augsburskim (1555 r.) w państwach protestanckich zaczęto kierować się zasadą: *cuius religio, eius religio*, likwidowano wielokulturowość religijną na rzecz religii wyznawanej przez władcę.

Współczesne rozumienie „wielokulturowości” ma nieco inne znaczenie, ponieważ jest uwikłane w obecną politykę i jej ideologiczne trendy. Sam termin upowszechnił się w latach 60. XX wieku w Kanadzie i był związany z próbą uzgodnienia współczesnej polityki środowisk francusko- i angielskojęzycznych z nową emigracją oraz autochtonami. Następnie pojawił się w Australii. W obu przypadkach ważną rolę w tym procesie odegrali Polacy: w Kanadzie senator Stanisław Hajdasz (w latach 1972-1974 minister do spraw multikulturalizmu) oraz w Australii – prof. Jerzy Zubrzycki. Jak pisze Piotr Jaroszyński: „multikulturalizm lat 60. pojawił się jako próba nowego podejścia do problemu współistnienia wielu kultur albo – dokładniej mówiąc – różnych narodowości o odmiennych kulturach w ramach jednego państwa”¹¹. Państwa te nie pojawiły się jako naturalny pro-

¹¹ Cyt. P. Jaroszyński, *Multikulturalizm – poza cywilizacją?*, „Człowiek w kulturze”, 24/2014, s. 6.



ces dziejowy, ale były efektem kolonizacji i alienacji społecznej, ekonomicznej miejscowej ludzkości. Procesu dopełniła emigracja głównie z Europy oraz z Azji (Australia, USA).

Można odnieść wrażenie, że często spłyca się multikulturalizm do poziomu odmienności strojów, tańców, kuchni, ponieważ na tym poziomie jest najłatwiej zredukować je do wymiaru relatywizmu i wskazać na możliwość koegzystencji. Problem multikulturalizmu wydaje się jednak o wiele poważniejszy i związany z wyższym poziomem kultury (religia, moralność, wytwórczość, tożsamość narodowa i wspólnotowa). „Jeżeli jednak weźmiemy pod uwagę głębszy wymiar kultury, to znaczy jako sposób bycia człowiekiem, czyli elementy decydujące o tym, kim jesteśmy (nasza tożsamość) w zakresie doskonalenia ludzkiej potencjalności, a co następnie przekłada się na sposób organizowania życia społecznego (cywilizacji), wówczas różnice między kulturami mogą być przyczyną bardzo wielu konfliktów”¹². Kultury mają odmienne podejście do moralności, ekonomii, polityki, nauki, sztuki, techniki, oraz religii. Mogą być uwikłane w różne utopie i ideologie. Cechuje je odmienne podejście do prawa naturalnego¹³.

Nie należy jednak zapominać o wielokulturowości pogranicza, które zasadniczo jest czymś pozytywnym i uwyrażnia się np. na Śląsku i na białostoczczyźnie. Przykładu tego wymiaru asymilacji międzykulturowej zabrakło w recenzowanej książce.

Rozdział siódmy i ostatni został poświęcony problematyce gender. Zdaniem M. Gizowskiego „emancypacja typu gender oznacza swoiste wyzwolenie się od natury ludzkiej, od istoty samych siebie, w sferę głębokiego nieuporządkowania oraz zane-

¹² Tamże, s. 7.

¹³ Jest to zgodna z zasadą wypracowaną przez Feliksa Konecznego, mówiącą, że cywilizacje niższe wchłaniają wyższe. Por. *Prawa dziejowe*, Komorów 1997; *O wielości cywilizacji*, Warszawa 2002 [reprint wydania: Kraków 1935]; *O ład w historii*, Komorów, bez roku wydania [na podstawie wyd. II poprawionego: „Michalineum” 1991].



gowania dotychczasowych form ludzkiego bytowania, właściwych dla poprzednich cywilizacji” (s. 225). Stąd w opracowaniu znajdujemy wiele krytycznych informacji dotyczących powstania i ewolucji genederyzmu, co jak wydaje się, wskazuje na woluntaryzm i negację intelektu. Autor książki dodaje, że gender redukuje człowieka do poziomu ciała rozumianego tu jako materiał (s. 250), przyczyniając się do powstania i upowszechnienia „kultury użycia” (s. 254). Wydaje się, że w rozdziale tym zabrakło odniesienia się do opracowań dyrektorki Instytutu Dialogu Międzykulturowego z siedzibą w Brukseli i byłej ekspertki ONZ – Marguerite A. Peeters¹⁴.

IV. Uwagi krytyczne

Recenzowana książka, tak jak każda inna praca, zawiera pewne drobne niedociągnięcia, które można doprecyzować lub uzupełnić przy następnym wydaniu.

Z racji, iż każdy z rozdziałów jest obszerny objętościowo i bardzo bogaty treściwo, może warto wprowadzić śródtytuły, które pozwoliłyby czytelnikowi sprawniej poruszać się po treści książki?

Przy nowym wydaniu sugeruję by sięgnąć do opracowań, które zostały niewykorzystane lub powstały po publikacji recenzowanej pracy, co jak uważam, ubogaciłoby erudycyjnie badania Mariusza Gizowskiego. Należą do nich np. prace Henryka i Barbary Kieresiów¹⁵ oraz opracowania encyklopedyczne pomocne

¹⁴ Zob. *Globalizacja zachodniej rewolucji kulturowej. Kluczowe pojęcia, mechanizmy działania*, Warszawa 2010; *Polityka globalistów przeciwko rodzinie. Trzy przykłady*, Warszawa 2013.

¹⁵ Zob. H. Kiereś, *Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu*, Lublin 2000; B. Kiereś, *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015 [praca zrecenzowana w „Roczniki Pedagogiczne” t. 8(44), nr 1-2016, s. 125-132] oraz *Człowiek i wychowanie. Od osoby do osobowości*, Lublin 2017.



np. przy omawianiu liberalizmu¹⁶ i postmodernizmu¹⁷. Kieresio-
wie wskazują na pedagogikę pięciu socjalizmów, do czego kry-
tyczne należałoby odnieść się w *Niebezpiecznych nurtach i*
ideach...

Ponadto Autor pomylił Boecjusza z Dacji (zm. 1284), przed-
stawiciela awerroizmu łacińskiego z Aniciusem Manliusem Se-
verinusem Boecjuszem (480-524), łacińskim tłumaczem dzieł
Platona i Arystotelesa oraz twórcy definicji osoby.

Z perspektywy filozofii cywilizacji wspomnianego Feliksa Ko-
necznego oraz wypowiedzi ks. Waldemara Chrostowskiego¹⁸ nie-
porozumieniem wydaje się określenie „cywilizacji judeo-
chrześcijańskiej”, chociaż jest ono raczej powszechnie używane.
Chrostowski wykazuje, że nie można utożsamiać judaizmu sta-
rotestamentowego z judaizmem rabinicznym, który powstał po
zburzeniu przez Rzymian Świątyni Jerozolimskiej w roku 70 po
Chryście. Judaizm rabiniczny nie jest tożsamy z żadną cywili-
zacji nawiązujących do chrześcijaństwa: łacińską (Kościół rzym-
skokatolicki), bizantyjską (protestantyzm) czy turańską
(prawosławie), chociaż nie można wykluczyć ich wzajemnych cy-
wilizacyjnych wpływów.

W klasycznej metafizyce neguje się istnienie zła ontologicz-
nego. Zło jest jedynie brakiem dobra (*malum est privatio boni*)¹⁹.
Jeżeli istniałby absolut zła, to wówczas należałoby przyjąć wiele
absolutów (dualizm lub pluralizm), co byłoby sprowadzeniem
go do absurdu.

¹⁶ Por. J. Bartyzel, *Liberalizm*, „Encyklopedia Białych Plam”, t. XI, Radom 2003, s. 79-103.

¹⁷ Por. H. Kiereś, Postmodernizm, „Powszechna Encyklopedia Filozofii“:
<http://www.ptta.pl/pef/pdf/p/postmodernizm.pdf> [stan z dn. 5.09.2018]

¹⁸ Por. Bóg, *Biblia, Mesjasz. Z profesorem Waldemarem Chrostowskim rozmawiają Grzegorz Górny i Rafał Tichy*, Warszawa 2007, *Kościół, Żydzi, Polska. Z profesorem Waldemarem Chrostowskim rozmawiają Grzegorz Górny i Rafał Tichy*, Warszawa 2009, Waldemar Chrostowski, *Między synagogą a kościołem. Dzieje św. Pawła*, Kraków 2015.

¹⁹ Por. Tomasz z Akwinu, *Summa theologica*, wyd. Marietti, Turyn 1932. Święty Tomasz z Akwinu, *Kwestie dyskutowane o złu* (fragment), tłum. M. Zembrzusi, maszynopis; Por. M.A. Krapiec, *Dlaczego zło?*, Lublin 1995.



Ponadto Platon w *Państwie* zasadniczo nie interesuje się grupę wytwórców, swoimi reformami obejmuje warstwy wyższe: strażników i władców-filozofów. Wytwórcom wobec tego nie odbiera się potomstwa i nie ingeruje w ich życie rodzinne. Tej grupy nie można utożsamić z niewolnictwem, chociaż jest prawdą, że ich zadaniem jest praca na rzecz bardziej uprzywilejowanych w idealnym państwie. Sytuacja niewolników była o wiele gorsza, gdyż byli oni traktowani jako mówiące i samo poruszające się „narzędzia”.

Należy jeszcze doprecyzować, że okresy siedmioletnie w rozwoju człowieka nie pochodzą bezpośrednio od Steinera. Były już znane w starożytności²⁰, zaś w XIX-wiecznej pedagogice stosował je np. bł. Edmund Bojanowski²¹.

V. Podsumowanie

Pracę prof. Mariusza Gizowskiego można określić mianem „encyklopedii błędów i utopii ostatnich dwóch stuleci”, ponieważ recenzowana książka w sposób mistrzowski demaskuje to, co jej Autor określa jako zagrożenie na płaszczyźnie szeroko rozumianej edukacji, a nawet cywilizacji.

Książka została napisana poprawnym, przystępnym i lekkim językiem polskim, co pozwoli szerszej grupie odbiorców na zapoznanie się z tymi cennymi wynikami badań. Powinna być lekturą obowiązkową, gdyż dotyczy ona palących problemów filozoficzno-pedagogicznych, przekładających się na teorię i praktykę edukacji. Gratuluję Autorowi *Niebezpiecznych nurtów i idei filozoficzno-pedagogicznych XX wieku* i gorąco zachęcam nie tylko filozofów i pedagogów do lektury tego cennego opracowania.

Mikołaj Krasnodębski

²⁰ Por. *Wstęp*, w: Cyceron, Plutarch, *Pochwała starości*, Warszawa 1996, s. 7-9.

²¹ Por. *Prace, szkice i notatki Edmunda Bojanowskiego. Inedita*, t. 1, red. E. Gigilewicz, M.L. Opiela, Lublin 2016, s. 281 i nn.

Prof. UW., dr hab. Tomasz Rudowski
Uniwersytet Warszawski

***Odpowiedź Recenzentom książki
pt.: Resocjalizacja przez sztukę sakralną w kontekście
psychologii kwantowej, Wyd. Difin, 2017***

***The response to the reviewers of the bookthrough sacred a
rt in the context of the quantum psychology, Difin Publisher
House, Warsaw 2017.***

Tekst poniżej zamieszczony jest kontynuacją zagadnień omawianych w ***liście otwartym*** dla Redakcji Difin. Obecnie, w formie odpowiedzi, dotyczy on uwag mających charakter wyrwanych z kontekstu zdań napisanych przez kontestujących dwóch profesorów: Prof. Iwo Białynickiego-Biruli i Prof. Łukasza A. Turskiego z Centrum Fizyki Teoretycznej PAN, którzy niezbyt chętnie zwracają uwagę na funkcjonującą i obowiązującą w świecie dyscyplinę pn. **filozofia nauki**, w niej zaś jej interdyscyplinarny charakter. W tej to ogólnej dyscyplinie nauki, mające także miejsce odkryte prawa przyrody służą rozwojowi poszczególnych dyscyplin. Znajomość osiągnięć fizyki kwantowej, także psychologii kwantowej, a jeszcze szerzej mówiąc filozofii wychowania jest niezaprzeczalna. Sugerującym, brak prowadzonych przeze mnie w tym kierunku badań, odpowiem, że co prawda nie jestem utytułowanym specjalistą od fizyki kwantowej, ale mam formalne przygotowanie z logiki formalnej do analizowania dotychczasowych teorii z fizyki, tak jak każdy absolwent kończący studia uniwersyteckie. Mogę wypowiadać się w sposób profesjonalny z głoszenia stanowisk z teorii i praktyki z psychologii świadomości, pedagogiki specjalnej, historii i działań arty-

stycznych należących do sztuk pięknych, arteterapii, filozofii wychowania, anatomii człowieka, psychiatrii, zaś z fizyki kwantowej analizowania odkrywanych praw przyrody celem poszukiwania kolejnych związków i zależności cech i czynników z ww. dyscyplinami w świecie Jedności, także przeciwieństw. Czynię tak za wybitnymi uczonymi, którzy tworząc coraz to nowsze teorie, starają się je weryfikować z różnym skutkiem. Ostatecznie odkrywając prawa rządzące światem, należącym do bytów identyfikowanych z materią ożywioną i nieożywioną dają asumpt uczonym z innych dyscyplin naukowych, nie wykluczając filozofów, do rozumienia i tworzenia podstaw dla rozwoju swojej (ch) dyscyplin(y) naukowej(ch). Takim też tokiem rozumowania kierowałem się zajmując i pisząc książkę z resocjalizacji przez sztukę nie tylko sakralną w kontekście psychologii kwantowej. Tu przypomnę, iż od ponad 100 lat rozwija się intensywnie fizyka kwantowa, a równolegle, wraz z jej rozwojem nauki społeczne, w tym psychologia kwantowa. Po obu stronach dyscyplin powstało wiele odkryć i teorii. Zgodnie z postępem, jedne z nich były trafne inne mniej trafne, a nawet błędne, co nie oznacza, że ostatecznie ci pierwsi mieli lub mają do końca rację. Krótko mówiąc, filozofia wychowania wraz z psychologią należą do dyscyplin naukowych w których uczeni zajmują się szukaniem i pokazywaniem związków przyczynowo-skutkowych środków wyrazu w wymienionych powyżej przeze mnie dziedzinach naukowych. By miały one wartość naukową wszystkie badane (analizowane) współczynniki (zmienne) należące do tworzonej bądź badanej rzeczywistości, czy to się komuś podoba, czy nie, powinny one podlegać opisowi i analizie danych na poziomie istotności statystycznej. Ich interpretacje, zgodnie z fizyką czy psychologią kwantową także zawierają jedynie przyczynowo-skutkowe prawdopodobieństwo analizowanych faktów czy zdarzeń. Piszecie o sprzeczności w sformułowaniu przez mnie zdania. Zastanówcie



się. Prawdopodobieństwo wiąże się z całą realną rzeczywistością, w której nie ma i do końca być nie może sprzeczności. Prawdopodobieństwo jest wpisane w realny byt i odwrotnie. Takie występuje prawo w Naturze. Piszę o tym szerzej nieco poniżej. W tym miejscu uczynię uwagę, że z braku pełnej pewności dochodzi do wielu nieporozumień i nieuzasadnionej krytyki ze strony osób poszukujących rozgłosu bądź uznania społecznego. W mojej książce o charakterze interdyscyplinarnym, spiętej klamrą filozofii wychowania, odkryte i prezentowane prawa na dzień dzisiejszy, pozwalają czytelnikowi przybliżyć przyczyny i skutki wychowania u źródeł, których podstawą jest nauka o świadomości kwantowej (percepcji myślenia i kreacji), mającej kapitalne znaczenie w funkcjonowaniu człowieka w sensie indywidualnym i społecznym. Tu jedynie nadmienię, że badania nad świadomością prowadziłem z śp. Prof. Zbigniewem Zaborowskim (zob. *Studia Psychologica*, t, 7s. 63-74, wyd. WKSZ, Warszawa 2007 oraz *Studia nad arteterapią w ujęciu aksjologiczno – psychologicznym*, s. 136-158, Wyd. I, IPSiR UW 2009, oraz Wyd. II, Difin 2014, s. 119-136), *Samoświadomość i jakość życia. Perspektywa psychospołeczna*, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa 2004. Prezentując świadomość człowieka w licznych uwarunkowaniach społecznych i indywidualnych zbliżamy się do poznania i zaspakajania jego potrzeb, niekoniecznie zgodnych z oczekiwaniami społecznymi. Przybliżając się do poznania przyczyn takiego bądź innego zachowania zauważamy, że zachowanie jest związane z funkcją świadomości kwantowej lokalnej i zbiorowej. Zachowanie (świadomość) odkrytych zależności w związkach przyczynowo-skutkowych sięgających Pola kwantowego, różnie nazywanego (jedni fizycy kwantowi nazywają m.in., np. Polem kwantowym punktu zerowego, inni Boską Matrycą), wyzwala refleksyjne myślenie, na którym najbardziej zależeć nam powinno w procesie wychowania. Towarzyszące świadomości sumienie,



jego wyrzuty – w wyniku nieaprobowanych społecznie zachowań – jest jedną z gwarancji hamowania zapędów szkodliwych społecznie, zarówno w socjalizacji, profilaktyce i resocjalizacji. Sztuka sakralna, i towarzysząca jej modlitwa wraz z ukazaniem sensu pobytu na ziemi Zbawiciela, są jedynie dopełnieniem i zarazem pomocniczym wzmocnieniem (narzędziem), w funkcjach nadziei w drodze do naprawy i zarazem wejścia na dobrą drogę. Świadomość, nawet prawdopodobnego bycia odbieranym, czy podsłuchiwanym swoich myśli przez, nazwijmy, „detektor - skaner” w Polu kwantowym jest już potwierdzona naukowo (zob. Michio Kaku: *Fizyka przyszłości* (2011, s. 83), i to niezależnie od odległości, mimo wszystko, wzbudzać może refleksyjne myślenie, zapewniając czy raczej uruchamiając mechanizmy psychologiczne obronne dla poprawnych zachowań, by nie mieć wyrzutów sumienia. Czy te fakty jest tak Wam Profesorom trudno pojąć czy zrozumieć?, bo dla mnie nie ma problemu. W popularnym języku, odkrycia w neurobiologii i fizyce kwantowej pozwalają resocjalizacji przez sztukę sakralną oprzeć się na rozpoznawanych strukturach funkcjonowania świata, którego właściwości, z jednej strony elektromagnetyczne fale wysyłane przez świadomość własną niosą informację do otoczenia o jego potrzebach, przekonaniach, przeżyciach, nawykach (doświadczeniach), z drugiej zaś, odbieraniu fal o podobnej bądź takiej samej częstotliwości z zewnątrz, należących do świadomości zbiorowej. Człowiek będący dysponentem energii promieniowania, emituje i poszukuje jej w otoczeniu, doświadczając określonych z nią relacji w rzeczywistości, na którą może mieć wpływ. Innymi słowy, częstotliwości generujące myśli nadawcy i odbiorcy pozwalają wpływać na świadomość, w różnych sytuacjach, nie tylko trudnych. Dotychczasowe wszystkie teorie dotyczące fizyki kwantowej związane z prawem nieoznaczoności Heisenberga, poszerzane czy uzupełniane przez teorie np. strunową teorię



pola, światów równoległych, czy czarnej energii i czarnej materii nie zmieniają faktu, że świat (Wszechświat) ma wymiary splątania kwantowego opartego na tzw. zasadzie nieoznaczoności, mając przyczynowo-skutkowy charakter, w którym zarezerwowane jest poznanie pierwszej przyczyny tkwiącej jednak w Tajemnicy Istnienia, czyli Absolucie. Do dzisiejszego dnia nie poznano tego, jak to się dzieje, że z tych samych pierwiastków materii nieożywionej powstało życie, a w przypadku człowieka, dodatkowo, także w najwyższym stopniu jego świadomość. Wielki Wybuch nie załatwia do końca sprawy poznania rzeczywistości, tej realnej i zarazem prawdopodobnej, w której żyjemy. O tych i innych sprawach piszę w swojej książce nie będąc z wykształcenia fizykiem kwantowym, bo nim nie jestem, i nie jest mi to specjalnie czy wyjątkowo potrzebne, lecz najogólniej mówiąc wystarczy mi być filozofem nauki, pedagogiem specjalnym, nauczycielem przedmiotów technicznych, a nawet artystą specjalizującym się w wielu dyscyplinach sztuk pięknych. W kwestiach światopoglądu, dla potrzeb głoszenia własnych i cudzych stanowisk, korzystam z odkrytych ogólnych i szczegółowych praw przyrody. Przykładowo, jednym z wielu odkrytych i głoszonych praw, które poruszam jest prawo odwrotności identyfikowane z prawem zachowania energii podlegające matematycznym równaniom. Zgodnie z tym prawem, siła i materia nie tworzy się i nie ginie, a jedynie przeobraża, a więc wszystko wzajemnie jedno z drugiego wynika. O tych sprawach, za innymi wybitnymi fizykami pisał Ochorowicz, kilka pokoleń przed Waszym urodzeniem (zob. J. Ochorowicz: *Zjawiska mediumiczne*, Wydawnictwo ALFA, 1992, s. 102, i dalsze). W świetle tego prawa ogólnego występuje wiele nierozpoznanych do końca zjawisk, co nie oznacza zaprzeczeniu występujących ww. prawie nowych form energii (tamże). Z punktu widzenia psychologii, zgodnie z prawem odwrotności Ochorowicza, możliwość odtwarzania się myśli poza



wywołującym je mózgiem i możliwość urzeczywistnienia się wyobrażeń w pewnych nieznanymi warunkach ma rację bytu. Prawo to dotyczy różnych stanów dynamicznych do których powyższy uczony zalicza określone formy *energii*, np. - Jeżeli choroba może wywołać wzruszenie, to i wzruszenie może wywołać chorobę; - Jeżeli gniew wywołuje wyraz gniewu, to i wyraz gniewu (sztucznie odtworzony w stanie monoideicznym hipnozy) może wywołać gniew; - Jeżeli dźwięk wywołuje wyobrażenie dźwięku (w normalnej percepcji), to i wyobrażenie dźwięku (w anormalnych zjawiskach mediumicznych) może wywołać dźwięki (tamże). Przez analogię możemy powiedzieć, iż jeżeli obraz *Męczeństwo św. Szczepana* (swą bogatą formą i liczbą w niej występujących postaci wypełniony jest treścią) wywołuje w wyobraźni u każdego normalnego człowieka odruchy grozy, awersji, współczucia oraz myślenia refleksyjnego, to i wyobrażenia osób pozbawionych empatii, lęku i innych uczuć wyższych, w wyniku treningu myślenia percepcyjnego i świadomego przyswajania wartości służących pokojowemu współistnieniu każdego człowieka może przybierać sens w realnym odstąpieniu od pokus w czynieniu zła. Uproszczając powyższe, jeżeli w kontekście faktów historycznych, w imieniu Chrystusa św. Szczepan wybaczył swym oprawcom za ich nie godne czyny, to i oprawcy mogą zrezygnować ze złych zamiarów czy czynów wobec osób czyniących jedynie dobro. Ostatecznie wywoływanie rzeczywistych zmian fizycznych i psychicznych w otoczeniu, pod wpływem świadomego lub bezwiednego wyobrażania tychże zmian, jest tylko szczególnym przypadkiem ogólnego prawa natury, prawa które można nazwać prawem odwrotności, a które określa nam z góry, a priori, możliwość pewnych zjawisk, przy wzajemnej zmianie różnych form *energii* (zob. por. tamże, s. 104-105). Prawo odwrotności wskazuje możliwość zachowania energii, jej wykorzystania nie tylko w psychologii, ale też fizyce



kwantowej. Z tym zagadnieniem czy zjawiskiem spotkałem się już jako dziecko na lekcjach fizyki w szkole podstawowej 60. lat temu. Nauczyciel demonstrował odkrycie Crookesa, ukazując dowody na to, że „Jeżeli światło może bezpośrednio wywoływać ruch mechaniczny (w próżni radiometru Crookesa, kręcąc młynkiem mikowym) – to i odwrotnie, w pewnych innych warunkach ruch mechaniczny może bezpośrednio wywołać światło” ... (tamże s. 106). Idąc dalej, to prawo – jeśli przyjąć za ogólne – pozwala, zdaniem Ochrowicza piszącego naukowe książki wydane już ponad 120 lat temu, pozwoliło ułożyć następujący sylogizm: „Skoro promienie światła odbite od ciała ludzkiego mogą wywoływać wyobrażenie postaci – to i wyobrażenie postaci może wywoływać takie promienie światła, które w oku patrzącego złożą widok postaci”. A jeżeli w oku, to i na szkłe fotograficznym, czyli że *fotografie widziadeł są możliwe* (tamże s. 107). Z mojej strony dodam, że to ww. prawo dotyczy zarówno świadomości kwantowej wewnętrznej i zewnętrznej. Wykorzystują je, ci uczeni co pracują nad odczytywaniem myśli, przekładając je na ruch mechaniczny niezbędny np. w sztucznych protezach. Tu nasuwa się dygresja, że w dzisiejszym świecie nauk społecznych są utytułowane osoby, co próbują wchodzić w polemikę nie znając podstawowych praw fizyki. I jeszcze jedna kwestia związana z lekkim ironizowaniem wzoru przedstawionym w mojej książce. Otóż te osoby, które znają się nie tyle na psychologii lecz fizyce kwantowej, wiedzą zapewne w jakich okolicznościach i jak powstał wzór: $E = mc^2$, A. Einsteina. W tym miejscu już wystarczająco podpowiedziałem, aby tym razem absolwent psychologii stwierdził, że jest on sensownie napisany. W książce nie poruszam zjawisk mistycznych, ponieważ nie dotyczy ona mistyki, oparta jest ona na opisie faktów historycznych, oraz analizie wiedzy pochodzącej z badań naukowych. Z kolei poruszana sprawa reinkarnacji o której sygnalizujecie w recenzji, jest dla mnie



otwartą, bowiem nie ma wystarczających dowodów na jej istnienie. Tę kwestię wyjaśniłem wystarczająco w pierwszej części listu otwartego. Jest na ten temat bogata literatura przedmiotu, w której też zabierają głos fizycy kwantowi. Podobne lekkie ironizowanie z nieuwzględnienia przeze mnie pojęcia (czynnika) miłości jest chyba nadużyciem, gdyż psychologowie i z tym pojęciem, podobnie jak z pojęciami dobra i piękna, mają duży kłopot, zastępując je określonymi punktami widzenia, niekiedy pojęciami, poddając najróżniejszym typologiom i klasyfikacjom. Dla przestępców miłość jest pojęciem prawdopodobnie ważnym, jednak zbyt odległym, abstrakcyjnym i wieloznacznym aby w dialogach z najbliższymi w ich życiu było jedyną wartością powstrzymującą przed czynami zabronionymi. Od strony formalnej i zarazem naukowej, w procesie resocjalizacji z miłością to jest tak, jak w życiu każdego człowieka niezależnie od jego statusu społecznego. Na miłość trzeba zasłużyć! Tylko miłością bezwarunkową obdarował każdego Chrystus, a czasem w określonych okolicznościach rodzice i bliscy gotowi oddać życie za swoje „pociechy” będące przestępcami, mordercami czy złoczyńcami. Ofiarodawca miłości rozgrzeszającej, podając przestępcy pomocną dłoń, z reguły ufa, wierząc i mając nadzieję w jego poprawę. Bez świadomości chęci poprawy i idących za tym czynów, nieustanne obdarowywanie miłością jest możliwe jedynie w sytuacjach osób chorych psychicznie, a więc nieświadomych swoich uczynków. Panom recenzentom ironizującym sprawy miłości, prawdopodobnie było żal i nie po drodze, myśląc o konieczności doświadczenia miłości już z faktu urodzenia. Posłużyliście się pojęciem, które ma rację bytu w ogólnym prawie przyrody *odwrotności*, w relacji bezwarunkowej, że, mianowicie „przeciwieństwem nienawiści będąca miłość jest chęcią i zarazem czynieniem bycia dobrym”. Mimo zamieszania jakie powstało wokół tego pojęcia, najkrócej i najtrafniej było mi je wyjaśnić i przybliżyć czyteln-

kowi przykładem(mi) podającym sens zawarty w napisanym wierszu przez ks. Piotra Aszyka SJ, odbywającego posługę w Zakładzie Poprawczym dla Dziewcząt w Falenicy. Tu dodatkowo nadmieniałem, iż w podobnym stylu pisze wiersze i wzruszające modlitwy ks. Jan Twardowski. Te fakty, a nie fantazje, godne są opracowań socjologicznych. Ostatecznie, w pierwszym wydaniu, przy wychwyceniu drobnych błędów edytorskich, wprowadziłem ten wiersz z komentarzem, zaś w wersji angielskiej załączyłem dodatkowo inny wiersz z nieco innym, również własnym komentarzem. Napisany on został przez znanego Profesora Lesława Pytkę, teoretyka i praktyka zajmującego się resocjalizacją. Kończąc, dziękuję za cierpliwość tym wszystkim, którzy z uwagą przeczytali moją książkę, jednocześnie zachęcam do przeczytania także wielu innych moich książek, w minionych latach, wyróżnionych kilkoma nagrodami Rektora Uniwersytetu Warszawskiego, zaś 2017 r. nagrodą Rektora Uniwersytetu Medycznego w Warszawie. Także nie ominął mnie zaszczyt z nominowania mojej książki do nagrody Teofrasta, pt.: Arteterapia – inspiracje i wartości, wydanej przez IPSiR UW w r 2007r , oraz II wydanie przez Wyd. Eneteia w 2013 r. Wszystkie książki włącznie z pracą habilitacyjną tłumaczoną na język angielski, są poświęcone edukacji plastycznej i arteterapii uwzględniającej liczne teorie psychologiczne oraz sztuk pięknych ze szczególnym uwzględnieniem wpływu artystyczno-estetycznych środków wyrazu w procesie wychowania i resocjalizacji. Z poważaniem, Tomasz Rudowski.

PS. Znani w swoim środowisku Panowie fizycy kwantowi z CFT PAN, którym prawdopodobnie nie obce są treści książek poświęconych filozofii nauki, przynajmniej z treści recenzji tak wynika, są zatem otwarci na kwestie psychologiczne, omawiając fakty dotyczące bardzo złożonej Rzeczywistości włącznie z jej

atrybutem prawdopodobieństwa, niekiedy kontestują stanowiska głoszone przez swoich kolegów po fachu. Panowie Profesorowie, jeśli nie kwestionujecie stanowisk osób podobnie myślących co ja, w tym fizyków teoretyków i praktyków, to nie sięgajcie do połowicznych opinii i sugestii osób tendencyjnie, źle nastawionych do rzeczywistości ich przerastającej. Wystarczy przeczytać ze zrozumieniem pozycje naukowe pisane przez wybitnych uczonych reprezentujących waszą dyscyplinę, czy też dowiedzieć się z innych wiarygodnych źródeł, aby być bardziej skromnym w głoszeniu swoich poglądów. Zachłysłęście się wypowiedzią jednego z Waszych kolegów z PKiN, który nie jest fizykiem kwantowym jak Wy, a którego, krótko mówiąc, zaliczam do osób skrajnie nieodpowiedzialnych, mającego jednak tytuł naukowy, potwierdzony na papierze pieczęcią i zarazem jakimś podpisem. Nie przeczę, że takich osobników było i zapewne jest wielu w polskiej i światowej nauce i sztuce. Podczas pisania książki kierowałem się wiedzą wybitnych autorytetów, którzy dystansowali się nawet od tego, co nie pasowało do swojego, wygodnego im światopoglądu. Myślę, że brak pokory wobec zagadnień funkcjonowania Wszechświata, który nas wszystkich przerasta, czasem może rodzić frustrację. Wasz wizerunek, Waszego ja, mimo wszystko, jest dla mnie, w pewnym stopniu, zrozumiałe. Jednak w Waszej, przynajmniej podświadomości, pokorę, mimo wszystko, winniście okazać światu o którym przyszło(dzi) Wam rozprawiać. Z literatury przedmiotu wszyscy wiemy o wielkich odkryciach i osiągnięciach ważących o losach Świata, których dokonali ludzie bez tytułów naukowych. Owszem, tu przyznam też, że nieco krytycyzmu w Waszym ego, prawdopodobnie pozostało wobec filozofii (ów) nauki, ale chyba dlatego, aby Wasze środowisko nie odwróciło się od Was całkowicie. Sami dobrze wiecie, że nie mają racji ci tzw. *uczni*, którzy zaprzeczają prawom rozwoju nauki, w tym dobrze uza-



sadnionym tezom dotyczącym funkcjonowania Wszechświata, zwłaszcza w kontekście praw fizyki kwantowej, szczególnie odgrywającego w nim życia, a tym bardziej świadomości. Przykładowo, przez współczesnych biocentrystów stawiane są pytania na które nauka jeszcze nie odpowiedziała w sposób zadawalający. Stawiają m.in. tezy (postulaty) przyjmujące formę zasad, np.: wszystko co wiąże się procesami poznawczymi wymaga obecności świadomości; świadomość wewnętrzna i zewnętrzna mająca cechy percepcji zmysłowej i umysłowej jest nierozdzielnie powiązana; każda postać wszechświata, która mogła poprzedzać świadomość, istniała jedynie w stanie prawdopodobieństwa; wszystkie cząstki i obiekty w rzeczywistości są nierozdzielnie związane z obecnością obserwatora. Bez jego świadomej obecności, istnieją one najwyżej w nieokreślonym stanie fal prawdopodobieństwa; Świat dostrojony do życia, będąc logicznym z natury, sprzyja jego rozwojowi; czas nie istnieje tak naprawdę poza zmysłową i umysłową percepcją. Jest to proces, poprzez który postrzegamy zmiany we wszechświecie; przestrzeń, podobnie jak czas, nie jest przedmiotem ani rzeczą. Przestrzeń to kolejna forma naszego rozumowania, która nie posiada niezależnej rzeczywistości. Każdy ją nosi ze sobą. Stąd też nie istnieje całkowita samodzielnie istniejąca matryca, w której zdarzenia natury fizycznej następują niezależnie od życia (zob. por. R. Lanza, B. Berman; Biocentryzm. Kwantowość, człowiek, wszechświat ; 2015, i inni). Tu jedynie dodam, iż autorzy, ww. zasad, w nurcie nauk przyrodniczych, prezentują logiczne uszczegółowienie wysiłków niektórych z największych umysłów nauki, oczywiście nie wykluczając zarazem, ponownego ich przemyślenia w świetle bardziej współczesnych teorii fizycznego wszechświata. Zresztą tak jest ze wszystkimi dyscyplinami naukowymi. Niezależnie od powyższych stanowisk, z Waszej strony, byłoby warto pochwalić się i odpowiedzieć dodatkowo na pytania w sposób sensowny,



logiczny, mianowicie: Jak doszło do Wielkiego Wybuchu? Czym był Wielki wybuch? Co, jeżeli w ogóle, istniało przed Wielkim Wybuchem? Jaka jest natura ciemnej energii i materii? Skąd się wzięło życie? Skąd bierze się świadomość? Jaka jest natura świadomości? Czy istnieje jakaś forma życia po śmierci ciała. Szanowni Panowie Profesorowie, z mojej strony, bez ekscytacji i prowokacji, spróbujcie odpowiedzieć na część powyżej wymienionych pytań w sposób sensowny, nie używając w odpowiedzi słów: nie wiadomo. Oczywiście, w tej ewentualnej odpowiedzi Panów Profesorów od fizyki kwantowej nie oczekuję stwierdzeń kategorycznych, jak np. u matematyków, gdyż ci od zawsze posługują się zbiorami aksjomatów z pomocą których równania matematyczne pozwalają im znaleźć odpowiedź na wiele problemów także z fizyki. Prof. nauk matematycznych Mikołaj Bojańczyk, w wykładzie inauguracyjnym pt.: „O rzeczach niepoznawalnych”, w roku akademickim 2018/2019 na Uniwersytecie Warszawskim, uważa, m.in., że cyt.:” istnieją rzeczy niepoznawalne, w tym także pytania, na które nie da się udzielić odpowiedzi”, przy okazji zamieszczając równanie matematyczne. W takich okolicznościach, myślę, że powyższa rozbieżność czy dystans między naszymi stanowiskami zmniejszyłaby się jeszcze bardziej.

Osobiście, zajmując się, m.in. filozofią nauki, i zarazem nie wstydząc się kolegów trudniących się m.in. filozofią wychowania, nieustannie szukam, i będę nadal szukał odpowiedzi u tych Uczonych, którzy mają autorytet, którzy wnoszą coś nowego do nauki. Panowie, skoro jesteście Profesorami, to prawdopodobnie, a nawet jestem pewien, że wnieśliście Coś nowego i ważnego do rozwoju swojej dyscypliny. Przy okazji mojej dyscypliny, jeszcze z jedną kwestią chciałbym się z Wami podzielić, kwestią która dotyczy wychowania i zarazem życia związanego z świadomością sumienia, na którą zwracał uwagę w swojej pracy nauko-



wej pt.: „Sumienie”, Prof. Włodzimierz Szewczuk. Chyba zgodzicie się ze mną, że bardzo, ale to bardzo wielu ludziom różnego pokroju, brakuje odwagi w przestrzeganiu reguł świadomie kształtowanego poczucia sumienia. Jeśli się ze mną nie zgadzacie, to wielka szkoda. Również przydałoby się z Waszej strony, traktować świadomość za byt kwantowy, wspierając rodziców, nauczycieli i np. teologów, aby w kontekście nauk przyrodniczych, nie lekceważono świadomości lokalnej - wewnętrznej i związanej z nią świadomości zewnętrznej (zbiorowej). Jeśli jest jakakolwiek szansa wsparcia na drodze naukowej poznania sumienia z udziałem świadomości, tej kwantowej, to należy ją wykorzystać w imię dobra nas wszystkich. Nie omijając trudności jakie czekają uczonych przed poznawaniem prawdy o naszym życiu, moja książka te sprawy porusza, a nawet w przypadkach ich lekceważenia dekonspiruje. Właściwie, myślą przewodnią mojej książki z 2017 r. jest sumienie, które w procesie wychowania jest niezbędne. Tu na polemikę nie ma i nie powinno być miejsca. Również związanego z sumieniem nie powinno być miejsca dla jego relatywizowania podczas ogromnych zagrożeń płynących z braku ochrony środowiska. Ufam, że po przeczytaniu moich 10. książek, które są jedynie formalnym wprowadzeniem, i m.in. przygotowaniem odbiorcy do tej ostatniej, będzie odnaleziony i niejako odkurzony, sens i motyw wychowania przez kształtowanie poczucia sumienia nie tylko u przestępców. Proszę Was, przeczytajcie moje książki z uwagą, zapoznajcie się z pracą habilitacyjną, w której badania własne konsultowałem z wybitnym Prof. Wydziału Elektroniki i Technik Informacyjnych Politechniki Warszawskiej Janem Mulawką. Dodam, że podczas prezentacji licznych macierzy wyników badań, korzyść dla nauki, także w wymiarze międzynarodowym była obustronna. Miałem wówczas odczucie, jakbym „już kiedyś” rozmawiał z ś.p. Prof. matematyki Leonem Chwistkiem – równie wybitnym humanistą i



artystą. Podobnych olśnień doświadczyłem, co prawda w latach 80. ubiegłego wieku, podczas dziennych studiów doktoranckich bycia piątkowym uczniem Prof. mat., Jerzego Cwirko-Godyckiego, u którego egzamin z *Metod opisu i wnioskowania statystycznego* trwał, pod całkowitą kontrolą, w dwóch ratach przez 5 godzin zegarowych, też coś chyba mówi o poważnym traktowaniu przez mnie jednej z ważniejszych dyscyplin należących do metodologii badań naukowych.

Kończąc, na kilka błędów edytorskich nie zwracajcie uwagi. Są one już poprawione. Podczas pisanej przez Was recenzji nie powinno być miejsca na ironizowanie z miłości, której zapewne brakuje przestępcom ze strony najbliższych. Miłości nie należy lekceważyć. Aby uzasadnić moje stanowisko, podeprę się autorytetami uczonych z także Waszej branży, cyt.: „..nikt jeszcze nie zdołał wytłumaczyć pojęcia miłości” (tamże, R. Lanza i B. Berman s. 176). Dopowiedzieć tu jedynie wypada, że miłość najlepiej pojąć i ją odczuć na przykładach tych, którzy dla niej i zarazem dla nas oddali Życie, i to niezależnie czy są te osoby np. teistami czy ateistami. Jeśli zaś chcecie więcej wiedzieć na temat miłości w sposób bardziej definicyjny i poglądowy, to proszę zajrzeć do mojej publikacji (Rudowski 2005, s. 18 – 19, zob. także K. Ostrowska: *W poszukiwaniu wartości*, 1994, s. 30, i dalsze prace, oraz W. Witwicki: *Psychologia uczuć i inne pisma*, PWN, 1995, s. 334 – 335). Pozdrawiam Was, i zarazem proszę Was dopuszczajcie do swojej świadomości wewnętrznej, lokalnej jeszcze więcej świadomości zewnętrznej, tej zbiorowej. Dużo Wam nie brakuje, abyście jeszcze za Waszego życia, byli bardziej otwarci na powyższe kwestie, które nurtują ludzi poszukujących odpowiedzi na m.in. swoje zachowania w odkrytych już prawach Przyrody. Także proszę Was dystansujcie się bardziej wobec ludzi, którzy cierpią na manię wielkości. Podobnie nie sprzyjajcie ludziom wykazującym się z głupoty i niskich pobudek mową nie-



nawiąca (zob. GW), bowiem możecie utracić wszystko, czym moglibyście się pochwalić teraz i w przyszłości, przed Tym, na których Wam najbardziej zależy, bądź będzie zależało. Znajomość historii filozofii nauki, a wraz z nią, m.in. korespondujących i odkrywanych praw fizyki i psychologii kwantowej zobowiązuje do bycia przyzwoitym. TR



List otwarty do Pani Profesor Szulc ***The open letter to Professor Szulc***

Wielce Szanowna Pani Profesor,

już po napisaniu recenzji Pani książki pt. *Wiedza o arteterapii dla pedagogów i promotorów zdrowia*, którą – moim zdaniem – powinni przeczytać wszyscy stosujący arteterapię w praktyce, ale przede wszystkim piszący na jej temat, zająłem do Internetu i przekonałem się, jak heroiczną i nierówną walkę prowadzi Pani od lat z plagiatorami oraz z dopisującymi swoje nazwiska jako współautorów do Pani publikacji. Trafiłem na gorzko-ironiczny opis zjawiska plagiaryzmu w piśmiennictwie na temat arteterapii w Pani artykule pt. *Diabeł tkwi w przypisach (lub ich braku)* („Forum Akademickie”, 2/2018) i wcześniejszych, również w „Forum Akademickim”. Ujawniając te fakty wdepnęła Pani w kłębowisko żmij, że użyję metafory. Plagiaryzm kwitnie zarówno w pracach magisterskich jak i publikacjach autorów starających się o tytuł profesorski. Ma Pani prawo mieć poczucie krzywdy i bezsilności ponosząc klęskę w obronie swojej książki pt. *Sztuka w służbie medycyny od antyku do postmodernizmu* (Wyd. Akad. Med. w Poznaniu, 2001).

Ma Pani prawo mieć, po takim wdepnięciu, złe samopoczucie, gdyż podobnych gniazd solidaryzujących się żmij było i nadal jest bardzo wiele na różnych szczeblach drabiny współżycia społecznego. Tu przyznam się, że w moim życiorysie podobnych wdepnięć, na ponad 400 własnych obron było 4., w tym 3. dotyczyły prac magisterskich i 1. doktorskiej. Podczas recenzowania prac, szybko odkryłem plagiaty, bowiem przepisywane teksty pochodziły z moich książek. Mam wrażenie, że od wielu



lat, plagiaty po ich wykryciu, są rzadko nagłaśniane, podobnie jest z kradzieżą patentów. Wyplenienie tego typu procederu jest bardzo skomplikowane – być może wymaga kolejnych wielu pokoleń wyrzeczeń, aby właściciele swoich tekstów, mających do nich prawa, mogli liczyć na sprawiedliwość i pomoc z urzędu. Pani pisze otwarcie o nadużyciach związanych z plagiatowaniem prac naukowych. Pomimo że z takimi samymi lub podobnymi przypadkami spotkałem się osobiście, to były one dla mnie chyba mniej dotkliwe, a to dzięki szybkiemu ich wykryciu, małej skali skopiowanego tekstu, oraz wyrafinowanym psychologicznym mechanizmom obronnym, w tym niemal wrodzonemu *okazywaniu naiwnego zaufania* wobec deklaracji poprawy przez sprawcę plagiatu. Takim osobom mówiłem wprost w oczy, że, gdy odważą się publikować „rzekomo swoje prace” będą wyciągnięte konsekwencje prawne włącznie z cofnięciem nadanego im tytułu naukowego. Wówczas było wiele łez, tyle tylko że nie wiedziałem czy są to łzy radości z nie podawania tej sprawy do rzeczownika dyscyplinarnego, czy z powodu zawstydzenia. Takie przynajmniej miałem odczucia. Również na przestrzeni 45 lat pracy z młodymi ludźmi, pozostał mi w świadomości obraz tego, że bardzo wiele osób nie potrafi pisać samodzielnie własnego tekstu. O takich przypadkach piszą i mówią również wybitni i doświadczeni pedagodzy specjaliści, czasem usprawiedliwiając czyny naganne pewnymi sprzężonymi dysfunkcjami natury charakterologicznej i genetycznej. Dziś, przyznanie się, lub usprawiedliwianie na okoliczność posiadanych określonych dysfunkcji stało się nawet *modne*, i to zarówno u tzw. jednostek wykazujących się intelektualną normą jak i patologią. Już w przedszkolach rodzice i psychologowie usprawiedliwiają dzieci za nie nadążaniem dziecka z powodu nadmiernych oczekiwań i wymagań stawianych przez program. Współczesna pedagogika zabrania stygmatyzowania osoby za czyny naganne, bowiem nie daje się jej zbyt szans



na odnalezieniu godnego miejsca w pracy w przyszłości, nawet po pomyślnym wcześniejszym odbyciu zajęć readaptacyjnych czy resocjalizacyjnych, a także dodatkowo okazaniu skruchy i chęci poprawy. W większości poradni uważa się, że skoro wszelkie dysfunkcje można skorygować lub usunąć podczas terapii dziecka czy dorosłego, to nie ma potrzeby dalej „napiętnować” takiej osoby. Tak byłem edukowany przez bardzo wielu, m.in. wybitnych pedagogów specjalnych, psychologów, artystów, czy osób należących do nauk ścisłych i technicznych. Tu dodam, żeby m.in. w tej materii czy temacie, coś zmienić, postanowiłem edukować się na wielu uczelniach. Nauczyłem się od wielu nauczycieli, począwszy od szkoły podstawowej, średniej i wyższej, jak powinno się postępować z ludźmi i zarazem jak nie powinno się postępować, czyli tak, aby, przede wszystkim, świadomie nie naruszać czyjejś godności, zwłaszcza nie znając wielu uwarunkowań popełnianych czynów, czyli prawem zabronionych, przez te osoby. O tych i podobnych lekcjach z życia wziętych, przy okazji, mówiłem studentom. Co w ich głowach zostało nie wiem. W tych wszystkich złożonych okolicznościach poszedłem drogą podnoszenia samooceny własnych możliwości oraz formalnego wykształcenia, w tym samokształcenia w dość licznych dyscyplinach wiedzy i umiejętności będących przydatnymi, w edukacji czy naprawie zachowań u jednostek nieaprobowanych społecznie. Od jakiegoś czasu, po ostatecznym odpuśczeniu sobie ubiegania się o profesurę belwederską, postanowiłem zająć się badaniami nad świadomością/samoświadomością człowieka, która miała w Polsce kilku promotorów. Jednym z nich był mój recenzent pracy doktorskiej dla PWN-u oraz pracy habilitacyjnej, ś.p. Prof. Zbigniew Zaborowski. Po Jego śmierci odważyłem się pójść nieco dalej drogą naukową, tym razem, prawie że wchodząc w otchłań ludzkiej nienawiści, a być może i zawiści, sięgając do sposobów funkcjonowania świadomości w świetle co raz wię-



cej odkrywanych praw Przyrody. Tu dodam, że od prawie 100. lat, rozwijająca się fizyka kwantowa wraz z jej pochodną psychologią kwantową, stała się pomocna w interpretacji świata zachowania się zwłaszcza człowieka. Każdą wypowiedź chłonałem i nadal chłonę związaną z tą dziedziną. Dla mnie liczyły się i nadal liczą wypowiedzi i uwagi ludzi prawych, myślących logicznie o szerokich horyzontach wiedzy. I takich spotkałem w przeszłości, ale także spotykam obecnie o najwyższych kwalifikacjach naukowych i moralnych. Podczas spotkań, w rozmowach, nawiązuję do spraw, które wiąże z występującymi patologiami – z którymi wydaje mi się można walczyć – przez m.in. większe uświadomienie i edukację społeczeństwa w kwestiach konieczności kształtowania potrzeby poczucia sumienia, zwłaszcza tego w życiu na co dzień. Podkreślam wówczas udział m.in. świadomości wewnętrznej i zewnętrznej (zbiorowej). Ponieważ redukcja sumienia u osób starszych, jak dotychczas - nie przynosi znaczących efektów - należy zatem od maleńkości wychowywać w poczuciu sumienia (nie mylić ze zbyt instrumentalnym kształtowaniem poczucia winy). Takie wychowanie wsparte osiągnięciami fizyki kwantowej wskazujące na **istniejące możliwości kontroli i zapisu** w Polu kwantowym (Boskiej Matrycy) pozwala(i) każdemu z nas chronić go w sposób świadomy przed szkodliwymi pokusami i zachowaniami, zarówno w granicach prawa, jak i norm moralnych obowiązujących w danym społeczeństwie. Zdaję sobie sprawę, że takie stanowisko bardzo wielu ludzi nie zachwyca. Trudno. Mam nadzieję, że ta „kropla”, która od jakiegoś czasu drąży skałę, da zapewne kiedyś oczekiwane efekty. Pani Profesor, okazana przez Panią Dzielność w sytuacjach dla Pani bardzo trudnych jest godna podziwu, i zarazem imponująca. Według mnie, w tych okolicznościach, kto jak kto, ale Pani musi zachować w miarę stoicki spokój, oraz ten podarowany od Opatrzności piękny uśmiech serdeczności, dalej





zaś, wiarę i nadzieję co do słuszności pełnienia przez Panią wspaniałej misji w kształceniu przyszłych pokoleń. Na efekty, jeszcze za życia, prawdopodobnie, trzeba będzie poczekać. Pozdrawiam serdecznie. Z wyrazami szacunku,

Tomasz Rudowski

Warszawa, dnia 07.II. 2019 r



Errata do „Zeszytów Naukowych Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin – Seria Pedagogiczna” 9-10 (2017-2018) 16-17
Erratum to „The Scientific Journals of The Covenant of Families University - Pedagogical Series”, 9-10 (2017-2018) 16-17

Na str. 268 brakuje przypisu nr 7 [recenzja książki V. Possenti, *Osoba nową zasadą*]:

Teza ta obecna w *Osoba i czyn* K. Wojtyła była kontestowana przez niektórych tomistów (np. Mieczysława Gogacza), którzy uważali, jest to argument teologiczny, który w sposób nieuprawniony został wprowadzony do filozofii (por. M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia*, wyd. 2, Warszawa 2009, s. 80). Z pewnej perspektywy czasowej przychyliam się do stanowiska K. Wojtyły, uznając, że jest ono zasadne, a nawet prymarne na gruncie realistycznej filozofii wychowania.

Informacje dla autorów

PAIDEIA

ROCZNIK

Rocznik „Paidea” stanowi kontynuację ZESZYTÓW NAUKOWYCH SZKOŁY WYŻSZEJ PRZYMIERZA RODZIN W WARSZAWIE – SERIA PEDAGOGICZNA. Jest pismem naukowym poświęconym problematyce filozofii wychowania i kształcenia.

Celem periodyku jest dyskusja na temat realistycznego wychowania, filozofii i teorii wychowania. Tym samym jego zadaniem jest próba polemiki ze współczesną myślą pedagogiczną. W periodyku porusza się tematy dotyczące wyzwań stojących przed współczesnym wychowaniem, ale również sięga się do „skarbcza” wiedzy i doświadczenia jakim jest grecka, rzymska i chrześcijańska *paideia*. Omawia się zatem zarówno problematykę założeń filozoficznych teorii wychowania oraz podejmuje się interpretacji procesu kształtowania potencjalności człowieka, jego fizyczno-duchowego, egzystencjalnego i religijnego rozwoju, także na gruncie praktycznej edukacji.

Periodyk rozsyła się do wydawnictw bibliograficznych w Polsce, Biblioteki Narodowej oraz do ważniejszych bibliotek i ośrodków naukowych, które zajmują się badaniami z zakresu edukacji.

Autor przeprowadza jedną korektę swojego tekstu, zwykle pierwszą.

Autor otrzymuje jeden egzemplarz autorski pisma.

Rocznik „Paidea” będzie również dostępny w wersji elektronicznej (e-book).

Materiałów nie zamówionych Redakcja nie zwraca.

Redakcja zastrzega sobie prawo do odrzucenia tekstu lub umieszczenia go w innym numerze.

Periodyk jest recenzowany przez dwóch samodzielnych pracowników naukowych, rekrutujących się spoza środowiska SWPR. Recenzje są wykonywane zgodnie z treścią Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 2 grudnia 2015 (Dz.U. 2015, poz. 2015) oraz wytycznymi dotyczącymi recenzowania przygotowanymi przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w broszurze *Dobre praktyki w procedurach recenzyjnych w nauce*, z uwzględnieniem etycznych reguł recenzowania.

Sposób przygotowania tekstu:

1. W „Paideia” publikuje się teksty nie przekraczające 20 str. znormalizowanego maszynopisu, w edytorze WORD MS Office (zaleca się Word 2007). Wielkość czcionki: 12 pkt.; odstęp pomiędzy wierszami: 1,5; zaleca się stosowanie znormalizowanych marginesów, po 2,5cm.
2. Artykuł winien otwierać abstrakt (do pół strony znormalizowanego maszynopisu) oraz słowa kluczowe.
3. Tekst należy opatrzyć krótkim streszczeniem w jednym z języków kongresowych (do pół strony maszynopisu). Przetłumaczyć należy również tytuł artykułu oraz słowa kluczowe.
4. Do redakcji można dostarczyć tekst w wersji elektronicznej (mail podany jest poniżej). Istnieje możliwość przesłania tekstu w wersji tradycyjnej: wydruku oraz elektroniczną wersję tekstu e-mailem (na podany poniżej adres mailowy redaktora naczelnego). Ewentualny wydruk winien być jednostronny, czytelny na białym papierze formatu A4. W wydruku nie dopuszcza się odręcznych uzupełnień.

5. Pierwszą stronę należy rozpocząć od imienia i nazwiska Autora. W przypisie dolnym korzystając z odsyłacza w formie „*” należy podać jednostkę afiliacyjną; ewentualnie: e-mail lub stronę www. Od nowego wiersza, wyśrodkowany i pogrubiony tytuł pracy.
6. Pod tytułem artykułu należy w wypisać śródtytuły umieszczone w tekście.
7. Autorzy proszeni są o podanie swoich danych do wiadomości Redakcji (adres do korespondencji, telefon, e-mail).

Sposób cytowania:

1. Zaleca się stosowanie przypisów na dole strony.
2. W przypadku cytowania książki: inicjał imienia, nazwisko, nazwę pracy, wraz w podtytułem, miejsce i rok wydania (bez nazwy wydawnictwa), strony. Np. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 55.
3. W przypadku cytowania artykułu z czasopisma: inicjał imienia, nazwisko, tytuł artykułu kursywą, nazwa czasopisma w cudzysłowie, rocznik, numer oraz rok wydania w nawiasie, numery stron. Np. A. Andrzejuk, *Mieczysława Gogacza dochodzenie do pedagogiki*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 32 (1996) 2, s. 77-104.
4. W przypadku cytowania z pracy zbiorowej: inicjał imienia, nazwisko, tytuł artykułu kursywą, znak ‘w:’, nazwa pracy zbiorowej, pod skrócie ‘red.’ inicjał imienia i nazwisko redaktora lub redaktorów, miejsce i rok wydania (bez nazwy wydawnictwa), strona. Np. T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 213-221.
5. W przypadku cytowania pracy tłumaczonej na język polski: podać po skrócie ‘tłum.’ inicjał imienia i nazwisko tłu-



- macza. Np. W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, tłum. J. Kochanowicz, Kraków 2005.
6. W przypadku kolejnego cytowania tej samej pozycji należy stosować skrót 'dz. cyt.' umieszczony po inicjale imienia i nazwisku autora.
 7. Odwołanie do pozycji stosowanej w przypisie bezpośrednio poprzedzającym stosuje się słowa: „Tamże”, „Tąże”.
 8. W przypadku następujących bezpośrednio po sobie odwołań do różnych prac tego samego autora stosuje się słowo: „Tamże”, „Tąże”.
 9. Na końcu artykułu należy umieścić bibliografię.

REDAKCJA:

PAIDEIA

Redaktor Naczelny:

Prof. nadzw. dr hab. Mikołaj Krasnodębski

e-mail: mikolajkrasnodebski@gmail.com

Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin w Warszawie

ul. M. Grzegorzewskiej 10

PL 02-778 Warszawa

tel. +48 22 644 07 97; +48 22 644 04 55

**Nowa strona internetowa z archiwalnymi numerami
„Zeszytów Naukowych Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin
– Seria Pedagogiczna”:**

<http://www.swpr.edu.pl/seria-pedagogiczna/>





Wydawnictwo
Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie
ul. Marii Grzegorzewskiej 10
02-778 Warszawa
www.swpr.edu.pl
(48) 22 644-07-97

Wydawnictwo SWPR wydaje zarówno książki, jak i wydawnictwa ciągłe i seryjne. Pełen spis wydanych pozycji znajduje się na stronie internetowej. Książki można zamawiać drogą internetową. Poniżej znajdują się tylko wybrane pozycje.

Z zakresu pamiętników i wspomnień:

- *Kucem na Ursynów* – Izabela Dzieduszycka (2011)
- *Spotkani na drodze* – Leszek Starkel (2011)
- *Chwile czasu minionego* – Andrzej Mycielski (2012 – wydanie trzecie, rozszerzone)
- *Ci, o których powinniśmy pamiętać. Fascynujące życiorysy Polaków rozsianych po świecie*, tom I, II i III – pod red. Elżbiety Mycielskiej-Dowgiałło (2010, 2011, 2012)
- *50 lat Wspólnoty Parafialnej Opatrzności Bożej na Rakowcu w Warszawie, 1962-2012* – pod red. Elżbiety Mycielskiej-Dowgiałło (2012)
- *Chleb stał się granicą* – Leon Kowalski (2013)
- *Ballada marcowa* – Jan Białek, Jan Cichy, Klaudia Dawidko, Michał Dudek (2013)
- *Polscy pianiści* – Jan Sierpiński (2014)
- *Od Uralu po Brazylię i nie tylko...* – Alina M. Lenczewska (2014)
- *Kocham twą urodę złą, najdroższe miasto na świecie. Wspomnienia z getta łódzkiego* – Salomea Kape (2014)
- *Na drogach czasu i przestrzeni. Saga rodziny kresowej XIX-XXI wiek, wspomnienia nauczycielki* – Barbara Majewska-Luft i Maria Borsuk-Majewska (2014)



- *Wojenne dzieciństwo. Losy mojej rodziny (maj 1939 – marzec 1945)* – Elżbieta Wichrzycka-Lancaster (2014)
- *Rozmowa z Umarłymi* – Jean Clair. Tłumaczenie Maria Żurawska (2015)
- *A jednak przeżyłem... Losy pilota dywizjonu 305 Stefana Zygnerskiego* – Krystyna Kenig (2016)
- *Przez Chiny – kraj przyjaznych ludzi, śmieci i dymu* – Aleksander Ciepiela (2017)

Z zakresu podręczników i monografii:

- *Okolice Zarzecza. Przyroda, człowiek, czas* – Piotr Szwarczewski, Maciej Dąbski, Magdalena Blok (2017)
- *Podstawy meteorologii i klimatologii* – Urszula Kossowska-Cezak (2007)
- *Badania cech tekstualnych osadów czwartorzędowych i wybrane metody oznaczania ich wieku* – pod red. Elżbiety Mycielskiej-Dowgiałło (2007)
- *Chemia dla przyrodników* (wyd. II) – Hanna Rembertowicz (2010)
- *Człowiek i paidea. Realistyczne podstawy filozofii wychowania* (wyd. II) – Mikołaj Krasnodębski (2009)

Z zakresu wiedzy historycznej:

- *Opactwo Czerwińskie w średniowieczu* – Marek Stawski (2007)
- *Kościół i Państwo w dziejach, źródłach i studiach nad przeszłością* – pod red. Marka Stawskiego (2008)
- *Duchowieństwo i laicy* – pod red. Andrzeja Wałkowskiego (2010)
- *Kościół i społeczeństwo* – pod red. Janusza Grabowskiego (2013)
- *Ksiądz Bolesław Stefański, żołnierz bezdomny* – Jacek Żurek (2014)

Z zakresu publicystyki społecznej i pedagogicznej:

- *Odpowiedzi na trudne pytania dzisiejszego świata* – pod red. Elżbiety Mycielskiej-Dowgiałło, tom I – XIII (2006 – 2018)

- *Nowy Nauczyciel – Nowa Edukacja* – pod red. Magdy Lejzerowicz, Teresy Stankiewicz, Mikołaja Krasnodębskiego (2014)
- *Myśl pedagogiczna neoscholastyki i neotomizmu* – pod red. Andrzeja Murzyna i Mikołaja Krasnodębskiego (2014)
- *Gender – spojrzenie z różnych perspektyw* – pod red. Włodzimierza Wieczorka (2015)
- *Życie i Płodność* – praca zbiorowa (2016)
- *Baśnie terapeutyczne dla młodzieży i dorosłych* – Jadwiga Glińska (2018)

Z zakresu poezji:

- *Kiedy będę do Ciebie szedł* – Marek Antoni Wasilewski (2010)
- *Na geograficznych ścieżkach życia (eseje geograficzne)* – Joanna Angiel (2012)
- *Rozmowy z Panem* – Bona (2012)
- *Odrobina Pana Boga* – Bona (2013)
- *Stabat Mater. W cieniu krzyża* – Bona (2014)
- *Tchnienie Ewangelii* – Bona (Bożena Fabiani) (2014)
- *Blżej Boga* – Bona (2015)
- *Geograficzne wędrówki myślowe* – Joanna Angiel (2015)
- *Szkicownik A* – Krystyna Wojtyna-Drouet (2017)
- *Szkicownik B* – Krystyna Wojtyna-Drouet (2017)

Z zakresu wydawnictw ciągłych recenzowanych:

- Zeszyty Naukowe SWPR trzech serii: geograficzno-turystycznej, pedagogicznej i humanistycznej. (Zeszyty naukowe serii geograficzno-turystycznej i pedagogicznej są na liście czasopism punktowanych).

