

Paideia

Παιδεία

ISBN 978-83-61140-94-8

ISSN 2657-8670

Paideia

Παιδεία

Nr 3/2021



Wydawnictwo Collegium Verum
(wcześniej: Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin)

Warszawa 2021

Wydawnictwo Collegium Verum
(wcześniej: 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

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, emerytowany profesor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego

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

Prof. dr hab. Nataliya Losyeva, Niżyński Państwowy Uniwersytet Mikołaja Gogala (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, emerytowany profesor Uniwersytetu Warszawskiego

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, emerytowana profesor 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. prof. dr hab. Tomasz Stępień, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. nadzw. Akademii Techniczno–Humanistyczna w Białymostku–Białej

Dr hab. Marcin Wasilewski, prof. nadzw. Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

Dr hab. Alicja Żywcok, prof. nadzw. Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Ks. dr hab. 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 Krzysztof Knyżewski, European Association for Security w Gdyni

Dr Joanna Wolf, Uniwersytet Wiedeński (Austria)

Czasopismo recenzowane

RECENZENCI TOMU

Dr hab. Piotr Tomasz Nowakowski, prof. Uniwersytetu Rzeszowskiego

Dr hab. Paweł Skrzydlewski, prof. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie

PROJEKT OKŁADKI: von borowiecky s.c.

Na okładce Szkoła Ateńska Rafaela: Wikipedia, domana publiczna.

SKŁAD I ŁAMANIE: von borowiecky s.c.

DRUK I OPRAWA: ELPIL, Siedlce

poprzedni tytuł periodyku:

„Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin — Seria Pedagogiczna“

† 27 grudnia 2020 roku zmarł

ks. prof. dr hab. ANDRZEJ MARYNIARCZYK

(ur. w 1950 w Witowie na Podhalu)

wybitny filozof, salezjanin, uczeń i następca Mieczysława Alberta Krapca OP,

jeden z twórców Lubelskiej Szkoły Filozoficznej

profesor zwyczajny, kierownik Katedry Metafizyki

Katolickiego Uniwersytetu Lubuskiego,

współzałożyciel i prezes Polskiego Towarzystwa Tomasza z Akwinu

(oddziału Societ  Internazionale Tommaso d'Aquino),

redaktor naczelny „Powszechnej Encyklopedii Filozofii”,

„Encyklopedii Filozofii Polskiej”

oraz wielu serii wydawniczych w tym „Zadań współczesnej metafizyki”,

członek licznych polskich i zagranicznych towarzystw naukowych,

autor kilkuset publikacji naukowych, ceniony nauczyciel akademicki,

odznaczony za zasługi w pracy naukowo–dydaktycznej:

Złotym Krzyżem Zasługi, Złotym Medalem Zasłużony Kulturze Gloria Artis,

Aquinas Medal for Excellence in Christian Philosophy

Krzyżem Komandorskim Orderu Odrodzenia Polski

oraz

członek Rady Naukowej rocznika „Paideia”.

Przyjaciołom, współpracownikom Księdza Profesora i jego Rodzinie

Redakcja periodyku składa kondolencje,

łąącząc się w cierpieniu po stracie

nie tylko tak wybitnego uczonego,

ale również DOBREGO i MĄDREGO człowieka.

SPIS TREŚCI

PRZEDMOWA	15
ROZPRAWY	23
Barbara Kiereś, <i>Tradycja a pedagogika — kontekst cywilizacyjny. Zarys problematyki</i>	25
Kazimierz Gryżenia SDB, Beata Richert SJE, <i>Kształcenie humanistyczne i przygotowanie zawodowe w procesie spełniania się człowieka</i>	37
Urszula Wolska, <i>Człowiek człowiekowi człowiekiem w relacjach osobowych</i>	63
Stefan Szary, <i>Particeps creatoris. Karola Wojtyły koncepcja paidei w studium „Miłość i odpowiedzialność”</i>	81
Kazimierz Mikucki CR, <i>Idea spirytualizacji świata i sposób jej urzeczywistnienia w perspektywie filozofii chrześcijańskiej</i>	97
Mariusz Gizowski, Krzysztof Knyżewski, <i>„Towarzystwo Szubrawców” jako asumpt w procesie kształtowania myśli filozoficzno-pedagogicznej XIX wieku</i>	117
Agnieszka Gondek, <i>Propedeutyka filozofii w dwudziestoleciu międzywojennym. Przegląd stanowisk w szkole lwowsko-warszawskiej</i>	181
Aleksander Posacki SJ, <i>Pedagogika waldorfska — edukacja czy inicjacja?</i>	207

Angelika Lenart, <i>Działanie pedagogiczne w ujęciu Dietricha Bennera w pracy socjalnej z indywidualnym przypadkiem</i>	221
Karolina Szymaniak, <i>Rola matki w integralnym rozwoju i wychowaniu dziecka</i>	233
Инна Билан (Inna Bilan), Оксана Николаева (Oksana Nikolaieva), Наталия Лосева (Nataliya Losyeva), <i>Развитие эстетической компетентности студентов (Rozwój kompetencji estetycznych uczniów)</i>	247
Jakub Rawski, <i>Topos wampira w kulturze popularnej a zagrożenia moralne i wychowawcze</i>	267
VADEMECUM FILOZOFII WYCHOWANIA, KULTURY I EDUKACJI	285
Henryk Kiereś, <i>U podstaw wychowania: aretologia czy aksjologia</i>	287
Urszula Wolska, <i>Kultura uprawą ducha jest!</i>	301
RECENZJE, SPRAWOZDANIA, VARIA	315
Andrzej Zwoliński, „ <i>Leksykon gerontologii</i> ” — najnowsze wydanie. Adam A. Zych, „ <i>Leksykon gerontologii</i> ”, wyd. 4. przejrzane, poprawione i uaktualnione	317
Krzysztof Kalka, Urszula Wolska, „ <i>Terapia filozoficzna — od umiłowania mądrości do dobrego i spełnionego życia</i> ”	321
Michał Zembrzuski, Mikołaj Krasnodębski, „ <i>W obronie człowieka. Zarys antropologii filozoficznej Franciszka Gabryła (1866–1914)</i> ”	329
Ewa Kołogryw, Allan Bloom, „ <i>Umysł zamknięty</i> ”	337

Mikołaj Krasnodębski, <i>Filozofia kultury i wychowania w ostatnich publikacjach Lubelskiej Szkoły Filozoficznej:</i> <i>Imelda Chłodna-Błach, „Od paidei do kultury wysokiej. Filozoficzno–antropologiczne podstawy sporu o kulturę”,</i> <i>Wojciech Daszkiewicz, „Byt — człowiek — kultura. Studium z filozofii kultury”,</i> <i>Piotr Jaroszyński, „Kultura — dramat natury i osoby”</i> <i>(artykuł recenzyjny)</i>	343
INFORMACJE DLA AUTORÓW	357

TABLE OF CONTENTS

FOREWORD	15
DISSERTATIONS	23
Barbara Kiereś, <i>Tradition and problem of pedagogy — Civilization context. Outline of the issue</i>	25
Kazimierz Gryżenia, <i>Beata Richter, Humanistic education and vocational training in the process of fulfillment of human beings</i>	37
Urszula Wolska, <i>Human being is a human being to another in interpersonal relations</i>	63
Stefan Szary, <i>Particeps Creatoris. Karol Wojtyła’s concept of paideia in the work „Love and Responsibility”</i>	81

Kazimierz Mikucki, <i>The idea of spiritualization of the world and the way of its implementation in the perspective of christian philosophy</i>	97
Mariusz Gizowski, Krzysztof Knyżewski, „ <i>The Society of Scoundrels</i> ” as an asumpt in the process of shaping philosophical and pedagogical thought of the XIX century ...	117
Agnieszka Gondek, <i>Propaedeutics of philosophy in interwar era. The review of standpoints of Lvov-Varsovian school</i>	181
Aleksander Posacki, <i>Waldorf pedagogy — education or ideology?</i>	207
Angelika Lenart, <i>Pedagogical acting in the approach of dietrich benner regarding social work with individual cases</i>	221
Karolina Szymaniak, <i>The role of the mother in the integral development and upbringing of the child</i>	233
Inna Bilan, Oksana Nikolaieva, Nataliya Losyeva, <i>Development of aesthetic competence of students</i>	247
Jakub Rawski, <i>The topos of vampire in popular culture and its moral and educational threats</i>	267
VADEMECUM OF PHILOSOPHY OF EDUCATION, CULTURE AND EDUCATION	285
Henryk Kiereś, <i>At the Basis of Education: Aretology or Axiology</i> ...	287
Urszula Wolska, <i>Culture as a Cultivation of the Human Spirit</i>	301
BOOK REVIEWS, REPORTS, VARIA	315
Andrzej Zwoliński: „ <i>Lexicon of Gerontology</i> ” — the Latest Edition: Adam A. Zych, „ <i>Lexicon of Gerontology</i> ”, edition 4, reviewed, improved and updated	317
Krzysztof Kalka: Urszula Wolska, „ <i>Philosophical Therapy. From Love of Wisdom to Fulfilled Life</i> ” v 4	321

Michał Zembrzuski: <i>Mikołaj Krasnodębski, „In Defence of Human Being. The Outline of Philosophical Anthropology of Franciszek Gabryl (1866-1914)”</i>	329
Ewa Kołogryw: <i>Allan Bloom, „The Closing of the American Mind”</i> ...	337
Mikołaj Krasnodębski: <i>Philosophy of Culture and Education in the Latest Publications of Lublin Philosophical School: Imelda Chłodna-Błach, From Paideia to High Culture. Philosophico-anthropological Foundations of the Dispute on Culture;</i>	
Wojciech Daszkiewicz, <i>Being– Human Being– Culture. Research on Philosophy of Culture;</i>	
Piotr Jaroszyński, <i>Culture- the Drama of Nature and Person (the review)</i>	343
INFORMATION FOR AUTHORS	357

PRZEDMOWA

Podczas prac redakcyjnych nad trzecim numerem rocznika „Paideia” nieoczekiwanie i przedwcześnie zmarł śp. ks. prof. zw. dr hab. Andrzej Maryniarczyk SDB — członek Rady Naukowej naszego pisma, wybitny filozof i nauczyciel akademicki, redaktor encyklopedii i wielu serii wydawniczych. Jemu dedykujemy niniejszy numer, składając kondolencje Jego Rodzinie, Uczniom i Współpracownikom.
+ *Requiem aeternam dona eis, Domine; et lux perpetua luceat eis!*

Rocznik otwiera rozprawa prof. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego dr hab. Barbary Kiereś zatytułowana *Tradycja a pedagogika — kontekst cywilizacyjny (zarys problematyki)*, w którym autorka tłumaczy, czym jest tradycja, wiążąc ją z pojęciem cywilizacji jako metodą życia zbiorowego. Krytykując cywilizacje kolektywne i powstałe na ich gruncie ideologie, ostatecznie wskazuje na cywilizację personalistyczno-łacińską jako optymalną dla integralnego rozwoju człowieka. Podstawą teorii wychowania jest przyjęta w punkcie wyjścia koncepcja człowieka (antropologia filozoficzna) i filozofia moralnego postępowania (etyka), które pozwalają na wskazanie: kim jest wychowywany człowiek? Jak powinien postępować zgodnie z dobrem? Następstwem odpowiedzi na te pytania są kolejne: Czym jest wychowanie? Na czym polega istota edukacji? A zatem jakie wybrać metody i cele, żeby w optymalny sposób ukształtować człowieka. Antropologia i etyka nie są odezwane do cywilizacji, która z jednej strony jest zbudowana na pewnej wizji rzeczywistości (metafizyka), promującej określoną filozofię człowieka i jego moralne postępowanie, co w konsekwencji przekłada się na teorię i praktykę wychowania, z drugiej zaś, dysponują środkami, służącymi do ich realizacji.

Dr hab. Kazimierz Gryżenia SDB (z Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego) i mgr Beata Richert SJE w artykule *Kształtowanie humanistyczne i przygotowanie zawodowe w procesie spełniania się człowieka* wskazują, że człowiek w swoim rozwoju może i powinien osiągnąć swoje *optimum potentiae*, realizując swoje człowieczeństwo, spełniając się w nim. Tekst pokazuje, że *paideia*, której źródła odnajdujemy w poezji a następnie filozofii greckiej, nie zakończyła się w antyku, ale poprzez wieki średnie i nowożytność dziedziczymy ją obecnie. Swoją troską obejmuje ona rozwój całego człowieka. Dlatego *paideia* wciąż jest aktualną i uniwersalną propozycją integralnej uprawy człowieka i jego władz na czele z intelektem. Pomocna w tym jest filozofia realistyczna, stanowiąca motyw przewodni artykułu.

Dr Urszula Wolska z kolei, kontynuuje zapoczątkowane w drugim numerze „Paidei” swoje badania związane z prowadzoną przez nią „Pracownią Terapii Filozoficznej”. Znajdujemy je w dwóch tekstach: *Człowiek człowiekowi człowiekiem w relacjach osobowych* oraz *Kultura uprawa ducha jest* (tekst drugi został zmieszczony w dziale „Vademecum filozofii wychowania, kultury i edukacji”). Bardzo cenna wydaje się perspektywa, z której Urszula Wolska prowadzi swoją terapię, a jest nią sapiencjalna tradycja filozofii klasycznej oraz integralny personalizm i filozoficzny realizm. Wydaje się, że potrzeba upowszechniania takiej formy terapii (szczególnie w dobie pandemii COVID-19 i wywołanych przez nią negatywnych skutków psychicznych) jest jak najbardziej zasadna i może stanowić uzupełnienie tradycyjnych terapii, a niekiedy nawet ich alternatywę. Stąd należy przychylić się do stanowiska Lecha Ostasza, że terapia filozoficzna może stanowić skuteczną pomoc w przypadkach niewymagających klinicznej hospitalizacji¹, ponieważ jej *clou* leży w uprawie intelektu i sokratejskiej trosce o duszę człowieka². Niekiedy „wystarczy” rozmowa, nawiązanie lub odbudowanie osobowych relacji życzliwości, otwartości i zaufania w środowisku „pacjenta”. Terapia filozoficzna więc to leczenie duszy, zgodnie ze zdaniem Epikura: „filozofia jest bezużyteczna, jeżeli nie może leczyć cierpienia duszy”.

Dr Stefan Szary z Collegium da Vinci w Poznaniu, badający filozofię wychowania z perspektywy filozofii dialogu i spotkania, jest autorem tekstu:

¹ Zob. L. Ostasz, *Psychoterapia filozoficzna. O usprawnianiu rozumu i leczeniu duszy*, Warszawa 2011.

² Zob. P. Hadot, *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, tłum. P. Domański, Warszawa 2003.

Particeps Creatoris. Karola Wojtyły koncepcja paidei w „Miłość i odpowiedzialność”. Praca S. Szarego stanowi nie tylko cenne przypomnienie treści tej ważnej rozprawy Karola Wojtyły, ale również jest krytyczną polemiką ze współczesną „filozofią” utylitaryzmu i subiektywizmu oraz przypomnieniem, że podstawą koncepcji wychowania jest zawsze antropologia — filozoficzna wizja człowieka. Antropologię Wojtyły, chociaż doczekała się bardzo licznych i w większości cennych opracowań, wciąż można odkrywać, znajdując w niej „coś” nowego a zarazem aktualnego. Bowiem troska o człowieka i jego integralny rozwój, zgodny z normę personalistyczną, stanowi wciąż wyzwanie zarówno dla indywidualnej osoby, jak i dla społeczeństwa. Społeczeństwo niekierujące się w swoich relacjach normą personalistyczną jest skazane na unik, konformizm oraz na zakłamanie społeczne³.

Profesor Instytutu Teologicznego im. J. Bilczewskiego we Lwowie (wyłonionego z byłego Uniwersytetu Jana Kazimierza) dr hab. Kazimierz Mikucki CR w artykule *Idea spirytualizacji świata i sposób jej urzeczywistnienia w perspektywie filozofii chrześcijańskiej* podejmuje problematykę relacji Przyczyny Sprawczej do człowieka i przyrody ujętej w perspektywie filozofii tomistycznej. Autor porusza również konsekwencje pedagogiczne, wynikające z tej relacji. Grecy na czele z Sokratesem i Platonem odkryli duszę (gr. *psyché*, łac. *anima*) człowieka (chyba w sposób wyjątkowy odkrycie to ujmując platoński *Fedon*), wiążąc ją zarazem z problemem Boga⁴. Intelpekt poszukujący mądrości (filozofia) jest władzą duchową, która tylko w sposób ograniczony może ją poznać. Pełnia poznania (poznawania) przysługuje Bogu, posiadającemu wiedzę (mądrość) w akcie. Dlatego św. Augustyn w *Wyznaniach* za cel człowieka uzna poznanie duszy i Boga. Bóg zaś, jak pisze Platon, „[...] jest pedagogiem wszechświata (*ho theos paidagogei ton kosmos*)”⁵.

Profesor Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego dr hab. Mariusz Gizowski i dr Krzysztof Knyżewski (przedstawiciel European Association for Security) przypominają o filozoficzno-utopijnych i pedagogicznych założeniach „Towarzystwa Szubrawców” w tekście: „*Towarzystwo Szubrawców jako asumpt w procesie kształtowania myśli filozoficz-*

³ Zob. W. Chudy, *Filozofia kłamstwa, Kłamstwo jako fenomen zła w świecie osób i społeczeństw*, Warszawa 2003.

⁴ Zob. C. Tresmontant, *Problem duszy*, tłum. J. Kowalczyk, Warszawa 1973.

⁵ Platon, *Prawa*, tłum. W. Witwicki, Kęty 2001, X, 897 b.

no-pedagogicznej XIX w. Artykuł stanowi inspirujący materiał do dalszych badań z zakresu historii filozofii i historii wychowania XVIII i XIX wieku, w tym tajnych stowarzyszeń tego okresu. Należy dodać, że takie badania przed I wojną światową podjął Franciszek Gabryl (zm. w 1914 roku), zajmujący się między innymi polską filozofią religijną w XIX wieku. Wykazał on, że polska filozofia była nie tylko pod wpływem heglizmu, kantyzmu, schellingianizmu, nurtu tradycyjnego, (neo)scholastyki i mistyki⁶, ale również ruchów masońskich i tajnych stowarzyszeń⁷. W wieku XIX należało do nich wiele wybitnych postaci ze świata polityki i kultury, co nie była bez znaczenia dla kształtowania się ówczesnego życia społecznego, w tym również samej pedagogiki. Na przykład Bronisław Ferdynand Trentowski — autor *Chowanny* — nie ukrywał swojej przynależności do loży masońskiej, postulując nawet przeprowadzenie jej reformy⁸. Ponadto pisał o niej Ludwik Haas, historyk masonerii, chociaż podlaski filozof oficjalnie podawał, że jest kalwinem⁹.

Następnie dr Anna Gondek (urzędnik państwowy) w tekście *Propedeutyka filozofii w dwudziestoleciu międzywojennym. Przegląd stanowisk w szkole lwowsko-warszawskiej* omówiła nauczanie filozofii w przedwojennej szkole średniej oraz wkład w promocję i nauczanie filozofii tak wybitnych przedstawicieli tej szkoły jak: Kazimierz Twardowski, Salomon Igel, Regina Rajchman-Ettingerowa, Bolesław Gawecki i Kazimierza Sośnicki. Praca jest również ważnym głosem za przywróceniem nauczania filozofii w szkole. W latach 1919–1949 Propedeutyka filozofii zasadniczo była wykładana w wymiarze trzech godzin tygodniowo. W jej ramach prowadzono zajęcia z logiki, psychologii, a niekiedy z metafizyki i etyki. W PRL zredukowano ją do jednej godziny filozofii marksistowskiej, którą w latach sześćdziesiątych

⁶ F. Gabryl, *Polska filozofia religijna w wieku XIX*, t. 1–2, Warszawa 1913–1914.

⁷ Tenże, *Polska filozofia katolicka w przełomie XIX wieku*, [w:] *Polska filozofia narodowa*, red. M. Straszewski, Kraków 1921, s. 460–487.

⁸ Por. A. Nowicki, *Trentowski jako reformator masonerii*, [w:] http://wolnomularstwo.pl/baza_artykulow/filozofia-rytualy-symboly/filozofia-masonerii/trentowski-jako-reformator-masonerii/ [stan z dn. 15.02.2021].

⁹ Por. L. Hass, *Wolnomularze polscy w kraju i na świecie 1821–1999. Słownik biograficzny*, Warszawa 2000, s. 508. Szerzej na temat konfesji Trentowskiego pisze Ewa Starzyńska-Kościszko w swojej rozprawie poświęconej Trentowskiemu. Por. E. Starzyńska-Kościszko, *Koncepcja człowieka rzeczywistego. Z antropologii filozoficznej Bronisława Ferdynanda Trentowskiego*, Olsztyn 2004, s. 143–144.

zastąpiono wiedzą o społeczeństwie (dokładnie nauką o społeczeństwie). Po przemianach ustrojowych filozofia nie wróciła do powszechnego nauczania. Nauczano jej w nielicznych liceach prywatnych (w tym katolickich) przeważnie jako historię filozofii, co spotykało się ze słusznym zarzutem, że nie jest ona wykładem filozofii, analogicznie jak nauka historii matematyki, nie zastąpi lekcji matematyki. Jeszcze ważniejszą kwestią jest wybór samej filozofii, która miałaby być proponowana młodzieży szkolnej? I tu nie było i nie ma zgody. Nie każda bowiem filozofia jest odpowiednia do nauczania na poziomie szkoły średniej. Nie należy również kierować się w jej wyborze modą lub ideologią. Trzeba też oddać, że w wielu państwach europejskich (np. we Francji) nie tylko młodzież ma zajęcia z filozofii. Edukacja filozoficzna obejmuje już dzieci w szkole podstawowej.

Dr hab. Aleksander Posacki SJ w artykule *Pedagogika waldorfska — edukacja czy ideologia?* omawia filozoficzne podstawy antropozofii Rudolfa Steinera. Wykazuje on, że antropozofia niesie nie tylko zagrożenia na gruncie duchowości, ale również jest metodą pseudonaukową, która na płaszczyźnie edukacji wprowadza relatywizm, subiektywizm oraz „tendencje do dogmatycznego sekciarstwa”. Autor odsłania mniej znane teoretyczno-filozoficzne założenia pedagogiki waldorfskiej, co jest tym cenniejsze, że rodzice i pedagodzy zainteresowani tą metodą, oceniają ją zazwyczaj z perspektywy praktycznej, niekiedy nie rozumiejąc samej antropozofii Steinera. Praca A. Posackiego wydaje się godna rozważenia i jest głosem ważnym, komponującym się z tekstem Michaeli Pawlik OP, który ukazał się kilka lat temu w „Zeszytach”¹⁰.

Doktorantka KUL i pracownik opieki społecznej mgr Angelika Lenart adoptuje koncepcje wychowania emerytowanego profesora pedagogiki Uniwersytetu Humbolta w Berlinie Dietricha Bennera na gruncie pedagogiki społecznej i opieki socjalnej. Bada *praxis* wychowawcze w pracy z osobami zaniedbanymi i wykluczonymi społecznie (*Działania pedagogiczne w ujęciu Dietricha Bennera w pracy socjalnej w indywidualnym przypadku*). Autorka stoi na stanowisku, że zaadoptowanie teorii wychowania Bennera na gruncie pracy socjalnej, może zaowocować indywidualnym podejściem do podopiecznych i profesjonalizacją procesu pomocy, wsparcia i terapii.

¹⁰ M. Pawlik, *Przedzałożenia antropozofii Rudolfa Steinera i jej konsekwencje na gruncie moralności i edukacji*, „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie — Seria Pedagogiczna” 15(2016)8, s. 81–117.

Mgr Karolina Szymaniak, także doktorantka KUL, podejmuje zagadnienie roli matki w integralnym rozwoju dziecka. Zwraca uwagę na osobowy wymiar relacji matki z dzieckiem. Jej badania wydają się korespondować nie tylko z przedstawicielami współczesnej pedagogiki personalistycznej w Polsce (M. Nowak, M. L. Opiela BDNP, B. Kiereś), ale również etyką Mieczysława Gogacza. Paradoxem może wydawać się, że w artykule, w którym Gogacz nie został zacytowany, merytorycznie jest obecna jego filozofia relacji osobowych. Świadczy to o tym, że filozoficzny realizm wiąże się ze zdroworozsądkowym, a może nawet intuicyjnym odczytywaniem rzeczywistości.

Profesor dr hab. Nataliya Losyeva z Państwowego Uniwersytetu Mikołaj Gogola w Niżynie wraz ze swoimi współpracownikami (Inną Bilan i Oksaną Nikolaiewą) podjęła temat kształtowania kompetencji estetycznych ukraińskich uczniów (*Развитие эстетической компетентности студентов*). Ich zdaniem, kształtowanie kompetencji estetycznych stanowi jeden z ważniejszych czynników formujących osobowość młodego człowieka, zarówno studenta, jak i ucznia. Stąd Losyeva ze swoim zespołem wskazuje na konieczność kształcenia estetycznego przyszłych nauczycieli i pedagogów, którzy następnie będą formowali gusta estetyczne dzieci i młodzieży, wprowadzając harmonię i ład w postrzegany przez nich świat. Jest to jak najbardziej słusznie, jeżeli weźmie się pod uwagę, że współczesny (przeważnie młody i do końca jeszcze nie wyrobiony) odbiorca mediów, w tym Internetu, jest epatowany przekazem medialnym przeważnie o nikłej wartości artystycznej, estetycznej i moralnej.

Ostatnią rozprawą jest artykuł filologa dr Jakuba Rawskiego z Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Głogowie pt. *Topos wampira w kulturze popkultury a zagrożenia moralne i wychowawcze*, traktujący o ewolucji obrazu wampira od istoty złej, budzącej grozę do „przyjaciela” dziecka. Autor wskazuje na konsekwencje moralne oraz pedagogiczne związane z tym zjawiskiem. Artykuł stanowi cenne kompendium wiedzy o tej problematyce, z którego powinni skorzystać rodzice i wychowawcy, chcący wypracować nawyki krytycznego korzystania z mediów u swoich pociech i podopiecznych. Nieprzypadkowo Platon uznał, że należy „cenzurować” to, co ogląda młodzież, ponieważ nie wszystko jest dla niej dobre i piękne (idea *kalokagathii*).

„Paideia” od trzeciego numeru zyskała jeszcze jeden dział: „Vademecum filozofii wychowania, kultury i edukacji”. Będą w nim zamieszczane przedruki

starszych tekstów, które jak się wydaje, są wciąż aktualne, pomimo upływu czasu. Inauguruje go artykuł emerytowanego prof. zw. dr hab. Henryka Kieresia (KUL): *U podstaw wychowania: aretologia czy aksjologia?* Można powiedzieć, że w tekście tym zarysowane zostało *clou* filozofii wychowania. Drugim tekstem w tym dziele jest wspomniany artykuł dr. Urszuli Wolskiej o kulturze jako uprawie człowieczeństwa.

Numer zamykają recenzje: Ks. prof. zw. dr. hab. Andrzeja Zwolińskiego (*Leksykonu gerontologii Adama A. Zycha*); Prof. Państwowej Uczelni Stanisława Staszica w Pile, dr. hab. Krzysztofa Kalki (czwartego tomu *Terapii filozoficznej Urszuli Wolskiej*); Profesora Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego dr. hab. Michała Zembrzuskiego (*W obronie osoby. Zarys antropologii filozoficznej Franciszka Gabryła Mikołaja Krasnodębskiego*); Ewy Kołogryw, studentki pedagogiki PWSZ w Głogowie (*Umysłu zamkniętego Allana Blooma*) oraz artykuł recenzyjny mojego autorstwa (dotyczy: *Od paidei do kultury wysokiej Imeldy Chłodnej-Błach; Byt — człowiek — kultura Wojciecha Daszkiewicza i Kultura — dramat natury i osoby Piotra Jaroszyńskiego*).

Na zakończenie składam podziękowanie Recenzentom niniejszego tomu: pedagogowi dr. hab. Piotrowi Tomaszowi Nowakowskiemu, prof. Uniwersytetu w Rzeszowie i filozofowi dr. hab. Pawłowi Skrzydlewskiemu, prof. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie, za zrecenzowanie tomu i za ich cenne uwagi oraz Panu redaktorowi Tadeuszowi Majcherkowi za skład i łamanie periodyku. Dziękuję również Pani Prorektor Collegium Verum dr. Teresie Stankiewicz za jej cenne uwagi, zgłoszone po przejrzaniu niniejszego numeru oraz Panu dr. Grzegorzowi Baczewskiemu za fachową korektę angielskich tłumaczeń.

styczeń–luty 2021

Mikołaj Krasnodębski

ROZPRAWY

Barbara Kiereś¹

TRADYCJA A PEDAGOGIKA – KONTEKST CYWILIZACYJNY. ZARYS PROBLEMATYKI

1. Wstęp. 2. Czym jest tradycja? 3. Co to jest cywilizacja? 4. Trzy pedagogiki jako owoce zmagania cywilizacyjnych Europy. 5. Zakończenie.

Abstrakt

W artykule zostanie wyjaśnione, czym jest tradycja i jaką rolę pełni ona w ludzkim życiu, a następnie, co to jest cywilizacja i jaki jest jej związek z tradycją. Na tym fundamencie zostanie przedstawiony spór o pedagogikę, który toczy się pomiędzy kolektywizmem i indywidualizmem oraz personalizmem wychowawczym. Wskaże się, że kolektywizm i indywidualizm jako ideologie wyrosłe na gruncie cywilizacji socjalistycznych negują dorobek tradycji w imię własnych, apriorycznych wizji człowieka i jego wychowania, natomiast personalizm to owoc dorobku poznawczego cywilizacji łacińskiej, niesie on ze sobą koncepcję wychowania sięgającą starożytnej Grecji i Rzymu i dopełnioną kulturą chrześcijańską². Zasadą bowiem obowiązującą w cywilizacji personalistycznej jest historyzm.

Słowa kluczowe: tradycja, pedagogika, cywilizacja personalistyczna

¹ Dr hab. – emerytowana profesor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie; e-mail: barbarskie@wp.pl; ORCID: 0000 0002 7149 8673.

² Szerzej na ten temat zob. B. Kiereś, *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015, s. 145–191.

1. Wstęp

Spytajmy, dlaczego ten problem?

Wystarczającym przyczynkiem do poruszenia tego problemu jest fakt systematycznego rugowania wiedzy o przeszłości, cenzurowania tej wiedzy lub świadomego wypaczania jej dorobku kulturowego. Dzieje się to w kontekście ideologii liberalizmu i związanej z tą ideologią tzw. antypedagogiki. Ideologię tę, jak każdą inną, cechuje zaczynanie wszystkiego od początku, a więc bez odniesienia do tradycji³. Celnie ocenił to szkodliwe zjawisko Jan Paweł II, który jednoznacznie stwierdza, że człowiek pozbawiony tradycji traci tożsamość i lęka się przeszłości⁴.

2. Czym jest tradycja?

Tradycją (łac. *traditio* — przekaz, od *tradere* — przekazywać) jest wszystko to, co jako dziedzictwo kulturowe przekazały minione pokolenia pokoleniom obecnie żyjącym, a więc to, co uznaje się za szczególnie cenne i warte pielęgnowania oraz rozwijania. Człowiek pozbawiony tradycji przypomina kogoś, kto w sensie medycznym stracił pamięć: wie, że jest, ale nie wie, kim jest. Można w związku z tym powiedzieć, że tradycja to „pamięć historyczna”. Już Rzymianie zwrócili uwagę, że ludzie bez tradycji to „ludzie bez głowy” (*capite censi*)⁵. Tradycja ogarnia bowiem przeszłość, dzięki której znamy dotychczasowy dorobek myśli ludzkiej, rozpoznajemy obecne w niej fałszywe i błędne, a także odkryte i uzasadnione prawdy. Tradycja sprawia, że możemy racjonalnie planować własną przyszłość. Rola tradycji jest więc niezastępowalna.

³ Zwraca na to uwagę J. Bartyzel pisząc, że ideologie są ustosunkowane do tradycji zasadniczo wrogo i traktują ją „jak zmorę duszącą jednostkę lub społeczeństwo” i marzą „o jej destrukcji”. Często jednak bywają one zmuszone do „porzucenia swoich planów totalnego zniszczenia tradycji, a poszukiwania jakiejś formuły adaptacyjnej, powodowanej dążeniem do legitymizacji ustroju, prezentowanego uprzednio jak „zupełnie nowy” i całkowicie negujący zastaną tradycję”. Zob. *Tradycja*, [w:] *Encyklopedia „Białych plam”*, t. XVII, Radom 2006, s. 184.

⁴ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005.

⁵ Zob. M.A. Krąpiec, *Sens kultury chrześcijańskiej*, Lublin 2004, szczególnie s. 10–15 oraz s. 30–36.

Przekaz tradycji jest połączony ze świadomym przeciwstawianiem się tym zjawiskom, które uważa się za szkodliwe i groźne dla życia zarówno pojedynczego człowieka, jak i całej wspólnoty⁶. Tradycja dotyczy bowiem każdego człowieka i zarazem wszystkich przedstawicieli danej społeczności.

3. Czym jest cywilizacja?

Przemiany dotyczące życia społecznego mają przede wszystkim swój kontekst cywilizacyjny. Życie społeczne toczy się bowiem zawsze w ramach jakiegoś określonego sposobu tego życia, co określa się mianem cywilizacji czy też ustroju politycznego. Cywilizacja (od łac. *civis* — obywatel) to „określona forma życia zbiorowego człowieka”, inaczej metoda tego życia⁷. Historia zaświadcza, że wspólnoty ludzkie są zorganizowane według jakiejś określonej metody (ustroju) i że metody te są konsekwencją świadomie przyjętej lub nieświadomie założonej koncepcji człowieka i celu ostatecznego (*sensu*) jego życia. Zdaniem Konecznego⁸, w dziejach ludzkości funkcjonowało ponad 20 cywilizacji, ale do dziś przetrwały: łacińska, turańska (o rodowodzie mongolskim), żydowska, arabska, bramińska i chińska. Rodzaj cywilizacji decyduje o całym życiu społecznym danego narodu, a więc o jego ekonomii, prawie, strukturze państwa, formach życia rodzinnego, publicznego i indywidualnego. Różnorodność cywilizacji wiąże się z tym, że jedne kierują się prymatem sfery fizycznej życia ludzkiego, inne sfery duchowej. Są takie, które budują na fundamencie przemocy bądź dobrowolnych decyzje jej członków. Jeszcze inne dążą do wypracowania mechanizmów odgórnego sterowania,

⁶ Zob. J. Bartyzel, *Tradycja*, dz. cyt.; także J. Szacki, *Tradycja*, Warszawa 2011.

⁷ P. Skrzydlewski, *Cywilizacja*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 2, Lublin 2001, s. 339. Zob. także F. Koneczny, *O wielości cywilizacji*, Kraków 1935, s. 154. Taki sens pojęcia „cywilizacja” został wypracowany na gruncie tradycji klasycznej (personalistycznej). W dziejach rozumienie cywilizacji nie zawsze było zgodne z tym, które było obecne już w starożytnej Grecji. I tak np. w Oświeceniu pojawiło się rozumienie cywilizacji w opozycji do pojęcia natury. Zgodnie z tym ujęciem, cywilizacja była przyczyną zła społecznego i dlatego człowiek — jako istota z natury dobra — powinien powrócić do życia w naturze. Zob. P. Skrzydlewski, *Cywilizacja*, cyt. wyd., s. 341–348.

⁸ Koneczny Feliks Karol (1862–1949) — historyk, filozof historii, teoretyk cywilizacji, publicysta. Zob. P. Skrzydlewski, *Koneczny Feliks Karol*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 5, Lublin 2004, s. 777–781.

co wiąże się z tym, że państwo narzuca jeden model, według którego należy organizować życie, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym. Wszelka różnorodność i wielość form życia ludzkiego traktowana jest wtedy jako zagrożenie dla odgórnie przyjętej koncepcji tego życia⁹.

Koneczny twierdził, że dzieje ludzkości stają się zrozumiałe dopiero na tle ciągle rywalizujących ze sobą różnych cywilizacji. Są wśród nich cywilizacje lepsze i gorsze, co oznacza, że lepiej lub gorzej służą człowiekowi i realizacji jego dobra. Jego zdaniem, pomiędzy cywilizacjami nie ma syntez, a mieszanki cywilizacyjne są główną przyczyną konfliktów społecznych. Pomieszczenie cywilizacji kryje w sobie niebezpieczeństwo porzucenia własnej cywilizacji, albo, co dzieje się częściej, przejęcie pewnych treści innej cywilizacji, a przez to do wypaczenia własnej¹⁰.

Wielość cywilizacji Koneczny sprowadza ostatecznie do dwóch podstawowych jej rodzajów. Wyróżnia on cywilizacje gromadnościowe (współcześnie: socjalistyczne) i cywilizację personalistyczną (łacińską). W cywilizacjach gromadnościowych ma miejsce konstruowanie wyjaśnienia człowieka i jego miejsca w świecie, według jakiejś jego idei. W tych cywilizacjach dąży się do odgórnego sterowania człowiekiem w każdej dziedzinie życia, co oznacza, że wszelkie zachowania ludzkie są w nich modelowane według apriorycznie przyjętych zasad. Cywilizacje te przybrały w dziejach dwie formy: kolektywistyczną, w której następowała „państwowa socjalizacja człowieka” i liberalistyczną, w której głosi się hasła: „wolność-pluralizm-tolerancja”, ale ostatecznie służą one jedynie do uwiarygodnienia ideologicznego sterowania każdą dziedziną życia indywidualnego i społecznego. Wolnościowe hasła są jedynie chwytem propagandowym, wywołują one w ich adresatach złudne przekonanie, że to właśnie oni decydują o kształcie tego życia i kierunkach jego rozwoju¹¹. Dodajmy, że wspólnym mianownikiem cywilizacji gromadnościowych jest podporządkowanie życia konkretnego człowieka i całych społeczeństw odgórnie przyjętej i wymyślonej idei człowieka oraz celu-sen-

⁹ Por. P. Skrzydlewski, *Cywilizacja*, cyt. wyd., s. 344–346.

¹⁰ Zob. P. Skrzydlewski, *Koneczny Feliks Karol*, cyt. wyd., s. 778–779; A. Hilckman, *Feliks Koneczny i porównawcza nauka o cywilizacji*, [w:] F. Koneczny, *O ład w historii. Z dodatkiem o twórczości i wpływie Konecznego*, Michalineum, Warszawa–Struga 1991; A. Rodziński, *Osoba, moralność, kultura*, Lublin 1989.

¹¹ H. Kiereś, *Człowiek i cywilizacja*, Lublin 2007, s. 133.

su jego życia. Różni je jedynie metoda: kolektywizm bądź indywidualizm. Cywilizacja ta „weszła” do Europy za sprawą nowożytnych i współczesnych utopii jako „myślowy projekt idealnego państwa”¹².

W przeciwieństwie do cywilizacji gromadnościowych, cywilizacja personalistyczna (od łac. *persona* — osoba) stanowi dorobek europejskiej tradycji. Wyrasta ona z greckiej filozofii realistycznej, rzymskiej wizji państwa i prawa oraz chrześcijańskiej koncepcji człowieka. W Europie zachodniej rozwijała się ona jako cywilizacja chrześcijańsko-klasyczna, ponieważ chrześcijaństwo dopełniło i umocniło dorobek Grecji i Rzymu w zakresie rozumienia człowieka jako osoby i kryteriów życia wspólnotowego. Zdaniem Konecznego, cywilizacja łacińska osiągnęła, w porównaniu z innymi cywilizacjami, najwyższy stopień rozwoju właśnie dzięki personalistycznej religii, jaką jest chrześcijaństwo¹³. Fundamentem cywilizacji łacińskiej jest teoria człowieka, która opiera się na rozpoznaniu płynącym z doświadczenia, że transcenduje on zarówno świat przyrody, jak i każdą społeczność ludzką. W cywilizacji tej człowiek nie jest anonimową jednostką i funkcją państwa, lecz bytem rozumnym, żyjącym osobowo. Jego życie osobowe spełnia się w poznaniu, wolności, miłości i religijności, a w relacjach społecznych jest on podmiotem tych relacji i suwerenem, istnieje bowiem własnym aktem istnienia. Zgodnie z tą cywilizacją, człowiekiem jest się od momentu poczęcia aż do naturalnej śmierci, w perspektywie życia wiecznego. Personalizm jest kręgosłupem cywilizacji łacińskiej; jedynym celem i tzw. dobrem wspólnym — polem działania polityki — jest życie *hic et nunc* realnego i konkretnego człowieka¹⁴.

Podkreślmy, że personalizm rozpoznaje, iż człowiek jest bytem substancjalnym, podmiotem wszystkich relacji — także relacji tworzących społeczność. Relacje te są relacjami zwrotnymi, zatem jeśli społeczność ma istnieć i spełnić swoją rolę, wszystkie tworzące ją osoby stają przed powinnością zaangażowania się i solidarnej współpracy. Celem tej współpracy jest takie dobro, o które każdy zabiega, czyli jest ono współmiernym celem wszystkich przedstawicieli społeczności. Co jest tym dobrem? Celem życia każdego człowieka jest jego własne życie. Zatem to ono — jako dobro każ-

¹² H. Kiereś, *Utopia*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 9, Lublin 2008, s. 619.

¹³ Por. P. Skrzydlewski, *Cywilizacja*, cyt. wyd.

¹⁴ Por. A. Bokiej, *Cywilizacja łacińska. Studium na podstawie dorobku historiozoficznego Feliksa Konecznego*, Legnica 2000.

dego — jest zarazem dobrem wspólnym. Każdy bowiem je posiada i każdy troszczy się o jego zachowanie i jego jakość. Jest ono fenomenem złożonym, a społeczna współpraca dotyczy tego wszystkiego, co zabezpiecza jego przejawy i przyczynia się do jego integracji. Dlatego w tradycji personalizmu w zakresie dobra wspólnego odróżnia się dobro — cel, jakim jest życie każdego przedstawiciela społeczności oraz dobro — środek, w zakres którego wchodzi wszystkie dobra instrumentalne, służebne wobec ludzkiego życia, zarówno dobra materialne, jak i intelektualne. Dzięki temu, personalistyczna koncepcja dobra wspólnego unika konfliktu typowego dla kolektywizmu i indywidualizmu, mianowicie, kolizji pomiędzy jednostką a społecznością i przede wszystkim państwem. Człowiek nie jest anonimową (numerycznie różną od innych) jednostką, jak chce kolektywizm, ani nie jest jednostką zabsolutyzowaną, jak proklamuje indywidualizm, lecz jest osobą, a życie społeczne odzwierciedla jego naturę i cel bytowania w świecie w zakresie środków, jakie są niezbędne dla optymalnej aktualizacji natury i osiągnięcia zamierzonego — ostatecznego celu życia.

Cywilizacja jako metoda życia społecznego niesie z sobą określone możliwości rozwoju i wzrastania człowieka, co dokonuje się za sprawą wychowania. Wychowanie zaś ma miejsce zawsze na podstawie rozumienia tego, kim jest człowiek oraz jaki jest sens–cel ludzkiego życia oraz sens–cel życia społecznego. Odpowiedź na te pytania zależy od cywilizacji, która stanowi zasadniczą formę życia społecznego. Jak pokazuje historia, cywilizacja „niejedno ma imię”, z czego wynika, że znajomość własnej tradycji, w tym konsekwencji wspomnianych wyżej cywilizacji dla człowieka, także dla jego wychowania, powinna stanowić konieczny element pedagogicznej refleksji¹⁵. Tradycja bowiem stanowi utrwalony materialnie, za pomocą znaków i ich znaczeń (intencji), depozyt poznawczy, konstytuujący cywilizację. Jest jej kręgosłupem nie tylko poznawczym, lecz również moralnym, określa bowiem cel ludzkiego życia i metodę realizacji tego celu.

¹⁵ Zob. P. Jaroszyński, *Kultura i cywilizacja. Od Cyncerona do Koniecznego*, „Człowiek w kulturze” 10/1998, s. 13–29.

4. Trzy pedagogiki jako owoc zmagień cywilizacyjnych Europy

Przywołane powyżej rodzaje cywilizacji, tj. cywilizacja gromadnościowa z jej dwiema odmianami — kolektywistyczną i indywidualistyczną — oraz cywilizacja personalistyczna, pozwalają wyróżnić trzy rodzaje pedagogiki: kolektywistyczną, indywidualistyczną oraz personalistyczną (chrześcijańską). Współcześnie na terenie Polski (także Europy) w wyniku tzw. transformacji ustrojowej, co dotyczy także pedagogiki jako teorii wychowania, miejsce pedagogiki kolektywistycznej zajęła pedagogika indywidualistyczna. Czym była pedagogika kolektywistyczna? Była to pedagogika, która narodziła się w ramach ideologii komunizmu i którą oficjalnie określano mianem pedagogiki socjalistycznej (marksistowskiej). Była ona całkowicie na usługach państwa i miała być nauką zaangażowaną we współtworzenie życia społecznego, według partyjnej doktryny i „dialektycznie” określanych tzw. wytycznych. Pisano o niej: „Perspektywy rozwoju Polski socjalistycznej, perspektywy rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego wyznaczają cele wychowania”¹⁶. Socjalistyczne programy wychowawcze były oparte na materialistycznej koncepcji człowieka, w świetle której człowiek to byt na wskroś materialny, a sensem jego życia miało być służenie systemowi i wiara, że jedynie „humanizm socjalistyczny” umożliwi mu optymalną realizację własnego życia i osiągnięcie szczęścia. W Polsce wielu pedagogów wypracowywało podbudowę pedagogiczną dla umacniania systemu komunistycznego, wielu zdecydowanie opowiadało się za budowaniem „jedynie słusznego” ustroju komunistycznego i wykazywało duże zaangażowanie ideologiczne. Ich jedynym celem było wypracowanie takiego programu wychowawczego, by młode pokolenie było przygotowane „do udziału w przebudowie ich własnej cywilizacji, tak by mogła służyć całej ludzkości”¹⁷.

Z kolei owoc wspomnianej transformacji ustrojowej (cywilizacyjnej) na gruncie teorii wychowania, tj. pedagogika indywidualistyczna zakłada woltarystyczno-liberalistyczną koncepcję człowieka. Ta pedagogika zrodziła się jako sprzeciw wobec pedagogiki, która — zdaniem jej twórców — niosła

¹⁶ B. Suchodolski, *Dzieje kultury polskiej*, Warszawa 1980, s. 78.

¹⁷ Tenże, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1947, s. 18.

z sobą „urabianie” wychowanka podług przyjętej jego idei. Pedagogika liberalna także, tyle że *a rebours* niesie z sobą określoną „receptę” wychowawczą, której fundamentem jest postulat wolności wychowanka, wolności rozumianej negatywnie, czyli dowolności (słynne „Zabrania się zabraniać”). Ponadto, co pokazuje doświadczenie, za sprawą ideologii liberalizmu — wbrew deklaracjom — „kanalizuje” ona ludzką wolność i narzuca wychowankowi określoną wizję człowieka i celu-sensu jego życia. Jest to więc, podobnie jak pedagogika kolektywistyczna, pedagogika „kryptototalitarna”. A jest to konsekwencją tego, że u podstaw życia społecznego kładzie ona aprioryczną ideę człowieka, a nie prawdę o realnym człowieku i celu-sensie ludzkiego życia. Taką ideą-utopią była koncepcja wychowania socjalistycznego i taką ideą-utopią jest liberalne „wychowanie bez wychowania”¹⁸.

Warto odnotować, że lansowana dziś pedagogika liberalna stanowi opozycję nie tylko wobec pedagogiki minionego systemu — pedagogiki kolektywistycznej (totalitarnej), stanowiąc jedynie proste jej odwrócenie, ale także — jak twierdzą jej twórcy — tzw. pedagogiki tradycyjnej, która ich zdaniem stanowi źródło zła w życiu indywidualnego człowieka i w życiu społecznym. H. von Schoenebeck pisał: „We współczesnym świecie pojawiła się nowa generacja rodziców (...), którzy uwalniają się od tradycyjnie pojmowanej odpowiedzialności za swoje dzieci (...). Ich filozofia życia opiera się na przekonaniu, że każdy człowiek, również dziecko, odpowiada za swoje życie i od chwili narodzin posiada zdolność decydowania za siebie (...). Absurdalna wydaje im się myśl, że mogliby pozbawić swoje dzieci osobistej odpowiedzialności, wychowywać je i zmuszać do realizacji swoich celów”¹⁹. Pedagodzy liberalni (antypedagodzy) w imię podmiotowości i wolności dziecka zalecają, w miejsce tzw. tradycyjnego wychowania, wspierające towarzyszenie dziecku, pozbawione jakiegokolwiek ingerencji w jego decyzje i nie ponoszące za nie odpowiedzialności.

W związku z obecnością we współczesnej Europie dwóch antypedagogik: kolektywistycznej i indywidualistycznej (obie są antypedagogikami!) przypomnijmy, że tradycją w życiu społecznym jest to, co stanowi trwałe depony kulturowe, poznawczo uzasadnione i praktycznie sprawdzony jako niez-

¹⁸ Zob. H. von Schoenebeck, *Antypedagogika — być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994.

¹⁹ Tamże, s. 5.

wodny. Tak rozumianą tradycją jest cywilizacja łacińska (personalistyczna), która jest obecna na terenie Europy już ponad dwa tysiące lat i leży u podstaw europejskiej tradycji pedagogicznej. Tradycja personalizmu wychowawczego sięga greckiej *paidei* (od gr. *pais*; *paideusis*). Zasadnicze rysy *paidei* to: (a) koncepcja człowieka jako bytu spotencjalizowanego (niegotowego), którego życie polega na aktualizacji cnót — dzielności (gr. *aretai*), nieodzownych w życiu indywidualnym i społecznym, szczególnie: sprawiedliwości, męstwa, umiarkowania i roztropności, (b) główne środki wychowawcze to praktykowanie wymienionych cnót oraz kształcenie wychowanka za pomocą literatury (epopeja, tragedia, komedia) oraz historii, nauki o dziejach Grecji. Głównym źródłem wiedzy o tradycji i zarazem narzędziem moralnego kształtowania młodego człowieka były zawarte w mitach i narracjach historycznych paradygmaty, wzorce osobowe postępowania i ich konsekwencje antropologiczne i społeczne. Dzięki temu, wychowanek nie był skazany na zaczynanie „od nowa”, ale włączał się w pochod pokoleń jako spadkobierca dziedzictwa. Średniowiecze przejęło ten paradygmat wychowawczy, czego wyrazem jest słynny aforyzm: „Jesteśmy jako karły na barkach olbrzymów” (Bernard z Chartres). Chrześcijańska pedagogia przejęła *logos* greckiej *paidei*, ale wzbogaciła jej *ethos* o paideutyczną zasadę naśladowania Chrystusa, czyli poświęcania się dla dobra innych osób. Kultura chrześcijańska wchłonęła grecką antropologię i *paideię*, i dlatego właśnie jednym z symboli kultury klasycznej i wyrosłej w niej pedagogiki jest zasada historyzmu, która obowiązuje proporcjonalnie na wszystkich etapach nauczania i wychowania.

5. Konkluzja

Znajomość własnej tradycji cywilizacyjnej nie polega na mechanicznym uczestniczeniu w zastanych obrzędach społecznych ani na bezmyślnym trzymaniu się praw i zwyczajów, lecz na rozumieniu jej przyczyn, jej celu i jej nieodzowności w ludzkim życiu. Dzięki temu, możemy kulturowy spadek po minionych pokoleniach krytycznie oceniać, pomnażać własną pracą, świadomie pielęgnować i przekazywać naszym spadkobiercom. Cywilizacja personalistyczna jest cywilizacją tzw. integralną, ogarnia ona całość ludzkiego życia i traktuje je jako dobro wspólne (*bonum communa*) i cel życia

społecznego. Jest otwarta na wszelką prawdę i dobro, gdziekolwiek zostały one odkryte, nie sakralizuje samej siebie i nie czyni z niej „artykułu wiary”. Właściwości te sprawiają, że posiada ona organiczną zdolność do samokontroli i samodoskonalenia się.

Istnieje wiele cywilizacji, a historia rodzaju ludzkiego to dzieje nieustannego ich rozpadu i powstawania, to także dzieje ciągłych zmagania pomiędzy cywilizacjami i otwartych konfliktów. Z tej przyczyny w refleksji pedagogicznej ważna jest nie tylko dogłębna znajomość własnej tradycji, ale również wiedza dotycząca innych metod życia społecznego. Wiedza ta uświadamia, że były i są różne tradycje cywilizacyjne i że nie są one równoprawne, że są także cywilizacje ułomne, a nawet nikczemne pod względem antropologicznym i moralnym, czyli zbudowane na tzw. błędzie antropologicznym. Wiedza ta jest nieodzowna, zabezpiecza własną tradycję w jej trwaniu i rozwoju, a także chroni przed naiwnym i ignoranckim sięganiem po obce wzory cywilizacyjne, zwłaszcza te, którym nieobcy jest kolektywizm czy indywidualizm pedagogiczny i które są jawnym bądź zakamuflowanym przeciwieństwem personalizmu. Jak wykazano, obie cywilizacje apersonalistyczne pojawiły się także w kulturze europejskiej, wyrosły na gruncie tradycji idealizmu filozoficznego, a ich niechlubnym dziełem jest antypedagogika.

Bibliografia

- Bartyzel J., *Tradycja*, [w:] *Encyklopedia białych plam*, t. XVII, Radom 2006, s. 183–190.
- Bokiej A., *Cywilizacja łacińska. Studium na podstawie dorobku historiozoficznego Feliksa Konecznego*, Legnica 2000.
- Hilckman A., *Feliks Koneczny i porównawcza nauka o cywilizacji*, [w:] F. Koneczny, *O ład w historii. Z dodatkiem o twórczości i wpływie Konecznego*, Warszawa–Struga 1991, s. 77–87.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005.
- Jaroszyński P., *Kultura i cywilizacja. Od Cyserona do Konecznego*, „Człowiek w Kulturze” 1998, nr 10, s. 13–29.
- Kiereś B., *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015.
- Kiereś H., *Człowiek i cywilizacja*, Lublin 2007.

- Kiereś H., *Dialog*, [w:] *Encyklopedia białych plam*, t. V, Radom 2001, s. 49–50.
- Kiereś H., *Utopia*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 9, Lublin 2008, s. 619–626.
- Koneczny F., *O wielości cywilizacji*, Kraków 1935.
- Krąpiec M.A., *Sens kultury chrześcijańskiej*, Lublin 2004.
- Rodziński A., *Osoba, moralność, kultura*, Lublin 1989.
- Skrzydlewski P., *Cywilizacja*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 2, Lublin 2001, s. 338–348.
- Skrzydlewski P., *Koneczny Feliks Karol*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 5, Lublin 2004, s. 777–781.
- Suchodolski B., *Dzieje kultury polskiej*, Warszawa 1980.
- Suchodolski B., *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1947.
- Szacki J., *Tradycja*, Warszawa 2011.
- Schoenebeck von H., *Antypedagogika — być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994.

**TRADITION AND PROBLEM OF PEDAGOGY. CIVILIZATION CONTEXT.
OUTLINE OF THE ISSUE.**

Summary

The article explains what is tradition and what role it plays in human life, and then presents the dispute over pedagogy, which is between collectivism, individualism and personalism in education. The author shows that individualism and collectivism deny the achievements of tradition in the name of their own preconceived vision of man and education. While personalism is the result of cognitive achievements of the European tradition, from ancient Greece and Rome to the Christian culture.

Keywords: tradition, pedagogy, personalistic civilization

Tłum. Dr Joanna Kiereś-Łach

Kazimierz Gryżenia SDB¹, Beata Richert SJE²

KSZTAŁCENIE HUMANISTYCZNE I PRZYGOTOWANIE ZAWODOWE W PROCESIE SPEŁNIANIA SIĘ CZŁOWIEKA

Wprowadzenie. 1. Arystotelesowskie cele poznawcze. 2. Sokratejska teoria intelektualizmu etycznego. 3. Kształcenie (humanistyczne) nieodzownym czynnikiem procesu spełniania się człowieka. 4. Uchybienia współczesnej humanistyki. 5. Zakończenie.

Abstrakt

Artykuł jest próbą pokazania, że spełnianie się człowieka, rozumiane jako integralny i wszechstronny jego rozwój osobowy, jest podstawowym zadaniem, celem każdego z nas, niezależnie od kultury, światopoglądu czy konkretnego okresu dziejowego. Temu więc celowi winny być podporządkowane wszelkie programy edukacyjne i wychowawcze, w tym kształcenie humanistyczne i przygotowanie zawodowe. Obydwa te elementy, konieczne i ważne, służą jedynie jako środek prowadzący do celu. Właśnie ze względu na ten cel, którym jest maksimum dojrzałości każdej osoby, w całości kształcie programu edukacyjnego należałoby wyróżnić kształcenie humanistyczne i przyznać mu pierwszeństwo w stosunku do przygotowania zawodowego. Podjęta refleksja

¹ Dr hab. — Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego; e-mail: quaerensi@gmail.com; ORCID 0000-0002-9003-3441.

² Mgr — nauczyciel wychowania przedszkolnego. Przedszkole *Niepubliczne Działalność Dydaktyczno-Wychowawcza*. E-mail: sbrichert@wp.pl

wykazuje, że współczesne programy szkolne i uniwersyteckie, przyznawane granty, punkty, subwencje, dotacje itp. mają na uwadze przede wszystkim fachowe i profesjonalne przygotowanie do zawodu, czyli preferują raczej funkcjonalne podejście do człowieka, z mniejszą zaś wnikliwością podchodzą do zgłębienia ontycznego statusu człowieka i wskazywania potrzeby stawania się coraz lepszym. Stąd postulat spełniania się człowieka w jego osobowym rozwoju zanika.

Słowa kluczowe: kształcenie, wiedza, umiejętności, programy edukacyjne, kształcenie humanistyczne, przygotowanie zawodowe, wszechstronny rozwój, spełnianie się człowieka,

Wprowadzenie

Podkreśla się nieraz, słusznie zresztą, że wyłącznie człowiek jest twórcą kultury i „budowniczym” siebie samego. Jawi się on bowiem jako byt osobowy, najmniej zdeterminowany, najbardziej spotencjalizowany, pełen dynamizmu i dzięki temu podatny na ustawiczny rozwój, który może przebiegać w wielu kierunkach, aspektach i dziedzinach. Z jednej strony, daje się zauważyć, że jest istotą ze swej natury niedokończoną, niekompletną, pozostającą ciągle „w drodze”, z drugiej zaś strony, jest w stanie aktualizować posiadane potencjalności, przenosić na wyższy poziom, kształtować siebie samego, stopniowo dochodzić do pełni człowieczeństwa, osiągać swoiste maksimum, zdobywać sobie właściwą i niepowtarzalną dojrzałość, na miarę swej jednostkowej kondycji psycho-fizycznej. W osobistym wysiłku, w działaniu i przez działanie, doskonalili dane mu od urodzenia zaczątki zdolności i talentów oraz pomnaża zastany stan kultury, czyli cenny dorobek minionych pokoleń. Innymi słowy, jest on w dyspozycji przekraczać granice wyznaczone mu przez naturę, gdyż jest jedyną na świecie istotą, która prawa natury może poddawać prawom ducha³. Realizacja owego *optimum potentiae*, która owocuje tak potrzebną w ży-

³ Por. Paweł VI, *Encyklika Populorum progressio* (1967), nr 15. O potencjalności człowieka i możliwościach rozwoju pisałem w pracy: K. Gryzenia, *Substancjalność i tożsamość u podstaw osobowego rozwoju i wychowania człowieka*, [w:] *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, red. J. Michalski, A. Zakrzewska, Toruń 2010, s. 367–379; tenże, *Współczesna moralność bez*

ciu satysfakcją, w podjętej refleksji została nazwana procesem spełniania się człowieka. Na tym tle można stwierdzić, że integralny — w tym nade wszystko rozwój moralny — jest podstawowym zadaniem, celem każdego człowieka, niezależnie od kultury, światopoglądu czy konkretnego okresu dziejowego⁴.

O tak rozumianym celu w początkach kultury europejskiej mówili starożytni Grecy, dla których ideałem było ukształtowanie doskonałej osobowości. Grecka *kalokagathia*, znaczyła piękno moralne. Takie określenie szybko stało się ideałem ogólnoludzkim. Przejęło go chrześcijaństwo i jeszcze go ubogaciło, dostrzegając, że człowiek będąc osobą, transcenduje naturę i kulturę, w kierunku osobowego Boga⁵.

Jeżeli więc celem pracy wychowawczej jest wszechstronny rozwój każdego jednostkowego wychowanka, jego moralna doskonałość, czyli wypracowanie jak największego zasobu sprawności moralnych, to wszystko inne temu celowi powinno być podporządkowane, łącznie z kształceniem humanistycznym i przygotowaniem zawodowym. Żadna więc nauka ani sprawność nie będzie stanowiła celu samego w sobie, lecz będzie jedynie środkiem służącym uszlachetnianiu człowieka.

Określenie celu, choć niezwykle istotne, nie oznacza jego osiągnięcia. Wyznacza jednak drogę, po której należy kroczyć, dodaje pewności w różnych zawirowaniach życiowych, stanowi ważne kryterium oceny pracy wychowawcy i wychowanka. A że jest to cel wzniosły i cenny, to wymaga wiele trudu, samozaparcia, osobistego wysiłku. Jego realizacja nie może przebiegać chaotycznie, przypadkowo, bez określonego porządku, na „chybił

etyki? „Annales. Etyka w życiu gospodarczym” 12 (2009) nr 1, s. 210–212. Por. także J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1986, s. 330–331; P. S. Mazur, *Formowanie i deformacja obrazu osoby ludzkiej — zagrożenia cywilizacyjne*, „Człowiek w Kulturze” 28 (2018), s. 137–149.

⁴ O rozwoju osoby jako celu wychowania pisali m. in.: S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin 2003, s. 59–60; H. Kiereś, *Wychowanie do cywilizacji: jaka filozofia?*, „Człowiek w Kulturze” 28 (2018), s. 174; T. Ożóg, *Podstawowe elementy maritainowskiej filozofii wychowania*, [w:] *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 159; M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2002.

⁵ Por. I. Chłodna-Błach, *Od paidéi do kultury wysokiej. Filozoficzno-antropologiczne podstawy sporu o kulturę*, Lublin 2016, s. 5–6; też, *Wychowanie do cywilizacji: jaka filozofia edukacji?*, „Człowiek w Kulturze” 28 (2018), s. 179–191; D. Zalewski, *Klasycyzm zamiast modernizmu. Rzecz o edukacji*, „Człowiek w Kulturze” 12 (1999), s. 86.

trafił”. Istnieją sposoby, które proces wzrostu mogą wspomóc lub utrudnić. Skutecznym sposobem jest zdobywanie sprawności moralnych, które uszlachetniają człowieka najpełniej. Wymagają one jednak troskliwej opieki, gdyż przy jej braku, w miejsce cnót pojawiają się wady, jak chwasty w niepielęgnowanym ogródku⁶.

Podjęte w tytule pracy zagadnienie nie jest wolne od szeregu pytań. Jedne rodzą się z punktu widzenia koncepcji człowieka, inne z charakteru i programu odbieranej edukacji. Skoro człowiek jest rzeczywistością bogatą i złożoną, to czy wszystkie aspekty jego bytowości są jednakowo ważne? Czy jest możliwe, aby wszystkie wymiary aktywności człowieka pielęgnować z taką samą pieczołowitością? Czy też istnieje taka potrzeba? Może wśród tych różnych wymiarów da się wyróżnić stosowną hierarchię? Czy nie jest jakąś utopią doprowadzenie rozmaitych dziedzin naszego życia do stanu doskonałego? Czy dla wszystkich ludzi da się przyłożyć jednakową miarę doskonałości? Może jednak istnieje taka dziedzina, która nie powinna być zlekceważona przez absolutnie nikogo?

Kolejne pytania wiążą się z edukacją. Jak należy rozumieć kształcenie humanistyczne? Czy przymiotnik „humanistyczne” jest potrzebny? Jaka jest relacja między kształceniem humanistycznym a przygotowaniem zawodowym? Koniunkcyjne ich ujęcie, na co wskazuje tytuł pracy, sugeruje, że jedno i drugie jest ważne. Jednak czy są to czynniki rozłączne i niezależne, czy dopełniające się, komplementarne względem siebie? Czy są sobie równorzędne, czy też któremuś z nich należy przyznać pierwszeństwo? Czy nie wystarczy człowiekowi w jego zaspokajaniu potrzeb życiowych jedynie zdobycie zawodu, który zabezpiecza miejsce pracy, zapewnia chleb, „kasę” i różne formy przeżyć? Z tej perspektywy patrząc, pojawia się wątpliwość co do sensowności kształcenia humanistycznego, wyrażająca się w pytaniu studenta „po co mi to”? Czy w przygotowanie zawodowe nie wpisuje się niemal automatycznie stosowna do zdobywanego zawodu postawa moralna? W końcu, czy w ogóle jest istotne podkreślanie moralnej strony człowieka i potrzeby jej rozwoju? Jakie ze wspomnianych elementów dominują we współczesnych programach edukacyjnych? Jak interpretować ciągle powracające dyskusje na temat

⁶ Por. J. Woroniecki, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, wyboru dokonał o. W. K. Szymański OP, opracował J. Kołataj, Kraków 1961, s. 87.

szkoly, czy do jej zadań należy jedynie przekazywać informacje, czy także wychowywać?

Pytań jest wiele, więcej niż odpowiedzi, jakich można udzielić w skromnych wymiarach niniejszego opracowania. Zamiarem podjętej refleksji jest udzielenie odpowiedzi przynajmniej na niektóre z nich. Na początku podjęto próbę uzasadnienia problemu, że spełnianie się człowieka, dokonujące się przede wszystkim w moralnym rozwoju, jest celem, a kształcenie humanistyczne i zawodowe środkiem. W realizacji tego pomysłu utwierdza Arystoteles, ojciec nauki europejskiej.

1. Arystotelesowskie cele poznawcze

Arystoteles poznanie ludzkie podzielił ze względu na cel, jaki stawia sobie człowiek. I tak wyróżnił dwa cele: cel teoretyczny i cel praktyczny. Innymi słowy, jest to poznanie teoretyczne i poznanie praktyczne. W jednym i drugim poznaniu chodzi o dotarcie do prawdy, z tym że pierwszy rodzaj poznania służy jedynie zaspokojeniu ciekawości poznawczej. Jest to poznanie dla samego poznania, poznać, aby wiedzieć, poznanie, które pozwala w lepszym rozumieniu świata. Tylko człowiek zdobywa wiedzę dla niej samej. To poznawanie jest naturalną potrzebą człowieka, bezinteresownym jego odruchem, bo zdobytej wiedzy nie da się wykorzystać w żadnej produkcji i pomnożeniu dóbr materialnych. Ale jest to poznanie, które ubogaca człowieka wewnątrznie i go rozwija. Filozofia w arystotelesowskim sensie taki właśnie miała charakter — czysto teoretyczny (kontemplatywny), chodziło w niej jedynie o zgłębianie i przekazywanie wiedzy w swej istocie bezinteresownej, poznanie ludzkie było przyporządkowane wyłącznie prawdzie⁷.

Grecka *theoria* nie jest jedynym wymiarem poznawczych poszukiwań człowieka. Wiedza o charakterze intelektualnym i abstrakcyjnym nie zaspakaja wszystkich ludzkich potrzeb. Człowiek nie tylko kontemplanuje świat, ale ma również potrzebę jego przetwarzania, zmieniania go, tworzenia w nim nowych rzeczy. Stagiryta, mając to na uwadze, wskazał drugi cel naszego poznania, a mianowicie — cel praktyczny. Poznanie, które miało na względzie

⁷ Por. M. A. Krąpiec, *Ja—człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1979², s. 43.

działanie, nazywał poznaniem praktycznym. W tym typie poznania chodziło mu także o zdobycie wiedzy, dotarcie do prawdy, aby w jej świetle móc prawidłowo i skutecznie działać, czyli wytwarzać coś nowego w materiale zewnętrznym oraz właściwie, czyli słusznie (etycznie) postępować. Poznanie bowiem implikuje określoną postawę moralną i stosunek wobec świata, drugiego człowieka i siebie samego⁸.

Arystoteles, snując swe rozważania na temat poznania praktycznego, wskazał dwa jego wymiary, dwa aspekty ludzkiej *praxis*. Jeden z nich ma na uwadze wytwarzanie czy też przekształcanie świata, gdzie tworzywem, materiałem oddziaływania człowieka jest świat zewnętrzny oraz wytworem, efektem tego działania są dzieła zewnętrzne wobec niego jako twórcy. Człowiek, dzięki swojej aktywności, wchodzi w świat i zmienia go tak, aby ten lepiej mu służył. Zdobyte poznanie wykorzystuje więc w przygotowaniu obiadu, wykonaniu stołka, produkcji telewizora, lodówki, samolotu, a także napisaniu pracy naukowej, utworu muzycznego, wykonaniu projektu architektonicznego, rzeźby, obrazu itp. W tym aspekcie ludzkiego działania mieści się wszystko, co należy do osiągnięć technologicznych, kulturowych, cywilizacyjnych czy naukowych.

Charakteryzując ten aspekt ludzkiego poznania i działania Jerzy Gałkowski zamieszcza znamienne i jakże istotną refleksję. „Technika, cywilizacja, nauka, mające służyć człowiekowi, same z siebie są niejako »neutralne« wobec człowieka, neutralne wobec jego dobra. Wyprodukowany nóż może tak samo być użyty do ukrojenia chleba głodnemu, jak i do zabicia. Może służyć życiu lub śmierci. Czy jest użyty dla dobra czy dla zła, nie zależy od niego, ale od człowieka. Dobro i zło zależy od tego, jak zostaje użyty. Dobro i zło istnieje więc nie w przedmiotach materialnych, przyrodniczych czy technicznych, lecz w człowieku je wytwarzającym i używającym. Tu już wchodzi się na zupełnie inną płaszczyznę: bezpośredniego odniesienia się osoby do osoby, do drugiej osoby czy do siebie samego”⁹.

Drugim więc aspektem poznania praktycznego jest dobro moralne człowieka. Zadaniem i celem tego poznania jest służyć człowiekowi w kiero-

⁸ Por. J. W. Gałkowski, *Wprowadzenie*, [w:] K. Wojtyła, *Elementarz etyczny*, Lublin 1983, s. 7–8; G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. 1: *Od początków do Sokratesa*, tłum. E. I. Zieliński, Lublin 1994, s. 485; S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność*, dz. cyt., s. 23; M. A. Krąpiec, *Ja – człowiek*, dz. cyt., s. 186.

⁹ Jerzy W. Gałkowski, *Wprowadzenie*, dz. cyt., s. 8–9.

waniu jego własnym postępowaniem. Jest to wiedza, która poucza człowieka o jego prawach i obowiązkach. Chodzi o to, aby człowiek poznał i postępował zgodnie z tym, kim jest i kim powinien się stawać w procesie swojego wzrostu. Jest to specyficzny rodzaj poznania i w ślad za nim stosowne działanie, gdzie tworzywem, twórcą i wytworem jest podmiot tego działania — konkretny człowiek. Z tego wynika, że człowiek przetwarza nie tylko naturę, która jest poza nim, ale także — co należy mocno podkreślić — przetwarza naturę, która jest w nim. W odróżnieniu od przedstawicieli innych gatunków nie poddaje się całkowicie instynktom i popędom natury gatunkowej, lecz wymogi natury poddaje logice ducha. Nie musi bezwiednie działać pod dyktando naturalnych poruszeń, lecz potrafi panować nad nimi oraz je kształtować i organizować wedle samodzielnych aktów decyzji. W tym względzie nieodzowne jest odkrywanie prawdy o sobie samym, aby następnie móc skutecznie tworzyć niepowtarzalne arcydzieło, w postaci swej osobowej coraz większej dojrzałości. To poznanie ukazuje człowiekowi, kim jest on obecnie oraz kim może i powinien być w przyszłości, że w obecnym kształcie jest sobie dany, ale jest także zadany i że dalszy los leży w jego własnych rękach. On sam będzie decydował, czy swoim postępowaniem będzie siebie budował, czy degradował¹⁰.

Docieranie do prawdy o sobie samym wiąże się nieodzownie z wyznaczeniem norm, zasad i reguł działania, aby to działanie było prawdziwie ludzkim, na miarę wielkości i godności człowieka, a nie na miarę innego gatunku, który w swej doskonałości nigdy nie dorównuje człowiekowi. Określenie, jakie postępowanie jest moralnie dobre, a jakie złe, nie jest proste. Łatwiej jest poznać np. matematykę niż ocenić dobro i zło, bo na to składa się gromadzone doświadczenie i wiedza humanistyczna¹¹. Jest jednak niezwykle istotne i pomocne w procesie doskonalenia się człowieka. Bagatelizowanie zasad etycznych lub ich relatywizowanie, nie tylko nie wspomaga rozwoju, lecz przeciwnie — powoduje jego destrukcję. Przepisy normatywne, które wydatnie wspomagają człowieka na jego drodze zmierzającej do pełni człowieczeństwa, Karol Wojtyła nazwał perfekcjoryzmem w etyce. Podkreślił

¹⁰ Por. Tamże, s. 8–16; K. Gryżenia, *Prawo i etyka czynnikami kształtującymi wolność osoby ludzkiej*, „Logos i ethos” 37 (2014) 2, s. 184–185; A. Szudra–Barszcz, *Filozofia wychowania Wojciecha Chudego*, „Kultura i wychowanie. Półrocznik pedagogiczny” 15 (2019) nr 1, s. 14, 17.

¹¹ Por. P. Jaroszyński, *Etyka. Dramat życia moralnego*, Warszawa 1997, s. 60.

także, że to stanowisko można przekonywająco uzasadnić, jedynie korzystając z dorobku filozofii bytu, wypracowanego przez Tomasza z Akwinu i wcześniej — właśnie przez Arystotelesa¹².

Wydaje się, że zagadnienie perfekcjonizmu w etyce jest istotnym czynnikiem każdego wychowania i samowychowania, często jednak zaniedbywanym lub pomijanym. Zdarza się bowiem, że dobre wykształcenie ceni się bardziej niż ukształtowanie dobrego człowieka, środek do celu stawia się w miejsce celu. Tymczasem w ujęciu Arystotelesa nie ma większego dobra obiektywnego niż stawanie się pełnym człowiekiem. Obiektywność tego dobra polega na tym, że istnieje ono samo w sobie, istnieje istnieniem konkretnego człowieka, czyli niezależnym od jakichkolwiek nastawień, intencji, pożądań, potrzeb, pragnień itp. Temu dobru-celowi wszystko inne jest lub powinno być podporządkowane: i szkoły, i banki, i koleje, i kościoły, i partie, i wszelkie organizacje — wszystko. Niektórzy przedstawiciele filozofii współczesnej, którzy w swojej refleksji inspirowani są nauką Arystotelesa (np. Mieczysław Albert Krąpiec), pełny osobowy rozwój człowieka nazywają dobrem wspólnym. Jest to dobro, które nikomu nie zagraża, nikomu niczego nie odbiera, nikogo nie pomniejsza, wszystkich ubogaca, wszyscy z niego korzystają. Wszyscy w tym dobru uczestniczą, jeżeli społeczeństwo, w którym żyjemy, tworzą ludzie dobrze wykształceni, moralnie urobieni, twórczy.

Ze wskazanych przez Arystotelesa różnych wymiarów ludzkiego poznania najbardziej nas interesuje drugi aspekt poznania praktycznego, gdyż dotyczy takiej wiedzy, która jest nieodzowna w kształtowaniu doskonałej osobowości człowieka. Nasuwa się jednak pytanie, czy ta wiedza jest warunkiem koniecznym i wystarczającym, czy też koniecznym, lecz niewystarczającym. Jedną z odpowiedzi, która nieprzerwanie powraca w prowadzonych dyskusjach, jest głoszona przez Sokratesa koncepcja etyki, ze szczególnym uwzględnieniem teorii intelektualizmu etycznego.

¹² Por. K. Wojtyła, *W poszukiwaniu podstaw perfekcjonizmu w etyce*, „Roczniki Filozoficzne” 5 (1957) 4, s. 303–317. Problem perfekcjonizmu w etyce i jego filozoficzne uzasadnienie w ujęciu K. Wojtyły poruszyłem w artykule *Prawo i etyka czynnikami kształtującymi wolność osoby ludzkiej*, dz. cyt., s. 177–201.

2. Sokratejska teoria intelektualizmu etycznego

Niemal od początku kultury europejskiej toczy się spór, czy kształcenie, czyli nabywanie wiedzy, jest jednocześnie wychowywaniem człowieka. W działalności dydaktyczno-wychowawczej Sokratesa, który był głównym przedstawicielem starożytnego humanizmu, bez trudu można odnaleźć potwierdzenie założeń podjętej refleksji — rozwój moralny człowieka jest dobrem najwyższym, bezwzględnym, któremu wszystkie inne dobra powinny być podporządkowane. Sokrates przedmiotem swoich zainteresowań uczynił cnotę (gr. *areté*), o której mówił jako pewnej wartości specyficznie ludzkiej, jako dobru moralnym i to dobro jest ze wszystkich dóbr dobrem naczelnym. Jest ono ważniejsze od sprawności i tężyzny fizycznej, od sławy, majątku, a nawet zdrowia. Głoszeniem takich poglądów Sokrates podważył ówczesną mentalność, wyrażającą się w tekście piosenki: „Zdrowie to pierwszy skarb śmiertelnych ludzi; drugi, to postać rosłą mieć; trzeci, to ucziwie się wzbogacić; czwarty — dobrej myśli wśród przyjaciół być”. Zajmowane przez Sokratesa stanowisko, to teoria moralizmu etycznego, podtrzymywana później przez cyników i stoików. Dodać należy, że z cnotą rozumianą jako prawdziwe i najwyższe dobro wiąże się pożytek i szczęście, ponieważ posiadanie dobra najwyższego jest równoznaczne ze stanem szczęścia.

Skoro szczęście jest niemożliwe bez cnoty, to czym ona jest i jak można ją zdobyć? Według Sokratesa cnota jest wiedzą. Zło jest brakiem wiedzy, pochodzi ono z ignorancji, nieświadomości. Wiedzieć, co jest naprawdę dobre, znaczy czynić to dobro. Gdyby człowiek wiedział, co jest dobre, nie postępowałby źle. Złe czyny są więc konsekwencją nieznanego dobra. Nie chodziło tu o wiedzę o świecie, lecz wiedzę moralną. Zdaniem Sokratesa, każdy człowiek w sposób naturalny pragnie dobra i szczęścia. Szczęście — o czym wyżej wspomniano — jest efektem posiadania dobra. Jest więc rzeczą niemożliwą, aby człowiek nie chciał dobra. Jeżeli go nie chce, to znaczy, że go nie zna. Dlatego najważniejszym zadaniem każdego wychowawcy i nauczyciela jest pouczenie podopiecznych przede wszystkim o istocie dobra moralnego. Każda bowiem cnota jest znajomością określonych treści, jest jakąś wiedzą. Sprawiedliwość jest wiedzą, co należy się innym z mojej strony; pobożność jest wiedzą, jak czcić bogów itp.

Głoszoną przez Sokratesa teorię określa się mianem intelektualizmu etycznego. Zgodnie z jej duchem, zdobyta wiedza jest warunkiem koniecznym i wystarczającym, aby móc podejmować trafne decyzje, aby postępować tak, jak się postąpić powinno, czyli żyć cnotliwie. Sokrates mawiał o sobie, że jest gzem, który kąsa i irytuje Greków, i czyni to w tym celu, aby uczynić ich lepszymi, aby doprowadzić ich do cnoty. W jego przekonaniu — pisze Irena Krońska — „[...] cnota nie tylko jest niemożliwa bez wiedzy, lecz jest z wiedzą tożsama. Cnota jest wiedzą, a wiedza cnotą. *Areté* jest tym samym co *epistemé*. Wiedzieć, co jest sprawiedliwe, to znaczy zarazem postępować sprawiedliwie. I na odwrót: postępować sprawiedliwie nie można, jeżeli się nie wie, czym jest sprawiedliwość, jeżeli zaś się tę wiedzę posiada, nie można postępować niesprawiedliwie”¹³.

Zauważa się, że Sokrates prezentując doktrynę intelektualizmu etycznego, całą problematykę moralną sprowadził do rozumu. Nie uwzględnił drugiej władzy człowieka, a mianowicie woli, odpowiedzialnej za decyzje. Człowiek oprócz prawidłowego rozeznania musi jeszcze podejmować decyzje. Owszem, decyzja, czyli akt woli, jest zawsze poprzedzona poznaniem i z nim ściśle związana, ale nie w sposób automatyczny. Nie wystarcza sama znajomość dobra, żeby to dobro czynić. Trzeba jeszcze w swoim wnętrzu zobowiązać się do jego realizacji. Gdyby zdobywanie wiedzy było równoznaczne z pomnażaniem dojrzałości, to wychowanie ograniczałoby się do kształcenia, do przekazania wychowankowi odpowiednich informacji. W procesie wychowania wystarczyłoby zapoznać uczniów z podręcznikiem etyki¹⁴. Nadmienić trzeba, że błąd intelektualizmu nie jest obcy współczesnej pedagogice, aczkolwiek jego przejawy są inne niż w teorii Sokratesa. Współczesny intelektualizm raczej tylko zdawkowo traktuje wiedzę moralną, prowadzącą do spełnienia się człowieka, lecz idzie w kierunku programów edukacyjnych, które albo nadmiernie akcentują specjalizację naukową i techniczną, albo najwyższą formę edukacji i wychowania upatrują w czystej sprawności dialektycznej i retorycznej, prowadząc tym samym do zaniedbania wartości uniwersalnych¹⁵.

¹³ I. Krońska, *Sokrates*, Warszawa 1989, s. 99.

¹⁴ Por. Tamże, s. 99–105.

¹⁵ Por. J. Maritain, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, tłum. A. Ziernicki, [w:] *Człowiek — Wychowanie — Kultura. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 72–73.

Okazuje się, że wbrew oczekiwaniom Sokratesa, jakkolwiek sprawność intelektualna czy znajomość etyki nie wystarcza do ukształtowania integralnej osobowości, do stawania się coraz lepszym. Wychowanie jest o wiele bardziej złożone i skomplikowane. Pogląd twórcy intelektualizmu odbiega od dość powszechnego doświadczenia, które już w starożytności Owidiusz wyraził w sentencji: *Video meliora proboque, deteriora sequor* („Widzę i pochwalam to, co lepsze, lecz wybieram to, co gorsze”). W tym samym tonie św. Paweł Apostoł ubolewał w liście do Rzymian, że widzi dobro i je pochwała, lecz nie zawsze je wykonuje. „Nie rozumiem bowiem tego, co czynię — pisze Autor listu — bo nie czynię tego, co chcę, ale to, czego nienawidzę — to właśnie czynię. [...] Łatwo mi przychodzi chcieć tego, co dobre, ale wykonać — nie. Nie czynię bowiem dobra, którego chcę, ale czynię to zło, którego nie chcę. Jeżeli zaś czynię to, czego nie chcę, już nie ja to czynię, ale grzech, który we mnie mieszka. A zatem stwierdzam w sobie to prawo, że gdy chcę czynić dobro, narzuca mi się zło. Jeżeli zaś czynię to, czego nie chcę, już nie ja to czynię, ale grzech, który we mnie mieszka. A zatem stwierdzam w sobie to prawo, że gdy chcę czynić dobro, narzuca mi się zło” (Rz 7, 15–21). Według św. Pawła, człowiek może dostrzegać i wiedzieć, co jest dobre, ale nie zawsze decyduje się na jego realizację, często słabość, jakaś tkwiąca w człowieku skłonność do złego, bierze górę, czyli to, co Paweł nazywa grzechem. Sama wiedza nie wystarcza, aby czynić dobro i dzięki temu samemu się spełniać.

Na tle poczynionej refleksji Sokratesa i wyrażonych wobec niej obiekcji można stwierdzić, że jak stanowisko intelektualizmu pedagogicznego jest radykalnie skrajne, tak również całkowita jego negacja jest drugą niechcianą skrajnością. Woluntaryzm, jako przeciwieństwo intelektualizmu, wychowanie ogranicza tylko do kształtowania woli. Jedno i drugie rozwiązanie Jacques Maritain zalicza do błędów wychowawczych. Pedagogika intelektualistyczna, jak i pedagogika woluntarystyczna cechują się bowiem jednostronnym podejściem do człowieka. Jedna dąży do usprawnienia wyłącznie intelektu, druga — z akcentem na wolę — wychowuje według jakiegoś wzorca narodowego, partyjnego czy ideologicznego. W konsekwencji obydwie stanowiska, jeśli nie przekreślają, to utrudniają możliwość integralnego rozwoju człowieka, doskonalsze zrealizowanie posiadanych zdolności i talentów. W polemice z tymi stanowiskami Maritain, który cel wychowania rozumie jako pełnię człowieczeństwa, pisze: „To wzajemne przenikanie się rozumu

i woli odnajdujemy w wychowaniu pojętym w najszerszym sensie. Pełne wychowanie ludzkiego bytu powinno pobudzać jednocześnie rozum i wolę do postępowania ku ich doskonałości”¹⁶.

W nawiązaniu do wypowiedzi Maritaina Stanisław Gałkowski wyraża przekonanie, że nabywanie coraz bardziej oczekiwanych postaw moralnych wymaga syntezy zdobywanych informacji i sprawności intelektualnych ze sprawnościami wolitywnymi, ułatwiającymi podejmowanie trafnych decyzji. Dojrzałej i dobrze uformowanej osobowości nie da się zredukować ani do sfery czysto intelektualnej, ani czysto wolitywnej. Niemożliwe jest rozwijanie jednej sfery z pominięciem drugiej. Można je odróżniać, ale nie rozdzielać lub przeciwstawiać. Obydwa te czynniki wzajemnie się warunkują i dopełniają. Istnieje bowiem związek między poznaniem teoretycznym a procesem przekształcania się człowieka, jego autokracji. Poznana prawda domaga się wprowadzenia jej w życie, implikuje więc określoną postawę moralną. Człowiek bowiem nie jest agregatem wyizolowanych sfer, lecz jednością. Zmiany zachodzące w jednej sferze nie pozostają bez wpływu na pozostałe¹⁷.

Nadmienić też trzeba, że filozofia niemal zawsze, zwłaszcza w klasycznym okresie starożytności, czego przykładem jest spuścizna Sokratesa, zawierała w sobie postulat „pracy nad sobą”, czyli zmiany postaw poznającego podmiotu. Nawet przy rozumieniu filozofii jako nauki czysto teoretycznej — *scire propter ipsum scire* — można wskazać jej związki z wychowaniem. Filozofia należąca do sfery czysto intelektualnej — czasami niepostrzeżenie — oddziałuje na sposób postępowania i działania człowieka. Dla Sokratesa to poznanie było tak ważne, że traktował je na równi z kształtowaniem moralnej dojrzałości człowieka. Innymi słowy, według Sokratesa, poznanie teoretyczne było warunkiem koniecznym i wystarczającym wszelkiego wychowania i edukacji. Przedstawione wyżej zastrzeżenia skłaniają

¹⁶ Tamże, s. 74–75. Szerzej ten problem omawia S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność*, dz. cyt., s. 22–28.

¹⁷ Por. S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność*, dz. cyt., s. 23–25. O intelekcie i woli, wzajemnej ich zależności oraz intelektualizmie i woluntaryzmie, pisze A. Andrzejuk. Omawia je w kontekście lepszego zrozumienia ontycznej struktury bytu osobowego jako antropologicznej podstawy etyki; pośrednio więc dotyczy zagadnienia sposobu spełniania się człowieka. A. Andrzejuk, *Antropologiczne podstawy etyki*, „Rocznik Tomistyczny” 8 (2019), s. 157–172 (zwłaszcza s. 159–166). Por. także P. S. Mazur, *Formowanie i deformacja obrazu osoby ludzkiej — zagrożenia cywilizacyjne*, dz. cyt., s. 140.

do przeformułowania jego stanowiska i stwierdzenia, że do ukształtowania w pełni dojrzałej osobowości wiedza jest warunkiem koniecznym, lecz niewystarczającym. Niemniej na konto osiągnięć Sokratesa należy zapisać, że w rozwoju moralnym upatrywał celu wszelkiej edukacji, a tym samym możliwości spełnienia się człowieka. W powracających zaś dyskusjach, czy szkoła ma kształcić czy wychowywać, wydaje się, że najsensowniej byłoby te dwa dyskutowane problemy ująć koniunkcyjnie — zadaniem szkoły jest kształcenie i wychowywanie. Jeżeli tak, to czy wychowanie jest czymś odrębnym w stosunku do lekcji z każdego przedmiotu, czy też sam program edukacji szkolnej powinien być tak skonstruowany, aby w swej istocie był już czynnikiem wychowującym. Ten właśnie aspekt najbardziej nas interesuje i dlatego chcemy spojrzeć na problem spełniania się człowieka oraz roli, jaką w tym procesie odgrywa kształcenie w ogóle.

3. Kształcenie (humanistyczne) nieodzownym czynnikiem procesu spełniania się człowieka

Terminy „kształcenie” i „wykształcenie” w języku polskim są stosunkowo nowymi określeniami. W rozważaniach pedagogicznych pojawiły się one w pierwszej połowie XIX wieku (po 1815 roku) i uchodziły za neologizmy. Ich odpowiednikami w innych językach są: *paideia*, *Bildung* oraz *education*. Obok terminów „kształcenie” i „wykształcenie” występowały już im podobne, jak „kształtować”, „kształtować się”, „kształtowanie”, a ponadto „kształciciel” i „kształcicielka”. Dariusz Stępkowski w swoich badaniach przeprowadził analizę historii pojęcia „wykształcenie”, więc powtarzanie jego rezultatów jest zbędne¹⁸. Podkreślić jednak należy — co jest ważne z punktu widzenia tej pracy — że czynność, zwana „kształceniem” miała prowadzić do skutku w postaci „wykształcenia”. Znaczyło to, że człowiek wykształcony jest jednocześnie dobrze wychowanym, uszlachetnionym. Ogólnie rzecz ujmując, słowo „wykształcenie” odnosiło się do zagadnień edukacyjnych związanych z nauczaniem i wychowaniem oraz wskazywało na zachodzącą między nimi

¹⁸ Por. D. Stępkowski, *(Wy)kształcenie w polskiej pedagogice ogólnej. Prolegomena do historii pojęcia*, [w:] K. Maliszewski, D. Stępkowski, B. Śliwerski, *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*, Kraków 2019, s. 13–72 (zwłaszcza s. 22–31).

współzależność. Naturalnie, niektórzy autorzy akcentowali bardziej problem nauczania (kształcenia), inni problem wychowania¹⁹. Kwestia owych akcentów i znaczenia samego terminu „wykształcenie” była niejednokrotnie poddyktowana względami ideologicznymi lub politycznymi. Stępkowski omówił je szczegółowo, przedstawiając poglądy wielu polskich autorów. Należą do nich: Bronisław F. Trentowski (1808–1869), Władysław Seredyński (1841–1893), Mieczysław Baranowski (1851–1898), Antoni Danysz (1853–1925), Sergiusz Hessen (1887–1950), Bogdan Nawroczyński (1882–1974), Bogdan Sucho-dolski (1903–1992) i Wincenty Okoń (1914–2011)²⁰.

W przekonaniu tych autorów kształcenie oprócz przekazywanej wiedzy wiązało się z bezustannym kształtowaniem osobowości ucznia, było zaczątkiem procesu, który rozciągał się na całe życie, aby każdy mógł dojść do doskonałości.

Zauważa się, że w tradycji polskiej pojęcie wykształcenia zakładało element wychowujący. Takie właśnie przekonanie wyraził Tadeusz Zieliński na początku XX wieku w wykładach przeprowadzonych w Petersburgu, które zaowocowały wydaniem książki pt. *Świat antyczny a my*²¹. Zieliński dokonał rozróżnienia trzech pojęć: wiedza, umiejętności i wykształcenie. To ostatnie nie jest tym samym, co wiedza i umiejętności oraz nie utożsamia się go z sumą nabytej wiedzy, ponieważ wiedzę często się zapomina, a wykształcenia się nie traci. Człowiek wykształcony jest zdolny zdobyć szybko zapomnianą czy też potrzebną mu wiedzę, gdyż orientuje się w podstawach całej kultury europejskiej i światowej. Jest przygotowany, aby przy najmniejszym nakładzie sił i czasu dotrzeć do potrzebnej mu wiedzy oraz rozumieć napotyka-
ne aktualnie wydarzenia. Przykładem może być wyraz „substancja”, który istnieje w języku polskim, ale pełnego jego znaczenia nie da się poznać bez znajomości języka greckiego i łacińskiego oraz filozofii arystotelesowskiej.

¹⁹ Por. Tamże, s. 12, 22–23, 28–35.

²⁰ Por. Tamże, s. 36–64.

²¹ Por. T. Zieliński, *Świat antyczny a my (osiem wykładów wygłoszonych na uniwersytecie w Petersburgu w 1901 r.)*, Zamość 1922; wyd. 2: Sandomierz 2017. Tadeusz Stefan Zieliński, pseud. Eheu (1859–1944) — polski historyk kultury, filolog klasyczny, profesor Uniwersytetu w Petersburgu i Uniwersytetu Warszawskiego, członek Polskiej Akademii Umiejętności. Był jednym z najwybitniejszych i najwszechstronniejszych badaczy świata antycznego. https://ksiegarnia-armoryka.pl/Swiat_antyczny_a_my_Tadeusz_Zielinski.html, [stan z dn. 7.01.2021].

Łacińskie *substare* (greckie *ousia*) mówi, że coś stoi pod czymś, czyli każda rzecz składa się z podmiotu, czyli elementów istotnych, niezmiennych, decydujących o tożsamości danej rzeczy i elementów nieistotnych, przypadłościowych, które są pochodną istotnych, czyli podmiotu, jądra tej rzeczy. Dzięki znajomości języków klasycznych i filozofii, zdobywamy pewien mechanizm rozumienia znaczenia słowa substancja, które nie jest pochodzenia polskiego. W ten sposób sięgamy do podstaw języka polskiego w jego wymiarze uniwersalnym, co wprowadza nas w obszar kultury zachodniej. Podobnie znajomość tego, kim był Sokrates, Arystoteles, Tomasz z Akwinu, Aleksander Wielki, Juliusz Cezar czy Marek Aureliusz, nie jest zdobyciem wiedzy lokalnej, mało znaczącej, lecz jest to wiedza uniwersalna, wprowadzająca nas w naszą cywilizację, której należy strzec jak źrenicy oka.

Piotr Jaroszyński, nawiązując do nauczania Zielińskiego, podkreśla, że przez edukację najczęściej rozumie się wiedzę i umiejętności. Wiedza jest pakietem informacji na określony temat, np. jaka jest struktura ziemi, na czym polegają zmiany klimatyczne, czym jest tkanka itp. Wiedza może być także znajomością nazw trzydziestu wiosek patagońskich i rządzących nimi kacyków. Ta wiedza jest lokalna, może być komuś potrzebna, ale nie stanowi wykształcenia, które daje podstawy rozumienia kultury ogólnej. Umiejętności zaś dotyczą przysposobienia do wykonywania zawodu. Istnieją szkoły zawodowe, które uczą sprawności w wykonywaniu poszczególnych zawodów: ślusarza, stolarza, piekarza, krawca, szewca, murarza, mechanika samochodowego itp. Proces edukacyjny zmierza ku temu, aby uczeń w przyszłości umiejętnie i sprawnie wykonywał swój zawód²².

Kształcenie jest natomiast czymś innym niż wiedza i umiejętności. Jaroszyński w tym względzie zwraca przede wszystkim uwagę na charakter kształcenia, jaki miał miejsce w starożytnej Grecji, o czym była mowa na początku niniejszej pracy. Jest to kształcenie, które jest nastawione na rozwój człowieka, aby naturalne predyspozycje fizyczne i umysłowe tak

²² Por. P. Jaroszyński, *Wykształcenie ale jakie?*, <http://www.liceumklasyczne.pl/index.php/2018-03-07-18-30-26/filmy/video/16-wykształcenie-ale-jakie-wideo>: [stan z dn. 7.01.2021]; tenże, *Kształcenie klasyczne ciągle aktualne*, wykład przeprowadzony 19.05.2020 w Ostrołęce: <http://www.liceumklasyczne.pl/index.php/2018-03-07-18-30-26/filmy/video/21-wyklad-prof-dr-hab-piotra-jaroszynskiego-pt-quot-kształcenie-klasyczne-ciagle-aktualne-quot>, [stan z dn. 7.01.2021].

ukierunkować, by posiadający je człowiek mógł się spełniać. Inklinacje wynikające z natury człowieka same się nie rozwiną, albo ich rozwój pójdzie w nieodpowiednim kierunku. Punktem odniesienia i weryfikacji w procesie kształcenia jest cel — rozwój, spełnianie się człowieka. Innymi słowy, sensem życia jest rozwój duchowy, a nie szycie ubrań czy pieczenie chleba, choć są to czynności nieodzowne. Ze względu na cel, nie jest więc obojętne, czym młode pokolenie w systemie edukacyjnym jest „karmione”, jakie treści są mu przekazywane, co mieści się w programach edukacyjnych i minimach programowych. Dobrze ten problem oddaje łacińskie słowo *educatio*. Znaczy ono nie tylko przeprowadzenie kogoś ze stopnia niższego na wyższy, lecz także karmienie zwierząt. To ostatnie wyrażenie odnosząc do kształcenia, pokazuje, jak ważne są dla pełnej dojrzałości człowieka przekazywane w szkole treści²³.

Kształcenie, które jest zorientowane na spełnianie się człowieka, domaga się, aby było ono humanistyczne. Na taki typ kształcenia składa się wiele elementów. Do nich między innymi należą:

- zapoznanie się z całokształtem kultury europejskiej, z dziedzictwem greckim, rzymskim i chrześcijańskim;
- znajomość języka łacińskiego i greckiego, w tych bowiem językach powstały arcydzieła, najwybitniejsze osiągnięcia ducha ludzkiego. Ich znajomość pozwala na odnalezienie tożsamości cywilizacji zachodniej. Dzięki bogactwu i subtelnym odcieniom znaczeniowym tych języków, lepiej rozumiemy współczesne języki narodowe;
- promowanie wzorcowych postaw i zachowań, które przez wieki wypełniały treść i sens edukacji oraz mobilizowały do wysiłku w pracy nad sobą;
- troska, aby w programach edukacyjnych zachować takie przedmioty jak filozofia, historia, literatura klasyczna, śpiew i muzyka, teatr i plastyka oraz logika formalna, czyli sylogistyka, która uczy poprawnego rozumowania, odkrywa błędy, uwrażliwia na manipulacje²⁴.

Humanistyczny aspekt edukacji Stanisław Gałkowski charakteryzuje w następujących słowach: „Podstawą edukacji muszą być przedmioty humanis-

²³ Por. Tamże; por. także A. Szudra-Barszcz, *Filozofia wychowania Wojciecha Chudego*, dz. cyt., s. 19; I. Chłodna-Błach, *Wychowanie do cywilizacji: jaka filozofia edukacji?*, dz. cyt., s. 183–184.

²⁴ Por. P. Jaroszyński, *Wykształcenie ale jakie?*, dz. cyt.; por. także M. Ryba, *Reforma oświaty w Polsce a edukacja klasyczna*, [w:] *Szkoła edukacja i wychowanie*, red. A. Balicki, T. Guz, W. Lis, Lublin 2010, s. 202–206.

tyczne, gdyż to właśnie one — pozwalając zapoznać się człowiekowi z jego korzeniami, z jego kulturą — są prawdziwą podstawą jego tożsamości, one czynią człowieka bardziej ludzkim, wspomagają w nim to, co specyficznie ludzkie. Edukacja humanistyczna to nie jedna z wielu dyscyplin, lecz ogólna podstawa wszelkiego wykształcenia i wychowania. Bez humanistyki stali-byśmy się barbarzyńcami, a więc trzeba sięgać przede wszystkim do źródeł własnej cywilizacji i kultury”²⁵.

W tym kontekście warto przytoczyć słowa Jana Pawła II, który w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosko skierował do ks. Egidio Viganò, przełożonego generalnego Towarzystwa św. Franciszka Salezego, list apostolski *Juvenum Patris* („Ojciec i nauczyciel młodzieży”). W punkcie 15. tego listu czytamy: „Wychowawca musi się odznaczać szczególną wrażliwością na wartości i instytucje kulturalne oraz pogłębiać znajomość nauk humanistycznych. Uzyskane w ten sposób kwalifikacje staną się ważnym narzędziem wspierającym program skutecznej ewangelizacji. Po wtóre, wychowawca musi trzymać się specyficznej drogi pedagogicznej, która z jednej strony precyzuje dynamikę rozwojową ludzkich sprawności, z drugiej zaś kształtuje w młodzieży warunki do udzielenia swobodnej i stopniowej na nią odpowiedzi”²⁶.

Przytoczone wypowiedzi dobitnie świadczą, jak ważne jest dla rozwoju i spełniania się człowieka kształcenie w szerokim tego słowa znaczeniu, zwłaszcza kształcenie z dziedziny humanistyki. Jednocześnie wielu autorów sygnalizuje poważne mankamenty, a nawet brak tego rodzaju kształcenia we współczesnym systemie edukacji polskiej i nie tylko.

4. Uchybienia współczesnej humanistyki

Klasyczny model kształcenia, który przewija się w naszych rozważaniach, zwłaszcza w początkowej części, był nakierowany na rozwój człowieka. W jego programie dominowało poznanie teoretyczne, a z poznania praktycznego preferowano taki jego aspekt, który przyczyniał się do uszlachetnienia osobowości. Natomiast wymiar poznania, który służył przetwarzaniu świata

²⁵ S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność*, dz. cyt., s. 84.

²⁶ Jan Paweł II, *List Juvenum Patris w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosko* [aneks], [w:] C. Bissoli, *Jan Paweł II o systemie wychowawczym księdza Bosko*, Warszawa 2001, s. 136–154, nr 15.

zewnątrznego i produkcji, stał na dalszym planie. Zasadniczo był on przeznaczony dla niewolników, którzy mieli za zadanie opanować sprawności zawodowe, tzw. sztuki mechaniczne, aby następnie efektywnie i wydajnie służyć panom. W odróżnieniu od niewolników, panowie, czyli ludzie wolni, specjalizowali się w sztukach wyzwolonych, słynnych *septem artes liberales*²⁷.

We współczesnym systemie edukacji obserwuje się odwrócenie tego porządku, nauczanie kierowane kiedyś do niewolników staje się powszechne, wszystkich obowiązujące. Całość nauczania redukuje się do wymiaru praktycznego, nastawionego na zysk. Ono zaś zubaża człowieka w jego rozwoju intelektualnym, sprawia, że przestaje on być podmiotem, nie rozwija się na miarę człowieka, lecz robota, który staje się narzędziem elit politycznych, ideologicznych lub wpływowych tzw. ekspertów o zasięgu światowym, albo też narzędziem zdobywania pieniędzy, osiągnięcia wyższych szczebli kariery, sukcesu, pogoni za kolejnymi przeżyciami, przyjemnościami itp.²⁸. Należy podkreślić jeszcze raz, że nie chodzi tu o deprecjację nauczania o charakterze użytecznościowym oraz coraz wyższych umiejętności zawodowych, lecz o ich dominację, przypisywanie im wyłączności, stawianie na piedestale osiągnięć ludzkich. Taki stan rzeczy Stanisław Wielgus charakteryzuje następująco: „Nastawienia na praktyczną użyteczność w uprawianiu nauki nie można lekceważyć. Jest to bardzo ważne. Ale ciągle trzeba pamiętać, że to właśnie kształcenie teoretyczne, zwłaszcza humanistyczne, daje człowiekowi intelektualną i etyczną suwerenność w stosunku do wszystkich nacisków i manipulacji, jakim przez różne siły poddawany jest współczesny człowiek. Gdy Platona zapytano niegdyś, dlaczego Grecy przewyższają barbarzyńców, odpowiedział: ponieważ barbarzyńcy podporządkowują naukę temu, co praktycznie użyteczne”²⁹.

Przejawem braku kształcenia humanistycznego i drastycznych skutków w postaci ciągle obecnego zagrożenia barbarzyństwem jest rezygnacja ze znajomości języków klasycznych — łaciny i greki, ograniczanie zajęć z filozofii, całkowita eliminacja metafizyki, antropologii filozoficznej, okrajanie

²⁷ Por. D. Zalewski, *Klasyzm zamiast modernizmu. Rzecz o edukacji*, dz. cyt., s. 81–91.

²⁸ Por. P. Jaroszyński, *Etyka. Dramat życia moralnego*, dz. cyt., s. 60; I. Chłodna-Błach, *Wychowanie do cywilizacji: jaka filozofia edukacji?*, dz. cyt., s. 187–189.

²⁹ S. Wielgus, *Historyczne koncepcje i paradygmaty uniwersytetu oraz jego model na dziś i na jutro*, „Studia Nauk Teologicznych PAN” 3 (2008), s. 15.

literatury klasycznej w ogóle, w tym literatury polskiej, która należy do najbogatszej i stojącej na najwyższym poziomie w obszarze krajów słowiańskich oraz odejście od etyki normatywnej. W miejsce tej ostatniej powstają nowe koncepcje etyczne, których podstawą są mnożące się, jak przysłowiowe grzyby po deszczu, nowe obyczaje. Obyczaje kształtują etykę. Tymczasem powinno być odwrotnie, to etyka winna kształtować obyczaje, one zaś mają być pochodną etyki. Wspomniane mankamenty skutkują brakiem szacunku dla tradycji i dorobku minionych pokoleń, lekceważeniem podstawowych zasad bytu i myślenia (jak zasada niesprzeczności, tożsamości i wyłączonego środka), zanikiem kultury myślenia, ogołoceniem się z wielu sprawności intelektualnych, co prowadzi do chaosu pojęć; nie dbamy o właściwe ich znaczenie, nie definiujemy ich, każdy przypisuje im dowolny sens, według zasady: „bo mi się tak wydaje”, albo „mam prawo do własnego zdania”. Zastąpiła sytuację określa się mianem „bełkotu”³⁰.

Sygnalizowane braki nie są problemem ostatnich lat, przestrzegał przed nimi prawie 60 lat temu Stefan Kardynał Wyszyński, uwrażliwiając, aby w dobie niezwykle doniosłego postępu nauk przyrodniczych i technicznych nie zatracić wartości i dóbr humanistycznych. Zawsze trzeba podkreślać prymat człowieka i wychowywać go w duchu kultury humanistycznej³¹. Paralelnie do postępu wiedzy specjalistycznej, człowiek winien rozwijać swą wiedzę o Bogu i zasadach etycznych, porządkujących zdobywaną wiedzę. Sama bowiem wiedza ekonomiczna i techniczna nie wystarcza, ponieważ bez norm etycznych może prowadzić człowieka w ciemny zaułek, pozbawić go podmiotowości³².

Wielu autorów sygnalizuje, że u źródeł obecnej słabości kształcenia humanistycznego leżą raczej ekonomiczne i doraźne potrzeby, preferujące praktyczne kształcenie zawodowe. Od szkolnictwa wyższego oczekuje się,

³⁰ Por. Tamże; M. Ryba, *Reforma oświaty w Polsce a edukacja klasyczna*, dz. cyt., s. 202; P. Jarczyński, *Kształcenie klasyczne ciągle aktualne*, dz. cyt.; J. Banaś, *Problemy współczesnej edukacji a edukacja filozoficzna*, „Zeszyty Społeczne KIK” 17 (2009), s. 201; M. A. Krąpiec, *U źródła prawdy. Rozmawiając o: prof. dr hab. Mieczysław A. Krąpiec — filozof i Lusja Ogińska — poetka. Rozmowa pierwsza o filozofii*, DVD 1, Radom 2002. Por. także tenże, <https://www.youtube.com/watch?v=TGQjKmUFkXs>, [stan z dn. 9.01.2021].

³¹ Por. S. Wyszyński, *Uświęcenie pracy zawodowej*, Paris 1963, s. 151.

³² Tamże, s. 283.

aby wносиło znaczący wkład w rozwój społeczny i gospodarczy. Dominacja tej tendencji stawia wiele uniwersytetów przed dylematem: uprawiać nauki humanistyczne czy rozwijać nauki stosowane? Wydało się koniecznością, aby współczesne uniwersytety nie były, jak dawniej, jedynie szkołami myślenia i kultury, lecz środowiskami, które podejmują praktyczny wymiar kształcenia zawodowego młodzieży³³.

W tym kontekście warto przytoczyć wypowiedzi, świadczące o wątpliwościach obudzonych przez aktualne wydarzenia. Czy kształcenie powinno służyć rynkowi, czy człowiekowi — pytał Bogusław Śliwerski? Jego zdaniem, „...jednemu i drugiemu, ale na pewno nie może być dominacja rynku i pracodawców w relacjach ze szkolnictwem wyższym. Celem kształcenia każdej uczelni, na każdym kierunku, jest nie tylko odkrywanie, przekazywanie prawdy, ale także wpływanie na postawę moralną młodego człowieka, na rozwój ludzkiego ducha w wymiarze intelektualnym, moralnym i duchowym”³⁴. Z kolei Honorata Jakuszko zauważa: „Z poznania jednostronnych realizacji programów edukacyjnych można wyprowadzić pouczenie, że degradacja modelu kształcenia ogólnego na rzecz zawodowego oznacza spłylenie kultury duchowej. Niepokojącym zjawiskiem jest także marginalizacja humanistyki na rzecz przedmiotów empiryczno–przyrodniczych, ściśle związanych z rozwojem techniki”³⁵.

Kolejnym autorem zaniepokojonym stanem współczesnej humanistyki jest P. Jaroszyński, który przyczyn zaniku tego typu kształcenia upatruje w tym, że odpowiedzialni za współczesną edukację kierują ją w stronę jedynie przygotowania zawodowego lub w stronę antyedukacji, zwanej też antypedagogiką. Jeden i drugi nurt edukacyjny są przeciwne modelowi edukacji klasycznej (czyt. humanistycznej), nastawionej na rozwój i spełnianie się człowieka. Jak już wiemy, ten właśnie model wywodzi się ze starożytnej Grecji

³³ Por. S. Wielgus, *Historyczne koncepcje i paradygmaty uniwersytetu oraz jego model na dziś i na jutro*, dz. cyt., s. 14–15.

³⁴ B. Śliwerski, *Kształcenie w szkołach wyższych — człowiek czy rynek pracy?*, referat wygłoszony na ogólnopolskiej konferencji Akademickich Klubów Obywatelskich im. prezydenta Lecha Kaczyńskiego, która odbyła się 26 września 2015 roku w Łodzi, [w:] <https://www.youtube.com/watch?v=d7wRPxYX7dg>, [stan z dn. 24.01.2021].

³⁵ H. Jakuszko, *Filozoficzne aspekty dwóch modeli szkolnictwa* (recenzja monografii: S. Janeczek, *Edukacja oświeceniowa a szkoła tradycyjna. Z dziejów kultury intelektualnej i filozoficznej*, Lublin 2008, ss. 340), „Ethos” Rok 22, 85/86 (2009) nr 1/2, s. 290.

i był obecny w zdecydowanej większości kanonów edukacyjnych do czasów oświecenia i rewolucji francuskiej. Pod wpływem Jean-Jacques'a Rousseau (1712–1778) ukształtowała się tendencja, która uważa, że człowiek jest dobry i nie potrzeba go kształcić. Nowszą jej wersja, w postaci antypedagogiki, wyraża się w przekonaniu, że natura wie najlepiej, co jest dla człowieka dobre i dlatego zadaniem rodziców i wychowawców jest wyjść naprzeciw naturalnym odruchom dziecka. Pod hasłem szacunku dla autonomii dziecka sprzyja się jego zachciankom i kaprysom, prowadząc je — zamiast do uszlachetniania — do coraz większego egoizmu³⁶. Dziecku nie należy niczego proponować, do niczego zachęcać, jakkolwiek sugestia może być odebrana jako naruszenie autonomii i tzw. sfery prywatnej. Nie istnieje żaden motyw, który by skłaniał do wysiłku, do wprowadzania stanów doskonalszych w dotychczasowej postawie. Antypedagogikę cechuje niechęć do dziedzictwa kulturowego, do tradycji, do przeszłości zarówno tej dawnej, jak i czasowo nam bliskiej. W rozwoju człowieka nie istnieją żadne kryteria, normy, punkty odniesienia. Z góry zakłada się, że to, czym się człowiek odznacza, jest dobre i nie wymaga żadnej korekty. Na takim gruncie mowa o wysiłku, dyscyplinie, pracy nad sobą, potrzebie rozwoju i spełnianiu się człowieka przestaje być zasadna, jest jakimś archaizmem, czymś nie z tego świata³⁷.

Dominująca w systemie zachodnim edukacja zawodowa i antypedagogika oznacza aktywną walkę z klasycznym dorobkiem europejskim (greckim, rzymskim, chrześcijańskim). Zasoby kultury klasycznej zostały zasypane, uśpione, po prostu usunięte. Podejście mentalne, akcentujące konieczność związku nauki z ekonomią i gospodarką, odzwierciedla się w programach szkół i uniwersytetów, sposobie finansowania i przyznawaniu grantów na badania humanistyczne, braku dotacji, wreszcie w decyzjach administracyjnych o zamykaniu niektórych wydziałów, zwłaszcza filozofii, teologii, nauk o rodzinie. Takie widmo pojawiło się w Polsce przed kilku laty i było przedmiotem ożywionych dyskusji. Te wydziały miały przejść na własny rozrachunek, czyli miałyby się same utrzymać. Problem został podjęty przez Radę Naukową Konferencji Episkopatu Polski w październiku 2013 roku.

³⁶ P. Jaroszyński, *Kształcenie klasyczne ciągle aktualne*, dz. cyt.

³⁷ Por. m. in. P. Jaroszyński, *Edukacja na rozdrożu cywilizacji*, [w:] *Filozofia i edukacja*, red. P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłodna, Lublin 2005, s. 15; tenże, *Etyka i współczesne społeczeństwo*, „Człowiek w Kulturze” 13 (2000), s. 193–194.

Przewodniczący Rady biskup Andrzej Dziuba zauważył, że fizyka się utrzyma, bo jest w stanie realizować projekty i prowadzić badania dla różnych instytucji zewnętrznych. Gorzej jest z humanistyką, która ze względu na swój charakter naukowy nie pretenduje do przedstawiania atrakcyjnych ekspertyz gospodarczych, które byłyby dobrze płatne. Biskup Dziuba zachęcał do rozważenia kwestii, czy wszystkie nauki należy traktować jednakowo, czy też niektóre odmiennie, ze względu na ich szczególną misję. Podkreślił, że nauki humanistyczne pełnią misję kulturową, formacyjną, cywilizacyjną, stąd też wobec nich powinny być zastosowane inne algorytmy i przeliczniki finansowe³⁸. Użyteczność, praktycyzm, szybki i doraźny zysk jako podstawowe kryterium finansowania nauki jest nie tylko niezrozumiałe ze względu na naukę, ale przede wszystkim z uwagi na to, kim jest człowiek.

Zakończenie

Jak się wydaje, przeprowadzone studium utwierdza w przekonaniu, że naczelnym celem człowieka jest jego spełnienie przez integralny, możliwie wszechstronny i najpełniejszy rozwój osobowy. Tak określony cel zachowuje swoją aktualność we wszystkich epokach dziejowych, kulturach, systemach ekonomicznych, politycznych, edukacyjnych, organizacyjnych. Cel wymaga środków doń prowadzących. Z wielu środków skupiono uwagę na dwóch najistotniejszych, ze względu na to, że jesteśmy z nimi w kontakcie każdego dnia. Są to kształcenie humanistyczne i przygotowanie zawodowe. Z tych dwóch środków pierwszeństwo należy przypisać kształceniu humanistycznemu. Wskazanie miejsca drugorzędowego przygotowaniu zawodowemu nie przekreśla jego ważności, czyni zeń środek do środka. Poprzestawanie jedynie na przygotowaniu zawodowym nie pozwoliłoby człowiekowi na zaktualizowanie typowo ludzkich potencjalności. Ich rozwinięcie zapewnia i zabezpiecza kształcenie humanistyczne, które tym samym ułatwia i przybliża człowieka do jego spełnienia. Kształcenie humanistyczne powinno zatem towarzyszyć człowiekowi na wszystkich etapach jego życia. Powinno poprzedzać każdy rodzaj studiów specjalistycznych. Znaczy to, że dziecka nie posy-

³⁸ „Internetowy dziennik katolicki” z dnia 25.10.2013.

łamy od razu do szkoły zawodowej, nie przypisujemy mu konkretnej funkcji społecznej, lecz na samym początku kształcimy je w zakresie wiedzy ogólnej, aby w miarę dorastania i dojrzwania mogło samo zdeterminować się do wyboru drogi swojego rozwoju. Co więcej, edukacji humanistycznej nie należy porzucić po rozpoczęciu specjalizacji zawodowej, powinna ona mieć miejsce także w trakcie studiów specjalistycznych i po ich zakończeniu, bo rozwój osobowy nigdy się nie kończy, a spełnianie się człowieka jest procesem.

Rzecz ciekawa, że tak wyznaczonemu celowi i przekonywającym wskazaniu możliwości jego realizacji, bliższy jest klasyczny okres kultury greckiej niż osiągnięcia naukowe współczesności. Czyż na tym tle nie rodzi się postulat do kolejnego — w dziejach kultury europejskiej — okresu Odrodzenia, rozumianego w podwójnym sensie: jako *renovatio antiquitatis* i jako *renovatio hominis*?

Bibliografia

- Andrzejuk A., *Antropologiczne podstawy etyki*, „Rocznik Tomistyczny” 8 (2019), s. 157–172.
- Banaś J., *Problemy współczesnej edukacji a edukacja filozoficzna*, „Zeszyty Społeczne KIK” 17 (2009), s. 195–204.
- Chłodna-Błach I., *Od paidéi do kultury wysokiej. Filozoficzno–antropologiczne podstawy sporu o kulturę*, Lublin 2016.
- Chłodna-Błach I., *Wychowanie do cywilizacji: jaka filozofia edukacji?*, „Człowiek w Kulturze” 28 (2018), s. 179–191.
- Gałkowski J. W., *Wprowadzenie*, [w:] K. Wojtyła, *Elementarz etyczny*, Lublin 1983, s. 5–16.
- Gałkowski S., *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin 2003.
- Gryzenia K., *Prawo i etyka czynnikami kształtującymi wolność osoby ludzkiej*, „Logos i ethos” 37 (2014) 2, s. 177–201.
- Gryzenia K., *Substancjalność i tożsamość u podstaw osobowego rozwoju i wychowania człowieka*, [w:] *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, red. J. Michalski, A. Zakrzewska, Toruń 2010, s. 367–379.
- Gryzenia K., *Współczesna moralność bez etyki?*, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym” 12 (2009) nr 1, s. 205–217.
- „Internetowy dziennik katolicki” z dnia 25.10.2013.

- Jakuszek H., *Filozoficzne aspekty dwóch modeli szkolnictwa (recenzja monografii: S. Janeček, Edukacja oświeceniowa a szkoła tradycyjna. Z dziejów kultury intelektualnej i filozoficznej, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008, ss. 340)*, „Ethos” Rok 22, 85/86 (2009) nr 1/2, s. 285–290.
- Jan Paweł II, *List Juvenum Patris w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosko [aneks]*, [w:] C. Bisoli, *Jan Paweł II o systemie wychowawczym księdza Bosko*, Warszawa 2001, s. 136–155.
- Jaroszyński P., *Etyka. Dramat życia moralnego*, Warszawa 1997.
- Jaroszyński P., *Etyka i współczesne społeczeństwo*, „Człowiek w Kulturze” 13 (2000), s. 191–195.
- Jaroszyński P., *Edukacja na rozdrożu cywilizacji*, [w:] *Filozofia i edukacja*, red. P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłodna, Lublin 2005, s. 13–21.
- Jaroszyński P., *Wyszktałenie ale jakie?*, <http://www.liceumklasyczne.pl/index.php/2018-03-07-18-30-26/filmy/video/16-wyszktałenie-ale-jakie> video: [stan z dn. 7.01.2021].
- Jaroszyński P., *Kształcenie klasyczne ciągle aktualne*, wykład przeprowadzony 19.05.2020 w Ostrołęce: <http://www.liceumklasyczne.pl/index.php/2018-03-07-18-30-26/filmy/video/21-wykład-prof-dr-hab-piotra-jaroszynskiego-pt-quot-ksztalcenie-klasyczne-ciagle-aktualne-quot>, [stan z dn. 7.01.2021].
- Kiereś H., *Wychowanie do cywilizacji: jaka filozofia?*, „Człowiek w Kulturze” 28 (2018), s. 173–177.
- Krąpiec M. A., *Ja–człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1979².
- Krąpiec M. A., *U źródła prawdy. Rozmawiają: o. prof. dr hab. Mieczysław A. Krąpiec — filozofi i Lusja Ogińska — poetka. Rozmowa pierwsza o filozofii*, DVD 1, Radom 2002 (<https://www.youtube.com/watch?v=TGQjKmUFkXs>, [stan z dn. 9.01.2021]).
- Krońska I., *Sokrates*, Warszawa 1989.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2002.
- Maritain J., *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, tłum. A. Ziernicki, [w:] *Człowiek — wychowanie — kultura. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 61–79.
- Mazur P. S., *Formowanie i deformacja obrazu osoby ludzkiej — zagrożenia cywilizacyjne*, „Człowiek w Kulturze” 28 (2018), s. 137–149.
- Ożóg T., *Podstawowe elementy maritainowskiej filozofii wychowania*, [w:] *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 157–171.
- Paweł VI, *Encyklika Populorum progressio* (1967).

- Reale G., *Historia filozofii starożytnej*, t. 1: *Od początków do Sokratesa*, tłum. E. I. Zieliński, Lublin 1994.
- Ryba M., *Reforma oświaty w Polsce a edukacja klasyczna*, [w:] *Szkoła edukacja i wychowanie*, red. A. Balicki, T. Guz, W. Lis, Lublin 2010, s. 201–211.
- Stępkowski D., *(Wy)kształcenie w polskiej pedagogice ogólnej. Prolegomena do historii pojęcia*, [w:] Krzysztof Maliszewski, Dariusz Stępkowski, Bogusław Śliwerski, *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*, Kraków 2019, s. 13–72.
- Szudra–Barszcz A., *Filozofia wychowania Wojciecha Chudego*, „Kultura i wychowanie. Półrocznik pedagogiczny” 15 (2019) nr 1, s. 9–23.
- Śliwerski B., *Kształcenie w szkołach wyższych — człowiek czy rynek pracy?*, referat wygłoszony na ogólnopolskiej konferencji Akademickich Klubów Obywatelskich im. prezydenta Lecha Kaczyńskiego, która odbyła się 26 września 2015 roku w Łodzi. <https://www.youtube.com/watch?v=d7wRPxYX7dg>, [stan z dn. 24.01.2021].
- Wielgus S., *Historyczne koncepcje i paradygmaty uniwersytetu oraz jego model na dziś i na jutro*, „Studia Nauk Teologicznych PAN” 3 (2008), s. 11–22.
- Wojtyła K., *W poszukiwaniu podstaw perfekcjonizmu w etyce*, „Roczniki Filozoficzne” 5 (1957) 4, s. 303–317.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1986.
- Woroniecki J., *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, wyboru dokonał o. W. K. Szymański OP, opracował J. Kołataj, Kraków 1961.
- Wyszyński S., *Uświęcenie pracy zawodowej*, Paris 1963.
- Zalewski D., *Klasycyzm zamiast modernizmu. Rzecz o edukacji*, „Człowiek w Kulturze” 12 (1999), s. 81–91.
- Zieliński T., *Świat antyczny a my* (osiem wykładów wygłoszonych na uniwersytecie w Petersburgu w 1901 r.), Zamość 1922, Sandomierz 2017², [w:] https://ksiegarnia-armoryka.pl/Swiat_antyczny_a_my_Tadeusz_Zielinski.html, [stan z dn. 7.01.2021].

HUMANISTIC EDUCATION AND VOCATIONAL TRAINING IN THE PROCESS OF FULFILLMENT OF HUMAN BEINGS

Summary

The article is an attempt to show that self-realisation of a person, meant as integral and versatile personal development is the fundamental task, the purpose of each of us,

irrespective of our culture, world-view or a specific historic period. Therefore, all educational and pedagogical programmes should be conformed to that purpose, including humanistic and vocational training. Both of these elements, which are necessary and crucial, serve only as means to that purpose. Because of that purpose, which is the maximum maturity of each person, in the entirety of educational programme one should distinguish humanistic education and give it priority over vocational training. The carried out reflection indicates that contemporary school and university programmes, granted points, subsidies, grants and donations etc. mainly aim at professional, vocational training, which means that they rather prefer a functional approach to a person, and thus they approach investigating the ontic status of a person and indicating the need of becoming better, with smaller insight. Therefore, the postulate of self-realisation of a person in their personal development is vanishing.

Keywords: education, knowledge, skills, educational programmes, humanistic education, versatile development, self-realisation of a person

Urszula Wolska¹

CZŁOWIEK CZŁOWIEKOWI CZŁOWIEKIEM W RELACJACH OSOBOWYCH

1. Wprowadzenie: dlaczego osobowy wymiar człowieczeństwa? 2. Troska o kulturę osób — antropologiczne podstawy rozumienia kultury. 3. Człowiek człowiekowi... — kim lub czym? 4. Godność skutkiem obecności osób — personalistyczne ujęcie człowieka. 5. Postmodernizm, czyli świat bez osobowych relacji. 6. Filozofia ubuntu jako próba przewyciężenia ograniczeń postmodernizmu. 7. Wnioski końcowe

Abstrakt

Samo wyrażenie „Człowiek człowiekowi człowiekiem” wydaje się oczywiste, proste i zrozumiałe, ale kiedy uczynimy głębszą refleksję i zapytamy, czyż każdy człowiek nie jest człowiekiem i nie jest człowiekowi człowiekiem? — zauważymy, że owszem, każdy człowiek jest człowiekiem, ale czy jest dla drugiego człowieka ludzki? Tutaj przypominamy sobie różne nieludzkie skutki czynów i działań człowieka. Człowiekowi zdarza się być nieludzkim, a tym samym nie być człowiekowi człowiekiem.

W tekście tym staram się zatem wskazać, jak być człowiekowi człowiekiem i pokazać, że jest to możliwe. Na początku dodam, że nie jest to możliwe tylko wtedy, kiedy uprzedmiotowia się człowieka, traktuje go jak rzecz, narzędzie i środek dla przyjemności i korzyści. Mówi nam o tym personalizm, filozofia

¹ Dr filozofii, filmowiec, terapeutka. Prowadzi Gabinet Terapii Filozoficznej; www.gabinetfilozoficzny.com; e-mail: urszula.wolska@gmail.com; ORCID: 0000-0003-0881-4706.

dialogu, wielu poważnych filozofów i myślicieli, a także afrykańska filozofia *ubuntu*, która nie jest u nas zbyt znana. W tekście ukazuję, że bycie człowiekiem jest możliwe tylko w relacjach osobowych, kiedy człowiek traktuje człowieka osobowo z godnością i szacunkiem, a dialog jest dobrym, osobowym dialogiem.

Słowa kluczowe: ludzki człowiek, człowiek osoba, personalizm, filozofia dialogu, filozofia ubuntu

1. Wprowadzenie: dlaczego osobowy wymiar człowieczeństwa?

Mimo, że daleko posunęliśmy się już w uprzedmiotowianiu człowieka i zagubiliśmy się w chaosie współczesnej płynnej ponowoczesności, mimo że coraz więcej pisze się i mówi o tym, iż nie ma z tej drogi odwrotu, oraz że skutkuje to wielkim kryzysem i doprowadzi do niekontrolowanych zniszczeń², zarazem prorokując różne końce, jak koniec kultury, sztuki, wspólnoty, historii, filozofii, religii, społeczeństw, cywilizacji zachodniej i w końcu człowieka, to zdecydowanie nie zgadzam się z tym i pokładam, mimo wszystko, nadzieję w człowieku. Piszę o tym szczegółowo w książce *Człowiek — rzecz czy osoba? — filozoficzne ujęcie człowieka jako osoby terapią dla zagubionych w płynnej ponowoczesności*³.

Nie potrzebne jest nam wieszczenie różnych końców. Potrzebny jest nam natomiast swoisty przewrót osobowy, od urzeczowionego człowieka do człowieka osoby zdolnego do nawiązywania międzyludzkich relacji osobowych.

Potwierdzają to piękne słowa Chantal Delsol: „Społeczeństwo późnej nowoczesności, choć zbuntowane i błąkające się po pustyni, pozostaje przywiązane do pewnego wspólnego przekonania, które od początku przenika jego historię i może jako jedyne zakorzeniło się w jego nawykach myślowych, a mianowicie wierzy w godność pojedynczego ludzkiego jestestwa.

² Por. A. Bielik-Robson, *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*, Kraków 2000, s. 236.

³ U. Wolska, *Człowiek — rzecz czy osoba? — filozoficzne ujęcie człowieka jako osoby terapią dla zagubionych w płynnej ponowoczesności*, Radzymin 2017.

(...) Godność pojedynczego jestestwa znajduje oparcie w idei człowieka jako podmiotu i odpowiedzialnej osoby. Godność pojedynczego jestestwa, kluczowa wartość kultury europejskiej od jej zarania (jeszcze niewyraźna u Greków, a skonceptualizowana przez chrześcijaństwo), znajduje uzasadnienie w antropologii, która z istoty ludzkiej czyni osobę, obdarzając ją świętą, nienaruszalną wartością. Kultura europejska jest historią epifanii osoby, która w czasach nowożytnych rozwinęła się w autonomiczny podmiot, zdolny do własnego projektu i do niezależności duchowej”⁴.

2. Troska o kulturę osób — antropologiczne podstawy rozumienia kultury

Istotnie, kultura europejska jest „epifanią osoby”, a pozycja człowieka jest dzisiaj zagrożona. Podważa się ją redukując byt ludzki aż do czystego materialnego i utylitarne go traktowania jako „materii”. Próbuje się w ten sposób odebrać człowiekowi jego osobowy charakter. Nie da się jednak wykorzystać z kultury europejskiej koncepcji osoby, swoistej „epifanii osoby”⁵.

Być człowiekowi człowiekiem to znaczy być człowiekiem dla siebie i współistniejących. Kim zatem jest człowiek? Jaka jest jego natura? Na te pytania odpowiadam szerzej w tekstach *Kim jest człowiek?* i *Zagubiona natura ludzka*⁶.

Nawiążę tu do tekstu o zagubionej naturze ludzkiej. Mówi się o niej i pisze dziś rzadko, tymczasem pomijanie tematu natury ludzkiej jest dla człowieka groźne. Skutkuje m.in. traktowaniem człowieka jak rzeczy. Łatwo wtedy taką rzecz umasować i jak plastelinę formować, wg swej woli, zawsze jednak dla korzyści i przyjemności jednego procenta światowych elit, uzurpujących sobie absolutną hegemonię nad człowiekiem i światem.

Człowiek to „istota superżywa, stworzył nowe sfery życia: życie duchowe, mityczne, intelektualne, życie w świadomości”⁷ i przez to oddala się od świata organicznego i zwierzęcego. Posiada swoją ściśle ludzką naturę,

⁴ Ch. Delsol, *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, tłum. M. Kowalska, Kraków 2003, s. 12–13.

⁵ Tamże, s. 22.

⁶ U. Wolska, *Kim jest człowiek, Zagubiona natura ludzka*, [w:] U. Wolska, *Terapia filozoficzna*, t. 1, Warszawa 2019.

⁷ E. Morin, A. B. Kern, *Ziemia — ojczyzna*, tłum. T. Jekielowa, Warszawa 1998, s. 71–72.

tożsamość rodzinną, religijną, kulturową, etniczną i społeczno–narodową. Nie zapominajmy przy tym, że stały kontakt z naturą i życie w symbiozie z nią harmonizuje życie człowieka na poziomie cielesnym i duchowym.

Następstwem wygaszania natury ludzkiej jest eliminacja z kultury wszystkiego, co najbardziej z naturą ludzką związane, co duchowe, humanistyczne, ludzkie, dobre i mądre. To z kolei prowadzi do materializacji życia. Bez wpisanej w naturę ludzką jedności duchowo–cielesnej, bez synderezy *bonum faciendum, malum vitandum* (prasumienia czyń dobro, zła unikaj) trudno człowiekowi być człowiekiem dla siebie i współistniejących, i czynić w prawdzie to, co humanistyczne, ludzkie, dobre i mądre, i w dodatku odczuwać w tym wszystkim piękno.

Człowiekowi źle się żyje, kiedy dotyka go zło i chaos. Jedynym celem dobra jest unikanie zła i wyjście z chaosu oraz przywrócenie porządku i harmonii. Gwarantuje nam to metafizyczny dualizm z jedynym możliwym fundamentem moralności⁸. Odejście od tego ogołaca człowieka z duchowości, z właściwej mu natury. Skutkuje zanikiem transcendencji i żądaniem głównie materialnego dobrostanu, tu i teraz, za wszelką cenę, nieważne jakim kosztem. Następstwem tego jest poświęcanie innych oraz swojego przyszłego życia poprzez zaciąganie zobowiązań i kredytów oraz, co gorsze, popadanie we wszelkie możliwe ryzyka łącznie z ucieczką przy pomocą farmaceutyków w świat radosnego niebycia. Mimo tych zagrożeń można być człowiekowi człowiekiem. Trzeba jednak chcieć tego w pełni świadomie.

3. Człowiek człowiekowi... — kim lub czym?

Myśląc o tym, kim człowiek może być dla siebie i drugiego, z łatwością odnajdujemy w pamięci trzy sentencje:

Homo homini lupus — człowiek człowiekowi wilkiem.

Homo homini Deus — człowiek człowiekowi Bogiem.

Homo homini hominis — człowiek człowiekowi człowiekiem.

Nad pierwszą z nich nie zatrzymamy się długo. Jest najbardziej znana i opisywana. Najczęściej bywa wiązana z Thomasem Hobbesem, ale ani nie jest

⁸ J.–P. Dupuy, *Petite métaphysique des tsunamis*, Paris 2005, s. 15–22.

on autorem tej sentencji, ani też nie twierdził jednoznacznie, że człowiek jest z natury zły, ma wilczą naturę. Określenie to pochodzi z komedii *Asinaria* rzymskiego komediopisarza Plauta⁹. Hobbesowi chodziło zaś o stan człowieka w czasie wojny. Pisywał zatem: „A co najgorsze, jest bezustanny strach i niebezpieczeństwo gwałtownej śmierci. I życie człowieka jest samotne, biedne, bez słońca, zwierzęce i krótkie”¹⁰.

Zło nie leży w ludzkiej naturze. Według Carla Schmitta: „Złą naturę człowieka można rozumieć jako zepsucie, słabość, tchórzostwo, głupotę, ale także brutalność, namiętność, witalność, irracjonalność itp. Dla odmiany »dobro« może być interpretowane w rozmaitych wariacjach jako rozumność, doskonałość, posłuszeństwo, dążenie do wiedzy lub pokojowe nastawienie”¹¹. Zło zatem nie leży w naturze człowieka, lecz jest skutkiem złej woli, złych czynów. Człowiek świadomie, korzystając z woli woli może wybrać dobro i zło.

Wiele przykładów takiego ujęcia znajdziemy u młodego myśliciela holenderskiego Rutgera Bregnama w książkach *Humankind: A Hopeful History* oraz *Homo sapiens: Ludzie są lepsi niż myślisz*¹². Jego zdaniem, większość z siedmiu i pół miliarda żyjących dziś na świecie ludzi, to osoby przyjazne i przyzwoite, które cechuje życzliwość i chęć współpracy.

Do bardzo pesymistycznego obrazu człowieka przyczyniają się media nadmiernym prezentowaniem zła przezeń czynionego. Nie tylko epatują złem, by przyciągać widzów i podbijać oglądalność, a co za tym idzie zyski, ale też zło kreują. Zjawisko to jest bardzo niepokojące, choć już badane i opisywane. Na przykład w pracy *Nienawiść w przestrzeni publicznej*¹³ autorzy wskazują na coraz częstsze posługiwanie się mową nienawiści, analizują też nowe zjawiska, np. tworzenie fałszywych informacji, tzw. *fake news*, powszechne kreowanie uczuć nienawiści poprzez tworzenie hejtów, głównie w celu eskalowania negatywnych emocji, czerpania korzyści w walce politycznej. Prawdziwy obraz rzeczywistości jest jednak inny od kreowanego przez media.

⁹ Plaut, *Komedie*, tłum. E. Skwara, t. II, Warszawa 2003, s. 71.

¹⁰ T. Hobbes, *Lewiatan*, tłum. Cz. Znamierowski, Warszawa 2005, s. 207.

¹¹ C. Schmitt, *Pojęcie polityczności*, [w:] C. Schmitt, *Teologia polityczna i inne pisma*, tłum. M. A. Cichocki, Kraków 2000, s. 229.

¹² R. Bregman, *Humankind: a Hopeful History*, Londyn 2020; *Homo sapiens: Ludzie są lepsi niż myślisz*, tłum. E. Skowrońska, Wrocław 2020.

¹³ *Nienawiść w przestrzeni publicznej*, red. naukowa U. Jakubowska, R. Szarota, Warszawa 2020.

Z kolei w książce *Nienawiść*¹⁴ Matta Taibbi, reporter amerykański rozprawia się z amerykańskimi głównie mediami i dziennikarzami. Piętnuje podsycanie nienawiści i wrogości w pokojowych wojnach politycznych. Podkreśla służebność dziennikarzy i mediów wobec świata polityki i biznesu, zarazem potępia zjawisko manipulowania czytelnikami i widzami w celu maksymalizacji zysków.

O tych patologicznych zjawiskach trzeba pisać i mówić, by człowiek-odbiorca nie poddawał się negatywnym emocjom i nie przyjmował negatywnego przekazu bez refleksji, bez konfrontacji z prawdą realnej rzeczywistości. Póki co, nadzieję na refleksję moralną wewnątrz środowiska medialnego zastąpić musi zwiększająca się liczba badaczy wskazanych zjawisk, przestrzegających przed łatwowiernością wobec przekazów i komentarzy medialnych. Mediom bowiem zależy przede wszystkim na zyskowej oglądalności, przyciąganiu widza, słuchacza czy czytelnika nagłaśnianiem zjawisk ekstremalnych, sensacyjnych i emocjonujących. Epatując złem podgrzewającym emocje, każą człowiekowi wierzyć w zło. Dobro jest rzekomo nudne i nieciekawe, nie można zarobić na pokazywaniu dobra. Przypomnijmy jednak, że zdecydowana większość ludzi pragnie dobra swojego i współistniejącego, dobra wspólnego.

Homo homini Deus to z kolei najbardziej znana sentencja Barucha Spinozy. Opisuje ona ludzi nie walczących ze sobą, ale wzajemnie się wspomagających, dążących do najwyższego dobra. Ta droga do świętości wymaga od człowieka heroizmu. Nie każdego nań stać, ale heroizm jest jednak w zasięgu człowieka. Przykładem może być Maksymilian Kolbe, który w Oświęcimiu oddał życie za współistniejącego.

Szeroko omówimy tutaj trzecią sentencję *Homo homini hominis*. Odpowiedzialnie i z pewnością stwierdzam, i spróbuję też wykazać, że człowiek może być, i bardzo często jest, człowiekowi człowiekiem. Nie może jednak traktować siebie ani drugiego jak przedmiotu do obróbki czy hodowli, a co za tym idzie nie może traktować siebie i bliźniego przedmiotowo, utilitarnie, rzeczowo, jak produkt, narzędzie czy środek do osiągnięcia korzyści czy przyjemności, realizując za każdą cenę, z całą swą mocą złe cele.

Człowiek może być człowiekowi człowiekiem, kiedy potraktuje siebie i każdego drugiego jako osobę i wejdzie z nim w relacje czysto osobowe. Wejście człowieka w relacje osobowe z drugim człowiekiem skutkuje trwałą

¹⁴ M. Taibbi, *Nienawiść*, tłum. S. Gałązka, Warszawa 2020.

obecnością. Jest to najpiękniejsza droga do istoty człowieczeństwa, odczucia sensu zaistnienia i radości trwania z drugim w istnieniu.

Określenie osoba (*prosopon*) funkcjonowało już w czasach greckich i znaczyło oblicze, twarz, lico. Poprzez swoją twarz, która jest ekranem wnętrza, człowiek prezentuje się sobie, drugiemu i światu, wyrażając, kim jest wobec siebie, drugiego i w świecie. Na tym ekranie uzewnętrznia się jego godność, historia życia, charakter, a także mądrość. Nie jest to tylko obraz materialny czy biologiczny, ale także duchowy. Widzimy już, że pierwotne ujęcie osoby stoi w wyraźnej sprzeczności ze współczesnym, typowo scjentystycznym, materialnym ujęciem człowieka¹⁵.

Człowiek wie, że jest człowiekiem, ale nie każdy traktuje siebie i drugiego jak osobę. To jest największa przeszkoda w byciu człowiekowi człowiekiem. Wszystko jednak, co człowieka otacza pozwala na działanie i doskonalenie się osoby ludzkiej¹⁶, trzeba tylko otworzyć się na to i tego chcieć. Dążenie do doskonałości wypływa z wnętrza istoty człowieka i jest skutkiem zwrócenia się ku dobru, w celu osiągnięcia coraz wyższego stopnia uczestniczenia w nim.

4. Godność skutkiem obecności osób — personalistyczne ujęcie człowieka

Najkrócej ujmując, osoba to człowiek–podmiot w relacji do drugiego człowieka–podmiotu, będący jednocześnie we wspólnocie z innymi osobami. Różni się od innych bytów tym, że ma intelekt, wolną wolę i zdolność do wchodzenia w relacje osobowe. Człowiek–osoba świadomie wybiera, decyduje, działa i jest odpowiedzialny za skutki tych działań.

Najważniejsza w człowieku jest rozumność. Jak mówi najsłynniejsza definicja osoby myśliciela rzymskiego Boecjusza, osoba jest substancją indywidualną mającą rozumną naturę (*persona est naturae rationalis individua substantia*)¹⁷. Człowiek jako osoba nie jest sumą części materialnych,

¹⁵ Por. Cz. S. Bartnik, *Od humanizmu do personalizmu*, Lublin 2006, s. 30.

¹⁶ Por. M.A. Krąpiec, *Człowiek, kultura, uniwersytet*, Lublin 1982, s. 29.

¹⁷ Por. Boetius, *Liber de persona et duabus naturis*, PL, t. 64, 1343 C.; Boecjusz, *W przedmiocie osoby i dwóch natur. Przeciw Eutychesowi i Nestoriuszowi*, [w:] *Traktaty teologiczne*, tłum. R. Bielak, A. Kijewska, Kęty 2007, s. 123–125.

jest jednością ducha i ciała. Jego działanie charakteryzuje się racjonalnością i wolnością oraz ciągłym wyborem dobra i unikaniem zła, co wyznacza duchową istotę osoby¹⁸.

Stając twarzą w twarz ze sobą, z drugim człowiekiem i z otaczającym go światem, człowiek ciągle na nowo siebie dla siebie odkrywa. „Odkrywa swoją tajemniczą niezwykłość w cudzie myśli, świadomości rozumu i mocy poznawczych”¹⁹. Świadomy i wolny jest osobą w sposób nieprzerwany od zaistnienia aż po kres.

Człowiek osoba *per-sona* ma możliwość poznawania prawdy i umiłowania drugiej osoby. Korzystanie z tej możliwości daje mu siłę bycia ludzkim.

Krytykując totalitaryzmy, ale i źle pojęty indywidualizm²⁰ oraz neoliberalną cywilizację konsumpcyjną, nie zgadzając się przy tym na degradowanie człowieka do materii i uprzedmiotowienie go, czynienie zeń narzędzia, środka, produktu, oburzając się zatem na utylitarystyczne traktowanie człowieka wielu myślicieli europejskich skłoniło się ku personalizmowi. Kierunek ten pojawił się w filozofii, teologii, pedagogice, psychologii, socjologii, humanistyce i innych naukach społecznych w końcu XIX wieku, w Europie i USA.

Personalisci widzą człowieka nie jako na rzecz czy byt materialny, ale jako ‘epifanię osoby’, byt cechujący się duchowością, autonomiczną zdolnością do wolnego samookreślenia się oraz możliwością wyrażania siebie w działaniach. Personalistyczne ujęcie człowieka ukazuje fenomen ludzki integralnie, wykluczając uprzedmiotowiające i utylitarne pokusy.

Personalizm widzi w człowieku osobę. Personalisci zdecydowane i zgodnie podkreślają, że człowiek nie jest rzeczą, lecz osobą. Proponują rozwój człowieka jako integralnej i uporządkowanej całości. Najważniejszy zatem jest rozwój osobowo-duchowy, wszelki inny jest mu podporządkowany. Duchowa osobowość człowieka, odróżniająca człowieka od świata zwierząt i rzeczy, przejawia się w poznaniu intelektualnym, zdolności wolnego samookreślenia i twórczego wyrażania siebie w czynach i dziełach.

¹⁸ Cz. S. Bartnik, *Od humanizmu do personalizmu*, dz. cyt., s. 29.

¹⁹ Tamże, s. 26.

²⁰ Zbiór tekstów Mouniera w polskim przekładzie Anny Turowiczowej zatytułowano *Co to jest personalizizm?*. Zob. E. Mounier, *Co to jest personalizizm? Oraz wybór innych prac*, Znak, Warszawa 1960. Podstawą zbioru jest esej Mouniera *Le Personnalisme*, wydany z kolekcji PUF, zatytułowanej »Que Sais-je?«, n° 395, (1ère éd. 1949).

Trudno jest dziś mówić o jednym personalizmie. Mamy wiele personalizmów, między innymi polski, francuski, niemiecki, angielski, włoski oraz amerykański. Każdy myśliciel próbuje ponadto tworzyć własny, subiektywny personalizm, zależny od przyjętej koncepcji osoby, społeczeństwa, kultury, światopoglądu, pryncypiów filozoficznych. Bogata literatura wskazuje nam na personalizm idealistyczny, metafizyczny, fenomenologiczny, etyczny, pragmatyczny, panpsychiczny, dualistyczny, relatywistyczny, absolutystyczny, ateistyczny, moralno-społeczny, religijny, teologiczny, naturalistyczny, spirytualistyczny. To zsubiektywizowanie i zrelatywizowanie personalizmu przyczyniło się do umniejszenia jego znaczenia.

Postaram się przedstawić tu ujęcia, które są mi szczególnie bliskie.

Emmanuel Mounier piętnował szkodliwą dla człowieka cywilizację konsumpcyjną i źle pojęty indywidualizm. Podkreślał potrzebę zauważenia i otwarcia się na drugiego człowieka. Propagował wręcz antyindywidualizm, gdzie osoba jest dla drugiego i poznaje siebie dzięki drugiemu.

Gabriel Madinier podkreślał rozumne i wolne działanie człowieka w celu osiągnięcia i doskonalenia społeczności, gdzie najważniejsza jest postawa miłości do drugiego, która tworzy społeczność duchową z indywidualnym JA.

Roman Ingarden mocno podkreślał twórczy wymiar duchowej działalności człowieka, gdzie przez piękno przedmiotu estetycznego człowiek stara się ubogacić ducha i w ten sposób być człowiekowi człowiekiem.

W personalizmie francusko-polskim, reprezentowanym przez Jacquesa Maritaina, Mieczysława Alberta Krąpca i Mieczysława Gogacza, zauważamy odwołanie do klasyków myślenia starożytnej Grecji, późniejszego Boecjusza oraz Tomasza z Akwinu.

Wszyscy personaliści ujmują człowieka jako osobę, byt rozumny, który ma zdolność posiadania siebie, panowania nad sobą, samookreślenia siebie i samostanowienia o sobie. Akcentują elementy duchowe w człowieku, postulują usprawnianie intelektu i woli, co prowadzi do prawidłowego rozwoju osoby i społeczności ludzkich.

Personalistycznie ujęty człowiek jest skierowany ku drugiemu, bo człowiek jest istotą społeczną. Z natury swej zatem gotowy jest do dialogu, wypełnia swoje bytowanie we wspólnocie. Druga osoba niezbędna jest, by tworzyć język, kulturę, a także by określić swoją tożsamość i nieustannie się doskonalić warunkując wzajemnie rozwój *communio personarum*.

Personalisci podkreślają godność człowieka jako osoby. Każda „osoba posiada godność, to znaczy, że jest kimś wyjątkowym, niepowtarzalnym, jedynym. Jest kimś, kto wchodzi w relacje z elementami otaczającej rzeczywistości”²¹. Godność przysługuje każdemu człowiekowi niezależnie od rasy, pochodzenia, zamożności, stanu zdrowia itp., stanowi o wartości każdego człowieka. Bez uznania godności osobowej niemożliwe jest nawiązanie relacji ludzkiej, a tym samym niemożliwe jest, by człowiek był człowiekowi człowiekiem. Starając się zaś o takie odniesienia wzajemne, bardziej to bezpośrednio odczuwamy niż potrafilibyśmy zdefiniować²². Za Pico della Mirandolą z przekonaniem można stwierdzić, że godność świadczy o wielkości i wolności człowieka²³.

Szczegółowo o godności człowieka piszę w książce *Człowiek, rzecz czy osoba*²⁴. Najbliższe jest mi ujęcie godności ludzkiej autorstwa Tomasza z Akwinu²⁵. Według niego „osoba oznacza jednostkową substancję wyróżniającą się godnością” (*Persona significat substantiam particularem, ad dignitatem pertinentem*), w której tkwi ontyczna doskonałość człowieka jako istoty wolnej i rozumnej, determinująca rozwój i sposób istnienia człowieka. Godność tkwi w duchowym pierwiastku natury ludzkiej, tkwi w wolności woli, która skierowana jest na świadome dążenie do dobra, które jest jej fundamentem.

Dziś wiele mówi się o prawach człowieka, niewiele o godności. Idea godności jest jednak starsza od idei praw człowieka. Nie można sobie nawet wyobrazić powoływania się na prawa człowieka bez uprzedniego przywołania pojęcia godność, bowiem to z godności wyprowadzane są wszystkie prawa człowieka. Ich usankcjonowanie znajdziemy w aktach prawnych, m.in.: Konstytucji RP, Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej, Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka ONZ. W tych dokumentach mówi się o:

— godności człowieka, jako celu samego w sobie,

²¹ Zob. K. Parzych–Blakiewicz, *Człowiek i jego godność. Spojrzenie teologa*, [w:] *Człowiek integralny. Holistyczna wizja człowieczeństwa*, red. H. Romanowska–Łakomy, H. Kędzierska, Warszawa 2009, s. 19–27.

²² M. A. Krąpiec, *Ja człowiek*, Lublin 2005, s. 422.

²³ G.P. della Mirandola, *Oratio de hominis dignitate. Mowa o godności człowieka*, tłum. Z. Nerczuk, M. Olszewski, Warszawa 2010.

²⁴ U. Wolska, *Człowiek — rzecz czy osoba? — filozoficzne ujęcie człowieka jako osoby terapią dla zagubionych w płynnej ponowoczesności*, dz. cyt., s. 235.

²⁵ Tomasz z Akwinu, *Summa Theologiae* I, 29, 3, 2, 3c.

- godności człowieka wynikającej z jego rozumności,
- godności człowieka osadzonej na jego wolności,
- godności osób pozostających w relacjach interpersonalnych,
- uznaniu autonomii osoby wobec prawa stanowionego.

Godność ludzka przysługuje każdemu człowiekowi i jest niezbywalna, nie można jej odebrać. Co prawda, zdarza się, że człowiek próbuje naruszać godność drugiej osoby i też swoją własną, ale na to nie powinno być nigdy zgody, podobnie, jak nie powinno być zgody na wybór i czynienie zła. Dlatego nigdy dość podkreślania, że człowiek będzie człowiekowi człowiekiem, gdy bezwzględnie uszanuje godność swoją i drugiego, a odkrywając go jako współistniejącego, zobaczy go jako osobę i przyjmie odpowiedzialność za drugiego tak, jak odpowiedzialność za siebie²⁶.

5. Postmodernizm, czyli świat bez osobowych relacji

Postmodernizm, który dzisiaj gloryfikuje skrajny indywidualizm, źle pojętą wolność z hasłem *anything goes* i źle pojętą autonomię jednostki jako pełną niezależność od drugiego, w tym od najbliższych, skutkuje modą na życie w pojedynkę. Trudno być człowiekowi człowiekiem, gdy człowiek od człowieka izoluje się.

Postmodernizm to także gloryfikacja młodości, bo głównie ludziom młodym, pięknym i bogatym może wydawać się, że świat należy do nich, że nikt im do niczego nie jest potrzebny. W życiu jednak następują zmiany, pojawiają niespodzianki, jak choroba, utrata pracy czy wypadek powodujący gwałtowne, bywa że stałe pogorszenie stanu zdrowia. Nagle, w jednej chwili wokół singla nie ma rodziny, przyjaciół. Nie ma do kogo zadzwonić, by poprosić o pomoc. Zerwane więzi osobowe, utrata poczucia bezpieczeństwa i w końcu nieznośne dla psychiki osamotnienie, skutkują tym, że już 30% osób w cywilizowanych krajach potrzebuje fachowej pomocy psychologicznej czy psychiatrycznej.

Życie w izolacji nie leży w ludzkiej naturze. Prędzej czy później człowiek zatęskni, by z miłością spojrzeć w oczy drugiego człowieka i takiego spojrzenia doświadczyć. Człowiek jednak potrzebuje drugiego człowieka nie tylko

²⁶ Piszą o tym: M. Buber, F. Ebner, G. Marcel i E. Mounier.

w chorobie czy ubóstwie, ale także ze względu na potrzebę komunikowania siebie, dzielenia się sobą²⁷. Nie da się tego osiągnąć w samotności, bez międzyludzkich więzi, bez relacji osobowych.

Do bycia człowiekowi człowiekiem skłania nas też filozofia dialogu, którą nazywam filozofią dobrego spotkania²⁸. Filozofia dialogu mówi nam o dialogu, w którym poza prawdą celem jest dobro człowieka jako osoby.

Dialog człowieka z człowiekiem nie może być wynikiem przymusu, tylko wolnej decyzji. Taki dialog wymaga jednak od uczestników trudu wzajemnej akceptacji, równouprawnienia, zaufania, tolerancji, cierpliwości, szczególnie zaś intelektualnej pokory, otwartości na inność rozmówcy i wyrozumiałości wobec niezamierzonych błędów oraz ciągłej gotowości do weryfikacji własnego stanowiska.

Podobnie jak personalizm, filozofia dialogu zrodziła się w XX wieku wskutek buntu i niezgody na postępującą reifikację, subiektywizację i uprzedmiotowienie człowieka. Najważniejsze jest dla niej spotkanie twarzą w twarz. To twarz drugiego niewerbalnie dialoguje reakcją twarzy na twarz. W dialogu istotna jest wzajemność. Patrzą i jestem widziany, troszczę się i jestem przedmiotem troski²⁹. Człowiek czuje, że jest człowiekiem dla drugiego i odczuwa też, że drugi człowiek odwzajemnia się. Spotkanie w takim dialogu jest otwarciem się na duchowe życie drugiego i odkrywaniem swojej duchowości. „Każde prawdziwe życie jest spotkaniem”³⁰ w tym dialogicznym sensie i każde takie prawdziwe spotkanie przechodzi w stałą obecność.

Emmanuel Lèvinas w swojej filozofii dialogu idzie dalej, ku heroicznosci bliskiej *Homo homini Deus*. Proponuje absolutną bezinteresowną, bezwrotną odpowiedzialność za złe czyny drugiego i pełną gotowość złożenia swojego życia w ofierze. Ma to wymiar mesjański i jest to możliwe, choćby Maksymilian Kolbe, który oddał w Auschwitz swoje życie za współbrata. Taki heroizm nie jest możliwy bez miłości. „Dla tego, kto jest w stanie miłości, kto spogląda przepełniony miłością, ludzie wydobywają się ze swojego

²⁷ Por. N. Clarke, *Person and being*, Milwaukee 1993, s. 75–76.

²⁸ U. Wolska, *Filozofia dialogu, filozofią dobrego spotkania*, [w:] U. Wolska, *Terapia filozoficzna*, t. 3, Warszawa 2019, s. 43.

²⁹ J. A. Kłoczowski, *Filozofia dialogu*, Poznań 2005, s. 30.

³⁰ M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1992, s. 45.

zagubienia w gąszczu życia, dobrzy i źli, mądrzy i głupi, piękni i brzydki, jeden po drugim stają się w jego oczach rzeczywistymi, stają się Ty”³¹.

Nie da się być człowiekowi człowiekiem bez osobowych relacji. Mieczysław Gogacz stwierdza, że relacje osobowe łączą prawdę jednego bytu z prawdą drugiego bytu, łączą dobro jednego bytu z dobrem innego. Łączą osobę z osobą, z osobami³². Relacja osobowa jest nieograniczoną otwartością na drugiego człowieka.

Dobre spotkanie dialogiczne staje się ludzkim, gdy człowiek staje się człowiekowi człowiekiem w relacji osobowej. Relacja przechodzi w obecność. Martin Buber nazywa ją uobecnieniem. Jest ona stała i trwała w drugim, także po śmierci. Zaczynamy tęsknić za spotkaniem człowieka twarzą w twarz. Trudno dziś bowiem o dobre dialogiczne spotkanie, bo coraz częściej zdani jesteśmy na erzac, otwartość i szczerowość zanikają, a świat realny, włącznie z ludźmi, przechodzi do świata wirtualnego. Kiedy wyłączymy komputer, czy telefon odczuwamy przerażającą pustkę, nikogo obok nie ma.

Postmodernizm, płynna ponowoczesność skutkują coraz dalej idącą separacją nie tylko człowieka od człowieka, ale też człowieka od natury. Być człowiekowi człowiekiem oznacza także trwanie w harmonii z naturą. Pragniemy bowiem żyć w pięknej jedności, w pięknej całości, którą współstanowimy.

Wiele myślicieli spostrzegło, że gdy człowiek degraduje się w swoim człowieczeństwie, degraduje się cała ludzkość. Zauważyła to też filozofia ubuntu, która nie jest znana tak jak personalizm czy filozofia dialogu. To afrykańska filozofia społecznej jedności. Tutaj postaram się pokazać ją w interesującym nas temacie „człowiek człowiekowi człowiekiem”.

6. Filozofia *ubuntu* jako próba przezwyciężenia ograniczeń postmodernizmu

Powołując się na filozofię *ubuntu* arcybiskup Desmond Tutu podkreślał, że człowiek nie może być człowiekowi i sobie człowiekiem, żyjąc w izolacji od współistniejących. Cokolwiek uczyni sobie jednostka, czyni to całemu

³¹ Tenże, *O Ja i Ty*, tłum. B. Baran, [w:] *Filozofia dialogu*, red. B. Baran, Kraków 1991, s. 46.

³² M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje*, Warszawa 1985, s. 12nn.

światu. Człowiek doskonali się jako osoba za pośrednictwem innych osób³³. Filozofia ta stanowi esencję człowieczeństwa, jest ponadczasowa, ponadreligijna, ponadetniczna i ponadkulturowa, łączy ludzi takimi, jakimi są. Trudno zatem pominąć ją rozważając temat „człowiek człowiekowi człowiekiem”.

Słowo *ubuntu* pochodzi z południowej Afryki. Tam też ta doktryna znana jest wśród rdzennych plemion. Jej idea przewodnia to *togetherness* — bycie razem. „Ja jestem, ponieważ Ty jesteś” (*I am because you are*). W języku *xhosa* filozofię *ubuntu* wyrażają maksymy: „Ludzie są ludźmi, dzięki innym ludziom” (*Umntu ngumntu ngabanye abantu*) oraz „Jestem człowiekiem, ponieważ należę do wspólnoty ludzkiej i postrzegam innych oraz traktuje ich odpowiednio, jako ludzi”. Ducha filozofii *ubuntu* wyrażają też powitania w języku *shona*:

— „Dzień dobry! Czy dobrze spałeś? — Spałem dobrze, jeśli ty spałeś dobrze”. Albo: — „Jak ci idzie dzień? — Dobrze, jeśli twój idzie dobrze”.

Myśl ta w centrum uwagi stawia jedność, ze szczególnym uwzględnieniem więzi łączącej wszystkich ludzi w przyjaźni i bliskości.

Potencjał bycia człowiekowi człowiekiem rozkwita w tej filozofii wzajemną pomocą dbałością o dobro wspólne wszystkich, co wyraża się w byciu uczciwym i godnym zaufania oraz w okazywaniu wzajemnego szacunku.

Filozofię *ubuntu* dobrze charakteryzują poniższe powiedzenia:

- jestem osobą dzięki innym osobom
- jestem, jaki jestem, ze względu na to, kim my wszyscy jesteśmy
- jestem dlatego, bo ty jesteś
- twój ból jest moim bólem
- twój dobrobyt jest moim dobrobytem
- twoje ocalenie jest moim ocaleniem
- zajmuj się sobą tak, by wspólnota, w której żyjesz, stała się przez to lepsza
- jestem tym, kim jestem, dzięki temu, kim wszyscy jesteśmy
- jestem człowiekiem, bo rozpoznaję człowieczeństwo innych

Filozofia ta wiąże się z personalizmem, ze względu na podkreślanie dobra wspólnego osób i filozofią dialogu, ze względu na akcentowanie bycia dla dru-

³³ Christian B.N. Gade, *Czym jest Ubuntu? Różnymi interpretacjami między Południowymi Afrykańczykami*. „South African Journal of Philosophy” 31, no. 3 (sierpień 2012), 487; Metz Tadeusz i Józef BR Gaie. *The African etyka Ubuntu / Botho: implikacje dla badań nad moralnością*. „Journal of Moral Education” 39, no. 3 (wrzesień 2010): 273–290.

giego. *Ubuntu* podkreśla, że jednostka jest silnie osadzona we wspólnocie a określa ją to, co wspólnocie od siebie daje. Jest myślą skuteczną w leczeniu społecznych ran i uzdrawianiu wzajemnych relacji. Pokazuje, że w każdym człowieku istnieje ogromne źródło siły ludzkiej opartej na świadomości, współczuciu, kreatywności, współpracy i kompetencji. Każdy zatem może być człowiekowi człowiekiem.

7. Wnioski końcowe

Człowiek jest człowiekowi człowiekiem, gdy jego postępowanie możemy określić jako „ludzkie”. Tym przymiotnikiem posługujemy się zresztą często w mowie potocznej, chcąc ocenić czyjeś postępowanie. Każde „niehumanitarne” zachowania, czyny i działania człowieka, czynią go niehumanitarnym, sprawiają, że nie jest człowiekowi człowiekiem.

Poszukując sensu swego życia, z czasem dopiero, z upływem lat odnajdujemy go w życiu dla kogoś, a nie po coś³⁴. Takie życie realizujemy w relacji miłości, która najważniejszymi czyni życzliwość, akceptację, współodpowiedzialność i wzajemne upodobanie. W relacji tej człowieka uszczęśliwia już sama obecność drugiego człowieka, odczucie jego bezwarunkowej bliskości. Trwanie w relacjach miłości łączy ze sobą osoby, a współistnienie i współobecność stają się dla człowieka największą wartością i sensem dalszego trwania³⁵.

Żyjąc w relacjach osobowych, we wspólnotach osób, człowiek nigdy nie jest zostawiony samemu sobie. Razem się radujemy i razem znosimy trudy życia. Tylko tak osiągniemy sens i cel życia człowieka, którego fundament i zarazem celem jest dobro. Już Arystoteles spostrzegł, że: „Wszelka sztuka i wszelkie badanie, a podobnie też wszelkie działanie, jak i postanowienie, zdają się zdążać do jakiegoś dobra i dlatego trafnie określono dobro, jako cel wszelkiego dążenia”³⁶. Bycie człowiekowi człowiekiem realizuje się zawsze

³⁴ Gadacz T., *Iść po ziemi i po niebie*, rozm. J. Żakowski, „Polityka” 2011, nr 17, s. 16–19. Dostępne również w wersji elektronicznej: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1514992,1,wielkanocna-rozmowa-z-prof-tadeuszem-gadaczem.read> [stan z dn. 6.01.2021].

³⁵ Por. A. Andrzejuk, *Metafizyka obecności. Wstęp do teorii relacji osobowych*, Warszawa 2012, s. 465.

³⁶ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 1996, 1094 a 1.

w relacjach osobowych. Człowiek jest bowiem istotą społeczną *animal sociale, ζων πολιτικόν (dzóon politykón)* — jak stwierdził Arystoteles w *Polityce*³⁷.

Bycie człowiekowi człowiekiem jest zatem możliwe we wspólnotach ludzkich, gdzie jedynym dobrem nieantagonizującym jest dobro wspólne, które „jest też podstawą ostateczną łączenia się ludzkich, spotencjalizowanych osób w wolne społeczności”³⁸. W takim społeczeństwie nie ma „ja” bez „ty”, a wiele ludzkich „ja” i „ty”, składa się na ludzkie „my”. Wspólnota osób „my”, zawsze przyjmuje pierwszeństwo osoby–podmiotu „Ja” nad wspólnotą „my”. Jest ona człowiekowi nie tyle dana, co zadawana³⁹. Realizowanie dobra wspólnego nie jest łatwe, bo wymaga rezygnacji ze wszelkich utylitarystycznych pokus.

Żadna terapia, a tym bardziej filozoficzna, nie przyniesie dobrego skutku, jeżeli nie potraktuje się człowieka osobowo, czyli nie wejdzie się w relacje osobowe, w prawdziwą obecność człowieka z człowiekiem. Zawsze natomiast przyniesie pozytywne skutki, kiedy człowiek będzie człowiekowi człowiekiem. W takiej terapii filozoficznej zawsze mamy relację człowieka–osoby z człowiekiem–osobą, a nigdy tylko metodę i kontakt pacjenta z lekarzem.

Bibliografia

- Andrzejuk A., *Metafizyka obecności. Wstęp do teorii relacji osobowych*, Warszawa 2012.
- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 1996.
- Arystoteles, *Polityka*, tłum. L. Piotrowicz, Kraków 1964.
- Bartnik Cz. S., *Od humanizmu do personalizmu*, Lublin 2006.
- Bielik–Robson A., *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*, Kraków 2000.
- Boecjusz, *W przedmiocie osoby i dwóch natur. Przeciw Eutychesowi i Nestoriuszowi*, [w:] *Traktaty teologiczne*, tłum. R. Bielak, A. Kijewska, Kęty 2007.
- Boetius, *Liber de persona et duabus naturis*, *Patrologia Latina*, red. J. P. Migne, t. 64, CD-ROM, 1993–1995.
- Bregman P., *Homo sapiens: Ludzie są lepsi niż myślisz*, tłum. E. Skowrońska, Wrocław 2020.
- Bregman P., *Humankind: a Hopeful History*, Londyn 2020.

³⁷ Arystoteles, *Polityka*, tłum. L. Piotrowicz, Kraków 1964.

³⁸ Tamże, s. 422.

³⁹ Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn i inne studia antropologiczne*, Lublin 2000, s. 408.

- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1992.
- Buber M., *O Ja i Ty*, tłum. B. Baran, [w:] *Filozofia dialogu*, red. B. Baran, Kraków 1991.
- Christian BN Gade, „Czym jest Ubuntu? Różnymi interpretacjami Południowych Afrykańczyków”, *„South African Journal of Philosophy”* 31, no. 3 (sierpień 2012), 487; Metz Tadeusz i Józef B.R. Gaie, *Afrykańska etyka Ubuntu / Botho: implikacje dla badań nad moralnością*, *„Journal of Moral Education”* 39, n° 3 (wrzesień 2010): 273–290.
- Clarke N., *Person and being*, Milwaukee 1993.
- Delsol Ch., *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, tłum. M. Kowalska, Kraków 2003.
- Dupuy J. P., *Petite métaphysique des tsunamis*, Paris 2005.
- Gadacz T., *Iść po ziemi i po niebie*, rozm. J. Żakowski, „Polityka” 2011, nr 17, s. 16–19. Dostępne również w wersji elektronicznej: Żakowski J., *Wielkanocna rozmowa z prof. Tadeuszem Gadaczem*, [w:] „Polityka” z dn. 24.04.2011: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1514992,1,wielkanocna-rozmowa-z-prof-tadeuszem-gadaczem.read> [stan z dn. 6.01.2021].
- Gogacz M., *Człowiek i jego relacje*, Warszawa 1985.
- Hobbes T., *Lewiatan*, tłum. Cz. Znamierowski, Warszawa 2005.
- Kłoczkowski J. A., *Filozofia dialogu*, Poznań 2005.
- Krąpiec M. A., *Człowiek, kultura, uniwersytet*, Lublin 1982.
- Krąpiec M. A., *Ja człowiek*, Lublin 2005.
- Morin E., Kern A. B., *Ziemia— ojczyzna*, tłum. T. Jekielowa, Warszawa 1998.
- Mounier E., *Co to jest personalizm? Oraz wybór innych prac*, tłum. Anna Turowiczowa, Warszawa 1960. Podstawą zbioru jest esej Mouniera *Le Personnalisme*, wydany w kolekcji PUF, zatytułowanej »Que Sais-je?«, n° 395, (1^{ère} éd. 1949).
- Nienawiść w przestrzeni publicznej*, red. U. Jakubowska, P. Szarota, Warszawa 2020.
- Parzych–Blakiewicz K., *Człowiek i jego godność. Spojrzenie teologa*, [w:] *Człowiek integralny. Holistyczna wizja człowieczeństwa*, red. H. Romanowska–Łakomy, H. Kędzińska, Warszawa 2009.
- Picco della Mirandola G., *Oratio de hominis dignitate. Mowa o godności człowieka*, tłum. Z. Nerczuk, M. Olszewski, Warszawa 2010.
- Plaut, *Komedie*, tłum. E. Skwara, Warszawa 2003.
- Schmitt C., *Pojęcie polityczności*, [w:] Schmitt C., *Teologia polityczna i inne pisma*, tłum. M. A. Cichocki, Kraków 2000.
- Taibbi M., *Nienawiść*, tłum. S. Gałązka, Warszawa 2020.
- Tomasz z Akwinu, *Summa Theologica*, red. M. E. Marietti, Taurini 1932.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 2000.

Wolska U., *Człowiek — rzecz czy osoba? Filozoficzne ujęcie człowieka jako osoby terapią dla zagubionych w płynnej ponowoczesności*, Radzymin 2017.

Wolska U., *Filozofia dialogu, filozofią dobrego spotkania*, [w:] Taż, *Terapia filozoficzna*, t. 3, Warszawa 2019.

Wolska U., *Kim jest człowiek. Zagubiona natura ludzka*, [w:] Taż, *Terapia filozoficzna*, t. 1, Warszawa 2019.

HUMAN BEING IS A HUMAN BEING TO ANOTHER IN INTERPERSONAL RELATIONS

Summary

The sentence „To be a human being to another” seems obvious, simple and understandable, unless we make a deeper reflection and ask if every man is a human being. And is not a human being a human being to another? We realize that it is so. Of course we can recall the various inhumane effects of human acts. It happens to a man to be inhuman, and at these moments one seems not to be a real human being. In this article I try to describe how to be a real human being to another. This is impossible only when a man is treated as a thing, a tool and a means of pleasure or benefit. This issue has been studied by personalism, the philosophy of dialogue and many serious philosophers and thinkers, as well as the African philosophy of Ubuntu, which is not widely known. I show that being a real human being to another is possible only in personal relations, when a human being treats another personally with dignity and respect. Only in these circumstances dialogue between human beings is good and personal.

Keywords: human person, human being, personalism, philosophy of dialogue, Ubuntu philosophy

Stefan Szary¹

PARTICEPS CREATORIS.
KAROLA WOJTYŁY KONCEPCJA PAIDEI
W STUDIUM „MIŁOŚĆ I ODPOWIEDZIALNOŚĆ”

1. Wstęp. 2. Pytanie fundamentalne. 3. *Mysterium hominis*. 4. *Mysterium caritatis*. 5. Model *paidei*. 6. Zakończenie.

Abstrakt

Człowiek jako *particeps Creatoris* jest częścią obiektywnego porządku rzeczywistości, który współkształtuje poprzez miłość. Prawdziwa miłość zakłada odpowiedzialną afirmację osoby i zdolność do bezinteresownego daru z siebie samego. Odmienną perspektywę proponuje filozofia utylitarystyczna czy też subiektywistyczna, do których Karol Wojtyła odnosi się krytycznie, wskazując przyczyny błędnych konstrukcji. W pracy podjęto próbę sformułowania modelu *paidei* na podstawie poglądów Karola Wojtyły, wyrażonych w studium *Miłość i odpowiedzialność*. Odczytaną w tej perspektywie *paideię* rozumiano jako filozofię kształtowania osoby ludzkiej poprzez miłość, której wzór zaczerpnięto z Ewangelii. Przeprowadzono analizę tekstu przedmiotowego studium oraz wybranych publikacji Karola Wojtyły (Jana Pawła II), wskazując na pytanie fundamentalne. Zauważono, że poszukiwanie odpowiedzi wymaga odniesienia do podstaw filozofii człowieka, *mysterium hominis* oraz *mysterium caritatis*.

Słowa kluczowe: miłość, odpowiedzialność, *paideia*, norma personalistyczna, *mysterium hominis*, *mysterium caritatis*

¹ Dr — Collegium Da Vinci, Wydział Nauk Społecznych, Poznań; e-mail: st.szary@gmail.com; strona internetowa autora: www.stefan-szary.pl.tl; ORCID: 0000-0003-0990-0796.

1. Wstęp

Twórczość Karola Wojtyły, a następnie myśl papieża Jana Pawła II zostały wnikliwie przebadane z perspektywy różnych dyscyplin naukowych. Nie sposób wymienić nawet części prac i ich autorów, a także wskazać różnorodne kryteria tych analiz. Jakże zatem racje przemawiają na rzecz przygotowania kolejnej publikacji poświęconej Janowi Pawłowi II? Czemu miałaby ona służyć? Co nowego mogłaby wnieść do dyskusji naukowej?

Warto przywołać przynajmniej dwa argumenty za podjęciem tego tematu. Pierwszy odnosi się do wartości inspiracji. Otóż myśl, idea, poglądy wielkich myślicieli istnieją w świadomości tak długo, jak długo oddziałują ożywczo siłą inspiracji. Ks. Józef Tischner zauważył, że myśl umiera nie dlatego, iż brakuje jej prawdy lub odwagi, lecz dlatego, że staje się niepotrzebna. Umiera „nie z braku duchowej mocy, ale z braku pytań, jakie zazwyczaj żądni wiedzy słuchacze stawiają mistrzom po skończonym wykładzie”². Już tylko pragnienie postawienia pytań, które w ocenie autora są ważne i potrzebne, a następnie poszukiwanie odpowiedzi, wydają się być wystarczającym uzasadnieniem.

Drugi argument inspirujący do poszukiwania śladów i struktur *paidei* poprzez lekturę studium Karola Wojtyły *Miłość i odpowiedzialność*³ zaczerpnięto z rozmowy, którą z Janem Pawłem II przeprowadzili ks. Józef Tischner i Krzysztof Michalski. „Na podstawie późniejszych lektur — jak wyjaśnił Papież — a także prac, jakie prowadziłem na seminarium etyki w Lublinie, mogłem się przekonać, jak bardzo ta tematyka odzywa się u różnych myślicieli współczesnych: u Maxa Schelera i innych fenomenologów, u Jeana Paula Sartre’a czy też u Emmanuela Lévinasa i Paula Ricoeura, ale także u Władimira Sołowjowa, nie mówiąc już o Fiodorze Dostojewskim. Poprzez te analizy rzeczywistości antropologicznej przezierną na różne sposoby ludzka potrzeba odkupienia i potwierdza się konieczność Odkupiciela dla zbawienia człowieka”⁴.

Przedmiotowe studium Karola Wojtyły, które stało się punktem odniesienia dla kolejnych prac Profesora KUL-u, a także przemówień i homilii Kapłana, Biskupa Krakowskiego i Rzymskiego, uczyniono tłem refleksji poświęconej *paidei*. Do zastosowania takiej perspektywy uprawnia fakt, że *Miłość*

² J. Tischner, *Polski młyn*, Kraków 1991, s. 369.

³ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Warszawa 2012.

⁴ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków 2005, s. 46.

i odpowiedzialność oraz *Osoba i czyn*⁵ stanowią istotny głos w filozoficznym „sporze o człowieka”. Zatem próba odczytania koncepcji *paidei* w tak zarysowanym kontekście stanowi szansę na pogłębione zrozumienie filozoficznego przesłania Karola Wojtyły, a następnie nauczania papieża Jana Pawła II.

Kierunek pracy wyznaczono pytając: Jakie elementy stanowią model *paidei*, zarysowany myślą filozoficzną Karola Wojtyły w studium *Miłość i odpowiedzialność*? Co oznacza i jaką wartość posiada idea *paidei*, dla współczesnego człowieka: chrześcijanina, agnostyka, wyznawcy innej religii, wreszcie dla człowieka poszukującego czy niewierzącego? Czy *Miłość i odpowiedzialność* ma charakter jedynie konfesyjny, skierowany wyłącznie do ludzi wierzących, czy też może stanowić propozycję uniwersalnej filozofii wychowania?

Dokonując analizy poglądów Karola Wojtyły, odwołano się — zgodnie z zakresem przedmiotowym — przede wszystkim do dzieła *Miłość i odpowiedzialność*. Tam, gdzie konieczne okazały się dopowiedzenia, uwzględniono prace filozoficzne Karola Wojtyły oraz przywołano wywiad, którego Jan Paweł II udzielił włoskiemu dziennikarzowi Vittorio Messoriemu *Przekroczyć próg nadziei*⁶, rozmowy z ks. Józefem Tischnerem i Krzysztofem Michalskim, opublikowanej pt. *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, a także do innych wybranych publikacji.

2. Pytanie fundamentalne

Filozoficzne studium Wojtyły *Miłość i odpowiedzialność* opublikowano po raz pierwszy w roku 1960 w Wydawnictwie KUL. Tymczasem już w roku 1949 ks. Karol Wojtyła, jako młody duszpasterz akademicki przy parafii św. Floriana w Krakowie, prowadził cykl wykładów dla studentów pt. *Rozważania o istocie człowieka*⁷. Pytanie o człowieka stało się dla młodego kapłana, duszpasterza akademickiego i filozofa Karola Wojtyły, a następnie papieża Jana Pawła II zagadnieniem fundamentalnym, którego źródła można poszukiwać we wcześniejszym okresie jego życia. „Zainteresowanie człowiekiem jako osobą — wyznał Papież w rozmowie z Messoriem — było

⁵ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1969.

⁶ Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, Lublin 1994.

⁷ K. Wojtyła, *Rozważania o istocie człowieka*, Kraków 1999.

we mnie bardzo dawne. Może pochodziło także z tego, że nigdy nie miałem szczególnego zamiłowania do nauk przyrodniczych. Człowiek interesował mnie zawsze: naprzód — na studiach polonistyki — jako twórca języka, jako temat literacki, a z kolei, gdy odkryłem drogę powołania kapłańskiego, zaczął mnie interesować jako centralny temat duszpasterski”⁸. Jeden z najwybitniejszych teologów protestanckich Paul Tillich uważał, podobnie jak Wojtyła, że: „człowiek jest pytaniem, jakie zadaje o samego siebie, przed sformułowaniem jakiegokolwiek pytania”. Tillich podkreślił, że „bycie człowiekiem oznacza zadawanie pytań o własny byt i życie pod wpływem odpowiedzi udzielanych na to pytanie. I na odwrót, bycie człowiekiem oznacza otrzymywanie odpowiedzi na pytanie o własny byt i zadawanie pytań pod wpływem tych odpowiedzi”⁹. Nie pozostaje zatem bez znaczenia „filozofia życiowa”, jaką w swoim myśleniu i postępowaniu kieruje się człowiek. Przyjęcie konkretnej „filozofii życiowej” oznacza wybór opcji fundamentalnej, a wraz z nią systemu zasad i wartości, które człowiek uznaje za ważne i obowiązujące w życiu. Czy jednak każda „filozofia życiowa” jest moralnie dobra, pożyteczna?

W *Miłości i odpowiedzialności* Wojtyła odniósł się krytycznie przede wszystkim do koncepcji utylitarystycznych i subiektywistycznych. Gdzie dostrzegał błąd? W czym tkwi niebezpieczeństwo tych programów? Zrozumienie krytycznej postawy Wojtyły wobec wspomnianych teorii (w innych publikacjach krytyka ta dotyczy także propozycji marksizmu, materializmu, konsumpcjonizmu czy cywilizacji śmierci), pozwala dostrzec rysy jego filozoficznego przesłania.

Wojtyła wskazał, że istotny błąd utylitaryzmu „leży w uznaniu samej przyjemności za jedyne lub największe dobro, któremu wszystko inne w działaniu człowieka i społeczeństwa ludzkiego winno być podporządkowane”¹⁰. Równocześnie zaś „przyjemność” nie została oceniona negatywnie. Dezaprobatą dotyczy absolutyzacji przyjemności, potraktowanej jako jedyne kryterium decydujące o wartości i sensie ludzkiego życia, a w konsekwencji o postępowaniu człowieka. Utylitaryzm, przekreślając znaczenie smutku, cierpienia, sens poświęcenia czy ofiarowania, okazuje się być „programem konsekwentnego egoizmu bez żadnych możliwości przejścia do autentycz-

⁸ Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, dz. cyt., s. 149.

⁹ P. Tillich, *Teologia systematyczna*, t. I, tłum. J. Marzęcki, Kęty 2004, s. 63.

¹⁰ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, dz. cyt., s. 31.

nego altruizmu”¹¹. Utopiści utylitarystyczni, według których życie o tyle ma wartość, o ile jest w nim przyjemność, dokonują bezprawnego unieważnienia podstawowego faktu antropologicznego. Perspektywę tę można dostrzec między innymi w publikacjach Viktora E. Frankla, autora pracy pt. *Homo patiens*. Frankl zauważył, że „obrazowi *homo sapiens* przeciwstawiamy obraz *homo patiens*, a nakazowi *sapere aude — pati aude* — odważ się cierpieć”¹². Utylitaryzm konsekwentnie prowadzi do próby budowania rzeczywistości ludzkiej pozbawionej tego, co nieprzyjemne, trudne i przykre. Wizja takiego świata przyciąga, przemilczając jednak istotną słabość, jaką stanowi alternatywne rozumienie miłości. Czym byłaby miłość zredukowana ostatecznie tylko do przyjemności, jeśli nie zaspokajaniem własnej przyjemności? Czyż nie owocem konsekwentnego stosowania zasady: przyjemność drugiego może zostać uznana o tyle, o ile uwzględniona zostanie moja własna przyjemność? Refleksja ta prowadzi do ujawnienia błędów utylitaryzmu, który ulegając absolutyzacji przyjemności nieodwołalnie redukuje miłość do egoizmu.

Wojtyła podjął również dyskusję z koncepcjami subiektywistycznymi. Zwrócił uwagę na istotne rozróżnienie między subiektywnością a subiektywizmem. Pierwsze z pojęć, subiektywność, wskazuje na indywidualność podmiotu i należy do natury miłości. Możliwość miłowania drugiego jest w pewien sposób uwarunkowana relacją, jaką człowiek żywi do siebie samego. W czym zatem tkwi błąd, gdy chodzi o subiektywizm? Podobnie jak w przypadku utylitaryzmu, barierą staje się absolutyzacja. W wyniku absolutyzacji subiektywności „sama obiektywna wartość miłości zostaje w nim częściowo lub całkowicie pochłonięta i zagubiona”¹³. Perspektywa ta prowadzi z jednej strony do subiektywizmu uczuć — liczy się jedynie wartość subiektywnego uczucia jednostki, z drugiej zaś, do subiektywizmu wartości — „wszystkie wartości obiektywne: zarówno osoba, jak i »ciało i płęć« czy też kobiecość — męskość zostają potraktowane tylko i wyłącznie jako okazja

¹¹ Tamże, s. 33.

¹² 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. 83. Zob. także: S. Szary, *Paideia w logoterapii Viktora Emila Frankla. Od logoterapii do logopedagogiki*, „Paideia”, 1/2019, s. 89–107.

¹³ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, dz. cyt., s. 174.

do wywołania przyjemności czy też różnych odcieni rozkoszy”¹⁴. Celem, do którego ostatecznie zmierzają różne formy subiektywizmu — w odniesieniu do miłości — okazuje się być hedonizacja miłości¹⁵. Błąd subiektywizmu polega zatem na absolutyzacji subiektywności, która nieodwołalnie dokonuje redukcji miłości do własnego *ego*.

Warto zauważyć, że Wojtyła krytycznie rozprawił się z propozycją filozoficzną, w której pojawia się wprost lub pośrednio aprobata egoizmu. Tego ostatniego nie należy mylić z biblijnie rozumianą miłością siebie, która — jak już wspomniano — jest powiązana z miłością bliźniego. Jaką zatem alternatywę przedstawił krakowski Filozof? Czym wyróżnia się jego propozycja? Według Wojtyły, podstawą rozumienia filozofii człowieka jest akt uznania obiektywnego porządku rzeczywistości¹⁶. Co to faktycznie oznacza? W artykule *Problem teorii moralności* z roku 1969 Wojtyła zauważył, że „obiektywizować to znaczy stawiać poza doświadczeniem, wyrwać z subiektywnego kontekstu, jaki właściwy jest zawsze doświadczeniu moralności. Wartość moralna — dobro czy zło — występuje zawsze w tym kontekście. Jest treścią żywą, egzystencjalną”¹⁷. Wartości te trzeba zatem rozpatrywać w odniesieniu do normy moralnej. Nie rozwijając w tym miejscu wątku dyskusji Wojtyły z fenomenologami, zwłaszcza z poglądami Maxa Schelera, trzeba przypomnieć wskazanie krakowskiego Filozofa, zgodnie z którym „norma jest głębszym jeszcze i bardziej podstawowym wykładnikiem moralności niż wartość”¹⁸. Norma w istotny sposób powiązana jest z obiektywnym porządkiem rzeczywistości. Jak zatem poszukiwać z Karolem Wojtyłą drogowskazów *paidei*? Jak określić kierunek i cel tych poszukiwań? Przedmiotem refleksji uczyniono przestrzeń *paidei*, jako filozofii kształtowania siebie do miłości, przewyższającej wszelkie formy egoizmu, uznającej obiektywny (normatywny) porządek rzeczywistości.

¹⁴ Tamże, s. 176.

¹⁵ Por. tamże, s. 177.

¹⁶ Por. tamże, s. 287.

¹⁷ Tenże, *Problem teorii moralności*, [w:] K. Wojtyła, *Filozof i papież. Wybór tekstów*, Warszawa 2012, s. 155.

¹⁸ Tamże, s. 156.

3. *Mysterium hominis*

Kluczem do odczytania i zrozumienia *paidei* Karola Wojtyły jest pojęcie osoby ludzkiej oraz godności człowieka. Definicje zawarte w *Miłości i odpowiedzialności* nie są prostym powtórzeniem klasycznej tradycji filozoficznej. Stanowią inspirację do pogłębionej refleksji nad *mysterium hominis*. „Każda osoba — pisze *Autor Miłości i odpowiedzialności* — jest jakimś »ja«, jedynym i niepowtarzalnym. Owo »ja« posiada swoje wnętrze, a dzięki niemu jest jakby małym światem, który w istnieniu zależy od Boga, a równocześnie jest samodzielny w sobie właściwych granicach”¹⁹. W powyższym określeniu dostrzec można analogię do poglądów św. Augustyna — idea człowieka wewnętrznego, św. Tomasza z Akwinu — *ens necessarium et ens contingens*, Blaise’a Pascala czy Sørensa Kierkegaarda — niepowtarzalność i jedyność Jednostki, a także Immanuela Kanta, który postulował: „postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w twej osobie, jak też w osobie każdego innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka”²⁰.

Sformułowana przez Wojtyłę definicja osoby ludzkiej powiązana jest z konkretną postawą życiową, wyrażającą się w uznaniu godności każdego człowieka. Warto przypomnieć fragment wypowiedzi, którą Karol Wojtyła wygłosił w Radiu Watykańskim podczas III Sesji Soboru Watykańskiego II. Zauważył, że „uznawać godność człowieka to znaczy wyżej stawiać jego samego niż wszystko, cokolwiek od niego pochodzi w widzialnym świecie. Wszystkie dzieła i wytwory człowieka, skryształizowane w cywilizacjach i kulturach, stanowią tylko świat środków, którymi człowiek się posługuje w dążeniu do właściwego sobie celu. Człowiek nie żyje dla techniki, cywilizacji czy nawet kultury; żyje natomiast korzystając z ich pomocy, stale zachowując swoją własną celowość. Ta celowość wiąże się ściśle z prawdą: człowiek bowiem jest istotą rozumną — oraz z dobrem jako właściwym przedmiotem wolnej woli”²¹. Wypowiedź ta wyraża zatem nie tylko preferencję, ale także priorytet refleksji filozoficznej dla i na rzecz godności osoby ludzkiej.

Kontynuując dyskusję nad *mysterium hominis*, Wojtyła zwrócił uwagę na istotną rolę piękna — piękna osoby. Nie dotyczy ono jedynie sfery zewnętrz-

¹⁹ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, dz. cyt., s. 91.

²⁰ I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, Kęty 2001, s. 46.

²¹ K. Wojtyła, *Człowiek jest osobą*, [w:] K. Wojtyła, *Filozof i papież. Wybór tekstów*, dz. cyt., s. 193.

nej, zmysłowej, a więc piękna ludzkiego ciała, lecz odnosi się przede wszystkim do piękna sfery wewnętrznej — piękna umysłu, piękna uczuć, piękna duchowości człowieka²². Człowiek jest piękny i człowiek jest dobry — καλος και αγαθος.

Uznając obiektywny porządek rzeczywistości, Wojtyła sformułował normę personalistyczną, według której „osoba jest takim bytem, że właściwe i pełnowartościowe odniesienie do niej stanowi miłość”²³. Norma ta zawiera w sobie dwojaką treść: pozytywną — miłuj oraz negatywną — nie używaj²⁴. Konsekwentnie pojawia się dezaprobata egoizmu. Miłość osoby wyklucza wszelkie formy jej uprzedmiotowienia, oznacza natomiast jej afirmację. Człowiek nigdy nie jest ani rzeczą, ani przedmiotem konsumpcji²⁵. Wszędzie tam, gdzie dopuszcza się taką możliwość, dochodzi, zdaniem Wojtyły, do naruszenia obiektywnego porządku rzeczywistości.

W 1979 roku Jan Paweł II skierował do młodzieży akademickiej zgromadzonej przed kościołem św. Anny w Warszawie następujące pytania: „Jaką miarą mierzyć człowieka? Czy mierzyć go miarą sił fizycznych, którymi dysponuje? Czy mierzyć go miarą zmysłów, które umożliwiają mu kontakt z zewnętrznym światem? Czy mierzyć go miarą inteligencji, która sprawdza się poprzez wielorakie testy czy egzaminy?”²⁶. Odpowiedzi na tak postawione pytania można poszukiwać w przestrzeni *paidei*. Określił ją Wojtyła: „człowieka trzeba mierzyć miarą »serca«. Sercem!”²⁷.

Treść normy personalistycznej wskazuje na miłość, której Źródłem jest Bóg. „Bóg jest Miłością”²⁸, człowiek natomiast jest uczestnikiem Jego myśli — *particeps Creatoris* — współpracownikiem Stwórcy. Zatem próba odczytania i zrozumienia *mysterium hominis* dokonuje się wraz z Wojtyłą poprzez *particeps Creatoris*, odkrywając ideę źródłową *Miłości i odpowiedzialności*. Na czym zatem polega owo „współtworzenie”? „Wartość człowieka, istoty rozumnej, uwydatnia się najbardziej w tym — jak wskazał Filozof — że jest

²² Por. tenże, *Miłość i odpowiedzialność*, dz. cyt., s. 85.

²³ Tamże, s. 38.

²⁴ Tamże, s. 200.

²⁵ Por. tamże, s. 39.

²⁶ Jan Paweł II, *Przemówienie do młodzieży akademickiej zgromadzonej przed kościołem św. Anny w Warszawie*, 03.06.1979, Centrum Myśli Jana Pawła II — baza tekstów papieskich, www.nacuczaniejp2.pl/dokumenty/wyswietl/id/542, [dostęp: 10.01.2021].

²⁷ Tamże.

²⁸ *Pierwszy list św. Jana*, 4, 16.

on *particeps Creatoris*, że ma uczestnictwo w myśli Boga, w Jego prawie”²⁹. Mieć udział w Jego prawie znaczy móc uczestniczyć w budowaniu obiektywnego porządku rzeczywistości. W ten sposób życie każdej osoby nie jest jakimś »przypadkiem bycia rzuconego–w–istnienie«, lecz odsłania się ono jako powołanie, zawierające wezwanie do permanentnego rozwoju poprzez miłość. Jan Paweł II wyjaśnił, że „człowiek »współtworzy« z Bogiem świat, człowiek »współtworzy« z Bogiem własne zbawienie. Przebóstwienie człowieka pochodzi od Boga. Ale również i tutaj człowiek musi z Bogiem współdziałać”³⁰. Przekonanie o samowystarczalności człowieka, przeświadczenie, że nie jest mu potrzebny żaden Bóg, stanowi formę współczesnego mitu. Obraz ten znaleźć można między innymi u Fiodora Dostojewskiego (*Bracia Karamazow*) i Tomasza Manna (*Doktor Faustus*). Tymczasem „człowiek — jak podkreślił Jan Paweł II — odpycha miłość i miłosierdzie Boga, gdy sam uważa się za Boga. Mniema, że sam sobie może wystarczyć”³¹.

Można zatem wraz z Karolem Wojtyłą nakreślić wyznaczniki *paidei*, poczynawszy od definicji osoby, poprzez świadomość znaczenia normy personalistycznej, aż po odsłonięcie prawdy o człowieku jako *particeps Creatoris*.

4. *Mysterium caritatis*³²

Odnosząc się krytycznie do programów życiowych, które afirmują egoizm, Wojtyła sformułował własne stanowisko podkreślając, że sensem ludzkiego życia jest miłość. W studium *Miłość i odpowiedzialność* dokonał analizy pojęcia miłości w ujęciu metafizycznym, psychologicznym i etycznym, uwzględniając również aspekty pedagogiczne i terapeutyczne. Przedstawił różne sposoby wyrażania miłości, przeżywanej jako upodobanie, pożądanie, życzliwość, wzajemność, przyjaźń, a zarazem jako miłość oblubieńczą, małżeńską, rodzi-

²⁹ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, dz. cyt., s. 296.

³⁰ Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, dz. cyt., s. 146.

³¹ Tenże, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, dz. cyt., s. 15.

³² *Mysterium caritatis* bezpośrednio odnosi się do tajemnicy miłości Boga. Poprzez to określenie pragnę podkreślić fundamentalną tezę Karola Wojtyły, według której źródłem wszelkiej prawdziwej miłości jest sam Bóg. Człowiek — *particeps Creatoris* — jest powołany do uczestnictwa w planie Bożym.

cielska, realizującą się poprzez życiowe powołanie. Odczytanie oryginalnej filozofii miłości, zaproponowanej przez Wojtyłę, a następnie Papieża Jana Pawła II, ciągle oczekuje na praktyczne implikacje. W tym zakresie wskazać można deficyt, mimo licznych, dość powierzchownych jednak odniesień teoretycznych, zwłaszcza wobec przesłania *Miłości i odpowiedzialności*.

Wzorem miłości dla Karola Wojtyły jest osoba Jezusa Chrystusa. Tak rozumianą miłość kształtują dwa aspekty. Pierwszy wskazuje na afirmację osoby, która jako *particeps Creatoris* jest wezwana do współbudowania rzeczywistości według planu Stwórcy — to Chrystus wypełniający wolę Boga Ojca. Drugi aspekt podkreśla bezinteresowny dar z siebie samego — to Chrystus *Redemptor hominis*. „Człowiek — jak to wyraził Jan Paweł II — najpełniej afirmuje siebie, dając siebie. To jest pełna realizacja przykazania miłości. To jest równocześnie pełna prawda o człowieku, której Chrystus nauczył nas swoim życiem”³³.

Krakowski Biskup wskazał na ścisły związek, a nawet symbiozę miłości z poczuciem odpowiedzialności. Odpowiedzialność za życie oznacza odpowiedzialność za miłość. Ta z kolei prowadzi do odpowiedzialnością za osobę. Wymiar tej odpowiedzialności zdaje się paraliżować człowieka. „Ale ogrom jej [odpowiedzialności] rozumie tylko ten — jak wyjaśnił Wojtyła — kto ma gruntowne poczucie wartości osoby”³⁴. Przekonania utylitarystyczne i subiektywistyczne, skłaniające do akceptacji egoizmu, dopuszczają możliwość przeżywania jakiejś miłości oderwanej od odpowiedzialności za osobę, co musi ostatecznie prowadzić do zaprzeczenia miłości³⁵. Egoizm w rozumieniu Wojtyły jest zawsze przeciwieństwem miłości.

Odpowiedzialność możliwa jest tylko tam, gdzie uznaje się i szanuje wolność osoby. Wojtyła zauważył, że „im więcej poczucia odpowiedzialności za osobę, tym więcej prawdziwej miłości”³⁶. Nawiązując do poglądów Arystotelesa³⁷ i św. Tomasza, przyznał, że „wola z natury chce dobra, i to dobra

³³ Tenże, *Przekroczyć próg nadziei*, dz. cyt., ss. 150–151.

³⁴ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, dz. cyt., s. 146.

³⁵ Por. tamże, ss. 146–147.

³⁶ Tamże, s. 147.

³⁷ „Wszelka sztuka i wszelkie badanie, a podobnie też wszelkie zarówno działanie, jak i postanowienie, zdają się zdążać do jakiegoś dobra i dlatego trafnie określono dobro jako cel wszelkiego dążenia”. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 2007, s. 77.

bez granic, czyli szczęścia”³⁸. Wolność rozumiana jako istotny element obiektywnego porządku rzeczywistości, nie jest ani dowolnością ani swawolą. Właśnie poprzez wolność człowiek identyfikuje sens i odkrywa możliwości realizacji celu własnego życia. Podstawowym zadaniem wolności jest służba miłości. „Wolność — jak wyjaśnił Wojtyła — jest dla miłości, przez nią bowiem człowiek najbardziej uczestniczy w dobru”³⁹.

Co zatem stanowi istotną barierę dla miłości? Źródłową przyczyną możliwych barier jest pycha, która dąży do postawienia siebie samego w miejsce *Sacrum*. To pycha konstruuje subiektywistyczny obraz rzeczywistości, bezwzględnie podporządkowany *ego*. Jak tę barierę przezwyciężyć? Postawą, która sprzyja miłości jest pokora. Wyjaśniając znaczenie pokory, Wojtyła określił ją mianem postawy właściwej „każdej prawdziwej wielkości, również wobec własnej, ale przede wszystkim wobec tej, którą ja nie jestem, a która znajduje się poza mną”⁴⁰. Pokory nie należy mylić z bezsilnością. Ani pokora, ani miłość nie stoją w sprzeczności nawet z pewnymi elementami walki, gdy chodzi o prawdziwe dobro osoby⁴¹. Zatem w niczym nie ograniczają one wolności osoby.

Paideia miłości jest procesem twórczym, opartym na wolności i prawdzie, integralnie obejmującym całą osobę⁴². Trwa przez całe życie konkretnej osoby i uwzględnia wszystkie sfery człowieka: zmysłową, jako wychowanie do czystości, wstydlivości i wstrzemięźliwości; intelektualną, jako poznawanie obiektywnego porządku świata; uczuciową, jako kształtowanie postawy podziwu, bliskości, czułości, a także sferę duchową, w której dokonuje się rozwój życia wewnętrznego. Wojtyła krytycznie odnosi się do tych programów wychowawczych, które koncentrując się na jednej ze sfer, nie uwzględniają ich integralności. Wyjaśniając ten problem na przykładzie sfery zmysłowej wskazał, że „prawidłowe wychowanie seksualne, również to, które musi już przybierać formę terapii, nie może poruszać się wyłącznie na »przyrodniczej« płaszczyźnie popędu seksualnego, ale na płaszczyźnie osoby, z którą łączy

³⁸ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, dz. cyt., s. 153.

³⁹ Tamże, s. 152.

⁴⁰ Tamże, s. 200.

⁴¹ Por. tamże, s. 241.

⁴² Por. tamże, ss. 55, 129 i 157.

się cały problem »miłości i odpowiedzialności«⁴³. Integralność wychowania zakłada zatem nierozzerwalność miłości i odpowiedzialności.

Podjmując próbę syntezy poglądów Karola Wojtyły, wyodrębniono następujące elementy *paidei*: zasadę afirmacji osoby, znaczenie bezinteresownego daru z siebie samego, poczucie odpowiedzialności za osobę, wzięcie odpowiedzialności za miłość, służebną rolę wolności wobec miłości, postawę pokory, a zatem wartości wyrażone zadaniem integralnego kształtowania osoby w wymiarze zmysłowym (fizycznym), intelektualnym, uczuciowym i duchowym.

5. Model *paidei*⁴⁴

Reinterpretacja poglądów Karola Wojtyły, wyrażonych w studium *Miłość i odpowiedzialność*, pozwala na sformułowanie następujących elementów modelu *paidei*:

1. *Paideia* stanowi szczególny rodzaj filozofii człowieka, zorientowanej na kształtowanie siebie do miłości. Miłość nigdy nie jest „czymś gotowym”, czy raz tylko „danym”, lecz jest *in statu nascendi* zadaniem, domagającym się zaangażowania i realizacji przez całe życie.
2. Podstawowe założenia *paidei* miłości domagają się uznania:
 - a) normatywnego porządku rzeczywistości,
 - b) definicji osoby, która jest jedyna i niepowtarzalna, samodzielna we właściwych sobie granicach, a zarazem zależna w istnieniu od Stwórcy,
 - c) normy personalistycznej, według której właściwym i pełnym odniesieniem do osoby jest miłość,
 - d) prawdy o człowieku jako *particeps Creatoris* — uczestniku myśli Boga i Bożego planu,
 - e) zasady afirmacji osoby,
 - f) zasady bezinteresownego daru z siebie samego,
 - g) odpowiedzialności za siebie i za innego,
 - h) odpowiedzialności za miłość,

⁴³ Tamże, s. 346.

⁴⁴ Zaprezentowany model *paidei* stanowi jedną z wielu możliwych propozycji.

- i) wolności jako wartości służącej miłości,
 - j) pokory, która charakteryzuje prawdziwą wielkość,
 - k) pewnych elementów walki, gdy chodzi o prawdziwe dobro osoby.
3. W aspekcie praktycznym *paideia* oznacza wychowanie osoby do miłości w odniesieniu do:
- a) sfery zmysłowej — poprzez wartość czystości, wstydlivosti, wstrzeмиęźliwości,
 - b) sfery intelektualnej — poprzez poznawanie obiektywnego porządku,
 - c) sfery uczuć — poprzez kształtowanie podziwu, bliskości, czułości,
 - d) sfery duchowości — poprzez rozwój życia duchowego,
 - e) stanowiąc w konsekwencji integralny wymiar wychowania, rozumianego jako permanentne, społeczne, a zarazem osobiste zadanie człowieka, współpracownika, *particeps Creatoris*, uczestniczącego w wychowaniu do miłości.

Zakończenie

Studium *Miłość i odpowiedzialność* Karola Wojtyły jest jedną z najpiękniejszych książek, jakie napisano na temat miłości⁴⁵. Trudno uzasadnić, dlaczego — mimo popularności myśli Jana Pawła II — relatywnie rzadko sięga się po ten tekst w praktyce. Jak zauważył Jarosław Merecki, „Wojtyła wpisuje się w tę wielką tradycję filozoficzną, u której początków spotykamy postać Sokratesa z jego wezwaniem »gnoti te auton« — poznaj samego siebie. Sposób filozofowania Wojtyły można nazwać »sokratejskim« również z tego powodu, że nie chce on narzucać swoim uczniom gotowego systemu, opracowanej w szczegółach wizji człowieka: zaprasza nas raczej do współmyślenia i do współodkrywania w naszym własnym wnętrzu tego, o czym mówi”⁴⁶.

Prawdziwy dialog z Mistrzem nie polega na bezkrytycznym przyjmowaniu jego poglądów, lecz na rozumiejącym słuchaniu i stawianiu pytań. Zatem czy *Miłość i odpowiedzialność* jest tekstem skierowanym wyłącznie

⁴⁵ Zob. także: E. Fromm, *O sztuce miłości*, tłum. A. Bogdański, Warszawa 1996; R. May, *Miłość i wola*, tłum. H. Datner-Śpiewak i P. Śpiewak, Poznań 2011.

⁴⁶ J. Merecki, *Filozofia ludzkiego doświadczenia*, [w:] K. Wojtyła, *Filozof i papież. Wybór tekstów*, dz. cyt., s. XIV–XV.

do chrześcijan? Choć studium to można traktować jako rodzaj komentarza do Ewangelii, Papież Jan Paweł II wyjaśnił, że właśnie „w Ewangelii zawiera się konsekwentna deklaracja wszystkich praw człowieka, nawet tych, które z jakichś powodów mogą być niewygodne”⁴⁷. Zwracając się do ludzi dobrej woli odwoływał się do idei cywilizacji miłości⁴⁸, z niej wynikającej zasady „światowego obywatelstwa”⁴⁹, stanowiącej w konsekwencji fundament „miasta miłości”⁵⁰. Refleksja ta prowadzi w konkluzji, poprzez karty *Miłości i odpowiedzialności*, a następnie lekturę kolejnych dzieł Karola Wojtyły, do odkrywania wraz z Nim wartości *paidei*. Może to uczynić każdy, wierzący i niewierzący, niezależnie od kontekstu religijnego, kulturowego, społecznego czy filozoficznego. Jak zauważył Leszek Kołakowski, „wszelka próba »unieważnienia Jezusa«, usunięcia go z naszej kultury pod takim oto pretekstem lub na takiej oto zasadzie, iż nie wierzymy w Boga, w którego on wierzył — wszelka taka próba jest śmieszna i jałowa. Próba taka jest tylko dziełem ludzi ciemnych, którzy wyobrażają sobie, że sam prostacko zapisany ateizm nie tylko może wystarczyć jako pogląd na świat, ale może ponadto upoważniać do tego, by dowolnie, według własnego doktrynerskiego zamysłu, okrawać tradycję kulturalną, wyjaławiając ją z najżywoźniejszych soków”⁵¹. Odrzucenie skrajnej perspektywy redukcjonizmu, wskazanej przez Kołakowskiego, otwiera przestrzeń do odczytania wraz w Karolem Wojtyłą drogowskazów *paidei*: drogi za-danej człowiekowi, współtworzonej przez niego jako *particeps Creatoris*, a pomyślanej i zrozumianej nie inaczej, jak tylko przez miłość i odpowiedzialność.

⁴⁷ Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, dz. cyt., s. 151

⁴⁸ Tenże, *Zawsze aktualne zadanie: wychowywać do pokoju*, Orędzie Ojca Świętego Jana Pawła II na Światowy Dzień Pokoju, 1 stycznia 2004, nr 10.

⁴⁹ Tenże, *Nie daj się zwyciężyć złu, ale zło dobrem zwyciężaj*, Orędzie Ojca Świętego Jana Pawła II na Światowy Dzień Pokoju, 1 stycznia 2005, pkt 2.

⁵⁰ K. Grabijas, L. Wanat, *Budować miasto miłości. Świętego Augustyna i współczesne refleksje o budowaniu wspólnoty, która tworzy miasto*, „Międzynarodowy Przegląd Teologiczny Communio, MIASTO”, t. XXVI, nr 5 (155)/2006 [w:] *Miasto jako wyzwanie dla chrześcijanina*, s. XXVI–XXXIX.

⁵¹ L. Kołakowski, *Chrześcijaństwo*, Kraków 2019, s. 763.

Bibliografia

- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 2007.
- 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.
- Grabijas K., Wanat L., *Budować miasto miłości. Świętego Augustyna i współczesne refleksje o budowaniu wspólnoty, która tworzy miasto*, „Międzynarodowy Przegląd Teologiczny Communio, MIASTO”, tom XXVI, nr 5 (155), 2006 [w:] *Miasto jako wyzwanie dla chrześcijanina*, s. XXVI–XXXIX.
- Jan Paweł II, *Nie daj się zwyciężyć złu, ale zło dobrem zwyciężaj, Orędzie Ojca Świętego Jana Pawła II na Światowy Dzień Pokoju 1 stycznia 2005*, pkt 2.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków 2005.
- Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, Lublin 1994.
- Jan Paweł II, *Przemówienie do młodzieży akademickiej zgromadzonej przed kościołem św. Anny w Warszawie, 03.06.1979*, [w:] Centrum Myśli Jana Pawła II — baza tekstów papieskich, www.nauczaniejp2.pl/dokumenty/wyswietl/id/542 [dostęp: 10.01.2021].
- Jan Paweł II, *Zawsze aktualne zadanie: wychowywać do pokoju. Orędzie Ojca Świętego Jana Pawła II na Światowy Dzień Pokoju. 1 stycznia 2004 r.*, nr 10.
- Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, Kęty 2001.
- Kołakowski L., *Chrześcijaństwo*, Kraków 2019.
- Merecki J., *Filozofia ludzkiego doświadczenia*, [w:] K. Wojtyła, *Filozof i papież. Wybór tekstów*, Warszawa 2012, ss. XIV–XV.
- Pismo Święte, *Biblia Tysiąclecia*, Poznań–Warszawa 1980.
- Tillich P., *Teologia systematyczna*, t. I., tłum. J. Marzęcki, Kęty 2004.
- Tischner J., *Polski młyn*, Kraków 1991.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Kraków 1969.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Warszawa 2012.
- Wojtyła K., *Rozważania o istocie człowieka*, Kraków 1999.

PARTICEPS CREATORIS***KAROL WOJTYŁA'S CONCEPT OF PAIDEIA IN THE WORK LOVE AND RESPONSIBILITY*****Summary**

Being a particeps Creatoris (participator in the thought of God) means being a part of the objective order of reality, which a man co-shapes through true love. True love assumes responsible affirmation of the person and the ability to give oneself selflessly. A different perspective is contained in the utilitarian or subjectivist philosophy, which Karol Wojtyła criticises and indicates the causes of erroneous constructions. This study is an attempt to present the model of *paideia* on the basis of Karol Wojtyła's views expressed in his book *Love and Responsibility*. *Paideia* is understood here as the philosophy of shaping oneself through love, the model of which is provided by the Gospel. This study analyses Karol Wojtyła's (John Paul II's) work and other selected sources, pointing to the fundamental question: the problems related to the philosophy of man, *mysterium hominis* and *mysterium caritatis*.

Keywords: love, responsibility, *paideia*, personalistic norm, *mysterium hominis*, *mysterium caritatis*

Kazimierz Mikucki CR¹

IDEA SPIRYTUALIZACJI ŚWIATA I SPOSÓB JEJ URZECZYWISTNIENIA W PERSPEKTYWIE FILOZOFII CHRZEŚCIJAŃSKIEJ

1. Wstęp. 2. Udział Boga. 2.1. Stworzenie świata. 2.2. Sprawowanie opatrności. 3. Wkład osoby ludzkiej. 3.1. Rozwój osobowy. 3.2. Kształtowanie kultury. 3.3. Kulturowanie przyrody. 4. Podsumowanie.

Abstrakt

W artykule przedstawiono ideę spirytualizacji świata w ujęciu filozofii chrześcijańskiej, która zakłada proces uduchowienia rzeczywistości stworzonej jako szczególnie sposób jej udoskonalenia. Proces taki jest realizowany przede wszystkim dzięki aktywności Boga jako jego pierwszej przyczyny oraz przy współdziałaniu osoby ludzkiej, która doskonali siebie oraz wpływa na poziom kultury i oblicze przyrody.

Słowa kluczowe: Bóg, osoba ludzka, kultura, przyroda, spirytualizacja

1. Wstęp

Jedną z idei najciekawszych, najbardziej doniosłych i aktualnych dla człowieka jest spirytualizacja świata stworzonego. Zgodnie z łacińskim źródło-

¹ Dr hab. — Instytut Teologiczny im. Św. Józefa Bilczewskiego we Lwowie; e-mail: kazimierzmikucki9@gmail.com; ORCID: 0000-0001-5589-2681.

słowem tej nazwy chodzi o udoskonalanie tego świata przez uobecnianie w nim istnienia i działania ducha jako specjalnego typu bytu, różnego od tego, co materialne. Dokonuje się to przede wszystkim za sprawą powoływania do bytu substancji duchowych, które wykonują za pośrednictwem władz duchowych czynności o podobnym charakterze, a następnie rozpoznają i realizują różne wartości określane jako duchowe.

Właściwy sens tej idei — z kilku zasadniczych względów — oddaje się na gruncie filozofii tomistycznej. Niezwykle przydatna jest w tym przypadku jej teoria bytu, która uwzględnia istnienie zróżnicowanych substancji duchowych, jakimi są Bóg, duchy czyste i dusze ludzkie, odgrywające w procesie spirytualizacji pierwszorzędną rolę. Są one pojmowane jako samodzielne byty pozbawione w swej istocie materii, wykazujące wobec niej transcendencję oraz prymat pod względem genetycznym, hierarchicznym i aksjologicznym. W teorii tej uwzględnia się następnie ważne dla rozważanego procesu istnienie wielości zróżnicowanych rodzajowo i gatunkowo substancji materialnych, ustopniowanych ze względu na typ formy substancjalnej, obecnych w przyrodzie i w istocie człowieka, wśród których znajdują się byty nieożywione i żyjące o funkcjach odmiennych od duchowych. Afirmuje się w niej w końcu istnienie realnych związków pomiędzy sferą bytu materialnego i duchowego, niezbędnych dla efektywności zjawiska spirytualizacji.

W tym rozłożonym w czasie procesie główny udział przypada Bogu jako przyczynie głównej. On inicjuje go oraz aktywnie w nim uczestniczy. W roli współuczestnika występuje stworzony przez Boga człowiek, istota cielesno–duchowa, która poprzez spełnianie czynności duchowe doskonali się oraz wpływa na określony kształt kultury i przyrody.

To są zasadnicze wątki treściowe, jakie podejmuje się w pracy, będącej próbą całościowego ujęcia zasadniczej problematyki związanej z omawianą ideą, z punktu widzenia tomizmu. Jedynie sporadycznie pojawiają się odwoływanie do danych poznawczych, jakie daje teologia, przez co wspomniana filozofia uzyskuje chrześcijański wymiar. Nawiązuje się w ten sposób do idei św. Tomasza z Akwinu i jego kontynuatorów, aby w filozofii osiągać nie tylko zgodność z podstawowymi tezami wiary chrześcijańskiej, ale też dokonywać prób syntezy obu dziedzin poznania².

² Por. Jan Paweł II, *Fides et ratio*, Watykan 1998, par. 13–15, 43–45, 76–78.

2. Udział Boga

Pierwszoplanową rolę w procesie spirytualizacji świata odgrywa Bóg, pojmowany jako duchowy stwórca świata, wszystkich bytów duchowych, materialnych i materialno–duchowych oraz jako Opatrzność kierująca losami stworzenia w sposób wolny i rozumny do osiągnięcia przez niego ostatecznego celu, jakim jest jego uduchowanie.

2.1. Stworzenie świata

Proces spirytualizacji ma swój początek w Bogu — stwórcy świata, którego duchowość stanowi jeden z Jego podstawowych przymiotów. Ze względu na transcendencję ontyczną i poznawczą, nie jest ona bezpośrednio znana, poza nadzwyczajnymi przypadkami. Odkrywana jest zwyczajnie na drodze pośredniej refleksji filozoficznej nad dziełami stworzonymi oraz dzięki przekazowi wiary chrześcijańskiej.

Filozofia tomistyczna rozumie duchowego Boga jako byt osobowy, transcendentny wobec świata, najdoskonalszy, wolny od wszelkich braków i ograniczeń, potencjalności, posiadający przymioty w stopniu nieskończonym, przede wszystkim samoistne istnienie tożsame z istotą. Stoi On u początku procesu spirytualizacji świata jako Stwórca, pierwsza przyczyna wszystkich rzeczy stworzonych, dzięki czemu byty przygodne w różnym stopniu partycypują w Jego doskonałościach, w tym też pod względem duchowości. Udoskonalając zaś wielokierunkowo świat poprzez nadawanie mu nowych jakości, sam się nie udoskonala jako Absolut³.

O Jego duchowej naturze więcej ważnych informacji uzyskuje się przede wszystkim dzięki wierze chrześcijańskiej. W jej świetle ukazuje się On jako Trójca Święta, czyli Bóg Ojciec, Syn Boży i Duch Święty, w której „wnętrzu” zachodzi szczególny rodzaj życia, uobecniany w ramach relacji wewnętrznych. Ujawnia się w nich najwyższa aktywność duchowa, polegająca na poznawaniu i miłowaniu, duchowym rodzeniu. Poprzez takie formy życia

³ Por. M. A. Krąpiec, *Metafizyka. Zarys teorii bytu*, Lublin 1995, s. 236, 346, 362–363, 379–383; M. Jaworski, *Metafizyka*, Kraków 1998, s. 116, 121–123; Z. J. Zdybicka, *Partycypacja*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 7, red. A. Maryniarczyk i in., Lublin 2007, s. 31–42.

wewnętrznego „pulsuje” w Nim — jak się wyraża Karol Wojtyła — życie duchowe w najczystszej postaci. W jego toku „rodzi się” Słowo, które stanie się ciałem, Chrystusem–Odkupicielem człowieka, oraz „wyłania się” Duch Święty, pochodzący od Ojca i Syna, który będzie kontynuować Chrystusowe dzieło uświęcenia i zbawienia⁴.

Dzięki takiej naturze własnego bytu, w Jego wolnej i rozumnej działalności twórczej pojawiają się byty duchowe, od Niego zależne, na które ma wpływ. W świetle filozofii chrześcijańskiej dzieło stworzenia obejmuje najpierw świat duchów czystych, aniołów, spełniających w procesie spirytualizacji ważne funkcje, szczególnie w zakresie opieki nad życiem ludzkim w aspekcie jego uświęcenia i zbawienia. Pominie się jednak ten temat z tej racji, że duchowe funkcje aniołów mają charakter pomocniczy, mocno ograniczony, zależny całkowicie od Boga, a informacje na ten temat mieszczą się głównie w obrębie danych z historii religii i teologii⁵.

Dziełem Stwórcy jest następnie przyroda. Choć sama w swej istocie i w sposobie istnienia jest odmienna od Niego, to jednak posiada z Nim związki. Ujawniają się one najpierw na etapie rozpatrywania pochodności tegoż bytu stworzonego, który wykazuje znamiona duchowości. Potwierdzeniem tego są „drogi” św. Tomasza z Akwinu, na których odczytywana jest m.in. duchowość Boga jako jeden z Jego „śladów” pozostawionych na rzeczach i zjawiskach fizycznych w postaci ich racjonalności i piękna⁶.

Inny charakter uczestniczenia w rzeczywistości duchowej zachodzi w przypadku, gdy aktywnie uczestniczy ona w procesie spirytualizacji świata, dzięki udzielonym jej przez Stwórcą możliwościom, potencjalnościom, o czym wspomni się niejednokrotnie w dalszej części pracy.

⁴ Por. M. Gogacz, *Poszukiwanie Boga. Wykłady z metafizyki absolutnego istnienia*, Warszawa 1976, s. 154–161; Jan Paweł II, *Encyklika Dominum et vivificantem*, Watykan 1986, par. 54; P. Semenkenko, *Wyższy pogląd na historię Polski. Myśl Boża w jej dziejach*, Kraków 1892, s. 9–11, 19–21, 46–48, 81–82, 86–93.

⁵ Por. É Gilson, *Tomizm. Wprowadzenie do filozofii św. Tomasza z Akwinu*, tłum. J. Rybałt, Warszawa 1960, s. 230–247; M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje. Materiały do filozofii człowieka*, Warszawa 1985, s. 9, 12, 19–28, 43–46; R. Otsason, *Anioł*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 1, red. A. Maryniarczyk i in., Lublin 2000, s. 234–236; K. Strzelecka, *Angelologia*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 1, Lublin 1989, s. 549–552.

⁶ Por. Jan Paweł II, *Encyklika Fides et ratio*, par. 67, 76, 100, 104; M. Gogacz, *Poszukiwanie Boga. Wykłady z metafizyki absolutnego istnienia*, dz. cyt., s. 26–28.

Dla zjawiska spirytualizacji kluczowe znaczenie ma stworzenie człowieka. Jest on rozumiany w myśl teorii hylemorfizmu jako złożona jedność o charakterze substancjalnym, cielesno–duchowa, ukierunkowana z natury na wieloraką aktywność wewnętrzną i zewnętrzną, w której jest miejsce na życie duchowe, realizowane w sposób wolny i świadomy w wymiarze indywidualnym i społecznym. Jest on otwarty na różnorodne relacje łączące z Bogiem i innymi ludźmi, odgrywające niezwykle ważną rolę w procesie udoskonalania osoby ludzkiej, ponieważ z natury jest bytem słabym, potrzebującym pomocy dla podniesienia na odpowiednio wyższy poziom życia⁷.

Zasadniczą rolę spełnia w tym procesie stworzona przez Boga dusza ludzka, element duchowy, poprzez który transcenduje ona sferę środowiska naturalnego oraz pozostałe byty, aktywnie i świadomie uczestniczy w procesie spirytualizacji świata oraz siebie. Stanowi ona formę substancjalną ciała, w której zawarte są aktualnie i potencjalnie wielorakie zdolności, siły i potrzeby; wszystko, co jest niezbędne dla relacji ze wszystkimi podstawowymi obszarami realnej rzeczywistości i udoskonalania bytu własnego i transcendentnego wobec siebie. Wśród jej zdolności i potrzeb znajdują się specyficznie ludzkie, o charakterze duchowym, łączone ze sferą poznania, pragnień i uczuć. Swoistym narzędziem służącym do osiągnięcia zamierzonych celów są przede wszystkim dwie władze duchowe: rozum i wola. Ukierunkowane są one na poznawanie obiektywnej prawdy, świadome i trafne wybory dobra, a poprzez ich związek ze sferą przeżyć — na obcowanie z uczuciami duchowymi, m.in. z pięknem. W ten sposób otwierają się trzy kierunki i pola najważniejszej aktywności duchowej człowieka i jego udoskonalania się w wymiarze duchowym⁸.

Dla procesu spirytualizacji, w którym bierze udział osoba ludzka, ważny jest także fakt jej społecznego kontekstu życia, jaki posiada z racji stworzenia.

⁷ Por. P. Semenenko, *Historiosofia. Ogólny rzut oka na całe Dzieje*, „Przegląd Poznański” 35(1863)1, s. 365–372, 390–392; Tenże, *Życie wewnętrzne*, Lwów 1931, s. 8–20; M. A. Krąpiec, *Antropologia filozoficzna*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 1, dz. cyt., s. 251–252; Tenże, *Człowiek i prawo naturalne*, Lublin 1975, s. 174–76; Z. J. Zdybicka, *Człowiek i religia. Zarys filozofii religii*, Lublin 1977, s. 314–317.

⁸ Por. K. Wojtyła, *Rozważania o istocie człowieka*, Kraków 1999, s. 72–95; P. Semenenko, *Życie wewnętrzne*, dz. cyt., s. 157–159, 169–171; K. Kłósak, *Dusza ludzka w perspektywach filozofii przyrody i metafizyki*, „Analecta Cracoviensia” 10(1978), s. 29–47; Z. J. Zdybicka, *Człowiek i religia*, dz. cyt., s. 79–86.

Funkcjonuje ona zawsze w relacji do innych osób, wspólnot, które są nośnikami wielu wartości duchowych, których nie osiąga się wysiłkiem pojedynczej osoby, ale w życiu wspólnotowym, we współpracy, poprzez konieczne i odpowiednie relacje z Bogiem i z innymi ludźmi, stąd należącymi do tzw. dobra wspólnego. Stosunek do tego dobra jest rozumiany jako relacja transcendentna w obrębie bytu ludzkiego, tzn. powszechna, konieczna dla jednostki ludzkiej, a niekonieczna jest jedynie jej konkretna forma, realizacja, metoda dążenia do niego. Różne formy związków międzyludzkich, będąc przekazywanymi rozmaitych dóbr, są dla człowieka niezbędne, choć potrzebują procesu spirytualizacji, czyli doskonalenia się w zakresie poziomu i wielkości posiadanych wartości duchowych. W żadnym zaś wypadku nie mogą być przedmiotem lekceważenia, a tym bardziej destrukcji⁹.

2.2. Sprawowanie opatrności

Udział Boga w procesie spirytualizacji nie ogranicza się jedynie do dzieła stworzenia świata, ponieważ uczestniczy On w nim poprzez działania o charakterze opatrnościowym. Odnoszą się one w pewnym zakresie do materialnej przyrody, w której jest miejsce na realną zmianę i doskonalenie się, na udział w tym procesie Boga, który jako Opatrność rozumnie kieruje światem do wyznaczonych przez siebie celów. Jest to mocno wyakcentowane w ewolucjonizmie typu chrześcijańskiego, w którym stwarzanie świata pojmowane jest jako akt jednorazowy, ale rozłożony w czasie proces, w którym powstają i kształtują się nowe byty, nowe formy materii o coraz bardziej złożonych i doskonalszych strukturach i funkcjach; którego cechami charakterystycznymi są uporządkowanie, kierunek wznoszący się, przejście „od mniej do więcej” w zakresie kształtowania się najpierw struktur materii nieożywionej, następnie powstania i rozwoju życia biologicznego, w końcu — dzięki specjalnej Jego interwencji — powstania duchowej duszy ludzkiej i człowieka, bytu świadomego, refleksyjnego. W związku z tym, w teorii Pierre’a Teilharda de Chardina występują sformułowania mówiące o „rosnącym

⁹ Por. M. A Krąpiec, *Człowiek i prawo naturalne*, dz. cyt., s. 174–176; Tenże, *O rozumienie filozofii*, Lublin 1991, s. 280–290; M. Gogacz, *Wokół problemu osoby*, Warszawa 1974, s. 123–126.

urzeczywistnianiu się ducha”, o duchowym wymiarze materii od początku jej istnienia, o rozwoju tego elementu w stronę „duchowej”, a nawet „świętej” materii u końca czasów, czego siłą napędową jest Bóg, Chrystus¹⁰.

Uduchowienie przyrody dzięki Opatrzności może realizować się także w sposób nadzwyczajny, nadprzyrodzony, kiedy Bóg wkracza w świat, uświęcając jego miejsca i czasy, o czym się wspomina w historii i fenomenologii religii. Wówczas te szczególne miejsca i czasy należące do świata stworzonego, wyodrębniają się z jego całości, nabierają nowej jakości, stają się cenne, uświęcone obecnością Transcendencji, poruszają człowieka wewnątrznie, umacniają go, przemieniają, są zbawienne dla niego. Jakkolwiek dokonuje się w ten sposób faktycznie sakralizacja pewnych elementów świata, to jednak jest to zjawisko ściśle związane ze sferą duchowości¹¹. Taki nadzwyczajny sposób działania Boga w kierunku spirytualizacji przyrody uwzględnia też teologia, która ukazuje wizję świata u końca czasów w obrazie nowej ziemi i nowego nieba, powstałych w rezultacie interwencji Chrystusa jako przyczyny sprawczej i celowej świata, gdzie będzie — po okresie destrukcji — odbudowana pierwotna harmonia pomiędzy wszystkimi stworzeniami a Bogiem, gdzie zostaną przewyżczone obecne w świecie zjawiska śmierci i zniszczenia¹².

Opatrznościowa funkcja Boga w zakresie spirytualizacji odnosi się zwłaszcza do osoby ludzkiej, wykazującej podobieństwo do Stwórcy w aspekcie duchowości, obdarzonej rozumnością i wolnością oraz różnymi talentami, która we współpracy ze Stwórcą ma kreować nową rzeczywistość duchową, odpowiadającą zarówno wizji i woli Boga, jak i ludzkim możliwościom i potrzebom. Bóg zwraca się przy tym do człowieka jako bytu jednostkowego i społecznego, nawiązując z nim relacje, poprzez które wywiera On aktywny wpływ na życie ludzkie, a za jego pośrednictwem na inne byty zależne

¹⁰ Por. C. Tresmontant, *Problem istnienia Boga*, tłum. W. Krzyżaniak, Warszawa 2001, s. 14–439; M. Heller, *Nowa fizyka i nowa teologia*, Tarnów 1992, s. 113–123; Tenże, *Początek świata*, Kraków 1976, s. 170–173; M. Heller, J. Życiński, *Wszechświat i filozofia. Szkice z filozofii i historii nauki*, Kraków 1980, s. 237–264; P. Teilhard de Chardin, *Środowisko Boże*, tłum. W. Sukiennicka, Warszawa 1967, s. 80, 86; J. Turek, *Kosmogeneza*, *Encyklopedia katolicka*, t. 9, Lublin 2002, s. 938.

¹¹ Por. Z. J. Zdybicka, *Człowiek i religia. Zarys filozofii religii*, dz. cyt. s. 314–317.

¹² Por. C. Tresmontant, *Problem istnienia Boga*, dz. cyt., s. 430; S. Wielgus, *Kosmocentryzm*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 9, dz. cyt., s. 936–938; P. Moskal, *Czy istnieje Bóg. Zarys filozofii Boga*, Pelplin 2002, s. 90–92; J. Krasieński, *Kosmogonia w Biblii*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 9, dz. cyt., s. 939; K. Romaniuk, *Eschatologia*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 4, Lublin 1989, s. 1109–1111.

od człowieka. W ten sposób udoskonalanie świata w kierunku uduchowienia — chociaż dokonuje się też w pewnym zakresie bez udziału człowieka — jest dziełem aktywnej i nieustannej współpracy Boga z bytem ludzkim¹³.

Taka współpraca zachodzi już w akcie poczęcia człowieka jako istoty duchowo-cieleśnej, a następnie na gruncie świadomej relacji. Może mieć ona charakter naturalny, kiedy byt ludzki rozpoznaje Stwórcę, myśli o Nim, znajduje częściową odpowiedź na swoje pytania, odnosi się do Niego w różnych pozytywnych formach zachowania moralnego oraz kultu. Największa jednak efektywność tej współpracy ma miejsce za sprawą relacji o charakterze nadprzyrodzonym, będącej rezultatem specjalnej inicjatywy Boga, do której człowiek nie jest zdolny z powodu swych ograniczonych zdolności naturalnych. Sam Bóg inicjuje w tym przypadku spotkanie z osobą ludzką, dopuszcza do wspólnoty ze sobą, a ponadto oferuje w interpersonalnym odniesieniu najbogatszy zasób dóbr o charakterze uświęcającym i zbawiającym człowieka¹⁴. Zdaniem Wojtyły, nawet minimalne rozmiary tego życia na poziomie nadprzyrodzonym „stanowią siłę zupełnie odrębną od tych wszystkich sił, które zawiera w sobie widzialny świat”¹⁵. W ten sposób relacje z Bogiem o charakterze nadprzyrodzonym są źródłem największych Jego darów, najbardziej zaspakajających ludzkie potrzeby duchowe oraz niezbędnych dla właściwych stosunków ze światem zewnętrznym¹⁶.

¹³ Por. P. Semenenko, *Historiosofia*, dz. cyt., s. 365–372, 390–392; Z. J. Zdybicka, *Człowiek i religia. Zarys filozofii religii*, dz. cyt., s. 314–317.

¹⁴ Por. K. Wojtyła, *O poznawalności i poznawaniu Boga. Zarys zagadnień*, Kraków 2000, s. 74–75, 79; J. Winkowski, *Zarys etyki i ascetyki katolickiej*, Kraków 1947, s. 12, 18–24; S. Swieżawski, *Człowiek i tajemnica*, Kraków 1978, s. 94–117; Tenże, *Święty Tomasz na nowo odczytany*, Kraków 1983, s. 217–220; M. Jaworski, *Doświadczenie religijne w ujęciu fenomenologicznym*, [w:] *Studia z Filozofii Boga, Religii i Człowieka*, t. 2, red. J. Sochoń, Warszawa 2002, s. 258–274.

¹⁵ K. Wojtyła, *O poznawalności i poznawaniu Boga*, dz. cyt., s. 74.

¹⁶ Por. S. Kowalczyk, *Odkrywanie Boga. Centralne problemy filozofii Boga*, Sandomierz 1981, s. 41–62, 285–308; Jan Paweł II, *Wierzę w Ducha Świętego Pana i Ożywiciela*, red. S. Dziwisz i inni, Watykan 1992, s. 343–386; Franciszek, *Laudato si'*, Watykan 2015, par. 10–12, 53, 125–126.

3. Wkład osoby ludzkiej

Koniecznym uczestnikiem procesu spirytualizacji świata jest człowiek. O jego współdziałaniu z Bogiem w dziele kreacji bytu ludzkiego już wspomniano. To, co leży w granicach jego możliwości i co jest najbardziej przydatne w rozważanej kwestii, to doskonalenie się w duchowym wymiarze życia oraz wpływanie na analogiczny wymiar kultury i przyrody.

3.1. Rozwój osobowy

Doskonalenie się człowieka w obszarze duchowości obejmuje trzy znane już sfery jego życia. To główne kierunki ludzkiej aktywności, w których realizuje on możliwości duchowe własnej duszy.

Pierwszy kierunek doskonalenia się, przed jakim człowiek stoi, jest związany z poznawaniem świata, dzięki duchowej władzy rozumu powiązanej bezpośrednio ze zmysłowością i otwartej na „oświecenie” przez wiarę, zdolnej do rozpoznawania prawdy. Jako duchowa władza, posługuje się też duchowymi czynnościami (abstrakcja, sądzenie i rozumowania) oraz prowadzi w konsekwencji do ujęcia treści poznawczych o podobnym charakterze. Duchowe treści poznawcze to prawdy ogólne, powszechne i ponadczasowe, które ze względu na przedmiot i specjalną metodę ich odkrywania są formułowane z pozycji poznania naukowego, filozoficznego i teologicznego. Stanowią one konieczny fundament duchowego życia człowieka, jego kultury¹⁷.

Następny obszar rozwoju duchowego osoby ludzkiej związany jest ze sferą pragnień, o ile sfera ta jest kierowana przez władzę duchową, jaką jest wola. Zasadniczą zaś właściwością woli jest możliwość niezdeteminowanego wyboru odpowiedniego dla człowieka dobra, wskazanego przez rozum, wiarę, prawdę. Wówczas funkcjonuje ona w kontekście obiektywnych wartości, a ćwiczona poprzez różne działania udoskonala się, wykazując się niezbędną człowiekowi siłą i stałością¹⁸.

¹⁷ Por. J. Pastuszka, *Psychologia ogólna*, t. 2, Lublin 1957, s. 91–105; M. A. Krąpiec, *Antropologia filozoficzna*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 1, dz. cyt., s. 253; W. Szewczyk, *Kim jest człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Tarnów 2009, s. 167–219.

¹⁸ Por. M. A. Krąpiec, tamże, s. 254–255; R. Ingarden, *Ksiąźeczka o człowieku*, Kraków 1975, s. 86, 105, 107.

W obszarze duchowości człowieka występuje też sfera przeżyć, jako swoiste i konieczne dla niego pole do zagospodarowania przez tzw. uczucia duchowe, w pełni dojrzałe i ludzkie, osiąmane w trakcie systematycznego uczenia się i kontaktu z Bogiem. Ich przykładami są najpierw uczucia estetyczne, w których doświadcza się piękna osób i rzeczy; następnie moralne, związane z przeżyciem dobra osobowego; wreszcie religijne, w których doświadcza się *sacrum*. Dzięki takiemu rozumieniu uczuć, mają one udział w obiektywnych wartościach, są ich nosicielami¹⁹.

Trzy wymienione wyżej sfery aktywności ludzkiej jako możliwości duchowe duszy są ukierunkowane na najwyższe wartości, a z racji nieśmiertelności ich podmiotu, jako jedne z nielicznych ocaleją w chwili śmierci biologicznej człowieka; będą miały nawet możliwość dalszego doskonalenia i pomnażania. Taki wniosek wynika z ustaleń antropologii filozoficznej, a dodatkowo jest potwierdzony przez dane antropologii teologicznej, która podaje więcej ważnych informacji na ten temat. Otóż ukazuje ona doskonałość człowieka w perspektywie spirytualizacji jako powszechne powołanie do świętości, osiąmane w życiu konkretnych osób oraz różnych wspólnot. Taki stan życia znamionuje doskonałość w zakresie wielu sprawności, posiadanych dóbr, przede wszystkim zaś doskonałość w naśladowaniu Jezusa Chrystusa w Jego miłości bliźniego i Boga, w uczestnictwie w życiu i w świętości Boga. W świętości zatem ma miejsce realizacja omawianej idei, spełnienie się osoby ludzkiej, które ostatecznie dokona się w śmierci i w zmartwychwstaniu, poprzez życie w Bogu, w uczestnictwie w Prawdzie, Dobru i Pięknie, przy udziale duszy i ciała, w stanie życia na wzór aniołów²⁰.

Poza dziedziną życia duchowego, wyznaczoną przez specyfikę duszy ludzkiej, w procesie spirytualizacji uczestniczy materialne ciało człowieka,

¹⁹ Por. D. v. Hildebrand, *Serce. Rozważania o uczuciowości ludzkiej i uczuciowości Boga-Człowieka*, tłum. J. Koźbiał, Poznań 1985, s. 133-139, 151-165, 171-198; J. Pastuszka, *Dusza ludzka. Jej istnienie i natura*, Lublin 1957, s. 31-36; M.A. Krąpiec, *U podstaw rozumienia kultury*, Lublin 1991, s. 147-215; P. Jaroszyński, *W poszukiwaniu ideału piękna. Od metafizyki piękna do ontologii wartości*, [w:] *Zadania Współczesnej Metafizyki*, t. 15: *Spór o piękno*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Z. Pańpuch, Lublin 2013, s. 49-62.

²⁰ Por. K. Wojtyła, *O poznawalności i poznawaniu Boga*, dz. cyt., s. 73-74, 78-80, 98-127; M. A. Krąpiec, *Człowiek w kulturze*, Lublin 1999, s. 189-190; Tenże, *Antropologia filozoficzna*, art. cyt., s. 255-257; D. v. Hildebrand, *Przemienienie w Chrystusie*, tłum. W. J. Zychowicz, Kraków 1982, s. 5-7, 46-58, 163-318; K. Romaniuk, *Eschatologia*, art. cyt., s. 1109-1111.

poprzez które jest on bytem immanentnym w świecie. Szeroko pojęta materialność, jaka wchodzi w grę w przypadku osoby ludzkiej, jest także ukonstytuowana przez duszę, ale obejmuje sfery bytu i czynności, które jednak zawsze bardziej związane są ze stroną cielesną i jej potrzebami. Składają się na ten obszar tzw. życie wegetatywne, w którym występują immanentne czynności witalne, wypełniające pojęcie życia w sensie fenomenologicznym, zachodzące na bazie organizmu biologicznego, niezbędne dla aktywności fizycznej w świecie. Wchodzą do tego obszaru przejawy tzw. życia sensorywnego, obejmujące stronę zmysłowo–uczuciową oraz popędowo–instynktową. Cechą charakterystyczną całej wymienionej sfery cielesności jest wrodzony charakter oraz zapewnienie biologicznej egzystencji, działanie w znacznej mierze poza świadomością człowieka, funkcjonowanie niekiedy poza sferą racjonalnego myślenia i wolnego wyboru, poza odniesieniami do obiektywnej hierarchii dóbr²¹.

Cały ten szeroko rozumiany wymiar cielesności stanowi swoiste narzędzie człowieka, którym posuguje się, by żyć w tym świecie, które jednocześnie ma służyć temu, aby ten świat i siebie samego w pewnym zakresie udoskonalić w aspekcie życia duchowego. Wyrazem doskonałości ludzkiej w tym zakresie jest odpowiednie sterowanie szeroko pojętą cielesnością, jej kontrola oraz wykorzystywanie do celów wyższych, aniżeli tylko do zachowania zdrowia i życia biologicznego. Odnosi się to do sił fizycznych, wrodzonych instynktów i popędów, dziedziny poznania zmysłowego i rodzących się na tym poziomie uczuć. W przypadku człowieka nie mają one autonomii i prawa do samodzielności, do kreowania niezależnych celów, sprzecznych z dobrem duchowym. Będąc pod czujną kontrolą rozumu, który jest dla nich „wędzidłem”, są sublimowane i podporządkowane dobrom odpowiadającym każdej osobie ludzkiej. Życie biologiczne stanowi więc podłoże, fundament doczesnej egzystencji ludzkiej, na którym ma być zbudowana zasadnicza konstrukcja życia duchowego²². Jednocześnie, poprzez jednoczącą funkcję duszy ludzkiej oraz ściśle związki sfery duchowej z fizyczną, samo ciało

²¹ Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń i in., Lublin 1994, s. 228, 269–275, 278–279, 296–300; M. A. Krąpiec, *Ja — człowiek*, Lublin 1998, s. 119–126, 182–184, 187–188, 273–282; Tenże, *Psychologia racjonalna*, Lublin 1996, s. 9–41.

²² Por. K. Wojtyła, *Rozważania o istocie człowieka*, dz. cyt., s. 42–71; M. A. Krąpiec, *Antropologia filozoficzna*, art. cyt., s. 253–255.

ludzkie staje się w sposób intuicyjny „ciałem uduchowionym”, a człowiek „duchem ucieleśnionym”²³.

Udoskonalanie życia osobowego dokonuje się również w obszarze związków społecznych, w każdej z ich form. Przy czym najważniejsze są tzw. wspólnoty pierwotne, podstawowe, o charakterze naturalnym i nadprzyrodzonym. W pierwszym przypadku są to małżeństwa, rodziny i narody, w drugim parafie i wspólnoty życia konsekrowanego. Cechą wyróżniającą je jest jedność osiągnięta za sprawą wartości moralnych i religijnych, zwłaszcza miłości, która w przypadku małżeństwa jest szczególna, ponieważ obejmuje całą istotę człowieka, jego stronę fizyczną i duchową²⁴. W innych przypadkach jest to miłość o charakterze niecielesnym i nieprokreacyjnym, przede wszystkim obecna w przyjaźni, w aktach służby i oddania drugiej osobie i innym społecznościom, w wierności codziennym, trudnym obowiązkom, w pełnieniu woli Boga. Każda z wymienionych wspólnot stanowi środowiska optymalne dla życia, właściwego i wszechstronnego rozwoju, doświadczenia miłości takiej, jakiej nie da się znaleźć w ich formach alternatywnych, zastępczych²⁵.

Oprócz wymienionych społeczności, liczą się instytucje o charakterze edukacyjnym, np. szkoły, które mają możliwości nie tylko udostępniania uczniom niezbędnej dla nich wiedzy teoretycznej, praktycznej w kierunku obranego zawodu, ale też kształtowania odpowiednich charakterów i postaw względem innych ludzi i wiary katolickiej, ubogacania ich wartościami najwyższymi. W grę wchodzi również wspólnoty narodowe (instytucje państwowe), które posiadają własną podmiotowość i olbrzymie możliwości w zakresie wpływania na odpowiednie zachowania własnych członków oraz na stosunek do innych narodów, wolny od nienawiści i przemocy. Ważnym podmiotem uduchowienia stają się wspólnoty religijne, jak parafia, specjalnie do tego celu stworzona instytucja, najmniejsza i podstawowa. Włączona jest ona w obręb

²³ Por. R. Ingarden, *Księżeczka o człowieku*, dz. cyt., s. 13–17, 21–26, 29–40; M. A. Krąpiec, *O rozumienie filozofii*, dz. cyt., s. 235–250; K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, dz. cyt., s. 73–76, 114–119.

²⁴ Por. T. Ślipko, *Życie i płęć człowieka*, Kraków 1978, s. 127–152; S. Kowalczyk, *Człowiek w poszukiwaniu wartości. Elementy aksjologii personalistycznej*, Lublin 2006, s. 165–190.

²⁵ Por. K. Wojtyła, *Teksty poznańskie*, red. M. Jędraszewski, Poznań 1986, s. 34; Jan Paweł II, *Vita consecrata*, Watykan 1996, par. 8–12, 22, 32, 88–90; Urbański, *Duchowość zmartwychwstańcza*, Warszawa 2003, s. 17–51.

bardziej powszechnych struktur, włącznie z Kościołem świętym, będącym nośnikiem wartości duchowych oraz potrzebującym uświęcenia z racji obecności w nim słabego czynnika ludzkiego. Szczególny wymiar tej instytucji stanowią wspólnoty zakonne, prowadzące życie konsekrowane, poświęcone służbie Bogu i ludziom, którym przyświecają ideały moralne i religijne, świętość²⁶.

W perspektywie filozofii chrześcijańskiej spirytualizacja w wymiarze społecznym ma sens z tej racji, że komunია osób jest zwieńczeniem historii człowieka, ma zagwarantowany byt wieczny w nowym, doskonalszym i w pełni uniwersalnym kształcie, danym w obietnicy Objawienia²⁷.

3.2. Kształtowanie kultury

W procesie spirytualizacji świata stworzonego występuje kultura, którą człowiek tworzy i która na zasadzie relacji zwrotnej samego jej autora „tworzy”, przez co pojęcie to występuje m.in. w kontekście pielęgnowania i uszlachetniania cielesno–duchowych predyspozycji osoby ludzkiej. W tym miejscu traktuje się ją jednak jako swoisty produkt historii życia duchowego człowieka jako takiego, jego aktów i treści; tego, co funkcjonuje jako coś utrwalonego w przedmiotach materialnych i w stosunkach międzyludzkich, w ideach, normach, postawach, wierzeniach religijnych, wartościach²⁸.

W związku z tym, że jest ona wytworem duchowej aktywności ludzkiej, to i nie ma bardziej szczytnego celu od tego, by przede wszystkim służyć dobru człowieka pojętemu w aspekcie jego życia duchowego. Taka jej udoskonalająca funkcja realizuje się w jego zasadniczych sferach życia duchowego, ukierunkowanych na obcowanie z trzema najważniejszymi własnościami transcendentalnymi bytu: z prawdą, dobrem oraz pięknem²⁹. Są one realizowane na gruncie nauki, sztuki, moralności i religii, z tym, że tę ostatnią pominię się tutaj, ponieważ znalazła miejsce przy okazji omawiania opatrnościowej aktywności Boga.

²⁶ Por. G. van der Leeuw, *Fenomenologia religii*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa 1997, s. 218–249.

²⁷ Por. Jan Paweł II, *Vita consecrata*, par. 46.

²⁸ Por. A. Bronk, *Kultura*, [w:] *Leksykon filozofii klasycznej*, red. J. Herbut, Lublin 1997, s. 332–335.

²⁹ Por. K. Wojtyła, *Rozważania o istocie człowieka*, dz. cyt., s. 27–31; R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, dz. cyt., s. 13–18, 21–40; M. A. Krąpiec, *O rozumienie filozofii*, dz. cyt., s. 262–270.

Prawda jest uobecniata w kulturze za sprawą nauki, występującej w różnych formach wiedzy niezbędnej dla życia ludzkiego. Najbardziej przydatne są te jej działy, które umożliwiają człowiekowi osiągnięcie mądrości jako podstawowego regulatora wszelkiej ludzkiej działalności oraz szczęścia w wymiarze doczesnym i wiecznym³⁰. Piękno wyraża człowiek przede wszystkim w sztuce jako podstawowym obszarze kultury, w szerokiej i wielostronnej aktywności artystycznej, np. na polu literatury, muzyki czy architektury. Podstawową jego funkcją jest oderwanie od wartości czysto użytkowych, a słuzenie kontemplacji, zachwytowi, co niewątpliwie pozwala na uwznioślenie życia ludzkiego³¹. Dobro ma wymiar transcendentálny, podobnie jak prawda i piękno, ale dla dzieła udoskonalenia człowieka i świata liczy się przede wszystkim jego moralny wymiar, wyrażany głównie w relacjach międzyludzkich, w których chodzi o stosunek człowieka do człowieka, zorientowany na realizację miłości bliźniego. To podstawowy wyraz kultury, nierzadko i niesłusznie pomijany w ocenie poziomu kulturowego konkretnych osób, grup społecznych czy całych narodów, jakościowo odrębny i wyższy w stosunku do sfery prawdy i piękna³². Chodzi tu bowiem o stosunek do osoby ludzkiej, dobra bezwzględnego, powszechnego i niezmiennego, wiecznego, człowieka ugruntowanego na naturze tej kultury i do Boga jako fundamentu bytu i ostatecznej normy moralności³³.

Ponieważ wymienione wartości występują na gruncie metafizyki tomistycznej razem, stanowią nierozłączną jedność, stąd oparte na nich dziedziny kultury także nie występują w izolacji, w oderwaniu od siebie, ale w łączności.

³⁰ Por. M. A. Krąpiec, *Ja — człowiek*, dz. cyt., s. 119–126, 144–152; Tenże, *Człowiek w kulturze*, dz. cyt., s. 22–42, 187; J. Pastuszka, *Psychologia ogólna*, dz. cyt., t. 1, s. 234–302; t. 2, s. 195–210; Tenże, *Dusza ludzka. Jej istnienie i natura*, dz. cyt., s. 27–40.

³¹ Por. M. A. Krąpiec, *U podstaw rozumienia kultury*, dz. cyt., s. 147–215; *Jan Paweł II do artystów i artyści do Jana Pawła II*, red. B. Drożdż-Żytyńska i in., Lublin 2006, s. 31–57; P. Semenenko, *Estetyka*, „Archiwum Polskiej Prowincji Zmartwychwstańców w Krakowie, Materiały dotyczące ks. P. Semeneki”, brak sygn., s. 1–3, 6, 13.

³² Por. B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków–Warszawa 1947, s. 7–8; M. A. Krąpiec, *O rozumienie filozofii*, dz. cyt., s. 271–279.

³³ Por. K. Wojtyła, *Elementarz etyczny*, Lublin 1999, s. 15–16; Tenże, *Człowiek w polu odpowiedzialności*, Rzym–Lublin 1991, s. 27–29; Jan Paweł II, *Encyklika Dominum et vivificantem*, par. 43, 45; A. Rodziński, *Osoba i kultura*, Warszawa 1985, s. 87; T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 2002, s. 27–28, 38–40, 51–59; M. A. Krąpiec, *Człowiek w kulturze*, dz. cyt. s. 42–61, 155–172; P. Jarozyński, *Dramat życia moralnego*, Warszawa 1993, s. 21–35; S. Kowalczyk, *Filozofia kultury*, Lublin 2005, s. 121–153.

W ten sposób prawda powiązana jest np. z dobrem moralnym i pięknem. Cała w ogóle kultura winna być „przepojona” wartościami moralnymi i religijnymi, którym ma sprzyjać, a nie burzyć. Odpowiada to godności człowieka, jest znakiem wszechstronnego i najwyższego stopnia jego rozwoju, daje odpowiednią miarę szczęścia³⁴.

W procesie spirytualizacji mają udział także przejawy tzw. kultury materialnej, będące owocem aktywności fizycznych i duchowych osoby ludzkiej, w których także wyraża się transcendencja człowieka w stosunku do przyrody i społeczności. Potrzeba tworzenia i udoskonalania jest tu łączona głównie z naturą ludzką w aspekcie fizycznym, biologicznym, jako istotą stosunkowo słabą, nieprzystosowaną w pełni do życia w świecie. Dają one możliwości opanowania i wykorzystania potencjalności przyrody, zapewniają konsumpcję, ułatwiają i uprzyjemniają życie. W perspektywie filozofii chrześcijańskiej są to jednak dzieła o charakterze instrumentalnym, użytkowym; nie stanowiąc celu samego w sobie, ostatecznie mają służyć egzystencji ludzkiej w wymiarze duchowym, transcendentnym, a więc rozwojowi życia wewnętrznego, osobowego, odpowiadającego godności człowieka i prawdzie o nim³⁵.

3.3. Kultywowanie przyrody

Wkład człowieka i jego działań w dzieło spirytualizacji świata ma miejsce w pewnym zakresie w odniesieniu do przyrody. Jakkolwiek stanowi ona rzeczywistość autonomiczną względem osoby ludzkiej, to jednak człowiek zawsze był realizatorem pewnych procesów dokonujących się w przyrodzie. Zwłaszcza w czasach współczesnych otwały się przed nim możliwości zainicjowania zmian dzięki nowym narzędziom wytworzonym przez naukę i technikę. Związane są z tym jednak zarówno możliwości w sensie pozytywnym, jak i negatywnym. W drugim przypadku wskazuje się na zagrożenie

³⁴ Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, dz. cyt., s. 228, 269–275, 278–279, 281–282; J. Pastuszka, *Dusza ludzka. Jej istnienie i natura*, dz. cyt., s. 27–40; M. A. Krapiec, *Ja — człowiek*, dz. cyt., s. 119–126, 144–152.

³⁵ Por. Jan Paweł II, *Laborem exercens*, Watykan 1981, par. 4–10, 24–27; S. Kowalczyk, *Filozofia kultury*, dz. cyt., s. 121–153; S. Swieżawski, *Duch źródłem wolności*, Lwów 1939, s. 20–24; Z. J. Zdybicka, *Człowiek i religia*, dz. cyt., s. 125.

nia wynikające z prób osiągnięcia przez człowieka demiurgicznej władzy nad przyrodą poprzez inżynierię genetyczną, jej manipulacje, w trakcie których można szkodzić integralnie pojętemu dobru człowieka, czynić coś, co jest sprzeczne z samą ideą udoskonalania świata³⁶.

Właściwie natomiast pojęty proces spirytualizacji przyrody, na jaki stać człowieka, jaki służy jego dobru i planom Boga widzianym z perspektywy filozoficznej i teologicznej, to jej zachowanie i ulepszanie zgodnie z mądrością i zasadami moralno-religijnymi. Chodzi o uczynienie z niej miejsca pięknego, nadającego się na spotkanie z Bogiem, zdolnego zjednoczyć wszystkich ludzi, wolnego od ciągłej bratobójczej walki o jej dobra materialne, od dominacji silnego nad słabszym. Taki model spirytualizacji jest preferowany w chrześcijańskiej wersji duchowości ekologicznej, w której powyższe idee występują. Model ów stoi przed człowiekiem jako zadanie, program dla istoty rozumnej i odpowiedzialnej, moralnej i religijnej, jako gospodarza oraz opiekuna środowiska naturalnego. Takiemu zadaniu zdolni są podołać ludzie o wysokim poziomie życia duchowego, posiadający odpowiednią wizję filozoficzną przyrody i człowieka, pracy i kultury, zwłaszcza ci, którzy posiadli znajomość zasad etycznych, są przekonani o ich ważności i je stosują, którzy aktywnie uczestniczą w życiu religijnymi³⁷.

Przyrodę może też człowiek udoskonalic poprzez włączenie się w proces jej sakralizacji, jej miejsc i czasu, na podobieństwo działania Boga. Ukazują się wówczas w przyrodzie elementy święte w sensie szerszym, w których upamiętnia się i otacza szacunkiem to, co ważne w osobistej historii człowieka lub historii grupy społecznej, np. własnego narodu. Obok nich są obecne elementy sakralne w znaczeniu ścisłym, religijne, szczególnie cenne dla ludzi wierzących, odnoszące się do Boga i świętych, służące jako środki uświęcania człowieka i kultu Boga³⁸.

³⁶ Por. J. Zon, *Ewolucja i ewolucjonizm*, [w:] *Filozofia przyrody*, red. S. Janeczek i in., Lublin 2013, s. 106; Jan Paweł II, *Fides et ratio*, par. 46.

³⁷ Por. Franciszek, *Querida Amazonia*, Watykan 2020, par. 17, 30, 49–51, 53, 56, 59, 82; Tenże, *Laudato si'*, par. 1, 15, 22–26, 28–31, 34, 38, 43, 51, 59, 62–83, 90, 130–136, 189–198, 203–208, 210, 214–227–236; S. Wielgus, *Kosmocentryzm*, art. cyt., s. 936.

³⁸ Por. G. van der Leeuw, dz. cyt., s. 321–331, 341–355; Z. J. Zdybicka, *Człowiek i religia. Zarys filozofii religii*, dz. cyt., s. 317; C. Krakowiak, *Materia sakramentów*, [w:] *Encyklopedia katolicka KUL*, t. 12, Lublin 2008, s. 191–192.

4. Podsumowanie

W artykule przedstawiono ideę spirytualizacji świata oraz sposób jej realizacji w perspektywie filozofii chrześcijańskiej, nawiązującej przede wszystkim do tradycji Arystotelesa i św. Tomasza z Akwinu, otwartej na dane teologii chrześcijańskiej zwłaszcza w formie informacji dopełniających rezultaty refleksji czysto rozumowej. Idea ta zakłada proces udoskonalania świata w kierunku jego uduchowienia, w którym uczestniczą jako główne przyczyny sprawcze Bóg i osoba ludzka. Mają w tym procesie udział także kultura i przyroda jako byty w różny sposób zależne od przyczyn głównych.

Rola Boga jest najważniejsza i szczególna. Jest On postrzegany jako Ten, który stoi u początku tego procesu, wywiera na niego aktywny wpływ poprzez działanie własne i zapośredniczone głównie przez aktywność człowieka, a udoskonalając stworzenie, sam się nie udoskonala jako Absolut.

Funkcja osoby ludzkiej jest usprawiedliwiona obecnością w niej duszy, istotnego elementu duchowego, poprzez który transcenduje ona świat natury i realizuje przede wszystkim potrzeby duchowe, specyficznie ludzkie, łączone prawdą, dobrem i pięknem, co się dokonuje w wymiarze osobistym i społecznym, w pracy własnej, w relacji z innymi, a przede wszystkim w nadprzyrodzonym życiu religijnym. W toku realizacji takiego celu osiąga się inny — panowanie ducha nad sferą szeroko pojętej cielesności. Za sprawą duchowej aktywności człowieka, na proces uduchowienia świata wpływa kultura, przede wszystkim jako narzędzie udoskonalania osoby ludzkiej w aspekcie wspomnianych już trzech podstawowych potrzeb duchowych, realizowanych na polu nauki, sztuki, moralności i religii. W końcu duchowa aktywność osoby ludzkiej ma wpływ na spirytualizację przyrody, na proces jej zachowania i ulepszania, uświęcania jej miejsc i czasu, co podkreśla się współcześnie w chrześcijańskiej wersji duchowości ekologicznej.

Bibliografia

- Bronk A., *Kultura*, [w:] *Leksykon filozofii klasycznej*, red. J. Herbut, Lublin 1997, s. 332–335.
Franciszek, *Laudato si'*, Watykan 2015.
Franciszek, *Querida Amazonia*, Watykan 2020.

- Gilson É., *Tomizm. Wprowadzenie do filozofii św. Tomasza z Akwinu*, tłum. J. Rybałt, Warszawa 1960.
- Gogacz M., *Wokół problemu osoby*, Warszawa 1974.
- Gogacz M., *Poszukiwanie Boga. Wykłady z metafizyki abstrakcyjnego istnienia*, Warszawa 1976.
- Gogacz M., *Człowiek i jego relacje. Materiały do filozofii człowieka*, Warszawa 1985.
- Heller M., *Początek świata*, Kraków 1976.
- Heller M., Życiński J., *Wszechświat i filozofia. Szkice z filozofii i historii nauki*, Kraków 1980.
- Heller M., *Nowa fizyka i nowa teologia*, Tarnów 1992.
- Hildebrand D. v., *Przemienienie w Chrystusie*, tłum. W. J. Zychowicz, Kraków 1982.
- Hildebrand D. v., *Serce. Rozważania o uczuciowości ludzkiej i uczuciowości Boga-Człowieka*, tłum. J. Koźbiał, Poznań 1985.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1975.
- Jan Paweł II, *Laborem exercens*, Watykan 1981.
- Jan Paweł II, *Encyklika Dominum et vivificantem*, Watykan 1986.
- Jan Paweł II, *Wierzę w Ducha Świętego Pana i Ożywiciela*, red. S. Dzinn i inni, Watykan 1992.
- Jan Paweł II, *Encyklika Vita consecrata*, Watykan 1996.
- Jan Paweł II, *Encyklika Fides et ratio*, Watykan 1998.
- Jan Paweł II do artystów i artyści do Jana Pawła II, red. B. Drożdż-Żytyńska i in., Lublin 2006.
- Jaroszyński P., *Dramat życia moralnego*, Warszawa 1993.
- Jaroszyński P., *W poszukiwaniu ideału piękna. Od metafizyki piękna do ontologii wartości*, [w:] *Zadania Współczesnej Metafizyki*, t. 15: *Spór o piękno*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Z. Pańpuch, Lublin 2013, s. 49–62.
- Jaworski M., *Metafizyka*, Kraków 1998.
- Jaworski M., *Doświadczenie religijne w ujęciu fenomenologicznym*, [w:] Jaworski M., *Studia z filozofii Boga, Religii i Człowieka*, red. J. Sochoń, Warszawa 2002, s. 258–274.
- Kłósak K., *Dusza ludzka w perspektywach filozofii przyrody i metafizyki*, „*Analecta Cracoviensia*” 10(1978), s. 29–47.
- Kowalczyk S., *Odkrywanie Boga. Centralne problemy filozofii Boga*, Sandomierz 1981.
- Kowalczyk S., *Filozofia kultury*, Lublin 2005.
- Kowalczyk S., *Człowiek w poszukiwaniu wartości. Elementy aksjologii personalistycznej*, Lublin 2006.
- Krakowiak C., *Materia sakramentów*, [w:] *Encyklopedia katolicka KUL*, t. 12, Lublin 2008, s. 191–192.
- Krasiński J., *Kosmogonia w Biblii*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 9, Lublin 2002, s. 939.

- Krąpiec M. A., *Człowiek i prawo naturalne*, Lublin 1975.
- Krąpiec M. A., *O rozumienie filozofii*, Lublin 1991.
- Krąpiec M. A., *U podstaw rozumienia kultury*, Lublin 1991.
- Krąpiec M. A., *Metafizyka. Zarys teorii bytu*, Lublin 1995.
- Krąpiec M. A., *Psychologia racjonalna*, Lublin 1996.
- Krąpiec M. A., *Ja — człowiek*, Lublin 1998.
- Krąpiec M. A., *Człowiek w kulturze*, Lublin 1999.
- Krąpiec M. A., *Antropologia filozoficzna*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 1, red. A. Maryniarczyk i in., Lublin 2000, s. 251–257.
- Leeuw G. van der, *Fenomenologia religii*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa 1997.
- Moskal P., *Czy istnieje Bóg. Zarys filozofii Boga*, Pelplin 2002.
- Nawroczyński B., *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków–Warszawa 1947.
- Otsason R., *Anioł*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 1, red. A. Maryniarczyk i in., Lublin 2000, s. 234–236.
- Pastuszka J., *Psychologia ogólna*, t. 1–2, Lublin 1957.
- Pastuszka J., *Dusza ludzka. Jej istnienie i natura*, Lublin 1957.
- Rodziński A., *Osoba i kultura*, Warszawa 1985.
- Romaniuk K., *Eschatologia*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 4, Lublin 1989, s. 1109–1111.
- Semenenko P., *Historiosofia. Ogólny rzut oka na całe Dzieje*, „Przegląd Poznański” 35 (1863) 1, s. 365–394.
- Semenenko P., *Wyższy pogląd na historię Polski. Myśl Boża w jej dziejach*, Kraków 1892.
- Semenenko P., *Życie wewnętrzne*, Lwów 1931.
- Semenenko P., *Estetyka*, Archiwum Polskiej Prowincji Zmartwychwstańców w Krakowie, Materiały dotyczące ks. P. Semeneki, brak sygn.
- Strzelecka K., *Angelologia*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 1, Lublin 1989, s. 549–552.
- Swieżawski S., *Duch źródłem wolności*, Lwów 1939.
- Swieżawski S., *Człowiek i tajemnica*, Kraków 1978.
- Swieżawski S., *Święty Tomasz na nowo odczytany*, Kraków 1983.
- Szewczyk W., *Kim jest człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Tarnów 2009.
- Ślipko T., *Życie i płęć człowieka*, Kraków 1978.
- Ślipko T., *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 2002.
- Teilhard de Chardin P., *Środowisko Boże*, tłum. W. Sukiennicka, Warszawa 1967.
- Tresmontant C., *Problem istnienia Boga*, tłum. W. Krzyżaniak, Warszawa 2001.
- Turek J., *Kosmogenez*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 9, Lublin 2002, s. 938.
- Urbański S., *Duchowość zmartwychwstańcza*, Warszawa 2003.

- Wielgus S., *Kosmocentryzm*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 9, Lublin 2002, s. 934–938.
- Winkowski J., *Zarys etyki i ascetyki katolickiej*, Kraków 1947.
- Wojtyła K., *Teksty poznańskie*, red. M. Jędraszewski, Poznań 1986.
- Wojtyła K., *Człowiek w polu odpowiedzialności*, Rzym–Lublin 1991.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń i in., Lublin 1994.
- Wojtyła K., *Rozważania o istocie człowieka*, Kraków 1999.
- Wojtyła K., *Elementarz etyczny*, Lublin 1999.
- Wojtyła K., *O poznawalności i poznawaniu Boga. Zarys zagadnień*, Kraków 2000.
- Zdybicka Z. J., *Człowiek i religia. Zarys filozofii religii*, Lublin 1977.
- Zdybicka Z. J., *Partycypacja*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 7, red. A. Maryniarczyk i in., Lublin 2007, s. 31–42.
- Zon J., *Ewolucja i ewolucjonizm*, [w:] *Filozofia przyrody*, red. S. Janeczek i in., Lublin 2013, s. 87–113.

**THE IDEA OF SPIRITUALIZATION OF THE WORLD AND THE WAY
OF ITS IMPLEMENTATION IN THE PERSPECTIVE OF CHRISTIAN PHILOSOPHY**

Summary

The article presents the idea of spiritualising the world in terms of Christian philosophy, which assumes the process of spiritualizing created reality as a special way of improving it. Such a process is carried out mainly thanks to the activity of God as its first cause and with the participation of the human person who improves himself and influences the level of culture and the face of nature.

Keywords: God, human person, culture, nature, spiritualization

Mariusz Gizowski¹, Krzysztof Knyżewski²

„TOWARZYSTWO SZUBRAWCÓW”
JAKO ASUMPT
W PROCESIE KSZTAŁTOWANIA
MYŚLI FILOZOFICZNO-PEDAGOGICZNEJ
XIX WIEKU

1. Geneza i specyfika stowarzyszenia. 2. Kodeks, symbolika, rytuał i zasady „Towarzystwa Szubrawców”. 3. „Towarzystwo Szubrawców” jako stowarzyszenie o charakterze moralnym i paramasońskim. 4. Czołowe postaci „Towarzystwa Szubrawców”. 5. Spojrzenie „Szubrawców” na kwestie społeczne. 6. „Szubrawcy” a sprawa chłopska. 7. „Szubrawcy” jako spadkobiercy antyklerykalnych tradycji oświecenia. 8. Okres „Neoszubrawców”. 9. Meandry myśli filozoficzno-pedagogicznej Towarzystwa. 10. Krytyka Towarzystwa Szubrawców ze strony ówczesnych adwersarzy. 11. Zamiast zakończenia.

Abstrakt

Towarzystwo Szubrawców jest XIX-wiecznym tworem organizacyjnym o charakterze paramasońskim³, które wykazywało ambicje zmiany do-

¹ 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; ORCID: 0000-0002-3068-8665.

² Dr nauk społ. — przedstawiciel European Association for Security; e-mail: kknysz@o2.pl; ORCID: 0000-0002-0150-6981.

³ W nomenklaturze wolnomularskiej, mianem organizacji paramasońskich, określa się wszelkie stowarzyszenia i organizacje mieszczące się w kategorii tzw. białej masonerii, tudzież masonerii niedoskonałej.

tychczasowego społeczeństwa polskiego i litewskiego, zgodnie z ideałami oświecenia; przy czym niejednokrotnie w grę wchodziły utopijne założenia i koncepcje o charakterze filozoficznym i pedagogicznym, które w pewnej mierze wpłynęły na losy i charakter późniejszych, społeczno-politycznych organizacji tajnych i spiskowych, przy pozornych, tudzież rzeczywistych konfliktach i sporach między nimi.

Słowa kluczowe: Towarzystwo Szubrawców, masoneria, wolnomularstwo, filozofia, pedagogika, społeczeństwo, naród, oświata, edukacja, wychowanie

1. Geneza i specyfika stowarzyszenia

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że Towarzystwo Szubrawców stanowi specyficzną organizację o charakterze paramasońskim z początku XIX wieku, które w swoich działaniach kierowało się spuścizną intelektualną epoki oświecenia, ze szczególnym uwzględnieniem racjonalizmu, swoistego maso- nizmu, a także paradoksalnie spirytualizmu i mesmeryzmu (wśród niektórych tylko członków, gdyż Szubrawcy w swojej większości zwalczali deklaratywnie te nurty), przy czym w grę wchodziło również pojawienie się na przełomie XIX i XX wieku Neoszubrawców, którzy w znacznej mierze nawiązywali do dorobku swoich antenatów. Bez wątpienia Towarzystwo Szubrawców było stowarzyszeniem o charakterze moralnym, z zacięciem dydaktyczno- satyrycznym, wzorowanym w sensie organizacyjno-rytualnym na osiem- nastowiecznej masonerii, która na początku XVIII wieku przeszła złożoną transformację od tworu o wymiarze operatywnym do formacji o charakterze spekulatywnym. Jednakowoż, Towarzystwo Szubrawców działało w Wilnie w latach 1817–1822 (ale oddziaływało na pozostałe ziemie dawnej Rzeczy- pospolitej), aby po czasowym zaprzestaniu swojej działalności — na skutek represji carskich — odrodzić się i kontynuować swoją działalność jako Neo- szubrawcy w okresie 1899–1914. Nie ulega kwestii, że fenomen Towarzystwa Szubrawców nie może być rozpatrywany w oderwaniu od prądów intelek- tualno-filozoficznych ówczesnej mu epoki, z odniesieniem jego charakteru do innych organizacji oraz stowarzyszeń masońskich i paramasońskich tego okresu historycznego, w tym w szczególności do: „Koła Sprawy Bożej”,

„Towarzystwa Filomatów”, „Towarzystwa Filaretów” („Zgromadzenia Filaretów”), „Towarzystwa Przyjaciół Pożytecznej Zabawy (Promienistych)” *alias* „Związku Promienistych”, „Związku Przyjaciół”, „Towarzystwa Filadelfistów” („Towarzystwa Filadelfów” *alias* „Filadelfistów”), „Filadelfistów Błękitnych”, „Towarzystwa Kowali”, „Związku Nadziei”, „Eleusis”, „Eleusys” („Eleuzys”) ⁴ czy „Eleuterii”. Istotny wpływ na specyfikę i charakter Towarzystwa Szubrawców miało oddziaływanie francuskiego racjonalizmu doby oświecenia, z jego wolnością, równością i braterstwem; przy czym za podstawowe cele wspomniana organizacja stawiała sobie wprowadzenie zrównania w prawach wszystkich obywateli, poprawę położenia chłopstwa, zwalczanie przesądów, obskurantyzmu, nieuctwa, z położeniem nacisku na wątki antyklerykalne ⁵.

Nie da się ukryć, że Towarzystwo Szubrawców przejawiało swój „postępowy” stosunek do kwestii chłopskiej, narodu, szlachty czy zagadnienia swobód obywatelskich, przy czym w grę wchodziły postulaty, które w jakiejś mierze godziły w system carskiego samodzierżawia. Nade wszystko członkowie Towarzystwa Szubrawców rozważali kwestię, czy naród nie powinien składać się li tylko, czy też być utożsamiany ze szlachtą czy arystokracją, ale również innymi klasami społecznymi, w tym szczególności z chłopstwem. Ich myślą przewodnią był postulat włączenia klas i warstw nierządzących w narodową wspólnotą między innymi poprzez wprowadzenie zakazu poddaństwa (czy nawet niewolnictwa powiązanego z feudalizmem) i upowszechnienie postępowej edukacji, która miała przyczynić się do zmiany świadomości społecznej, przy czym zauważyć należy, że w warstwie publicystycznej czy retorycznej posługiwano się żartem i ironią, wyśmiewającą przywary i wady rzeczników starego porządku. Szubrawcy w swojej argumentacji niejednokrotnie odwoływali się do przeszłości i tradycji Litwy, posługując się mitologiczną frazeologią, która za bardzo nie miała wiarygodnych podstaw historycznych. W artykułach i przyczynkach pojawiających się na łamach

⁴ Podobnie brzmiące nazwy danej organizacji lub stowarzyszenia nie są zamiennymi nazwami tychże formacji, lecz są wynikiem licznych podziałów strukturalno-organizacyjnych, jak również sporów personalnych w okresie działalności danych podmiotów. W grę wchodzi również pewne transformacje programowo-ideowe, które rzutowały na charakter i specyfikę danej organizacji w określonym czasie i etapie działalności.

⁵ Por. Towarzystwo Szubrawców, https://pl.wikipedia.org/wiki/Towarzystwo_Szubrawc%C3%B3w, [stan z dn. 25.11.2020].

„Wiadomości Brukowych” prezentowano obraz Litwy w kategoriach społeczeństwa demokratycznego, w odniesieniu do radykalnej krytyki współczesnego społeczeństwa, które miało być wsteczne i obarczone przesądami⁶. Towarzystwo Szubrawców odegrało szczególną rolę w życiu społeczno-kulturalnym Wilna, szczególnie po zaangażowaniu się w jego działalność Jędrzeja Śniadeckiego (nie był on jednakże jedynym ojcem tego sukcesu). Jego twórczość i satyry ukazują specyfikę ówczesnego życia społecznego, a także wskazują na wady i patologie niektórych kręgów i środowisk, wykazując swój mniej bądź bardziej artykułowany filozoficzno-pedagogiczny sens⁷.

„Wiadomości Brukowe”, które były wydawane w Wilnie w latach 1816–1822 pod auspicjami Towarzystwa Szubrawców (sformowanego najprawdopodobniej 11 lutego 1817 r.) posiłkowały się ciętą satyrą i tekstami zaangażowanymi w kwestie społeczne, w których dyskretnie forsowano wizję zmian ustrojowych i mentalnościowych, w imię uformowania bardziej postępowego i sprawiedliwego społeczeństwa. Wiodącą elitą tego czasu byli profesorowie i wykładowcy Uniwersytetu Wileńskiego, w jakimś stopniu pozostający pod wpływem masonerii, wykazującej ówczesnie tendencje emancypacyjne i patriotyczne, jednakże nie pojmowane w tradycyjnym i sarmackim wymiarze, który był właściwy dla Polski przedrozbiorowej, co niewątpliwie było pokłosiem Wielkiej Rewolucji Francuskiej z 1789 roku, emanującej swoimi hasłami i postulatami na gruncie bardziej zradykalizowanych elit, świadomych potrzeby zmian i walki z caratem (stało się to jedną z wielu inspiracji, które legły u podstaw organizowanych na terenach dawnej Rzeczypospolitej powstań narodowych, wymierzonych przeciwko zaborcom)⁸. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że w grę wchodził pewien kulturowy rozdźwięk pomiędzy spolonizowanymi elitami (na przykład członkami Towarzystwa Szubrawców) i wyższymi klasami dawnej wschodniej Rzeczypospolitej, a zwykłymi Litwinami czy Białorusinami, co wynikało z szerokiej palety

⁶ S. Kaji, *Vilnius Intellectuals and The Early 19TH-Century Concept of Lithuania: The Society of Scoundrels (Towarzystwo Szubrawców) and Local Society*, „Lithuanian Historical Studies”, nr 16/2011, s. 143.

⁷ M. Sobański, *200. rocznica urodzin Jędrzeja Śniadeckiego*, http://ziemia.pttk.pl/Ziemia/Miscellanea_1968_003.pdf, [stan z dn. 4.12.2020], s. 210–212; E. Iwaszkiewicz, *Rzecz o Szubrawcach, Sotwarosie i ludzkich przywarach*, https://journals.viamedica.pl/gazeta_amg/article/view/61609/46764, [stan z dn. 4.12.2020], s. 31–33.

⁸ S. Kaji, *Vilnius Intellectuals...*, dz. cyt., s. 144.

różnic o charakterze kulturowym i językowym. W tym punkcie rozważań należy zaznaczyć, że Towarzystwo Szubrawców było u zarania swoich dziejów krytykowane przez nurty radykalnie patriotyczne za brak zrozumienia niezależnych ruchów, opowiadających się za niepodległością, inspirowanych romantyzmem, przy czym trudne były do zaakceptowania dobre na początku relacje tej organizacji z rosyjskimi władzami. Stopniowo jednak na gruncie Towarzystwa Szubrawców zaczynają pojawiać się zdecydowane i coraz bardziej wyraźnie artykułowane hasła i postulaty społeczne, które okazały się nieakceptowalne dla władzy zaborczej. W grę oczywiście wchodził ożywiony dyskurs i cięta satyra, które nie były w smak elitom rządzącym, być może pierwotnie traktującym Towarzystwo w kategoriach organizacji, która *de facto* miała osłabiać tradycyjny etos szlachecki i intelektualny, będący rdzeniem kształtującej się świadomości narodowej. Wspomnieć w tym kontekście należy, że Towarzystwo Szubrawców postrzegane jest przez wielu znawców przedmiotu jako charakteryzujące się aktywnością ukierunkowaną na zniesienie poddaństwa, odrodzenie moralne, czy wręcz promowanie postępowej edukacji i wychowania. Jednakowoż artykuły w „Wiadomościach Brukowych” lansujących powyższe treści były publikowane anonimowo, tudzież pod różnymi pseudonimami. Ich treści mieściły się, w pewnym stopniu, w paradygmacie oświeceniowym, by tak rzec — „postępowym”, zakładającym zmianę dotychczasowego modelu społeczeństwa, przy czym występował brak wyraźnego wsparcia dla czynu niepodległościowego. Taki nurt dyskursu i argumentacji znalazł w pewnym sensie swoją kontynuację w okresie pozytywizmu, w którym formuła powstań narodowych i zrywów narodowowyzwoleńczych uległa swoistemu wyczerpaniu, aczkolwiek nie całkowitemu zanegowaniu. Takie oblicze Towarzystwa Szubrawców może być paradoksalnie wytłumaczalne w kontekście otwarcia się na wpływy masonerii, z jednej strony, a z drugiej, chodziło o przyjęty kurs „niewchodzenia” w otwarty konflikt z carską władzą, aczkolwiek nie oznaczało to w żadnym razie rezygnacji z dążenia do społecznej zmiany. Taki model postępowania Szubrawców wynikał z przyjętej strategii, która nie była oczywiście przejawem jakiegoś bezwzględnie lojalizmu⁹. Oczywiście wspomnieć należy, że Uniwersytet Wileński, aczkolwiek formalnie podporządkowany władzy

⁹ Tamże, s. 145–146.

carskiej, przyczynił się wydatnie do ukształtowania polskiej patriotycznej elity, uwrażliwionej na kwestie społeczne i narodowe, lecz pozostającym pod znaczącym wpływem ideologii i ruchów masońskich, których początek datuje się w sensie umownym od 1717 roku, gdy w Anglii doszło do zjednoczenia trzech różnych łóż masońskich i uformowania się Wielkiej Łoży Narodowej Anglii. W naszym jednak przekonaniu Towarzystwo Szubrawców bardziej oscyluje w kierunku wzorców rytu szkockiego aniżeli francuskiego, jakkolwiek kontrowersyjnie by to nie zabrzmiało.

Jak trafnie pisze Sayaka Kaji, specyfika Towarzystwa Szubrawców widoczna jest w ich kodeksie, w którym znajduje się zapis mówiący o tym, iż organizacja została stworzona po to, aby zwalczać wszelkie wady, nadużycia i patologie właściwe dla ówczesnego społeczeństwa, które niekoniecznie były odrzucane i postrzegane krytycznie przez ogół. Rzeczą dotyczyła między innymi alkoholizmu, hazardu, sporów i konfliktów, czy dążności do tytułów, stanowisk i urzędów, przy braku odpowiedniej wiedzy i kwalifikacji. Z powyższego Kodeksu Szubrawców wynika postulat walki z brakiem właściwej edukacji wśród klasy rządzącej, korupcją panującą w sądach, ze złym i ekskluzywnym pojmowaniem narodowości, czy nieszczerością w składanych obietnicach¹⁰. Sami zaś Szubrawcy jako członkowie organizacji mieli powstrzymywać się od zgubnych rozrywek, w tym nadmiernego picia alkoholu (stwarzając podwaliny dla świeckich ruchów abstynenckich)¹¹, czy uprawiania hazardu; jednakowoż Szubrawcom przypisano zadanie oświecania społeczeństwa i rozwijania swojej edukacji oraz poszerzania horyzontów. Ponadto członkowie Towarzystwa byli niejako zobligowani do pisania wartościowych i dowcipnych artykułów potępiających wady i przywary społeczne. Oczywiście byli też namawiani do ciężkiej pracy i wytrwałości¹². „Wiadomości Brukowe”, które były quasi organem Towarzystwa Szubrawców publikowały wiele tekstów o charakterze dydaktyczno-satyrycznym, dla których inspiracją była literatura oświeceniowa, chociażby utwory J. Swifta czy I. Krasickiego. W przyczyn-

¹⁰ Tamże, s. 149–150.

¹¹ I. Krasieńska, *Ruch abstynencki w Wielkopolsce w latach 1840–1842*, „Folia Historica Cracoviensia”, vol. 19/2013, s. 247; I. Krasieńska, *Paweł Gantkowski jako działacz trzeźwościowy (1905–1938)*, „Poznańskie Zeszyty Humanistyczne”, R. XXIII, s. 11; Por. T. Podgórska, *Stowarzyszenie Patriotyczno-Religijne „Eleusis” w latach 1902–1914*, Lublin 1999.

¹² S. Kaji, *Vilnius Intellectuals...*, dz. cyt., s. 150.

kach i tekstach pojawiały się fikcyjne miejsca czy lądy, tudzież metaforyczne konstrukcje, które miały odnosić się w swojej wymowie do krytyki współczesnego społeczeństwa, przy czym towarzyszył temu humor i wyszukana satyra. Poprzez swój prasowy organ Towarzystwo Szubrawców starało się propagować inkluzywną ideę narodu, propagując koncepcję równości praw we wspólnocie, a także przejawiając tolerancyjny stosunek do mniejszości, ale wyśmiewając przy tym w nieco przewrotnej formule rzekome wady i przywary poszczególnych nacji, na przykład pijaństwo¹³. Wspomnieć należy, że w twórczości Szubrawców regularnie pojawia się żart, ironia, drwina, a nawet prowokacja czy świadoma konfabulacja, której przejawem są chociażby publikowane w „Wiadomościach Brukowych” przyczynki osób, które rzekomo je zgubiły, co stanowi pretekst do głoszenia rozmaitych pseudomądrości. Wspominając tutaj o formie i treści „Wiadomości Brukowych”, należy zwrócić uwagę na fakt, że Szubrawcy często podszywają się pod obce, zmyślane czy fałszywe nazwiska, tudzież „otrzymują” listy od osób nieznanomych, na które czasem odpowiadają, albo też znalazłszy przypadkiem cudzy przyczynek czy list i nie mogąc odczytać zazwyczaj niewyraźnego podpisu nadawcy ani nazwiska adresata, ogłaszają go publicznie we wspomnianym periodyku — jednocześnie wzywając autora, by się zgłosił do redakcji po swoją własność. Tą drogą dostają się w ręce redakcji rzekomo poufne materiały¹⁴.

Towarzyszył temu krytyczny stosunek do szlachty oraz wszelkich przywilejów wynikających z urodzenia, przy czym kwestionowano wszelkie podziały klasowe, traktując je w kategoriach niesprawiedliwości i balastu uniemożliwiającego uformowanie zintegrowanej wspólnoty. Krytycznie odnoszono się również do snobizmu, zbytej dążności do uzyskania korzyści i przywilejów, a w „Wiadomościach Brukowych” wyraźnie pojawiały się wątki liberalne i równościowe, których implementacja miała przyczynić się do budowy bardziej sprawiedliwego społeczeństwa. Szczególnym przedmiotem krytyki społecznej Szubrawców było poddaństwo chłopów, w którym upatrywano demoralizację i upodlenie przedstawicieli tej klasy. Niejednokrotnie podejmowano inicjatywy społeczne, mające doprowadzić do zmiany

¹³ Tamże.

¹⁴ Por. M. Szargot, *Józefa Bogdana Dziekońskiego i jego kompanów „życie na żart”*, „Ruch Literacki”, z. 1 (322)/2014, s. 31; J. Bieliński, *Szubrawcy w Wilnie (1817–1822). Zarys historyczny*, Wilno 1910, s. 66–67.

istniejącego stanu rzeczy, co nie spotykało się z przychylną reakcją ze strony caratu. Szczególnie uwrażliwieni na tę kwestię byli Jakub Szymkiewicz, Kazimierz Kontrym i Jędrzej Śniadecki, który pisał swoje teksty i artykuły anonimowo, bądź opatrując je pseudonimami. Zniesienie poddaństwa oraz szeroka edukacja wśród najuboższych klas i warstw społecznych, a także tych uprzywilejowanych, były naczelnymi ideami przyświecającymi Towarzystwu Szubrawców. W grę wchodziły — rzecz jasna — wątki emancypacyjne, postępowe, równościowe i liberalne, aczkolwiek w jakimś stopniu przeniknięte polską tradycją narodową. Co interesujące, w niektórych przyczynkach „Wiadomości Brukowych” krytyce poddana została edukacja domowa. Część członków Towarzystwa Szubrawców prowadziła szeroką działalność filantropijną, charytatywną, prometejską, pomocową i dobroczynną wśród najbardziej upośledzonych warstw i klas, szczególnie ubogiego chłopstwa (na tym polu istotną rolę odgrywało „Towarzystwo Dobroczynności”)¹⁵. Nie podobna zatem zaprzeczyć, że „Wiadomości Brukowe” były wygodnym narzędziem w realizacji celów i preferencji Towarzystwa Szubrawców, a pierwotnie ton narracji nadał im Ignacy Lachnicki.

2. Kodeks, symbolika, rytuał i zasady Towarzystwa Szubrawców

W Towarzystwie Szubrawców obowiązywał zwyczaj obligujący jego działaczy do witania nowego członka mową, wierszem i prozą, odwołującą się do zasad i historii organizacji. Według Żywibunda Migaiło, „Szubrawiec podług scholastów dziuplowych znaczył to, co łacinnicy nazywali *vir probus dicendi peritus*. Pokazuje się z tych scholastów, że szubrawcowie mieli szczególniejszy wstręt do tak zwanych *kaulinikas* i *girtuokle*, to jest do ludzi, szukających bez pracy korzystania z innych w pozornej zabawie i pijących bez pragnienia dla odurzenia głowy. Wstręt takowy starali się utwierdzać w sobie i udzielać go drugim, a tym końcem odbywali ćwiczenia i schadzki. U nich najprzedniejszym zacnych mężów przymiotem była wstrzemięźliwość, którą poczytywali za jedyną sprężynę w dzielnej tęgości. Jest podobieństwo,

¹⁵ S. Kaji, *Vilnius Intellectuals...*, dz. cyt., s. 150–155.

że taki duch panował w ten czas, kiedy litwini od morza do morza rozciągali potęgę. Jagiełło i Witold napojów mocnych zgoła nie używali”¹⁶. Należy zauważyć, że motyw „szubrawcy” (w polskim tłumaczeniu) występuje również w oświeceniowym i antyreligijnym poemacie filozoficznym *Prawda*, którego autorstwo niektórzy przypisują markizowi D. A. F. de Sade¹⁷. Towarzystwo Szubrawców początkowo było luźnym związkiem osób tudzież kółkiem, które nie było związane żadnym statutem czy regulaminem. Dopiero 18 czerwca 1817 r., w Wilnie uchwalono statut czyli *Kodeks Towarzystwa Szubrawców*. Odwołajmy się w tym miejscu do materiałów źródłowych: „Zamiarem towarzystwa jest wyświecać szpetność przywar i nałogów, które z natury swojej nie mogą być prawem powściągane, są jednak dla społeczeństwa bardzo szkodliwe, a u nas z dawna pospolite. Do nałogów tych należą: używanie nałogowe mocnych napojów, gra w karty, pieniactwo, chlubienie się tytułami ojców, fałszywe mniemanie, jakoby można być obywatelem światłym nie zajmując się nigdy w życiu ksiąg czytaniem”¹⁸.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że Towarzystwo Szubrawców miało charakter paramasoński, czego między innymi przejawem było nie tylko przywiązanie do oświeceniowych ideałów, ale również specyficzny model organizacyjny i wymagania względem członków. W Towarzystwie w zasadzie można było wyodrębnić dwie kategorie członków: miejskich (*urbani*) i wiejskich (*rusticani*). Właściwymi członkami Towarzystwa Szubrawców byli jednakże ci pierwsi przedstawiciele stowarzyszenia. Ich liczba miała nie przekraczać 40 (liczba ta w numerologii masonerii okultystycznej ma swoje określone znaczenie i moc), przy czym zaznaczano, że członek miejski miał mieć co najmniej 25 lat. W przypadku liczebności członków wiejskich nie wprowadzano ograniczeń. W Towarzystwie jego działaczy zobowiązywano do pilnego pełnienia obowiązków swojego stanu i powołania, nie spożywania nadmiernie alkoholu, zakazu uprawiania hazardu,

¹⁶ W. Ciechowski, *Czasopisma polskie na Litwie* (bez daty i miejsca wydania), s. 57–58.

¹⁷ Por. W. B. Fleischmann, *The Divine Marquis under the Shadow of Lucretius*, <https://www.jstor.org/stable/43800146?seq=1>, [stan z dn. 4.12.2020], s. 1; P. Konar, *Markiz de Sade*, <https://historia.org.pl/2013/09/30/markiz-de-sade-szaleniec-zboczeniec-morderca/>, [stan z dn. 4.12.2020], s. 2; D. A. F. de Sade, *Prawda*, przełożyli B. Banasiak i K. Matuszewski http://sade.ph-f.org/dziela_pdf/sade_prawda.pdf, [stan z dn. 4.12.2020], s. 1–5.

¹⁸ W Ciechowski, *Czasopisma...*, dz. cyt., s. 59.

czytowania przynajmniej jednej gazety politycznej i literackiej, przeczytania w ciągu miesiąca co najmniej jednej książki, posiadania w swoich zbiorach co najmniej 10 książek, a wśród nich z zakresu historii i geografii Polski, przy czym zalecano kupowania co najmniej jednej książki na rok. Oczywiście każdy szubrawiec miał działać na rzecz „Wiadomości Brukowych”. Teksty zaś miały być pisane w stylu lekkim i zabawnym, czyli „szubrawskim”¹⁹. Rzeczą jasną, Towarzystwo Szubrawców miało na celu umoralnienie i doskonalenie swoich członków i działaczy (nie mogli być oni w żadnym razie pieniaczami ani awanturnikami czy ludźmi pysznymi, chlubiącymi się swoim pochodzeniem i tytułami, tudzież osobami bezkrytycznie odnoszącymi się do swojego narodu, czy dążącymi do zaszczytów i stanowisk, bez odpowiednich ku temu kompetencji), przy czym była to organizacja abstynentów, w której akcentowano nawet znaczenie wstrzeźliwości płciowej. Towarzystwo, będąc w jakiejś mierze stowarzyszeniem literackim, zbierało się periodycznie co 20 dni, w celu omówienia kluczowych kwestii, w szczególności zajmowano się odczytywaniem i krytykowaniem artykułów dostarczonych przez działaczy²⁰.

Jeżeli chodzi o wspomnianą ideę abstynencji — skądinąd szlachetną i wartą uwagi — to nie ulega kwestii, że jeżeli jest ona traktowana i pojmowana zbyt kategorycznie oraz rygorystycznie, może stać się przyczynkiem do zachowań o charakterze sekciarskim, na co wskazują chociażby losy powstałej na początku XX wieku w Polsce „Eleuterii” i organizacji „Eleusys”.

Według niektórych opinii, wiele elementów w strukturze i działalności Towarzystwa Szubrawców wprost zapożyczono od masonerii, chociażby pewien stopień tajności, co odnosiło się na przykład do kwestii nieznanego autorstwa tekstów publikowanych w „Wiadomościach Brukowych”; wyjątkiem były między innymi pisma „szubrawcze” Jędrzeja Śniadeckiego, których autorstwo zostało ujawnione przez Balińskiego²¹. Każdy z członków Towarzystwa otrzymywał pseudonim i pod nim właśnie figurował w spisach i protokołach obrad, przy czym zauważyć należy, że Statut zalecał przyjmowanie nazewnictwa z mitologii i starych podań litewskich. Szubrawcy mieli więc na przykład pseudonimy: „Perkunas” (Jakub Szymkiewicz), „Poklus” (Kazimierz Kontrym), „Sotwaros” (Jędrzej Śniadecki), „Auszławis” (Michał

¹⁹ Tamże, s. 59.

²⁰ Tamże, s. 60; Z. Hordyński, *O Towarzystwie Szubrawców*, Lwów 1883, s. 19.

²¹ Z. Hordyński, *O Towarzystwie...*, dz. cyt., s. 42.

Baliński), „Gulbi” (Ignacy Szydłowski) itp. Natomiast za dokonania i zasługi dla Towarzystwa szubrawiec mógł otrzymać tytuł dostojnika lub dygnitarza Towarzystwa, co nie oznaczało nadania szczególnych prerogatyw, ale spełniało funkcję honorową. Nie ma przy tym wątpliwości, że ceremoniał posiedzeń czy obrad Szubrawców był zapożyczony od masonerii. Na znak ich rozpoczęcia prezydent nakrywał głowę i dzwonił. Na samym zaś posiedzeniu członkowie siedzieli z nakrytymi głowami, a proszący o zabranie głosu zdejmował kapelusz. Nad porządkiem obrad czuwał prezydent, a gdy nie mógł nad nimi zapanować, wówczas interweniował strażnik porządku stukając łopata (por. ryc. 1). Zamykając posiedzenie, prezydent odkrywał głowę. W samym Towarzystwie można było wyodrębnić takie funkcje i stanowiska, jak chociażby: prezydent; fundator; mówca; strażnik, trzymający łopata; sekretarze; redaktor; czy dwaj członkowie komitetu redakcyjnego²².

Jeżeli chodzi o symbolikę łopaty, to można nawiązać tu do twórczości Jędrzeja Śniadeckiego, który w *Podróżach szlachcica na łopacie* opisał historię obywatela, który znalazł czarnoksiężką łopata, dzięki której mógł się swobodnie przemieszczać, przenikając w sposób niewidzialny ściany i dachy — nie było dlań żadnych ograniczeń. Właściciel magicznej łopaty, niezauważony przez nikogo, mógł widzieć i słyszeć wszystko²³. Strażnik porządkowy Towarzystwa Szubrawców miał ściśle przestrzegać porządku na zebraniu i doglądać, aby każdy członek stowarzyszenia pilnował swojego miejsca i nie odzywał się bezprawnie czy bez zezwolenia prezydenta — funkcję dyscyplinującą i porządkującą, odgrywała łopata, którą stukano o podłogę. Łopata była oznaką szczególnego wyróżnienia. Opatrzono ją napisem: *Tacere qui nescit, nescit loqui*. Jej rolę można porównać do funkcji młotka masońskiego, który wyznaczał porządek i rytm obrad²⁴ (podobną funkcję mógł pełnić specjalny dzwonek).

Za równie interesujące należy uznać stanowisko redaktora, który odpowiadał za poprawność tekstów publikowanych w „Wiadomościach Brukowych”, za błędy gramatyczne i typograficzne, jak i pomyłki historyczne, geograficzne i mitologiczne, za wszelkie niedopatrzania w tej materii podlegał karom pieniężnym, które były przeznaczane na rzecz szpitali, co świadczyło

²² W. Ciechowski, *Czasopisma...*, dz. cyt., s. 60.

²³ Tamże, s. 63–64.

²⁴ Z. Hordyński, *O Towarzystwie Szubrawców*, dz. cyt., s. 22.

o wypełnianiu funkcji dobroczynno-filantropijnej stowarzyszenia, właściwej współczesnym rotarianom czy członkom Lions-Club²⁵.

W poczet członków Towarzystwa Szubrawców można było być zaliczonym po uprzednim poleceniu czy rekomendacji — nie można było wstąpić swobodnie, lecz po spełnieniu określonych warunków. Jak wynika ze spostrzeżeń Zdzisława Hordyńskiego, sposób przyjmowania nowych członków do Towarzystwa do złudzenia przypomina obyczaje i rytuały, panujące w ówczesnej masonerii: „Prawidło XIV kodeksu określa szczegółowo sposób postępowania przy przyjmowaniu nowych członków. »Zaletnik«, który towarzystwu nowego członka do przyjęcia polecał, powinien był znać dobrze poleconego »ze strony obyczajów i sposobności naukowej, przekonać się, że lubi oświecenie, że ma dziesięć przynajmniej książek własnych i czytaniem rad się zajmuje; potem dostać od niego jakie pismo koniecznie jegoż własnej roboty w duchu szubrawskim i to wszystko przedstawić na schadzce szubrawskiej przy oddaniu pisma prezydentowi«. Głosowanie nad przyjęciem nowego członka było tajne, a tylko za zgodą wszystkich na schadzce obecnych mógł on być przyjętym do »grona szubrawskiego«. Przyjętego nowego członka wprowadzał do towarzystwa zaletnik, który przyprowadziwszy go na schadzkę, zostawiał w t.z. »izbie zaletnej« a sam, wszedłszy do sali, w której się schadzki odbywały, oznajmiał prezydentowi przybycie nowego Szubrawca. Wówczas strażnik porządkowy wychodził naprzeciw niemu i wprowadzał go do sali. Przybyły nie mógł mieć nakrycia na głowie. Jeżeli nowy Szubrawiec był znanym autorem, »który cokolwiek drukował«, wszyscy powstawali za jego przybyciem na znak uszanowania. Następowaly powitania. Przy tych w czasie sześćoletniego istnienia towarzystwa wypowiedziano wielką ilość mów wierszem, często niemałej wartości literackiej [...]”²⁶. Nowo

²⁵ Tamże.

²⁶ W okresie późniejszym uregulowano tę kwestię bardziej szczegółowo. Jak wypowiada się w tej materii Z. Hordyński, opierając się na zapisach Balińskiego: „1. Zaletnik przyprowadza zaleconego wtenczas, kiedy grono w porządku przyzwoitym zajęte już jest swojemi czynnościami i kiedy już Szubrawców nie ma w Izbie zaletnej. W tę izbę wprowadziwszy zaletnik zaleconego, zostawia go tam samego jednego (NB. powinna tam być butelka wody i szklanka) a sam zaletnik wchodzi do grona i stając przed mównicą raportuje o przybyciu zaleconego. 2. Prezydent daje zlecenie zaletnikowi oraz strażnikowi z pomocnikiem. To uskutecznia się według formularza Nr. 1). 3. Potem Nr. 2 i 3 z formularza. 4. Następują: a) Głos prezydenta, b) Głosy witajników i przypisek strażnika, c) Głos prezydenta o łapowaniu. d) Wezwanie strażnika przez prezydenta,

przyjmowany członek paraloży Szubrawców, zwyczajem wolnomularskim, witany był przez każdego działacza Towarzystwa serdecznym uściśnięciem ręki²⁷, co było w jakiejś mierze nawiązaniem do idei braterstwa.

O masońskiej elitarności Szubrawców decyduje przede wszystkim:

- specyficzny system rekrutacji i naboru członków,
- pozycja społeczna członków,
- wewnętrzna zasada wsparcia i wzajemnej pomocy członków,
- reprezentacyjno-towarzyski charakter stowarzyszenia,
- działalność dobroczynna, filantropijna, prometejska, altruistyczna i charytatywna,
- wewnętrzny kodeks etyczny,
- nimb tajemniczości związany z symboliczną obrzędowością (tradycyjne zwyczaje, obyczaje, ceremonie, rytuały i uroczystości).

Jak wspomniano wyżej, o wolnomularskiej elitarności stowarzyszenia świadczył między innymi specyficzny system rekrutacji. Do ścisłego grona Szubrawców nie można było ot tak się zapisać, można było do nich być zaproszonym; innymi słowy do Towarzystwa nie można było wstąpić *ad hoc*, można było być przyjętym.

Oprócz wspomnianych powyżej podobieństw Towarzystwa Szubrawców do wolnomularstwa, zwraca uwagę — jak już wcześniej wskazywaliśmy — staranna symbolika, której konotacje wydają się być jednoznaczne. Zainteresowanie wzbudza chociażby znajdujący się na stole prezydenta organizacji dzban wody źródlanej (oznaka wstrzeźliwości), szklanka i kompletne podręczniki historii powszechnej i geografii. Przedmioty te symbolizowały myśl przewodnią Towarzystwa, sprowadzającą się do rozpatrywania na trzeźwo i zimno (racjonalnie) kwestii i spraw społecznych oraz krzewienia nauki i postępu. Pieczęć towarzystwa wyobrażała złożone na krzyż łopate i miotłę między dwoma gałązkami dębowymi, a za nimi na środku stępę, znane z podań ludowych narzędzie wykorzystywane ponoć przez czarow-

aby wytłómaczył, co znaczą rzeczzone godła na stole mowniczym, to jest butelka i karty, a potem ażeby wskazał miejsce w gronie. Tu zatem tłómaczy godła i kończy jak formularz Nr. 4... NB. Do Strażnika należy czułość wespół z redaktorem, aby wszystkie były przygotowane porządku: mianowicie butelka z wodą i ze szklanką w Izbie zaletnej i osobna butelka z wodą i ze szklanką, a także i karty na stole mowniczym”. Z. Hordyński, *O Towarzystwie...*, dz. cyt., s. 23–24.

²⁷ Tamże, por. J. Bieliński, *Szubrawcy...*, dz. cyt., s. 6.

nice, które posłużyć miało członkowi Towarzystwa do celów podobnych przypisywanym bajkowym wiedźmom — chodziło tu też o wzlatywanie w powietrze, szybkie przenoszenia się z miejsca na miejsce i podpatrywanie czynności ludzkich niezwracając przy tym niczyjej zbędnej uwagi.

Należy zaznaczyć, że niepodobna wykluczyć obecności w Towarzystwie bardziej utajnionych, specyficznych rytuałów i obrzędów, których poszczególne czynności, gesty i symbole były przekazywane w tradycji ustnej i zastrzeżone tylko dla wąskiego kręgu wtajemniczonych. Nie zapisywano ich z obawy przed ujawnieniem ich profanom, dlatego źródła historyczne mogą o tym nie wspominać.

3. Towarzystwo Szubrawców jako stowarzyszenie o charakterze moralnym i paramasońskim

Nie ulega kwestii, że Towarzystwo Szubrawców było organizacją nade wszystko o charakterze moralnym i nie stawiało sobie zadań o charakterze politycznym, aczkolwiek na uwadze miało kwestie społeczne, w tym zniesienie poddaństwa chłopów, tudzież uformowanie nowej kategorii wspólnoty narodowej, kierującej się filozofią równości i braterstwem swych członków czy niwelowaniem różnic klasowych. Członkowie Towarzystwa Szubrawców mieli doskonalić się moralnie poprzez wykształcanie w sobie nawyku ciężkiej pracy oraz zwalczanie wszelkich nałogów, w szczególności zamiłowania do hazardu czy pijaństwa. Choć Towarzystwo miało charakter elitarny, to jednak jego przedstawiciele wychodzili ze swoimi oświeceniowymi ideałami na zewnątrz, szerząc na gruncie niższych warstw i klas społecznych nowoczesną edukację i wychowanie, bądź też podejmując się działalności charytatywno-filantropijnej. Należy zaznaczyć, że w praktycznej działalności Szubrawców granica między tym, co społeczne a tym, co polityczne była nader płynna. W tym też kontekście trzeba postrzegać kwestię rozwiązania Towarzystwa, którego działania emancypacyjne wkraczały w sferę polityczną w zakresie budzenia świadomości narodowej, bądź wysuwania postulatów przyznania chłopstwu praw, które wyzwoliłyby ich z więzów feudalizmu. Krytyka szlachty (w tym i instytucji demokracji szlacheckiej) czy też szlachetnie urodzonych miała również swój określony wymiar moralny, przy czym

chodziło tu o walkę z obskurantyzmem, nieuctwem i przywarami, które negatywnie oddziaływały na kondycję społeczną oraz relacje między klasami wyższymi a niższymi, które winny przebiegać harmonijnie. Nie ulega kwestii, że działalność społeczna Szubrawców, mieszcząca się w wymiarze moralnym, miała charakter pomocowo-filantropijny, samodoskonałacy i oczywiście reformatorski, z racji położenia nacisku na zmianę, tudzież — używając współczesnego języka — transformację dotychczasowej świadomości, by stała się bardziej światła i otwarta na nowe idee. W tym kontekście dość odważnie podejmowano też kwestię narodową, niekoniecznie utożsamiając ją z czynem narodowowyzwoleńczym, co być może wynikało z przyjęcia określonej strategii i taktyki postępowania w odniesieniu do władz carskich. Dzięki takiej właśnie formule, Towarzystwo Szubrawców mogło oddziaływać na inne organizacje o charakterze paramasońskim, które również podejmowały kwestie patriotyczne i narodowe. Dotyczy to w szczególności związków z Filomatami i Filaretami. Jak pisze Krystyna Ratajska, jednym z powodów założenia towarzystwa filomackiego było pragnienie kontynuacji reformatorskich dążeń Towarzystwa Szubrawców. Autorka przywołuje opinię Tretiaka i Szeligi, którzy wskazują, że: „utworzone na początku 1817 roku Towarzystwo Szubrawców mogło pociągnąć uczącą się młodzież do naśladownictwa, tem bardziej że założyciele Szubrawców jak Kontrym i Szymkiewicz byli protektorami uczącej się młodzieży i cieszyli się jej sympatią. Znając zasady, którymi się kierowali Szubrawcy, bez wielkiego trudu wyszukamy je w statutach filomatów”²⁸. Tak więc, jak pisze K. Ratajska, Filomaci, podobnie jak Szubrawcy, chcą stać się szermierzami zmagania z obskurantyzmem szlachty litewskiej, zwolennikami postępowych reform społecznych, tudzież walki o oświecone społeczeństwo²⁹. Próba moralnej przebudowy społeczeństwa jest oczywiście podstawowym wyróżnikiem działalności Towarzystwa Szubrawców, zwalczających przesąd, nieuctwo, naiwność, brak doświadczenia i zacofanie³⁰, co w jakiejś mierze współbrzmi z ambicjami ówczesnej masonerii, która kierowała się kryterium moralnym przestrzegania określonych zasad przyjmując nowych członków w swoje szeregi.

²⁸ Por. K. Ratajska, *Koncepcja filomatyizmu w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria”, nr 1/1981, s. 51.

²⁹ Tamże.

³⁰ Por. J. P. Lubigrosz, *Ostrzeżenie*, „Wiadomości Brukowe” nr 38, z dn. 25 sierpnia 1817, s. 160–161.

Z dużym prawdopodobieństwem sądzić można, że Towarzystwo Szubrawców i Towarzystwo Filomatów było ze sobą genetycznie powiązane nie tylko z racji koligacji personalnych. W grę wchodziło doświadczenie zawiązywania określonego modelu kół i organizacji, istniejących w Europie na początku XIX wieku, co nie pozostaje bez związku z kształtowaniem się w tym okresie (a także i wcześniej) formacji masońskich na gruncie angloamerykańskim i francuskim, aczkolwiek w przypadku Filomatów czy Szubrawców rzecz dotyczyła reprezentacji pewnego rodzaju jawnych towarzystw, mających charakter i cele naukowe oraz społeczno-kulturalne, mieszczące się pozornie w ramach usankcjonowanego porządku społeczno-politycznego. Filomaci (ale i Szubrawcy) reprezentować mieli ten bieg życia, który nie odcinał się od oficjalności, prawomyślności czy legalizmu. Nurt ukryty czy konspiracyjny, zmierzający nie tylko do naprawy i oświecenia społeczeństwa, ale także do gwałtownej przemiany jego społeczno-politycznych podstaw ustrojowych, raczej ich nie pociągał, aczkolwiek można go potraktować w określonej sekwencji zdarzeń jako logiczną konsekwencję uprzednio założonych celów i wyznawanych preferencji³¹.

W związku z powyższą sugestią nader trafne okazują się uwagi K. Ratajskiej, która przywołuje interesujące rozważania Szeligi: „Epoka, na tle której powstają towarzystwa tajne między uczniami w Wilnie, była epoką powszechnych w Europie konspiracji, przeróżnych towarzystw tajnych i to tajnych po większej części tolerowanych. Znane są one pod różnymi nazwiskami, godłami: jak masonów, karbonarów, czarnych braci, szubrawców itp. (...). Wielu patrząc, z jaką swobodą rozwijają się towarzystwa masońskie, sądziło, że tworzenie towarzystw jest zgodne z duchem czasu i wolą rządu i że to od dobrej woli każdego zależy. Rzeczywiście formować zaczęto różne towarzystwa, z których jedne naśladowały, a drugie parodiowały masonerię lub zupełnie innym poszły torem. A wszystkie, tak masońskie jak i niemasońskie, tworzyły się i egzystowały bez upoważnienia władzy, ale i bez zaprzeczenia z jej strony”³².

Jest rzeczą ciekawą, że Filomaci, jak wcześniej Szubrawcy, nad wyraz rozwinięli praktyki literackie, kształtujące umiejętności i kompetencje. Jak pisze Agata Sikora, ćwiczenia naukowe i rozwijanie sztuki pisania należały do głów-

³¹ Tamże, s. 52.

³² Tamże, s. 56.

nych celów Towarzystwa, przy czym wskazać należy, że każdy czynny członek był ustawowo zobowiązany dostarczać kierownictwu jedną pracę pisemną na miesiąc. W grę wchodziło „pismo oryginalne lub tłumaczone, wierszem lub prozą, w rodzaju bądź poważnym i uczonym, bądź w wesołym i do zabawy służącym”. Każde z nich, niepodpisane, miało być potem pisemnie zrecenzowane i zarchiwizowane. Jednakowoż, rekrutacja do związku wymagała przeprowadzenia, jak już wspomniano, skomplikowanej, wielostopniowej procedury, regulującej sposoby wypowiedzania się, ale przede wszystkim pisanie i przekazywanie pism. Widać tutaj jakąś inspirację i wpływ Szubrawców³³, tym bardziej że Filomaci na swych zebraniach wygłaszali referaty o polskim i zagranicznym piśmiennictwie, szczególnie starożytnym i oświeceniowym, przy czym dyskutowali i sami oceniali wzajemnie swoją twórczość³⁴. Rzecz jasna, Towarzystwo Filomatów skrywało swoje cele patriotyczne i niepodległościowe, natomiast Szubrawcy raczej takich ambicji wprost nie przejawiali i byli bardziej zachowawczy³⁵. Nakaz służby ojczyźnie był egzemplifikowany również przez Promienistych Tomasza Zana, który głosił „teorię promienistości”³⁶ (tudzież Zgromadzenie Przyjaciół Pożytecznej Zabawy)³⁷. Marek

³³ A. Sikora, „Aż do najmniejszej kropki”: o prawie i biurokracji filomatów, „Teksty Drugie”, nr 4/2015, s. 97.

³⁴ J. Jasieński, *Filomaci, Filareci*, „Nowy Kurier”, nr 23 (941), 1–15 grudnia 2007, s. 1.

³⁵ Por. Z. Sudolski, *Wkład Filomatów i Mickiewicza w walkę o niepodległość (Refleksja na 200-lecie urodzin Mickiewicza i 80-lecie odzyskania niepodległości)*, „Rocznik Towarzystwa Naukowego Warszawskiego”, nr 61/1998, s. 30.

³⁶ Jak pisze Ignacy Domejko, charakteryzując to zjawisko: „Wymyślono (...), że nie tylko z oczu, ale i z czoła Tomasza, ilekroć razy był otoczony swemi kochanemi dziećmi, wychodziły promienie, które przenikały duszę każdego, co był sposobny do przejścia się uczuciem cnoty i piękności, a odbijały się w powietrzu lub gasły, ilekroć napotykały na zimne lub nieczyste serce”. List Ignacego Domejki, *Filareci i Filomaci*, Poznań 1782, s. 12. W tym kontekście wspomnieć należy, że Tomasz Zan, Założyciel Promienistych, był przekonany, że wokół człowieka pewne niewidzialne i ponadnaturalne siły roztaczają pozytywną energię. Jeżeli żyje on według zasad moralnych, staje się dobry i piękny, a jeśli odrzuca te zasady, energia wokół niego staje się negatywna. U Zana w grę wchodziła również idea miłości promienistej, która miała rozwijać się w sferze duchowej i wzbogacać wnętrza młodych ludzi. Sam Tomasz Zan był „Arcypromienistym”, który to obdarzał szczególnym pocałunkiem na czoło swoich braci na znak jedności i przyjęcia idei promienistości; *Promieniści Tomasza Zana*, <https://www.polskieradio.pl/39/156/Artykul/1116342,Promienisci-Tomasza-Zana>, [stan z dn. 22 grudnia 2020], s. 2; *Promieniści*, <https://pl.wikipedia.org/wiki/Promieni%C5%9Bci>, [stan z dn. 22 grudnia 2020], s. 1–2.

³⁷ Z. Sudolski, *Wkład Filomatów...*, dz. cyt., s. 31–32.

Piechota, przywołując autorytet Zbigniewa Sudolskiego, wskazuje, że „sprawy wolności i niepodległości stanowiły istotny, choć przytłumiony czynnik w krwiobiegu działającego od 1817 r. Towarzystwa (Filomatów). Domaganie się poszerzenia zasięgu jego oddziaływania nie mogło pozostać bez echa i wyrażało się w coraz to nowych inicjatywach”³⁸. Towarzystwo Filomatów rozszerzało swoje inicjatywy i zakres działania, co przyczyniało się w sensie organizacyjnym do powstawania innych podmiotów, takich jak chociażby Klub Przyjaciół, Związek Filadelfistów Błękitnych³⁹ i Filadelfistów Czerwonych, wspomniany Związek Promienistych czy wreszcie Towarzystwo Filaretów, przez które przewinęły się szerokie rzesze studentów i intelektualistów⁴⁰. Czy jednak sami Filomaci uformowaliby się gdyby nie działalność Towarzystwa Szubrawców? Pozwólmy sobie w tym miejscu na pewną figurę retoryczną: tak jak bez kantyizmu trudno sobie wyobrazić narodziny idealizmu niemieckiego, tak też niepodobna nie doceniać wpływu Szubrawców, kultywujących myśl oświecenia, na proces kształtowania się tajnych organizacji patriotycznych w Polsce I połowy XIX wieku, kierujących się filozofią romantyzmu. Jednakowoż Filomaci i Filareci, tak jak Szubrawcy, byli mocno przejęci hasłem braterstwa, które stanowiło jeden z istotnych wyznaczników ich aktywności⁴¹. W jakiejś mierze, niekoniernie marginalnie, pociągały członków tych organizacji wzorce i rytuały wolnomularskie, czemu niepodobna zaprzeczyć. Zauważył to Ignacy Domejko (Domeyko), wskazując, iż: „Jakoż, zaraz pierwszej zimy po zawiązaniu Towarzystwa Filaretów [...] niektórzy z tych, co byli uczestnikami pierwszych majówek a nie byli jeszcze weszli do Filaretów, dali się wciągnąć pod zaklęciem jakichś wichrzycieli do tajemniczego klubu, którego mistrze sami nie wiedzieli czego chcą, ale już mieli na pogotowiu czarną izbę, przysięgi, ceremonie, trupie głowy, sztylety, znaki do poznania się i tym podobne ceregiele, któremi jak dziećmi z ogniem

³⁸ M. Piechota, „Słowo to cały człowiek”. *Studia i szkice o twórczości Mickiewicza*, Katowice 2011, s. 23.

³⁹ Filadelfiści Błękitni należeli do bardziej aktywnych organizatorów ruchu narodowego młodzieży wileńskiej, dostrzegając potrzebę powołania do istnienia wielostopniowego Związku Patriotycznego, który skupiłby się na działalności spiskowej, zmierzającej do odzyskania i utrzymania niepodległego bytu ojczyzny. K. Jaruszewski, *Filomaci wileńscy*, „Kwartalnik Chojnicki”, nr 21/2017, s. 13.

⁴⁰ M. Piechota, *Słowo...*, dz. cyt., s. 28.

⁴¹ Por. *List Ignacego...*, dz. cyt., s. 14.

bawili się i straszili, a policya już ich zwietrzyła”⁴². W innym miejscu Domejko snuje interesującą refleksję: „Nie byli wprawdzie Filomaci, i większa część Filaretów, bardzo pobożnymi katolikami, nie wszyscy dopełniali ściśle przepisów kościelnych i nie można ich było posądzać o zbytęcną uległość wobec władzy duchownej. Za świeży jeszcze był natenczas wpływ rewolucyj francuzkiej i zagranicznych idei, które owładały młodzieżą na początku wieku; za silny wpływ powszechnie sekularyzowanej oświaty szkolnej, mianowicie tej, którą nam przekazała komisya edukacyjna, w której pierwszeństwo brały: starożytna, klasycyzna literatura i historia, matematyka i nauki przyrodzone; zbyt też żywy był urok Napoleonizmu [...]”⁴³.

Biorąc po uwagę powyższe nie da się zaprzeczyć temu, że szereg inicjatyw i działań zarówno Szubrawców, jak i Filomatów, szczególnie we wczesnym etapie działalności, można postrzegać w kategoriach pierwszych prób realizacji na ziemiach polskich postulatów „pracy organicznej” oraz „pracy u podstaw”, które dojdą do głosu w Wielkopolsce w latach 40. XIX w., jak i w programach i działaniach warszawskich pozytywistów, przy czym nurt ten nie mógłby się narodzić bez spuścizny intelektualnej epoki oświecenia, której myśl objawiała swój charakter antyklerykalny i „postępowy” — sama zaś masoneria główne źródło przesądu i zacofania upatrywała w dogmacie i religii⁴⁴. W Towarzystwie Szubrawców stawiano na zasady otwartości, równości, samodoskonalenia, jak i wzajemnej pomocy. Pod tymi hasłami mogłoby się podpisać wolnomularstwo. Nie przypadkiem Szubrawcy we własnym kręgu traktują się jak bracia, a motyw braterstwa pojawia się w twórczości publikowanej na łamach „Wiadomości Brukowych”⁴⁵. Pismo to jednak zostało zlikwidowane w 1822 roku — w przekonaniu Marii Barbary Topolskiej, z powodu zbyt swobodnych wypowiedzi w duchu masońskim, popierających radykalne przemiany w państwie, włącznie z uwłaszczeniem chłopów⁴⁶.

⁴² Tamże, s. 18.

⁴³ Tamże, s. 19.

⁴⁴ Por. J. Borowczyk, *Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Elżbiety Klimus Towarzystwo Filomatów i związku zależne w Cesarskim Uniwersytecie Wileńskim w latach 1817–1824*, Poznań, 6.07.2020, s. 2.

⁴⁵ NN, *Szlachcic na Łopacie*, „Wiadomości Brukowe”, nr 122/1819, s. 59.

⁴⁶ M. B. Topolska, *Geneza i charakter prądów zachodnioeuropejskiego oświecenia w Wielkim Księstwie Litewskim*, „In Gremium. Studia nad Historią, Kulturą i Polityką”, t. 2/2008, s. 67.

Pod koniec tej części rozważań warto odwołać się do słów Józefa Bielińskiego na temat masonerii: „Po kongresie wiedeńskim w różnych dzielnicach Polski powstały różne loże, lub też dawniej istniejące, jak w Księstwie Warszawskim, przystąpiły do organizacji i reorganizacji na nowych już zasadach. Jak niegdyś chwałą Napoleona, tak teraz cesarza Aleksandra brzmiały loże, mowy mistrzów i mówców, deski rysunkowe Wielkiego Warsztatu i W. Wschodu. Ten kult do Aleksandra był szczery, przestrajał powoli loże z natury kosmopolityczne w narodowo–patriotyczne towarzystwo. Wdzięczność za to, co się z rąk Aleksandra otrzymało, wzbudzała nadzieję, że się od niego otrzyma wszystko: Polskę od morza do morza; radość z wolności, jaką się cieszyła jedna częśćka Polski, zamieniła się wkrótce w gorące pragnienie uzyskania tej wolności dla Polski całej. A gdy się przekonano, że to wskrzeszenie w drodze legalnej uskutecznić się nie da; przy tym, gdy przybyły powody nieukontentowania z samowoli W. Księcia, z zaprowadzenia cenzury i wybryków tajnej policji — przemyśliwano, aby gdzieindziej szukać lekarstwa na te dolegliwości; znaleziono je w konspiracji. Ukonstytuowano w Warszawie dnia 4 maja 1816 roku Nowy Wschód z kierunkiem centralistycznym. Zaczęły się mnożyć loże w różnych miejscowościach w Królestwie, na Litwie i Rusi, zawsze pod egidą Wielkiej Kapituły. Erekcja wileńskiej kapituły nastąpiła z wiosną 1817 roku, która przede wszystkim dawniejszych masonów jak prof. Mianowskiego, Szymkiewicza, prof. Rustema, biskupa Puzyń, Kontryma i innych, posunęła na wyższe stopnie, a Jakuba Libelta mianowała prezesem Kapituły niższej, czyli szkockiej — była to »Doskonała Jedność«⁴⁷. Zważyć w tym miejscu wypada, że litewska masoneria w 1818 roku składała się z 10 łóż, które liczyły kilkuset braci. W ich obrębie zdarzały się konflikty, spory i rozłamy; ścierały się ze sobą różne poglądy w materii kształtu organizacyjnego wolnomularstwa i głównego kierunku działania”⁴⁸.

Nawiązując jeszcze raz do kwestii pewnych związków i koligacji Towarzystwa Szubrawców z organizacjami spiskowymi i patriotycznymi na ziemiach polskich w XIX wieku, należy podkreślić, że ich zbieżne zadania i cele ogniskowały się na dwóch kwestiach: z jednej strony dotyczyły one pracy nad sobą (hasła nauki i cnoty czy oświecenia), a z drugiej odnosiły

⁴⁷ Por. J. Bieliński, *Szubrawcy a masoni*, https://wolnomularstwo.pl/baza_artykulow/rodzaje-wolnomularstwa/organizacje-quasimasonske/szubrawcy-a-masoni/, [stan z dn. 17.12.2020], s. 3.

⁴⁸ Tamże, s. 4.

się do pracy nad społeczeństwem (którego oblicze należało zmienić). Jak niezwykle trafnie podkreśla Monika Stankiewicz–Kopeć: „Zarówno praca nad sobą, jak i praca zewnętrzna miały szerszy cel, jakim było udoskonalenie życia obywatelsko–narodowego. Tej nadrzędnej idei podporządkowano całą aktywność członków wileńskich związków młodzieżowych, w tym także ich zabawy. Należy zaznaczyć, że ludyczność młodzieży filomacko–filareckiej przejawiała się na dwóch podstawowych poziomach (zachodzących na siebie): codziennego funkcjonowania (wspólne spotkania, fety imieninowe, majówki) oraz twórczości literackiej (zabawa treścią i formą, słowem, konwencjami, językiem)”⁴⁹. M. Stankiewicz–Kopeć słusznie również wskazuje, że zagadnienie filomackiej poezji zabawowej, łączyło się z filomackim wolterianizmem (w tym z Mickiewiczowskimi gramami z konwencją wolteriańską) oraz libertynizmem i rokokowością⁵⁰. Można zaryzykować tezę, że te właśnie elementy w jakiejś mierze są obecne w twórczości literackiej i dziennikarskiej Szubrawców, aczkolwiek niepodobna wypowiadać jej zbyt kategorycznie, gdyż odcinali się oni od części dorobku oświecenia, zdając sobie sprawę, iż niektóre rewolucyjne i postępowe hasła nie przystawały do polskich realiów.

W obrębie paramasońskich organizacji i stowarzyszeń działających na ziemiach polskich w pierwszej połowie XIX wieku nie brakowało szlachetnych postaw i zachowań, które egzemplifikowały wysokie morale niektórych członków i działaczy. W trakcie śledztwa przeciwko Filomatom i Filaretom, prowadzonego przez władze carskie, całą odpowiedzialność za działalność tych formacji wzięli na siebie Tomasz Zan i Jan Czeczot oraz Adam Mickiewicz, którzy podawali oskarżycielom wzajemnie swoje nazwiska jako osób tworzących wszystkie towarzystwa, co miało ochronić zwykłych członków i sympatyków przed represjami⁵¹.

⁴⁹ M. Stankiewicz–Kopeć, *Jak bawili się Filomaci? Rola zabawy w działalności Towarzystwa Filomatów Wileńskich*, http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Up_2016_13_3, [stan z dn. 21.12.2020], s. 6; por. L. W. Kosmowska, *Związki Młodzieży. W setną rocznicę założenia Towarzystwa Filaretów 1817–1917*, Lublin 1918, s. 21–23

⁵⁰ M. Stankiewicz–Kopeć, *Jak bawili się...*, dz. cyt., s. 6.

⁵¹ M. Orzeł, *Wilno — stolica generalnej guberni wileńskiej. Nieco historycznego wyjaśnienia*, [w:] *Wilno Mickiewicza i Słowackiego: tropem „Dziadów”, część III*, Muzeum Pana Tadeusza, Ossolineum, 8 listopada 2019–1 marca 2020, s. 24.

4. Czołowe postacie Towarzystwa Szubrawców

Jak pisze Zdzisław Hordyński, „Towarzystwo składało się pierwotnie z dwunastu członków, do których należeli: Kontrym Kazimierz, Strawiński Kazimierz, Szymkiewicz, Baliński Michał, Dzidzis Lado, Patelo, Svveytestix i inni, których nie znamy, a z grona tego wybrano komitet, który ułożeniem kodeksu miał się zająć. Do komitetu tego weszli: Kontrym, Szymkiewicz i Strawiński, ostatni jako przewodniczący, czyli prezydent komitetu. Przewodniczący miał władzę uzupełnienia komitetu członkami, o których sądził, iż w pracy nad kodeksem użytecznymi być mogą i na tej podstawie powołał Strawiński do komitetu Michała Balińskiego”⁵².

Niektóre źródła internetowe podają, że członkami Towarzystwa Szubrawców byli: Michał Baliński, Leon Borowski, Ignacy Chodźko, Jan Chodźko, Antoni Gorecki, Kazimierz Kontrym, Michał Józef Römer, Stanisław Worcell, Antoni Marcinowski, Jan Bogusław Rychter, Józef Sękowski, Jakub Szymkiewicz, Jędrzej Śniadecki, Tomasz Zan, Ignacy Fonberg, Stanisław Bonifacy Jundziłł, Jan Giecewicz, Franciszek Grzymała, Zachariasz Niemczewski, Ignacy Lachnicki, Mikołaj Mianowski, Konstanty Porcyanko, Kazimierz Strawiński, Ignacy Szydłowski, Filip Golański, Józef Karczewski, Wincenty Karczewski. Wszyscy, jak już wspomniano, posługiwali się pseudonimami zapożyczonymi z mitologii litewskiej. Warto zaznaczyć, iż większość ze znaczących działaczy Towarzystwa należała do regularnych łóż masońskich⁵³. W ten sposób Towarzystwo Szubrawców przybierało formę wolnomularskiej agendy wpływu, swoistej przybudówki „sztuki królewskiej”.

Zmienne były losy członków Towarzystwa, jednak do najważniejszych działaczy Towarzystwa zaliczali się: Jędrzej Śniadecki, Józef Ossoliński, Franciszek Zabłocki, ks. Wawrzyniec Marczyński, Wawrzyniec Puttkamer, Aleksander Moniuszko, Maurycy Witowski. J. Bieliński pisał: „Wiedząc, jak bliskie stosunki łączyły Warszawę z Szubrawcami wileńskimi, a szczególnie osoby bliskie redakcji »Pamiętnika Warszawskiego«, nie mówiąc już o Wielkim Wschodzie, najmocniej jesteśmy przekonani, że do Rustykanów

⁵² Z. Hordyński, *O Towarzystwie...*, dz. cyt., s. 18.

⁵³ *Towarzystwo Szubrawców*, https://pl.wikipedia.org/wiki/Towarzystwo_Szubrawc%C3%B3w, [stan z dn. 25.11.2020], s. 1.

należeli: Bentkowski, Brodziński, Niemcewicz, Osiński, Plater Ludwik, Potocki Stanisław⁵⁴.

Wśród Szubrawców byli zatem działacze wolnomularscy i osoby sympatyzujące, czego szczególnymi przykładami byli Kazimierz Kontrym czy Jakub Szymkiewicz (łóża masońska „Gorliwy Litwin”). Cytowany już Bieliński pisał: „Takim masonem dobrej wiary był lekarz Jakób Szymkiewicz zaszczycony stopniem IV kawalera Wschodu, miłośnik kielicha, dlatego autor najlepszej rozprawy »0 pijaństwie« współtwórca towarzystwa szubrawców i współredaktor »Wiadomości Brukowych«. Cel masonji wydał mu się zacny i wzniosły, ale organizacja jej przestarzała i szkodliwa. Na sesji łoży uczniowskiej »Gorliwego Litwina« d. 16 marca 1818 r. wystąpił z projektem reformy mniej więcej tej treści: Na Litwie istnieje 10 łoż, braci 700, z tych 350 mistrzów, którzy wyekspensowali dotąd na zakon swój wolnomularski najmniej 50.000 rubli srebrnych, które na podniesienie rolnictwa bardzo by się przydały — tymczasem po nich śladu nie ma. Nie widać też rzeczywistego duchowego owocu z robót łożowych; jest to więc stowarzyszenie zanadto kosztowne, a pożytku mało lub wcale nie przynoszące. Wielka jest ofiara, wielkie poświęcenie, wzniosły cel i cnoty masona, ale przeszkadza temu rytuał, stopnie i przysięga, a nade wszystko tajemniczość nedorzeczna; reforma więc potrzebna. Następnie złożył Szymkiewicz projekt reformy w kilku paragrafach zawarty⁵⁵. Postulaty Szymkiewicza spotkały się ze sprzeciwem i wraz z nim z łoży usunięto 17 działaczy, którzy stali się założycielami Towarzystwa Szubrawców⁵⁶. Wszyscy oni kładli silny nacisk na kwestię mądrości i cnoty, czyli przykładania się do dobra wspólnego poprzez oświecenie, niszczenie przesądów i zabobonów, prawidłowe kształcenie młodzieży, tudzież polepszenie bytu włościan⁵⁷. Propozycje Jakuba Szymkiewicza odnosiły się do kwestii przekształcenia wolnomularstwa litewskiego w jawną formację oświatowo-filantropijną, co nie spodobało się braciom⁵⁸.

⁵⁴ J. Bieliński, *Szubrawcy...*, dz. cyt., s. 74.

⁵⁵ Tamże, s. 26–27.

⁵⁶ Tamże, s. 98.

⁵⁷ Tamże, s. 99.

⁵⁸ J. Łanuszewski, *Wolnomularstwo na ziemiach Wielkiego Księstwa Litewskiego w latach 1770–1822*, <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/182280>, [stan z dn. 9.12.2020], s. 1–2.

5. Spojrzenie Szubrawców na kwestie społeczne

W sprawach społecznych widać oczywiście inspiracje masońskie, które w pełni wyrażają hasła Rewolucji Francuskiej, ale są one artykułowane w sposób mniej radykalny, aniżeli czynili to regularni wolnomularze.

Rzecz jasna, reforma na polu społecznym i towarzyskim stanowi jeden z nadrzędnych celów Towarzystwa Szubrawców. Równie istotnym zadaniem jest krzewienie nauki, postępu, sztuki i powszechnej edukacji, tak aby skutecznie zwalczyć obskurantyzm i zacofanie⁵⁹.

Przywoływany już Z. Hordyński pisał: „Społeczeństwo całe dzielili Szubrawcy na dwie odrębne zupełnie od siebie klasy czy raczej kasty, a to na uprawnionych, albo raczej uprzywilejowanych i wyjętych niejako z pod prawa ludzi. Do pierwszych liczyli w pierwszym rzędzie szlachtę i duchowieństwo, a dalej całą klasę urzędników, do drugich lud wiejski i żydów. Stosunki tych warstw ludności pomiędzy sobą i stosunki zachodzące w jednej warstwie pomiędzy pojedynczymi jej składnikami były celem reformy Szubrawców”⁶⁰. Podstawowym celów Szubrawców było więc równouprawnienie wszystkich klas i stanów, a szczególnym obiektem ich ataków stała się szlachta i duchowieństwo, aczkolwiek z różnych przyczyn obiektem krytyki i satyry stali się również Żydzi. Klasy uprzywilejowane były traktowane w kategoriach nieprzyjaciół ludu i wolności, a nadto wytykano im nieuctwo, niekompetencję i obojętność na los chłopstwa. Tak więc Szubrawcy byli szczególnie przywiązani do idei równości i braterstwa, wskazując również na konieczność wsparcia materialnego i dobroczynnego najbardziej pokrzywdzonych i upośledzonych warstw. Jakikolwiek przywileje szlachty, nazwiska czy herb były przedmiotami szczególnej uszczypliwości i krytyki Szubrawców, starających się ukazać tę klasę w karykaturalnej formie. Szlachta personifikowała próżność, nieuctwo, pieniactwo, pychę niepopartą wiedzą i jakimkolwiek zasługami oraz skłonność do nieuzasadnionych sporów i konfliktów, przy czym „szubrawcza” krytyka koncentrowała się na demokracji szlacheckiej właściwej dawnej Rzeczypospolitej⁶¹. Szubrawcy wyśmiewali również rze-

⁵⁹ Z. Hordyński, *O Towarzystwie...*, dz. cyt., s. 45.

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ Tamże, s. 46.

kome zamiłowanie szlachty do tytułów, heraldyki i genealogii⁶². W opinii Szubrawców szlachta prowadziła życie egoistyczne i próżniacze, przynoszące społeczne szkody. Jej przedstawiciele charakteryzowało zamiłowanie do ciągłych zabaw, hazardu, rozpusty i rozrzutności. Te wady przyczyniały się do utraty majątków i ubożenia kraju. Wyśmiewano również rzekomą manię ciągłego podróżowania za granicę oraz kult cudzoziemszczyzny. Szubrawcy zwracali też uwagę na niechęć szlachty do handlu. Zostawiała go innym, sama zaś żyła z niemoralnego wyzysku chłopów. Z kolei niedbalstwo, próżniactwo oraz zamiłowanie do zbytku, wspomnianych już podróży zagranicznych, zabaw i rozmaitych rozrywek pociągało za sobą znaczące koszty, więc przedstawiciele tej klasy często popadali w długi. Aby ustrzec się od ruiny finansowej, szlachta próbowała zdobywać intratne stanowiska i urzędy, nie dysponując ku temu odpowiednimi kwalifikacjami i wiedzą⁶³. Sposób sprawowania urzędów przez przedstawiciele szlachty był przedmiotem szczególnych kpín — wskazywano na obecność przekupstwa i rozmaitych koterii, które wynosiły do władzy najbardziej niekompetentnych.

By podnieść kondycję ekonomiczną społeczeństwa, Szubrawcy postulowali upowszechnienie gruntownej nauki i edukacji, a także zwalczanie wszelkich nadużyć i podniesienie moralnej kondycji, przy czym zdawali się głosić hasła „pracy organicznej” na długo przed pojawieniem się pozytywizmu. Elita urzędnicza kraju winna składać się w przekonaniu Szubrawców z ludzi światłych i majątnych, co miało stwarzać gwarancję czy zabezpieczenie przed wszelkimi patologiami. Rzecz dotyczyła również implementacji ideału prawego i dobrego obywatela, który jest pożyteczny i oddany ogółowi⁶⁴. Powiedzielibyśmy dziś, że Szubrawcy opowiadali się za jakąś formułą solidaryzmu społecznego, w której wszystkie klasy i warstwy miały być ze sobą zrównane w prawach, ale narodowi czy społeczeństwu winna przewodzić wykształcona elita, z którą Szubrawcy najprawdopodobniej się utożsamiali.

Oprócz szlachty, klasą społeczną, która doznała równie ostrej krytyki, było duchowieństwo, o czym szerzej wspomnimy w dalszej części artykułu.

Jeżeli zaś chodzi o relacje między płciami to traktowali je w sposób tradycyjny, postrzegając kobietę w kategoriach strażniczki życia domowego,

⁶² J. Bieliński, *Szubrawcy...*, dz. cyt., s. 152.

⁶³ Z. Hordyński, *O Towarzystwie...*, dz. cyt., s. 47–48.

⁶⁴ Tamże, s. 49–50.

zaś do sfery życia społeczno–intelektualnego czy politycznego powołany był przede wszystkim mężczyzna.

6. Szubrawcy a sprawa chłopska

Jak już pisaliśmy, Szubrawcy domagali się zniesienia poddaństwa, traktując tę kwestię zarówno w płaszczyźnie moralnej, jak i społecznej, co nie spotykało się — rzecz jasna — z pozytywnym odzewem ze strony klas i warstw wyższych. Stawiano również na powszechną edukację, odwołując się do potrzeby działań dobroczynno–pomocowych i filantropijnych. Ostrze krytyki Szubrawcy skierowali przeciwko szlachcie, która miała wykorzystywać i źle traktować chłopów. Towarzystwo Szubrawców ostro piętnowało „okrucieństwo” rodzimej szlachty w stosunku do poddanych na łamach „Wiadomości Brukowych”, które miał czytywać nawet sam car Aleksander I. W 1817 roku redaktor „Wiadomości” A. Marcinowski opublikował w czasopiśmie artykuł pod tytułem *Machina do bicia chłopów*, który odbił się szerokim echem w kręgach opiniotwórczych. Marcinowski miał ironicznie zachęcać szlachtę, aby zamiast własnoręcznie zajmować się maltretowaniem i biciem chłopów, używała do tej czynności tytułowej maszyny⁶⁵. W tekstach Szubrawców chłopowie jawili się jako warstwa społeczna najbardziej pokrzywdzona, wyzyskiwana i upośledzona, a winę za to ponosiła szlachta. Chłop ukazywany jest jako nieomal niewolnik, z którym pan może uczynić prawie wszystko. Należało go zatem wyzwolić spod niesprawiedliwej opresji. Obraz włościanina w publicystyce Szubrawców nie był obiektywny, raczej ideologiczny, dywagowano o prawach człowieka i obywatela, a chłop występował tylko w roli bezbronnej ofiary. Chociaż stereotyp ten miał swoje uzasadnienie w obrazie ówczesnych stosunków społecznych, to jednak daje się zauważyć w tej kwestii pewną jednostronność argumentacji i rozumowania. Rzecz jasna, Szubrawcy wspierali wszelkie inicjatywy na polu społecznym i instytucjonalnym, które miały ulżyć ciężkiemu położeniu chłopstwa. Jak już wspominaliśmy, w przekonaniu Szubrawców los chłopstwa pozostawał przede wszystkim w rękach szlachty

⁶⁵ O. Łatyszczek, E. Mironowicz, *Historia Białorusi od połowy XVIII do końca XX wieku* — 592 — 11. pdf, [stan z dn. 27.11.2020], s. 68–69.

i to ona była głównie odpowiedzialna za jego nędzę i ubóstwo, ale tragiczne położenie włościństwa pogłębiały również działania urzędników, komisarzy i handlarzy, kierujących się zyskiem.

Z drugiej strony, należy przyznać — odnosząc się do logiki i charakteru ówczesnych stosunków społecznych — że chociaż nadużycia szlachty względem chłopstwa się zdarzały, to jednak nie stanowiły jakiejś ogólnej i dominującej reguły. Uwidacznia się tu więc rys propagandowo-ideologiczny programu Towarzystwa Szubrawców, traktujących tę kwestię w kategoriach czarno-białych. Rolę odgrywa tu wyraźnie zarysowany nurt liberalny i postępowy, właściwy rozmaitym ówczesnym tajnym towarzystwom, które występowały przeciw legitymizmowi, używając frazeologii dobra wspólnego czy publicznego. Chodzi też o ideologicznie rozumianą równość wobec prawa i wolność. Szubrawców szczególnie drażni instytucja dzierżawy, nadużywana przez właścicieli ziemskich i dziedziców, która potęgowała wyzysk chłopów, wpędzając ich w skrajną nędzę i pijaństwo⁶⁶.

7. Szubrawcy jako spadkobiercy antyklerykalnych tradycji oświecenia

Nie ulega kwestii, że Towarzystwo Szubrawców przejawiało antyklerykalne tendencje epoki oświecenia, o czym świadczy uważna lektura „Wiadomości Brukowych”. Na łamach tego pisma nie formułowano jednak w tej materii aż tak radykalnych postulatów i haseł, jakie propagowała na przykład ówczesna francuska masoneria. Duchowieństwo polskie ukazywano więc w krzywym zwierciadle, nieco krzywdząco, słabo akcentując jego rolę narodotwórczą i kulturotwórczą. Na podstawie „Wiadomości Brukowych” można odtworzyć nader niekorzystny obraz przeciętnego duchownego, którego ma charakteryzować: „prywatą, chciwość pieniędzy, wyzyskiwanie wiary i pobożności wierzących, i ograniczenie umysłowe połączone z samowiedzą przebiegłego tłumaczenia słów pisma na własną korzyść. Te wszystkie ujemne przymioty pokrywa szata kapłańska, która miała oznaczać człowieka pełnego najszlachetniejszych zasad, stróża praw Bożych na ziemi. Egoizm

⁶⁶ J. Bieliński, *Szubrawcy...*, dz. cyt., s. 110–111.

i obłuda zastępują tu miejsce miłości bliźniego i sprawiedliwości, w imię których kapłan walczyć powinien [...]”⁶⁷. Pomimo faktu, że w „Wiadomościach Brukowych” koncentrowano się na rzekomych i domniemanych wadach oraz przywarach duchowieństwa, to jednak sami Szubrawcy raczej nie skupiali swojej uwagi na atakowaniu samej religii i jej dogmatów, co było regułą w rewolucyjnej Francji, aczkolwiek wskazać należy, że działacze Towarzystwa nie przejawiali zbyt dużego przywiązania do Kościoła katolickiego, co było zresztą zrozumiałe w kontekście przyjętych zasad i programu organizacji. Towarzystwo Szubrawców może być jednak postrzegane jako antyklerykalne, gdyż podkopywało pozycję Kościoła katolickiego na ziemiach polskich. Antyklerykalizm Szubrawców zdawał się w znacznej mierze podzielać Joachim Lelewel, którego postulaty i radykalizm w krytyce duchowieństwa sięgają jeszcze głębiej⁶⁸. Antyreligijne i antyklerykalne nastawienie egzemplifikował również „szubrawiec” Jędrzej Śniadecki, skłonny twierdzić, że religia hamuje rozwój kulturalny społeczeństw i postęp, a przy tym zwykł z uznaniem wypowiadać się o religii pogańskiej starożytnych Greków i Rzymian, upatrując w niej elementy wychowawcze⁶⁹.

8. Okres Neoszubrawców

Wskutek nieprzychylności władz Towarzystwo Szubrawców zaprzestało działalności w latach 20. XIX wieku. Reaktywowano je w 1899 r., co było efektem inicjatywy wolnomularza wileńskiego Tadeusza Wróblewskiego (należał do loży „Litwa”)⁷⁰.

Jak przyznaje się w literaturze przedmiotu, Neoszubrawcy stanowili na wpół masońskie stowarzyszenie. Towarzystwo Szubrawskie (*Sociétés*

⁶⁷ Z. Hordyński, *O Towarzystwie...*, dz. cyt., s. 50.

⁶⁸ A. Wójcik, *Lelewel miał niekwestionowane zasługi w upowszechnieniu na gruncie polskim zasad krytycznego badania. Rozmowa z dr hab. Henrykiem Słoczyńskim, część 2*, <http://sigillumauthenticum.blogspot.com/2018/09/lelewel-ma-niekwestionowane-zasugi-w.html>, [stan z dn. 4.12.2020], s. 2-5.

⁶⁹ Por. L. Chrześciewski, *Jędrzej Śniadecki. Życie i dzieło*, Kraków 1978, s. 24.

⁷⁰ Por. J. Bieliński, *Szubrawcy a masoni*, https://wolnomularstwo.pl/baza_artykulow/rodzaje-wolnomularstwa/organizacje-quasimasonskie/szubrawcy-a-masoni/, [stan z dn. 17.12.2020], s. 1.

Subraviensis) skupiało trzydziestu trzech miejscowych inteligentów i można było w nim wyodrębnić trzy kategorie członków: „»Seniores«, których jedenastu starszych wiekiem stanowią. »Viri« — jedenastu kolejną wiekiem po nich idących, wreszcie »Juniors«, jedenastu wiekiem najmłodszych”. Na marginesie wspomnieć należy, że liczba 33 członków Towarzystwa nasuwa pewną paralelę w odniesieniu do ostatniego 33 stopnia wtajemniczenia w tzw. rycie szkockim dawnym uznanym masonerii. Neoszubrawcy gromadzili się w mieszkaniu założyciela stowarzyszenia przy placu Murawiewa w Wilnie. Podstawowym celem działalności reaktywowanych Szubrawców było dociekanie prawdy w toku dyskusji i ścierania się stanowisk oraz jej rozpowszechnianie. Towarzystwo było otwarte na różne środowiska, w tym na duchowieństwo (nie było jednakże mowy o ścisłym członkostwie — „Nie wejdzie kapłan i białogłowa do ich liczby”, pr. III, p. I)⁷¹. Odnowiony Kodeks Szubrawców z 1909 roku zakłada, że: „Każdy Sodalis, wchodząc do Towarzystwa, otrzyma od tegoż nazwanie od światowego odmienne, pod którym nadal znanym będzie”⁷².

Jan Duchnowski pisał: „Kwestii żadnej nie ulega, że środowisko to skupiające cały świat kulturalny, jaki przewijał się przez Wilno w okresie istnienia T-wa, było czymś więcej niż »celem samym w sobie«. Tygodniowe »szadзки« sobotnie na pewno obok aktualnych spraw życia kulturalnego i towarzyskiego, często zależnie od doboru towarzystwa wyciągały na warsztat sprawy polityczne. Była to kuźnia myśli i czynu, zarówno dobrze zawoalowana przed okiem żandarma carskiego, jak też skrupulatnie strzeżona przed nieostrożną plotką »białogłowy«, której miejsca wśród członków odmówiono. Tyle o »Neoszubrawcach«”⁷³.

T. Wróblewski był powszechnie znany ze względu na swoje bogate zbiory biblioteczne i kolekcję masoników, przy czym dbał o salę posiedzeń, która była w czarno-czerwonym tonie oraz gustował w kolekcjonowaniu klepsydr i ludzkich czaszek⁷⁴. Założyciel i przywódca Neoszubrawców był nie tylko

⁷¹ Z. Ponarski, *Masonica Wileńskie*, „Ars Regia”, nr 3 (2) 7/1994, s. 137–138; J. Duchnowski, *Miasto walczącego ideału. Szkic kierunków ideowych Wilna w czasach dawniejszych i teraźniejszych*, „Ziemia Lidzka”, nr 4, kwiecień 1938, s. 50.

⁷² Z. Ponarski, *Masonica...*, dz. cyt., s. 145.

⁷³ J. Duchnowski, *Miasto...*, dz. cyt., s. 50.

⁷⁴ S. Burhardt, *Pamięci Helenie Drège*, „Przegląd Biblioteczny”, R. XXIV/1956, z. 4, s. 337.

wolnomularzem, ale również znanym adwokatem, który zasłynął jako obrońca w procesach politycznych. Był także członkiem Litewskiego Towarzystwa Naukowego, z racji swych osiągnięć i prac z zakresu prawa, statystyki i historii Wilna. Tadeusz Wróblewski był założycielem biblioteki, której nadał imię swoich rodziców, Eustachego i Emilii Wróblewskich. Dysponowała ona bardzo bogatymi zbiorami, nad wyraz cennymi z punktu widzenia polskiej kultury⁷⁵. On sam był propagatorem pokojowego współistnienia Polaków, Białorusinów i Litwinów, będąc pozytywnie nastawiony do integrowania różnych środowisk⁷⁶.

Stowarzyszenie Neoszubrawców było postrzegane jako organizacja o charakterze moralnym, aczkolwiek podejmowała również kwestie społeczno-polityczne, co zawdzięczała postępowemu liderowi. W mieszkaniu Wróblewskiego odbywały się regularne spotkania tej paraloży, tzw. soboty szubrawieckie. Odbyło się ich w przeciągu kilkunastu lat nieomal tysiąc.

9. Meandry myśli filozoficzno-pedagogicznej Towarzystwa

Wychowanie Szubrawcy pozostawiali rodzinie, która na tym polu miała odgrywać szczególną i istotną rolę. Na rodzicach więc głównie miał ciążyć obowiązek wychowania potomstwa, nauczania go zasad i moralności. Opieka rodziców była niezbędną i konieczną zwłaszcza we wczesnym okresie rozwoju dziecka, przy czym odradzano powierzanie jego wychowania wynajętym opiekunkom i kobietom, które miały uczyć je kłamstwa, uporu, wstrętu do nauk i wiary w zabobony. Rodzice mają prawo wpajać swoim dzieciom najlepsze przymioty, jak: dobro, piękno i rozum. W przekonaniu Szubrawców, w późniejszych latach rozwoju dziecka jego wykształceniem może zająć się guwernantka albo wynajęty nauczyciel, ale niekoniecznie wychowaniem — kwestionowano sens zatrudniania nauczycieli o cudzoziemskich korzeniach, którzy nie znali obyczajów i kultury kraju⁷⁷. Przedmiotem krytyki

⁷⁵ J. Giedroń, *Tadeusz Wróblewski: jego życiowe pasje*, <https://kurierwilenski.lt/2014/08/13/tadeusz-wroblewski-jego-zyciowe-pasje/>, [stan z dn. 21.12.2020], s. 1–4.

⁷⁶ *Tadeusz Wróblewski*, https://pl.wikipedia.org/wiki/Tadeusz_Wr%C3%B3blewski, [stan z dn. 21.12.2020], s. 1–3.

⁷⁷ Z. Hordyński, *O Towarzystwie...*, dz. cyt., s. 59.

Szubrawców była edukacja w miastach (ale też domowa), która w ich przekonaniu w znacznej mierze ograniczała horyzonty, przygotowując młodzież nade wszystko do wykonywania określonego zajęcia (aliści kwestionowano również zbytnie zamiłowanie do formalizmu i etykiety przy zaniedbaniu zagadnień merytorycznych w nauczaniu domowym), a zaniedbując kwestię światłego wykształcenia, czy umiejętności przydatnych w życiu codziennym, co uwarunkowane miało być określonym kształtem stosunków społecznych, promującym nieuctwo i beczynność oraz zamiłowanie do bogactw i przywilejów. Szubrawcy wypowiadali również wiele gorzkich uwag pod adresem stylu życia młodzieży szkolnej, która spędzała czas na nieużytecznych rozrywkach, hazardzie czy oglądając mało wyszukane sztuki teatralne, nie spełniające funkcji poznawczych i dydaktycznych. Krytykowano przy tej okazji zbytnie zamiłowanie do cudzoziemszczyzny oraz małe zainteresowanie tradycją i językiem ojczystym⁷⁸. Według Szubrawców, edukacja i nauka powinna być powszechna i użyteczna oraz uwzględniać narodowe uwarunkowania. Szubrawcy są przekonani, że nauka winna służyć umoralnieniu i oświeceniu czy nawet uszczęśliwieniu społeczeństwa, a także być celowa i przydatna. Co prawda, nie pojawiają się u nich wątki antyracjonalistyczne, ale widoczny jest dystans wobec nadmiernego teoretyzowania. Hasła i postulaty Szubrawców w dziedzinie nauki i edukacji mogą wydawać się nieco niespójne czy niekonsekwentne, ale można to tłumaczyć różnicowaniem poglądów głównych działaczy Towarzystwa.

Oddajmy w tym miejscu głos Z. Hordyńskiemu, który trafnie identyfikuje pogląd Szubrawców w kwestii specyfiki edukacji i procesu kształcenia, tudzież samego etosu nauki: „Sądzą Szubrawcy, iż wykształcenie, którego pragną dla swego społeczeństwa, może dać jedynie odpowiednio urządzone szkoła, są więc przeciwni wszelkiemu prywatnemu uczeniu, a potępiają je już zupełnie ze względu na osobistości samych nauczycieli domowych, których o tyle nienawidzą, o ile są najgorętszymi zwolennikami panującego wówczas systemu naukowego. Z tego stanowiska potępiają oni dawniejsze wychowanie szkolne Jezuitów; praktyczne względy przeważają u nich stanowczo. Szkoła powinna, według ich przekonania, kształcić młodzież na światłych obywateli, nauki nie mają polegać na urojonych zasadach, a podstawą ich powinno być

⁷⁸ Tamże, s. 60.

sumienne badanie; krytyka i refleksja występują jako niezbędny warunek ścisłości naukowej. Z tego powodu są oni zwolennikami umiejętności, w których ścisłość dowodu jest niezachwiana, nauki, które tej zalety nie mają, otwierają szerokie pole dla dyletantyzmu i nie przynoszą prawdziwej korzyści. Etyka, historia powszechna, a w szczególności dzieje ojczyste i historia naturalna pierwsze w rzędzie nauk zajmują miejsce, od nich bowiem, piszą Szubrawcy, zależy poczciwość, miłość ojczyzny i rządne gospodarstwo, oraz cały szereg cnót obywatelskich⁷⁹. Szubrawcy są przekonani, że szkodliwe i spaczone wychowanie domowe, nieuwzględniające kwestii cnót, nastawione na sprawy mało praktyczne oraz cudzoziemskie wzorce, zaniedbujące tradycję i wartości, odbija się na późniejszej edukacji młodzieży, która w mieście, ulegając destrukcyjnej kulturze, oddaje się zgubnym rozrywkom i cechuje ją pewnego rodzaju teatralność zachowań⁸⁰.

Szubrawcy pozytywnie odnosili się do racjonalizmu, empiryzmu i myśli oświeceniowej, ale jednocześnie nie akceptowali transcendentalizmu Immanuela Kanta i odcinali się od formującego się w ich czasach niemieckiego idealizmu. Z jednej strony, nie utożsamiali się filozofią francuską, a z drugiej, podziwili Jana Jakuba Rousseau. Biorąc pod uwagę powyższe, nie może dziwić krytyczny stosunek Szubrawców do literatury romantycznej. Działalność Towarzystwa bez wątpienia nie egzemplifikuje jakiejś spójnej oferty filozoficzno-pedagogicznej i edukacyjnej oraz wymyka się próbom umieszczenia jej w jednoznacznej formule, co wynika z widocznej w Towarzystwie tendencji łączenia zachodniej tradycji oświeceniowej ze specyfiką polskich warunków kulturowo-intelektualnych. Czymś zupełnie odrębnym jawi się fascynacja mesmeryzmem ze strony Ignacego Lachnickiego, wydającego „Pamiętnik Magnetyczny” w Wilnie a zarazem związanego z Towarzystwem Szubrawców, co w jakiejś mierze może odzwierciedlać wpływ spirytualizmu, wywierany akurat na jego myśl. Inny z Szubrawców, również będący pod jakimś wpływem mesmeryzmu, Tomasz Zan, sformował w 1820 r. Związek Promienistych, w którym wątki paramasońskie przeplatały się z masonizmem.

Warto pod koniec tej części rozważań zauważyć, że liberalizm, jaki po części przejawiali Szubrawcy, niezbyt wpasowywał się w ówczesny polski

⁷⁹ Tamże, s. 64–65.

⁸⁰ J. Bieliński, *Szubrawcy...*, dz. cyt., s. 140.

romantyzm, co wynikało z fundamentalnych sprzeczności ideowych między tymi nurtami ideowymi. Choć jeden i drugi podkreślał znaczenie indywidualizmu (odmiennie zresztą traktowanego), to jednak dawało o sobie znać swego rodzaju napięcie między mesjanizmem narodowym czy wybranych jednostek, a liberalnym stosunkiem do obywateli i członków społeczności. W późniejszym okresie dotyczyło to też sporu między romantykami a pozytywistami. Z lektury „Wiadomości Brukowych” wyłania się bowiem bez wątpienia jakiś kształt „pracy organicznej”, aczkolwiek koncepcja ta nie jest jeszcze zdefiniowana i wyraźnie artykułowana.

Optykę ideową Towarzystwa Szubrawców w kwestiach wspólnotowych trafnie kreśli Alina Witkowska: „W [...] tyglu sprzecznych tendencji Szubrawcy wileńscy wyróżniają się wyjątkową jasnością poglądów na temat wspólnoty. Ich rzeczywiście interesuje więź społeczna pojęta racjonalnie i zorientowana na to, co ogólne. [...] Stąd w centrum ich uwagi znajdzie się anatomia społeczeństwa i morfologia zjawisk społecznych. Jeżeli wypadki jednostkowe — to zawsze w kontekście ogólnym, zawsze z akcentem położonym na szerszą reprezentatywność. Dodać trzeba, że Szubrawcy byli wybitnie świadomi, o jaki model społeczeństwa walczą i jakie czynniki kulturowe są im w tej walce użyteczne. Entuzjazmowali się więc literaturą europejskiego Oświecenia, kulturowali satyrę, sięgali czasem po cienki dowcip Woltera, czasem po rubaszne, rodzime docinki. Musieli z wrogością powitać romantyzm, z niechęcią obserwować utrwalenie się więzi typu narodowego i postępy niemieckiej filozofii idealistycznej, wypierającej »zdrowe« racjonalistyczne zasady sądenia”⁸¹.

Na marginesie wspomnieć należy, że Szubrawcy w swoich intelektualno-dydaktycznych rozważaniach na łamach „Wiadomości Brukowych” korzystali z zachodnich wzorców dziennikarstwa, w tym szczególnie z angielskiego „Spectatora” (poł. XVIII w.). Z. Hordyński wykazał analogie między tymi dwoma pismami, a nawet fakt publikowania w „Wiadomościach...” dosłownych tłumaczeń artykułów z angielskiego pisma⁸². Można przypuszczać, że nie przeszkadzało to członkom Towarzystwa, gdyż nieomal każdy artykuł

⁸¹ A. Witkowska, *Recenzja książki: Z. Skwarczyński, „Kazimierz Kontrym. Towarzystwo Szubrawców. Dwa studia”*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Wrocławiu, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Wydział I, nr 48, Łódź 1961, ss. 226, „Pamiętnik Literacki” (czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej), nr 3 (54)/1963, s. 203.

⁸² J. Bieliński, *Szubrawcy...*, dz. cyt., s. 11.

publikowany w „Wiadomościach Brukowych” musiał cieszyć się aprobatą całego stowarzyszenia⁸³.

Tadeusz Kwaśniewski z kolei spostrzegł nieco inny wyraz ideowy tego środowiska: „Zdawać by się mogło, że »Towarzystwo Szubrawców« mając wytknięte (...) szczytne hasła i idee, oraz postępując w myśl tychże, jest organizacją rzeczywiście poważną i pożyteczną. Tymczasem rzecz miała się trochę inaczej. Często pod przykrywką szczytnych haseł, niektórzy z »szubrawców« uprawiali po prostu szantaż oraz zasypywali paszkwilami w »Wiadomościach Brukowych« swych osobistych nieprzyjaciół. Oczywiście jednostki te szkodziły bardzo Towarzystwu”⁸⁴. Jednak poza wspomnianymi nadużyciami, Szubrawcy, kierując się racjonalizmem i empiryzmem, rozwijali w swej działalności wątki liberalne i wolnościowe, co jednak nie spotkało się z szerszym oddźwiękiem ze strony społeczeństwa. Z kolei kształtujący się w ich czasach romantyzm nie przystawał do programu Towarzystwa⁸⁵.

9.1. Poglądy społeczno-filozoficzne i wychowawczo-edukacyjne Jędrzeja Śniadeckiego

Jednym z głównych przedstawicieli Towarzystwa Szubrawców był Jędrzej Śniadecki (luminarz wielu dziedzin nauki, w tym chemii, biochemii, fizjologii, patofizjologii, biologii, filozofii przyrody, tudzież higieny i medycyny, nie wyłączając pedagogiki i wychowania), znany ze swoich oświeceniowo-dydaktyczno-satyrycznych artykułów i publikacji w „Wiadomościach Brukowych”.

Jak już wiemy, w organie tym w latach 1817–1822 publikowano teksty i przyczynki o charakterze społeczno-obyczajowym, mające na celu naprawę ułomnego i niedoskonałego społeczeństwa, nawiązujące do dominującego w piśmiennictwie czasów stanisławowskich nurtu dydaktyzmu oświeceniowego. Szubrawcy, w tym i J. Śniadecki, podejmowali w swoich tekstach i komentarzach bogatą tematykę życia społecznego, piętnując patologiczne zachowania, wady i przywary. Zawsze jednak starano się, by ostrze krytyki

⁸³ Tamże, s. 64.

⁸⁴ T. Kwaśniewski, *Towarzystwo Szubrawców*, „Dziennik Wileński. Dodatek Kulturalno-Literacki”, 11 listopada 1934, s. 5.

⁸⁵ Tamże.

czy satyry nie było kierowane do konkretnych osób czy postaci, ale demaskowało ludzkie słabości na sposób uniwersalny⁸⁶.

Jak pisze Magdalena Smoleń-Wawrzusiszyn: „Śniadecki bardzo zaangażował się w działalność Towarzystwa, zwłaszcza od momentu objęcia stanowiska prezesa w styczniu 1819 roku, zarzucając niemal całkowicie w tym okresie swoją pracę naukową. Jego aktywność publicystyczna zaowocowała natomiast wyjątkową ilością szkiców: 35 spośród 287 numerów »Wiadomości Brukowych« wypełnionych było całkowicie jego felietonami, a 10 numerów — częściowo. Koncepcja tego zbioru tekstów była wyraźnie przemyślana — autor uporządkował felietony w 3 cyklach: 1) *Postrzeżenia włóczęgi Guliwera*; 2) *Dziennik ostatniej podróży szlachcica na łopacie*; 3) *Próżniacko-filozoficzna podróż po bruku*, wzorując się na klasycznych powiastkach filozoficznych z pierwszej połowy XVIII wieku: *Podróżach Guliwera* Swifta, *Listach perskich* Monteskiusza i *Diable kulawym* Le Sage’a. Świat przedstawiony w felietonach jest prezentowany odbiorcom w dwojaki sposób: realnie — kiedy Śniadecki wprost pisze o rzeczywistości otaczającego go świata lub fikcyjnie — kiedy autor przyjmuje konwencję opisu przez pryzmat wymyślonych przez siebie miejsc (np. wysp Balnibarbi i Perorady), osób i zjawisk. Zróznicowana jest również narracja: obok opowieści narratora w 1. osobie mamy zdialogizowane scenki rodzajowe, które nie tylko dynamizują tok wypowiedzi, ale pozwalają Śniadeckiemu na wprowadzenie postaci uosabiających określone typy ludzkich portretów”⁸⁷.

Lektura twórczości J. Śniadeckiego nasuwa wniosek, że punktem wyjścia w jego dociekaniach i rozważaniach jest racjonalizm oświeceniowy, przy czym w grę wchodzi pewne przedpozytywistyczne nastawienie do przedmiotu. Ten filozof i publicysta był niezwykle uważnym obserwatorem otoczenia, realiów społecznych oraz związanych z nimi zachowań, fenomenów i relacji międzyludzkich. Na gruncie jego artykułów i przyczynków silnie odciskają swoje piętno wątki dydaktyczno-krytyczne i wychowawcze, gdy krytykuje szereg przywar i ułomności ludzkich, jak chociażby: pijaństwo, awanturnictwo, uwielbienie dla cudzoziemszczyzny, analfabetyzm, nieuctwo i niechęć do czytania czy żebractwo, ale też nieostrożną jazdę powozem po ulicach

⁸⁶ M. Smoleń-Wawrzusiszyn, *Jędrzej Śniadecki jako publicysta. Uwagi językoznawcy*, <https://czasopisma.filologia.uwb.edu.pl/index.php/baj/article/view/1021/911>, [stan z dn. 28.11.2020], s. 304.

⁸⁷ Tamże, s. 305.

Wilna, hipochondryczne zachowania Polaków czy manię leczenia, a w końcu niepunktualność, bądź zwyczaj jadania o później godzinie itd. W grę wchodzi więc rozmaite i zróżnicowane zbliżenia karykaturalnego w swoim wyrazie obrazu społeczeństwa litewskiego początku XIX wieku⁸⁸. J. Śniadecki zachowuje w swoich analizach i przyczynkach ton chłodnego racjonalisty, jak i satyryka. Wprost i rzeczowo przedstawia przedmiot swoich rozważań, a zarazem nie tylko coś gani i wyśmiewa, ale również udziela rad i pouczeń, jak właściwie należy postępować. Łączy wątki filozoficzno–metaforyczne z żartobliwą ironią i ostrą satyrą. Równocześnie jest on w swojej twórczości wyważonym filozofem, piewcą oświeconego umysłu, jak i moralizatorem, publicystą, dydaktykiem prześmiewcą, satyrykiem czy demaskatorem. W twórczości publicystycznej „Sotwarosa” — bo taki pseudonim literacki nosi J. Śniadecki — ujawnia się jednak pewnego rodzaju napięcie między deklarowanym przywiązaniem do tradycji i kultury polskiej a oświeceniowym ideałem obywatela. Współczesnych może razić pewien staromodny dydaktyzm J. Śniadeckiego, który opisując negatywne zjawiska, jednocześnie proponuje konkretne rozwiązania problemów społecznych, ekonomicznych i obyczajowych, głównie postulując zmianę świadomości społecznej i stosunku do ułomnej rzeczywistości⁸⁹.

W swojej publicystyce i pismach J. Śniadecki narzeka na fatalne metody i treści nauczania, wychowania, i kształcenia dzieci i młodzieży. Chodziło o zacofanie edukacji dzieci szlacheckich i zaściankowych, sprowadzającej się do kwestii odpowiedniego kłaniania się, tańca, salonowej paplaniny w języku francuskim oraz innych tego rodzaju umiejętności życia towarzyskiego, całkowicie nieprzydatnych w życiu społecznym⁹⁰. Efekty takiego kształcenia młodzieży przez nieodpowiednich ludzi — zdaniem J. Śniadeckiego — w konsekwencji utrwały w społeczeństwie wady narodowe, w tym bezkrytyczne zapatrzenia się w cudzoziemszczyznę, co objawiało się w godnym politowania trybie życia, polegającym na ciągłym procesowaniu się z sąsiadami, tudzież skłonnością do pieniactwa i ciągłych konfliktów⁹¹. Natomiast wiedza o rodach, genealogii czy przeszłości rodziny była obiektem szczególnie kąśliwej

⁸⁸ Tamże, s. 305–306.

⁸⁹ Tamże, s. 307–321.

⁹⁰ L. Chrześciewski, *Jędrzej Śniadecki...*, dz. cyt., s. 31.

⁹¹ Tamże, s. 34.

i prześmiewczej krytyki, będąc traktowana w kategoriach niesprawdzalnych bredni⁹².

Z kolei w swojej pedagogice Śniadecki jest typowym rzecznikiem oświeceniowych idei, zwracającym szczególną uwagę na zagadnienie metod efektywnego kształcenia. Nacisku kładzie na kwestie formalno–logiczne, doświadczalne i psychologiczne (zanim w pełni ukształtowała się psychologia jako nauka). Zwraca również uwagę na istotność w procesie nauczania kompetencji czy wykształcenia nauczyciela oraz środków dydaktycznych (zarys teorii podręcznika, tudzież pomocy naukowych). Metody nauczania J. Śniadeckiego mają swój odpowiednik we współczesnej pedagogice w zakresie systematyczności zdobywania wiedzy oraz stopniowania trudności. Śniadecki rozumie też rolę pogładowości w nauczaniu czy umiejętnego łączenia teorii z praktyką. W przekonaniu J. Śniadeckiego dobrze zorganizowana edukacja publiczna powinna mieć na celu nie tylko propagowanie użytecznych wiadomości, ale także wykształcić rozum młodego człowieka i uwrażliwić go na prawdę.

Szkoła nie może przeciążać uczniów nauką, ale powinna ich uczyć przede wszystkim myślenia, przy czym w grę ma wchodzić pielęgnowanie pasji i zainteresowań. Wychowanie zaś miało sprowadzać się do doskonalenia człowieka, zarówno w wymiarze umysłowym, jak i fizycznym (wychowanie moralne pojmowane było jako kształcenie rozumu i serca). Ma to prowadzić do ukształtowania jednostki aktywnej, światłej i pozytywnej pod względem społecznym. Jak pisał J. Śniadecki: „narody potrzebują obywateli czynnych i społeczeństwu, w którym żyją, użytecznych, prawa przepisujące sposób wychowania i życia powinny zawsze mieć na widoku doskonalenie wszystkich władz człowieka, ile być może, bo powinny poświęcać dobru publicznemu”⁹³. Śniadecki przywiązuje istotną wagę do wychowania fizycznego, ale w swojej treści nie może być ono odosobnione (z pominięciem kontekstu duchowego i umysłowego), aczkolwiek u tegoż filozofa i pedagoga widać pewne naturalistyczne inspiracje, a także pewne wpływy Jean–Jacques’a Rousseau. Odnajdziemy je w ciekawym stwierdzeniu wileńskiego filozofa, które może budzić głęboką refleksję: „Ludzie, jakich mamy w teraźniejszej społeczności (...), są to istoty sztuczne: tak przekształcone i wyrodne, że zaledwie zachowały organiczną

⁹² Tamże, s. 36.

⁹³ Tamże, s. 51–54.

postać pierwiastkowego człowieka. Jesteśmy tym względem pierwszych ludzi, czym pielęgnowane w ogrodach, donicach lub cieplicach kwiaty względem tych samych dziko rosnących. Botanicy nazywają je ozdobnymi potworami — my się ludźmi wypolerowanymi zowiemy”⁹⁴. Podkreślić należy, że obraz pedagogiki i wychowania Śniadeckiego byłby niepełny, gdybyśmy nie wspomnieli, że był on raczej przeciwnikiem stosowaniu kar w wychowaniu, podjął też próbę tworzenia metod wychowawczych dla dzieci niepełnosprawnych.

Wracając do kwestii wychowania fizycznego dzieci i młodzieży, należy zaznaczyć, że J. Śniadecki przyjmuje, podobnie jak Rousseau, znaczący wpływ natury na rozwój człowieka. Za francuskim filozofem przyjmuje też koncepcję trzech faz rozwojowych człowieka, z cezurami w siódmym i czternastym roku życia. W pierwszej fazie rozwojowej dziecka najważniejsze wydaje się wychowanie fizyczne, dlatego też należy kształcić zręczność, siłę i zmysły. Zaleca między innymi uprawianie biegów czy zapasów. Natomiast w drugiej fazie przeważa wychowanie umysłowe, aczkolwiek poleca prowadzić też ćwiczenia fizyczne (gry ruchowe, tańce, jazdę konną, czy musztrę wojskową). Jednak w późniejszych latach nie powinno się zaniedbywać ćwiczeń fizycznych, jeśli chce się być zdrowym i mieć ładną (prawidłową) sylwetkę. Ideałem, do którego należy zmierzać, jest tutaj harmonia ducha i ciała⁹⁵. Według J. Śniadeckiego, kwestia szczęścia człowieka w znacznej mierze uzależniona jest od zdrowia. Ogólnie rzecz biorąc, J. Śniadecki traktował wychowanie jako jednolity proces odnoszący się w równej mierze do sfery umysłowej, moralnej, estetycznej i fizycznej. Oznaczało to w praktyce, że wychowanie należy traktować jako integralną całość. Ćwiczenia fizyczne tedy powinny przebiegać równolegle z rozwojem społecznym, umysłowym i duchowym⁹⁶.

Zmiana niewłaściwego systemu wychowania dzieci i młodzieży, którą proponuje ten filozof i pedagog, oparta jest na koncepcjach zawartych w *Teorii jestestw organicznych*, które wykazują związek między budową anatomiczną, czynnościami organizmu człowieka, a środowiskiem oraz uwarunkowaniami

⁹⁴ Tamże, s. 55.

⁹⁵ P. Mazur, *Wychowanie fizyczne w myśli pedagogicznej oświecenia*, [w:] <http://oaji.net/articles/2014/774-1413858933.pdf>, [stan z dn. 10.12.2020], s. 229.

⁹⁶ A. Nitecka-Walerych, *Jean Jacques Rousseau i Jędrzej Śniadecki o fizycznym wychowaniu dzieci*, [w:] <https://docplayer.pl/108335253-Jean-jacques-rousseau-i-jedrzej-sniadecki-o-fizycznym-wychowaniu-dzieci.html>, [stan z dn. 10.12.2020], s. 16.

i realiami, w których egzystuje ludzka jednostka. W stanowisku tym wyczuwamy swoisty transformizm i preewolucjonizm. Pozytywne wychowanie dziecka wiąże się ze zwartym systemem norm i dyrektyw, dotyczących nie tylko zdrowia somatycznego, ale również kwestii równowagi duchowej w harmonii ze środowiskiem. Jak twierdził J. Śniadecki: „Wychowanie powinno być ujęte w przepisy, bo i natura ma wszystko, ma swoje prawa. Natura dyktuje swoje prawa wychowania, ale ideał wychowawczy wytycza społeczeństwo. Ten ideał nie jest osiągalny, gdyż doskonałość nie jest rzeczą ludzką. Jest to meta, której wprawdzie nie można osiągnąć, lecz można się do niej zbliżyć”⁹⁷.

Jako filozof, pedagog i racjonalista, J. Śniadecki zdaje się potępiać nurt nadchodzącego romantyzmu, dostrzegając w nim irracjonalny stosunek do świata, zauroczenie ludowością, gusłami, wierzeniami i zabobonami, co nie współbrzmiało z przekazem oświeceniowym oraz przesłaniem racjonalizmu i liberalizmu. Romantyzm miał sprzyjać, w odczuciu autora, niedostrzeganiu konfliktów społecznych, szczególnie na wsi, co stanowiło krok wstecz wobec idei oświecenia⁹⁸. W argumentacji i krytyce romantyzmu w wydaniu J. Śniadeckiego pojawiają się nawet wątki naturalistyczne i zgoła materialistyczne.

Filozofia J. Śniadeckiego jest bez wątplenia tworem epoki oświecenia i na jej kształcie odciskają swoje piętno racjonalizm, empiryzm, materializm, naturalizm, nawet kantyzm. Szczególnym dziełem Śniadeckiego jest teoria jestestw organicznych, która oscyluje czy też tworzy napięcie między witalizmem a materializmem i stanowi interesujący wkład intelektualny tegoż autora do dyskusji w materii filozofii przyrody (J. Śniadecki uzależniał istnienie życia od „siły organicznej”). Istotnym wkładem Jędrzeja Śniadeckiego do ówczesnych dyskusji o charakterze filozoficzno-naukowym jest interesująca definicja życia, która w jakiejś mierze zapowiada ewolucjonizm⁹⁹ (aczkolwiek część badaczy z tym się nie zgadza), wypracowany później przez Karola Darwina. Według jej założeń, organizmy żywe wymagają ciągłej łączności z otoczeniem; organizacja stanowi niezbędny warunek bytu istoty; tylko

⁹⁷ K. Wysocki, I. Wojciechowska, *Jędrzej Śniadecki jako prekursor ruchowego wychowania zdrowotnego dzieci i młodzieży*, „Nadwiślański Rocznik Historyczno-Społeczny”, T. I, R. 2005–2007, Gdańsk 2008, s. 188–190.

⁹⁸ L. Chrześciewski, *Jędrzej Śniadecki...*, dz. cyt., s. 39.

⁹⁹ Z. Fedorowicz, *Ewolucjonizm na Uniwersytecie Wileńskim przed Darwinem*, Wrocław–Warszawa 1960, s. 53–63.

materia odżywcza (niektóre rodzaje materii) mogą podtrzymać życie; do podtrzymania życia potrzebna i niezbędna jest materia i siła organizująca, a więc życie polega na ciągłej organizacji materii odżywczej i na jej doskonaleniu się; siła życiotwórcza, nadana materii nieorganicznej, przy pierwiastkowym przekształceniu w istoty żywe, jest źródłem życia i trwa nienaruszenie, przechodząc z pokolenia na pokolenie¹⁰⁰. Wskazać przy tej okazji należy, że Śniadecki wyobraźnię, pamięć czy wolę wyjaśniał w kontekście fizjologii mózgu, co nawiązuje w jakimś stopniu do ujęć materialistycznych¹⁰¹. Z drugiej strony, lektura dzieł J. Śniadeckiego może nasuwać wniosek o deistycznych przekonaniach ich autora, aczkolwiek przyznać należy, że filozof ten w swoich poglądach objawia niekiedy niekonsekwencję czy też sprzeczności, co można wytłumaczyć tym, iż żył na przełomie dwóch epok oraz ścieraniem się różnych szkół filozoficznych¹⁰². Jednakowoż Śniadecki zdobył sobie w swoim środowisku opinię wolnomyśliciela, czego refleksem może być choćby fakt, że Józef Frank (1771–1842), austriacki lekarz, profesor terapii i kliniki lekarskiej na Uniwersytecie Wileńskim i współzałożyciel Wileńskiego Towarzystwa Lekarskiego przypisuje mu w swoich *Pamiętnikach* poglądy materialistyczne oraz zarzuca ośmieszanie religii oraz demoralizowanie młodzieży¹⁰³. Materializm czy wręcz naturalizm oraz apoteoza zdrowia jednostki daje się zaobserwować u J. Śniadeckiego chociażby w jego stosunku do kwestii dobierania małżonków (stan zdrowotny kandydatów do małżeństwa ma być istotną przesłanką w materii zawierania związku)¹⁰⁴. Jak odnotował Jerzy Strojnowski: „Kiedy zaś wchodzi w rachubę małżeństwo, Śniadecki domaga się, by wychowawcy, raczej nie licząc się z »miłością«, dobierali partnerów odznaczających się przede wszystkim dobrym zdrowiem, tak fizycznym, jak psychicznym: »Ale pominiawszy miłość, która jest ślepa, a zatem błędzi niekiedy, a którą rozsądni rodzice poniekąd kierować mogą, zdrowie i moc konstytucji nowych małżonków

¹⁰⁰ A. Zubek, J. Barciszewski, A. Belter, J. Barciszewski, *Teoria jestestw organicznych Jędrzeja Śniadeckiego. Rewolucja w spojrzeniu na życie*, „Nauka”, nr 4/2018, s. 171; J. Śniadecki, *Teoria jestestw organicznych (wydanie nowe)*, Warszawa 2018.

¹⁰¹ Tamże, s. 173.

¹⁰² E. Frykowski, *Jędrzej Śniadecki — wybitny myśliciel polskiego oświecenia*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia z Nauk Społecznych”, z. 10/1993, s. 24–27; K. Sławiński, *Jędrzej Śniadecki. Odczyt wypowiedziany na VIII Zjeździe Kół Chemików w Wilnie*, Wilno 1933, s. 16–17.

¹⁰³ Tamże, s. 29.

¹⁰⁴ Por. E. Piasecki, *Dzieje wychowania fizycznego*, Lwów–Warszawa–Kraków 1925, s. 198.

lub małżonek na pierwszą zasługuje uwagę»¹⁰⁵. Śniadecki jest gotów zabronić prawnie wstępowania w związki małżeńskie kobietom niepłodnym, tudzież umożliwić rozwody małżeństwom nie mogącym mieć dzieci, co ujawnia biologiczne podejście do człowieka¹⁰⁶. Z drugiej jednak strony, należy podkreślić, że — pomimo pewnych wątków eugenicznych w twórczości J. Śniadeckiego — pochyła się on nad kwestią kształtowania i wychowania dzieci słabych i niepełnosprawnych, które traktuje nad wyraz podmiotowo, jak na realia ówczesnej epoki (sam konstatuje: „Potrzebują naszego wsparcia, aby tyle życia używać mogły, ile się zgadza z ich losem”)¹⁰⁷. Odnotować na zakończenie należy również, że jako wybitny chemik jest uważany przez niektórych znawców przedmiotu za odkrywcę nowego pierwiastka chemicznego — *vestium* (rutenu)¹⁰⁸. Jak na „szubrawcę”, to również jest znaczące osiągnięcie.

9.2. Charakter działalności oświatowej Michała Balińskiego

Michał Baliński należał do bardziej znaczących działaczy Towarzystwa Szubrawców i wykonywał swoją pracę w organizacji pod przewodnictwem Jędrzeja Śniadeckiego, dostarczając wielu wartościowych i interesujących artykułów oraz przyczynków o charakterze satyrycznym. Należał do popularyzatorów polskiej kultury i historii. Jego dziełem są *Pamiętniki o królowej*

¹⁰⁵ J. Strojnowski, *Jędrzej Śniadecki, pionier seksuologii naukowej w Polsce*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki”, nr 13 (4)/1968, s. 781.

¹⁰⁶ Tamże, s. 780.

¹⁰⁷ K. Wysocki, I. Wojciechowska, *Jędrzej Śniadecki...*, dz. cyt., s. 188.

¹⁰⁸ Jak wyjaśnia H. Lichočka: „Trwający już ponad sto lat spór o to, czy odkryty przez Jędrzeja Śniadeckiego, a nieuznany przez jemu współczesnych pierwiastek Vestium jest odpowiednikiem rutenu, wydaje się dziś bardzo trudny do rozstrzygnięcia. Sam ten spór, który w istocie rzeczy sprowadza się do ustalenia pierwszeństwa odkrycia, nabiera w świetle historii chemii — a zwłaszcza historii badań surowej platyny — zupełnie innego znaczenia. W tym kontekście okazuje się bowiem, że Jędrzej Śniadecki był pierwszym uczonym, który starał się udowodnić istnienie szóstego platynowca. Czas pokazał, że miał rację. Późniejsze wyodrębnienie metalicznego rutenu przez Karla Ernsta Clausa tylko tę rację potwierdziło”; H. Lichočka, *Vestium i Ruthenium*, „Studia Historiae Scientiarum”, nr 18/2019, s. 295; Z. Roskał, *Czy Jędrzej Śniadecki odkrył nowy pierwiastek?*, [w:] <https://www.filozofiaprzyrody.pl/czy-jedrzej-sniadecki-odkryl-nowy-pierwiastek/>, [stan z dn. 10.12.2020], s. 1–4; R. Sołoniewicz, *Jędrzej Śniadecki jako chemik-analityk*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki”, nr 36 (1)/1991, s. 133–143.

Barbarze, popularyzujące dzieje ojczyste, co stało się przyczynkiem do późniejszego kształtowania postaw patriotycznych, a także krytycznego myślenia w kwestii przeszłości Polski. Jest również autorem napisanej w latach 40. XIX wieku *Historii Polski* (był także współautorem, wraz z Tymoteuszem Lipińskim, *Starożytnej Polski*), a także dzieł o charakterze biograficznym (np. o Janie i Jędrzeju Śniadeckim) czy przyczynkarskim, które miały na celu zainteresowanie czytelników przeszłością i kulturą kraju. Chodziło mu głównie o zakamuflowane budzenie postaw patriotycznych i świadomości narodowej¹⁰⁹. Jego szeroka działalność naukowo-publicystyczna była charakterystyczna dla „Dziennika Wileńskiego”, „Tygodnika Wileńskiego” (założonego przez Joachima Lelewela), tudzież „Wiadomości Brukowych”, ale naznaczona jego niepowtarzalnym stylem i sposobem podejścia do materii historycznej, w której odnosił się także do kwestii regionalnych, związanych z określonymi miejscami, czy epizodycznych, aczkolwiek istotnych z punktu widzenia historii Rzeczypospolitej. W tym kontekście chodzi o jego szczególne zainteresowanie przeszłością i kulturą Wilna.

W *Starożytnej Polsce* czytelnik znajdzie starannie zebrane dane statystyczne i historyczne, dotyczące regionów i miast Rzeczypospolitej. Szacunek budzi przywiązanie do faktów i obiektywizm opisu, a także odniesienia do kwestii cywilizacyjno-kulturowych i geograficznych. Autor zajmuje się wieloma kwestiami szczegółowymi, dotyczącymi tematów zarezerwowanych dla specjalistów i wytrawnych znawców przedmiotu¹¹⁰.

9.3. Myśl pedagogiczna Stanisława Bonifacego Jundziłła

Stanisław Bonifacy Jundziłł był uzdolnionym duchownym, wybitnym pijarem¹¹¹ i szubrawcą, który specjalizował się w chemii, zoologii, botanice,

¹⁰⁹ Por. K. W. Wójcicki, *Michał Baliński*, „Biblioteka Warszawska. Pismo Poświęcone Naukom, Sztukom i Przemysłowi”, T. I, Warszawa 1865, s. 1–17.

¹¹⁰ Por. *Michał i Karol Balińscy*, https://pl.wikisource.org/wiki/Micha%C5%82_i_Kar%C3%B3l_Bali%C5%84scy, [stan z dn. 11.12.2020], s. 1–4; M. Baliński, T. Lipiński, *Starożytna Polska. Województwo Krakowskie*, Wydawnictwo „Armoryka” 2015.

¹¹¹ J. Kamińska, *Akademia Wileńska w latach 1792–1799*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, nr 40/2000, s. 9.

czy teologii. Miał osiągnięcia pedagogiczno–edukacyjne, przy czym należy zaznaczyć, że pozostawał pod wpływem Jana Śniadeckiego, brata omówionego już Jędrzeja Śniadeckiego (Jundziłł uważał Jana za nader cnotliwego, wykształconego i światłego człowieka miłującego ojczyznę)¹¹². Stanisław Jundziłł wykładał fizykę i historię naturalną w szkole pijarów w Szczuczynie Litewskim od 1785 roku, by później, od 1790 r. w wileńskim kolegium pijarów kształcić w zakresie nauk przyrodniczych. Te dydaktyczno–naukowe doświadczenia pozwoliły mu starać się o objęcie Katedry Historii Naturalnej w Szkole Głównej Wielkiego Księstwa Litewskiego (1792 rok). Starania te zakończyły się jednak niepowodzeniem, aczkolwiek zaznaczyć należy, że jego publikacje, duży talent dydaktyczny i zainteresowania naukowe zostały docenione przez Komisję Edukacji Narodowej. Na początku XIX wieku Jundziłł zarządzał w Uniwersytecie Wileńskim Katedrą Historii Naturalnej, aż do odejścia na emeryturę w 1824 r., skupiając się w swoich pracach na botanice i zoologii, a także mineralogii¹¹³. Publikował przede wszystkim prace botaniczne, ale również wykazywał ambicje pedagogiczno–dydaktyczne. Przyznać należy, że jego dzieła botaniczne wywarły znaczący wpływ na ówczesnych i zachęciły do badań nad ojczystą florą¹¹⁴. Dodać wypada, że Jundziłł studiował i zdobywał doświadczenia naukowe i badawcze w najbardziej znaczących ośrodkach i uczelniach Europy (choćby w Wiedniu, Dreźnie czy Pradze)¹¹⁵.

Do osiągnięć pedagogiczno–edukacyjnych Stanisława Jundziłła należy zreorganizowanie w latach 1785–1786, według zasad Komisji Edukacji Narodowej, szkoły pijarskiej w Szczuczynie. Utworzył 3–klasową szkołę podwydziałową i uczył w tym ośrodku fizyki, historii naturalnej i botaniki. Założył też ogródek botaniczny. Natomiast w latach 1786–1790 wykładał logikę i metafizykę w klasztorze pijarów na Snipiszkach w Wilnie, a równocześnie był guwernerem i wychowawcą młodych Scypionów w Szczuczynie. Ogromnym zainteresowaniem cieszyły się jego wykłady z historii naturalnej w szkole pijarskiej w Wilnie w latach 1790–1792, na które przychodzili nawet studenci Szkoły Głównej Litewskiej.

¹¹² Por. *Pamiętniki ks. Stanisława Jundziłła*, Kraków 1905, s. 130.

¹¹³ J. W. Kosiński, *Stanisław Bonifacy Jundziłł i meteoryt Brahin*, „Acta Societas Meteoricae Polonorum. Rocznik Polskiego Towarzystwa Meteorytowego”, vol. 4/2013, s. 48–49.

¹¹⁴ P. Köhler, *Stanisław Bonifacy Jundziłł*, „Wiadomości Botaniczne”, nr 55 (1/2)/2011, s. 96

¹¹⁵ J. Kamińska, *Akademia...*, dz. cyt., s. 18.

Stanisław Jundziłł był szczególnie ceniony z racji swojej działalności pedagogiczno–edukacyjnej w Szkole Głównej Litewskiej na przełomie XVIII i XIX wieku, gdzie nauczał botaniki i historii naturalnej. Wspomnieć należy, że wykładał według systemu Linneusza. Pod koniec XVIII wieku założył uniwersytecki Ogród Botaniczny w Wilnie, gdzie uprawiano 6565 gatunków roślin. W latach 80. XVIII wieku gromadził zbiory przyrodnicze, przede wszystkim ptaków i owadów¹¹⁶.

Swą działalność publicystyczną i popularyzatorską S. Jundziłł realizował głównie w „Dzienniku Wileńskim”. W tym właśnie piśmie zamieszczał artykuły popularne, tudzież streszczenia i tłumaczenia prac innych autorów oraz prace kompilacyjne z dziedziny mineralogii, geologii, zoologii, weterynarii, czy ogrodnictwa. Oprócz tego S. Jundziłł wydawał pismo o charakterze satyryczno–humorystycznym o nazwie „Bibliophobia”, gdzie w opowiadaniach o dziejach Rzeczypospolitej Babińskiej odnosił się krytycznie do współczesnych mu notabli¹¹⁷.

Jego stosunki z władzami zaborczymi układały się nader poprawnie. W 1806 roku otrzymał złoty pierścień od cara Aleksandra I za napisanie podręcznika *Początki botaniki*. Jundziłł był znany z surowości w ocenach innych ludzi — z pewną niechęcią odnosił się do młodszej generacji profesorów krajowych, głównie z powodu ich dążności do zmian i reform na uczelni, co spotykało się z jego sprzeciwem. Z dystansem odnosił się też do idei romantycznych i patriotyzmu młodzieży, jak i nie krył swojej niechęci wobec organizacji studenckich¹¹⁸ (Promienistych, Filomatów i Filaretów)¹¹⁹. Co ciekawe, był szczególnie krytyczny wobec księży i zakonników, zwłaszcza jezuitów oraz szkół zakonnych (w jego opinii — nieco krzywdzącej — jezuita odznaczał się fanatyzmem, pychą, grubiaństwem, nieznanomością nauk i ludzi, jawną nienawiścią ku nowym ustawom i księgom oraz zupełną nieprzydatnością na pełnionych urządach)¹²⁰. Ten uczony i dydaktyk jednocześnie krytycznie odnosił się do filozofii niemieckiej, rozwijającej się

¹¹⁶ P. Kohler, *Stanisław Bonifacy...*, dz. cyt., s. 96.

¹¹⁷ Tamże.

¹¹⁸ Tamże. S. Jundziłł, *Początki botaniki*. Wydanie Drugie, Wilno 1818, s. 1–185.

¹¹⁹ A. M. Kurpiel, *Wstęp [w:] Pamiętniki ks. Stanisława Jundziłła*, Kraków 1905, s. 4, 109, 113.

¹²⁰ *Pamiętniki ks. Stanisława...*, dz. cyt. s. 13.

pod wpływem G. W. F. Hegla¹²¹. Cenił sobie naukę i oświecenie, którego ideały, aczkolwiek z zachowaniem rodzimej tradycji, starał się przekazywać młodzieży, jednocześnie wskazując na poważne braki w wykształceniu duchowieństwa (przesady, gusta, zabobony)¹²². Co istotne, w swoich deklaracjach i rozważaniach ks. Stanisław Jundziłł przejawiał nader krytyczny stosunek do wolnomularstwa¹²³.

Omawiając postać ks. Stanisława Jundziłła, niepodobna nie wspomnieć o tym, że pisząc swoje podręczniki często wprowadzał polską nomenklaturę i nazewnictwo. Pozostawił również w swoim dorobku popularyzatorskie dzieła z zakresu zoologii i rolnictwa w formie pytań i odpowiedzi — w okresie oświecenia była to bardzo popularna forma dotarcia do niezbyt wyrobionego czytelnika¹²⁴. Jego podręczniki z dziedziny zoologii czy botaniki przez lata służyły młodzieży i studentom. Chodziło o ich staranne merytoryczne przygotowanie, jak i metodyczne ujęcia. Autor wykazywał się krytycyzmem, a wiadomości z prac obcych uzupełniał własnymi wnioskami i spostrzeżeniami. Jego prace były na tyle popularne, że docierały do szerszego kręgu czytelników. Bez wątpienia ks. Stanisław Jundziłł znacząco przyczynił się do rozwoju nauk przyrodniczych, jak i kultury umysłowej na ziemiach polskich. Ten badacz, pedagog i wychowawca starał się łączyć racjonalizm z konserwatyzmem¹²⁵.

9.4. Masonizm filozoficzny Ignacego Lachnickiego

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że Towarzystwo Szubrawców powstało głównie z inspiracji Ignacego Lachnickiego, zanim jeszcze do znaczącej pozycji w tej organizacji doszedł Jędrzej Śniadecki. Ignacy Lachnicki znany

¹²¹ P. Köhler, *Stanisław...*, dz. cyt., s. 97; Por. P. Köhler, *Józef Jundziłł (1794–1877): materiały do biografii*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki”, nr 49 (1)/2004, s. 97–103.

¹²² Por. *Pamiętniki ks. Stanisława...*, dz. cyt., s. 52.

¹²³ Tamże, s. 113, 131–133.

¹²⁴ *Stanisław Bonifacy Jundziłł*, [w:] https://pl.wikipedia.org/wiki/Stanis%C5%82aw_Bonifacy_Jundzi%C5%82%C5%82, [stan z dn. 12.12.2020], s. 1–9.

¹²⁵ Por. G. Brzęk, *Ks. Stanisław Bonifacy Jundziłł jako pionier nauk przyrodniczych w Polsce*, „Wszechświat (Pismo Przyrodnicze. Organ Polskiego Towarzystwa Przyrodników im. Kopernika)”, z. 4 (1796)/1950, s. 97–102.

był ze swoich zainteresowań i fascynacji spirytualizmem¹²⁶ oraz mesmeryzmem, prowadząc w latach 1816–1818 w Wilnie „Pamiętnik Magnetyczny”¹²⁷. To właśnie za jego sprawą mesmeryzm i „magnetyzm” został upowszechniony w części środowiska wileńskich intelektualistów, spotykając się jednakże ze sprzeciwem bardziej światłych formacji, w tym też egzemplifikowanych przez Towarzystwo Szubrawców i „Wiadomości Brukowe”, które w zasadzie kwestionowały wspomniany nurt. Wspomnieć należy, że ta pseudonauka próbowała zyskać wpływy i znaczenie na Uniwersytecie Wileńskim. Jak pisał Piotr Urbanowicz: „Wileński mesmeryzm w literaturze występuje często jako swoista ciekawostka. Porównywany był do mody lub nawet epidemii. Walka z mesmeryzmem w historii Uniwersytetu Wileńskiego przedstawia się jako dowód na siłę instytucji, która różnymi narzędziami, zasobami ludzkimi, kapitałem zgromadzonej wiedzy, dojrzałością i autorytetem przeciwstawiła się pseudonauce. Konflikt z mesmeryzmem, choć nie tak barwny jak na przykład we Francji, stanowił bardzo istotny moment w historii uniwersytetu”¹²⁸.

Jak wspomnieliśmy, istotną rolę w propagowaniu mesmeryzmu odegrał nasz bohater, absolwent Uniwersytetu Wileńskiego i jednocześnie „szubrawca”, legitymujący się doktoratem z chemii. Na łamach „Pamiętnika Magnetycznego” próbował umiejscowić mesmeryzm w obszarze ówczesnej nauki i można domniemywać, że jego masońskie przekonania przychodziły w sukurs dążeniom do egalitaryzacji medycyny i pomocy medycznej, która miała być dostępna dla wszystkich, dzięki uruchomieniu sił tkwiących w żywych

¹²⁶ Do powstania spirytualizmu w tym akurat znaczeniu (spirytualizm może być pojęty w filozofii jako jeden z kierunków monizmu, zakładający, że w świecie rzeczywistym istnieją tylko substancje duchowe) przyczyniły się istniejące w Stanach Zjednoczonych, w pierwszej poł. XIX w. nowe ruchy religijne, do których należeli np. mormoni, którzy głosili, że jest możliwy bezpośredni kontakt osób żyjących ze światem duchowym. Jednakowoż Emanuel Swedenborg i Franz Mesmer stworzyli podstawy „naukowego” analizowania świata duchów poprzez bezpośredni kontakt z nimi po wprowadzeniu w trans lub hipnozę, przy czym w grę wchodziło przeświadczenie o możliwości wykorzystania ich dla dobra żyjących. Z kolei Andrew Jackson Davis, hipnotyzer, jasnowidz i uzdrowiciel, stworzył podstawy, tzw. Harmonijnej Filozofii, która egzemplifikowała podstawowe tezy spirytualizmu; *Spirytualizm*, [w:] <https://pl.wikipedia.org/wiki/Spirytualizm>, [stan z dn. 12.12.2020], s. 1–3.

¹²⁷ Por. I. Matuszewski, *Czarnoksiężstwo i mediumizm. Studium historyczno-porównawcze*, Sandomierz 2009, s. 14.

¹²⁸ P. Urbanowicz, *Elektryczny „zabobon”? Mesmeryzm wobec praktyk instytucjonalnych i naukowych Uniwersytetu Wileńskiego (1816–1818)*, „Przegląd Kulturoznawczy”, nr 2 (36)/2018, s. 183.

organizmach. Według niego, magnetyzm zwierzęcy polega na zjawiskach czysto fizycznych, podczas gdy sfera metafizyczna opiera się na wierze w istoty duchowe. Występując przeciwko dotychczasowemu paradygmatowi nauki, krytykuje język, jakim się posługuje oraz jego specjalizację, będącą rzekomym wyrazem pychy. W swojej krytycznej argumentacji wymierzonej w elitaryzację wiedzy, powołuje się na *casus* medycyny ludowej i popularnego radzenia sobie z chorobami. W przekonaniu P. Urbanowicza teoria mesmeryzmu rozwijana na łamach „Pamiętnika Magnetycznego” może być pojmowana jako metafizyczna wariacja na temat implementowania nowych metod na gruncie medycyny. Mesmeryzm bowiem sprowadzał się do osobistej czy wręcz ponadnaturalnej więzi z pacjentem i zabiegach opartych na dotyku. Lachnicki prowadząc swoje seanse magnetyczne, nie pobierając za nie żadnego wynagrodzenia, starał się dotrzeć do jak najszerszego kręgu potrzebujących¹²⁹. Rzecz jasna Jędrzej Śniadecki oraz inni „szubrawcy” wyśmiewali mesmeryzm i odmawiali mu racji bytu, reprezentując oświeceniowy model nauki i medycyny¹³⁰. Lachnicki natomiast w swoich poglądach na naukę i medycynę zmierzał w kierunku mitów i wierzeń ludowych, podkreślając szczególnie przydatność magnetyzmu i mesmeryzmu¹³¹. Poglądy I. Lachnickiego, jak i treści propagowane w jego „Pamiętniku Magnetycznym”, stanowiły być może inspirację dla „teorii promionków” Tomasza Zana¹³². Chodziłoby głównie o genezę stowarzyszenia „Promienistych”, którego założyciel, obserwując poczynania magnetyzerów, zauważył, że osoby poddawane magnetyzowaniu tracą na jakiś czas zdolność do świadomej kontroli swoich poczynań, z czego wynioskował, iż ludzkiej świadomości towarzyszy podświadomość, będąca bardziej rzeczywistą aniżeli świat rozumu i zmysłów¹³³.

¹²⁹ Tamże, s. 192–193.

¹³⁰ Tamże, s. 194.

¹³¹ M. Myszor–Cieciela, *Nieznane listy Stefana Garczyńskiego do Antoniego Edwarda Odyńca*, „Colloquia Litteraria”, nr 7/2009, s. 90.

¹³² Według niektórych znawców przedmiotu, koncepcja „promionkowości” Zana powstała na kanwie mesmeryzmu i zakładała m.in. wzajemne oddziaływanie emitowanych przez człowieka „promionków” o właściwościach fizykalnych, co według twórcy tej teorii warunkowało czy implikowało pojawienie się uczucia miłości i przyjaźni.; M. Stochmal, *Jeszcze raz o wątku erotycznym w Kole Sprawy Bożej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, nr 3094/2008, s. 53.

¹³³ P. Grzybowski, *Opowieści spirytystyczne. Mała historia spirytyzmu*, Katowice 1999, s. 150.

Być może inspiracją dla zainteresowań Ignacego Lachnickiego mesmeryzmem były w jakimś stopniu właściwe mu afiliacje masońskie. Należał do wolnomularstwa i był jego aktywnym oraz znaczącym działaczem. „Szubrawiec” ten w latach 1811–1812 występował jako członek honorowy loży „Świątynia Izis”. Co więcej, Lachnicki występuje jako jeden z założycieli, a następnie mistrz grodzieńskiej loży „Przyjaciele Ludzkości” (1817 r.), do której przeszedł z loży „Gorliwy Litwin”. Następnie w 1820 r. wstąpił w szeregi wileńskiej loży kapitałnej „Doskonała Jedność”¹³⁴.

W jego przekonaniu, magnetyzm zwierzęcy był znany już w starożytności, posługiwali się nim na przykład kapłani egipcscy¹³⁵. Lachnicki uważał, że magnetyzm stanowi „dar przyrodzenia” właściwy wszystkim ludziom wspólnoty i powinien być spożytkowany na rzecz „cierpiącej ludzkości”¹³⁶. Osoby nasyczone „płynem magnetycznym”, a przez to znajdujące się w „śnie magnetycznym”, widzą go zmysłem wewnętrznym. W czasie „magnetyzowania” płyn ten wypływa z osoby działającej poprzez palce rąk, przy czym jest on białawy, a czasem zupełnie jasny — spływa w postaci kropel lub promieni i ma smak ostro-kwaśny, a zapach elektryczny. Według Lachnickiego, najprostszym sposobem magnetyzowania osób cierpiących jest nakładanie rąk na ich głowę i dokonywanie odpowiednich zabiegów (które w racjonalnym oglądzie mogą wydawać się magiczne). Działania te nie noszą znamion materialnych, ani fizycznych, lecz mają działać na rzecz przywrócenia zdrowia. Działa tutaj ludzka wola, która poprzez swoją dążność do dobrego, wywołuje określone skutki, sprzyjając magnetyzmowi. W przypadku osoby leczącej i chorej niezbędny jest kontakt wzrokowy i fizyczny, aby osiągnąć określone efekty lecznicze, chodzi bowiem o „związek magnetyczny”. Możliwe jest wywołanie pobudzenia o chorego (poprzez dreszcze, będące efektem magnetyzmu), aby potem przeszedł do stanu snu. Jak twierdzi Lachnicki, osoba znajdująca się w śnie magnetycznym ma „zagęszczony” oddech, „przytłumiony głos” oraz mocno sklezione powieki. Człowiek znajdujący się w „śnie magnetycznym” wypowia-

¹³⁴ Por. *Ignacy Lachnicki*, [w:] https://pl.wikipedia.org/wiki/Ignacy_Lachnicki, [stan z dn. 13 grudnia 2020] s. 1–2.

¹³⁵ I. E. Lachnicki, *Krótką wiadomość o magnetyzmie zwierzęcym*, „Pamiętnik Warszawski”, z. IV/1816, s. 21–30, [w:] <https://polona.pl/item/krotka-wiadomosc-o-magnetyzmie-zwierzecym,MTYxMzg0Njk/2/#info:metadata>, [stan z dn. 14 grudnia 2020].

¹³⁶ P. Chmielowski, *Liberalizm i obskurantyzm na Litwie i na Rusi (1815–1823)*, Warszawa 1898, s. 91.

da się szczegółowo w kwestiach odnoszących się do jego zdrowia, przy czym stara się podać przyczynę swojej choroby oraz zalecenia i środki na rzecz jej zwalczania. Po przebudzeniu osoba magnetyzowana nie pamięta, w jakim była stanie oraz jakie treści przekazywała. Magnetyzer stara się kontrolować magnetyzowanie poprzez dyskretne gesty. W przekonaniu I. Lachnickiego, magnetyzm leczy „wszystkie choroby nerwowe, febry, gorączki, wodną puchlinę itd.”¹³⁷. Mamy tutaj do czynienia z praktykami magii, a niekiedy spirytyzmu¹³⁸. Mesmeryzm bez wątpienia wydaje się istotnym przyczynkiem praktyk spirytystycznych i okultystycznych. Magnetyzerzy, inspirowani mesmeryzmem, prezentowali podczas swoich pokazów dla publiczności rozmaite sztuczki, np. „zamagnetyzowane” osoby podawały w stanie nieświadomości dokładną, co do sekundy godzinę, odczytywały treść zapieczętowanych listów, tudzież pogrążone w całkowitych ciemnościach odgadywały tożsamość innych osób przebywających w sąsiednich pomieszczeniach¹³⁹.

Jak podkreśla wybitny znawca przedmiotu Matila C. Ghyka, człowiek może być postrzegany na gruncie okultyzmu w kontekście fizycznym i astralnym, przy czym aura fluidalna ma pośredniczyć między esencją duchową (*Nous*) a ciałem. Istnieje możliwość „ujarzmienia” fluidów magnetycznych, astralnych czy psychicznych, tudzież naturalnych czy pozanaturalnych, przy czym chodzi o zmuszenie ich do działania w określonym kierunku, to znaczy wywołanie

¹³⁷ Ig. E. Lachnicki, *Krótko...*, dz. cyt., s. 21–30.

¹³⁸ Piotr Chmielowski podaje, że: „Treść nauki magnetyzmu podaje Lachnicki w następujących punktach: 1° Płyn magnetyczny jest sekrecją lotniejszą od wszystkich dotąd znanych; niektórzy poczytują palce rąk za »bieguny magnetyczne«. 2° Trzy są główne sposoby przyśpieszające wyrobienie sekrecyi: fizyczne, sympatyczne i umysłowe. 3° Sposoby umysłowe najdzielniej się przyczyniają do przyśpieszenia sekrecyi magnetycznej; najważniejszym jest uczucie powstające z woli, ufności i żądyzdy dobrego. 4° Uczucie takie nazwać można »uczuciem potrójnem«; im je więcej magnetyzujący pielęgnuje, tem pewniejszy jest w swoich działaniach, tem rychlej przychodzi do otrzymania znacznych rezultatów. Płyn magnetyczny, według Lachnickiego, rządzi się prawami fizycznymi, właściwymi wszystkim innym płynom »nadlotnym skupienia promienistego«. Objawy i skutki działania magnetyzmu, najczęściej przez Lachnickiego przytaczane, są: znieczulenie słuchu, możność poznawania się na chorobie, przepisywanie lekarstw, które pomagają, ustępowanie migreny po kilku minutach; pojęcia magnetyzowanego są jakby obce, jakby należące do kogoś innego; w stanie »ekstazy« (zachwycenia) może magnetyzowany czytać list, znajdujący się w kieszeni magnetyzującego”. P. Chmielowski, *Liberalizm...*, dz. cyt., s. 86.

¹³⁹ M. Kowalczyk, *Prorok magnetyczny, czyli Andrzej Towiański wobec mesmeryzmu*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Studia Religiołoga”, nr 44/2011, s. 148.

zmarłych bądź demonów. Technika pozostaje tutaj niezmienna i nie ma wielkiej różnicy między magiem z XVI wieku a współczesnym metapsychikiem¹⁴⁰.

Jak widać, magnetyzm zwierzęcy, rzekomo odwołujący się do procesów fizycznych, jest czymś z pogranicza hipnozy, bioenergioterapii czy magii, tudzież okultyzmu i wpisuje się w późniejszy paradygmat spirytualizmu. Magnetyzm może być definiowany w kategoriach nieokreślonego wpływu determinującego stan umysłu. Jak podaje Ksenia Olkusz, „Mesmer wysunął hipotezę, że »wszystko, co istnieje na ziemi oraz w całym wszechświecie, przenika i łączy ze sobą magnetyczny fluid«. U podstaw tej koncepcji leży przekonanie o spajającej wszechświat substancji, przenikającej materię i wywierającej wpływ na wszystko, co istnieje. Substancja owa to właśnie fluid magnetyczny”¹⁴¹. Lachnicki zafascynowany mesmeryzmem nie tylko upowszechnił go, ale starał się również nadać mu specyficzny rys, co znajdowało odzwierciedlenie w jego „magnetyczno–lekarskiej praktyce”.

Mesmeryzm był krytycznie opisywany przez Bronisława Ferdynanda Trentowskiego, który wiązał go z jasnowidzeniem, skorelowanym ze „zwierzęcym” odkrywaniem „lekarskich środków”, przy czym dowodził anormalności stanu magnetycznego¹⁴². Z kolei Baudouin de Courtney, warszawski rzecznik magnetyzmu, wykazywał, że: „mesmeryzm (...) usposabia do filozofii, pobudza moralność. Mesmeryzm jest stanem, w którym dusza, uwolniona z więzów ciała, w ściślejszy związek z umarłymi wstępuje. Mesmeryzm rozwija zmysł wewnętrzny i zwalcza materyalizm tem dzielniej, że reguluje go wola jednostki, że zależy on od mocy indywidualnej, która rozstrzyga o wszystkim”¹⁴³. Zarówno B. de Courtney’ a, jak i I. Lachnickiego wyśmiewano w „Wiadomościach Brukowych”, organie prasowym Szubrawców¹⁴⁴. Racjonalści poczytywali magnetyzm i mesmeryzm za zamach na zdrowy rozsądek i uznane racje naukowe. Od kwietnia 1816 r. w „Dzienniku Wileńskim” rozpoczęto druk

¹⁴⁰ Por. M. C. Ghyka, *Złota Liczba. Rytuały i rytmy pitagorejskie w rozwoju cywilizacji zachodniej*, Kraków 2014, s. 56, 181.

¹⁴¹ K. Olkusz, *Materializm kontra ezoteryka. Drugie pokolenie pozytywistów wobec „spraw nie z tego świata”*, Kraków 2017, s. 114, 120, 132.

¹⁴² Tamże, s. 133.

¹⁴³ T. Grabowski, *Krytyka literacka w czasach romantyzmu (1818–1830)*, „Biblioteka Warszawska”, t. IV, z. 1, Warszawa 1909, s. 48.

¹⁴⁴ Tamże, s. 61.

obszernego artykułu *Wiadomość historyczna o magnetyzmie zwierzęcym*, w którym przedstawiono tłumaczenie jednego z dzieł Kurta Sprengela, zaliczającego zjawisko magnetyzmu zwierzęcego do przesądów i zabobonów¹⁴⁵.

9.5. Moralizm pedagogiczny Filipa Nerusza (Nereusza) Golańskiego

Filip Neriusz Golański należał do wybitniejszych przedstawicieli Towarzystwa Szubrawców. Uważany jest za znaczącego teoretyka i krytyka literatury, publicystę, pedagoga, a także kaznodzieję (pijara), zasłużonego dla kultury polskiej. Legitymował się przy tym doktoratem z teologii i filozofii, co pomogło mu w wypracowaniu oryginalnych poglądów filozoficznych i pedagogicznych, a także odnoszących się do sfery literackiej. W 1794 r. był redaktorem „Gazety Narodowej Wileńskiej”, która aprobowała Powstanie Kościuszkowskie, lecz nie popierała metod terroru. Golański znany jest powszechnie z erudycyjnego traktatu *O wymowie i poezji*, uważanego za cenny i znaczący podręcznik poetyki klasycystycznej. Natomiast w pismach pedagogicznych i religijnych reprezentował moralizm odwołujący się do etyki chrześcijańskiej. W swoich pracach i utworach swobodnie i interesująco nawiązywał też do antyku i kultur egzotycznych¹⁴⁶.

Według Golańskiego, głównym zadaniem filozofii jest służenie prawdzie oraz zwalczanie fałszu. Do odkrywania prawdy służy nasz umysł i zmysły. Wszelka prawda przyrodzona i nadprzyrodzona pochodzi od Boga, Istoty Najwyższej. Rzecz jasna, prawda ma wymiar ponadczasowy i niezmienny. W odkrywaniu niezmiennej prawdy pomagają nam naturalne światło rozumu, które dociera do naturalnego porządku. Golański lubi odwoływać się do Św. Augustyna (z kontekstu jego pism wynika też, że bliski jest mu Arystoteles), a w swoich utworach i przyczynkach zdaje się podzielać stanowisko chrześcijańskiego racjonalizmu i realizmu filozoficznego. W dziedzinie moralności widzi potrzebę rozwijania cnót, odwołując się przy tym do spuścizny starożytności. Uważa, że właściwy sens filozofii nadało chrześcijaństwo, ob-

¹⁴⁵ J. Kowal, *Józefa Ignacego Kraszewskiego krytyczny ogląd literatury w Wilnie w początku XIX wieku*, „Rocznik Lituanistyczny”, nr 4/2018, s. 123–124.

¹⁴⁶ Por. *Filip Neriusz Golański*, [w:] https://pl.wikipedia.org/wiki/Filip_Neriusz_Gola%C5%84ski, [stan z dn. 15.12.2020], s. 1.

jawiając prawdę o Jezusie Chrystusie. Reprezentuje pogląd, że Boga odrzuca fałszywa filozofia, która tak naprawdę nie niesie ze sobą światła i oświecenia. Golański zdaje się przy tym nie akceptować wolnomyślicielskiego i antyreligijnego wymiaru oświecenia, chociażby z dystansem odnosząc się do Woltera i zarzucając mu skłonność do fałszu oraz manipulacji. Kryzysu religii Golański dopatruje się między innymi w niewłaściwym od najmłodszych lat wychowaniu religijnym, które sprowadza się do zapamiętywania katechizmowych formułek, bez uwzględniania rozumowego wglądu, tudzież nie wiązania prawd wiary ze sferą moralności. Jest też przekonany, że wszelka niewiara wypływa z próżności i pychy, przy czym antyreligijnym argumentom brakuje logicznego uzasadnienia czy rzetelności. Zastępuje je sofistyka. Tymczasem religia i wiara jest najlepszą drogą do uzyskania cnoty i świętości. Golański jest jednocześnie przekonany, że źródłem wszelkiego niedowiarstwa jest grzech i złe skłonności (także pycha, namiętności czy nieumiarkowane ambicje). Odejscie od religii oznacza również zdradę rozumu i rozsądku, a fałszywa czy „obłąkana” filozofia pomnaża tylko zepsucie obyczajów, co negatywnie przekłada się na wychowanie¹⁴⁷.

Golański sprzeciwia się odrzucaniu tradycji i objawienia na rzecz rozumu oderwanego od prawdy. Prawdziwa wiara nie może obawiać się nauki i oświecenia, a nauka nie powinna przekraczać swych ograniczeń i w pokorze odnosić się do przedmiotu poznania. To stanowisko chrześcijańskie (katolickie), odbiegające od ducha filozofii oświecenia. Ma to swoje konsekwencje wychowawczo-edukacyjne, szczególnie w kontekście kształtowania dzieci i młodzieży uwzględniającego cnoty i dobro (ich doskonałym uosobieniem jest Jezus Chrystus). Brak odpowiedzialności w tej materii ma prowadzić do powszechnego zepsucia obyczajów. Jednocześnie F. Golański wskazuje, że tylko pycha poprzez swoje sofizmaty, złośliwą ironię i szyderstwo zaprzecza podstawowym prawdom chrześcijańskim¹⁴⁸. Brak wiary i indyferentyzm religijny torują drogę największemu złu i występki, znosząc wszelkie hamulce i ograniczenia. Tymczasem ani natura, ani edukacja czy nauka, ani też miłość własna nie stanowią odpowiedniego zabez-

¹⁴⁷ F. N. Golański, *Filozofi antyfilozof. Rozmowy w zarzutach i odpowiedziach dla dochodzenia i uznania prawdy*, Wilno-Warszawa 1811, s. I-XI; 1-26.

¹⁴⁸ Tamże, s. 32-39.

pieczenia w kwestii powstrzymywania się od złych uczynków¹⁴⁹. Apoteoza rozumu z pominięciem wiary jawi się jako coś szczególnie występnego, prowadzi do zakwestionowania prawdy oraz zepchnięcia w otchłań amoralności i nieszczęścia¹⁵⁰. Rzecz jasna, rozum posiada swoje ograniczenia, którym są prawdy dane przez Objawienie, niekoniecznie mieszczące się w ludzkiej logice i rozsądku. Dotykamy tutaj sfery Boskiej tajemnicy¹⁵¹. Golański nawiązuje tu do augustynizmu. Rozum winien w swoich dociekaniach ustępować wierze i współpracować z nią w procesie poznania¹⁵². W swojej retoryce i dydaktyce filozoficzno-moralnej myśliciel umiejętnie odwołuje się do poglądów starożytnych filozofów (Sokratesa, Platona czy Epikura), wzmacniając swoją argumentację i zasadność swoich przekonań. Golański sprzeciwia się materializmowi, sceptycyzmowi czy deizmowi, traktując te nurty intelektualno-filozoficzne jako oddalające nas od Boga i prawdy¹⁵³. Filozofia może w pełni służyć człowiekowi, jeżeli jest chrześcijańska i głosi prawdę — na tym polu dostrzega znaczące dokonania Kościoła i duchowieństwa, także w kontekście formowania nauki i kultury¹⁵⁴. Ten wybitny pedagog i uczony krytycznie odnosi się również do reformacji, która poprzez zakwestionowanie autorytetu Kościoła odcisnęła swoje negatywne piętno na dalszym rozwoju myśli filozoficznej, której jedną z emanacji jest chociażby deizm, ateizm i materializm czy oderwanie rozumu od wiary¹⁵⁵. Ten destrukcyjny potencjał, który tkwi we współczesnej mu filozofii, zdaje się przypisywać protestantyzmowi. Według Golańskiego, podstawową cechą prawdy jest stałość i niezmiennność, natomiast fałsz charakteryzuje nieporządek, zamieszanie i wątpliwość¹⁵⁶.

Zdaniem Golańskiego, sztuka winna odzwierciedlać wyjątkowość i doskonałość natury. Piękno natury zasługuje na to, by ją wyrażać w poezji i sztuce. Ma to swój estetyczny, ale również etyczny wymiar, który zbliża nas

¹⁴⁹ Tamże, s. 41.

¹⁵⁰ Tamże, s. 42.

¹⁵¹ Tamże, s. 49.

¹⁵² Tamże, s. 50.

¹⁵³ Tamże, s. 150.

¹⁵⁴ Tamże, s. 160–162.

¹⁵⁵ Tamże, s. 164–167.

¹⁵⁶ Tamże, s. 175.

do dobra. Golański eksponuje również znaczenie imaginacji, która wydaje się być zasadą poezji. Według niego, zarówno malarz, jak i poeta, tworząc swoje dzieła, czerpią z bogactwa natury w jej pięknie i kształtach, wykorzystując do tego wyobraźnię¹⁵⁷. Pomimo że F. N. Golański dostrzega obecność boskich inspiracji czy motywów w sztuce i jej wytworach, właściwym oświeceniu, to również zauważa w niej przejawy i meandry ludzkiej psychiki w swojej złożoności i skomplikowaniu. Jak ocenia, „wymysł poety, który by objawieniami bohatera swego utwierdzał, owszem by mu to poczytano za słabość rozumu. Ale natchnienie szczęśliwe, które niekiedy ludzie w sobie czują, weseląc się z przyjętego, albo na odrzucone od siebie narzekając, toż rozum zdrowy i czysty, rozsądek wielki, cnota doskonała, religia stateczna może posłużyć bohaterowi chrześcijańskiemu do dzieł największych”¹⁵⁸.

Generalnie rzecz ujmując, Golański jawi się jako krytyk myśli oświeceniowej (w sensie filozoficznym), który podkreśla swoje szczególne przywiązanie do katolicyzmu. Chodzi głównie o pochwałę racjonalizmu i moralizmu chrześcijańskiego na polu filozoficznym i pedagogicznym. Golański przywiązany jest zarazem do takich wartości, jak: naród, ojczyzna, patriotyzm, przeszłość i tradycja¹⁵⁹. Dostrzegając on również konieczność powszechnej edukacji, która kształtowałaby cnoty w duchu chrześcijańskim i patriotycznym¹⁶⁰. W taki oto sposób charakteryzuje Golańskiego Anioł Dowgird: „Nie szperał w tych rzeczach, które przechodzą ludzkie pojęcie. Nie przyznawał umysłowi swojemu sił nieograniczonych. Nie miała u niego szacunku umiejętność taka, która by nadymała tylko ludzi, nie czyniąc ich lepszymi. [...] miłość Boga i bliźniego, bezinteresowność, wstrzeźliwość, pokora, rozsądna szczerłość, cierpliwość, uprzejmość, dobroczynności usiłująca raczej podobać się w skrytości Bogu, aniżeli ściągnąć na się uwielbienie ludzkie,

¹⁵⁷ R. Dąbrowski, *O koncepcji naśladowania natury w refleksji estetyczno-literackiej oświecenia*, [w:] *Światy oświeconych i romantycznych. Doświadczenia, uczucia, wyobrażenia*, pod red. B. Mazurkowej, Katowice 2015, s. 13–30; Por. E. Rot, *Bukolika albo wiersz pasterski o Wilnie — tradycja i nowatorstwo*, „Terminus”, R. XI, z. 1–2/2009, s. 107.

¹⁵⁸ R. Dąbrowski, *O nadprzyrodzonych inspiracjach działań bohaterów w oświeceniowej epice heroicznej i heroikomicznej*, [w:] *Światy oświeconych i romantycznych. Doświadczenia, uczucia, wyobrażenia*, pod red. B. Mazurkowej, Katowice 2015, s. 180–182.

¹⁵⁹ Por. F. N. Golański, *Mowa przy obchodzie setnej rocznicy zwycięstwa pod Wiedniem. Do uczącej się młodzieży w szkołach warszawskich XX Scholarum Piarum*, Warszawa 1783, s. 1–30.

¹⁶⁰ Tamże, s. 23–27.

gorliwość w pełnieniu swych obowiązków i wierne stosowanie się do stanu swojego, składały nieprzerwane pasmo jego życia”¹⁶¹.

Czy w takim razie ks. Filip Neriusz Golański znalazł się w gronie Szubrawców tylko przypadkiem?

10. Krytyka Towarzystwa Szubrawców ze strony ówczesnych adwersarzy

Nie ulega kwestii, że program i działalność Towarzystwa Szubrawców spotykała się z mniej bądź bardziej ostrą krytyką ze strony niektórych ówczesnych środowisk, przywiązanych do tradycji i polskości, których raził zbytni republikanizm, radykalizm i prześmiewczy ton „Wiadomości Brukowych”. Znana jest krytyczna wypowiedź o „Wiadomościach Brukowych” Jana Ignacego Kraszewskiego, odnosząca się do kwestii formalnych: „»Wiadomości Brukowe«, owoc tyłu głów, *conjunctis viribus* umyślnego towarzystwa wydawany, od urodzenia był dziecieniem słabym i rachitycznym, przy najlepszych w świecie chęciach. Skutki sparaliżowane były brakiem smaku i talentu w autorach. I proza, i wiersze Towarzystwa Szubrawców, i satyryczne ich wyprawy, i wszystkie mowy, odezwy, ody, tłumaczone ze zwojów dziuplowych, były tak śmiesznie wymuszone, a co najgorzej tak mało dowcipne, tak nieosolone, że trzeba było ubóstwa wileńskiego, aby je czytać albo się im dziwić. Przy tym tak było znać wszędzie wielce prostotę, rustykalizm pisarzy, że pismo to prawie niedostępnym było dla klas wyższych towarzystwa, które go czytać nie mogły, nic w nim do siebie, swoim tonem pisanego, nie znajdując; ci zaś, do których to pismo wymierzonym było, pewno go także nie czytali. Kręciło się zatem lat kilka we własnej sferze: towarzystwa, jego członków i adherentów, upadło na koniec dla różnych przyczyn, ale istotnie dla jednej najważniejszej: że się tak było wysiliło, iż bez zupełnego odrodzenia dłużej żyć nie mogło w suchotach, w jakich zostawało”¹⁶².

Doskonałej diagnozy odbioru Towarzystwa Szubrawców i „Wiadomości Brukowych” przez niektóre środowiska konserwatywne i patriotyczne

¹⁶¹ J. Jadacki, *Filozofia polska XIX i XX wieku*, t. I, Warszawa 2015, s. 131.

¹⁶² J. Kowal, *Józefa Ignacego Kraszewskiego...*, dz. cyt., s. 124.

dokonuje Grzegorz Nieć, który trafnie zauważa, że chodziło o sprzeciw niektórych kręgów społecznych wobec republikanizmu i zbytniego krytycyzmu Szubrawców względem polskiej przeszłości i tradycji: „sądy wypowiedane na temat Szubrawców w dużej mierze uzależnione były tak od politycznych i ideowych zapatrywań osób je wypowiadających, jak i od czasu, w jakim były ferowane. Zdecydowanie republikański charakter głoszonych przez nich poglądów, kategoryczność sądów i bezkompromisowość budziły sprzeciw i protest ze strony środowisk, które czuły się zagrożone i urażone. Ponadto wobec pogarszającej się z czasem sytuacji Polaków w państwie carów krytyka negatywnych przejawów szlacheckiego, będąca kontynuacją walki pisarzy polskiego oświecenia z sarmatyzmem, pojmowanym jako zespół negatywnych cech charakterystycznych dla polskiej szlachty, w dobie rozbiorów, kiedy zagrożone było wszystko, co polskie i narodowe, została odczytana przez wielu jako atak na te wartości, a więc niejako zgodny z interesem zaborcy”¹⁶³.

Pojawia się w tym miejscu pytanie, czy Towarzystwo Szubrawców cieszyło się poparciem ówczesnych władz carskich. Pozostaje to kwestią otwartą, nie do końca rozstrzygniętą. Należałoby jednak zwrócić uwagę na fakt, że jednym z prezydentów tegoż Towarzystwa był Jakub Szymkiewicz („Perkunas”) ¹⁶⁴, który jako doktor medycyny był nadwornym lekarzem cesarza Aleksandra I. Tak więc car musiał mieć do niego pełne zaufanie — być może nie tylko w kwestiach medycznych ¹⁶⁵.

11. Zakończenie

W przekonaniu autorów niniejszego artykułu, nie jest przypadkiem fakt posługiwania się przez Szubrawców godłem wyobrażającym — obok wspomnianej częstokroć „łopaty” — dwa spletana węże, połykające się nawza-

¹⁶³ Tamże, s. 125.

¹⁶⁴ *Nota bene* przeznaczył on swój majątek w testamencie — zgodnie z filantropijno-dobroczynnymi celami Towarzystwa Szubrawców — na rzecz bliskich przyjaciół, swoich poddanych chłopów (dając im ziemię w wieczyste posiadanie z wyznaczeniem funduszu na kształcenie ich dzieci), edukacji ubogich uczniów stanu szlacheckiego, miejskiego i chłopskiego oraz wsparcia uzdolnionych muzyków czy szkoły rzemieślniczej w Wilnie.

¹⁶⁵ Z. Hordyński, *O Towarzystwie...*, dz. cyt., s. 30–31.

jem (por. ryc. 1). Można by długo interpretować i wyjaśniać znaczenie tej symboliki. Wydaje się, że sensowniej byłoby w tym miejscu posłużyć się pewnym cytatem: „język jest elastyczny i zawily jak wąż, tylko pusty w środku. On spaja przepływ i nadaje mu formę, wynosi nas poza czas, a jednak sam pozostaje w przepływie, stale podlegając zmianom, gdyż porusza się i zmienia kształty w czasie. Roztacza swoje kręgi lub zawęża je to bardziej, to może mniej widocznie. Obraca się bez końca wokół siebie aż do momentu, kiedy już nie można wskazać, gdzie się kończy, a gdzie zaczyna. A tym, co przepływa w jego pustych wydrążeniach, jest sam strumień życia. Ważne jest [...] zabezpieczenie pustki języka, by mógł on przetrwać”¹⁶⁶.

Bez wątpienia powyższy cytat może opisywać skomplikowaną i niejednoznaczną w swojej istocie działalność Towarzystwa Szubrawców, która w sferze języka, kultury, idei i filozofii jest zawila i budzi wiele wątpliwości, co do rzeczywistych intencji stowarzyszenia i klarowności oraz szczerości wypowiedzanych deklaracji, także na gruncie oświaty i wychowania.



Ryc. 1. Jeden z wariantów symbolicznego emblematu, o charakterze ezoteryczno-okultystycznym, stanowiącego oznakę rozpoznawczą członków „Towarzystwa Szubrawców”.

Bibliografia

- Baliński M., Lipiński T., *Starożytna Polska. Województwo Krakowskie*, Sandomierz 2015.
- Bieliński J., *Szubrawcy a masoni*, [w:] https://wolnomularstwo.pl/baza_artykulow/rodzaje-wolnomularstwa/organizacje-quasimasonskie/szubrawcy-a-masoni/, [stan z dn. 17.12.2020].
- Bieliński J., *Szubrawcy w Wilnie (1817–1822). Zarys historyczny*, Wilno 1910.
- Borowczyk J., *Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Elżbiety Klimus „Towarzystwo Filomatów i związki zależne w Cesarskim Uniwersytecie Wileńskim w latach 1817–1824”*,

¹⁶⁶ R. Lipscombe, *Drzewo salamandry*, Poznań 1993, s. 83.

- Poznań, 6 lipca 2020, [w:] http://wh.uwm.edu.pl/sites/default/files/uploads/doktoraty/recenzja_2_e._klimus.pdf [stan z dn. 9.02.2021].
- Brzęk G., *Ks. Stanisław Bonifacy Jundziłł jako pionier nauk przyrodniczych w Polsce, „Wszechświat* (Pismo Przyrodnicze. Organ Polskiego Towarzystwa Przyrodników im. Kopernika)”, z. 4 (1796)/1950.
- Burhardt S., *Pamięci Helenie Drège*, „Przegląd Biblioteczny”, 1956, R. XXIV, z. 4.
- Chmielowski P., *Liberalizm i obskurantyzm na Litwie i na Rusi (1815–1823)*, Warszawa 1898.
- Chrześciewski L., *Jędrzej Śniadecki. Życie i dzieło*, Kraków 1978.
- Ciechowski W., *Czasopisma polskie na Litwie* (bez daty i miejsca wydania).
- Dąbrowski R., *O koncepcji naśladowania natury w refleksji estetyczno-literackiej oświecenia* [w:] *Światy oświeconych i romantycznych. Doświadczenia, uczucia, wyobrażenia*, pod red. B. Mazurkowej, Katowice 2015.
- Dąbrowski R., *O nadprzyrodzonych inspiracjach działań bohaterских w oświeceniowej epice heroicznej i heroikomicznej*, [w:] *Światy oświeconych i romantycznych. Doświadczenia, uczucia, wyobrażenia*, pod red. B. Mazurkowej, Katowice 2015.
- de Sade D. A. F., *Prawda*, przełożyli B. Banasiak i K. Matuszewski, [w:] http://sade.ph-f.org/dziela_pdf/sade_prawda.pdf, [stan z dn. 4.12.2020].
- Duchnowski J., *Miasto walczącego ideału. Szkic kierunków ideowych Wilna w czasach dawniejszych i teraźniejszości*, „Ziemia Lidzka”, nr 4, kwiecień 1938.
- Fedorowicz Z., *Ewolucjonizm na Uniwersytecie Wileńskim przed Darwinem*, Wrocław–Warszawa 1960.
- Filip Neriusz Golański, [w:] https://pl.wikipedia.org/wiki/Filip_Neriusz_Gola%C5%84ski, [stan z dn. 15.12.2020].
- Fleischmann W. B., *The Divine Marquis under the Shadow of Lucretius*, [w:] <https://www.jstor.org/stable/43800146?seq=1>, [stan z dn. 4.12.2020].
- Fryckowski E., *Jędrzej Śniadecki — wybitny myśliciel polskiego oświecenia*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia z Nauk Społecznych”, z. 10/1993.
- Ghyka M. C., *Złota Liczba. Rytuały i rytmy pitagorejskie w rozwoju cywilizacji zachodniej*, Kraków 2014.
- Giedroń J., *Tadeusz Wróblewski: jego życiowe pasje*, <https://kurierwilenski.lt/2014/08/13/tadeusz-wroblewski-jego-zyciowe-pasje/>, [stan z dn. 21.12.2020], s. 1–4.
- Golański F. N., *Filozof i antyfilozof. Rozmowy w zarzutach i odpowiedziach dla dochodzenia i uznania prawdy*, Wilno–Warszawa 1811.

- Golański F. N., *Mowa przy obchodzie setnej rocznicy zwycięstwa pod Wiedniem. Do uczącej się młodzie w szkołach warszawskich XX Scholarum Piarum*, Warszawa 1783.
- Grabowski T., *Krytyka literacka w czasach romantyzmu (1818–1830)*, „Biblioteka Warszawska”, t. IV, z. 1, Warszawa 1909.
- Grzybowski P., *Opowieści spirytystyczne. Mała historia spirytyzmu*, Katowice 1999.
- Hordyński Z., *O Towarzystwie Szubrawców*, Lwów 1883.
- Ignacy Lachnicki, [w:] https://pl.wikipedia.org/wiki/Ignacy_Lachnicki, [stan z dn. 13. 12. 2020].
- Iwaszkiewicz E., *Rzecz o Szubrawcach, Sotwarosie i ludzkich przywarach*, [w:] https://journals.viamedica.pl/gazeta_amg/article/view/61609/46764, [stan z dn. 4.12.2020].
- Jadacki J., *Filozofia polska XIX i XX wieku*, t. I, Warszawa 2015.
- Jaruszewski K., *Filomaci wileńscy*, „Kwartalnik Chojnicki”, nr 21/2017.
- Jasieński J., *Filomaci, Filareci*, „Nowy Kurier”, nr 23 (941), 1–15 grudnia 2007.
- Jundziłł S., *Początki botaniki. Wydanie Drugie*, Wilno 1818.
- Kaji S., *Vilnius Intellectuals and The Early 19th-Century Concept of Lithuania: The Society of Scoundrels (Towarzystwo Szubrawców) and Local Society*, „Lithuanian Historical Studies”, nr 16/2011.
- Kamińska J., *Akademia Wileńska w latach 1792–1799*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, nr 40/2000.
- Köhler P., *Józef Jundziłł (1794–1877): materiały do biografii*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki”, nr 49 (1)/2004.
- Köhler P., *Stanisław Bonifacy Jundziłł*, „Wiadomości Botaniczne”, nr 55 (1/2)/2011.
- Konar P., *Markiz de Sade*, [w:] <https://historia.org.pl/2013/09/30/markiz-de-sade-szaleniiec-zboczeniec-morderca/>, [stan z dn. 4.12.2020].
- Kosiński J. W., *Stanisław Bonifacy Jundziłł i meteoryt Brahin*, „Acta Societas Methoeicae Polonorum. Rocznik Polskiego Towarzystwa Meteorytowego”, vol. 4/2013.
- Kosmowska L. W., *Związki Młodzieży. W setną rocznicę założenia Towarzystwa Filaretów 1817–1917*, Lublin 1918.
- Kowal J., *Józefa Ignacego Kraszewskiego krytyczny ogląd literatury w Wilnie w początku XIX wieku*, „Rocznik Lituanistyczny”, nr 4/2018.
- Kowalczyk M., *Prorok magnetyczny, czyli Andrzej Towiański wobec mesmeryzmu*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Studia Religiologiczne”, nr 44/2011.
- Krasińska I., *Paweł Gantkowski jako działacz trzeźwościowy (1905–1938)*, „Poznańskie Zeszyty Humanistyczne”, R. XXIII.

- Krasińska I., *Ruch abstynencki w Wielkopolsce w latach 1840–1842*, „Folia Historica Cracoviensia”, vol. 19/2013.
- Kurpiel A. M., *Wstęp* [w:] *Pamiętniki ks. Stanisława Jundziłła*, Kraków 1905.
- Kwaśniewski T., *Towarzystwo Szubrawców*, „Dziennik Wileński. Dodatek Kulturalno-Literacki”, 11 listopada 1934, s. 5.
- Lachnicki I. E., *Krótką wiadomość o magnetyzmie zwierzęcym*, „Pamiętnik Warszawski”, z. IV/1816, s. 21–30, [w:] <https://polona.pl/item/krotka-wiadomosc-o-magnetyzmie-zwierzecym,MTYxMzg0Njk/2/#info:metadata>, [stan z dn. 14.12.2020].
- Lichočka H., *Vestium i Ruthenium*, „Studia Historiae Scientiarum”, nr 18/2019.
- Lipscombe R., *Drzewo salamandry*, Poznań 1993.
- List Ignacego Domejki, *Filareci i Filomaci*, Poznań 1782.
- Lubigrosz J. P., *Ostrzeżenie*, „Wiadomości Brukowe” nr 38, z dn. 25 sierpnia 1817.
- Łanuszewski J., *Wolnomularstwo na ziemiach Wielkiego Księstwa Litewskiego w latach 1770–1822*, [w:] <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/182280>, [stan z dn. 9.12.2020].
- Łatyszonek O., Mironowicz E., *Historia Białorusi od połowy XVIII do końca XX wieku* — 592 — 11.pdf, [stan z dn. 27.11.2020].
- Matuszewski I., *Czarnoksiężstwo i mediumizm. Studium historyczno-porównawcze*, Sandomierz 2009.
- Mazur P., *Wychowanie fizyczne w myśli pedagogicznej oświecenia*, [w:] <http://oaji.net/articles/2014/774-1413858933.pdf>, [stan z dn. 10.11.2020].
- Michał i Karol Balińscy, [w:] https://pl.wikisource.org/wiki/Micha%C5%82_i_Kar%C3%B3l_Bali%C5%84scy, [stan z dn. 11.12.2020].
- Myszor-Cieciela M., *Nieznane listy Stefana Garczyńskiego do Antoniego Edwarda Odyńca*, „Colloquia Litteraria”, nr 7/2009.
- Nitecka-Walerych A., *Jean Jacques Rousseau i Jędrzej Śniadecki o fizycznym wychowaniu dzieci*, „Biuletyn Historii Wychowania”, (35), 7–22.
- NN, *Szlachcic na Łopacie*, „Wiadomości Brukowe”, nr 122/1819.
- Olkusz K., *Materializm kontra ezoteryka. Drugie pokolenie pozytywistów wobec „sprawy z tego świata”*, Kraków 2017.
- Orzeł M., *Wilno — stolica generalnej guberni wileńskiej. Nieco historycznego wyjaśnienia* [w:] *Wilno Mickiewicza i Słowackiego: tropem „Dziadów”, część III, Muzeum Pana Tadeusza*, Ossolineum, 8 listopada 2019 — 1 marca 2020, s. 24.
- Pamiętniki ks. Stanisława Jundziłła*, Kraków 1905.
- Piasecki E., *Dzieje wychowania fizycznego*, Lwów-Warszawa-Kraków 1925.

- Piechota M., „*Słowo to cały człowiek*”. *Studia i szkice o twórczości Mickiewicza*, Katowice 2011.
- Podgórska T., *Stowarzyszenie Patriotyczno-Religijne „Eleusis” w latach 1902-1914*, Lublin 1999.
- Ponarski Z., *Masonica Wileńskie*, „Ars Regia”, nr 3 (2) 7/1994.
- Promieniści Tomasza Zana*, [w:] <https://www.polskieradio.pl/39/156/Artykul/1116342,Promienisci-Tomasza-Zana>, [stan z dn. 22.12.2020].
- Promieniści*, [w:] <https://pl.wikipedia.org/wiki/Promieni%C5%9Bci>, [stan z dn. 22.12.2020].
- Ratajska K., *Koncepcja filomatyzmu w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Litteraria”, nr 1/1981.
- Roskal Z., *Czy Jędrzej Śniadecki odkrył nowy pierwiastek?*, [w:] <https://www.filozofiaprzyrody.pl/czy-jedrzej-sniadecki-odkryl-nowy-pierwiastek/>, [stan z dn. 10.12.2020].
- Rot E., *Bukolika albo wiersz pasterski o Wilnie — tradycja i nowatorstwo*, „Terminus”, R. XI (2009), z. 1-2 (20-21).
- Sikora A., „*Aż do najmniejszej kropki*”: o prawie i biurokracji filomatów, „Teksty Drugie”, nr 4/2015.
- Sławiński K., *Jędrzej Śniadecki*. Odczyt wypowiedziany na VIII Zjeździe Kół Chemików w Wilnie, Wilno 1933.
- Smoleń-Wawrzusiszyn M., *Jędrzej Śniadecki jako publicysta*. Uwagi językoznawcy, „Białostockie Archiwum Językowe”, 9/2009, s. 303-322
- Sobański M., *200 rocznica urodzin Jędrzeja Śniadeckiego*, [w:] http://ziemia.pttk.pl/Ziemia/Miscellanea_1968_003.pdf, [stan z dn. 4.12.2020].
- Sołoniewicz R., *Jędrzej Śniadecki jako chemik-analityk*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki”, nr 36 (1)/1991.
- Spirytualizm*, [w:] <https://pl.wikipedia.org/wiki/Spirytualizm>, [stan z dn. 12.12.2020].
- Stanisław Bonifacy Jundziłł*, [w:] https://pl.wikipedia.org/wiki/Stanis%C5%82aw_Bonifacy_Jundzi%C5%82%C5%82, [stan z dn. 12.12.2020].
- Stankiewicz-Kopeć M., *Jak bawili się Filomaci? Rola zabawy w działalności Towarzystwa Filomatów Wileńskich*, [w:] http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21C-NR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Up_2016_13_3, [stan z dn. 21.12.2020].

- Stochmal M., *Jeszcze raz o wątku erotycznym w Kole Sprawy Bożej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, nr 3094/2008.
- Strojnowski J., *Jędrzej Śniadecki, pionier seksuologii naukowej w Polsce*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki”, nr 13 (4)/1968.
- Sudolski Z., *Wkład Filomatów i Mickiewicza w walkę o niepodległość (Refleksja na 200-lecie urodzin Mickiewicza i 80-lecie odzyskania niepodległości)*, „Rocznik Towarzystwa Naukowego Warszawskiego”, nr 61/1998.
- Szargot M., *Józefa Bogdana Dziekońskiego i jego kompanów „życie na żart”*, „Ruch Literacki”, z. 1 (322)/2014.
- Śniadecki J., *Teoria jestestw organicznych* (wydanie nowe), Warszawa 2018.
- Tadeusz Wróblewski, [w:] https://pl.wikipedia.org/wiki/Tadeusz_Wr%C3%B3blewski, [stan z dn. 21.12.2020].
- Topolska M. B., *Geneza i charakter prądów zachodnioeuropejskiego oświecenia w Wielkim Księstwie Litewskim*, „In Gremium. Studia nad Historią, Kulturą i Polityką”, t. 2/2008.
- Towarzystwo Szubrawców, [w:] https://pl.wikipedia.org/wiki/Towarzystwo_Szubrawc%C3%B3w, stan z dn. [25.11.2020].
- Urbanowicz P., *Elektryczny „zabobon”? Mesmeryzm wobec praktyk instytucjonalnych i naukowych Uniwersytetu Wileńskiego (1816–1818)*, „Przegląd Kulturoznawczy”, nr 2 (36)/2018.
- Witkowska A., *Recenzja książki: Z. Skwarczyński, „Kazimierz Kontrym. Towarzystwo Szubrawców. Dwa studia”*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Wrocławiu, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, *Wydział I*, nr 48, Łódź 1961, ss. 226, „Pamiętnik Literacki” (czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej), nr 3 (54)/1963.
- Wójcicki K. W., *Michał Baliński*, „Biblioteka Warszawska. Pismo Poświęcone Naukom, Sztukom i Przemysłowi”, T. I, Warszawa 1865.
- Wójcik A., *Lelewel miał niekwestionowane zasługi w upowszechnieniu na gruncie polskim zasad krytycznego badania. Rozmowa z dr hab. Henrykiem Słoczyńskim*, część 2, [w:] <http://sigillumauthenticum.blogspot.com/2018/09/lelewel-ma-niekwestionowane-zasugi-w.html>, [stan z dn. 4.12.2020], s. 2–5.
- Wysocki K., Wojciechowska I., *Jędrzej Śniadecki jako prekursor ruchowego wychowania zdrowotnego dzieci i młodzieży*, „Nadwiślański Rocznik Historyczno-Społeczny”, T. I, R. 2005–2007, Gdańsk 2008.
- Zubek A., Barciszewski J., Belter A., Barciszewski J., *Teoria jestestw organicznych Jędrzeja Śniadeckiego. Rewolucja w spojrzeniu na życie*, „Nauka”, nr 4/2018.

***THE SOCIETY OF SCOUNDRELS AS AN ASUMPT IN THE PROCESS
OF SHAPING PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL THOUGHT OF THE XIX CENTURY***

Summary

The Society of Scoundrels is a nineteenth-century organization of a paramasonic character, which showed ambitions to change the current Polish and Lithuanian society in accordance with the ideals of the Enlightenment. Its utopian assumptions and concepts of a philosophical and pedagogical nature to a certain extent influenced the fate and nature of later, socio-political, secret and conspiratorial organizations, with apparent or real conflicts and disputes between them.

Keywords: The Society of Scoundrels, freemasonry, philosophy, pedagogy, society, nation, education, socialization

Agnieszka Gondek¹

PROPEDEUTYKA FILOZOFII W DWUDZIESTOLECIU MIĘDZYWOJENNYM. PRZEGLĄD STANOWISK W SZKOLE LWOWSKO-WARSZAWSKIEJ

1. Krystalizacja problematyki propedeutyki filozofii jako dorobek szkoły lwowsko-warszawskiej. 2. Propedeutyka filozofii jako przedmiot nauczania w szkole średniej. 3. Propedeutyka filozofii w ujęciu Salomona Igła. 4. Propedeutyka filozofii w ujęciu Kazimierza Twardowskiego. 5. Propedeutyka filozofii w ujęciu Reginy Rajchman-Ettingerowej. 6. Propedeutyka filozofii w ujęciu Bolesława Gaweckiego. 7. Propedeutyka filozofii w ujęciu Kazimierza Sośnickiego. 8. Wnioski na zakończenie.

Abstrakt

Artykuł przedstawia propedeutykę filozofii w okresie dwudziestolecia międzywojennego jako przedmiotu nauczania w szkole średniej. Na podstawie przeglądu kilku stanowisk filozofów środowiska szkoły lwowsko-warszawskiej wskazuje, czym jest propedeutyka filozofii, czego ona dotyczy, jakie ma założenia, cele, zadania oraz miejsce i znaczenie w edukacji młodzieży. Na przykładzie wybranych ujęć: Salomona Igła, Kazimierza Twardowskiego, Reginy Rajchman-Ettingerowej, Bolesława Gaweckiego oraz Kazimierza Sośnickiego autor stara się zwrócić uwagę na problematykę podejmowaną w okresie międzywojnia, obejmującą zagadnienia pojawienia się dydaktyki

¹ Dr filozofii, członek Naukowego Towarzystwa Tomistycznego, urzędnik państwowy, e-mail: agnieszka.gondek0@gmail.com; ORCID: 0000-0003-1308-6424.

propedeutyki filozofii w szkole średniej. Artykuł ukazując tło historyczne stanowi zestawienie poglądów i teorii na temat roli filozofii w edukacji młodego człowieka. Zaprezentowane propozycje oraz sugestie wybitnych autorów, przedstawicieli środowiska filozoficznego tego okresu, wskazują, że nieobce i nieobojętne były im zagadnienia kształcenia i wychowania młodzieży. Grono filozofów podkreślało i zwracało uwagę na nauczających i nauczanych, na zadania i funkcje szkoły, możliwość aktywnego uczestniczenia młodzieży w zajęciach, stosowanie różnych form przekazu, scalanie wiedzy, korelację między przedmiotową, na poziom kształcenia ogólnego w Polsce.

Priorytetem środowiska naukowego było rozbudzenie zainteresowań zagadnieniami filozoficznymi, dążenie do wyrobienia w młodych ludziach ścisłego i krytycznego myślenia. Dążono do tego, by młodzież nie tylko przyswajała określone wiadomości, ale także nabywała umiejętności poprawnego myślenia, analizowania oraz wnioskowania. Opowiadano się za pełnym rozwojem młodzieży, zarówno intelektualnym, jak i moralnym.

Słowa klucze: propedeutika filozofii, dwudziestolecie międzywojenne, szkoła lwowsko-warszawska, edukacja filozofii w szkole średniej, Salomon Igel, Kazimierz Twardowski, Regina Rajchman-Ettingerowa, Bolesław Gawecki, Kazimierz Sośnicki.

1. Krystalizacja problematyki propedeutyki filozofii jako dorobek szkoły lwowsko-warszawskiej

Szkoła lwowsko-warszawska była pierwszą szkołą filozoficzną w Polsce. Powstała w końcu XIX w. i działała do II wojny światowej. W rozwoju szkoły można wyróżnić kilka okresów: okres wstępny, w którym zaczęło się tworzyć grono współpracowników naukowych Kazimierza Twardowskiego, okres formowania się poglądów i zainteresowań, który przypada na lata 1916–1918, okres pełnej krystalizacji poglądów szkoły, obejmujący lata 1918–1930, kiedy szkoła z lwowskiej, staje się lwowsko-warszawską oraz okres rozkwitu przypadający na lata trzydzieste, gdy szkoła osiągnęła najważniejsze rezultaty i zyskała renomę międzynarodową. Przedstawicielami szkoły byli: Kazimierz Twardowski, Salomon Igel, Jan Łukasiewicz, Stanisław Leśniewski,

Tadeusz Kotarbiński, Tadeusz Czeżowski, Władysław Tatarkiewicz, Stefan Świeżawski, Władysław Witwicki, Kazimierz Ajdukiewicz, Alfred Tarski, Zygmunt Zawirski, Janina Kotarbińska, Izydora Dąmbska, Henryk Mehlberg, Maria Kokoszyńska–Lutman. To filozofowie różnych orientacji teoretycznych i światopoglądowych, których łączyła wspólna postawa intelektualna. Swoje prace publikowali w ogólnopolskich czasopismach filozoficznych, jak: „Przegląd Filozoficzny”, „Ruch Filozoficzny” czy „Kwartalnik Filozoficzny”. Charakterystyczne dla szkoły lwowsko–warszawskiej były między innymi: postulat jasności, intelektualizm, zainteresowanie logiką i analizą logiczną, klasyczna koncepcja prawdy, realizm epistemologiczny, antyirracjonalizm, absolutyzm epistemologiczny i aksjologiczny, intencjonalna koncepcja psychiki i jasny, odpowiedzialny sposób filozofowania. Szkoła lwowsko–warszawska zajmowała się niemal wszystkimi problemami filozoficznymi. Odegrała dominującą rolę w filozofii polskiej pierwszej połowy XX w. Jej wpływ widoczny jest również i dziś prawie we wszystkich działach uprawianej obecnie w Polsce filozofii (w logice, semantyce, metodologii nauk, etyce, estetyce czy historii filozofii). Środowisko filozofów, na czele z Kazimierzem Twardowskim² (twórcą szkoły lwowsko–warszawskiej)³, prezentowało na łamach „Przeglądu Filozoficznego” i „Ruchu Filozoficznego” propozycje treści programowych oraz metody nauczania filozofii. Dominantami w tej koncepcji były logika i psychologia. Celem propedeutyki było przygotowanie młodzieży do dalszego studiowania filozofii w wyższych szkołach oraz do lepszego rozumienia zagadnień, na których opiera się filozofia. Twardowski podkreślał, że propedeutyka to zarówno logika, jak i psychologia, twierdził, że znajomość podstawowych pojęć logicznych oraz psychologicznych jest niezbędnym elementem wykształcenia ogólnego. Pisał: „czyż może uchodzić za człowieka ogólnie wykształconego ten, kto nie posiada jasnego pojęcia definicji, sylogizmu, dowodu, hipotezy, teorii itp., albo kto nie zdaje sobie sprawy z tego, czym jest kojarzenie się faktów psychicznych, jakie są główne rodzaje tych faktów, od czego zależy siła uczuć, co to jest charakter, na czym polega zagadnienie wolności woli itp.”⁴. Jego

² Dokładnie Kazimierz Jerzy Adolf ze Skrzypny Ogończyk Twardowski, ur. 20 października 1866 r. w Wiedniu, zm. 11 lutego 1938 r. we Lwowie.

³ Zob. J. Woleński, *Filozoficzna szkoła lwowsko–warszawska*, Warszawa 1985.

⁴ K. Twardowski, *Kilka uwag o ministerialnym projekcie programu nauki filozofii w szkole średniej*, [w:] tegoż, *Rozprawy i artykuły filozoficzne*, Lwów 1927, s. 199.

zdaniem opanowanie tej podstawowej wiedzy, zarówno logicznej, jak i psychologicznej, było możliwe tylko dzięki systematycznej, choć elementarnej, nauce logiki i psychologii prowadzonej w ramach właśnie propedeutyki filozofii⁵.

Wyjaśnienie pojęcia propedeutyki filozofii znajdujemy w artykule Salomona Iglę pod tytułem *Dydaktyka propedeutyki filozofii*, zaprezentowanym w przedwojennej Encyklopedii wychowania, wydanej w latach 1933/1934⁶. Autor zauważył, że nazwa „propedeutyka filozofii” nie jest jednoznaczna. Dostrzegając on dwuznaczność w nazwie tego przedmiotu, która jest jedną z przyczyn sporów dotyczących celu i treści nauczania. Wskazywał dwa znaczenia „propedeutyki filozofii”: „przez propedeutykę filozofii rozumieć można: a) zbiór wiadomości przygotowawczych do studium filozofii, b) wiadomości początkowe z filozofii”⁷. Z pierwszej definicji wynika, że lekcje propedeutyki filozofii powinny mieć na celu pogłębianie zasadniczych pojęć naukowych⁸ zdobytych przez młodzież podczas innych lekcji. Rozwinięcie pojęć takich, jak: czas, ilość, materia, energia, byłoby najlepszym przygotowaniem młodych ludzi do filozofii. Przyjmując taką koncepcję propedeutyki filozofii, obok rozbudzenia w młodych ludziach potrzeby filozofowania, rozważano poznanie pojęć naukowych, istotnie ważnych dla rozumienia wiadomości z pozostałych przedmiotów jako konieczny warunek scalania wiedzy.

Ujmując propedeutykę w drugim znaczeniu, domagano się, by dostarczała ona elementarnych wiadomości ze wszystkich jej subdyscyplin. Żądano przy tym uwzględnienia psychologii, logiki wraz z metodologią, estetyki, etyki, socjologii filozofii dziejów, teorii poznania, metafizyki czy historii filozofii. Nie wszyscy jednak się z tym zgadzali, niektórzy proponowali, by wśród nauk tych dokonać wyboru. Opowiadano się albo za logiką i psychologią, albo za teorią poznania i metafizyką. Byli też i tacy, którzy interesowali się filozofią głównie jako zjawiskiem historycznym i domagali się, by propedeutyka filozofii stanowiła ogólny zarys historii filozofii⁹.

⁵ Wiele cennych uwag na temat filozofii K. Twardowski wypowiadał, pisząc o ministerialnym projekcie programu nauczania filozofii w szkole średniej z 1927 r.

⁶ Zob. S. Igel, *Dydaktyka propedeutyki filozofii*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. 2: *Nauczanie*, red. S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski, Warszawa 1937.

⁷ Tamże, s. 427.

⁸ Zob. tamże, s. 427–428.

⁹ Zob. tamże, s. 427–428.

Spór o materię propedeutyki filozofii spowodował dyskusję na temat nazwy tego przedmiotu. Zastanawiano się, czy ma to być propedeutyka filozofii, czy może filozofia. Za pierwszą propozycją opowiadali się ci, którzy doceniali znaczenie ciągłości historycznej (przedmiot ten pod taką nazwą istniał od drugiej połowy ubiegłego stulecia) oraz względy merytoryczno-etymologiczne. Natomiast za drugim terminem optowali ci, którzy nie chcieli uwzględnić problematyki logicznej, wychodząc z założenia, że logika nie należy do filozofii. Trzeba jednak podkreślić, że w obu przypadkach dyskutanci byli zgodni co do celu i zadań propedeutyki filozofii w szkole średniej.

W szkole lwowsko-warszawskiej można było dostrzec jedność ideową, która polegała na wspólnym traktowaniu dociekań filozoficznych i samego nauczania jako pewnej misji, zarówno intelektualnej, jak i moralnej¹⁰. Celem edukacji filozoficznej było rozbudzenie zainteresowań zagadnieniami filozoficznymi oraz dążenie do wyrobienia w młodych ludziach ścisłego i krytycznego myślenia. Mogło to uchronić młodzież, jak podawał Twardowski, „zarówno od ciasnego dogmatyzmu, jak od destrukcyjnego sceptycyzmu. Rzecz nie tylko dla zajęć naukowych, lecz i dla życia praktycznego ogromnej wagi, gdyż tylko dzięki krytycyzmowi potrafi człowiek zabezpieczyć się przed zbytnią pewnością siebie i przed lekceważeniem zdania cudzego, a zarazem zachować właściwy środek pomiędzy wybujałą uczuciowością i niepłodną oschłością”¹¹. Biorąc pod uwagę to, że w skład szkoły lwowsko-warszawskiej wchodził przedstawiciele różnych orientacji myślowych i światopoglądach, należy podkreślić, że łączyła ich jednak wspólna postawa intelektualna. Wszyscy członkowie szkoły podzielali postawę Twardowskiego wobec filozofii i ona właśnie była spoiwem jednoczącym filozofów o różnych zainteresowaniach i różnych zapatrywaniach na konkretne kwestie¹². Celem nadrzędnym Twardowskiego było wychowanie kompetentnych filozofów. Starał się on przekazać uczniom swoją moralną postawę wobec filozofii, czyli przekonanie, że filozofia jest prawdziwą szkołą ducha, gdyż kreuje ważne ideały moralne i broni ich wartości¹³.

¹⁰ Zob. J. Woleński, *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*, dz. cyt., s. 13.

¹¹ K. Twardowski, *Filozofia w szkole średniej. Sześć przykładów na znaczenie propedeutyki filozofii*, „Ruch Filozoficzny” 1919–1920, R. V, nr 1, s. 3.

¹² Należy podkreślić, że podstawą wspólnoty lwowskich filozofów była nie wspólna doktryna czy jakiś jednolity pogląd na świat, lecz sposób, metoda filozofowania i wspólny naukowy język.

¹³ Zob. J. Woleński, *Filozoficzna szkoła*, dz. cyt., s. 25.

Cechą charakterystyczną szkoły lwowsko-warszawskiej było między innymi to, że jej członkowie posiadali wysoki stopień świadomości uczestnictwa w zbiorowym przedsięwzięciu¹⁴, które miało na celu krzewienie filozofii. Propedeutyka filozofii w szkole średniej była pierwszym etapem, pewnego rodzaju wstępem i wprowadzeniem do dalszego studium filozofii. W związku z tym środowisko filozofów wywodzących się z tej szkoły koncentrowało się na tym, aby nauczanie tego przedmiotu wносиło jak najwięcej korzyści i było zachętą do pogłębiania zagadnień filozoficznych.

Dyskusje nad propedeutyką filozofii prowadzone w okresie dwudziestolecia międzywojennego koncentrowały się przede wszystkim na celach, z którymi wiązały się proponowane później programy i metody nauczania. Środowisko akademickie skupione wokół Twardowskiego usiłowało wpłynąć zarówno na programową i merytoryczną wartość nauczania filozofii, jak również na poziom kształcenia ogólnego. Postulowano, między innymi, jasny i odpowiedzialny sposób filozofowania. Głoszono intelektualizm, *ethos* nauczyciela-fachowca. Prowadzono rozmowy na temat niedostatecznie wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej, przygotowania podręczników i pomocy dydaktycznych, zadań szkoły oraz roli nauczyciela filozofii.

2. Propedeutyka filozofii jako przedmiot nauczania w szkole średniej

Dyskusje w środowisku szkoły lwowsko-warszawskiej, obejmujące założenia, cele i zadania propedeutyki filozofii, inicjowały ruch myśli wokół zagadnień dydaktycznych. Dokonując krytycznej analizy swoich czasów, myśliciele starali się obronić nauczanie przedmiotu filozofii w szkole średniej. Krytyka dotyczyła kilku zagadnień. Formułowano problemy praktycznej realizacji programu propedeutyki filozofii, wskazywano na przykład na brak wykwalifikowanych nauczycieli oraz niewłaściwą organizację nauczania. Lekcje odbywały się w najwyższej klasie szkoły średniej w wymiarze dwóch lub trzech godzin tygodniowo¹⁵. Decyzja taka, według powszechnej opinii, unie-

¹⁴ Zob. tamże, s. 309.

¹⁵ Takie nauczanie ustalone zostało przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

możliwiła jednocześnie prawidłowe nauczanie logiki i psychologii, dlatego wybierano w szkołach naprzemiennie jeden z przedmiotów. Kazimierz Twardowski protestował przeciwko temu. Uważał bowiem, że żadna z tych dyscyplin nie może stanowić treści nauczania propedeutyki filozofii samodzielnie. Twierdził, że uczniowie opuszczający mury szkoły średniej powinni poznać elementy logiki oraz psychologii, inaczej będą mieli w wykształceniu ogólnym bardzo poważną i dotkliwą lukę¹⁶. Twórca szkoły lwowsko-warszawskiej krytycznie oceniał obowiązujący w szkołach program nauczania, wskazując na jego fragmentaryczność, niespójność i niesystematyczność przekazu¹⁷. Oprócz rozważań na temat samej propedeutyki prowadzono również spór dotyczący tego, czy w ogóle nauczać filozofii w szkole. Salomon Igel podawał, że z ust przedstawicieli nauk przyrodniczych czy teologicznych¹⁸ słyszano, iż:

- a) „Dotychczasowe wyniki nauczania propedeutyki filozofii są tak nikłe, że jest ona niepotrzebnym przeciążeniem młodzieży.
- b) Na lekcjach filozofii nie przyswajają sobie młodzież żadnej konkretnej i solidnej wiedzy, natomiast uczy się mędrkowania i krytykowania, co z konieczności prowadzi do sceptycyzmu.

¹⁶ Dla Twardowskiego logika i psychologia były podstawowymi naukami, które tworzyły propedeutykę filozofii.

¹⁷ W okresie II Rzeczypospolitej propedeutyka filozofii jako logika i psychologia nauczana była aż do 1938 r., do czasu wprowadzenia w życie w reformy Janusza Jędrzejewicza. Jak podaje Jacek Juliusz Jadacki, „[...] w ósmym roku nauki gimnazjów humanistycznych (w 1919 r. — 3 godz., od 1920 r. — także 3 godz., ale przeznaczone na logikę lub psychologię, od 1922 r. — 3 godz. na jedno i drugie, i matematyczno-fizycznych (w 1919 r. — 2 godz., od 1920 r. 3 godz. na logikę lub psychologię, od 1922 r. — 3 godz., ale z możliwością zamiany na przyrodoznawstwo). Reforma Jędrzejewiczowska, przygotowana w latach 1932–1937, ujednoliciła system nauczania w ten sposób, że propedeutyka filozofii, obejmująca psychologię, logikę, a także pewne elementy metafizyki i etyki, znalazła się w drugim roku wszystkich wydziałów licealnych 3 godz. tygodniowo. Ten stan rzeczy przetrwał bez zmian do 1949 r., kiedy to propedeutykę filozofii ograniczono do logiki (w dziewiątym roku średniej szkoły ogólnokształcącej po 1 godz. tygodniowo), następnie w 1954 r., jak już wspomniano — także usuniętej. W 1961 r. propedeutyka filozofii znów zjawiała się w programach nauczania liceów, początkowo w drugim półroczu dziesiątego roku nauki (2 godz. tygodniowo) i w pierwszym półroczu jedenastego roku, (1 godz. tygodniowo); później przeniesiona do jedenastego roku nauki — w wymiarze 2 godz. tygodniowo. Przedtem, już od 1957 r. zaczęto jej uczyć jako przedmiotu nadobowiązkowego, natomiast w 1963 r. jej miejsce zajęła nauka o społeczeństwie, obejmująca elementy socjologii, ekonomii i politologii”. J.J. Jadacki, *Jakiej filozofii uczniowie potrzebują?*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1982, nr 3–4, s. 84.

¹⁸ Zob. S. Igel, *Dydaktyka propedeutyki filozofii*, s. 428–429.

- c) Uczeń, przyjmując bezdyskusyjnie pogląd nauczyciela w sprawach, w których więcej jest stanowisk równouprawnionych, wpada w bezkrytyczny dogmatyzm.
- d) Nauczanie logiki, jej „formułek i reguł”, pomnaża wśród młodzieży typ hiperintelektualizmu.
- e) Nauczanie filozofii podkopuje wiarę religijną młodzieży.
- f) Filozofia jest nauką tak abstrakcyjną, że nauczanie jej odrywa młodzież od spraw życiowych i stępnia jej zmysł rzeczywistości¹⁹.

Z brakiem zrozumienia doniosłości propedeutycznego wykształcenia filozoficznego i tym samym z lekceważeniem samej filozofii walczył zarówno Twardowski, jak i Igel. Zdaniem tego drugiego, liczne zarzuty i uprzedzenia w stosunku do propedeutyki były nieuzasadnione. Sam myśliciel w każdej swojej wypowiedzi próbował je odierać. Dowodził, że filozofia nie zasługuje na miano „oderwanej od rzeczywistości”. Igel podkreślał, że wpływ propedeutyki filozofii widoczny jest wszędzie, a różnorodność treści, jakie ze sobą niesie, oddziałuje na człowieka i zbliża go do jego spraw. Zwracał też uwagę, że pojęcia filozoficzne są obecne wszędzie i że ludzie przyswajają je sobie mimo woli²⁰. Twierdził między innymi, że można je spotkać w mowie potocznej, zwłaszcza w mowie wykształconego ogółu, w dziennikach czy w literaturze. Postawy niechętne nauczaniu filozofii w szkole średniej wydają się stale takie same — tak w okresie międzywojennym, jak i dzisiaj spotykamy często negatywne nastawienie do uczenia filozofii w szkołach średnich. Zarzuty zazwyczaj padają ze strony przedstawicieli przedmiotów ścisłych oraz od osób, które mają złe wspomnienia związane z nauką filozofii. Odwołując się do okresu międzywojnia, sam Twardowski podkreślał, że niechęć w stosunku do propedeutyki filozofii ze strony przedstawicieli nauk przyrodniczych w najszerszym tego słowa znaczeniu mogła być wynikiem chociażby jednostronnego wykształcenia, które prowadzi do zasklepienia i zacieśnienia widnokągu umysłowego²¹. Igel natomiast twierdził, że za złe wspomnienia związane z nauką filozofii odpowiedzialni są przede wszystkim nauczyciele²².

¹⁹ Tamże, s. 428.

²⁰ Tamże, s. 438–439.

²¹ Zob. K. Twardowski, *Filozofia w szkole średniej*, dz. cyt., s. 5.

²² Zob. S. Igel, *Dydaktyka propedeutyki filozofii*, dz. cyt., s. 428.

Warto przyrzeć się dokładniej koncepcjom i wypowiedziom Salomona Iglę, Kazimierza Twardowskiego, Reginy Rajchman–Ettingerowej, Bolesława Gaweckiego czy Kazimierza Sośnickiego, szczególnie biorąc pod uwagę to, że jedność ideowa szkoły lwowsko-warszawskiej polegała na niezwykle poważnym traktowaniu dociekań filozoficznych i nauczania filozofii.

3. Propedeutyka filozofii w ujęciu Salomona Iglę

Salomon Igel twierdził, że ważną rolę w poprawie sytuacji filozofii może odegrać szkoła²³. Zwrócił uwagę, że w okresie dojrzewania uczniowie mają największą potrzebę korzystania z wiedzy filozoficznej — wówczas zaobserwować można u nich pewien niepokój filozoficzny²⁴. Powołując się na Arthura Schopenhauera, Igel podkreślał, że młodzież w okresie dojrzewania jest *animal metaphysicum*. Wtedy też stawia sobie pytania o charakterze filozoficznym, dotyczące życia, śmierci, miłości, przeznaczenia, wieczności, cierpienia, zła czy szczęścia²⁵. Podkreślał, że zainteresowania uczniów szkół średnich sięgają w dziedzinę metafizyki, etyki czy filozofii kultury. Igel wskazywał również, że wzburzone dojrzewaniem życie emocjonalne młodych ludzi wywołuje w nich potrzebę odkrywania świata wartości oraz uświadomienia sobie wszelkich rozbieżności między obowiązkami a skłonnościami. Według niego, jest to wiek, w którym młodzieniec podszyty jest filozofem²⁶. Igel akcentował, że wśród uczniów w szkole średniej bardzo często rodzą się pytania oraz formułują poglądy dotyczące świata, życia i człowieka. W związku z tym, czas ten jest niezwykle ważny, a potrzeby filozoficzne młodzieży są ogromne, co stanowi wyzwanie dla szkoły. Według Iglę, powinna ona być miejscem, w którym można szukać pomocy i wsparcia. Autor twierdził, że w nowej

²³ Podobnie uważał również Kazimierz Sośnicki, który zwracał uwagę na rolę i zadania szkoły. Twierdził, że szkoła ma przede wszystkim za zadanie rozwijać umysł i kształtować charakter. Pisał: „musi być ona w istocie filozoficzną podstawą, musi wdrożyć myślenie ucznia na tory dokładnego wnikięcia w metodę i ducha danej gałęzi wiedzy. [...] dążyć w istocie do myślowego wyrobienia uczniów do ukształtowania biegu i charakteru jego myśli w pewnym kierunku [...]”. K. Sośnicki, *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*, „Muzeum” 1919, R. XXXIV, nr 6, s. 226.

²⁴ S. Igel, *Dydaktyka propedeutyki filozofii*, s. 434.

²⁵ Zob. tamże, s. 433.

²⁶ Zob. tamże, s. 433–434.

szkole młodzi ludzie pod kierunkiem nauczyciela-fachowca powinni mieć możliwość zetknięcia się z zagadnieniami, które ich niepokoją²⁷. Igel był przekonany, że uwzględnienie w programie wielkich problemów, zarówno metafizycznych, jak i etycznych, przyczyni się z całą pewnością do „odświeżenia sił duchowych młodzieży, która, znużona ustawiczną pracą nad szczegółami, głęboko odczuwa potrzebę spojrzenia w dal”²⁸. Igel zwracał uwagę na to, że nauczanie propedeutyki filozofii w szkole średniej może mieć olbrzymi wpływ na kształtowanie się poglądów młodych ludzi. Wyrażał przekonanie, że pozbawiając młodzież możliwości nauki propedeutyki filozofii, ogranicza się jej drogę do poznawania świata i życia, jak również „ukrywamy przed nią wspaniałe wysiłki wielkich myślicieli ludzkości [...], którzy wpływem swoim sięgają daleko poza filozofię, wyciskając swoje piętno na nauce, sztuce, życiu prywatnym, społecznym i politycznym”²⁹. Igel podkreślał też, że brak możliwości nauki propedeutyki filozofii w szkole może pozbawić młodych ludzi sposobności trafnego ustosunkowania się do zjawisk kulturalnych, społecznych, ekonomicznych i politycznych. Poza tym zwracał uwagę na to, że młody człowiek bez wykształcenia filozoficznego może mieć problem w dorosłym życiu z kontrolą własnych przekonań oraz oceną trafności cudzych sądów. Argumentował to brakiem przyswojenia sobie w czasie nauki w szkole średniej chociażby znaczenia takich wyrazów, jak: idealista, realista, racjonalista, materialista, pesymista i optymista, utylitarysta i hedonista, subiektywizm i obiektywizm czy dogmatyzm i krytycyzm. Podkreślał, że w życiu codziennym terminy te są używane częściej niż terminy z zakresu na przykład matematyki czy fizyki. Igel wnioskował, że brak pojęć filozoficznych może skutkować różnymi problemami w przyszłości³⁰. Igel jako nauczyciel-praktyk, któremu nieobce i nieobojętne było wykształcenie młodzieży, obejmował swoją refleksją metodykę pracy nauczyciela oraz treści programowe. Proponował,

²⁷ Igel podkreślał: „Gdy szkoła głodu filozofii nie zaspokaja, młodzież sama szuka stawy filozoficznej, a znajduje, jak doświadczenie poucza, najczęściej stawę nieodpowiednią. Narazona bowiem wówczas jest na wpływ osób, zainteresowanych w zjednaniu jej dla specjalnych poglądów lub haseł, przybierających pozory poglądów na świat i życie”. S. Igel, *Dydaktyka propedeutyki filozofii*, s. 434.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże.

³⁰ Pisał on: „Nie ulega wątpliwości, że jednostka bez wykształcenia filozoficznego wiąże z wyrazami wyżej wymienionymi mętne tylko pojęcia, które jej utrudniają kontrolę własnych przekonań oraz oceną trafności cudzych sądów”. S. Igel, *Dydaktyka propedeutyki filozofii*, s. 434.

żeby w przekazie wiedzy nauczyciele korzystali z kilku podręczników, które powinno cechować bogactwo materiału przykładowego, zebranego z najrozmaitszych dziedzin życia, nauk i historii. Nie był zwolennikiem wprowadzenia jednego podręcznika, na podstawie którego należy uczyć filozofii. Twierdził, że napisanie takiego podręcznika nie jest łatwe, a po drugie, nigdy nie zadowolili specjalistów z różnych dziedzin. Może okazać się, że napisanie jednego podręcznika, na podstawie którego trzeba by było uczyć filozofii, może stać się jedynie problemem i pewnego rodzaju balastem. Istnieje bowiem niebezpieczeństwo w postaci rozbieżności między tym, co uczniowie mogą usłyszeć na lekcji, a treścią podręcznika. W związku z tym Igel proponował, by młodzi ludzie mieli możliwość korzystania z wielu interesujących książek, bogato ilustrowanych, które chętnie będą czytać. Według niego, należało zacząć opracowywać dla młodych ludzi książki i podręczniki, które byłyby im pomocne przy rozwiązywaniu problemów życiowych lub naukowych. Igel sugerował, aby posługiwać się kilkoma książkami i monografiami, opracowanymi przez różnych specjalistów, w których powinny być zagadnienia ważne i charakterystyczne dla każdej dyscypliny filozoficznej. Zagadnienia takie, jego zdaniem, cechować powinna oryginalność w sposobie ujęcia, tak by młodzież przekonała się, jak dalece sposób stawiania problemów i rozwiązywania ich często zależy od indywidualności filozofa³¹. Poza tym, według Igla, znaczące było, by rozprawy te uwzględniały również najważniejsze wiadomości na przykład z literatury czy historii, tak by młodzież mogła przy okazji kontrolować pojęcia i wiadomości nabyte na innych lekcjach. W ten sposób podkreślał wagę korelacji propedeutyki filozofii z innymi przedmiotami szkolnymi. Uważał, że w nauczaniu należy zachować ciągłość, a przedmioty nauczane w szkole powinny się wzajemnie uzupełniać.

Igel opowiadał się za tym, by młodzież nabywała umiejętności ścisłego i poprawnego myślenia, a nie tylko odtwarzania wiedzy. Uważał, że wiedza, jaką zdobywają młodzi ludzie w szkole, powinna służyć im w codziennym życiu. Młodzież nie powinna przyswajać sobie wiadomości stąd — dotąd, praca uczniów ma polegać na samodzielnych poszukiwaniach w szeregu książek i własnych notatkach³². Igel twierdził, że tylko taka praca może służyć roz-

³¹ Zob. S. Igel, *Dydaktyka propedeutyki*, dz. cyt., s. 453.

³² Zob. tamże, s. 452.

wojowi umysłowemu młodego człowieka. Podkreślał, że szkoła powinna być miejscem, z którego człowiek ma możliwość wynieść zapas solidnej wiedzy, przydatnej w codziennym doświadczeniu. Zwracał uwagę na to, by wiadomości nabyte w szkole służyły młodzieży nie tylko w nauce, ale również były przez nią wykorzystywane w życiu³³. Igel akcentował ważność nie tyle przekazywania wiedzy, co przede wszystkim jej zrozumienia. Twierdził, że do tego właśnie zmierza nauczanie propedeutyki filozofii w szkole średniej.

4. Propedeutyka filozofii w ujęciu Kazimierza Twardowskiego

Swoją refleksję nad miejscem i znaczeniem filozofii w szkole średniej Kazimierz Twardowski przedstawił w kilku artykułach. Zauważył on dość nietypową sytuację w szkolnictwie. Z jednej strony bowiem głosi się i uznaje potrzebę wykształcenia filozoficznego, zarówno w ramach wykształcenia ogólnego, jak również w ramach przygotowania do pracy naukowej, z drugiej zaś strony, stwarza się jedynie pozory i powoduje utrudnienia, które uniemożliwiają realizację tego celu³⁴. Twórca szkoły lwowsko-warszawskiej podkreślał brak zrozumienia doniosłości propedeutyki filozofii w szkole średniej. Zwracał uwagę na to, że przedmiot ten jest pomijany i niedoceniany w wykształceniu młodych ludzi, piętnował brak zrozumienia doniosłości propedeutycznego wykształcenia filozoficznego. Podkreślał, że jest to skutek lekceważenia nie tylko tego typu wykształcenia, ale i samej filozofii jako nauki. Według niego, „objaw ten spotkać można często u przedstawicieli nauk przyrodniczych w najszerszym tego słowa znaczeniu”³⁵. Twardowski zaznaczał, że środowisko to jest specyficzne, spogląda z góry na wszystkie inne nauki prócz matematyki: „Olbrzymi rozwój nauk przyrodniczych sprawił, że niektórzy przedstawiciele tych nauk z góry spoglądają na wszystkie inne nauki — prócz matematyki — i że w najlepszym razie uznają tylko tę filozofię, którą po dyletancku sami tworzą”³⁶.

³³ Igel uważał, że cele nauczania filozofii w szkole powinny być powiązane między innymi z uświadamianiem młodzieży również w zakresie spraw metafizycznych i etycznych.

³⁴ K. Twardowski, *Więcej filozofii!*, „Ruch Filozoficzny” 1935, R. XIII, nr 1–4, s. 3–4.

³⁵ Tenże, *Filozofia w szkole średniej*, dz. cyt., s. 5.

³⁶ Tamże.

Zdaniem Twardowskiego, negatywny stosunek do filozofii może wynikać z jednostronnego wykształcenia, które prowadzi do zasklepienia i „zaciśnięcia widnokągu umysłowego”³⁷. Skutkiem tego jest brak tolerancji, brak zainteresowania, wyłącznie jednostronne ukierunkowanie, brak chęci pogłębiania i czerpania wiedzy z innych dziedzin nauki. W konsekwencji filozofia nie zajmuje należytego miejsca, jakie jej się należy.

Twardowski naświetlił kilka znaczących problemów na płaszczyźnie organizacji nauczania filozofii. Pierwszym z nich jest brak dostatecznej liczby wykwalifikowanych nauczycieli tego przedmiotu. Propedeutyka filozofii w szkole średniej jest nauczana przez osoby, które nie zdobyły odpowiedniego przygotowania naukowego, odpowiednich kwalifikacji. Wskazywał na błąd podejmowania obowiązków przez nauczycieli innych przedmiotów. Propedeutyki filozofii uczą poloniści, historycy, fizycy czy matematycy. Przedmiot ten nauczany jest przez wszystkich, zarówno przez tych, którzy chcą bądź muszą, lecz niestety nie przez tych, którzy filozofię rozumieją. Drugim problemem jest brak odpowiednich podręczników. Twardowski nie określał warunków, jakie powinien spełniać taki podręcznik.

Zdaniem Twardowskiego, brak zrozumienia dla nauczania propedeutyki filozofii w szkole nie wyklucza nadziei na zmianę tych nastawień, na korektę błędów. Podstawą sukcesu, według niego, jest właściwa argumentacja i przekonanie. Ważne wydaje się, by promować propedeutykę filozofii, wskazywać na jej znaczenie i rolę, jaką może ona odegrać w kształceniu młodzieży. Twardowski przedstawił sześć przykładów znaczenia propedeutyki filozofii. Uwydatnił w ten sposób jasno jej doniosłość jako przedmiotu w szkole średniej³⁸. Poniższy schemat ukazuje kierunek refleksji Twardowskiego.

³⁷ Tamże.

³⁸ Tamże, s. 1–6.



*Schemat 1. Sześć przykładów znaczenia propedeutyki filozofii w szkole średniej
według Kazimierza Twardowskiego. Opracowanie własne.*

Według Twardowskiego, kontakt młodych ludzi z propedeutyką filozofii w szkole średniej jest momentem rodzącej się naukowej samowiedzy, a także zwrotem od świata zmysłowego w stronę własnego ducha i tego, co on czyni i tworzy. Zwrot ten ma charakter w pełni świadomy i systematyczny³⁹. Twardowski podkreślał, że „zetknięcie się młodzieży z propedeutyką filozoficzną ma dla jej rozwoju umysłowego znaczenie podobne, jakie miało zjawienie się w dziejach ludzkości filozofii dla rozwoju umysłowego całej ludzkości”⁴⁰. W ramach zajęć z propedeutyki filozofii młodzież uświadamia sobie doniosłe zagadnienia, zarówno teoretyczne, jak i praktyczne, które pojawiają się w nauce szkolnej w treściach innych przedmiotów. Do problemów tych należą między innymi: zagadnienie stosunku myśli do mowy występujące w nauce języków, kwestia istnienia świata zewnętrznego ukazująca się na lekcji fizyki czy zagadnienie wpływu różnych motywów na postępowanie ludzkie, które pojawia się przy okazji omawiania lektur. Twardowski uważał, że propedeutyka filozofii jest jednym z najbardziej doniosłych przedmiotów w szkole średniej ze względu na to, że: „prawi uczniowi o formach, w których porusza

³⁹ Zob. K. Twardowski, *Więcej filozofii...*, dz. cyt., s. 2.

⁴⁰ Tamże.

się wszelkie badanie naukowe i o prawach, które kierują wszelką czynnością psychiczną człowieka [...]”⁴¹. Twardowski podkreślał, że propedeutyka filozofii odpowiednio nauczana w szkole pozwala wpłynąć na koncentrację młodzieży, stworzyć grunt pod syntezę całej szkolnej wiedzy. Dzięki temu procesowi możliwe byłoby ukierunkowanie uwagi uczniów na zrozumienie zagadnień wszelkich nauk, zarówno humanistycznych, jak i przyrodniczych, dzieł literatury oraz wszelkich w historii zapisanych działań ludzkich.

Zdaniem Twardowskiego, nauczanie propedeutyki filozofii w szkole średniej pozwala również wyrobić u młodzieży krytyczny sposób myślenia, który może pomóc jej nie tylko w nauce, lecz przede wszystkim w życiu praktycznym, „chroniąc ją [...] zarówno od ciasnego dogmatyzmu, jak i od destrukcyjnego sceptycyzmu”⁴². Twardowski podkreślał, że tylko dzięki krytycyzmowi człowiek potrafi zabezpieczyć się przed zbytnią pewnością siebie, przed lekceważeniem cudzego zdania i jednocześnie zachować właściwy środek „pomiędzy wybujałą uczuciowością i niepłodną oschłością”⁴³. Oprócz krytycyzmu, propedeutyka filozofii wyrabia również ścisłość w rozumowaniu, która pozwala unikać błędów i pomyłek w myśleniu. Ta ścisłość, zdaniem Twardowskiego, jest potrzebna nie tylko filozofom i uczonym, ale też wszystkim ludziom w codziennym, praktycznym życiu.

Podobnie jak Salomon Igel, Twardowski podkreślał wagę pojęć filozoficznych w ogólnym wykształceniu młodzieży. Przekonywał, że: „nie wolno zapominać, że propedeutyka filozoficzna zapoznaje ucznia z całym szeregiem pojęć, których znajomość człowiekowi ogólnie wykształconemu jest niezbędna”⁴⁴. Wskazywał na wagę takich pojęć, jak: definicja, dowód, dedukcja i indukcja, sprzeczność i przeciwieństwo, hipoteza i teoria, pamięć i uwaga, kojarzenie, instynkt, namiętność czy wola. Twardowski traktował propedeutykę filozofii jako jeden z najbardziej doniosłych przedmiotów w szkole średniej. Twierdził, że zasługuje ona na to, aby uczono jej pod każdym względem porządnie i rzetelnie. Według niego, propedeutyka filozofii nauczana przez wykwalifikowanych nauczycieli w odpowiedniej liczbie godzin może stanowić podstawę wykształcenia ogólnego. Twardowski podkreślał, że może

⁴¹ Tamże, s. 3.

⁴² Tamże, s. 4.

⁴³ Tamże, s. 3.

⁴⁴ Tamże.

ona przyczynić się do wykształcenia świątłych obywateli pod warunkiem, że będzie traktowana poważnie. Zdaniem Twardowskiego, propedeutyka filozofii może zrealizować swe zadanie tylko wtedy, kiedy nauczyciele będą chcieli poświęcić swój czas i będą umieli zachęcić młodzież do nauki tego przedmiotu. Przedmiot ten, podobnie jak wszystkie inne, powinien być nauczany przez nauczycieli-fachowców, którzy potrafią zainteresować młodzież, potrafią wywołać w uczniach chęć poszerzania horyzontów i potrzebę ciągłego doskonalenia się. Istotne jest to, by nauczyciele posiadali nie tylko odpowiednie wykształcenie, ale żeby byli przejęci duchem filozoficznym i mieli dość czasu i chęci, by tchnąć tego ducha również w swoich uczniów⁴⁵. Twardowski postulował gruntowność i systematyczność w nauczaniu propedeutyki filozofii w szkole średniej. Podkreślał konieczność posiadania odpowiedniego przygotowania naukowego przez nauczycieli tego przedmiotu⁴⁶ oraz wyrabiania ścisłego i krytycznego sposobu myślenia w uczniu.

5. Propedeutyka filozofii w ujęciu Reginy Rajchman-Ettingerowej

Na niepokojący stan polskiej szkoły u progu niepodległego bytu państwowego zwróciła uwagę również Regina Rajchman-Ettingerowa. Na łamach „Przeglądu Filozoficznego” rozważała ona szereg istotnych problemów związanych z jej kondycją. Rajchman-Ettingerowa wskazywała, że szkoła choruje na przeładowanie materiałem faktograficznym w obrębie poszczególnych przedmiotów. Ponadto niedostatecznie syntetyzuje materiał naukowy i jest to problem znacznie trudniejszy do rozwiązania⁴⁷. Autorka podkreślała przy tym, że w konsekwencji tego stanu młodzi ludzie, którzy opuszczają szkolne mury, mają w głowach jedynie zamęt, bardziej chaotyczny zbiór wiadomości, a nie zgodną z nauką całość. Rajchman-Ettingerowa zwracała uwagę, że niepokojące jest również to, że młodzież często nie posiada poczucia

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ Twardowski uważał, że filozofię należy uprawiać w sposób intelektualnie i moralnie odpowiedzialny.

⁴⁷ Zob. R. Rajchman-Ettingerowa, *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*, „Przegląd Filozoficzny” 1930, R. XXXIII, nr 1-2, s. 133.

tej rozbieżności, i niekonsekwencji i nie czuje potrzeby wyrobienia sobie bardziej krytycznego oraz jednolitego poglądu na świat. Za taki stan rzeczy autorka obarczała odpowiedzialnością nauczycieli, którzy nie pogłębiają wiedzy i nie zwracają uwagi na pierwiastki filozoficzne nie tylko w swoim przedmiocie, ale i „nie skierowują należycie uwagi na nici, łączące ich przedmiot z materiałem faktycznym innych przedmiotów [...]”⁴⁸. Według niej, dzieje się tak dlatego, że sami nauczyciele posiadają w swoim wykształceniu za mało filozofii, co wiąże się oczywiście z brakiem należytych kwalifikacji. Rajchman–Ettingerowa w pełni podzielała przekonanie Kazimierza Twardowskiego⁴⁹. Podobnie jak on, podkreślała brak świadomości znaczenia filozofii w pracy nauczycieli w szkole średniej.

Rajchman–Ettingerowa krytykowała ponadto encyklopedyzm w nauczaniu. Polega on na przekazywaniu uczniom jak największej ilości wiedzy, często zbędnej. Taki stan rzeczy prowadzi do przeciążania umysłów młodzieży i do zniechęcania jej do przyswajania wiedzy. W nauczaniu dostrzegano już wtedy izolację przedmiotów szkolnych. Brak wzajemnej współpracy nauczycieli prowadzi w konsekwencji do tego, że nauczanie polega na przekazywaniu jedynie oderwanych od siebie wiadomości i pojęć, których młodzież niejednokrotnie nie jest w stanie zrozumieć i wykorzystać w codziennym doświadczeniu. Uczniowie przyswajają niezliczoną ilość pojęć bez zrozumienia i przemyślenia, automatycznie i powierzchownie. W szkole brakuje miejsca na opanowanie sztuki syntezy czy analizy. Rajchman–Ettingerowa podkreślała, że takie nauczanie na pewno nie prowadzi do dobrego i rzetelnego wychowania oraz wykształcenia młodzieży w szkole średniej.

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ Twardowski podkreślał: „nie ulega wątpliwości, że tam gdzie w pracy naukowej brak podkładu filozoficznego, gdzie nie ma świadomości jej zazębiania się o zagadnienia filozoficzne i umiejętności wysnuwania stąd właściwych w badaniu konsekwencji — że tam ta praca naukowa narażona jest na jednostronne zacieśnianie się. [...] I dlatego właśnie trzeba grunt pod tą uprawę użyźnić takim wykształceniem przygotowującym się do niej pracowników, w który byłoby więcej niż dotąd filozofii”. K. Twardowski, *Filozofia w szkole średniej*, dz. cyt., s. 5.

6. Propedeutyka filozofii w ujęciu Bolesława Gaweckiego

Na złą sytuację propedeutyki filozofii w szkole średniej w dwudziestolecie międzywojennym zwracał uwagę również Bolesław Gawecki. Podkreślał on brak wykwalifikowanych nauczycieli tego przedmiotu oraz niedostateczną liczbę godzin w programie szkoły średniej. Uważał, że trzy godziny tygodniowo w klasie ósmej to zbyt mało na nauczanie propedeutyki filozofii, nie gwarantuje realizacji programu. Jako cele tego programu wymieniał:

1. Uświadomienie, rozwinięcie i uporządkowanie pierwiastków filozoficznych, które tkwią w przedmiotach nauczania. 2. Dostarczenie uczniom ścisłej znajomości podstawowych pojęć z zakresu logiki i psychologii. 3. Rozbudzenie zainteresowań młodych ludzi zagadnieniami filozoficznymi. 4. Nauczenie uczniów jasnego, ścisłego, rzeczowego i krytycznego sposobu myślenia⁵⁰.

Gawecki, biorąc pod uwagę stan propedeutyki filozofii w szkole średniej, postulował, by stanąć w obronie filozofii⁵¹. Podkreślał przy tym, że aby zmienić tę sytuację, należy poważnie zastanowić się nad celem, do którego dążyć ma edukacja filozoficzna. Uważał, że „bierne wyczekiwanie na pomyslniejsze czasy dla filozofii [...] nie na wiele zapewne się przyda”⁵².

Zdaniem Gaweckiego, należy zadbać o doksztalcanie nauczycieli niefachowych⁵³ oraz postawić na osoby, które umiałyby poradzić sobie w czasach niepomyślnych dla tego przedmiotu. Wierzył, że wykwalifikowane kadry będą umiały stanąć w obronie propedeutyki filozofii oraz podejmą skuteczną walkę z lekkomyślnością, skłonnością do powierzchowności, niewytrwałości w myśleniu oraz działaniu⁵⁴.

Nauczycielom propedeutyki filozofii Gawecki zalecał utworzenie ogólnopolskiego towarzystwa na wzór Polskiego Towarzystwa Filozoficznego. Proponował tworzenie sekcji dydaktycznych przy tych towarzystwach, aby

⁵⁰ B. Gawecki, *W sprawie propedeutyki filozofii*, „Przegląd Filozoficzny” 1930, R. XXXIII, nr 1–2, s. 136.

⁵¹ Gawecki podkreślał, że gdyby nauczyciel propedeutyki filozofii w szkole mógł osiągnąć cele wskazane w programie, wówczas: „reprezentowany przez niego przedmiot stałby się ukoronowaniem, syntezą wyników całego nauczania średniego, ogniskiem, w którym zbiegłyby się promienie wiedzy, przebiegające dotąd bezładnie przez młodociany umysł”. B. Gawecki, *W sprawie propedeutyki filozofii*, dz. cyt., s. 136.

⁵² Tamże.

⁵³ Gawecki proponował na przykład kursy wakacyjne.

⁵⁴ Zob. B. Gawecki, *W sprawie propedeutyki filozofii*, dz. cyt., s. 136.

łączyć ze sobą organizacje filozoficzne służące pogłębianiu i rozszerzaniu wiedzy oraz stawać w obronie propedeutyki filozofii w szkole średniej. Gawecki twierdził, że tego typu organizacja mogłaby być pomocna na przykład w opracowywaniu zmian w programach, gdyby takie zmiany okazały się potrzebne. Poza tym, towarzystwa naukowe mogłyby przyczynić się do pogłębiania wiedzy uczniów poprzez spotkania z naukowcami, profesorami uczelni i umożliwić korzystanie z bogatych bibliotek towarzystw oraz seminariów filozoficznych. Pisał, iż: „mogłyby współdziałać z czynnikami urzędowymi w opracowaniu zmian w programach, gdyby takie zmiany okazały się potrzebne. [...] Z drugiej strony oparcie o Towarzystwo o charakterze naukowym ułatwiłoby pracę wewnętrzną nad pogłębianiem i rozszerzaniem wiedzy stowarzyszonych; przedstawiciele uczelni wyższych nie odmówiliby zapewne swego udziału jako prelegenci, można by korzystać z bogatych nieraz bibliotek Towarzystw i Seminariów Filozoficznych”⁵⁵.

W celu poprawy sytuacji propedeutyki filozofii w szkole średniej, Gawecki proponował również rozpoczęcie wydawania czasopism, podręczników⁵⁶ i lektur uzupełniających dla młodzieży⁵⁷, poświęconych nauczaniu propedeutyki filozofii. Wierzył, że tego typu zabiegi sprawią, iż poprawi się sytuacja tej dziedziny⁵⁸.

Gawecki postulował potrzebę pogłębiania w społeczeństwie kultury filozoficznej. Bowiem „jej brak dawał się nieraz dotkliwie we znaki Polakom, skłonny wcióż jeszcze do brania błyskotliwych pozorów za rzeczywistość”⁵⁹. Będąc świadomym trudności, jakie można było zauważyć w praktycznej realizacji programu propedeutyki filozofii w szkole średniej, pisał, iż „trzeba usiłować wykonywać w odpowiednio zmniejszonej skali to wszystko, co w dobrych warunkach można by rozwinąć w całej pełni”⁶⁰. Głos Gaweckiego w sprawie obrony dydaktyki propedeutyki filozofii wpisywał się w ogólną tendencję rozważań szkoły lwowsko-warszawskiej.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Zwłaszcza do ćwiczeń uczniów z psychologii i logiki.

⁵⁷ Najlepiej w postaci wypisów z łatwiejszych tekstów filozoficznych z odpowiednimi wstęпами i objaśnieniami.

⁵⁸ B. Gawecki, *W sprawie propedeutyki filozofii*, dz. cyt., s. 137.

⁵⁹ Tamże.

⁶⁰ Tamże.

7. Propedeutyka filozofii w ujęciu Kazimierza Sośnickiego

Kazimierz Sośnicki zwracał uwagę na walory propedeutyki filozofii. Twierdził, że jako przedmiot nauczania może być pomocna w usystematyzowaniu, zrozumieniu i przetworzeniu wiedzy nabytej w szkole przez uczniów⁶¹, pod warunkiem, że plan nauki propedeutyki filozofii będzie dostosowany do charakteru danej szkoły i do zainteresowań młodzieży⁶². Według niego, należy inaczej nauczać propedeutyki filozofii w klasach o profilu humanistycznym, inaczej w klasach o profilu matematyczno–przyrodniczym lub filologicznym. Przed wszystkim należy wziąć pod uwagę zainteresowania uczniów. Sośnicki podkreślał, że w zależności od profilu, młodzież posiada różne predyspozycje i zdolności myślenia. Z uwagi na to, plan nauki propedeutyki filozofii musi być zróżnicowany. Pisał: „innym bowiem torem szła myśl ucznia w każdym z nich i do innych kategorii rozumowania się wdrażała”⁶³. Sośnicki wskazywał na potrzebę umiejętnego dopasowania i wyboru przedmiotów filozoficznych w szkole średniej w zależności od oddziały.

Zdaniem Sośnickiego, w profilu humanistycznym, który ma kształcić uczniów szczególnie na płaszczyźnie literatury, historii i nauk społecznych, najodpowiedniejszą dyscypliną filozoficzną byłaby psychologia, uwzględniająca analizę psychologiczną i psychiczne objawy życia społecznego⁶⁴. Sośnicki proponował również, aby ze względu na wagę historii dołączyć kilka uwag z dziedziny historiozofii i filozoficznych teorii społecznych⁶⁵. Postulował

⁶¹ Jak pisał Sośnicki, propedeutyka filozofii może spełnić: „rolę systematycznego zbiornika ułożenia i teoretycznego oświecenia [...] myślowej pracy ucznia, którą przez cały ciąg nauki w szkole średniej praktycznie dotąd wykonywał [...]. Może spełnić: [...] rolę owej „czapki” zaokrąglonej i nakrywającej przedtem już wypraktykowaną i stworzoną całość”. K. Sośnicki, *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*, dz. cyt., s. 226.

⁶² Sośnicki zaznaczał, że nauczanie propedeutyki filozofii musi być różnicowane.

⁶³ K. Sośnicki, *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*, dz. cyt., s. 226.

⁶⁴ Tamże, s. 227–228.

⁶⁵ Sośnicki proponował, by celem wykształcenia humanistycznego była: „umiejętność zrozumienia własnych procesów psychicznych i cudzych, zdolność autoobserwacji i obserwacji otoczenia. Wniknięcie w bieg i treść zjawisk psychicznych społeczeństwa i ducha czasu wielkich epok historycznych”. K. Sośnicki, *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*, dz. cyt., s. 228.

ograniczenie nauczania logiki w tych klasach⁶⁶. Inny kierunek powinna obrać propedeutyka filozoficzna w oddziale matematyczno–przyrodniczym, ponieważ uczniowie zwracają uwagę na inne zagadnienia i problemy. Sośnicki podkreślał, że młodzież w oddziale matematyczno–przyrodniczym ma odrębny kierunek myślenia, do którego propedeutyka filozofii powinna się dostosować⁶⁷. W porównaniu do profilu humanistycznego, gdzie introspekcja i analiza psychiczna były na pierwszym planie, w profilu matematyczno–przyrodniczym na plan pierwszy powinna wysunąć się logika wraz z całym aparatem metodologii naukowej. Zdaniem Sośnickiego, nacisk powinien być położony na formalną stronę myślenia i teoretyczne ujęcie metodologicznej pracy myślowej⁶⁸. Obok logiki i metodologii autor proponował również psychologię eksperymentalną i fizjologiczną⁶⁹.

Sośnicki podkreślał, że profil klasyczny zajmuje wyjątkowe i odmienne stanowisko od poprzednich. Zwracając uwagę na różnice między myśleniem ścisłym a analizą psychologiczną, był przekonany, że wykształcenie klasyczne uwzględnia oba skrajne punkty. Sośnicki twierdził, że przy nauce propedeutyki filozofii należy uwzględnić w wyraźny sposób podwójne stanowisko nauki języków starożytnych, mianowicie logiczne i psychologiczne. Nauczanie języka klasycznego (łaciny i greki) powinno stać się materiałem wyjściowym dla logiki, a treść przeżyć starożytnych może być źródłem poznania psychologii⁷⁰. Sośnicki uważał, że wykształcenie klasyczne nie byłoby pełne, gdyby przy nauce propedeutyki filozofii nie wspomniano również o dziejach myśli filozoficznej w starożytności. Podkreślał rolę estetyki. Uważał, że „piękno starożytne nie da się oderwać od świata starożytnego, więc też propedeutyka bardziej uwzględni ten moment”⁷¹.

⁶⁶ Sośnicki uważał, że nauka logiki w tym oddziale powinna przybrać niewielki rozmiar i ograniczyć się: „do omówienia tych procesów myślowych metodologicznych, które historia i literatura nasuwają”. K. Sośnicki, *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*, dz. cyt., s. 227.

⁶⁷ Sośnicki akcentował, że w oddziale matematyczno–przyrodniczym badanie zjawisk przyrody i rozumowania matematyczne wykształciły u uczniów pewien odrębny kierunek myślenia, w związku z tym nauczanie propedeutyki filozofii powinno wziąć pod uwagę nie psychologię, lecz przede wszystkim logikę.

⁶⁸ K. Sośnicki, *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*, dz. cyt., s. 228–229.

⁶⁹ Sośnicki uważał, że przedmioty te odpowiadały myśleniu matematyczno–przyrodniczemu.

⁷⁰ K. Sośnicki, *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*, dz. cyt., s. 228–229.

⁷¹ Tamże, s. 229.

Te propozycje tworzyły ideowe zaplecze dla statusu propedeutyki filozofii w szkole średniej, którą Sośnicki proponował zakończyć nauką etyki filozoficznej. Uważał, że należy przejść od specjalnego i zróżnicowanego traktowania przedmiotów filozoficznych w poszczególnych oddziałach do wspólnej wszystkim oddziałom nauki etyki, która prowadzić powinna w konsekwencji do jednego rezultatu, mianowicie moralnego wykształcenia uczniów. Mimo różnic programowych w klasach, uczniowie szkoły średniej powinni wynieść jednolite wykształcenie duchowe poprzez prowadzenie nauki etyki filozoficznej. Sośnicki uważał, że nauka etyki filozoficznej nie potrzebuje odmiennego traktowania, ponieważ ideał etyczny powinien być jednolity w każdym z oddziałów szkoły. Podkreślał przy tym, że szkoła średnia powinna dążyć do stworzenia pełnej syntezy wiedzy i całkowitego rozwoju młodego człowieka⁷². Sośnicki dostrzegał w nauczaniu etyki faktyczne zakończenie wykształcenia średniego. Autor wyraźnie podkreślał, że nauczanie propedeutyki filozofii w szkole średniej powinno sprowadzać się nie tylko do celów dydaktycznych, ale przede wszystkim wychowawczych. Nauczanie tego przedmiotu powinno zmierzać do pełnego rozwoju młodego człowieka, naukowego i duchowego. Przedstawiał propedeutykę filozofii jako przedmiot, który może stanowić zebranie metod i ducha nauki, które poszczególne przedmioty wyrobiły w uczniu praktycznie. Sośnicki postrzegał propedeutykę filozofii w szkole średniej jako przedmiot, który komplementarnie rozwija zarówno umysł, jak i wyrabia charakter uczniów.

8. Wnioski na zakończenie

Artykuł prezentuje konceptualizację dydaktyki filozofii w środowisku filozofów zgromadzonych w szkole lwowsko-warszawskiej. Główny kierunek ich rozważań prowadził do zmiany i polepszenia sytuacji „królowej nauk”

⁷² Jak pisał Sośnicki: „Rozwój ten powinien być na ogół — mimo różnic w odmiennych oddziałach szkoły średniej — mniej więcej jednolity, powinien on dotyczyć przede wszystkim poziomu duchowego, na który szkoła bez względu czy jest humanistyczna czy inną ucznia doprowadzić powinna. Jeżeli więc z różnych oddziałów szkoły średniej wyjdą uczniowie o różnym sposobie myślenia i różnej wiedzy materialnej, to ze wszystkich powinni wyjść o jednym poziomie duchowym, a przede wszystkim etycznym”. K. Sośnicki, *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*, dz. cyt., s. 226–227.

w polskiej szkole średniej w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Starano się, by przedmiot szkolny o nazwie „propedeutyka filozofii” traktowany był jako jeden z najbardziej istotnych w szkole, a wykształcenie filozoficzne było uznane za niezbędne.

Filozofowie, prezentowali swoje poglądy organizując spotkania oraz dyskusje na łamach „Przeglądu Filozoficznego”, „Ruchu Filozoficznego” i „Muzeum”. Niezależnie od różnicy zapatrywań, ich celem było krzewienie nauczania propedeutyki filozofii w szkole. Byli zgodni co do tego, by jednym z priorytetów było rozbudzanie zainteresowań zagadnieniami filozoficznymi, zachęcenie młodych ludzi do poszerzania horyzontów oraz wyrabianie w nich ścisłego i krytycznego myślenia. W swoich propozycjach dotyczących nauczania dążyli do scalania wiedzy, ograniczania chaotycznego, niespójnego przekazywania wiadomości, korelacji między przedmiotowej. Zwracali uwagę na fragmentaryczność wiedzy, programów nauczania, niesystematyczność przekazu. W trakcie dyskusji nad miejscem i rolą propedeutyki filozofii w szkole grono filozofów szkoły lwowsko-warszawskiej zwróciło uwagę na nauczanych i nauczających, nauczyciela oraz młodego człowieka w procesie nauczania i wychowania, na zadania i funkcje szkoły. Tematem dyskusji okresu międzywojnia były kwestie związane z doбором treści nauczania propedeutyki filozofii w szkole. Zwrócono uwagę na to, że należy przede wszystkim kierować się zainteresowaniami młodych ludzi i starać się nauczać filozofii odwołując się do przykładów z życia codziennego. Zalecano, by nauczanie filozofii nie ograniczało się jedynie do historii filozofii czy też czytania dzieł filozoficznych. Kładziono nacisk na to, by młodzież mogła jak najprościej przyswoić sobie określony zbiór informacji. Środowisko zgromadzone wokół szkoły lwowsko-warszawskiej akcentowało, że aktywność uczniów oraz ich zainteresowanie filozofią zależne jest między innymi od stosowania różnorodnych metod nauczania.

Poglądy przedstawicieli międzywojennego środowiska filozoficznego szkoły lwowsko-warszawskiej łączy wiele wspólnych myśli. Wszyscy byli zgodni w przekonaniu, że uczniowie w szkole powinni być nie tylko biernymi odbiorcami wiadomości, ale mieć możliwość czynnego uczestnictwa w zajęciach i prezentowania własnych poglądów. Postulaty filozofów dwudziestolecia międzywojennego wskazywały na to, że propedeutyka filozofii nie powinna ograniczać się jedynie do wykładania czy prezentowania okre-

ślonej wiedzy. Zadaniem propedeutyki powinno być zarówno rozbudzanie zainteresowań uczniów, ich intelektualnego niepokoju, jak również tworzenie im możliwości samodzielnego zaznajamiania się z zagadnieniami filozoficznymi. Przedstawiciele szkoły lwowsko-warszawskiej zabiegali o rozwijanie u młodzieży zdolności do tworzenia syntez opartych na dokładnej analizie, wdrażanie do jasności myślenia, umiejętności krytycznego ustosunkowania się do siebie i swoich wiadomości. Zadanie to należy między innymi do pedagogów, nauczycieli i wychowawców w szkole.

Według omawianego środowiska, propedeutika filozofii umożliwiła tworzenie gruntu pod syntezę całej szkolnej wiedzy, tworzenie harmonijnego poglądu na świat i życie oraz osiągnięcie w pełni wykształcenia ogólnego.

Bibliografia

- Blaustein L., Dąmbaska I., Igel S., Witwicki T., *Organizacja kółka filozoficznego w szkole średniej*, „Przegląd Filozoficzny” 1938, R. XLI, s. 92–98.
- Czyżowski T., *Kazimierz Twardowski jako nauczyciel*, [w:] *Kazimierz Twardowski nauczyciel — uczoney — obywatel. Przemówienie wygłoszone na akademii żałobnej w auli Uniwersytetu J. K. w dniu 30 IV 1938 urządzanej przez Senat akademicki, Radę Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jana Kazimierza i Polskie Towarzystwo Filozoficzne*, Lwów 1938, s. 8–9.
- Igel S., *Dydaktyka propedeutyki filozofii*, [w:] *Encyklopedia wychowania. Nauczanie*, t. 2, red. S. Łempicki, Warszawa 1937, s. 427–459.
- Leleszówna H., *Cel nauczania propedeutyki filozofii w szkołach średnich*, „Przegląd Filozoficzny” 1931, R. XXXIV, s. 51–52.
- Rajchman-Ettingerowa R., *Propedeutika filozofii w szkole średniej*, „Przegląd Filozoficzny” 1930, R. XXXIII, nr 1–2, s. 131–135.
- Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, [w:] *Encyklopedia wychowania. Nauczanie*, t. 2, red. S. Łempicki, Warszawa 1938, s. 75–89.
- Sośnicki K., *Propedeutika filozofii w szkole średniej*, „Muzeum” 1919, Rok XXXIV, nr 6, s. 226–236.
- Twardowski K., *Rozprawy i artykuły filozoficzne*, Lwów 1927.
- Twardowski K., *Filozofia w szkole średniej. Sześć przykładów na znaczenie propedeutyki filozofii*, „Ruch Filozoficzny” 5 (1919–1920), 1, s. 5–7.

Twardowski K., *Kilka uwag o ministerialnym projekcie programu nauki filozofii w szkole średniej*, w tegoż: *Rozprawy i artykuły filozoficzne*, Lwów 1927, s. 180–199.

Twardowski K., *O przygotowaniu naukowym do filozofii*, „Ruch Filozoficzny” 1920, R. V, nr 6, s. 98–99.

Twardowski K., *Przemówienie wygłoszone na obchodzie dwudziestopięciolecia Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie dnia 12 lutego 1929*. Odbitka z księgi pamiątkowej Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie 12 II 1904– 12 II 1929, Lwów 1931, s. 1–10.

Twardowski K., *Więcej filozofii!*, „Ruch Filozoficzny” 1935, R. XIII, 1–4, s. 3–4. Wojewoda M., *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*, [w:] *Filozofia w szkole. Materiały Konferencji Naukowej*, Kielce 10–11 września 1999, red. B. Burlikowski, W. Słomski, Kielce–Warszawa 2000, s. 231–242.

Woleński J., *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*, Warszawa 1985.

PROPAEDEUTICS OF PHILOSOPHY IN INTERWAR ERA. THE REVIEW OF STANDPOINTS OF LVOV-VARSOVIAN SCHOOL

Summary

The article presents propaedeutics of philosophy as a subject in the secondary school in interwar era in Poland. On the basis of some views of philosophers of those times from the Lvov–Varsovian school it shows what propaedeutics of philosophy is, what it is related to, what are its assumptions, targets and meaning in education of the young people. The author shows selected opinions of Salomon Igel, Kazimierz Twardowski, Regina Rajchman–Ettingerowa, Bolesław Gawecki and Kazimierz Sośnicki and makes effort to describe the topic of propaedeutics of philosophy during the interwar period in high schools. The article, describing historical background, provides the essence of theories on the role of philosophy in education of the young people of those times. Presented suggestions of prominent philosophers of this period show that topics of philosophical education of the young people was well understood. Some philosophers emphasized the role of teachers and learners, the tasks and functions of schools, possibility of active engagement of students in the courses, usage of different forms of transferring of the philosophical knowledge in Poland. The priority was to develop interest in philosophical topics and ability of critical thinking in the young people. The goal was them not only to remember

certain information but also to obtain ability of the appropriate logical analysis and drawing conclusions. They aimed at full development of students, both intellectual and moral.

Keywords: propaedeutics of philosophy, interwar period, Lvov–Varsovian school, education of philosophy in high school, Salomon Igel, Kazimierz Twardowski, Regina Rajchman–Ettingerowa, Bolesław Gawecki, Kazimierz Sośnicki.

Aleksander Posacki SJ¹

PEDAGOGIKA WALDORFSKA – EDUKACJA CZY INICJACJA?

1. Wstęp. 2. Antropozofia jako tradycja inicjacyjna. 3. Pozorna neutralność światopoglądowa szkół waldorfskich. 4. Okultystyczna antropologia o inspiracji orientalnej. 5. Struktura okultystycznej antropologii. 6. Siedlisko wielu herezji, czyli deformacja chrześcijaństwa. 8. Kontakt z demonami jako konieczne dopełnienie inicjacji. 9. Zakończenie: zagrożenie dla zbawienia wiecznego

Abstrakt

Rodzice poszukujący alternatywy dla szkolnictwa publicznego, szkoły waldorfskie postrzegają niekiedy jako oazę osobistej wolności dziecka, miejsce wolne od przemocy oraz zapewniające integralny rozwój. Czy faktycznie tak jest? Na to pytanie próbuje odpowiedzieć niniejszy artykuł, sięgający do antropozoficznych i okultystycznych założeń pedagogiki jego twórcy — Rudolfa Steinera.

Słowa kluczowe: Rudolf Steiner, szkoły waldorfskie, okultyzm, antropozofia, inicjacja

¹ Dr filozofii, dr hab. teologii — wykładał m. in. na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, w Akademii Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie, w Wyższym Seminarium Duchownym w Karagandzie, współpracował z wieloma Uniwersytetami kazachskimi (w tym z Akademią Nauk w Almaty); e-mail: posacki@wp.pl; ORCID: 0000-0003-4482-4549.

1. Wstęp

Wśród propozycji uczelni wyższych dla młodych pedagogów, a nawet kształcenia podyplomowego dla doświadczonych nauczycieli spotykamy inspiracje związane z tzw. pedagogiką waldorfską. Jest ona zaliczana często do tzw. pedagogiki alternatywnej, zaś reklamowe opinie o placówkach propagujących tę metodę przedstawiają je jako „szkoły elitarne”. Przez wielu szkoły waldorfskie są traktowane jako lepsze od szkół tradycyjnych, niedbających rzekomo o całościowy i wszechstronny rozwój człowieka. Często podkreśla się też znaczenie wolności w tych szkołach. Są one rzekomo wolne od przymusu i indoktrynacji. Czy jednak jest to prawda?

2. Antropozofia jako tradycja inicjacyjna

Pedagogika waldorfska, czyli pedagogika antropozoficzna (steinerowska), oparta jest na całościowej wizji świata, wynikającej z antropozofii Rudolfa Steinera, niemieckiego gnostyka i okultysty (1861–1925). Jej nazwa pochodzi od nazwy fabryki cygar „Waldorf–Astoria” w Stuttgarcie, której właściciel Emil Holt poprosił w 1919 r. Steinera o zorganizowanie szkoły dla dzieci swoich robotników. Dziś istnieje na całym świecie nie tylko wiele szkół (ok. 900, w tym kilka w Polsce: w Warszawie, Bielsku–Białej, Olsztynie), ale i przedszkoli waldorfskich (w Polsce m.in. w Bielsku–Białej, Krakowie, Olsztynie, Warszawie).

Pedagogika ta współdziała z ideologią i programami edukacyjnymi *New Age* (mimo pewnych różnic, jak autorytaryzm czy dogmatyzm traktujący z większą powagą ideologię, w tym np. odcień manichejski u Steinera w swoistym podejściu do zła, co jednak nie ma charakteru absolutnego, podobnie jak w *New Age*). Owo podobieństwo (któremu niektórzy niesłusznie zaprzeczają) wynika głównie z faktu, że *New Age* i antropozofia pochodzą z tej samej tradycji światopoglądowej i inicjacyjnej.

Steiner twierdził m.in.: „przez antropozofię rozumiem naukowe badanie świata duchowego, które przenika jednostronność zarówno czystego przyrodoznawstwa, jak i zwykłej mistyki, i które — zanim podejmie próbę wniknięcia w świat nadzmysłowy — w poznającej duszy rozwija najpierw

nieznane jeszcze zwykłej świadomości i zwykłej nauce siły, których wniknięcie także umożliwiają”².

Antropozofia nie chce być więc ani religią, ani nauką, proponując „trzecią drogę”, ale narażając się przez to na zarzut wewnętrznej sprzeczności. Pozostaje jednak tradycją inicjacyjną. Jej kosmocentryczny charakter, oparty jest na religiach orientalnych, a zwłaszcza na gnozie, którą R. Steiner asymilował także poprzez wpływ J.W. Goethego, związanego z tradycją wolnomularską (inicjowanego w Loży Amalia w Weimarze). Dotyczy to także Steinera. Wykluczony z Towarzystwa Teozoficznego H. Bławatskiej, założył Towarzystwo Antropozoficzne, usiłując uzyskać sukcesję od któregoś z odłamów ezoterycznego wolnomularstwa. W 1906 r. uzyskał zgodę na utworzenie berlińskiego oddziału Rytu Misraim–Memphis. Wykorzystując te uprawnienia utworzył androgyniczną Lożę *Mysteria Mystica Aeterna*, która posługiwała się opracowanymi przez niego rytuałami. Nie bez związku z tą tradycją inicjacyjną Steiner głosił następnie, że za pomocą jogopodobnych praktyk człowiek może osiągnąć wyższe stopnie wtajemniczenia umożliwiające widzenie przeszłości i przyszłości³.

3. Pozorna neutralność światopoglądowa szkół waldorfskich

W tym świetle ważny jest fakt, że pedagogika waldorfska to jednak pedagogika antropozoficzna. Jest to oczywiste, mimo iż twierdzi się, że jest to „tylko” pedagogika steinerowska, gdyż w szkołach na niej opartych, zgodnie z zasadą „nieindoktrynacji światopoglądowej”, teoretycznie nie wolno uczyć antropozofii. W praktyce jest to jednak czynione, według bardzo szczegółowych, dogmatycznych i autorytarnych zasad antropozoficznych, gdyż metody pedagogiczne polecane przez Steinera są ściśle zakorzenione w jego okultystycznej wizji świata, a nawet z niej wypływają⁴. Pozostając pod wpływem orientalnych i gnostyckich ideologii, Rudolf Steiner był wyznawcą teorii reinkarnacji. Według niego, dziecko jest wielorako zapisaną kartką; jest

² R. Steiner, *Philosophie und Anthroposophie*, 1908.

³ Por. N. Wójtowicz, *Masoneria*, Warszawa 2006, s. 354.

⁴ Por. H. Ullrich, *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung*, Weinheim 1986.

istotą duchową, która wybrała swych rodziców na pomocników realizacji swojej misji czy zadań na Ziemi. Nauczyciele oraz rodzice dziecka są tylko zastępcami jego „wyższego ja”, jego duchowymi opiekunami; nauczyciel ma prowadzić dziecko i jednocześnie pozwolić mu na rozwój; „ja” dziecka kieruje wychowaniem go, nauczyciel jest tylko pośrednikiem; wychowanie zaś jest jedynie kontynuacją tego, co czyniły przed urodzeniem „wyższe jestestwa”⁵.

Wbrew rozpowszechnianym tezom o neutralności światopoglądowej szkół waldorfskich, J. Prokopiuk, zwolennik i propagator Steinera, potwierdza fakt światopoglądowych uwarunkowań mówiąc, że „widząc w dziecku–człowieku całkowicie indywidualne »ja«, pedagogika antropozoficzna **uwzględniająca w swej teorii i praktyce prawo karmana i reinkarnacji** [podkr. AP], traktuje je jako jestestwo duchowe w pełni autonomiczne, które nie będąc niczym innym, jak biologicznym produktem swych rodziców czy wytworem środowiska społecznego, swym rodzicom i wychowawcom powierzyło troskę o pomoc w wypełnieniu swej (małej czy wielkiej) misji w danym wcieleniu”⁶.

Dopiero w tym kontekście można ocenić eufemistyczne, optymistyczne i ogólnikowe ujęcia pojawiające się zarówno w reklamówkach, jak i opracowaniach naukowych głoszących, że „celem szkoły steinerowskiej jest pomoc dziecku w poznawaniu samego siebie, w odkrywaniu celu własnego życia i swojego miejsca w świecie”⁷, jak też górnolotne określenie Steinera, iż „dziecko jest wolną istotą duchową, która wybiera nauczyciela jako pomocnika w odkryciu i realizacji własnej misji na Ziemi”⁸.

4. Okultystyczna antropologia o inspiracji orientalnej

Obrońcy szkół waldorfskich twierdzą, że antropozoficzna jest jedynie metoda nauczania, nie zaś przekazywane treści; w szkołach tych nie ma z góry określonego planu (programu) nauczania, stąd każdy wyszkolony

⁵ Por. R. Steiner, *Ogólna wiedza o człowieku jako podstawa pedagogiki*, tłum. A. Winiarczyk, Gdynia 1998.

⁶ Por. J. Prokopiuk, *Samorealizacja człowieka w ujęciu antropozofii Rudolfa Steinera*, [w:] *Materiały z konferencji „Być sobą” w warunkach współczesnej cywilizacji (11–13 XII 1998)*, Warszawa 1999.

⁷ Por. A. Zamojski, *New Age. Filozofia, religia i paranauka*, Kraków 2002.

⁸ Por. J. Prokopiuk, *Pedagogika Rudolfa Steinera. Teoria i praktyka*, „Człowiek i Światopogląd” 7/1982.

antropozoficznie nauczyciel ma bardzo dużą swobodę w kształtowaniu procesu nauczania. Z reguły jednak nauczyciele kierują się w nauczaniu wskazówkami Steinera. Już sam przegląd zeszytów uczniowskich (nie ma w szkole podręczników), dobór tekstów do czytanek dla młodszych klas i jego uzasadnienie, skłaniają do odparcia argumentu, że w szkole waldorfskiej antropozoficzna jest tylko metodą nauczania.

Jest rzeczą godną uwagi, że ten, kto zgodnie z antropozoficzną metodą myśli, medytuje albo wczuwa się „intuicyjnie”, poznaje zawsze te same anioły, archanioły i istoty boskie. Nasuwa się więc podejrzenie, że wielu adeptów antropozofii z góry przyjmuje wyniki, do jakich doszedł tą metodą Steiner, uznając je za cel „poznania wyższych światów”. Przy takiej postawie, zagłębiając się w medytacjach, poznaje się bez trudu każdą dowolną istotę duchową; można zobaczyć np. ciało astralne czy archanioły, ale w taki sposób, jak to występuje w steinerowskiej *Kronice Akaszy*⁹.

Nie istnieje pedagogika bez antropologii. Antropologia zawarta w steinerowskiej *Kronice Akaszy* (choć znana z innych tradycji okultystycznych) stwierdza autorytatywnie, że „obecnie żyjący na Ziemi człowiek składa się z ciała fizycznego, eterycznego albo życia, ciała astralnego oraz »jaźni«. Ta czterocłonowa natura człowieka posiada w sobie zarysy wyższego rozwoju. Jaźń przekształca »niższe« ciała i kształtuje w nich w ten sposób wyższe człony natury ludzkiej”¹⁰.

Te założenia antropologiczne mają ścisły związek z pedagogiką waldorfską. Znajomość tej struktury umożliwia bowiem wskazanie dziecku w odpowiednim czasie tego, co będzie wspierało jego „prawidłowy” rozwój. Podobnie, konsekwencją założenia, iż człowiek podlega 7-letnim cyklom rozwoju (co ma związek z „narodzinami” kolejnych faz składających się na istotę człowieka) jest stosowanie dla każdego cyklu odmiennych form oddziaływań pedagogicznych. Oto źródło reklamowanego w tych szkołach indywidualnego podejścia.

Z powyższych racji, naukowa psychologia uchodzi wśród pedagogów waldorfskich za podejrzaną, ponieważ nie zajmuje się „całym człowiekiem”. Ma ona bowiem wychować „pełnego człowieka”. Pedagogika steinerowska

⁹ Por. M. Kayser, P.A. *Wagemann, Uczyliśmy w szkole waldorfskiej*, tłum. M. S. Szymański, Warszawa 1998.

¹⁰ Por. R. Steiner, *Kronika Akaszy*, Sosnowiec 1993.

— pisze Jadwiga Wasiukiewicz w pracy *Pedagogika waldorfska w praktyce*¹¹
— zwraca uwagę na harmonijny rozwój człowieka w aspekcie duchowym, psychicznym i fizycznym, a więc na harmonijny rozwój uczuć, woli, myślenia.

W kontekście wielu podobnych, eufemistycznych i naiwnych definicji następuje często odwołanie się do pojęcia holizmu, gdzie pedagogika waldorfska definiowana jest jako teoria holistyczna. Spróbujmy bliżej zanalizować ten okultystyczny czy „holistyczny” obraz świata, narzucany naszym dzieciom w ukryciu lub gąszczu przedefiniowań. Na czym polega holizm antropozofii? Wiemy, że samo pojęcie holizmu jest problematyczne, a często błędne, ale w tym przypadku to po prostu monistyczna wielowarstwowość okultystycznej antropologii, inspirowanej orientalnymi i gnostyckimi teoriami¹².

5. Struktura okultystycznej antropologii

Według Steinera, poszczególne struktury człowieka rozwijają się stopniowo: do 7 roku życia w człowieku rodzi się i rozwija ciało fizyczne, do 14 roku — ciało eteryczne, do 21 — ciało astralne, po 21. roku życia rozwija się „ja” człowieka, do 42. roku człowiek „wytwarza” duszę składającą się z trzech części: duszy doznaniowej, rozsądkowej i samoświadomej, następnie rozwijane są te trzy aspekty duchowe.

Zdaniem Steinera, ciało astralne posiada swoje własne władze poznawcze, którymi są czakry (kwiaty lotosu). Jest ich siedem: Muladhara — postawa kręgosłupa — 4 płatki lotosu; Svadhisthana — seks i śledziona — 6 płatków lotosu; Manipura — *plexus solaris* — 10 płatków lotosu; Anahata — serce — 12 płatków lotosu; Visuddha — krtań — 16 płatków lotosu; Adźna — między oczami — 2 lub 36 płatków lotosu; Sahaśrara — szczyt głowy — 972 lub 1000 płatków lotosu.

System kwiatów lotosu znany jest także europejskiej tradycji ezoterycznej. Już różokrzyżowiec i bohemista J. G. Gichtel (1638–1710) wymienia wszystkie wyżej wymienione centra, inaczej je nazywając i przyporządkowując im

¹¹ J. Wasiukiewicz, *Pedagogika waldorfska w praktyce*, Gdańsk 1998.

¹² Na temat ideologii „holizmu” por. A. Posacki, *Naukowa pedagogika czy magiczne uzdrowicielstwo*, „Nasz Dziennik” 2–3 czerwca 2007, s. 20–21.

— w powyższej kolejności — oznaczenia planetarne: Księżyc, Merkurego, Wenus, Słońca, Marsa, Jowisza i Saturna¹³.

Dzieci w szkołach waldorfskich są więc wychowywane ściśle wedle tego schematu okultystycznej antropologii. Czynione jest to, aby dziecko „do-stawało” wiedzę odpowiadającą jego rozwojowi. W szkołach waldorfskich chodzi bowiem nie tyle o stopniowy rozwój osobowości (zgodnie z zasadami psychologii rozwojowej), co o „psychomutację” czy przemianę osobowości w kierunku doświadczania „odmiennych stanów świadomości” (F. W. Hack). Innymi słowy, jest to mediumizm nazywany m.in. intuicją, połączony z doświadczeniem inicjacji, nazywanej samorealizacją, co może zmylić wielu. Rozwój opisanych wyżej czakramów — jako zdolności mediumicznych — stanowi przygotowanie do procesu inicjacji, co koresponduje z wieloma założeniami kinezylogii edukacyjnej. Zdaniem Steinera, należy je medytować od ostatniego do pierwszego. Używanie terminologii psychologicznej, a nawet filozoficznej jest bowiem doskonałym kamuflażem, ukrywającym okultystyczne i inicjacyjne korzenie tej ideologii.

W taki sposób „nową świadomość”, przekraczającą poziom zmysłów i rozumu w kierunku doświadczeń paranormalnych czy mediumicznych, nazywa R. Steiner — za swoim mistrzem J.W. Goethem — „ogładową władzą sądzenia” lub „świadomością ogładową”. Przekraczając granice poznania przechodzimy od poznania empiryczno-intelektualnego, właściwego antropologii, do poznania ogładowego, które możliwe jest tylko dzięki antropozofii. Tak otwiera się droga samorealizacji, która jest drogą wtajemniczenia czy inicjacji.

6. Siedlisko wielu herezji, czyli deformacja chrześcijaństwa

Ideologia Steinera (autora „piątej Ewangelii”) kontynuuje wszystkie ważniejsze herezje potępione przez Kościół, stanowiące ciągłość gnostyckiej tradycji inicjacyjnej. Według J. Prokopiuka, antropozofia Steinera jest neognostycką kontynuacją (po linii różokrzyżostwa) tradycji gnostyckiej. Jest

¹³ J. Prokopiuk, *Szkice antropozoficzne*, Białystok 2003, s. 168.

to forma neognozy czy bardziej nowoczesnego okultyzmu. Także według K. Huttena, „chodzi tu o typ światopoglądu okultystycznego”¹⁴.

Z tej racji, w szkołach waldorfskich dochodzi do przededefiniowania wartości chrześcijańskich. Sama gnoza czy wolnomularstwo, do których odwołuje się Steiner, zakładają wręcz perwersyjną deformację chrześcijaństwa, pomimo ustawicznego odwoływania się do tej tradycji. Niemiecki okultysta zgłębiając tajniki wiedzy duchowej dochodzi np. do wniosku, że początkowo żyło dwóch Jezusów o różnym pochodzeniu i odmiennym charakterze. Istniały też rzekomo dwie Rodziny Święte. W wieku dwunastu lat spotykają się w świątyni w Jeruzalem, tam jeden Jezus umiera, a jego duch łączy się z drugim! Antropozofia uznaje wprawdzie chrześcijaństwo za najwyższy stopień świadomości, jaki rodzaj ludzki dotychczas osiągnął, lecz jednocześnie stwierdza, że ewolucja ma doprowadzić do zastąpienia aktualnego chrześcijaństwa „egzoterycznego” przez nowe „ezoteryczne”, „chrześcijaństwo antropozoiczne”.

Jerzy Prokopiuk otwarcie i często przyznaje, że droga duchowa, która w ezoteryzmie w ogóle, w gnozie zaś i w antropozofii w szczególności, nosi nazwę drogi wtajemniczenia (inicjacji), jest tożsama z drogą samorealizacji człowieka w pojęciu ideologii steinerowskiej. Tak pojęty proces samorealizacji posiada dwie formy lub poziomy: pierwszy z nich ma charakter już to nieświadomy (czy na półświadomy) i w dużym stopniu bierny. Jest to poziom samorealizacji, która przebiega w dzieciństwie i w (szeroko pojętej) młodości człowieka — do ok. 35. roku jego życia; na tym poziomie człowiek z reguły jest początkowo biernym, następnie zaś tylko na półaktywnym przedmiotem procesów dydaktyczno-pedagogicznych, w których sam nie jest decydem, lub jest nim tylko po części.

7. Samorealizacja jako inicjacja w szkołach waldorfskich

Na gruncie antropozofii tą fazą procesu samorealizacji-inicjacji człowieka zajmuje się właśnie pedagogika i szkolnictwo steinerowskie (waldorfskie). Nie dziwi więc, że także „wychowanie nauczyciela antropozoficznego jest

¹⁴ Por. K. Hutten, *Handbuch Religiöse Gemeinschaften*, Gütersloh 1979.

właściwie formą procesu jego inicjacji”¹⁵. Nauczyciel waldorfski jest bowiem „wizjonerem i kapłanem”, którego „działalność wychowawcza jest pojmowana jako rodzaj religijnego kultu”¹⁶. Z tej racji nauczyciel szkoły steinerowskiej, którego postawę ma kształtować „świadomość misji kontynuowania dzieła bogów”, powinien opierać się w swojej pracy na odpowiednich medytacjach i ćwiczeniach duchowych.

Natomiast drugi z tych poziomów ma — i mieć musi — charakter w pełni świadomy, tj. samoświadomy i w pełni aktywny. Jest to poziom samorealizacji, który rozpoczyna się około 35. roku życia człowieka, i w której nawet śmierć fizyczna jest tylko kolejnym etapem. Na tym poziomie człowiek na mocy własnej swobodnej decyzji, wynikającej zarówno z pogłębionego procesu samopoznania, jak i ze zrozumienia sensu swego aktualnego życia, wkracza na drogę wtajemniczenia w ramach antropozofii. Zdaniem Steinera, człowiek ciągle musi się rozwijać. W ramach tego rozwoju jaźń koncentruje się na ciele astralnym, co prowadzi do powstania ducha — jaźni (Manas). Jaźń kieruje się również ku ciału eterycznemu, prowadząc do powstania ducha — życia (Buddhi). Kiedy jaźń zwraca się ku ciału fizycznemu, wytwarza trzeci człon duchowy ducha — człowieka (Atma). To przeobrażenie jest istotą samorealizacji człowieka.

Pedagogika waldorfska jest więc traktowana jako „pierwsza pomoc”, jaką antropozofia niesie człowiekowi w pierwszej fazie procesu jego samorealizacji-inicjacji, choć jej oficjalnym celem nie jest „hodowla antropozofów”. Jest jednak bardzo prawdopodobne, że wychowanek szkoły steinerowskiej zwróci się ku antropozofii w drugiej połowie swego życia, i wówczas wychowanie, które otrzymał, będzie dla niego istotną pomocą w antropozoficznej drodze inicjacyjnej¹⁷.

Elementy inicjacyjne zawiera ważna w ideologii steinerowskiej tzw. eurytmia, która przybiera formę aktu parareligijnego (idolatricznego), a nie tylko ćwiczenia gimnastycznego czy estetycznego. W eurytmii trzeba zwrócić się do wnętrza, zanurzyć się w siebie. Zagłębić się w to, co da się wyrazić mową i śpiewem. „Podobnie jak każda sztuka, tak też eurytmia jest rezultatem określonych impulsów wychodzących ze świata duchowego (...). Dlatego też

¹⁵ Por. J. Prokopiuk, *Labirynty herezji*, Warszawa 1999.

¹⁶ Por. M. Kayser, P.A. Wagemann, *Uczyliśmy w szkole waldorfskiej*, dz. cyt.

¹⁷ Por. J. Prokopiuk, *Samorealizacja człowieka*, dz. cyt.

eurytmia mogła powstać tylko na gruncie antropozofii”¹⁸. Różne formy tej okultystycznej steinerowskiej gimnastyki (np. gimnastyka bothnerowska) są polecane dzisiaj nauczycielom.

8. Kontakt z demonami jako konieczne dopełnienie inicjacji

Inicjacja u Steinera łączy się z jego stosunkiem do rzeczywistości zła. Tu należy przypomnieć o jego dwuznacznym podejściu do problemu zła, zwłaszcza w jego neognostyckiej demonozofii, która jest praktycznym (mediumicznym) kontaktem z demonami (różnym od teoretycznej, chrześcijańskiej demonologii). Ten dualistyczny czy raczej monodualistyczny system bowiem, mimo tego że postrzega Lucyfera jako wiecznego wroga postępu duchowego ludzkości (silne elementy manichejskie, obecne też w nauczaniu waldorfskim), to głosi również pozytywne częściowo znaczenie Lucyfera, a nawet niezbędność bezpośredniego (mediumicznego) kontaktu z nim dla rozwoju człowieka, co dokładnie odpowiada „inicjacji lucyferycznej” (kontrinicjacji) promowanej w *New Age*.

Rudolf Steiner problem zła i demonów rozwiązuje więc w określony sposób, co zbliża go do wielu teorii i praktyk satanistycznych. Tworzy mianowicie demonozofię jako „naukę” zajmującą się trzema namiestnikami zła: Lucyferem, Arymanem i Asurem. Demony te tak naprawdę pomagają człowiekowi w jego rozwoju i z tej racji poleca się nawiązywanie z nimi kontaktu (J. Prokopiuk). Niebezpieczeństwo pojawia się dopiero, gdy człowiek podda się któremuś z nich. Można uchronić się przed tym niebezpieczeństwem krocząc swoiście tu pojętą ścieżką Chrystusa.

Najwięcej uwagi poświęca Steiner postaci Lucyfera. Niektórzy badacze antropozofii uważali, że był on reinkarnacją istoty lucyferycznej, która powróciła do Chrystusa. Według antropozofii, niektóre spośród istot lucyferycznych i arymanicznych zostaną zbawione. Steiner nie był pierwszym, który uważał, że demony mogą zostać zbawione. Podobny pogląd zauważyć można u Orygenesesa, ale nie jest ortodoksyjny (apokatastaza).

¹⁸ R. Steiner, *Wiedza tajemna w zarysie*, tłum. M. Waśniewski, Gdynia 2004, s. 181.

W antropozofii wyróżnić można dwa schematy przedstawiające demony. Pierwszy z nich triadyczny: Chrystus oraz Lucyfer i Aryman jako dwaj łotrzy ukrzyżowani po dwóch stronach krzyża Chrystusa. Literatura antropozoficzna dodaje, że Lucyfer był dobrym łotrem, a Aryman złym. Drugi schemat jest następujący: trzy demony jako „zła trójca” przeciwstawiająca się Trójcy Świętej. Lucyfer — twórca iluzji — przeciwstawia się Duchowi Świętemu, który jest Duchem Prawdy, Aryman jako „piewca” terroru przeciwstawia się Jezusowi Chrystusowi, który jest miłością, a Assur stoi w opozycji do Boga Ojca Stwórcy świata.

Steiner twierdzi również, że Chrystus i Lucyfer są braćmi, ale Lucyfer nie zaakceptował Boskiego planu świata, dlatego rozpoczął swój „rozwój w dół”¹⁹. W koncepcji antropozoficznej przybiera również pozytywną formę swego rodzaju „poświęcenie” się demonów człowiekowi w celu jego pełniejszego rozwoju. „Pozytywny” aspekt zła zauważyć możemy również w Fauście Goethego (Steiner był znawcą Goethego i ulegał jego wpływowi), gdzie Mefistofeles „współpracuje” z Bogiem w swoisty sposób pomagając ludziom do Niego dotrzeć. W tych słowach wyraźnie widoczna jest rola szatana jako „sprzymierzeńca Boga”, który „działać musi jako szatan”. A więc nie jest upadłym aniołem, który nie ma możliwości przebywać przed Obliczem Boga, lecz jest Jego sprzymierzeńcem, który przyjmuje postać demona, aby przyczynić się do rozwoju ludzkości. W tym kontekście nawet zaprzędanie duszy diabłu nie odbiera człowiekowi możliwości zbawienia, a w niektórych przypadkach wręcz do niego prowadzi, jak było to pokazane w Fauście J.W. Goethego, a także w teoriach C.G. Junga, który czerpał inspirację z tej gnostycyzującej powieści²⁰.

9. Zakończenie: zagrożenie dla zbawienia wiecznego

Droga inicjacji, którą proponuje Steiner w swojej pedagogice, jest więc w istocie kontrinicją, niebezpieczną dla chrześcijańskiej drogi zbawienia i symetrycznie przeciwstawną chrześcijańskiemu wtajemniczeniu. Propaguje

¹⁹ Por. J. Prokopiuk, *Ścieżki wtajemniczenia — Gnosis aeterna*, Warszawa 2000, s. 89.

²⁰ Zob. więcej: A. Posacki, *Psychologia i New Age*, Gdańsk 2007, s. 68–87.

ponadto synkretyzm religijny, który kaleczy i niszczy specyfikę chrześcijaństwa, zmieniając jego znaczenie w kluczu gnozy²¹.

Wielu pedagogów i nauczycieli nie ma o tym zielonego pojęcia, często postępując w dobrej wierze, gdy otwiera się na propozycje ideologii steinerowskiej. Tym bardziej że powyżej przedstawione informacje są często ukrywane lub zwyczajnie nieobecne, a także eufemistycznie i optymistycznie przedefiniowane w kluczu pseudopsychologicznej nowomowy.

Innym zagrożeniem jest zagrożenie dla prawdy i prawdomówności w kulturze, gdyż wiele twierdzeń Steinera, otrzymanych w prywatnym objawieniu rodem z *Kroniki Akaszy* ma charakter pseudonaukowy, wbrew oczywistym i powszechnie uznanym faktom. Chodzi tu także o fakty historyczne i geograficzne. Sama metodologia otrzymania informacji w odmiennych stanach świadomości (antypersonalnego mediumizmu) jest wątpliwa, a nawet szkodliwa, gdyż nieweryfikowalna, zwłaszcza, że z góry odrzuca każdą zewnętrzną weryfikację, według zasad metodologii naukowej.

Nie jest więc to dobry przykład dla dzieci i młodzieży i może sprzyjać pogłębianiu w ich świadomości subiektywizmu, relatywizmu i jednocześnie tendencji do dogmatycznego sekciarstwa, izolującego się od zasad i kanonów obowiązujących w kulturze. Antropozofia jest bowiem mitem, utopią i tylko w niewielkiej mierze rzeczywistością, ale niekoniecznie tą, za którą się podaje²².

Bibliografia

- Dobiasz M., *Antropozoficzna cywilizacja uzdrowienia. Mit, utopia, rzeczywistość*, Gdańsk 2014.
- Hutten K., *Handbuch Religiöse Gemeinschaften*, Gütersloh 1979.
- Kayser M., Wagemann P.A., *Uczyliśmy w szkole waldorfskiej*, tłum. M. S. Szymański, Warszawa 1998.
- Posacki A., *Naukowa pedagogika czy magiczne uzdrowicielstwo*, „Nasz Dziennik” 2–3 czerwca 2007, s. 20–21.
- Posacki A., *Psychologia i New Age*, Gdańsk 2007.

²¹ R. Steiner, *Tajemnice ewangelii św. Marka*, Gdynia 1998, s. 72–90.

²² M. Dobiasz, *Antropozoficzna cywilizacja uzdrowienia. Mit, utopia, rzeczywistość*, Gdańsk 2014.

- Prokopiuk J., *Labirynty herezji*, Warszawa 1999.
- Prokopiuk J., *Pedagogika Rudolfa Steinera. Teoria i praktyka*, „Człowiek i Światopogląd” 7/1982.
- Prokopiuk J., *Samorealizacja człowieka w ujęciu antropozofii Rudolfa Steinera*, [w:] *Materiały z konferencji „Być sobą” w warunkach współczesnej cywilizacji (11–13 XII 1998)*, Warszawa 1999.
- Prokopiuk J., *Ścieżki wtajemniczenia — Gnosis aeterna*, Warszawa 2000.
- Prokopiuk J., *Szkice antropozoficzne*, Białystok 2003.
- Steiner R., *Kronika Akaszy*, Sosnowiec 1993.
- Steiner R., *Ogólna wiedza o człowieku jako podstawa pedagogiki*, tłum. A. Winiarczyk, Gdynia 1998.
- Steiner R., *Philosophie und Anthroposophie*, 1908.
- Steiner R., *Tajemnice ewangelii św. Marka*, Gdynia 1998.
- Steiner R., *Wiedza tajemna w zarysie*, tłum. M. Waśniewski, Gdynia 2004.
- Ullrich H., *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung*, Weinheim 1986.
- Wasiukiewicz J., *Pedagogika waldorfska w praktyce*, Gdańsk 1998.
- Wójtowicz N., *Masoneria*, Warszawa 2006.
- Zamojski A., *New Age. Filozofia, religia i paranauka*, Kraków 2002.

WALDORF PEDAGOGY — EDUCATION OR INITIATION?

Summary

Some parents who seek an alternative to state educational systems see Waldorf schools as a place of child's personal freedom free from violence and delivering children integral development. But is it true? The article tries to answer this question. It shows the anthroposophical and occultist principles of the pedagogy of its founder— Rudolf Steiner.

Keywords: Waldorf schools, anthroposophy, occultism, Rudolf Steiner, initiation

Angelika Lenart¹

DZIAŁANIE PEDAGOGICZNE W UJĘCIU DIETRICHA BENNERA W PRACY SOCJALNEJ Z INDYWIDUALNYM PRZYPADKIEM

1. Wstęp 2. Działanie pedagogiczne w ujęciu Dietricha Bennera. 3. Metoda pracy socjalno-wychowawczej z indywidualnym przypadkiem. 4. Myśl pedagogicznej *praxis* w pracy z indywidualnym przypadkiem. 5. Zakończenie

Abstrakt

Przybliżenie teorii działania pedagogicznej *praxis* Dietricha Bennera, stanowi inspirację do wskazania współzależności pomiędzy pracą z indywidualnym przypadkiem a pedagogiką. Uwidacznia ona wyzwania w pracy z jednostką, przez pryzmat pedagogicznej *praxis*, integracji oraz kreowania nowego spojrzenia na pracę z osobami niedostosowanymi społecznie bądź narażonymi na wykluczenie społeczne. Ukazuje wykorzystanie teorii w praktyce działań pomocowych.

Słowa kluczowe: działanie pedagogiczne, pedagogiczna *praxis*, indywidualny przypadek, Dietrich Benner

¹ Mgr pedagogiki — doktorantka w Katedrze Pedagogiki Ogólnej na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu im. Jana Pawła II w Lublinie; e-mail: angelikalenart@vp.pl; ORCID: 0000-0002-4106-1518.

1. Wstęp

Metoda pracy socjalno-wychowawczej z indywidualnym przypadkiem wskazuje na wielowymiarowość procesu pomocy i wspierania rozwoju jednostki. Pedagogiczne inspiracje ukazują wagę łączenia działań pomocowych i terapeutycznych z działaniami edukacyjnymi. Ważnym aspektem pracy z osobą narażoną na społeczne wykluczenie i dotkniętą problemem jest wieloaspektowa diagnoza, która pomoże w interwencji, opiece, terapii. Przestrzeganie procedur, kolejnych etapów i zasad profesjonalnego działania, stanowi podstawę efektywnej pomocy jednostce oraz jej aktywizacji i integracji społecznej. Pedagogika w pracy socjalnej kreuje normy i wzorce oddziaływań wspierających i wychowawczo-socjalnych. Perspektywa pedagogiczna oznacza bardziej personalny kontakt, kształtowanie relacji międzyludzkich oraz towarzyszenie w rozwoju społecznym jednostki wykluczonej bądź narażonej na wykluczenie oraz kreuje zmiany społeczne i postawy wobec aktywnego udziału w życiu.

Wieloaspektowość pracy socjalnej we współcześnie kreowanej przestrzeni edukacyjnej, prowadzi do prorozwojowych działań pomocowych, aktywizujących i wspierających. Stanowi ważną dziedzinę teoretyczno-praktyczną, określającą wzorce i normy działań społeczno-pedagogicznych na polu pracy socjalnej. Działalność pedagogicznej *praxis*² ma odniesienie w rozwijających się koncepcjach i wdrażanych działaniach na pograniczu pedagogiki i pracy socjalnej.

Dietrich Benner³ rozważając działanie pedagogicznej *praxis* odwołuje się do zróżnicowanych obszarów jej działalności i wskazuje na odrębność i nie-

² *Praxis* w języku polskim bywa często niewłaściwie rozumiana jako praktyka lub doświadczenie. Grecki termin *praxis* wskazuje jednak na inny jego sens. Uwidacznia się on dzięki analizie semantycznej źródłostowu. Spośród wielu znaczeń *praxis* do najważniejszych należą: 1) czynność, transakcja, sprawa, interes; 2) działanie, czyn; 3) czynność sprawność; 4) uzdolnienie praktyczne. (*Słownik grecko-polski*, red. Z. Abramowiczówna, t. 3, Warszawa 1962, s. 613). Elementem wspólnym tych określeń jest odniesienie do czynu, czy działania człowieka jako specyficznej aktywności osobotwórczej (K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 2000, s. 73–149).

³ Dietrich Benner — ur. 1941., studiował filozofię, pedagogikę, germanistykę i historię w Bonn i Wiedniu. W 1965 r. uzyskał tytuł doktora nauk o wychowaniu na podstawie rozprawy pt. *Theorie und Praxis. Systemtheoretische Betrachtungen zu Hegel und Marx* (Verlag R. Oldenbourg, Wien und München 1996). Habilitował się u Josefa Berbolava w 1970 r., po czym pracował jako profesor

ustannie zmieniające się jej znaczenie w obecnych czasach. Zwraca uwagę na zasady logicznego myślenia i działania pedagogicznego w systematycznie wytyczanych zakresach pedagogicznej *praxis*.

2. Działanie pedagogiczne w ujęciu Dietricha Bennera

Interesującą i służącą pogłębieniu rozumienia działalności zawodowej, jaką jest praca socjalna, może być koncepcja „działania pedagogicznego” w pedagogice ogólnej Dietricha Bennera. Zauważa on różnicę między działalnością zawodową, a *praxis*, aby następnie w swojej koncepcji pedagogiki ogólnej wprowadzić kategorię *praxis* pedagogicznej. Analizy te D. Benner realizuje w ramach swojej koncepcji pedagogiki ogólnej i nawiązuje w nich do rozróżnień między nauką, zawodem i codziennością. Rozróżnienia te wydają się być istotne także w analizach pracy socjalnej jako pewnej zawodowej *praxis*, ale też jako działania pedagogicznego.

Nie ma jednoznacznej definicji pedagogiki ogólnej. Jak pisał Dietrich Benner „pedagogika ogólna dziś, chyba jeszcze mniej niż w poprzednich okresach, nie jest w stanie zapewnić przeglądu doświadczeń zdobytych w pedagogicznej *praxis*, teorii, które na nią oddziałują, ani wieloaspektowych prac badawczych z zakresu nauki o wychowaniu i ich rezultatów”⁴.

Według Dietricha Bennera, pojęcia nauki nie da się wypracować ani przez kompromis, ani na podstawie powszechnie obowiązującej konwencji. Rozumienie nauki jest dla niego zawsze w pewnym sensie sprawą wiary. Chodzi w niej o przyjęcie w myśleniu pewnych granic. Nauka to całość ukierunkowana na dwa aspekty: praktyczny i teoretyczny. Aspekt praktyczny wywodzi się ze źródłowego pochodzenia poznanego doświadczenia, natomiast

pedagogiki na uniwersytetach w Bonn, Moguncji, Klagenfurcie i Zurichu. Od 1991 r. jest związany z Uniwersytetem im. W. von Humboldta w Berlinie, gdzie dwukrotnie pełnił funkcję dziekana Wydziału Filozoficznego. W latach 1990–1994 był przewodniczącym Niemieckiego Towarzystwa Nauki o Wychowaniu (*Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*). Do najważniejszych jego publikacji należą: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft* (1973), *Die Pädagogik Herbarts* (1986), *Allgemeine Pädagogik* (1987), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (2004).

⁴ D. Benner, *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*, tłum. D. Stępowski, Warszawa 2015, s. 11.

aspekt teoretyczny to określenie samego aktu poznawczego, który w danym doświadczeniu stanowi już teorię⁵.

Jednym z podstawowych w koncepcji pedagogiki ogólnej Bennera jest działanie pedagogiczne, które zawiera wiele cech właściwych dla działania pomocowego. Działanie pedagogiczne jest realizacją pedagogicznej *praxis*, która tkwi w egzystencjalnej konieczności stawania się człowiekiem, jak również na płaszczyźnie współzycia społecznego. W stwierdzeniu Bennera, działaniem pedagogicznym jest odnalezienie drogi przez dorastającego do własnego samookreślenia, poprzez interakcje pedagogiczne z dorosłymi. Zwraca on uwagę na dwie cechy działania pedagogicznego: paradoksalności, czyli doprowadzenie młodego człowieka do samookreślenia poprzez dochodzące z zewnątrz czynności pedagogiczne oraz jego czasową skończoność, gdzie skończoność rozumiana jest jako samodzielność wychowanka w myśleniu i działaniu⁶.

Dietrich Benner wyodrębnia dwa modele działania pedagogicznego. Pierwszy z nich to model przystosowawczy, odnoszący się do działań pedagogicznych w czasach poprzedzających nowożytność, gdzie proces uczenia się przebiegał spontanicznie w oparciu o doświadczenia życia codziennego, które w sposób naturalny przejmowało dorastające pokolenie od dorosłych i przodków. Pedagogiczna *praxis* tego modelu nie była żadną wyodrębnioną formą ludzkiej koegzystencji. Czasy nowożytne przyniosły głębokie zmiany, w wyniku których pedagogiczna *praxis* wyodrębniła się jako szczególna forma ludzkiej koegzystencji. Dotychczasowy model działania pedagogicznego uległ dezaktualizacji i przekształcił się w nowy, składający się z trzech etapów wychowania:

1. czynności dyscyplinujące,
2. wychowanie przez nauczanie,
3. towarzyszenie w przejściu do życia społecznego⁷.

Zdaniem Bennera, trój etapowy model działania pedagogicznego, jest „rewolucją myślenia i działania pedagogicznego”, która dokonała się w nowożytnej pedagogice i stanowi specyfikę wychowania we współczesnym społeczeństwie⁸.

⁵ Tamże, s. 19–32.

⁶ Tamże, s. 91–106.

⁷ Tamże, s. 326–328.

⁸ Tamże, s. 329–330.

3. Metoda pracy socjalno-wychowawczej z indywidualnym przypadkiem

Metoda pracy z przypadkiem prawie od stu lat jest w cięż otwartym sposobem na profesjonalne niesienie pomocy. Stosuje się ją w pracy socjalnej, socjalno-wychowawczej, a także w opiekuńczo-wychowawczej. Praca z przypadkiem, tak w przeszłości, jak i obecnie, jest powszechnie stosowana przez pracowników służb społecznych w szerokim kontekście instytucjonalnym.

Metody pracy z indywidualnym przypadkiem są podstawowym sposobem profesjonalnej pomocy. Prekursorką pracy z przypadkiem jest Mary Richmond, która twierdzi, że „na pracę z przypadkiem składają się procesy, które przez świadome dokonanie indywidualnych aktów dostosowania się jednostek do otoczenia — rozwijają osobowość”⁹. Natomiast S. Bowers pisze, iż „praca z przypadkiem jest sztuką, w której znajomość nauki o stosunkach między ludźmi oraz umiejętność utrzymywania takich stosunków wykorzystywana jest do mobilizacji zdolności klienta i zasobów społeczności dla lepszego dostosowania jednostki do całości lub dowolnej części środowiska”¹⁰.

Helena Radlińska, polska przedstawicielka pedagogiki społecznej, rozważając metodę przypadku w opisywanej przez siebie koncepcji pracy społecznej, widzi opiekuna jako wrażliwego, wszechstronnego, zaangażowanego w rozwiązywanie problemów swego podopiecznego, a pracę z przypadkiem rozumie jako budzenie, uaktywnianie, mobilizowanie i ukierunkowywanie jednostki w systemie działań naprawczych¹¹.

Aleksander Kamiński zwraca uwagę, że pracownik socjalny, którego sam nazywa pedagogiem społecznym, winien posiadać wiedzę z zakresu nauk o człowieku i środowisku, umiejętność obcowania z ludźmi, a przede wszystkim wiedzę życiową zwaną dojrzałością psychospołeczną. Zgadza się on również i uznaje trafność definicji S. Bowersa uważając, że praca z przypadkiem jest sztuką opierającą się na nauce, zdolnościach twórczego interpretowania i komponowania wiedzy w odniesieniu do danej jednostki,

⁹ E. Kantowicz, *Metoda indywidualnego przypadku jako podstawa pracy socjalno-wychowawczej*, [w:] *Metodyka pracy socjalno-wychowawczej — wybrane zagadnienia*, red. E. Kantowicz, Olsztyn 2013, s. 9.

¹⁰ Tamże, s.10.

¹¹ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1961.

umiejętnościach obcowania z ludźmi, uwarunkowaniach środowiskowych, które przyczyniałyby się do mobilizowania sił jednostki oraz uruchamiałyby aktywność społeczną odpowiednich instytucji ratownictwa, opieki i wspierania rozwoju. Wszystkie działania w prowadzeniu przypadku powinny polegać na stymulowaniu wzajemnego przystosowania się jednostki i środowiska¹².

Założenia metodycznego działania pracy socjalnej z przypadkiem określają procedury postępowania, zwane etapami: diagnoza przypadku, opracowanie planu pracy z przypadkiem i prowadzenie, dalsza praca z przypadkiem. Prekursorka w dziedzinie stosowania tej metody M. Richmond wskazuje podstawowe czynniki tj.:

- ocena cech osobowości jednostki, rozpoznanie środowiska, jego zasobów i zagrożeń;
- bezpośrednie oddziaływanie osoby na osobę;
- oddziaływanie pośrednie przez otoczenie społeczne¹³.

Współczesna metodyka pracy socjalnej z przypadkiem skupia się na studium przypadku, czyli rozpoznaniu funkcjonowania jednostki w środowisku, jego zewnętrznych i wewnętrznych problemów, co prowadzi do całościowej diagnozy społecznej i stanowi podstawę opracowania planu pracy. Kolejny etap stanowi praca z przypadkiem, która opiera się na sformowaniu wspólnie z podopiecznym planu, rozumianego jako niesienie pomocy, obejmującego działania o charakterze kompensacyjnym, terapeutycznym i ratowniczym.

Ważnym aspektem pracy z indywidualnym przypadkiem jest jej wymiar aksjologiczny i konsekwentnie z tym związana etyka działania. Profesjonalne działania towarzyszące procesowi pomocy, bez względu na rodzaj zaistniałego problemu, już od pierwszego kontaktu z klientem winny opierać się na określonych regułach postępowania. Głównymi zasadami w pracy z podopiecznym, są:

- zasada akceptacji, w której respektujemy podopiecznego z jego wszystkimi problemami i wadami, okazując mu szacunek i wsparcie;
- zasada komunikacji, opiera się na właściwej interpretacji komunikacji werbalnej i niewerbalnej przez obie strony;

¹² A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1974, s. 260–261.

¹³ G. Firlit, *Metoda indywidualnego przypadku*, [w:] *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku*, red. A. Radziejewicz–Winnicki, Katowice 1996, s. 216.

- zasada indywidualizacji, polega na relacji pracownika socjalnego z klientem, który powinien zostać potraktowany w sposób wyjątkowy. Wcześniejsze doświadczenie i wiedza pracownika powinna zostać wykorzystywana w specyficie problemu beneficjenta;
- zasada uczestnictwa, to aktywne i świadome udział klienta w procesie działań naprawczo–korygujących;
- zasada zaufania i poszanowania prywatności, w której najważniejsze jest zaakceptowanie pracownika socjalnego przez klienta, obdarzenie go zaufaniem, iż informacje zostaną wykorzystane tylko i wyłącznie w procesie rozwiązywania jego problemów i udzieleniu mu pomocy;
- zasada samoświadomości, pracownik socjalny powinien zachowywać się profesjonalnie w stosunkach z podopiecznym, nie kierować się w nich osobistymi preferencjami i uprzedzeniami, lecz motywacją zawodową i niesieniem pomocy klientowi¹⁴.

Pracownicy socjalni w praktyce zawodowej korzystają z różnych modeli pracy z przypadkiem, które dostosowują do indywidualnych potrzeb danego klienta. Na przestrzeni lat wypracowano następujące modele:

- **model psychospołeczny**, został opracowany i zastosowany jako pierwszy w praktyce pracy socjalnej. Twórczynią tego modelu była Mary Richmond na początku lat 20. XX w. W modelu tym, zauważamy związki przyczynowo–skutkowe zachodzące między jednostką a jej otoczeniem. Z jednej strony, uwzględnia on strukturę psychiczną jednostki, a z drugiej, kontekst społeczny, w którym człowiek żyje, rozszerzony poza strukturę rodziny. Terapia i psychoterapia społeczna mają na celu zmobilizowanie jednostki i otoczenia społecznego do lepszego rozwoju osobowości.
- **model funkcjonalny**, powstał w latach 30. XX w., a jego współtwórcami były Jessie Taft i Virginia Robinson. W tym modelu kładziono nacisk na relacje między jednostką a otoczeniem oraz dynamiczne wykorzystanie czasu pracy z przypadkiem. Główne założenia w tym modelu opierają się na zrozumieniu natury ludzkiej, ujmowaniu metody indywidualnego przypadku nie jako formy psychospołecznej terapii, ale jako metody administrowania usługami społecznymi.

¹⁴ E. Kantowicz, *Elementy teorii i praktyki pracy socjalnej*, Olsztyn 2001, s. 99–100.

Potraktowanie indywidualnego przypadku (*casework*) jako procesu, w którym zasoby i świadczenia społeczne są udostępniane jednostce.

- **model zorientowany na rozwiązywanie problemów**, rozwinięty w latach 50. XX w. przez Helen Perlman. W tej metodzie praca z przypadkiem opiera się na osobie mającej problem. Skierowana jest na poszukiwanie rozwiązań, podejmowanie decyzji i ukierunkowań w celu poszukiwania rozwiązań danego problemu.
- **model modyfikacji zachowań**, w latach 60. XX w. Edwin Thomas oparając się na psychologii behawioralnej i wynikach badań m.in. Skinnera, Eysencka, Gantta, przyjął, że:
 - 1) zachowania jednostki przypadają głównie na dziedzinę reakcji lub działań operacyjnych;
 - 2) zachowania zostały wyuczone w procesie wytwarzania odruchów, czyli;
 - 3) podlegają one tym samym prawom uczenia się co tzw. zachowania normalne;
 - 4) zachowania jednostki podatne są na modyfikację poprzez staranne zastosowanie tego, co wiadomo o uczeniu się i modyfikacji¹⁵.

E. Kantowicz przyjmuje, że „praca z przypadkiem jest sposobem pomocy, realizowanym przez pracownika socjalnego, w którym, poprzez analizę sytuacji jednostki borykającej się z jakimś problemem w kontekście środowiska, dochodzi do opracowania diagnozy przypadku oraz planu podjęcia działań profilaktycznych, kompensacyjnych lub terapeutycznych, angażując jednostkę w cały proces pomocy dla jej dobra oraz dobra społecznego”¹⁶.

4. Myśl pedagogicznej *praxis* w pracy z indywidualnym przypadkiem

Według Dietricha Bennera, termin *praxis* odnosi się wyłącznie do czynności człowieka. Wyraża on właściwy tylko istocie ludzkiej sposób egzystencji indywidualnej i społecznej, gdzie byt i działanie są ze sobą ściśle powiąza-

¹⁵ Taże, *Metoda indywidualnego przypadku*, dz. cyt., s. 15–18.

¹⁶ Taże, *Elementy teorii i praktyki*, dz. cyt., s. 91.

ne. Uwidacznia się tu podwójne znaczenie *praxis*: „po pierwsze, oznacza możliwość stworzenia czegoś dzięki podejmowaniu aktywności i działania, czyli w sposób intencjonalny; po drugie jednak, oznacza również konieczność, na którą odpowiada praktyka, próbując odwrócić zły los lub przezwyciężyć kryzys doświadczony przez człowieka”. Niemiecki pedagog stwierdza, iż człowiek jako jedyna z istot jest „nie-dokonany”, a przez to postawiony przed koniecznością podjęcia działania w celu dookreślenia siebie¹⁷.

Benner koncentruje swą uwagę na trzech formach pedagogicznej *praxis*. Pierwsza forma dyscyplinująca określa swój cel przez respektowanie granic dozwolonego pedagogicznie przymusu. Druga wskazuje, że przez nauczanie wychowujące pomagają uczącemu się w samodzielnym myśleniu i działaniu. Trzecia forma doradzająca wpływa na działalność, która odbywa się, bez pedagogicznego wsparcia, a działania są prowadzone według własnego przekonania. Tak postrzegany cel pedagogicznej *praxis* przyjmują formę działania indywidualnego i społecznego. Te trzy obszary działania pedagogicznego wpisują się w strukturę społeczną, która stała się formą uczenia skoncentrowaną na doświadczeniach codziennych i interakcji międzypodmiotowych w wyznaczonych do tego instytucjach.

Niemiecki pedagog sprowadza *praxis* do działań motywujących człowieka, ukierunkowanych na doskonalenie siebie, którą definiuje następująco: „[...] pewną czynność określa się mianem *praxis* wówczas, gdy, po pierwsze, jej źródłem jest niedoskonałość lub istniejący w człowieku brak (wprawdzie czynność ta zaradza owemu brakowi, jednak nie niweluje samej niedoskonałości ani nie przekształca jej w żadną finalną doskonałość) i po drugie, owa czynność nadaje działającemu powołanie, które nie bierze się w prostej linii z jego niedoskonałości, lecz powstaje przede wszystkim dzięki własnemu działaniu”¹⁸. Wymienione cechy ludzkiej *praxis* odnoszą się do podstawowych potrzeb ludzkiej koegzystencji: pracy, działania moralnego, politycznego, sztuki oraz czynności religijnych i pedagogicznych.

Metoda pracy z indywidualnym przypadkiem i pedagogiczna *praxis* nie są wewnętrznie jednolite, a ich proces intelektualnego i profesjonalnego rozwoju, nie jest wolny od różnic i interpretacji działania. Zróżnicowana

¹⁷ D. Bernner, *Pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 35.

¹⁸ Tamże, s. 38–39.

problemowość i metodyczny obszar działań wyżej wymienionych zagadnień, stanowią podstawę naukowych uogólnień i rozwijających się koncepcji. Uwarunkowania pracy socjalnej i pedagogicznej *praxis* tworzą zróżnicowany zbiór społecznej struktury, organizacji życia, narzucając odrębne możliwości praktycznego działania. Czerpanie wiedzy z pedagogicznej *praxis*, wzmocnione własnym doświadczeniem, może stać się podstawą modyfikacji pracy socjalnej z indywidualnym przypadkiem, kształtując jej własny, indywidualny i interdyscyplinarny charakter.

Aspekt pedagogiczny w pracy z indywidualnym przypadkiem wynika z charakteru intencjonalnych działań stymulujących i umożliwiających rozwój jednostki, a pedagogiczne działania socjalne pozwalają na odkrywanie i wydobywanie w nich potencjalnych możliwości kreatywnych.

W pracy socjalnej najważniejszą i najwyższą wartością jest człowiek, mający prawo do życia i rozwoju, samostanowienia oraz uczestniczenia w życiu społecznym. Osoba niosąca pomoc, bądź pracująca w służbie innym, powinna charakteryzować się zainteresowaniem drugim człowiekiem, kompetencjami zawodowymi i doświadczeniem życiowym. Nie powinna działać według wyuczonych schematów, lecz swoje działania dopasowywać do potrzeb i problemów indywidualnej osoby. Winna okazywać zrozumienie i życzliwość, nie krytykować i nie dyskryminować. Pracownicy służb społecznych powinni kierować się bezstronnością, z odpowiedzialnością pracując w poszanowaniu godności i praw drugiego człowieka.

5. Zakończenie

Współczesna praca socjalna wiąże się z profesjonalizacją, kształceniem interdyscyplinarnym i wielowątkowością. Źródła takich postaw można odnaleźć na gruncie pedagogiki ogólnej Dietricha Bennera, a w szczególności w działaniu pedagogicznej *praxis*. Pomimo różnego rozumienia i stosowania teorii pedagogicznych, stanowią one ważny element działalności prorozwojowej i wychowawczej w obszarze pracy socjalnej. Myśl pedagogiczna nie jest jednolita, czerpie z tradycji i współczesności myślenia i działania pedagogicznego. Próby rozstrzygnięcia różnych problemów, tak pedagogicznych, jak i socjalnych, nie są jednoznaczne, mają wiele rozwiązań i mogą być interpretowane w wie-

loraki sposób. Wszystkie te działania mają na celu pomoc drugiemu człowiekowi, wezwanie do własnej aktywności i współdziałanie społeczne. Normatywne aspekty pracy socjalnej są bliskie koncepcji działania pedagogicznego.

Złożoność i zasadność profesjonalnych działań w pracy z indywidualnym przypadkiem oraz system pomocy i wielorakość problemów w kontekście zmieniających się czasów, wymaga permanentnych modyfikacji oraz ewaluacji. Nowatorskie podejście działania pedagogicznego przedstawionego przez Dietricha Bennera daje i poszerza możliwości profesjonalnej pomocy i ulepsza metodę pracy z indywidualnym przypadkiem. Pedagogika ogólna, opisywana przez niemieckiego pedagoga, dostarcza nam wiedzy i zasad wielorakiego zastosowania, którymi powinni kierować się profesjonalści zajmujący się pracą z podopiecznym. Eksploracja nowych metod we współczesnej praktyce stosowanej w pracy z tak wymagającym klientem winna otwierać się na naukowe podejście. Oparte na tej wiedzy działania pedagogiczne wskazują na wagę łączenia działań pomocowych, terapeutycznych z działaniami edukacyjnymi.

We współczesnym działaniu społecznym odnajdujemy inspiracje pedagogiczne, które stają się wytyczną procesu wsparcia, są obecne nie tylko w teorii, ale też w praktyce pracy socjalnej. Wzajemne oddziaływanie, kształtuje proces działania na rzecz pracy z indywidualnym przypadkiem w aspekcie społeczno-pedagogicznym. Patrząc na pracowników socjalnych przez pryzmat pedagogiki, możemy wskazać znaczenie teoretyczno-pedagogicznego działania profesjonalistów zatrudnianych w instytucjach pomocy społecznej.

Bibliografia

- Benner D., *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowy*, tłum. D. Stępkowski, Warszawa 2015.
- Benner D., *Wychowanie a przekaz tradycji. Główne problemy innowacyjnej teorii i praxis transmisji kultury*, tłum. D. Stępkowski, [w:] *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność — kultura — demokracja — religia*, Warszawa 2008.
- Firlit G., *Metoda indywidualnego przypadku*, [w:] *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku*, red. A. Radziewicz-Winnicki, Katowice 1996.

- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1974.
- Kantowicz E., *Elementy teorii i praktyki pracy socjalnej*, Olsztyn 2001.
- Kantowicz E., *Metoda indywidualnego przypadku jako podstawa pracy socjalno-wychowawczej*, [w:] *Metodyka pracy socjalno-wychowawczej — wybrane zagadnienia*, red. E. Kantowicz, , Olsztyn 2013.
- Kantowicz E., *Pedagogika (w) pracy socjalnej*, Olsztyn 2013.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A. W., *Pedagogika rodziny*, Toruń 1997.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1961.

**PEDAGOGICAL ACTING IN THE APPROACH OF DIETRICH BENNER
REGARDING SOCIAL WORK WITH INDIVIDUAL CASES**

Summary

Introducing Dietrich Benner's theory of pedagogical praxis is an inspiration to show the correlation between work with an individual case and pedagogy. It highlights the challenges of working with an individual through the prism of pedagogical *praxis*, integration and creating a new perspective on working with socially maladjusted people or people at risk of social exclusion. It shows the use of theory in the practice of aid activities.

Keywords: pedagogical action, pedagogical *praxis*, individual case, Dietrich Benner

Karolina Szymaniak¹

ROLA MATKI W INTEGRALNYM ROZWOJU I WYCHOWANIU DZIECKA

1. Wstęp 2. Fenomen więzi dziecka z matką 3. Znaczenie integralnego rozwoju i wychowania dziecka przez matkę 4. Macierzyństwo jako dar i zadanie dla współczesnej kobiety 5. Wnioski końcowe

Abstract

W sytuacji społecznego chaosu pojawia się matka — strażniczka domowego ogniska, osoba twórczo obecna w każdej sferze rozwoju dziecka. Jej wrodzona zdolność kochania i dar macierzyństwa, którym jest obdarzona, sprawia, że jest ona osobą wyjątkową w utrzymaniu ponadczasowych wartości tego świata. Wewnętrzne dobro matki, jej spokój, miłość, akceptacja i uznanie, które ofiaruje swojemu dziecku już w okresie prenatalnego rozwoju, stanowi dar i zadanie, nie do zastąpienia. Rola matki na przestrzeni minionych dekad, choć zmienia swój charakter, wciąż pozostaje ogromnie ważna i stanowi najważniejszy życiowy fundament dla wzrastającej osoby.

Słowa kluczowe: matka, rola, rozwój, wychowanie integralne, dziecko

¹ Mgr pedagogiki — doktorantka Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II; e-mail: karolina.szymaniak@poczta.onet.pl; ORCID: 0000-0002-8030-0550.

1. Wstęp

Współczesne społeczeństwo stawia przed kobietą szereg nowych ról i zadań, które dalekie są od jej pierwotnego powołania. Człowiek w poszukiwaniu swej tożsamości kieruje się nowymi ideologiami przepełnionymi laicyzmem, przyjemnością i pychą. Stając się coraz bardziej zachłannym i koncentrując się na posiadaniu wszelkich dóbr materialnych, zapomina o tym, co ważne, nieprzemijalne i trwałe.

W tych trudnych czasach rola kobiety jako matki wyznacza punkt przemyśleń i potrzebę odniesienia się do tego ważnego tematu. Macierzyństwo, jest bowiem wpisane w naturę kobiety. Ograniczenie i zapomnienie o zdolnościach rozrodczych jest zamachem na tożsamość kobiety.

Zrodzenie człowieka otwiera przed kobietą i mężczyzną całozyciowe zadanie, jakim jest wychowanie osoby. Klimat środowiska rodzinnego, wyznawane normy, wartości i tradycje przyczyniają się do kształtowania osobowości dziecka. Integralne ujęcie wychowania oraz dbałość o jego całościowy rozwój pozwala wydobyć w dziecku te cechy, które potrzebne będą światu. Codzienna rozmowa matki z dzieckiem, jej szczerłość, poświęcony czas, poczucie uznania przyczynia się do rozwoju osobowości, która będzie znacznie bardziej odporna na nowoczesne, niebezpieczne ideologie i zagrożenia cywilizacyjne.

Rola matki w życiu dziecka oraz osobowe relacje z nią mają fundamentalny wpływ na późniejsze dorosłe życie człowieka i pełnienie ról społecznych. Dar życia, jaki został ofiarowany człowiekowi już od momentu poczęcia, powinien być pielęgnowany przez matkę. Obdarowywanie miłością od wczesnego dzieciństwa sprawia, że człowiek może przekazywać dar miłości drugiemu. Bezwarunkowa, czysta i tak silna miłość matki do dziecka stanowi dla nas, ludzi, niezgłębioną tajemnicę.

2. Fenomen więzi dziecka z matką

Słowo mama jest zazwyczaj pierwszym, jakie wypowiada niemowlę poznając świat i wchodząc w pierwsze kontakty społeczne. Więzy matki z dzieckiem jest wyjątkowa i jedyna, ze względu na naturę. Współcześnie wiele kobiet zadaje sobie pytanie, czy bycie mamą to zawód, powołanie,

a może powinność? Maria Braun-Gałkowska pisze o roli matki: „Być mamą znaczy rodzić dziecko, wydawać je na świat, przykazać dziecko światu. Wydać dziecko na świat to nie jednorazowa czynność, lecz długi i złożony proces. Aby wydać dziecko na świat, trzeba je najpierw przyjąć, dając mu możliwość rozwoju do takiego poziomu, w którym uzyska samodzielność. Tylko matka może dać swemu bezbronnemu dziecku taką szansę. Przyjęte dziecko może rosnąć i rozwijać się do czasu, gdy ciało matki nie będzie już mu za dom potrzebne [...]. Matka nie przyjmuje dziecka dla siebie, lecz po to, by dać mu szansę wyjścia w świat, gdy będzie już na to gotowy. By dziecko mogło wejść w świat, najpierw musi uzyskać samodzielność fizjologiczną oraz psychiczną, dającą możliwość samodzielnego działania, decydowania i wchodzenia w kontakty społeczne. By dziecko mogło kochać innych, najpierw musi nasyć się miłością matki”². Autorka zwraca więc szczególną uwagę na silną więź biologiczną i psychiczną już od momentu poczęcia dziecka. Ważne jest również, iż dziecko nie stanowi własności matki, lecz jest dane światu, a jej zadaniem jest dbałość o odpowiedni rozwój dziecka, by wychowywany człowiek był darem dla świata, służąc mu.

Więź matki z dzieckiem w okresie prenatalnym jest warunkiem jego prawidłowego rozwoju. Bezwzględna akceptacja dziecka, bezwarunkowa miłość i dbałość o swój własny organizm w czasie ciąży pozytywnie oddziałują na dziecko. Już od pierwszych chwil życia małego człowieka kontakt fizyczny jest niezwykle istotny. Pierwszy zapach i dotyk matki, jej ciepło dają poczucie bezpieczeństwa oraz możliwość wytworzenia niezwyklej więzi. Z psychologicznego punktu widzenia, matka jest podstawowym czynnikiem rozwoju uczuciowego dziecka. To ona, jako pierwsza, przelewa swą miłość, która niezbędna jest, aby rozwój uczuciowy mógł zaistnieć³. W literaturze można spotkać trzy charakterystyczne cechy miłości macierzyńskiej: bezwarunkowość, wszechobecność, stałość. Pierwsza z nich mówi o tym, iż dziecko z samego faktu istnienia nie musi spełniać żadnego warunku, aby być kochanym. Druga zakłada, że tylko mama potrafi kochać zawsze i w każdych okolicznościach. Ostatnia wiąże się z dwiema poprzednimi i mówi o tym, że matka nigdy nie przestaje kochać swojego dziecka⁴.

² M. Braun-Gałkowska, *Psychologia domowa*, Olsztyn 1987, s. 64–65.

³ Zob. J. Śledzianowski, S. Bębas, *Blaski i cienie współczesnej rodziny polskiej*, Kielce 2013, s. 29.

⁴ Zob. K. Pospiszyl, *O miłości ojcowskiej*, Warszawa 1986, s. 5–6.

Jak pisze Maria Ziemska, więź dziecka z matką jest szczególna, więc także potrzebuje szczególnych dowodów prawdziwego uczucia, przejawów doceniania i uznania. Bez tego, dziecko traci poczucie pewności siebie, nie czuje się wystarczająco dobre, kochane i potrzebne. Dziecko poszukuje miłości, pragnie aprobaty ze strony rodziców, oczekuje zapewnienia mu bezpieczeństwa, spokoju, szczęścia jak również pomocy, gdy będzie ona niezbędna⁵.

O istocie macierzyństwa pisał Jan Paweł II w liście skierowanym do kobiet: „Dziękujemy Ci, kobieto — matko, która w swym łonie nosisz istotę ludzką w radości i trudzie jedyne doświadczenia, które sprawia, że stajesz się Bożym uśmiechem dla przychodzącego na świat dziecka, przewodniczką dla jego pierwszych kroków, oparciem w okresie dorastania i punktem odniesienia na dalszej drodze życia”⁶.

Fenomen matczynej miłości do dziecka jest niezwykłym zjawiskiem natury. Matka dla dorastającego człowieka jest domem i współtworzy go. To ona kształtuje fundamenty, na których opiera się rodzina. Matka jest strażniczką najgłębszych cnót i wartości, takich jak miłość, relacje, obecność, jedność. Jej wewnętrzne ciepło tworzy ognisko domowe, które nigdy nie gaśnie, przy którym dzieci zawsze chcą się posilić, ogrzać i spotkać⁷.

W pierwszych latach życia dziecka to przede wszystkim osobowość i zachowanie matki decyduje o tym, czy będzie ono wesołą, optymistyczną i życzliwą osobą potrafiącą ofiarować miłość drugiemu człowiekowi, czy też zamkniętym i lękającym się świata człowiekiem. To niezwykle oddziaływanie, matczyzna miłość i radość z faktu nowego życia i istnienia stanowi pewną tajemnicę. Empatyczna i kochająca mama, która zaspokaja potrzeby dziecka dbając o jego integralny rozwój, powoduje, że rodzi się w nim świadomość i pewność, że jest osoba, która kocha bezwarunkowo, która zawsze jest, rozumie i czuwa bez względu na przewinienia czy błędy człowieka⁸. Ta niezwykła więź może istnieć tylko w relacji matka — dziecko. Siła oddziaływania i fenomen roli macierzyńskiej ukazuje, jak odpowiedzialnym zadaniem jest bycie

⁵ Por. M. Ziemska, *Rodzina a dziecko*, Warszawa 1979, s. 139.

⁶ Jan Paweł II, *List do Kobiet na IV międzynarodową konferencję ONZ w Pekinie na temat Kobiet*, 1995.

⁷ Por. D. Kornas-Biela, *Macierzyństwo w nauczaniu Jana Pawła II*, [w:] *Oblicza macierzyństwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 1999, s. 16–19.

⁸ Por. U. Tataj-Puzyna, *Piękno macierzyństwa*, [w:] „Fides et Ratio” Kwartalnik Naukowy Bliskie relacje interpersonalne, 3(23)2015, s. 165.

matką. Ten dar jest pewnego rodzaju powołaniem, które zostało ofiarowane kobiecie. Ofiarowanie życia i przekazanie dziecka światu, choć na przestrzeni lat jest naturalnym następstwem, dziś wymaga zatrzymania się i ukazania niezwykłości tego cudu, jakim jest poczęcie i wychowanie dziecka.

Doświadczenie matczynej miłości w okresie dzieciństwa rodzi z kolei zaufanie do ojca, członków rodziny i całego społeczeństwa. Istotne jest, by ojciec swym przykładem, konsekwencją i miłością podtrzymywał zaufanie dane od matki. Kobieta i mężczyzna, ofiarując sobie wzajemnie miłość, szacunek i oddanie, wychowują dziecko, które dojrzewa w swym człowieczeństwie⁹. To rodzice, jako jedna całość rozwijają w swym dziecku nieodkryty jeszcze potencjał. Ważne jest, aby jako życiowi partnerzy byli spójni i konsekwentni w swym wychowawczym działaniu. Jeśli więc dziecko doświadcza miłości od matki i ojca, to w zamian rodzice ofiarują mu umiejętność kochania nie tylko siebie, ale przede wszystkim drugiego człowieka.

3. Znaczenie integralnego rozwoju i wychowania dziecka przez matkę

Dom rodzinny jest podstawowym miejscem życia i rozwoju człowieka. Klimat panujący w domu w dużej mierze zależy od osobowości i postaw, jakie wnosi w życie matka. Jej wewnętrzny spokój, pogoda ducha i harmonia stanowią ważny czynnik budujący fundament na przyszłość dla wzrastającego człowieka. Poznanie pierwszych ról bycia matką i ojcem oraz mężem i żoną odbywa się w środowisku rodzinnym. Młoda osoba poznaje i odkrywa, czym jest życie rodzinne, a nabyte doświadczenia i wzorce może wykorzystać w dorosłym życiu. To przede wszystkim od rodziców zależy, w jaki sposób dziecko postrzeże siebie i swoje miejsce na ziemi¹⁰.

Wychowanie, jak ujmuje Kunowski, stanowi całożyciowy proces wspierania rozwoju człowieka. Jest to proces złożony i warstwowy, kształtujący określone postawy i uczucia, którego celem jest oddziaływanie dorosłych ludzi na dzieci i młodzież. W działania wychowawcze rozumiane w sposób integralny można

⁹ Tamże.

¹⁰ Zob. A. Jasnos, *Jakie jest moje miejsce w rodzinie? Zrozumieć dziecko, aby mu pomóc*, Lublin 2017, s. 68.

wpisać opiekę, wychowanie fizyczne, umysłowe, społeczne, kulturowe, estetyczne oraz przygotowanie osoby do pełnienia określonych ról i funkcji¹¹.

Wychowanie integralne jest drogą do osiągnięcia przez człowieka pełni dojrzałości. Dbałość o rozwój i wychowanie dziecka winno być zapoczątkowane przez matkę; jej więź z dzieckiem już od momentu poczęcia jest początkiem uznania, akceptacji i miłości. Dziecko w procesie dorastania, jeśli nabędzie odpowiednie wzorce zapoczątkowane przez matkę, jest w stanie zrozumieć niezwykłą wartość, jaką stanowi osoba ludzka. Dzięki temu, potrafi afirmować siebie, swych bliskich i drugiego człowieka. Nie będzie obojętne na ludzką krzywdę, należycie udzieli pomocy chorym czy potrzebującym¹². Jak mawiał Jan Paweł II, ważne jest, by człowiek stawał się jeszcze bardziej człowiekiem, aby bardziej „był”, a nie tylko więcej „miał”. Obudzenie wrażliwości w swym dziecku na cnoty szanujące drugiego człowieka, to początkowo rola przede wszystkim matki. To ona w czystości swego serca winna być strażniczką wartości pobudzających dobro w człowieku. Postawy i zachowania, które przekazuje swemu dziecku matka powinny być również kontynuowane przez ojca. To oni jako jedność mogą w pełni oddziaływać na dziecko, uzyskując zamierzone cele wychowawcze. Ważne jest, by dbałość o integralny rozwój i wychowanie dziecka ważne, ujmowała podstawowe sfery człowieczeństwa: moralną, intelektualną, emocjonalną, religijną, społeczną, cielesną, duchową, seksualną, płciową oraz sferę wolności i wartości. Dzięki takiemu wychowaniu, człowiek jest w stanie dostrzec swą wyjątkowość i niepowtarzalność. Wychowanie skupiające się tylko na zaspokojeniu potrzeb fizycznych czy materialnych może spowodować, że osoba stanowiąc będzie tylko byt statystyczny, że będzie podatna na nowoczesne ideologie i współczesne zagrożenia cywilizacyjne¹³.

Jan Paweł II słusznie wskazuje, iż wychowanie stanowi największe wyzwanie, przed którym stoi rodzina, całe społeczeństwo i Kościół. To przede wszystkim od sposobu wychowania dziecka, zależy przyszłość rodziny ludzkiej¹⁴.

¹¹ Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001, s. 19.

¹² Zob. K. Szymaniak, *Wychowanie integralne a wolne związki*, [w:] *W kręgu integralnego wychowania. Refleksja teologiczno-pedagogiczna*, red. s. M. L. Opiela, K. Braun, Lublin 2017, s. 92.

¹³ Tamże, s. 92.

¹⁴ Zob. Jan Paweł II, *Przemówienie do katechetów, nauczycieli i uczniów*, Włocławek, 6 czerwca 1991, [w:] *Jan Paweł II do wychowawców, katechetów, rodziców*, Kraków 2000, s. 25.

Rodzice, jako pierwsi wychowawcy dziecka, powinni posiadać świadomość, iż proces wychowania to nieustanne pytanie o człowieka i jego cel ostateczny¹⁵.

Współcześnie wiele matek pragnie pogodzić życie rodzinne z zawodowym. Realizacja zamierzonych celów i pasji uniemożliwia niekiedy bycie „dobrą mamą”. Wychowywanie dziecka z kolejnym partnerem lub pozostawanie samotną mamą to dziś częsty obraz nowoczesnych rodzin. Współczesne mamy, choć bardzo chcą zapewnić swojemu dziecku najwyższe dobro, koncentrują się głównie na zaspokojeniu potrzeb materialnych i bytowych, zapominając o wadze rozwoju u dziecka sfery emocjonalnej czy duchowej. Wiele matek, nie zdaje sobie sprawy z naturalnej potrzeby, jaką jest całościowy rozwój i wychowanie dziecka. Tylko integralne ujęcie pozwala osiągnąć pełnię dojrzałości.

Integralny rozwój i wychowanie dziecka ma ogromne znaczenie dla jego dalszego funkcjonowania. Postawa, jaką przejawia matka, jak i oboje rodziców wobec dziecka, ma duży wpływ na jego dalszy rozwój i zachowanie. Do postaw, które wiążą się z integralnym wychowaniem, można zaliczyć akceptację, współdziałanie, miłość, zaufanie oraz dbałość o ochronę praw dziecka. Taki klimat daje dziecku poczucie akceptacji, bycia kochanym i potrzebnym. W procesie integralnego wychowania istotny jest dialog, wspólnie spędzony czas, wspólne wyjazdy, uwaga poświęcona dziecku, czas na wysłuchanie, refleksje, przemyślenia i wnioski. Taki rodzaj domowej atmosfery zapewnia dbałość o rozwój sfery emocjonalnej, psychicznej, społecznej, a nawet duchowej. Do negatywnych postaw rodzicielskich, dalekich od całościowego ujęcia osoby, można zaliczyć odtrącenie, unikanie, podmiotowość wobec dziecka, brak okazywania miłości, akceptacji czy wystarczającej uwagi.

Niezastąpiona i budująca jest realna obecność matki przy swym dziecku oraz osobowe relacje z nim. Wiele rodzin zmaga się z problemami finansowymi, bądź chce podnieść swój status materialny. Z tego względu, wiele kobiet podejmuje dodatkową pracę, wyjeżdża w delegację lub za granicę. Następstwem jest pogorszenie się więzi rodzinnych, a niekiedy całkowity rozpad związku. Młody człowiek chcąc odnaleźć się w nowej sytuacji, wini czasem siebie lub przejawia zachowania opozycyjno-buntownicze. Brak obecności w domu jednego rodzica, zwłaszcza matki, prowadzi do osłabienia więzi rodzinnych, ponieważ wyklucza możliwość nawiązania prawidłowych relacji

¹⁵ Tamże.

między dzieckiem i matką. Nieprawidłowo pełnione role rodzicielskie, dają mało optymistyczną prognozę, ponieważ człowiek zupełnie nieświadomie może projektować nabyte wzorce w dorosłym życiu¹⁶.

Mówiąc o znaczeniu integralnego wychowania, warto powołać się na pedagogie E. Bojanowskiego, gdzie wychowanie nastawione jest na cel, który powinien być efektem wysiłku podjętych, wychowawczych działań osoby. Najwyższym celem jest to, by człowiek stał się podobieństwem do Boga na ziemi, wobec tego osiągnięcie celu realizuje się w człowieku na przestrzeni całego jego życia. Aby człowiek mógł to osiągnąć, uprzednio musi być umiejętnie i stopniowo przygotowany poprzez rozwój wrodzonych predyspozycji oraz wprowadzony w świat norm i wartości poprzez proces wychowania. Z czasem, człowiek sam powinien przejąć odpowiedzialność za swój rozwój. Fundamentem, który pozwoli człowiekowi osiągnąć cel ostateczny, jest wczesne wychowanie dziecka. Nie może być ono powierzchowne i wybrakowane, zaś integralne i oparte na realizmie filozoficznym. Takie całościowe ujęcie, odwołujące się do głębi ludzkiego istnienia, powoduje samodzielne zaangażowanie się w proces doskonalenia oraz dbałość w stawianiu się pełniejszą osobą w wymiarze duchowym i moralnym¹⁷.

Koncepcja integralnego rozwoju i wychowania Bojanowskiego okazuje się niezwykle aktualna w dobie współczesnych osiągnięć techniki i nowoczesnych niebezpieczeństw, ponieważ stanowi pewnego rodzaju ochronę przed zagrożeniami cywilizacyjnymi. Autor zwracał uwagę, że młody człowiek jest szczególnie narażony na niebezpieczeństwa, dlatego niezbędna jest pomoc osoby dorosłej. Człowiek dojrzały prowadzący dziecko powinien zapewnić pomoc, opiekę i wsparcie w poznaniu prawdy i dobra. Bojanowski dobro widział w prawach naturalnych i boskich oraz określonej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Znacząca była również rzetelna edukacja, przeniknięta ideą prewencji i ochrony. Autor ochronę ujmował poprzez poszanowanie dziecka, zapobieganie wystąpienia możliwej szkody i niwelowanie niebezpieczeństw, które nie respektowały godności dziecka i jego natury oraz nie prowadziły do uzyskania pełni dojrzałości, jako osoba i chrześcijanin¹⁸.

¹⁶ Por. K. Szymaniak, *Wychowanie integralne*, dz. cyt., s. 93.

¹⁷ Zob. M. Opiela, *Osoba i rodzina wobec wyzwań cywilizacyjnych. Pedagogika integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji ochrony Edmunda Bojanowskiego*, Lublin 2019, s. 135–136.

¹⁸ Tamże, s. 136.

Panujący relatywizm i afirmacja pseudowartości prowadzi wiele rodzin do rozłamu. Szeroko pojęta nowoczesność i wszechstronność ról, jakie podejmuje współczesna kobieta, ogranicza jej możliwość oddania się w pełni swemu dziecku. Natomiast wizja i koncepcja integralnego rozwoju i wychowania skupia się na tym, co istotne — osiągnięcie pełni dojrzałości osobowej w odniesieniu do celów doczesnych i ostatecznych. Zatem matka licząca się z prawami rozwoju, indywidualnymi predyspozycjami dziecka, dbająca o zachowanie odpowiedniej harmonii oddziaływań we wszystkich obszarach jego rozwoju, ofiaruje mu największy dar pełnego rozwoju osobowego, kształtujący fundament jego życia.

4. Macierzyństwo jako dar i zadanie dla współczesnej kobiety

Obecność dziecka, sam fakt nowego istnienia, zmienia społeczną sytuację kobiety. Eksperci twierdzą, że w związku z licznymi przeobrażeniami, które zachodzą w wyniku nowej roli bycia mamą, kobieta przechodzi pewien „okres kryzysu psychicznego”. Ważne, by kobieta miała wtedy szczególnie odpowiednie wsparcie psychiczne ze strony najbliższych osób, dzięki temu jej dojrzałość udoskonali się. Nowe istnienie w postaci obecności nowego życia rozwija kobietę duchowo, kształtuje w niej szereg postaw, jak cierpliwość, wyrozumiałość, poświęcenie, czułość. Warto zaznaczyć, że mimo zachwiania dotychczasowych ról społecznych i gwałtownych zmian zachodzących z pojawieniem się dziecka w rodzinie, tzw. kryzys psychologiczny jest rzeczą naturalną, dzięki której kobieta uzyskuje wyższy stopień swej dojrzałości. Doświadczenie macierzyństwa powoduje nieustanny rozwój kobiety na przestrzeni całego życia, zaś sam fakt bycia mamą stanowi ponadczasową wartość¹⁹. Doświadczenie przez kobietę daru, jakim jest macierzyństwo, daje więc możliwość rozwoju własnego „ja”. Kobieta poprzez powołanie bycia mamą może odkryć w sobie niepoznane dotąd umiejętności i talenty. Wiele kobiet twierdzi, iż przez wymagające ogromnego wysiłku macierzyństwo rozwinęły własną osobowość, między innymi w sferze emocjonalnej, intelektualnej czy spo-

¹⁹ Por. D. Kornas-Biela, *Wokół początku życia ludzkiego*, Warszawa 2002, s. 42–50.

łecznej. Można więc stwierdzić, że macierzyństwo stanowi pewnego rodzaju wyzwanie w kierunku wzbogacenia siebie, swych doświadczeń i przeżyć.

Jak mawiał Jan Paweł II, kobiecość ma silny związek z macierzyństwem, zarówno w wymiarze duchowym, jak i naturalnym. Duchowe macierzyństwo, powoduje, że kobieta docenia znacznie bardziej wartość człowieka niezależnie od miejsca zamieszkania czy pochodzenia. Kobieta znaczenie bardziej zauważy ułomności osoby, a także dostrzeże jego wielkość. Przez pryzmat swojego serca potrafi wyjść mu naprzeciw i udzielić pomocy²⁰. Kobieta obdarowana darem macierzyństwa, zauważając kruchość i bezbronność swego dziecka wyzwala w sobie niezwykle cenną energię uczuciową i duchową. Dziecko pozwala zrozumieć matce, kim jest człowiek, obdarza ją nowym spojrzeniem na człowieka, ale także na istotę swego człowieczeństwa²¹.

Warto zaznaczyć, że dla współczesnej kobiety rola mamy stanowi jedną z wielu ról w realizacji i odkrywaniu własnej tożsamości. Współczesna kobieta staje się niezależną, silną i wielozadaniową osobą. Ograniczenie jej tylko do roli matki i strażniczki domowego ogniska dla wielu współczesnych kobiet stanowi przeszkodę w realizowaniu swej ścieżki kariery, pasji czy marzeń. Przyczyn takiego zjawiska można szukać w zachodzących przemianach kulturowych, ekonomicznych i społecznych. Dar doświadczenia macierzyństwa z całą pewnością jest niekończącym się zadaniem, które wymaga ogromnego wysiłku, poświęcenia i oddania.

Doświadczenie macierzyństwa jako daru stanowi nowe, nieodkryte powołanie kobiety. Podejmując to powołanie czyni się „bezinteresownym darem z siebie”. Kobieta patrzy sercem, a o jej wewnętrznej sile i wytrwałości stanowi fakt, iż to tylko ona może obdarować świat nowym życiem ludzkim. Jan Paweł II nazywał kobietę pierwszym sprzymierzeńcem Boga, gdyż to jej została powierzona szczególna rola w przymierzu Boga z człowiekiem²². Macierzyństwo stanowi więc ogromne zadanie dla kobiety, gdyż to przede wszystkim ona ponosi trud zrodzenia i wychowania potomka. Rola mamy niesie też szereg wyrzeczeń i codziennych trudności wpisanych w proces macierzyństwa. Współczesny człowiek, podążający za konsumpcjonizmem i szeroko pojętą przyjemnością, ucieka od cierpienia, trudu i niedostatku. Gdzie

²⁰ Por. Jan Paweł II, *List do Kobiet*, dz. cyt., n2— n12.

²¹ Por. tenże, *List do rodzin Gratissimam sane*, Rzym 1994, n 16.

²² Por. D. Kornas-Biela, *Macierzyństwo w nauczaniu*, dz. cyt., s. 17.

więc jest miejsce na nowego człowieka, zaburzającego wygodę i egoistyczny styl życia? Trzeba odwołać się do natury ludzkiej i wrodzonego instynktu, ukrytego w tajemnicy macierzyństwa. Tworząca się przez dziewięć miesięcy więź między dzieckiem a matką, pierwszy dotyk, przytulenie, zapach sprawia poczucie bezwarunkowej, jedynej w swoim rodzaju miłości matki do dziecka. Taki rodzaj matczynej miłości jest w stanie pokonać wszelkie trudy, znieść cierpienia, a nawet wskrzesić do największej walki o dziecko, gdy jego dobro jest zagrożone. Miłość matki do dziecka jest największa, nieskończona i jedyna w swoim rodzaju. Macierzyństwo więc stanowi dla kobiety dar nie tylko w postaci dziecka, ale też duchowego rozwoju. Przyjęty dar pozwala realizować kobiecie najpiękniejsze życiowe zadanie, jakim jest doświadczenie bycia mamą.

5. Wnioski końcowe

Choć piękne w swej naturze, macierzyństwo stanowi odpowiedzialne zadanie wobec nowo narodzonego życia. Tą wyjątkową rolą została obdarowana kobieta. Jej postawa miłości, akceptacji, ciepła stanowią klucz do wychowania człowieka, który będzie umiał być darem dla drugiego, ofiarowując swą miłość, szczerość i oddanie.

Dzięki swej matce, dziecko odkrywa bogactwo swojego wnętrza. Początkowo poznaje swoje ciało, później sferę psychiczną, następnie moralną, duchową, społeczną oraz religijną. Troska obojga rodziców o integralny rozwój i wychowanie dziecka stanowi klucz do wykształcenia człowieka dojrzałego, biorącego odpowiedzialność za swoje czyny, kierującego się intelektem i czystym sercem. Dbalność matki o integralny rozwój i wychowanie swego dziecka przyczynia się do osiągnięcia przez nie pełni dojrzałości życiowej i człowieczeństwa. Tak rozumiane wychowanie kształtuje w człowieku cechy, które nie tylko pomogą mu mądrze i świadomie żyć, ale przede wszystkim wyjść ponad wymiar ziemskiego istnienia.

Współcześnie macierzyństwo jest jedną z wielu dróg odkrycia kobiecej tożsamości. To z pewnością jest drogą cudu, ofiarowania siebie drugiemu, miłości w czystej postaci. Kochająca matka przykładem i świadectwem swego życia ofiarowuje światu człowieka, który zapali iskrę miłości dalszym pokoleniom. Macierzyństwo jest więc powołaniem i niezwykle odpowiedzialnym zadaniem.

Dar macierzyństwa, choć przepełniony jest trudem i ogromnym poświęceniem, stanowi najpiękniejszą i najważniejszą rolę, jaką może doświadczyć i odkryć kobieta. Rozwija to w niej wymiar duchowy, emocjonalny, staje się ona jeszcze silniejsza, odważniejsza i wytrwalsza. Miłość do drugiego człowieka powinna być zaszczerpiona przez miłość matki. Dzięki doświadczeniu miłości w dzieciństwie, człowiek ofiarowuje ją swym dzieciom, przedłużając wychowanie pokoleń w trwałości ponadczasowych cnót i osobowych relacji.

Wiele współczesnych kobiet decydując się na samotne życie, przez co odbiera sobie możliwość doświadczenia bycia bezwarunkowo kochaną i potrzebną. Dziecko od pierwszych chwil życia nie potrzebuje bardziej niczego od ciepła, bliskości i obecności matki. Ten niezwykle fenomen więzi macierzyńskiej jest przepełniony emocjami i uczuciami, których pragnie doświadczyć każdy człowiek. W pogodni za dobrami materialnymi i własną wygodą wiele kobiet zapomina o tym, co trwałe, ważne i piękne. Kobiety zmagają się z niespełnieniem życiowym, pogrążając się w smutku, samotności i depresji. Powołanie kobiety do bycia matką stanowi dla niej nieodkrytą rolę, która pozwoli jej zrozumieć sens istnienia oraz doświadczyć radości i miłości. Dzięki temu, kobieta rozkwita w swym macierzyńskim ziemskim powołaniu, stając się darem życia dla zrodzonej istoty.

Bibliografia

- Braun-Gałkowska M., *Psychologia domowa*, Olsztyn 1987.
- Jan Paweł II, *List do Kobiet na IV międzynarodową konferencję ONZ w Pekinie na temat Kobiet*, Rzym 1995.
- Jan Paweł II, *List do rodzin Gratissimam sane*, Rzym 1994.
- Jan Paweł II, *Przemówienie do katechetów, nauczycieli i uczniów*, Włocławek, 6 czerwca 1991, [w:] *Jan Paweł II do wychowawców, katechetów, rodziców*, Kraków 2000
- Jasnos A., *Jakie jest moje miejsce w rodzinie? Zrozumieć dziecko, aby mu pomoc*, Lublin 2017.
- Kornas-Biela D., *Macierzyństwo w nauczaniu Jana Pawła II*, [w:] *Oblicza macierzyństwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 1999.
- Kornas-Biela D., *Wokół początku życia ludzkiego*, Warszawa 2002.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001.
- Pospiszyl K., *O miłości ojcowskiej*, Warszawa 1986.

- Szymaniak K., *Wychowanie integralne a wolne związki*, [w:] *Wkręgu integralnego wychowania. Refleksja teologiczno-pedagogiczna*, red. s. M. L. Opiela, K. Braun, Lublin 2017.
- Śledzianowski J., Bębas S., *Blaski i cienie współczesnej rodziny polskiej*, Kielce 2013.
- Tataj-Puzyna U., *Piękno macierzyństwa*, „»Fides et Ratio«” Kwartalnik Naukowy Bliskie relacje interpersonalne”, 3(23)2015.
- Ziemska M., *Rodzina a dziecko*, Warszawa 1979.

**THE ROLE OF THE MOTHER
IN THE INTEGRAL DEVELOPMENT AND UPBRINGING OF THE CHILD**

Summary

In the situation of social chaos, a mother appears — the guardian of the home fire, a person creatively present in every sphere of child's development. Her inborn ability to love and the gift of motherhood that she is gifted with makes her a unique savior in maintaining the timeless values of this world. The intrinsic goodness of the mother, her peace, love, acceptance and recognition that she offers her child already during the period of prenatal development is a gift and an impossible task to replace. The role of the mother has changed over the past decades, and it is still very important, and is the most important foundation in life for a growing person.

Keywords: mother, role, development, integral education, child

Инна Билан (Inna Bilan)¹, Оксана Николаева (Oksana Nikolaieva)², Наталия Лосева (Nataliya Losyeva)³

РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ (ROZWÓJ KOMPETENCJI ESTETYCZNYCH UCZNIÓW)

*1. Введение 2. Анализ основных понятий предмета исследования
3. Практическая реализация развития эстетической компетентности
студентов 4. Выводы и перспективы дальнейших исследований*

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования эстетической компетентности студентов. Авторы утверждают, что эстетическое воспитание играет важную роль в формировании будущего специалиста как культурного и образованного человека, обеспечивает комплексный подход в развитии личности и должно занимать значительное место в процессе учебно-воспитательной работы высшего учебного заведения. На основе анализа научной литературы определены основные понятия предмета исследования, выделены компоненты эстетической компетентности личности, условия ее развития и критерии сформированности. Показано, что образовательное пространство высшего учебного заведения является основным социальным инсти-

¹ Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя, Нежин, Украина (Nizhyn Mykola Gogol State University, Nizhyn, Ukraine); e-mail: inna.vashenko2012@gmail.com; ORCID: 0000-0001-6892-8866.

² Национальный университет пищевых технологий, Киев, Украина (National University of Food Technologies, Kyiv, Ukraine); e-mail: oksik-n2@ukr.net; ORCID: 0000-0002-4958-1833.

³ Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя, Нежин, Украина (Nizhyn Mykola Gogol State University, Nizhyn, Ukraine); e-mail: natalie.loseva@gmail.com; ORCID: 0000-0002-2194-134X.

тутом, обеспечивающим развитие и совершенствование эстетической компетентности, а также ее реальную интеграцию в профессиональную деятельность будущего специалиста. В статье презентованы и теоретически обоснованы различные приемы формирования эстетической компетентности студентов на примере математических дисциплин в системе целостной профессиональной подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: эстетическая компетентность, развитие, воспитание, культура, творческая деятельность, самореализация, математика.

1. Введение

Успех развития государства определяется не только технологическими возможностями, но и в значительной степени зависит от культурного потенциала общества. И значимость эстетического развития личности всегда возрастает в переходные эпохи. Сегодня в мире происходят множественные социокультурные преобразования, которые настоятельно требуют разработки нового понимания функций культуры в обществе и инновационных подходов в вопросах эстетического воспитания. Такая потребность, например, в Украине объясняется тем фактом, что наличие определенного уровня культуры общества гарантирует нашей стране дальнейшее продвижение в сторону европейского будущего, а также ее дальнейшее экономическое и политическое развитие. Именно культура может стать средством избавления от различных социальных проблем. И особенно актуальным вопрос культурного развития современного общества является в связи с его тотальной компьютеризацией. В век высоких технологий ученые разных стран обращают внимание на необходимость усиления культурной составляющей образования, и особенно высшего образования. Так, американский социолог Г. Кан утверждал, что в жизни человека цифрового общества одно и центральных мест будет занимать искусство, так как стандартизация жизни человека заставит его искать свою «индивидуальность» и эстетическое воспитание личности будет иметь все более

и более значимое влияние⁴. Дж. Брунер подчеркивал, что гуманитарное в познании человека выходит на первый план и то, что ранее называлось когнитивной наукой, сейчас звучит как «культурная психология, которая уже по определению должна быть занята действием, определяемым культурной позицией участников»⁵. М. Краснодѣбски пишет о необходимости «развития человеческого потенциала, образования как искусства, ... и о важности культуры»⁶. Исследовательский центр П. Гетти реализует культурологическую функцию образования через предмет «Искусство», который включает «четыре концепции: эстетическую (изучение природы искусства и его роли в человеческом опыте), критическую (описание, интерпретация и оценка произведения), историческую (осмысление произведений в культурном и историческом контексте), и продуктивную»⁷. Ученые констатируют, что современный мир «является плюралистическим и не существует единого направления воспитания молодого поколения»⁸. Отметим, что большое внимание изучению проблем философии образования и воспитания уделяют польские ученые. Активно проводится поиск новых философских концепций, которые могут служить обоснованием системы образования и педагогической теории и практики. Исследуются спорные вопросы философской истории идеализма и онтологии, реализма и метафизики, переведенные в сферу педагогики⁹. При этом учеными изучаются не только различные проблемы философии образования, а и достаточно внимания уделяется вопросам эстетического воспитания. Например,

⁴ Новикова И. А. *Организация досуга подрастающего поколения в США: традиции и современность*. СПб., 1991, С.11

⁵ Bruner Jerome, *Four Lectures on Mind and Culture*, Harvard University Press 1990, p.19.

⁶ Krasnodębski Mikołaj, *Paideia jako uprawa potencjalności człowieka zmierzająca do pełni jego człowieczeństwa. Wprowadzenie do klasycznej filozofii edukacji*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 5/2019, s. 172.

⁷ Перминова Е.И., *Опыт эстетического воспитания детей за рубежом: ретроспективный взгляд в XX столетие // Педагогическое мастерство: материалы междунауч. конф.* (г. Москва, апрель 2012г.) — Москва, 2012. С.364–372.

⁸ *Teaching narrative theory*, Ed. by Phelan J., McHale B., Herman D., N.Y. 2010, С.21.

⁹ Krasnodębski Mikołaj, *Metafizyka czy ontologia wychowania? Wielogłos w myśli o wychowaniu. 100 lat polskiej pedagogiki filozoficznej*, „Pedagogika Filozoficzna” t. VIII, red. S. Sztobryn, K. Dworakowska, Warszawa, 2020, s. 43–63.

Стефан Шуман констатирует, что »познание реальности через призму искусства насыщает наше сознание, наше воображение и чувства также как наполняют наше тело вода и хлеб«¹⁰. Рената Патер утверждает, что эстетическое воспитание имеет огромное значение, поскольку поддерживает человека на протяжении всей жизни¹¹.

Ученые Украины также отмечают, что в связи с процессом гуманизации и гуманитаризации образования, роль духовного фактора в развитии личности сильно возрастает и культурно–эстетическое воспитание выходит на новые позиции в современном обществе. Эстетические компетентности человека дают возможности воспринимать и оценивать реальный мир с гармонической точки зрения, позволяют формировать способности творческого преобразования мира на основе культуры. Известный украинский педагог А. Макаренко подчеркивал роль искусства в воспитании человека и писал, что воспитания не может быть без эмоционального эстетического отношения к окружающему миру, без тонкости его восприятия. Под эстетическим воспитанием он понимал не только воспитание »видения« прекрасного (картин, красота природы, одежды), но и, прежде всего, красоту действий¹². Современные ученые нашей страны Т. Андрущенко, И. Бех, С. Гончаренко, Н. Евтух, И. Зязюн, Л. Масол, Н. Нычкало, О.Олексюк, Г. Шевченко и другие продолжили исследование проблемы формирования эстетической культуры личности, уделяя особое внимание вопросам взаимосвязи интеллектуально–познавательной и эмоционально–чувственной сфер человека. Мы выходим из того, что эстетическая культура является частью духовной и материальной культуры общества, проникает во все его сферы (политическую, социальную, психологическую, этическую и др.), требует пристального внимания

¹⁰ Szuman Stefan, *Znaczenie wychowania estetycznego dzieci w wieku przedszkolnym*, Archiwum publikacji w serwisie *Publikacje edukacyjne*, [w:] <http://www.publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=2577> [stan z dn. 19.02.2021].

¹¹ Pater R., *Edukacja estetyczna w permanentnym rozwoju osobowości. Działania edukacyjne muzeów i centrów nauki*, „Rocznik Naukowy Kujawsko–Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji”, 2016, issue 11, p.290–307.

¹² Макаренко А. С., *Педагогическая поэма* / А. С. Макаренко. М.: Просвещение, 2010, 187 с.

и специального развития¹³. В обществе часто связывают наличие многочисленных проблем с низким уровнем культуры эстетического воспитания. Поэтому, с нашей точки зрения, особого изучения требуют вопросы формирования эстетической компетенции будущих профессионалов. Актуальность рассматриваемой проблемы сегодня усиливается существованием таких противоречий: между потребностью общества в развитии эстетических ценностей и недостаточным вниманием высшего образования к вопросам формирования эстетической компетентности будущих специалистов; большим количеством информации и недостаточным уровнем обоснования ценности именно эстетической составляющей профессионала; недостаточным обеспечением учебных дисциплин конкретных специальностей дидактическими материалами, которые бы помогали формированию эстетической компетентности студентов. В статье будут проанализированы основные понятия, раскрывающие сущность вопроса нашего исследования, выделены компоненты эстетической компетентности, условия развития, критерии сформированности и презентованы некоторые авторские наработки формирования эстетической компетентности студентов на примере дисциплин математического цикла.

2. Анализ основных понятий предмета исследования

В научных исследованиях украинскими учеными рассматриваются два понятия, связанные с английским словом «competence» — компетентность и компетенция. Компетентность часто определяют как интериоризованные знания, т.е. заимствование человеком из внешнего мира определенных сведений и их усвоение в виде знаний, умений, ценностей, норм, образцов поведения с целью применения в реальной жизни. Так, например, украинский академик С. Гончаренко определяет компетентность как «совокупность знаний, умений, необходимых для эффективной профессиональной деятельности; умение анализиро-

¹³ Лосева Н.М., *Взаємозв'язок емоційних і пізнавальних процесів у навчанні // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. Зб. наук. пр.–Київ–Запоріжжя.–2002. Вип 24.— С.81–84.

вать, предусматривать последствия профессиональной деятельности, использовать информацию»¹⁴. Компетенцию чаще понимают как сферу применения знаний. Украинский ученый И. Зязюн пишет, что «компетентный человек имеет разнообразные знания и возможность их использования в реальных ситуациях»¹⁵. Теоретический анализ различных позиций многих психологов и педагогов современности привел нас к пониманию компетентности как некоего интегрального свойства человека, которое базируется на знаниях и опыте, проявляется в его деятельности и позволяет осуществлять эффективные самостоятельные действия в быстро изменяющихся условиях реальности. Эстетическую компетентность ученые описывают как целостный процесс интеллектуального и эмоционального усвоения информации, способность к деятельности с мировоззренческими установками на «прекрасное» в реальной жизни и отношениях. Нам импонирует такое определение: «эстетическая компетентность является интегральным качеством личности, базирующемся на совокупности объективных знаний о ценности, специфической природе и функции эстетической культуры, которое проявляется в общей способности и готовности к эстетической деятельности в социокультурной среде»¹⁶. Эта компетентность предполагает умение отличить прекрасное от уродливого и пошлого в любых проявлениях жизни. Она формируется на таких ценностях как гармония, красота, искусство, творчество, счастье и связана с самореализацией личности, развитием чувств, формированием эстетических умений, вовлечением в творческую деятельность и стремлением создавать прекрасное. Но следует заметить, что эстетическая компетентность в большинстве стран мира хотя и рассматривается как важная составляющая образования, но не является обязательной

¹⁴ *Професійна освіта: словник* / Уклад. С. У. Гончаренко та ін., за ред. Н. Г. Ничкало. — К.: Вища школа, 2000. — С.149.

¹⁵ Зязюн І. А. *Державна програма естетичного виховання*, Зязюн І. А., Семашко О. М.—К.: Вища школа, 1994. — 66 с.

¹⁶ Коренистова Н. Г., *Формирование эстетической компетентности учащихся: диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.02*, Екатеринбург, 2009. — 197 с.

для включения в результаты обучения образовательных программ и учебные планы дисциплин высших образовательных учреждений¹⁷.

Ученые тесно связывают эстетическую компетентность с такими понятиями как эстетическая культура личности, которая (в свою очередь) включает две составляющие: эстетическое сознание и эстетическую деятельность. Эстетическую культуру ученые определяют как сложное интегративное качество, выражающееся в способности и умении эмоционально воспринимать, осознавать и оценивать явления жизни и искусства, а также преобразовывать природу, окружающий мир человека «по законам красоты»¹⁸. Эстетическое сознание отражает чувственно-эмоциональное и интеллектуальное отношение личности к действительности и искусству, ее стремление к гармонии и совершенству и включает в себя потребностно-мотивационный компонент, эстетическое восприятие, эстетические чувства, вкус, интерес, эстетический идеал, эстетические суждения и творческие способности¹⁹. Эстетический вкус выражается эмоциональными оценками типа: нравится — не нравится и, естественным образом, изменяется и осознается личностью в процессе развития. Эстетические чувства являются особым видом эмоциональных переживаний, которые возникают при восприятии различных объектов, регулируют поведение человека и стимулируют его социальную активность. Эстетический идеал — это нормы, определяющие границы эстетического отношения к действительности и главное мерило для эстетических суждений (эстетической оценки действительности). Таким образом, эстетическая культура личности означает единство эстетических знаний, убеждений, чувств, суждений, а также норм деятельности и поведения. Исходя из этого, мы утверждаем, что у будущих специалистов, необходимо раз-

¹⁷ Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs Moser, John W. Konstant, *Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*. SFSO, OECD, ESSI, Neuchâtel 2001, 84 p.

¹⁸ Масленникова С. Ф. Масленникова А. А., *Характеристика понятия «эстетическая культура личности»* // *Альманах мировой науки*, 2016, № 6–2(9). С.43–44.

¹⁹ Румбина Д. И., *Организационно-педагогические условия формирования эстетической культуры студенческой молодежи* // *Научные исследования и разработки молодых ученых*, 2015, № 5, С.48–52.

вивать эстетическое сознание (знания о прекрасном и безобразном, возвышенном и низменном), эстетическое мировоззрение (ориентации, идеалы), совершенствовать эстетический вкус и предоставлять возможности последовательного воплощения в жизнь эстетических ценностей в процессе учебной деятельности в университете.

Формирование эстетической компетентности личности является поэтапным процессом, который происходит под действием различных социальных институтов. Понятно, что эстетическое воспитание начинается с рождения ребенка и осуществляется как в семье, так и на разных уровнях системы образования. Эстетическое воспитание, обучение через актуализацию всех чувств, эстетические переживания поддерживают развитие человека на различных жизненных циклах. Подчеркнем, что занятия, направленные на развитие эстетической компетентности, целесообразно проводить не просто как занятия по конкретному учебному предмету, а как комплексные занятия, нацеленные на общее развитие человека, как в эстетическом плане, так и в духовном, нравственном и интеллектуальном. Именно благодаря такому подходу совершенствуется умение студента видеть и чувствовать красоту в учебном предмете, окружающем мире, искусстве, общении, поступках, а также воспитывается художественный вкус, потребность в познании прекрасного. Значение имеет даже интерьер места проведения занятия, который может дополнительно формировать у учащихся чувствительность к прекрасному. Также важную роль имеет возможность игровой формы проведения учебного занятия, соединенного с определенной художественной деятельностью²⁰. Исходя из нашего опыта, осуществление учебного процесса средствами игровых технологий с элементами искусства, в дружеской атмосфере, открытом выражении переживаний и умелых поощрений со стороны преподавателя способствует самореализации студентов, служит им источником вдохновения в дальнейших действиях.

Мы разделяем точку зрения, что основная цель эстетического воспитания и образования — обогащение чувственного, эмоциональ-

²⁰ Losyeva N., *Game Frame of Reference as a of Preconditions for Students and Teachers Self-Realization // Journal of Research in Innovative Teaching*. Publication of National University. Volume 2, Issue 1, March 2009, La Jolla, CA USA.

но-ценностного, эстетического опыта человека; развитие художественно-образного мышления, способностей к творчеству. В соответствии с этим ученые выделяют 3 ведущие содержательные линии: развитие эстетического отношения к явлениям окружающей жизни и искусству; обогащение эмоционального мира; развитие творческого потенциала личности. Реализация этих содержательных линий в проектировании приемов развития эстетической компетентности студентов на примере дисциплин математического направления в нашей педагогической практике будет презентована ниже. И поскольку именно на социальные образовательные институты возлагается львиная доля процесса воспитания, то считаем необходимым подчеркнуть, что в значительной степени именно от педагогов зависит развитие эмоциональных переживаний учащегося и его эстетической оценки реальности. Развитие эстетической компетентности осуществляется как процесс взаимодействия педагога и обучающихся. Можно выделить такие важные понятия как «взаимодействие» и «педагогическое взаимодействие», раскрывающие составляющие взаимодействия: ценностное единство, взаимопонимание, сотрудничество, педагогическая поддержка, сотворчество, творческая инициатива, возможность самореализации. Эстетическое взаимодействие позволяет осуществлять двусторонний процесс по формированию эстетического отношения к реальному миру, искусству, профессии. Взаимодействие в данном случае является видом эстетических субъект-субъектных отношений и в этом процессе обогащается эстетическая культура личности. Эстетическую культуру личности ученые рассматривают как сложную интегративную систему личностных качеств, выражающуюся в способности и умении на высоком интеллектуальном уровне и эмоционально воспринимать и оценивать явления жизни и искусства, прекрасные или безобразные, возвышенные или низменные, трагические или комические, а также преобразовывать природу, окружающую среду, человеческие взаимоотношения по законам гуманизма и красоты. Эстетическая компетентность часто рассматривается как составляющая часть эстетической культуры и предполагает наличие мотивации осуществлять деятельность согласно законам гармонии и красоты, способности к творческой деятельности. На наш взгляд, эстетическая компетентность тесно

связана с понятиями «творчество», «творческая деятельность», ибо творчество берёт своё начало также и в чувствах, проявляющихся в сфере эстетического. Творческая деятельность — «это деятельность по созданию нового, оригинального»²¹. Движущей силой творческой деятельности служит стремление личности к самоактуализации, к реализации своего потенциала, а целью творческой деятельности является самореализация человека. На основании проведенного анализа анкет наших выпускников, мы считаем, что если формирование эстетической компетентности студентов происходит именно в творческой деятельности и связано с их личным опытом «эстетической самореализации» в учебном процессе, то этот опыт соединения профессионального и эстетического используется ими в дальнейшей жизни неоднократно.

3. Практическая реализация развития эстетической компетентности студентов

Систематизация научных исследований ученых позволяет выделить в структуре эстетической компетентности личности такие компоненты: мотивационный, познавательный, эмоционально–ценностный и деятельностный. Мотивационный компонент развивается при создании ситуаций «недостатка прекрасного», постоянном стимулировании эстетических потребностей и мотивов у студентов. Познавательный компонент предусматривает представление студентам информации по конкретной учебной дисциплине с максимально возможной эстетической составляющей. Эмоционально–ценностный компонент направлен на умение увидеть и оценить эстетическое в окружающей действительности. Деятельностный компонент позволяет реализовать потребность в прекрасном, применить эстетическую компетентность в своей деятельности. Считаем, что эстетическую компетентность студентов возможно развивать, например, через проектирование и организацию интегрированных лекций. Когда при изложении конкретного предмета преподаватель находит возможности включить энергетическое поле

²¹ Рубинштейн С. Л., *Основы общей психологии*. СПб.: Питер, 2001. С.478.

личности, благодаря соединению знаний из различных дисциплин, их эмоциональным возможностям. Такая интегрированная подача учебного материала с усилением эмоционального фона, например, через музыку или с использованием произведений искусства, способствует формированию особого типа мышления, снижению психологической нагрузки, пониманию настроений и чувств другого человека, умению выражать собственные чувства, учит видеть целостную красоту окружающего мира. Мы считаем, что использование различных видов искусства: изобразительного, музыки, театра, литературы, кино и т. п. позволяет привести в равновесие интеллектуальные и эмоциональные силы студентов, указать путь к познанию «прекрасного» через учебные дисциплины, эмоционально обогащает человека, подводит к более глубокому пониманию профессии и мира в целом. Но, к сожалению, такие (в определенной степени) элитные занятия, когда предметная информация соединяется с каким-то видом искусства, не проводятся часто, ибо требуют невероятных совместных усилий преподавателей различных дисциплин базовых профессиональных и гуманитарных предметов. При этом достаточно легко, в контексте формирования эстетической составляющей высшего образования, университеты могут воспитывать молодежь через многочисленные внеаудиторные мероприятия, такие как фольклорные группы, искусствоведческие кружки, творческие объединения и коллективы, экскурсии, конференции, диспуты, творческие встречи с работниками искусств, фестивали, конкурсы, журналы и т.п. Организация в университетах клубов по интересам (музыкального, изобразительного, театрального и др.) призваны, конечно же, не готовить студентов как специалистов в этой области, а просто позволяют во внеучебное время получать эстетическое удовольствие, что немаловажно для развития эстетической компетентности личности. В аудиторной работе, на наш взгляд, можно выделить такие условия, способствующие совершенствованию эстетической компетентности: гармоническое соотношение подачи теоретического и практического материала в канонах «золотой пропорции»; педагогически целесообразную демонстрацию наглядных пособий и поисковых экспериментов, связанных с искусством; проблемность изложения учебного материала; индивидуальные творческие задания

с возможностью выбора; эмоционально–эстетическое отношение преподавателя к излагаемой дисциплине и студентам; культура речи преподавателя; культура его общения со студентами; эстетически оформленная учебная аудитория.

Остановимся на практической реализации включения эстетической составляющей в преподавание математических дисциплин, ее эмоционально–эстетическом воздействии на личность студента в процессе обучения математике. Поставим перед собой такие задачи: формирование у студентов способности воспринимать, чувствовать, правильно понимать и ценить прекрасное в окружающем мире и будущей профессии; развитие глубокого понимания красоты природы, способности беречь эту красоту, понимания красоты человеческих отношений; развитие творческих способностей, умений и навыков чувствовать и создавать красоту в окружающей действительности, желание и умение привнести красоту в собственную жизнь. И хотя многие уверены, что математика не несет эстетической составляющей, попытаемся пояснить использование потенциала этой точной науки в контексте формирования у студентов эстетической компетентности.

Известные математики (Ж. Адамар, А. Пуанкаре, Г. Биркгоф) и педагоги (В. Крутецкий, Д. Пойя) подчеркивали, что чувство прекрасного в точных науках не просто влияет на уровень профессиональной подготовки, а и определяет эстетико–ценностную ориентированность личности. Влияние точных наук на внутренний мир человека, на его способность чувствовать гармонию и стремление к совершенству указывают и многие другие ученые. Так, Н. Жуковский писал, что «в математике есть своя красота, как в живописи и в поэзии». К. Вейерштрасс говорил, что «нельзя быть настоящим математиком, не будучи немного поэтом». А. Пуанкаре утверждал, что «математике присуще три цели: она дает орудие для изучения природы, преследует цель философскую и эстетическую». Во внешней эстетике математических наук ученые выделяют эстетику геометрических форм (симметрия, красота геометрических форм, пропорция) и эстетику аналитических записей. Внутренняя эстетика математики связана с интеллектуальной красотой научных знаний: упорядоченность; возможность установления неожиданных связей; контраст между глубиной, сложностью научного

факта и простотой используемых средств; логичность математических рассуждений; лаконичность математических записей; неожиданная красота доказательств; творческий инсайт в процессе решения задач и красота вычислений²². Приведем некоторые примеры из нашего опыта преподавания. Например, при изучении определенных разделов высшей математики мы предлагали студентам творческие задания практического характера, связанные с созданием моделей правильных, полуправильных, звездчатых многогранников. Задания такого сорта обычно вызывают заинтересованность студентов, дают возможность оценить многообразие и непревзойденность геометрических форм, развивают не только творческие, а и конструкторские способности, формируют чувство прекрасного. С аналогичными целями формулируем задания для самостоятельной работы, которые можно выполнить по собственному выбору, например: сфотографировать красивые объекты в городе, найти их связь с математикой и сделать презентацию, фоторепортаж с конкретными математическими пояснениями. Такой вид самостоятельной работы позволяет студентам более пристально посмотреть на окружающий мир, увидеть удивительную взаимосвязь обыденных вещей и математики, науки и искусства, презентовать (с использованием современных технологий и эстетического оформления) собственное исследование и математически пояснить выбор объектов. Среди привычной городской архитектуры студентами были найдены пропорции и золотое сечение, поверхности второго порядка, замечательные кривые — множество объектов, которые сами по себе, благодаря формам, несут эстетическое наслаждение. Но и презентация часто была безупречной благодаря музыкальному или поэтическому сопровождению материалов, которые подбирались студентами с целью максимального раскрытия эстетической концепции темы. Считаем, что такая самостоятельная деятельность студентов является «путем к пониманию красоты как точного соблюдения законов гармонии и пропорции, дает возможность увидеть, что математические объекты,

²² Чудина Е. Ю., *Эстетическое воспитание будущих инженеров–строителей в высших технических учебных заведениях. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук*, Донецк 2016, 26 с.

формулы и законы находятся рядом с нами»²³. Мы также предлагали студентам изучить творчество художников, архитекторов, поэтов, музыкантов и найти математические формы или закономерности в исследуемых объектах. Такая небольшая научно-исследовательская работа, на наш взгляд, также служит развитию эстетической компетентности студентов, эстетическому сознанию, художественному вкусу, самосовершенствованию личности. Заметим, что в этой работе акцент делается не столько на математике в искусстве, сколько на «наслаждении» искусством. Считаем, что если нет «наслаждения», то все приобретенные знания становятся не строительным материалом, а, увы, балластом. Понимать красоту невозможно без эмоций, чувств, переживаний и ощущения наслаждения от этого процесса. В нашей практике имеются и театральные постановки математической направленности, позаимствованные нами из опыта американских педагогов, которые работают под лозунгом «театр для участников, а не для зрителей». Цель таких театральных сенок (математического содержания) доставлять удовольствие участникам при исполнении ими различных ролей, получать личный опыт, контролировать эмоции, выражать свои мысли, понимать людей, пробуждать творческое мышление и получать опыт коллективного взаимодействия. Интересными, на наш взгляд, являются разноплановые задания-эссе для студентов типа: 1. Что Вы считаете прекрасным, а что безобразным в окружающей действительности? Приведите аргументы, обоснуйте их с математической точки зрения (несколько примеров из любой области: музыка, кино, литература, городская инфраструктура и т. п.). 2. В чем вы видите эстетику своей профессиональной деятельности?

Как было замечено ранее, структура эстетической компетентности личности содержит мотивационный, познавательный, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты. И соответственно этому определяются критерии сформированности эстетической компетентности студентов. Мотивационный критерий определяет наличие у студентов психологической установки и устойчивых доминирующих

²³ Losyeva N. *Helping child to learn mathematics*, N. Losyeva, D. Gubar, V. Puzyrov, *FAMA – Family Math for Adult Learners/ Family and communities in and out of classroom: Ways to improve mathematics' achievement*, Barcelona, 2011, P. 98–105.

мотивов к формированию собственной эстетической компетентности; личностной потребности в восприятии эстетических ценностей; эстетической направленности профессиональной деятельности; потребности в непрерывном эстетическом совершенствовании, саморазвитии, самореализации. Показателями мотивационного критерия являются активно положительное отношение личности к формированию собственной эстетической культуры; потребность овладения эстетической компетентностью. Познавательный критерий проявляется в полноте и прочности теоретических знаний, которые лишь условно разделены на профессиональные и эстетические. Показателями являются умение определять эстетические характеристики окружающего мира, знание основ применения изобразительного искусства в процессе профессиональной деятельности и знания об искусстве как форме познания действительности. Эмоционально–ценностный критерий определяет уровень развития эмоционально–чувственной сферы студента, эмоционально–эстетической восприимчивости к окружающей действительности и искусству; эмоционального отклика на прекрасное и безобразное в различных аспектах жизни и профессиональной деятельности. Деятельностный критерий обеспечивается развитым эстетическим вкусом, умением вести диалог в системе «профессия — объект искусства», характеризуется умением реализовать эстетический потенциал в профессиональной деятельности и способностью к самовыражению²⁴. Заметим, что критерии сформированности эстетической компетентности предполагают разработку средств измерения вышеуказанных характеристик и требуют экспериментальных данных в нашем дальнейшем изучении этого вопроса. При этом необходимо отметить, что пилотное анкетирование и интервьюирование студентов и выпускников позволяет выделить именно такие критерии. Главной обобщенной мыслью студентов в ответах была такая: искусство — не только средство познания мира, но и потребность любого человека в самовыражении и самореализации, профессиональной в том числе, с целью достижения внутренней гармонии.

²⁴ Сотская Г.И. *Критериальный аппарат исследования сформированности эстетической культуры будущего учителя изобразительного искусства в педагогических университетах Украины*, «Педагогические науки» № 31(110), 2014, С.36–41.

4. Выводы и перспективы дальнейших исследований

В современных условиях эстетическое отношение молодежи к миру, к разным видам искусства часто формируется под влиянием стихийных факторов социального окружения и (не всегда адекватных) средств массовой информации. Способность ощущать, воспринимать, понимать, осознавать и создавать прекрасное — это те важные проявления духовной жизни личности, которые свидетельствуют о ее эстетической компетентности, внутреннем богатстве. Развитие и совершенствование эстетической компетентности студентов служит одним из главных факторов в формировании личности высококвалифицированного специалиста. Актуальным на сегодня является включение в образовательные программы конкретных учебных дисциплин вопросов, связанных с целенаправленным развитием этой компетентности. И поскольку осмысление прекрасного в самых различных сферах жизни проходит через ощущения, чувства, эмоции необходимо в учебный процесс высшей школы вводить новые эффективные модели развития эстетической компетентности студентов. В том числе и вышеперечисленные приемы обучения математическим дисциплинам требуют дальнейшего осмысления и развития. Различные варианты формирования эстетической компетентности будущих специалистов необходимо дополнять и обогащать новыми идеями, совершенствовать. В этом плане материал статьи может быть использован, переосмыслен критически и послужить источником новых исследований. Авторы статьи планируют продолжить, в контексте вышеуказанных направлений, исследование проблемы совершенствования эстетической компетентности студентов различных специальностей, а также провести детальное исследование эстетической компетентности студентов педагогических университетов — будущих учителей.

Литература

- Bruner Jerome, *Four Lectures on Mind and Culture*, Harvard 1990, p.181.
- Krasnodębski Mikołaj, *Metafizyka czy ontologia wychowania?*, [w:] *Wielość w myśli o wychowaniu. 100 lat polskiej pedagogiki filozoficznej*, „Pedagogika Filozoficzna” t. VIII, red. S. Sztobryn, K. Dworakowska, Warszawa, 2020, s. 43–63.
- Krasnodębski Mikołaj, *Paideia jako uprawa potencjalności człowieka zmierzająca do pełni jego człowieczeństwa. Wprowadzenie do klasycznej filozofii edukacji*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 5/2019, s. 161–176.
- Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs Moser, John W. Konstant, *Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations. SFSO, OECD, ESSI*, Neuchatel 2001, 84 p.
- Losyeva N., *Game Frame of Reference as a of Preconditions for Students and Teachers Self-Realization*, „Journal of Research in Innovative Teaching”, Publication of National University, Volume 2, Issue 1, March 2009, La Jolla, CA USA.
- Losyeva N., *Helping child to learn mathematics*, N. Losyeva, D. Gubar, V. Puzyrov, FAMA — Family Math for Adult Learners, Family and communities in and out of classroom: Ways to improve mathematics’ achievement, Barcelona 2011, p. 98–105.
- Pater R., *Edukacja estetyczna w permanentnym rozwoju osobowości*, działania edukacyjne muzeów i centrów nauki, „Rocznik Naukowy Kujawsko–Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji”, 2016, issue 11, p.290–307.
- Szuman Stefan, *Znaczenie wychowania estetycznego dzieci w wieku przedszkolnym*, Archiwum publikacji w serwisie *Publikacje edukacyjne*, [w:] <http://www.publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=2577> [stan z dn. 19.02.2021].
- Teaching narrative theory*, Ed. by Phelan J., McHale B., Herman D., N.Y. 2010, p. 21.
- Зязюн І. А., *Державна програма естетичного виховання*, Зязюн І. А., Семашко О. М.–К.: Вища школа, 1994, 66 с.
- Коренистова Н. Г., *Формирование эстетической компетентности учащихся: диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.02*, Екатеринбург 2009, 197 с.
- Лосєва Н.М., *Взаємозв’язок емоційних і пізнавальних процесів у навчанні, Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. Зб. наук. пр.–Київ–Запоріжжя.–2002. Вип 24. — С.81–84.
- Макаренко А. С., *Педагогическая поэма*, А. С. Макаренко. М.: Просвещение 2010, 187 с.

- Масленникова С. Ф., Масленникова А.А., *Характеристика понятия «эстетическая культура личности»*, „Альманах мировой науки”, 2016, № 6–2(9), с. 43–44.
- Новикова И. А., *Организация досуга подрастающего поколения в США: традиции и современность*, СПб., 1991, с. 11.
- Перминова Е.И., *Опыт эстетического воспитания детей за рубежом: ретроспективный взгляд в XX столетие*, Педагогическое мастерство: материалы межд.науч.конф. (г. Москва, апрель 2012г.) — Москва 2012, с. 364–372.
- Професійна освіта: словник*, Уклад. С. У. Гончаренко та ін., за ред. Н. Г. Ничкало. — К.: Вища школа, 2000. — С.149.
- Рубинштейн С. Л., *Основы общей психологии*, СПб.: Питер, 2001. — 720 с.
- Румбина Д. И. *Организационно–педагогические условия формирования эстетической культуры студенческой молодежи*, „Научные исследования и разработки молодых ученых” 2015, № 5, с. 48–52.
- Сотская Г. И., *Критериальный аппарат исследования сформированности эстетической культуры будущего учителя изобразительного искусства в педагогических университетах Украины*, „Педагогические науки” № 31 (110, 2014, с. 36–41.
- Чудина Е. Ю., *Эстетическое воспитание будущих инженеров–строителей в высших технических учебных заведениях. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук*, Донецк 2016, 26 с.

DEVELOPMENT OF AESTHETIC COMPETENCE OF STUDENTS

Summary

The paper touches upon the problem of the formation of the aesthetic competence of students. The authors state that aesthetic education plays a significant role in the formation of a specialist as a cultural and educated personality; it ensures the complex approach for the personality formation and must take an important place in the educational work of the higher education institution. On the basis of the scientific literature analysis, the basic notions of the subject under study have been denoted, the components of the personality aesthetic competence have been defined, the conditions of its development and the criteria of its formation have been stated. The article also claims that it is the educational background of the higher educational establishment that is the main social institution ensuring the development and refining of the aesthetic competency as well as

its integration into the professional activity of the future specialists. The work presents and proves theoretically the diverse methods of the aesthetic competency formation of students on the basis of the mathematical subjects within the system of the unified professional training of future specialists.

Keywords: aesthetic competence, development, education, culture, creative activity, self-realisation, mathematics.

Jakub Rawski¹

TOPOS WAMPIRA W KULTURZE POPULARNEJ A ZAGROŻENIA MORALNE I WYCHOWAWCZE

1. Wstępne rozpoznania 2. Założenia metodologiczne 3. Demoniczna istotowość wampira w kulturze XIX i XX wieku 4. Banalizowanie istotowości wampira w kulturze popularnej przełomu XX i XXI wieku 5. O potrzebie moralnej refleksji 6. Możliwości wychowawczego oddziaływania — konkluzje

*To dziś modne, wdzięczne, ładne,
Co zabójcze, co szkaradne².*

Aleksander Fredro

Abstrakt

Celem artykułu jest próba zarysowania problematyki moralnej i wychowawczej związanej z realizacjami *toposu* wampira we współczesnej kulturze popularnej. Za bardzo niepokojące należy uznać zjawisko, w którym artystyczne obrazy figury krwiopijcy, będącego w swojej demonicznej istotowości bestią oraz pasożytem, od drugiej połowy XX wieku aż do dziś przedstawiają go jako postać coraz bardziej pozytywną, oswojoną, bliską człowiekowi. Artykuł ma charakter przeglądowy oraz syntetyczny.

Słowa kluczowe: wampir, człowiek, kultura popularna, perspektywa moralna, zagrożenia wychowawcze.

¹ Dr literaturoznawstwa — Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie, e-mail: j.rawski@pwsz.glogow.pl, ORCID: 0000-0003-0149-544X.

² A. Fredro, *Zemsta. Komedia w czterech aktach, wierszem*, [w:] tenże, *Wybór komedii*, oprac. M. Ursel, Wrocław 2018, s. 871.

1. Wstępne rozpoznania

Aspektem interpretacyjnym dość często pomijanym w studiach nad wampiryzmem jest perspektywa moralna. Do nielicznych należy zaliczyć próby diagnoz, które brałyby pod uwagę zagrożenia natury wychowawczej oraz etycznej, na jakie narażony zostaje młody konsument *mass mediów*, stykający się z motywem wampira. Nie brakuje przecież licznych realizacji tego *toposu*³ we współczesnej kulturze popularnej⁴, co wynika z zapotrzebowania odbiorców. Można zaryzykować tezę, że nie istnieje aktualnie lepiej rozpoznawalna i popularna figura artystyczna, chętniej eksploatowana przez literaturę, kino czy gry komputerowe.

2. Założenia metodologiczne

Za dominujące uchodzi przekonanie, iż w tekstach kultury, przynajmniej do drugiej połowy XX wieku, relacje człowieka z wampirami ukazywane były przez dychotomię dobro — zło. W latach późniejszych doszło do niebezpiecznego, z perspektywy moralnej, procesu trywializowania zła, umniejszania, a przede wszystkim osławiania poprzez: współodczuwanie z wampirem, postępującą seksualizację tej figury aż do ucłowieczenia go, a nawet ukazywania jako istoty od człowieka lepszej. Taki punkt widzenia wypływa z inspiracji poststrukturalistycznej. W obrębie zainteresowania znajdują się bowiem elementy pozatekstowe, a więc odbiór dzieł kulturowych, w których zmanifestowany został motyw wampira, rozpatrywany w kategoriach moralnych oraz przedstawiony na tle możliwych zagrożeń wychowawczych. W poniższym artykule analiza tego zjawiska zostanie zaprezentowana na przykładzie utworów, które miały największy wpływ na ewolucję figury wampira w XIX oraz XX wieku; natomiast teksty kultury od lat 70. XX wieku

³ *Topos* rozumiem jako złożony obraz o bogatych konotacjach w literaturze, pełniący rozmaite funkcje, zob. J.M. Rymkiewicz, *Myśli różne o ogrodach. Dzieje jednego toposu*, Warszawa 1968.

⁴ Na potrzeby niniejszego artykułu przyjmuję rozumienie kultury popularnej jako tej, której treści „są łatwe w odbiorze, często bardzo skonwencjonalizowane, oraz które zawierają wyraźne elementy rozrywkowe i tym samym przyciągają liczną publiczność”, M. Golka, *Socjologia kultury*, Warszawa 2007, s. 146.

do dziś wybrano subiektywnie z ogromnej liczby podobnych dzieł⁵, które operują tym samym motywem redukcji demonicznej istotowości krwiopijców.

Wzmiankowana perspektywa badawcza jest kompatybilna ze stanowiskiem Marthy Nussbaum, która zwraca uwagę na etyczne implikacje tego, co jest czytane oraz podkreśla wagę i niezbędność osądu etycznego w badaniach literackich. Badaczka pisze, że „powieści potrafią być i przyjazne, i erotyczne zarazem. Przyciągają czytelnika, odwołując się do jego sympatii i współczucia [...]. Zapraszają, by dołączył do publicznego świata stosunków etycznych; czasem jednak odwodzą go od tego świata w stronę mrocznych namiętności”⁶. W przypadku analizowanego *toposu* ta konstatacja wydaje się szczególnie istotna. Uczona dodaje również: „dlatego, że powieści przygotowują czytelnika do miłości, stanowią cenny wkład dla społeczeństwa i rozwoju moralnego”⁷. W rozumieniu Nussbaum, lektura etyczna prowadzi do odkrycia w dziele literackim tych wartości, które nadają życiu sens, czyniąc je lepszym, ale również ma za zadanie występować „przeciw bylejakości, wulgarności i trywializowaniu spraw istotnych”⁸.

3. Demoniczna istotowość wampira w kulturze XIX oraz XX wieku

Nie sposób interpretować moralnego kontekstu *toposu* wampira w kulturze bez wzięcia pod uwagę uwarunkowań ewolucyjnych tego zjawiska. Zmarli wstający nocą z grobu, nie mogący zaznać spokoju, zawieszeni między niebem a ziemią, pijący krew ludzką to powód strachu ludów europejskich, szczególnie południowo-wschodnich. Louis-Vincent Thomas zauważa, że „wierzenia ludowe zawsze pełne były fantazmatów związanych z osobami znajdującymi się w pół drogi pomiędzy życiem i śmiercią: stąd motywy snu i umarłych, którzy nie są zupełnie martwi (widma, upiory, wampiry)”⁹.

⁵ Utwory kultury popularnej zawsze odznaczają się powtarzalnością konkretnych rozwiązań artystycznych, zob. A. Martuszczyńska, „*Ta trzecia*”. *Problemy literatury popularnej*, Gdańsk 1997, s. 15–17.

⁶ M. Nussbaum, *Czytać, aby żyć*, tłum. A. Bielik-Robson, „*Teksty Drugie*” 1/2 (2002), s. 17.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże, s. 11.

⁹ L.V. Thomas, *Trup. Od biologii do antropologii*, tłum. K. Kocjan, Łódź 1991, s. 35.

Zwłaszcza Słowianie obawiali się wampirów (upiórów). Przekonanie o wysysaniu krwi przez upiory ze śpiących ludzi było pospolite na zachodzie i południu dawnej Rzeczypospolitej¹⁰. Nie tylko jednak Słowianie wierzyli w wampiry, pojawiają się one w większości mitologii świata¹¹.

Wiek XIX kończy z folklorystycznym postrzeganiem wampira jako bestii, którą należy zlikwidować, gdyż zagraża życiu ludzkiemu. W czasach romantycznych pojawia się zupełnie nowy sposób myślenia o krwiopijcach, związany z literackim przetworzeniem ludowych opowieści, a tym samym estetyzacją tej figury. W znaczący sposób sprzyjała temu zjawisku filozofia, która niosła ze sobą nowe postrzeżenie śmierci. Maria Janion stwierdza, że romantycy stworzyli „sposób wysłuchiwanie i dialogu z innością najbardziej drastyczną: ze śmiercią, wydając się na niewyraźność po to, aby uniknąć uprzedmiotowienia śmierci”¹², tym samym „romantyczna literatura wampiryczna stała się miejscem praktykowania nowej estetyki”¹³. Wampir przestał być potworem budzącym jedynie lęk. Dzięki antropologii romantycznej stał się nową jakością kulturową.

Wiek XIX to także narodziny kultury popularnej, na którą wpływ miało bardzo wiele czynników¹⁴. Co istotne jednak dla niniejszych rozważań, jak zauważa Janion, „kultura popularna musiała dokonać oswojenia wielu fantazmatów romantycznych”¹⁵. W tym fantazmatu wampira, coraz chętniej eksploatowanego literacko, żeby wspomnieć *Wampira* Johna Williama Polidoriego (1819), *Varney the Vampire* Edwarda Lloyda (1847) czy *Carmillę* Josepha Sheridana Le Fanu (1872). Utwór Polidoriego wydaje się szczególnie, bowiem jego tytu-

¹⁰ Zob. K. Moszyński, *Kultura ludowa Słowian*, t. II, *Kultura duchowa*, cz. 1, Warszawa 1967, s. 628.

¹¹ Zob. E. Petoia, *Wampiry i wilkołaki. Źródła, historia, legendy od antyku do współczesności*, tłum. B. Bielańska, J. Kornecka, N. Korzycka, M. Małecka, A. Pers, Kraków 2004; J. Schmitt, *Duchy. Żywi i umarli w społeczeństwie średniowiecznym*, tłum. A.W. Labuda, Gdańsk-Warszawa 2002, s. 192–193. Wyjątkową mitologią ze względu na brak w niej figury wampira, tudzież istoty ssącej krew, jest mitologia meksykańska, co należy tłumaczyć tym, że „niezwykle silna obecność krwawych rytuałów wyjaśnia niewątpliwie brak wampirów w folklorze meksykańskim”, J.M.G. Le Clézio, *Meksykański sen albo przzerwana myśl indiańskiej Ameryki*, tłum. Z. Kozimor, Warszawa 2010, s. 83.

¹² M. Janion, *Niesamowita Słowiańszczyzna. Fantazmaty literatury*, Kraków 2007, s. 70.

¹³ Tamże, s. 65.

¹⁴ Zob. A. Kłosowska, *Kultura masowa. Obrona i krytyka*, Warszawa 2005, s. 107–119.

¹⁵ M. Janion, *Odnawianie znaczeń*, Kraków 1980, s. 326.

łowy bohater lord Ruthwen nie jest już kryjącym się w cmentarnych kryptach upiorem, powodowanym jedynie żądzą krwi, ale „na pozór zwykłym człowiekiem, o pięknych, regularnych rysach twarzy”¹⁶. Janion podkreśla, że postać Ruthwen’a „będzie sprzyjała [...] postępującej seksualizacji wampira”¹⁷. Należy zaznaczyć, że nie sam aspekt seksualizacji krwio pijcy stanowi problem natury moralnej, ale zdekonstruowanie jego statusu ontologicznego, czyli uczłowieczanie, oswajanie — konsekwentna redukcja elementów demonicznych.

W literaturze dziewiętnastowiecznej, pomimo bardzo wyraźnie akcentowanego aspektu erotycznego, wampir pozostawał zagrożeniem dla człowieka, koniecznym było jego unicestwienie i zapewnienie wszelkimi środkami braku możliwości powrotu. Wampir, który przed wiekiem XIX i otwarciem filozofii romantycznej na sferę śmierci był postrzegany jako przerażająca bestia, cuchnąca i wstająca z grobu, by siać strach i śmierć, stał się na progu XX wieku figurą budzącą oprócz lęku — pożądanie. Od czasów romantycznych groza i fascynacja będą nieodłącznymi kategoriami związanymi z wampirem.

Krwio pijca na początku XX wieku cieszył się bardzo dużą popularnością za sprawą opublikowanej powieści Brama Stokera *Dracula* z 1897 roku. Kino odegrało w tej kwestii niebagatelną rolę wielokrotnie adaptując utwór, poczynając od *Nosferatu. Symfonia grozy* Friedricha Wilhelma Murnau z 1922 roku, po *Draculę* Francisa Forda Coppoli (1992). Bardzo istotny dla kultury popularnej okazał się film Toda Browninga *Dracula* (1931), w którym Bela Lugosi wcielił się w postać tytułowego hrabiego i wykreował charakterystyczną postać utrzymującą się w kulturze przez długie lata. Tutaj warto zwrócić uwagę na kolejny przejaw estetyzacji wampira — nie był już odrażającym, demonicznym monstrum, jakiego widz znał z filmu Murnaua, ale arystokratą o nienagannych manierach, poruszającym się w eleganckim fraku i z nieodłączną peleryną.

Dla problematyki moralnej bardzo istotna zmiana w wizerunku wampira następuje w latach 70. XX wieku¹⁸. Ukazuje się wtedy powieść Anne

¹⁶ A. Gemra, *Od gotycyzmu do horroru. Wilkołak, wampir i Monstrum Frankensteinia w wybranych utworach*, Wrocław 2008, s. 127.

¹⁷ M. Janion, *Wampir. Biografia symboliczna*, Gdańsk 2008, s. 173.

¹⁸ Wcześniej dość istotny aspekt dla omawianej problematyki pojawia się w wyreżyserowanym przez Romana Polańskiego w 1967 roku filmie (często mylnie uznawanym za komedię) *Nieustraszeni pogromcy wampirów albo: Przepraszam, ale pańskie zęby tkwią w mej szyi*, znanym również

Rice *Wywiad z wampirem* (1976) oraz film Wenera Herzoga *Nosferatu wampir* (1979). Elementem łączącym oba teksty kultury są egzystencjalne rozterki tytułowych krwio pijców. W filmie Herzoga stan wiecznej liminalności¹⁹, nieodłączny wampirowi, przynosi Draculi egzystencjalny ból. Skarży się na samotność, na wieczność. W ujęciu Herzoga wampiryzm, z którym wiąże się nieśmiertelność oraz wieczna egzystencja, jest przekleństwem. Dracula przez cały film ma melancholijny wyraz twarzy, jakby to, co musi robić, czyli żywić się ludzką krwią, było dla niego smutną koniecznością. U Rice wampir Louis nie może pogodzić się z wampiryczną dietą, nie chce zabijać ludzi, budzi to w nim odrazę od początku liminalnej egzystencji. Szacunek dla życia uwidacznia, jak bardzo rozdartym wewnątrz jest wampirem. Stwierdza: „miałem wielki szacunek dla życia innych [...] Śmierć nigdy nie wywoływała u mnie rozbawienia, bez względu na to, jak często bywałem jej przyczyną”²⁰. Louis rezygnuje zatem z picia ludzkiej krwi, a bycie wampirem jest dla niego przekleństwem, źródłem egzystencjalnej rozpacz. Tym samym on, podobnie jak Dracula z filmu Herzoga, budzi współczucie u odbiorcy, ponieważ zmagają się ze swoim tragicznym statusem ontologicznym. Nieśmiertelność nie jest przywilejem, ale męką wieczności. U Rice dodatkowo pojawia się utożsamienie odbiorcy z bohaterem tekstu, na co zwróciła uwagę Anna Matuszewska: „Identyfikacja może zresztą zachodzić także wtedy, gdy głównym bohaterem jest przestępca, jeżeli tylko jego punkt widzenia dominuje, a postać staje się dla odbiorcy fascynująca, z czym mamy do czynienia właściwie dopiero w dwudziestowiecznej literaturze popularnej, w której nierzadko na świat patrzymy oczyma zbrodniarza

pod tytułem *Bal wampirów*, który nie jest parodią na temat krwio pijców, ale w groteskowym świetle pokazuje strach ludzi przed wampirami. Jak zauważyła Grażyna Stachówna, Polański „ośmieszył lęk”, zob. G. Stachówna, *Roman Polański i jego filmy*, Warszawa–Łódź 1994, s. 168–183. Nie sposób uczłowieczyć bestię, jeżeli nie przestaje ona budzić przerażenia, dlatego gdy został ośmieszony strach przed wampirami, nawet gdy są one tak jak u Polańskiego potworne, okrutne, bezwzględne, wręcz szatańskie, można było pójść o krok dalej — zacząć im współczuć.

¹⁹ Pojęcie rozwinięte i upowszechnione przez Victora Turnera, wedle którego liminalność jest stanem zawieszania, jego wyznacznikami mają być m.in.: odosobnienie, poniżenie, odwrócenie ładu, niezdefiniowana przynależność zob. V. Turner, *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*, tłum. W. Usakiewicz, Kraków 2005, s. 195–226.

²⁰ A. Rice, *Wywiad z wampirem*, tłum. T. Olszewski, Poznań 2009, s. 32.

czy wampira (na przykład w *Wywiadzie z wampirem Anne Rice*)²¹. Ten mechanizm narracyjny, która pozwala czytelnikowi utożsamić się z bestią, tym bardziej niepokoi pod względem moralnym.

Synchronicznie lub niedługo później powstają kolejne utwory przedstawiające rozdartych wewnętrznie wampirów, którzy chcą współżyć z ludźmi na zasadach symbiozy, odwracając całkowicie etyczny porządek istnienia wampirów. W 1978 roku ukazuje się powieść *Hotel Transylwania* Chelsea Quinn Yarbo, w której została wykreowana postać „dobrego wampira” Franza Josefa Rakoczego, znanego jako Saint-Germain. Okazuje się bohaterem pozytywnym w przeciwieństwie do ludzi żądnych krwi bynajmniej nie dla zaspokojenia głodu, lecz sadystycznej przyjemności i żądzy władzy. Rok 1980 przynosi *Gobelina z wampirem* Suzy MacKee-Charnas, w której wampir Weyland jest drapieżnikiem, ale polujący na niego ludzie, chcący zrobić z niego widowisko i zarobić pieniądze, zostali przedstawieni o wiele bardziej negatywnie niż wampir.

W latach 70. XX wieku ważnym wyjątkiem, pod względem omawianej problematyki moralnego aspektu manifestacji wampiryzmu w kulturze, jest powieść *Miasteczko Salem* Stephena Kinga, która ukazała się rok przed wydaniem *Wywiadu z wampirem*, w 1975 roku. Główny bohater, pisarz Ben Mears, powraca do miasteczka Jeruzalem zwanego też Salem, gdzie spędził dzieciństwo. Niewielka amerykańska miejscowość wkrótce zostaje opanowana przez wampira Kurta Barlowa, który tworzy z mieszkańców armię krwiopijców, jednak podstawową kwestią poruszoną przez Kinga w *Miasteczku Salem* wydaje się być problem zła. Należy rozpatrywać je dwutorowo: zło symbolizowane przez Barlowa oraz zło istniejące jeszcze przed nim, zło samego miasta: „raczej nie ma tu właściwie życia, tylko powolne umieranie kolejnych dni, więc kiedy pojawia się zło, jego nadejście wydaje się czymś od dawna przepowiedzianym, słodkim i uspokajającym, zupełnie jakby miasto wiedziało, pod jaką tym razem postacią zjawi się ów nieproszony gość”²².

²¹ A. Martuszczyńska, *Radosne gry. O grach/zabawach literackich*, Gdańsk 2007, s. 77.

²² S. King, *Miasteczko Salem*, tłum. A. Nakoniecznik, Warszawa 2012, s. 267.

4. Banalizowanie istotowości wampira w kulturze popularnej przełomu XX i XXI wieku

Pod względem moralnym sytuacja w kulturze popularnej staje się jeszcze bardziej niebezpieczna u progu XXI wieku. W 2004 roku zostaje opublikowana powieść *Wpuść mnie* szwedzkiego pisarza Johna Ajvidego Lindqvista. O jej popularności świadczy fakt, że doczekała się ekranizacji w 2008 roku — film *Pozwól mi wejść*, następnie dwa lata później ukazał się amerykański *remake* pod tym samym tytułem. Tekst przedstawia historię przyjaźni dwunastoletniego Oskara i wampirzycy Eli. Akcja utworu rozgrywa się w Blackebergu na przedmieściach Sztokholmu w latach 80. XX wieku. Ela ratuje chłopca przed niebezpieczeństwami, zaprzyjaźnia się z nim. Mimo pozytywnej relacji chłopca i wampirzycy, jest ona przedstawiona jako żądny krwi potwór kryjący się w skórze dziewczynki. Utwór przynosi niezwykle dwuznaczny obraz krwio pijcy. Zło nie do końca zostało ukazane jako zło, ponieważ odbiorca widzi, jak wampiryczna bohaterka zmagająca się z samotnością, z poczuciem głodu, przede wszystkim zaś jest zdolna do przyjaźni. Wpisana w jej istotowość potworność znajduje się na drugim planie. Oskar nie dostrzega, tudzież nie rozumie, demonicznego charakteru Eli, ponieważ ocenia świat kategoriami dziecka, dzięki niej czuje się bezpieczny. Ona jest jego przyjaciółką, powiernicą, opiekunką, obrończynią. *Nomen omen*, hasło promocyjne filmu z 2008 roku brzmiało: „Mój Wampir Stróż”.

W 2005 roku Stephenie Meyer publikuje powieść *Zmierzch*, będącą pierwszą częścią tetralogii opowiadającej o miłości nastolatki Isabelli Swan i wampira Edwarda Cullena. Reinterpretacji postaci krwio pijcy dokonana przez amerykańską pisarkę poszła bardzo daleko: wampira nie można unicestwić inaczej niż poprzez pokawałkowanie jego ciała i spalenie. Tradycyjne kulturowo sposoby walki z nim, czyli przebicie serca osikowym kołkiem lub metody odstraszenia go za pomocą symboli chrześcijańskich, nie istnieją w utworach Meyer. Wampir egzystuje nawet w czasie solarnym, a więc za dnia. Rodzina Cullenów nie różni się w swoim codziennym funkcjonowaniu od ludzi poza tym, że spożywa krew zwierząt, nie starzeje się, jej członkowie są niezwykle silni, a niektórzy są obdarzeni magicznymi mocami. Przede wszystkim jednak dochodzi do czegoś, co zaprzecza logice świata wampirycznego, a więc miłości pomiędzy człowiekiem a wam-

pirem²³. Interesujący jest fakt, że motyw uczucia między człowiekiem a wampirem pojawiał się wcześniej w serialu telewizyjnym *Buffy: Postrach wampirów* (1997–2003), nie doczekał się jednak takiej popularności i nie wywarł tak istotnego wpływu na kulturę popularną jak *Zmierzch*.

Dualizm świata oparty na podstawowych kategoriach dobra i zła, który manifestował się we wcześniejszych opowieściach wampirycznych (przynajmniej do drugiej połowy XX wieku), skłaniał do jednoznacznych refleksji etycznych o naturze bestii, pasożytniczym charakterze jej egzystencji, zagrożeniu, jakie niesie porządkowi ludzkiemu, ale także boskiemu (*Dracula* Stokera²⁴). Pisarze dziewiętnastowieczni odwoływali się do narodowego folkloru, mitologii (Adam Mickiewicz, Johann Wolfgang Goethe). Ukazywali wampira inaczej niż Słowianie czy ludy nordyckie (co jest związane z literacką kreacją, zasadą *licentia poetica*), czyniąc z niego powracającą kochankę (Goethe²⁵) tudzież mściciela (Mickiewicz²⁶), lecz zawsze wampir był symbolem śmierci, nicości, mordowania ludzi dla żywienia się ich krwią, napawał autentyczną grozą. Kultura popularna XX wieku (szczególnie drugiej jego połowy), banalizuje wampira, ukazując go w relacjach przyjacielskich czy miłosnych z człowiekiem, zacierając tym samym jego śmiercionośny wymiar.

Z ostatnich obrazów kinowych dla dzieci za najbardziej niepokojący wychowawczo, w którym relacja człowiek *versus* wampir została przedstawiona pod względem etycznym całkowicie *à rebours*, należy uznać film *Między nami wampirami* z 2017 roku, oparty na motywach bestsellerowego

²³ Zob. J. Rawski, *Metamorfozy motywu wampira w kulturze popularnej XX i XXI wieku. Zarys problematyki*, „In Gremium” 8 (2014), s. 196.

²⁴ Anna Gemra w tytułowym bohaterze utworu Stokera dostrzega wysłannika diabła, mającego oddzielić ludzi od Dobra, uniemożliwić im kontakt z Absolutem, zob. A. Gemra, *Od gotycyzmu do horroru*, dz. cyt., s. 164.

²⁵ Napisana w 1797 roku ballada *Naręczona z Koryntu* Johanna Wolfganga Goethego przedstawia historię pięknej dziewczyny, która żali się spotkanemu mężczyźnie, że kult bóstw pogańskich odchodzi w zapomnienie, a ona nie chce przyjąć obcego jej chrześcijaństwa. Dochodzi do zaręczyn, a dziewczyna okazuje się wampirzycą. Utwór Goethego uchodzi za pierwsze literackie przedstawienie wampiryzmu, zob. M. Janion, *Wampir*, dz. cyt., s. 14–16.

²⁶ W III części *Dziadów* Konrad śpiewa wampiryczną pieśń zemsty: „Pieśń ma była już w grobie, już chłodna, — / Krew poczuła: z pod ziemi wygląda, / I jak upiór powstaje krwi głodna, / I krwi żąda, krwi żąda, krwi żąda / Tak! zemsta, zemsta, zemsta na wroga, / Z Bogiem — i choćby mimo Boga!”, A. Mickiewicz, *Dziady część trzecia*, oprac. J. Kallenbach, BN I 20, Kraków 1920, s. 77.

cyklu Angeli Sommer–Bodenburg²⁷. Fabuła koncentruje się wokół przyjaźni trzynastoletniego Tony’ego z wampirem Vigo, jeżeli chodzi o motyw przyjaźni dziecka z wampirem, omawiany tekst kultury nie stanowi żadnego *novum*. Wystarczy przypomnieć powieści *Pozwól mi wejść* lub *Mój nauczyciel jest... wampirem* Jerry’ego Piaseckiego z 1995 roku, natomiast w *Między nami wampirami* dochodzi do jeszcze radykalniejszego przekroczenia granicy etycznej, bowiem nastolatek pomaga Vigowi i jego rodzinie w walce z pogromcą wampirów. Tradycyjny schemat, znany z literatury dziewiętnastowiecznej, został całkowicie odwrócony — ludzie już nie stają do walki z zagrażającym im złem, ale występują przeciwko tym przedstawicielom swojego gatunku, którzy pragną unicestwić niebezpiecznych krwiopijców. Tego typu utworu w kulturze popularnej będą się mnożyły²⁸.

Wampiry ze *Zmierzchu* i wampiry ze wszystkich utworów, które powstały na fali popularności tetralogii Meyer²⁹ (lub doczekały się czytelniczego zainteresowania dzięki fabule podobnej do *Zmierzchu*³⁰), zostały pozbawione demonicznej istotowości. Młody odbiorca nie sięga po tego typu teksty dlatego, że jest tam obecna figura potwora³¹, ale fantazmat, będący wampirem jedynie z nazwy, czyli Edward Cullen. Jest on obdarzony cechami wyma-

²⁷ Seria książek traktująca o małym wampirze Rydygierze i jego przyjacielu Antosiu. Powieść ukazała się po pierwszy w 1979 roku, do 2015 roku cykl liczył ok. 30 pozycji. Pierwsze polskie wydanie ukazało się w 2004 roku.

²⁸ W 2017 roku stacja telewizyjna Disney Junior wyemitowała w Polsce kreskówkę dla dzieci *Vampirina*, opartą na podstawie książek Anne Marie Pace z serii „Vampirina Ballerina”. Tytułowa wampirzyca (wampirka?) przeprowadza się razem ze swoją rodziną z Transylwanii do Pensylwanii, aby prowadzić pensjonat dla guli i goblinów. Bohaterka doczekała się lalek z własną podobizną oraz maskotek, które znajdują się w ofercie zabawek dla dziewczynek.

²⁹ Tylko w roku 2009 w Polsce została wznowiona powieść *Hotel Transylwania* Chelsea Quinn Yarbo oraz *Grzeszne rozkosze* Laurell K. Hamilton. Pojawiły się pierwsze tomy cyklów: *Martwy aż do zmroku* Harris Charlaine, który należy do serii powieści o Sookie Stackhouse; *Pamiętniki wampirów* autorstwa Laury Jane Smith; *Świat nocy* również Laury Jane Smith; *Wampiry z Morganville* Rachel Caine; trylogia *Dary anioła* Cassandra Clare; *Dom nocy* P.C. Cast i Cast Kristin oraz pojedyncze utwory jak antologia opowiadań o wampirach *Krwawe powroty* różnych autorów czy *Dracula Nieumarły* Dacrea Stokera i Iana Holta.

³⁰ Zob. P. Gamus, *Popularność literackiego tematu wampirów na przykładzie sagi „Zmierzch”, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Librorum” 2 (2014), s. 22.*

³¹ Jeżeli chodzi o tradycyjny horror (literacki i filmowy) odbiorca sięga po tego typu utwory, żeby się bać.

rzonego partnera oraz superbohatera, a przy okazji jego główne zalety to opiekuńczość oraz zapewnianie bezpieczeństwa ukochanej osobie. „Łączy on w sobie archetyp księcia z bajki, który wyrwa kopciuszka z szarości codziennego życia, by przenieść go do pełnego blasku życia w świecie wampirów, z supermenem, który chroni swoją ukochaną”³². Są to zatem elementy, które w literaturze prezentującej motyw wampira do początku XXI wieku praktycznie nie istniały lub pojawiały się na marginesie kultury popularnej.

Istnieją nieliczne wyjątki ukazujące krwiopijców, wbrew modnym tendencjom, zgodnie z ich mitologicznym rodowodem jako istoty demoniczne i bezwzględne, okrutne bestie, traktujące ludzi jako pożywienie — tak się dzieje w przypadku filmów: *Jestem legendą* w reżyserii Francisa Lawrence’a (2007)³³; *30 dni mroku* w reżyserii Davida Slade’a (2007) oraz jego kontynuacji *30 dni mroku: Czas ciemności* w reżyserii Bena Ketai (2010); *Ksiądz* w reżyserii Scotta Stewarta (2011). Są to jednak przypadki odosobnione.

5. O potrzebie moralnej refleksji

Schyłek XX i początek XXI wieku przyniósł obrazy wampirów oswojonych, nawiązujących pozornie normalne stosunki z ludźmi, jeżeli za normalne można uznać relacje człowieka z pasożytem. Oto pojawiły się wampiry rezygnujące z picia ludzkiej krwi (*Wywiad z wampirem*), przyjaźniące się z dziećmi³⁴ (np. *Wpuść mnie, Mój nauczyciel jest... wampirem, Wampiurek*³⁵) i przede wszystkim te, które pod postacią herosów ratują swe wybranki czy wybranków przed grożącym im (nie tylko ze strony innych wampirów) nie-

³² M. Kita, *Tekstowo zmediatyzowane doświadczenie bycia wampirem. Wokół „Zmierzchu” Stephenie Meyer, „Język Artystyczny”* 15 (2014), s. 59–60.

³³ W przypadku tego obrazu trudno mówić o nowatorstwie, ponieważ jest on adaptacją powieści Richarda Mathesona pod tym samym tytułem z 1954 roku.

³⁴ Na temat wampira w literaturze dla młodego odbiorcy, jako monstrum oswojonego, zob. K. Slany, *Groza w literaturze dziecięcej. Od Grimmów do Gaimana*, Kraków 2016, 237–238; K. Tałuż, *Horror w tekstach dla młodego odbiorcy (rekonesans badawczy)*, [w:] *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań*, red. B. Niesporek–Szamburska, M. Wójcik–Dudek, Katowice 2013, s. 41–54.

³⁵ Powieść Renate Welsh z 1981 roku, w której mały wampir wysysa z ludzi nie krew, lecz złość.

bezpieczeństwem, żeby wspomnieć cykl *Zmierzch* czy serial *Czysta krew*³⁶. Fantazmaty, jakie uwalniają wspomniane utwory i którymi karmią się nastolatki, pozostaną jedynie fantazmatami, a one, jak podkreśla Krystyna Kłosińska, „są terapeutyczne, ale mogą także okazać swą morderczą moc, zwłaszcza wówczas gdy pobudzają, odżywiają zbiorowe lęki”³⁷. Janion przypominała, że „fantazmaty mogą być zresztą kojące, uśmierzające, łagodzące, ale również koszmarnie, dławiące strachem, przerażające (wystarczy porównać koncepcję *das Unheimliche*)”³⁸. Kreacja artystyczna w tekstach kultury, szczególnie w literaturze, kształtuje oraz stabilizuje określony wizerunek. Literatura ma szczególną moc wpływu na światopogląd odbiorcy³⁹.

Kultura popularna XX i XXI wieku „pięknie oswaja brutalność”⁴⁰, jak zauważył Łukasz Orbitowski. Zło zostało oswojone, zaakceptowane, jego nieodparta, emanująca siła zwodzi i zachęca, rozkazuje tak, jak wampiryczna bohaterka wspomnianej powieści Johna Ajvide’a Lindqvista: *Wpuść mnie*. Wampiry wpuszczone w zacisza domostw, do dziecięcych i młodzieżowych sypialni, do bloków na szwedzkich osiedlach i domków w peryferyjnych miastach Stanów Zjednoczonych stały się przyjaciółmi, kochankami, powiernikami, bohaterami. Diagnoza moralna tego procesu skłania do zatrważających wniosków. Wampiry zatraciły swoją morderczą grozę na rzecz erotycznej aury, przeszły drogę, którą celnie podsumowała Anna Gemra słowami „od zera do bohatera”⁴¹.

Również inni badacze trafnie komentują omawiany stan rzeczy. Rafał Nawrocki stwierdza, iż „wampiry i wilkołaki znalazły się w ofercie dla wszystkich grup wiekowych, stały się propozycją równie powszechną w kulturze, co ziemniaki w kuchni wielkopolskiej”⁴²; Bernadetta Darska nadmienia: „Oto

³⁶ Serial na podstawie powieści *Martwy aż do zmroku* Charlaine Harris. Pierwszy sezon powstał w 2008 roku.

³⁷ K. Kłosińska, *Fantazmaty*. Grabiński — Prus — Zapolska, Katowice 2004, s. 9.

³⁸ M. Janion, *Projekt krytyki fantazmatycznej. Szkice o egzystencjach ludzi i duchów*, Warszawa 1991, s. 25.

³⁹ Zob. L. Jazownik, *Wyzwolić moc lektury. Aksjologiczno-dydaktyczny sens dzieła literackiego*, Zielona Góra 2004.

⁴⁰ Ł. Orbitowski, *Arcyłotry Ameryki*, „Gazeta Wyborcza” 169 (2012), s. 12.

⁴¹ A. Gemra, *Od zera do bohatera: ewolucja statusu wampira w wybranych utworach*, [w:] „*Homo mythicus*” i mityczne wzorce tożsamości, red. H. Kubicka, G. Trębicki, B. Trocha, Zielona Góra 2014, s. 55–73.

⁴² R. Nawrocki, *Zmierzch bezpieczeństwa oświeceniowych paradygmatów i jutrzeńka stereotypu popkultury: gotycyzm i preromantyzm*, „Świat i Słowo” 2 (2013), s. 92–93.

wampir wkracza w codzienność przeciętnego człowieka i staje się częścią zwyczajności. Nie tylko więc symbolicznie spacyfikowane i tym samym oswojone zostają takie cechy zmarłych żywiących się krwią, które budzą grozę, ale też dochodzi do całkowitego przewartościowania⁴³; Adam Mazurkiewicz konkluduje: „Na zanik sensów, które niosła z sobą figura Nosferatu, wpływ ma również »rozchwianie« aksjologiczne współczesności, sprzyjające swoistej »bonizacji« zła”⁴⁴ i dodaje: „Metaforyzacja wizerunku Nosferatu zniosła jego pierwotną, ostrzegawczo–moralizatorską funkcję, nadając mu status bytu pozornego, iluzji. Przypisane wampirowi atrybuty służą we współczesnej kulturze popularnej nie tyle więc rozpoznaniu zagrożenia, ile stanowią dekorację pustą semantycznie. Z istoty symbolicznej wampir stał się figurą estetyczną”⁴⁵. Warto nadmienić, że w imaginarium kultury popularnej istnieją jeszcze inne istoty, których złowrogiej proveniencji współczesny odbiorca często już nawet nie podejrzewa, ponieważ tak silnie zostały odarte ze swojej demoniczności, są to elfy⁴⁶.

Nie można zapominać, że dzieło literackie (a także filmowe) niesie ze sobą nie tylko elementy estetyczne, ale również oddziałuje etycznie, a przynajmniej powinno. Michaił Bachtin wskazywał na jedność między estetyką a etyką, która powinna wytwarzać się w procesie odbioru dzieła, przypominając: „treść aktu wczuwania się jest etyczna [...]. Treść tę można interpretować i przekształcać w różnych kierunkach: można ją uczynić przedmiotem poznania (psychologicznego lub filozoficzno–etycznego), może ona warunkować etyczny postępek (najpowszechniejsza forma interpretacji treści wczuwania się: sympatia, litość, pomoc), można wreszcie uczynić ją przedmiotem estetycznego spełnienia”⁴⁷. Nie można oczywiście stawiać kulturze popularnej tych samych zadań, jakie stawia się twórczości wysokoartystycznej. Wszakże należy pamiętać, na co wskazywał Umberto Eco, że do podstawowo-

⁴³ B. Darska, *Od potwora do wymarzonego kochanka. O zmieniającym się kulturowym wizerunku wampira*, „Media — Kultura — Komunikacja Społeczna” 1 (2016) 12, s. 101.

⁴⁴ A. Mazurkiewicz, *Potomkowie hrabiego Draculi — szkic do portretu (o recepcji motywów wampirycznych we współczesnej literaturze)*, „Literaturoznawstwo” 1 (2007), s. 223.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ Zob. A. Gemra, „Spojrzyć z innej perspektywy”. „Świat Dysku” Terry’ego Pratchetta i wybrane problemy współczesności, Wrocław 2019, s. 151.

⁴⁷ M. Bachtin, *Problemy literatury i estetyki*, tłum. W. Grajewski, Warszawa 1982, s. 41.

wych funkcji powieści popularnej należą: zaspokajanie potrzeb publiczności; występowanie charakterów tym łatwiejszych do przyjęcia i bardziej lubianych, im bardziej znanych i wolnych od subtelności psychologicznych; posługiwanie się rozwiązaniami już zaakceptowanymi, zdolnymi dostarczyć czytelnikowi satysfakcji z rozpoznania rzeczy znajomych⁴⁸. Czy jednak należy obojętnie traktować postępujące oswajanie zła? Akceptować fakt, że dzieci, które w sposób naturalny stają się konsumentami tekstów popularnych, zostają zapoznane z wizerunkiem wampira jako istoty przyjaznej, pięknej, opiekuńczej? Wiele lat temu Tadeusz Żabski pisał, że zło w kulturze popularnej posiada bardzo labilny status: „urok zła jest w tym pisarstwie tak nieodparty, że »szlachetne intencje« autorów stają się problematyczne, a zdolność czytelników do rozróżniania dobra i zła podejrzana”⁴⁹. Paul Ricoeur zaznaczał: „Zło jest tym, co jest, a co nie powinno być, ale o czym nie możemy powiedzieć, dlaczego jest. Jest to nie powinno-być”⁵⁰. Jeżeli wampir zostaje uznany za istotę dobrą, a zły okazuje się człowiek, wtedy należy dojść do wniosku, że wampir powinien istnieć, człowiek natomiast jest zbędny.

6. Możliwości wychowawczego oddziaływania — konkluzje

Konsument kultury popularnej w świecie postmodernistycznej heterogeniczności jest pozostawiony samemu sobie. Sięga po te utwory, które są zgodne z horyzontem jego oczekiwań, zaspokajają potrzeby estetyczne, są dla niego atrakcyjne pod względem kreacji bohatera i konstrukcji fabuły. Każdy rodzaj kultury i wytwarzane przez nią utwory w sposób zasadniczy wpływają na proces wychowania, rozwój osobowościowy, tym samym prezentują określony repertuar wartości, a „potrzeby człowieka zaspokajane przez wartości, stają się siłą sprawczą ludzkiego działania”⁵¹. Powyższe analizy oraz konstatacje miały na celu uwypuklić niepokojącą moralnie

⁴⁸ Zob. U. Eco, *Superman w literaturze masowej. Powieść popularna: między retoryką a ideologią*, tłum. J. Ugniewska, Warszawa 1996, s. 18–19.

⁴⁹ T. Żabski, *Proza jarmarczna XIX wieku. Próby systematyki gatunkowej*, Wrocław 1993, s. 20.

⁵⁰ P. Ricoeur, *Skandal zła*, tłum. E. Mukoid, „Znak” 12 (1990), s. 53.

⁵¹ B. Polak, *Podstawy teorii kształcenia*, Szczecin 2013, s. 21.

istotę fenomenu popularności *toposu* wampira oraz wskazać płynące z tego zjawiska możliwe zagrożenia, jakimi są:

- odwrócenie podstawowych wartości (uznawanie zła za dobro),
- relatywizm moralny,
- partycypowanie w kulturze śmierci,
- „wprowadzenie redukcji w rozumieniu człowieka charakteryzującego kulturę Zachodu, od zarania swego istnienia, rozumiejącą go jako rzeczywistość złożoną”⁵².

Ze względu na dziecięcego czy nastoletniego odbiorcę, wydają się one szczególnie niebezpieczne. Taka sytuacja wymaga zdecydowanego, ale nie autokratycznego, oddziaływania pedagogicznego, stąd bardzo duża rola rodziców, opiekunów, nauczycieli i wychowawców. Lidia Urbańczyk słusznie diagnozuje problem: „Nie sposób powstrzymać dzieci od czytania horrorów, może więc trzeba literaturę grozy uczynić przedmiotem edukacji? Rodzice, nauczyciele i bibliotekarze powinni wykorzystać powszechność obcowania z horrorem i nauczyć młodych czytelników świadomego odbioru, analizy i interpretacji literatury grozy. Najważniejszym celem jest to, by uczeń stał się świadomy estetycznej gry, jaka wiąże się z formułą horroru, by nie był odbiorcą naiwnym, myślącym rzeczywistość z fikcją”⁵³. Młody odbiorca — dziecko lub nastolatek bardzo często nie jest „jeszcze przygotowane na krytyczne przyjmowanie docierających do nich informacji”⁵⁴, dlatego zadanie osób dorosłych to wprowadzenie niepełnoletniego człowieka „do aktywnego, twórczego i krytycznego odbioru treści prezentowanych przez media”⁵⁵. Budzą jednak uzasadnione obawy niektóre propozycje edukacyjne, jak postulowane przez Katarzynę Slany omawianie wspomnianego *Wampirka* Sommer-Bodenburg w szkole jako przykładu tekstu, którzy przełamuje stereotypy i uczy tolerancji, szacunku dla odmienności⁵⁶.

⁵² J. Babiński, *Kult cielesności jako wyraz współczesnego redukcjonizmu antropologicznego w kulturze*, „Studia Pelplińskie” 52 (2018), s. 21.

⁵³ L. Urbańczyk, *Horror dla dzieci — korzyści i zagrożenia*, „Prace Literaturoznawcze” 2 (2014), s. 203–204.

⁵⁴ A. Kozłowska, *Oddziaływanie mass mediów*, Warszawa 2006, s. 159.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Zob. K. Slany, „*Wampirek*” w szkole, czyli gotyckie teksty dla dzieci, „Nowa Polska” 5 (2008), s. 19–21.

Nie chodzi też o to, by młodemu adresatowi czegokolwiek zabraniać, z pewnością przyniosłoby to skutek odwrotny. Należy uwrażliwiać, objaśniać (np. wykorzystując praktykę hermeneutyczną, której ważnym elementem jest refleksja aksjologiczna, dialog⁵⁷), przeprowadzać wnikliwą pracę z tekstem literackim oraz filmowym. Dzieci oraz nastolatki, dzięki odpowiedniemu nakierowaniu, podpowiedziom, wskazówkom, powinni sami dostrzec niebezpieczeństwo płynące z tego, co współczesna kultura popularna oferuje, przedstawiając wampira jako przyjaciela, bohatera, kochanka lub członka rodziny.

Bibliografia

- Babiński J., *Kult cielesności jako wyraz współczesnego redukcjonizmu antropologicznego w kulturze*, „Studia Pelplińskie” 52 (2018).
- Bachtin M., *Problemy literatury i estetyki*, tłum. W. Grajewski, Warszawa 1982.
- Darska B., *Od potwora do wymarzonego kochanka. O zmieniającym się kulturowym wizerunku wampira*, „Media — Kultura — Komunikacja Społeczna” 1 (2016) 12.
- Eco U., *Superman w literaturze masowej. Powieść popularna: między retoryką a ideologią*, tłum. J. Ugniewska, Warszawa 1996.
- Fredro A., *Wybór komedii*, oprac. M. Ursel, Wrocław 2018.
- Gamus P., *Popularność literackiego tematu wampirów na przykładzie sagi „Zmierzch”*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Librorum” 2 (2014).
- Gemra A., *Od zera do bohatera: ewolucja statusu wampira w wybranych utworach*, [w:] „Homo mythicus” i mityczne wzorce tożsamości, red. H. Kubicka, G. Trębicki, B. Trocha, Zielona Góra 2014.
- Gemra A., *Od gotycyzmu do horroru. Wilkołak, wampir i Monstrum Frankensteinia w wybranych utworach*, Wrocław 2008.
- Gemra A., „Spojrzenie z innej perspektywy”. „Świat Dysku” Terry’ego Pratchetta i wybrane problemy współczesności, Wrocław 2019.
- Golka M., *Socjologia kultury*, Warszawa 2007.
- Janion M., *Niesamowita Słowiańszczyzna. Fantazmaty literatury*, Kraków 2007.
- Janion M., *Odnawianie znaczeń*, Kraków 1980.

⁵⁷ Zob. M. Sinica, *Wybrane obszary badań edukacji literackiej*, Zielona Góra 2006, s. 215–217.

- Janion M., *Projekt krytyki fantazmatycznej. Szkice o egzystencjach ludzi i duchów*, Warszawa 1991.
- Janion M., *Wampir. Biografia symboliczna*, Gdańsk 2008.
- Jazownik L., *Wyzwolić moc lektury. Aksjologiczno-dydaktyczny sens dzieła literackiego*, Zielona Góra 2004.
- King S., *Miasteczko Salem*, tłum. A. Nakoniecznik, Warszawa 2012.
- Kita M., *Tekstowo zmediatyzowane doświadczenie bycia wampirem. Wokół „Zmierzchu” Stephenie Meyer*, „Język Artystyczny” 15 (2014).
- Kłosińska K., *Fantazmaty. Grabiński — Prus — Zapolska*, Katowice 2004.
- Kłoskowska A., *Kultura masowa. Obrona i krytyka*, Warszawa 2005.
- Kozłowska A., *Oddziaływanie mass mediów*, Warszawa 2006.
- Le Clézio J.M.G., *Meksykański sen albo przerwana myśl indiańskiej Ameryki*, tłum. Z. Kozimor, Warszawa 2010.
- Martuszevska A., *Radosne gry. O grach/zabawach literackich*, Gdańsk 2007.
- Martuszevska A., „*Ta trzecia*”. *Problemy literatury popularnej*, Gdańsk 1997.
- Mazurkiewicz A., *Potomkowie hrabiego Draculi — szkic do portretu (o recepcji motywów wampirycznych we współczesnej literaturze)*, „Literaturoznawstwo” 1 (2007).
- Mickiewicz A., *Dziady część trzecia*, oprac. J. Kallenbach, BN I 20, Kraków 1920.
- Moszyński K., *Kultura ludowa Słowian*, t. II, *Kultura duchowa*, cz. 1, Warszawa 1967.
- Nawrocki R., *Zmierzch bezpieczeństwa oświeceniowych paradygmatów i jutrzeńka stereotypu popkultury: gotycyzm i preromantyzm*, „Świat i Słowo” 2 (2013).
- Nussbaum M., *Czytać, aby żyć*, tłum. A. Bielik-Robson, „Teksty Drugie” 1/2 (2002).
- Orbitowski Ł., *Arcyłotry Ameryki*, „Gazeta Wyborcza” 169 (2012).
- Petoia E., *Wampiry i wilkołaki. Źródła, historia, legendy od antyku do współczesności*, tłum. B. Bielańska, J. Kornecka, N. Korzycka, M. Małecka, A. Pers, Kraków 2004.
- Polak B., *Podstawy teorii kształcenia*, Szczecin 2013.
- Rawski J., *Metamorfozy motywu wampira w kulturze popularnej XX i XXI wieku. Zarys problematyki*, „In Gremium” 8 (2014).
- Rice A., *Wywiad z wampirem*, tłum. T. Olszewski, Poznań 2009.
- Ricoeur P., *Skandal zła*, tłum. E. Mukoid, „Znak” 12 (1990).
- Rymkiewicz J.M., *Myśli różne o ogrodach. Dzieje jednego toposu*, Warszawa 1968.
- Schmitt J., *Duchy. Żywi i umarli w społeczeństwie średniowiecznym*, tłum. A.W. Labuda, Gdańsk-Warszawa 2002.
- Sinica M., *Wybrane obszary badań edukacji literackiej*, Zielona Góra 2006.
- Slany K., *Groza w literaturze dziecięcej. Od Grimmów do Gaimana*, Kraków 2016.

- Slany K., „Wampirek” w szkole, czyli gotyckie teksty dla dzieci, „Nowa Poliszczyna” 5 (2008).
- Stachówna G., *Roman Polański i jego filmy*, Warszawa–Łódź 1994.
- Tałuż K., *Horror w tekstach dla młodego odbiorcy (rekonesans badawczy)*, [w:] *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań*, red. B. Niesporek–Szamburska, M. Wójcik–Dudek, Katowice 2013.
- Thomas L.V., *Trup. Od biologii do antropologii*, tłum. K. Kocjan, Łódź 1991.
- Turner V., *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*, tłum. W. Usakiewicz, Kraków 2005.
- Urbańczyk L., *Horror dla dzieci — korzyści i zagrożenia*, „Prace Literaturoznawcze” 2 (2014).
- Żabski T., *Proza jarmarczna XIX wieku. Próba systematyki gatunkowej*, Wrocław 1993.

THE TOPOS OF VAMPIRE IN POPULAR CULTURE AND ITS MORAL AND EDUCATIONAL THREATS

Summary

The aim of the article is an attempt of outlining ethical and educational issues related to the realization of the topos of vampire in contemporary popular culture. Artistic images of the bloodsucker, who in his demonic character is a beast and parasite, from the second half of the 20th century until today present him as a positive figure, friendly to man. This phenomenon should be considered as morally very disturbing. The article is a synthetic description of moral and educational threats caused by this phenomenon.

Keywords: vampire, popular culture, moral perspective, educational threats.

VADEMECUM
**FILOZOFII WYCHOWANIA,
KULTURY I EDUKACJI**

Henryk Kiereś¹

U PODSTAW WYCHOWANIA: ARETOLOGIA CZY AKSJOLOGIA²

W najnowszych monografiach i ontologiach poświęconych teorii wychowania dużo pisze się o radykalnej zmianie modelu pedagogiki. Nową pedagogikę wiąże się z tzw. postmodernizmem i określa mianem antypedagogiki lub postpedagogiki, ale częściej określa się ją mniej dosadnym i nie tak kłopotliwym (chodzi o „anty-”) mianem pedagogiki pluralistycznej bądź krytycznej czy też otwartej. Te znamienne i bliskoznaczne, jeśli nie synonimiczne nazwy jednoznacznie suponują, że odsyłają do lamusa historii model pedagogiki był związany z modernizmem (postmodernizm następuje „po” modernizmie) i że był to model monistyczny, bezkrytyczny i zamknięty.

1. Transformacja pedagogiki?

Zgodnie podkreśla się, że tradycyjna pedagogika była opresywna antropologicznie, „toksyczna” i „czarna”, zamieniła bowiem wychowanie na tre-

¹ Dr hab. em. Prof. KUL, filozof, Prof. WSKSiM w Toruniu, wieloletni kierownik Katedry Filozofii Sztuki, członek Towarzystwa Naukowego KUL, prezes Polskiego Towarzystwa Tomasza z Akwinu oddziału Societe Internazionale Tommaso d' Aquino, członek Komitetu Naukowego Powszechnej encyklopedii filozofii, Przewodniczący Komitetu Naukowego Encyklopedii „Białych Płam”, (polonista UMK Toruń). Autor m.in.: *Czy sztuka jest autonomiczna? W związku z tzw. antysztuką* (1994), *Spór o sztukę* (1996), *Sztuka wobec natury* (1997), *Służyć kulturze* (1998), *Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu* (2000, wyd. II poszerzone 2015), *Człowiek i cywilizacja* (2007), *Osoba i społeczność* (2013), *Filozofia sztuki* (2020). Kwestie poruszone w niniejszym artykule omawiam szerzej w artykule: *Transcendentalia i wartości*, [w:] *Dydaktyka filozofii*, Tom VI, red. S. Janeczek: *Metafizyka, część II, Zarys teorii bytu* (2017), s. 197–218 oraz w monografii: *Filozofia sztuki* (2020), s. 245–276.

² Pierwodruk: „Cywilizacja” 22/2007, s. 10–20.

sure. Wyjaśnia się, że powodem tej zamiany był tzw. monizm aksjologiczny, czyli akceptacja „jedynie słusznego” systemu wartości jako podstawy teorii wychowania oraz kryterium oceny poczynań wychowawczych. Na kanwie tej krytyki deklaruje się, że nowa pedagogika bazuje na założeniu pluralizmu wartości oraz pluralizmu hierarchii wartości, co właśnie sprawia, iż jest ona otwarta na wszelkie ujęcia wychowania, a wszystkie traktuje jako równosilne i równoprawne wobec siebie. Na ewentualną wątpliwość, czy wspomniany pluralizm nie jest w istocie jawnym relatywizmem wychowawczym, a więc czymś niebezpiecznym dla życia społecznego, odpowiada się *tacito consensu*, że nie, bowiem — jak się argumentuje — każda wartość i każdy jej system jest *ex definitione* czymś pozytywnym i cennym, a więc niezależnie od tego, jaki system wartości legnie u podstaw wychowania, pedagog będzie zawsze realizował wartości i w ten sposób wypełniał swoją misję. Rzecz jasna, pedagog kierujący się dewizą „Wychowywać do wartości!” nie powinien absolutyzować jakiegoś określonego kanonu wartości i narzucać go wychowankowi, gdyż takie postępowanie grozi popadnięciem w tradycyjny monizm aksjologiczny, a w konsekwencji w totalitaryzm wychowawczy. Owszem, pedagog może mieć własny pogląd na wartości i wyznawać jakąś ich hierarchię, ale obowiązuje go tolerancja wobec — jak się mówi — odmiennych opcji aksjologicznych. Warto wspomnieć, że niektórzy postulują akceptację stałego punktu odniesienia dla wszelkich ujęć wartości, którym mają być tzw. wartości ogólnoludzkie (*resp.* humanistyczne, uniwersalne, nadwartości). Co prawda nie ma zgody, które wartości zasługują na taką rangę, ale zaleca się, aby pedagog wyławiał wartości ahistoryczne czy statystycznie powtarzające się i ukazywał ich znaczenie w życiu człowieka.

Przedstawiona w zasadniczych rysach wizja nowej pedagogiki budzi szereg pytań i wątpliwości. Zatrzymajmy się przy najważniejszych³.

Po pierwsze, w debacie nad postpedagogiką więcej jest mody, nadziei i postulatów (myślenia życzeniowego) niż rzeczowych argumentów. Można zatem podejrzewać, iż jej rzecznicy po prostu bezkrytycznie założyli, że tradycja pedagogiczna jest błędna i że pedagogikę należy zreformować

³ Por. H. Kiereś, *Pedagogika a sztuka*, [w:] tenże, *Sztuka wobec natury*, Warszawa 1997, s. 185–201, Radom 2001, s. 193–206; tenże, *Filozoficzne konteksty pedagogii społecznej*, „Horyzonty Wychowania” 1/2002, s. 153–163; tenże, *Dobro czy wartości. Problem kryterium wychowania*, „Zeszyty Edukacyjne” 3/2005, s. 21–34.

w opozycji do jej dotychczasowego dorobku poznawczego. Otóż nawet jeśli się zgodzimy, że krytyka pedagogiki modernistycznej jest słuszna i trafna (nadmieńmy, że wyłaniające się z tej krytyki oblicze modernizmu jest dość mgławicowe), to z tego nie wynika, że „jedynie słusznym” rozwiązaniem dylematu teorii wychowania jest prosta odwrotność modernizmu, jaką chce być pedagogika postmodernistyczna.

Po drugie, wyrokowanie, iż cała tradycja pedagogiczna Europy jest skażona modernizmem, należy zakwalifikować jako przypadek klinicznej ignorancji. Od historycznych początków kultury toczy się bowiem spór o wychowanie, a owocem tego sporu są trzy — konkurujące ze sobą do dziś — koncepcje pedagogiki, mianowicie, kolektywizm, indywidualizm oraz personalizm pedagogiczny. Kolektywizm oraz indywidualizm wyrastają z tradycji idealizmu filozoficznego, natomiast personalizm jest wizytówką tradycji realizmu. Zatrzymajmy się nad wyróżnionymi koncepcjami pedagogiki.

Kolektywizm pedagogiczny jednoznacznie opowiada się za koniecznością wychowania. Człowiek bowiem — jak się uzasadnia — jest jedynie tzw. jednostką: różni się od innych numerycznie i wespół z innymi ludźmi tworzy tzw. masy bądź, jak się mówi dziś, tzw. zasoby ludzkie, swoisty „surowiec”, który doznaje zróżnicowania, hierarchizuje się i porządkuje dopiero wówczas, kiedy stanie się funkcją nadrzędnej struktury, jaką jest państwo. Państwo tworzy kontekst życia jednostki, formę tego życia i jego treść, jest więc wartością najwyższą i celem bytowania jednostek, a wychowanie to nic innego, jak upaństwowienie jednostki. Przykładem kolektywizmu wychowawczego jest np. ustrój starożytnej Sparty, znajdziemy go w myśli Platona, który wyjaśnia, że w imię dobra państwa wolno kłamać, donosić czy eliminować jednostki nieprzydatne. Ideę kolektywizmu pedagogicznego podchwyci w XVI w. myślenie utopijne, a urzeczywistniać ją będą socjalizmy XX w.: komunizm, faszyzm oraz nazizm. Charakterystyczny wyraz tej idei znajdziemy w znanej strofie poety Majakowskiego: „Jednostka niczym, jednostka zerem!”.

Przeciwnym biegunem kolektywizmu jest indywidualizm wychowawczy, według którego człowiek to jednostka, ale jednostka-absolut czy jednostka-monada, której dziewiczym stanem bytowym jest tzw. stan natury. Rozmaicie się ów stan dookreśla, najczęściej akcentując przyrodzoną wolność jednostki i/lub jej naturalną dobroć oraz płynącą stąd jej autonomię wobec innych, a przede wszystkim wobec instytucji społecznych oraz państwa.

Człowiek „naturalnie dobry” czy „naturalnie wolny” nie potrzebuje wychowania. Wychowanie jest wymysłem kultury (cywilizacji) i jej restrykcyjnych i opresywnych antropologicznie ideologii, które manifestują się np. w idei rodziny, szkoły, religii czy też jakiegoś powszechnego prawa (jako obowiązku). Wymienione przykładowo struktury społeczne prowadzą nieuchronnie do uniformizacji (ros. „urawniłowki”) antropologicznej i kolektywizmu pedagogicznego. Skrajne, anarchistyczne odmiany indywidualizmu postulują likwidację instytucji wychowania, zaś jego wersje liberalne lansują wspomnianą antypedagogikę, której główne zadanie ma polegać na zabezpieczaniu wolności i autonomii jednostki. Choć indywidualizm wychowawczy znajdziemy już w starożytności, szczególnie w nurtach naturalistycznych i pesymistycznych, np. w szkole cyników lub sceptyków, to za jego twórców uchodzą J.J. Rousseau, J. Dewey, B. Russell czy H. von Schoenebeck. Nietrudno dostrzec, że nurt ten jest prostą odwrotnością kolektywizmu pedagogicznego, głosi on pochwałę człowieka–jednostki („Jednostka wszystkim!”), ale jednostki, która „sama sobie sterem, żeglarzem, okrętem”.

Natomiast według tradycji personalistycznej, wychowanie, czyli kształcenie rozumu i kształtowanie woli człowieka, jest faktem kulturowym, czymś przez nas zastanym i powszechnym dla rodzaju ludzkiego. Faktyczność i powszechność wychowania świadczą o tym, iż jest ono konieczne dla człowieka jako człowieka, gwarantuje bowiem każdemu określone i nieprzypadkowe (celowe!) uformowanie jego własnego życia, a także zabezpiecza poznawczy dorobek tradycji i historyczny pochod pokoleń. Doświadczenie i analiza filozoficzna pokazują, że człowiek nie jest bytem, by tak rzec, kompletnym i pełnym, czyli — jak chciałby indywidualizm — wsobnie zaktualizowanym, lecz że — jak się potocznie mówi — podlega on rozwojowi, a więc zdobywa wiedzę i rozmaite sprawności, które go doskonalą i zbliżają do celu jego życia. Człowiek nie jest również — jak głosi kolektywizm — bezjakościową jednostką, jest bowiem wyposażony w szereg możliwości–zdolności, które aktualizują się w nim od momentu poczęcia, z czego wynika, iż jest on bytem społecznym, że — inaczej mówiąc — społeczność jest nieodzowna dla realizacji jego życia, ale — podkreślmy to — to nie społeczność jest przyczyną człowieczeństwa człowieka, a tym bardziej nie jest nią państwo. Owszem, za sprawą błędów poznawczych i struktury społeczne, i państwo (jako forma życia społecznego) mogą zwyrodnieć, co wyrazi się w zawłaszczeniu

człowieka lub w jego społecznym osieroceniu. Do takich właśnie dewiacji prowadzą kolektywizm i indywidualizm pedagogiczny.

W świetle przywołanej prezentacji na miano modernizmu zasługuje z pewnością wszelki kolektywizm wychowawczy. Zauważmy także, iż w świetle przywołanej wiedzy historycznej lansowana dziś szumnie wizja pedagogiki to znany od dawna indywidualizm pedagogiczny. Mamy więc nie tyle do czynienia z transformacją, co z powrotem pod zmienioną nazwą i po porażce kolektywizmu na łono indywidualizmu wychowawczego. I wreszcie po trzecie, wbrew nadziejom rzeczników postpedagogiki, jej nieuniknioną konsekwencją jest relatywizm wychowawczy, a to stawia ją pod pręgierzem raczej retorycznego pytania: jeśli relatywizm, to po co pedagogika jako instytucja społeczna? Chyba że chodziłoby bądź o agitację na rzecz samego relatywizmu, bądź też o agitację na rzecz określonych opcji aksjologicznych. Jednakże relatywizm nie jest stanowiskiem neutralnym poznawczo, a ponadto jest poglądem wewnątrznie sprzecznym (absurdalnym), a rzekomy pluralizm nowej pedagogiki, jej krytycyzm czy otwartość to jedynie psychologiczny kamuflaż samego relatywizmu. Z kolei propagowanie tzw. opcji aksjologicznych to przypadłość potępionego przez indywidualizm kolektywizmu wychowawczego.

Skazanie postpedagogiki na relatywizm jest konsekwencją bezkrytycznej akceptacji i w związku z tym złudnej nadziei, jaką jej promotorzy pokładają w nurcie tzw. aksjologicznym. Jak zobaczymy, nurt ten wyrasta z tradycji idealizmu filozoficznego, ten zaś błędnie stawia kwestię wartości i dlatego kwestia ta jest nierozstrzygalna.

2. Dylematy aksjologii

Wpływ tradycji idealizmu filozoficznego sprawił, że słowo „wartość” (niem. *der Wert*) zrobiło karierę w języku literackim i naukowym, szczególnie zaś w naukach humanistycznych i społecznych. Zamiast o prawdzie, dobru i pięknie czy świętości mówi się o wartościach poznawczych, moralnych, estetycznych i religijnych, a także o wartościach różnych dziedzin życia, np. witalnych, wychowawczych, politycznych czy światopoglądowych, ekonomicznych. Mogłoby się wydawać, że słowo „wartość” jest poręcznym skrótem myślowym,

usprawniającym dyskurs, oznaczającym — jak podają encyklopedie oraz słowniki — to, co dobre i cenne, jakoś ważne w życiu ludzkim. I właśnie wspomniana *opinio communis* jest złudna, prowadzi bowiem do pomieszania dobra jako celu działania z dobrami, które są jedynie środkami do celu—dobra. Konsekwencją tego pomieszania, a dokładnie mówiąc nie odróżnienie dobra od wartości, jest subiektywizm i relatywizm we wszystkich sferach ludzkiej kultury.

Na karierę słowa „wartość” wpłynął wydatnie niemiecki myśliciel I. Kant (1724–1804), przedstawiciel tzw. filozofii krytycznej i idealizmu. Kant jest autorem tzw. przewrotu kopernikańskiego w filozofii, według którego nie świat (byt) jest warunkiem poznania, lecz ludzkie poznanie (świadomość) jest warunkiem bytu. Zdaniem Kanta, ludzka świadomość jest apriorycznie ustrukturowana i dlatego uczestniczy ona aktywnie w konstytucji, czyli ustanawianiu swojego przedmiotu, określaniu jego sensu i pozycji ontologicznej. Świadomość obcuje jedynie ze „światem dla nas”, czyli ze światem tzw. fenomenów: tego, co się świadomości naocznie jawi, natomiast świat „rzeczy samych w sobie” (noumenów) jest bezpośrednio niepoznawalny. Na kanwie apriorycznej analizy ludzkiej świadomości Kant stawia tezę, że pomiędzy bytem przyrodą (*die Sein*) a światem wartości, czyli tym, co powinno być (*sollen*) zachodzi przepaść. Bytem–naturą rządzi bezwzględny, mechaniczny determinizm, dlatego nie ma w nim miejsca na wartości. Sfera *sollen* zakłada wolność, a ponieważ wolność stanowi istotę człowieka — wyraża się w niej nasze człowieczeństwo — to z tego wynika, że wartości mają swoje źródło wyłącznie w człowieku i dotyczą tylko człowieka. Myśl tę wyraża znany aforyzm Kanta: „Niebo gwiazdziste nade mną, a prawo moralne we mnie”. Czym są wartości?

Ponieważ nie da się ich ugruntować w materialnych rzeczach, mogą one być jedynie postulatami rozumu praktycznego (woli), a dokładnie mówiąc, mogą być jedynie żywionymi przez człowieka ideałami życiowymi. Skąd się wartości biorą — tego Kant nie wie; głosi, że je zastajemy, że budzą one w nas powinność i że bez wartości nie da się „żyć po ludzku”. Jednakże wiążąc wartości z człowiekiem, czyniąc go — jak się dziś określa — podmiotem aksjologicznym, Kant stanął przed dylematem: skoro człowiek jest prawodawcą wartości, to z tego wynika, że każdy człowiek na swój sposób i według swej woli — bo każdy jest wolnością! — decyduje o tym, co jest wartością oraz jakie wartości należy urzeczywistniać we własnym życiu. Dylemat ten,

czyli zagrożenie subiektywizmem i relatywizmem, Kant „przewycięża” sięgając do wizji państwa: jest ono „uogólnionym” obywatelem i z tego tytułu suwerennym prawodawcą, na nim spoczywa zadanie określenia wartości i utworzenia ich systemu (hierarchii), czyli przeniesienia powinności moralnej w sferę obowiązku wobec prawa. Inaczej mówiąc, państwo kodyfikuje wartości i ustanawia prawo powszechne, obowiązujące wszystkich jego obywateli. Kolejny dylemat, a mianowicie niebezpieczeństwo państwowego totalitaryzmu (kolektywizmu), Kant „przewycięża” deklarując (!), że człowiek jest najwyższą wartością, dlatego należy go zawsze traktować jako cel, a nigdy jako środek do celu. Jednakże Kant jest nadal świadom, że państwo, tzw. Państwo Celów o ustroju liberalnym, prowadzi do konfliktu wartości i walki „wszystkich ze wszystkimi”, dlatego ostatecznie proklamuje tzw. Państwo Boże jako właściwy kontekst życia człowieka. W państwie tym rolę normatywną pełni idea Boga, która jest postulatem rozumu praktycznego i w której — jak Kant zakłada — zawiera się właściwa, uniwersalna aksjologia.

Inną wykładnię dylematu konfliktu wolności w ustanawianiu wartości z ich prawną kodyfikacją przyniósł ze sobą tzw. neokantyzm, który odrzucił myśl Kanta o istnieniu „rzeczy samych w sobie” (noumenów), uznając ją za nieprzewyciężony relikwyt tradycyjnej filozofii (metafizyki) głoszącej, że istnieje coś poza (gr. *meta*) świadomością, i ogłosił, że człowiek obcuje wyłącznie ze światem fenomenów, a więc jest niejako absolutnym prawodawcą wartości. To rozwiązanie odsłoniło nowy dylemat, a mianowicie, konflikt pomiędzy wolnymi jednostkami-absolutami w ustanawianiu wartości i ich hierarchii. Konflikt ten neokantysty „przewyciężają” głosząc, iż w istocie jest on nieusuwalny, ale można go, by tak rzec, rozładować, jeżeli wolne jednostki wykażą dobrą wolę (!) i w oparciu o umowę społeczną (konwencję) zaakceptują określoną hierarchię wartości jako obowiązującą w życiu publicznym. Nie pociąga to za sobą totalitaryzmu i kolektywizmu, bowiem konwencje podlegają zmianie w kontekście rozmaitych uwarunkowań życia, a poza tym każda jednostka ma zagwarantowaną sferę tzw. prywatności i możliwość manifestowania własnej opcji aksjologicznej.

W takim właśnie kontekście myślowym uprawia się tzw. aksjologię (gr. *aksios* — godny, cenny), a uprawia się ją zazwyczaj w nawiązaniu do jakiegoś nurtu tradycji idealizmu, np. egzystencjalizmu, hermeneutyki, pragmatyzmu, dialogizmu, fenomenologii, marksizmu, strukturalizmu, filozo-

fii analitycznej czy aktualnie postmodernizmu, a czasem chce się ją „unaukować” opierając o psychologię czy socjologię. Niezależnie od lokalnych różnic w sposobie uprawiania aksjologii, dyscyplina ta stoi przed następującymi pytaniami: Co to jest wartość? W jaki sposób wartość istnieje? Jak wartości poznajemy i uzasadniamy sądy o wartościach? Jaka jest pozycja wartości w świecie i w ludzkim życiu? Na czym polega problem hierarchii wartości?

Różne są aksjologie, a więc różne padają odpowiedzi, a są one rozpięte pomiędzy następującymi stanowiskami:

- (1) subiektywizm: wartość jest pochodna (zależna) w istnieniu i w swej treści od człowieka *versus* obiektywizm: wartość ma być przedmiotowy, zastajemy ją w świecie;
- (2) relatywizm: wartość jest względna, a więc zmienna, stopniowalna i uzależniona od człowieka i okoliczności jego życia *versus* absolutyzm: wartość jest bezwzględna (nierelatywna);
- (3) sceptycyzm, agnostycyzm: problem wartości jest nierozstrzygalny *versus* dogmatyzm: problem wartości jest racjonalnie rozstrzygalny;
- (4) racjonalizm: wartość i problem wartości leży w polu kompetencji ludzkiego rozumu *versus* irracjonalizm: wartość jest illogiczna, należy ona do sfery zmysłów (sensualizm), woli (woluntaryzm), intuicji pozaracjonalnej (intuicjonizm ekstatyczny), uczuć (sentymentalizm, emotywizm) lub wiary (fideizm);
- (5) kognitywizm: wartość jest poznawalna, a sądy o wartości są rozstrzygalne *versus* akognitywizm: wartość jest stanowiona aktem woli lub uczucia, jest sposobem widzenia czegoś, reakcją na coś;
- (6) naturalizm: wartość jest empiryczną cechą czegoś *versus* antynaturalizm: wartość nie jest ani cechą, ani własnością czy właściwością czegoś, a sądy o wartości są nieuzasadnialne;
- (7) monizm: w każdej dziedzinie istnieje (dominuje) jedna wartość, np. w sztuce wartość estetyczna czy w etyce wartość moralna *versus* pluralizm: w każdej dziedzinie istnieje wiele równorzędnych wartości, np. w sztuce śliczny, ładny, komiczny, tragiczny itd.;
- (8) autonomizm: wartość jest bytowo samoistna, tworzy odrębny świat, tzw. świat wartości *versus* heteronomizm: byt wartości zależy od człowieka lub od jej nosiciela czy też od relacji pomiędzy bytem i człowiekiem (relacjonizm).

Istnieją także aksjologie mieszane, na gruncie których głosi się, że niektóre rodzaje wartości są absolutne czy obiektywne, np. wartości poznawcze, moralne, ogólnoludzkie, humanistyczne, inne zaś ich rodzaje cechuje subiektywność, względność czy illogiczność (pozaracjonalność), np. wartości religijne czy estetyczne. Ponadto wartościom przeciwstawia się antywartości, a także obok wartości wyróżnia się tzw. nadwartości, a o tym, co jest, a co nie jest wartością, antywartością czy nadwartością rozstrzyga się w ramach własnych założeń systemowych danej aksjologii. Z tej racji, aksjologia przypomina dżunglę pomysłów, a jej myślowa kakofonia powoduje bałagan w humanistyce i naukach społecznych, także w pedagogice. Charakterystycznym rysem sporów aksjologicznych jest to, że każda ze stron debaty potrafi na zasadzie *vice versa* odpowiednim przykładem czy argumentem uchylić bądź przynajmniej osłabić tezę przeciwną, z czego płynie podejrzenie, że każda ze stron ma i zarazem nie ma racji. W tej sytuacji nietrudno o konkluzję, że spór o wartości jest ostatecznie sporem nierozstrzygalnym.

Dodajmy, że ta sceptyczna konkluzja jest słuszna jedynie w odniesieniu do tradycji idealizmu. Tradycja ta oderwała bowiem dobro od bytu, zamieniła dobro na wartości, zaś wartości — jako swoiste postulatory czy ideały — związała z człowiekiem i w ten sposób pozbawiła się realistycznego kryterium oceny (miary) wartości. W tradycji realizmu filozoficznego wartość jest doskonałością relacyjną czegoś, przydatnością czy służebnością tego czegoś pod jakimś określonym względem lub po prostu jest skutecznym środkiem realizacji jakiegoś dobra jako celu. Tak więc wartość czegoś poznajemy dzięki ocenie tego czegoś, a podstawą oceny jest zamierzone dobro. Brak realistycznego kryterium oceny wartości czegoś powoduje, że tradycja aksjologiczna bądź to dekretuje takie kryterium (modernizm i kolektywizm), bądź też głosi, że nie istnieje żadne uniwersalne i neutralne kryterium wartości (postmodernizm i indywidualizm), a tym samym staje na gruncie relatywizmu.

3. Aretologia — etyka wychowawcza

Już w okresie mitologicznym w starożytnej Grecji poeci i myśliciele dostrzeżli, że człowiek posiada szereg zdolności i że zdolności te mogą stać się trwałymi sprawnościami, jeżeli podda się je ćwiczeniu i systematycznej uprawie.

Usprawnione zdolności określono mianem cnót (gr. *areté*, łac. *virtus* lub *habitus*) i w ten sposób rozwinął się dział filozofii związany z antropologią (teorią człowieka), a nazwany „aretologią” — teorią cnót. Przedmiotem aretologii są nie tylko cnoty, lecz także wady, które są przeciwieństwem cnót (gr. *kakia*, łac. *vitium*), człowiek bowiem może się usprawniać nie tylko w dobru, ale także w złu. Ta konstatacja powiązała aretologię z filozofią praktyczną, dotyczącą ludzkiego działania, a szczególnie z etyką, która jest teorią moralności; aretologii przyznano miano etyki wychowawczej.

Teoria cnót rozwinęła się w ramach filozofii realistycznej (Arystoteles, Tomasz z Akwinu). Jak już było sygnalizowane, tradycja realizmu podkreśla, że człowiek jest bytem spotencjalizowanym, dynamicznym i podlegającym wielorakiemu rozwojowi, dzięki któremu osiąga on cele, jakie sam poznał i jakie sam postanowił urzeczywistnić. Każdy taki cel jest dobrem, a jest dobrem, ponieważ doskonali człowieka, dopełnia go tym, czego człowiek aktualnie nie posiada, a co powinien posiadać na mocy własnej natury. Pozy-skiwanie dobra w jakiegokolwiek dziedzinie życia jest związane z działaniem, a działanie nie może być byle jakie czy przypadkowe, tylko bowiem działanie świadome i celowe oraz umiejętne gwarantuje realizację celu–dobra. Człowiek poznaje więc, że stoi przed koniecznością ciągłego usprawniania własnego dynamizmu, a świadom tej konieczności podejmuje trud nabywania stosownych cnót–doskonałości. Nabyte i utrwalone w postaci usprawnień dzielności są nie tylko środkami prowadzącymi do dobra, nie pełnią wyłącznie funkcji instrumentalnej, są bowiem tym, co realnie doskonali samego człowieka. Cnota jest więc sprawnością działania, ale jest także jakością (doskonałością) człowieka i przyczyną jego dobroci. Klasycy aretologii akcentują, iż cnota przemienia człowieka, czyni go wsobnie doskonalszym. Myśl tę wyraża w sposób zwięzły i jasny definicja cnoty podana przez Arystotelesa: „cnota człowieka będzie trwałą dyspozycją, dzięki której staje się on dobry i dzięki której spełnia on należycie właściwe sobie funkcje”⁴. Spytajmy, co to znaczy, że „dzięki cnotcie człowiek staje się dobry”? Po pierwsze, cnota nie dopuszcza wady i zła, jest jakby moralnym pancerzem, który chroni człowieka przed pokusą zlekceważenia dobra, a ponadto sprawia ona, że określoną czynność spełniamy chętnie, szybko i z przyjemnością.

⁴ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 1982, 1106 a 15.

Człowiek jest z natury zdolny do nabywania cnót, a jedyną drogą ich nabywania jest ich nieustanne praktykowanie, co rzecz jasna wymaga zarówno wiedzy o cnotach — o istocie cnoty, o rodzajach cnót i ich hierarchii — jak i określonego wysiłku w ich pozyskiwaniu i utrwalaniu; cnota której nie podtrzymuje się, słabnie lub zanika⁵.

Inny podniesiony w aretologii wątek problemu cnoty wiąże się z tzw. zasadą środka, którą określa się także mianem zasady złotego środka (łac. *aurea mediocritas*). Otóż w działaniu ludzkim, a więc w poznaniu, postępowaniu, wytwarzaniu i sprawowaniu kultu religijnego — może się trafić nadmiar lub niedomiar. Skrajności te są czymś szkodliwym dla samego działania oraz dla działającego człowieka i są właściwie wadami, np. nadmiarem męstwa będzie zuchwałość, zaś jego niedomiarem — tchórzostwo. Rozpoznanie właściwej miary, czyli złotego środka, wymaga także cnoty–dzielności, którą jest sprawność słusznej oceny (gr. *orthos logos*, łac. *recta ratio*), czyli roztropność, a więc cnota namysłu nad środkami prowadzącymi do zamierzonego celu: „Namyślamy się, co leży w naszej mocy i co jest wykonalne”⁶.

Ważnym aspektem aretologii jest kwestia rozpoznania cnót i ich wyliczenia co do rodzajów i gatunków, a także problem hierarchii cnót, czyli ich pozycji i znaczenia w ludzkim życiu. Podkreśla się, że każda dziedzina ludzkiego dynamizmu jest powiązana z określonymi dzielnościami, a więc istnieją cnoty naturalne, np. zdrowie, i kulturowe, związane z poznaniem, postępowaniem, wytwarzaniem i religią. Jedne z nich są usprawnieniami rozumu teoretycznego, np. mądrość, intuicja pierwszych zasad, nauka, inne zaś praktycznego, np. roztropność czy sztuka. Są także cnoty woli, czyli cnoty etyczne, np. sprawiedliwość, umiarkowanie, męstwo. Wyróżnia się cnoty indywidualne oraz społeczne (kardynalne), cnoty przyrodzone oraz wlane (wiara, nadzieja, miłość). Akcentuje się wagę cnót teoretycznych, jako że wiedza jest fundamentem i rękojmią celowości ludzkiego działania, ale dodaje się, że samo działanie jest owocem usprawnień i samo usprawnia (doskonali) człowieka. Dzięki działaniu, człowiek nabywa doświadczenia, a doświadczenie staje się polem działania rozumu.

⁵ Zob. tamże, 1103 b 23; 1105 b 11.

⁶ Tamże, 1112 a 16.

Działanie ludzkie jest celowe, kiedy jest zgodne z naturą ludzką i prowadzi człowieka do ostatecznego celu jego bytowania. Spełnieniem ludzkiej natury jest stan szczęścia, czyli stan obcowania z dobrem, które jak było powiedziane — dopełnia człowieka o to, co się człowiekowi należy z natury. Jeśli dobro jest celem działania ludzkiego, to należy spytać, co jest dobrem człowieka? Tradycja realistyczna odpowiada, że dobrem tym jest ludzkie życie, jest ono człowiekowi dane i zarazem zadane, z czego wynika, że człowiek stoi przed powinnością rozpoznania własnego życia i rozstrzygnięcia, w jakim dobru jego życie spełnia się adekwatnie. Na pytanie to człowiek odpowiada w polu kultury: w nauce, moralności, sztuce i religii, a odpowiada na dwa sposoby, a mianowicie, w dyskursie społecznym, spełniającym konieczne warunki racjonalności i dorzeczności oraz we własnej osobowej decyzji, najwyższym akcie egzystencjalnym⁷. W akcie tym człowiek jest wolny, ale jego wolność nie manifestuje się w dowolności (widzimisie), lecz poprzez wolę (*recta voluntas*), a więc przez wolę usprawnioną, zaktualizowaną przez cnoty i zdolną do kierowania się rozpoznanym przez rozum dobrem rzeczy. Co więcej, życie jest dobrem każdego człowieka, a więc jest ono z tej racji dobrem wspólnym (*bonum communa*) i przyczyną życia społecznego. Inaczej mówiąc, życie społeczne wiąże troska o życie każdego człowieka, czego konsekwencją jest solidarna współpraca nad dobrem wspólnym. Jedną z ważnych form tej współpracy jest właśnie wychowanie i samowychowanie.

Podsumowując, w świetle aretologii wychowanie polega na społecznej aktualizacji cnót–dzielności w człowieku⁸. Cnoty nie tylko usprawniają człowieka w kluczowych sferach jego działalności kulturowej, lecz także przemieniają go, czynią go szlachetnym i dobrym (gr. *aristos*, *agathos*). Sens wychowania nie polega na tym, aby uczynić z człowieka sprawne narzędzie działania, lecz żeby go zmienić, czyli zaktualizować w nim człowieczeństwo (gr. *paideusis*, łac. *humanitas*). Dodać należy, że wychowanie — chodzi o jego stronę praktyczną (poetyczną) — jest sztuką, a każda sztuka działa celowo i dopełnia zastane w świecie i w człowieku braki. Każdy człowiek jest inny,

⁷ Zob. M.A. Krąpiec, *Człowiek w kulturze*, Warszawa 1996; P. Jaroszyński, *Etyka — dramat życia moralnego*, Warszawa 1996.

⁸ Zob. R. Bosley, *On Virtue and Vice*, New York 1991; D. Carr, *Educating the Virtues*, London 1991; J.W. Chapman, *Virtue*, New York 1992; M. Baur, *Virtues and Virtue Theories*, Washington 1998; A. MacIntyre, *Dependent Rational Animals. Why Human Beings need the Virtues*, London 1999.

a więc dla każdego należy znaleźć stosowną zasadę wychowawczą. Nie istnieją uniwersalne „recepty” wychowawcze, a ich poszukiwanie prowadzi do redukcjonizmu wychowawczego (*vide* kolektywizm i indywidualizm) i antypedagogiki.

Wykład wygłoszony podczas VI Ogólnopolskiej Konferencji Nauczycieli i Wychowawców pt. *Pedagogika klasyczna wobec wyzwań współczesności* (Lublin, 10 III 2007).

Urszula Wolska¹

KULTURA UPRAWĄ DUCHA JEST!²

**Kultura jest w każdym z nas,
jest pokarmem duszy,
jest pięknem i dobrem duchowym.**

Na początek zauważmy ścisły związek filozofii z kulturą.

[...] nie ma kultury, z której nie wyływałyby filozofia, oraz nie ma filozofii, która nie zajmowałaby się kulturą. [...] nie tylko kultura odnosi się do samej siebie za pośrednictwem filozofii, ale i vice versa: filozofia odnosi się do samej siebie za pośrednictwem pojęcia kultury. [...] kultura pozwala się poznać przez filozofię dokładnie w tej mierze, w jakiej filozofia pozwala się poznać przez kulturę³.

Ten związek potwierdzał już Cyceron, który w filozofii upatrywał uprawę duszy.

Uprawą duszy zaś jest filozofia: ona wrywa z korzeniami wady i przygotowuje dusze do przyjęcia ziarna, powierza im je [...], zasiewa, aby dojrzawszy, przyniosły jak najbardziej obfite owoce.

¹ Dr filozofii — filmowiec, terapeutka. Prowadzi Gabinet Terapii Filozoficznej; www.gabinetfilozoficzny.com; e-mail: urszula.wolska@gmail.com; ORCID: 0000-0003-0881-4706.

² Pierwodruk: U. Wolska. *Terapia filozoficzna Od umiłowania mądrości do dobrze spełnionego życia*, t. 4, Warszawa 2020, s. 47–64.

³ *Co to jest filozofia kultury?*, red. J. Michalik, Z. Rosińska, Warszawa 2007, s. 95–96.

Filozofia jest kulturą (uprawą), doskonaleniem, uszlachetnianiem ludzkiego ducha (*cultura animi philosophia est*)⁴. Od tego czasu używano słowa *kultura* na oznaczenie kultury duchowej. Kulturę w filozoficznym wymiarze bada filozofia kultury, o czym powiemy w dalszej części tego tekstu.

Z uprawą ducha mamy do czynienia tylko wtedy, kiedy służy ona dobru człowieka oraz dobru wspólnemu tego, co istnieje. Wszelka uprawa duszy polega na jego doskonaleniu. W życiu codziennym uprawę ducha przez kulturę odczuwa każdy człowiek. Mówi się np., że ktoś jest kulturalny, mając na myśli człowieka wyróżniającego się na tle tych, których określa się jako niekulturalnych czy niewychowanych.

Kultura uprawą ducha jest! Dlaczego? Bo dobry wybór najlepszych stworzonych przez człowieka dzieł materialnych, ale też ludzkich myśli i idei, i ich kontemplacja wznosi nas na wyżyny doświadczenia piękna i blasku, dla którego po prostu warto żyć. Taki przekaz od drugiego człowieka jest dobrym tchnieniem, odbiciem myśli i piękna duszy. Kultura, która nie jest uprawą ducha, jest bezduszna i prowadzi do degeneracji człowieka, do wygodnego i bezmyślnego wegetowania.

Ducha uprawiamy poprzez uczestnictwo w kulturze. To kontakt kulturowy, czyli zetknięcie się człowieka z drugim człowiekiem, z wytworami kultury, z instytucjami kultury oraz z treściami zawartymi w każdym dziele wytworzonym przez człowieka, ubogającym ducha.

W niniejszych rozważaniach filozoficznych na temat kultury skłaniamy się do tego, by kulturę ujmować jako uprawę ducha poprzez przekształcanie świata i metanoję (przemianę) człowieka, by wszelkie jego działania skierowane były na wspólne dobro, na zmniejszenie ciężaru istnienia, by życie ludzkości stało się po prostu lepsze. Bardzo ważne jest więc doświadczenie i przeżywanie piękna oraz blasku płynącego z duszy człowieka poprzez jego najdoskonalsze dzieła.

Kultura jest ważna zarówno dla twórcy, jak i dla odbiorcy. Ważny jest udział w dobrach duchowych, w tych pięknych dziełach stworzonych przez ludzi dla ludzi. Udział w tych dobrach daje odczucie piękna i dobrego życia. Pozwala nam prawdziwie cieszyć się obrazem, słowem czy dźwiękiem tego,

⁴ M. T. Cicero, *Rozmowy Tuskułańskie*, tłum. J. Śmigaj, [w:] *Pisma filozoficzne*, t. III, Warszawa 1961, s. 557.

co piękne. To są dobra realne: dzieła sztuki, literatura, poezja i muzyka. Trzeba sobie przy tym zadać trud poznania i rozpoznania dobra i piękna w wytworach kultury. By cieszyć się prawdziwym pięknem, a nie czymś pozornym i ułudnym, potrzebujemy odrobinę duchowego wysiłku. Łatwa jest rozrywkowa kultura masowa i brzydota. Na brzydotę jednak szkoda naszego krótkiego życia.

Samo pojęcie bycia w kulturze⁵ ma charakter filozoficzny. Przez kulturę rozumiemy całość kształt materialnych i niematerialnych wytworów człowieka, a przez naturę wszystko, co wytworem człowieka nie jest. To człowiek jest twórcą kultury. Człowiek żyje w naturze, pośród współistniejących oraz pośród wytworów kultury. Nabył w procesie uczestniczenia w kulturze odpowiednich kompetencji kulturowych. Uczestnictwo w kulturze, bycie w kulturze, to posiadanie wewnętrznych dyspozycji do rozumienia wytworów kultury wraz z umiejętnością ich wytwarzania i przetwarzania oraz rozumienia zachowań wynikających z wzorców kultury. Dotyczy to każdego, bowiem trudno byłoby sobie wyobrazić człowieka bez aktywności kulturalnej. Każdy człowiek zatem uczestniczy w recepcji kultury, przyjmuje i przyswaja sobie treści kultury. Dotyczy to zarówno kontemplacji, poznania, zrozumienia, jak i interpretacji kultury.

Marian Golka, zastanawiając się nad definicją uczestnictwa, bycia w kulturze, ujmuje je

jako wszelki kontakt człowieka z wytworami kultury oraz zachowaniami kulturowymi, a tym samym bezpośredni bądź pośredni kontakt z innymi ludźmi. Kontakt ten polega na używaniu wytworów kultury, na przyswajaniu, przetwarzaniu i odtwarzaniu tkwiących w nich wartości, na podleganiu obowiązującym w kulturze wzorom, ale także na tworzeniu nowych jej wytworów i wartości oraz zachowań⁶.

Główną cechą uczestnictwa w kulturze jest jego bardzo szeroki zakres, obejmujący prawie każdy aspekt kulturowego funkcjonowania człowieka, to jest treści, dobra, norm, wzorów i wartości kultury.

⁵ Por. M. Golka, *Socjologia kultury*, Warszawa 2013, s. 145–151.

⁶ Tamże, s. 146.

Uczestnictwo człowieka w kulturze:

1. W określonym stopniu dotyczy każdego człowieka. Każdy poprzez fakt bycia człowiekiem automatycznie jest związany z kulturą.
2. Stwarza człowieka i jednocześnie sprawia, że kultura się tworzy, przekształca i trwa. Uczestnictwo w kulturze jest podstawowym mechanizmem kreującym, odtwarzającym i podtrzymującym istnienie kultury.
3. Jest splotem percepcji, ekspresji i przeobrażeń kultury oraz swoistego jednostkowego i społecznego negocjowania odbieranych treści i wrażeń. Jest przejawem pełnej aktywności i życia wewnętrznego człowieka.
4. Bardzo trudno jest w nim odgraniczyć role czynne i bierne. Chodzi o rozgraniczenie nadawcy i odbiorcy kultury. Rozgraniczenie to nigdy nie może być i nie jest ostre.
5. Zawiera połączenie elementów intelektualnych, jak myśli i emocjonalnych, jak wzruszenie oraz innych aktów psychicznych. I tak to, co racjonalne, przenika się z tym, co irracjonalne, to, co terażniejsze, nakłada się na to, co przeszłe lub przyszłe, to, co realne, miesza się z tym, co wyobrażone.
6. Jest efektem procesu wychowania i kształcenia. Różne okoliczności wychowawcze, różne sposoby i kierunki oraz stopnie kształcenia odgrywają tu bardzo znaczącą rolę.
7. Rozwój człowieka odbywa się stopniowo, ze względu na pokonywanie trudności intelektualnych i emocjonalnych. Uczestnictwo w kulturze zmienia się wraz z wiekiem. Człowiek stopniowo uczy się sposobów rozumienia docierających do niego przekazów, uczy się odwagi interpretacyjnej oraz dostosowywania doznań do własnych doświadczeń, wyobrażeń i skojarzeń.
8. Jest formą interakcji społecznej, bezpośredniej i pośredniej. Jest uczestnictwem pośrednim w związkach międzyludzkich wyrażanych przez wytwory kultury, w respektowaniu wzorów kultury i rozumieniu ich treści.
9. Wpływa na umiejętność widzenia świata, głównie społecznego oraz wyrabia je i pogłębia. Od tego zależy finezja i wnikliwość w rozumieniu spraw ludzkich i zdolność empatii. Łączy się z mechanizmem rozwijania własnej osobowości poprzez uczestniczenie w kulturze.

Z pojęciem, definicją i znaczeniem kultury mamy kłopot. Jest bowiem wiele ujęć i definicji. Łatwo jest się w nich pogubić. Jerzy Kmita wymienia dwieście definicji kultury⁷. Powszechnie mówi się o kulturze wysokiej i niskiej, elitarnej, popularnej, lepszej, gorszej, trudnej, łatwej. I tak kultura wysoka — elitarna, wyrafinowana, autentyczna, oryginalna jest przedmiotem uznania, wręcz adoracji, a kultura niska — masowa, rozrywkowa, wulgarna, trywialna, prymitywna, kiczowata jest przedmiotem niechęci i pogardy. Mówi się też o kulturze potrzebnej i niepotrzebnej, wartościowej i bezwartościowej, ważnej i nieważnej.

Czym jest kultura? Intuicyjnie i potocznie każdy jest w stanie podjąć się próby wyjaśnienia, czym jest kultura, trudno bowiem wyobrazić sobie świat bez kultury. Najprościej można powiedzieć, że kultura obejmuje wszystkie wytwory i działania człowieka. Wytwory te mogą być materialne i niematerialne, dobre lub złe, dlatego kulturę też można określić w tych kategoriach⁸. Szkieletując obraz kultury, możemy powiedzieć, iż:

1. Kultury się uczymy,
2. Kultura wywodzi się z biologicznych, środowiskowych, psychicznych i historycznych elementów egzystencji ludzkiej,
3. Kultura jest zorganizowana,
4. Kultura jest wieloaspektowa,
5. Kultura jest dynamiczna,
6. Kultura jest zmienna,
7. W kulturze występują pewne prawidłowości, które da się analizować metodami naukowymi.
8. Kultura jest instrumentem przystosowania jednostki do całokształtu otoczenia oraz zdobycia środków dla twórczej ekspresji.

Z powyższego widzimy, że na obraz kultury składają się wzory sposobów myślenia, odczuwania i reagowania, nabyte i przekazywane przez symbole, które wraz z ich wcieleniami w wytworach ludzkich stanowią określone osiągnięcia, a zasadniczym trzonem kultury są historycznie narosłe i wyselekcjonowane, tradycyjne idee i związane z nimi wartości.

⁷ J. Kmita, *O kulturze symbolicznej*, Warszawa 1982, s. 72–73.

⁸ M. A. Krąpiec, *Człowiek w kulturze*, Warszawa 1990, s. 6–16, 60–61.

Kultura stanowi zawsze pewien wyróżniający się sposób życia człowieka, podzielany przez określoną grupę osób i przekazywany kolejnym generacjom. Na tej podstawie jesteśmy w stanie wyróżnić stałe cechy kultury określonych grup społecznych. Sposób życia jest zespołem idei akceptowanych i respektowanych w danym społeczeństwie. Kulturę pojmuje się tu jako rzeczywistość myślową albo ideacyjną.

Systemy społeczno–kulturowe są sceną, na której rozgrywa się skomplikowany dramat społecznego życia i związane z nim relacje ekonomiczne, religijne, polityczne, a także osobowe i rodzinne. Taki system funkcjonuje jako współzależna całość i zachowuje stabilność oraz zdolność odtwarzania się. W tym sensie kultura nie jest zjawiskiem materialnym. Będąc na obszarze innego systemu społeczno–kulturalnego z oczywistością stwierdzamy, że jest inny, że inni myślą i zachowują się inaczej, że ich sposób życia, pomysł na życie jest inny i nie przystaje do naszego.

Całościowy rozwój człowieka gwarantuje równomierny udział i obecność wszystkich dziedzin kultury. Wysoki poziom kultury reprezentuje społeczność, w której każde istnienie ludzkie ma możliwość rozwoju intelektualnego, moralnego, artystycznego i religijnego.

Wszystko, co zagraża temu rozwojowi, jest antykulturą. Zawsze były i nadal są cywilizacje, które przyczyniają się do rozwoju antykultury, powodującej zagrożenia dla życia człowieka, jego rodziny, jak również zagrożenia dla narodu, państwa, wiary, co skutkuje blokadą rozwoju umysłowego, demoralizacją i degradacją człowieka. Dzieje się to przeważnie wtedy, kiedy odrywa się kulturę od natury, kiedy kultura nie liczy się z rzeczywistością, w tym z realnym istnieniem człowieka i jego naturą.

Antykultura działa na rzeczywistość destrukcyjnie. Negując naturę jako źródło ludzkiego działania, jej i jego celowościowy charakter, zaprzecza też ludzkiej podmiotowości.

Bez podmiotu nie ma osoby. Nieosobowa koncepcja człowieka, bytu ludzkiego, z całym teoretycznym i ideologicznym zapleczem, prowadzi prosto do totalitaryzmu, do zniewolenia człowieka tak jak w socrealizmie.

I tak na przykład kultura naturalizmu Rousseau wspomogła terror rewolucji francuskiej w imię równości. Komunizm Marksa przyczynił się do zbrodni popełnionych w majestacie prawa na ponad stu milionach obywateli państw komuni-

stycznych. Egzystencjalizm Sartre'a skutkuje dzisiejszym liberalizmem z ustawodawstwem łamiącym naturalne prawa człowieka, dającym prawo między innymi do terminacji życia człowieka na każdym etapie jego rozwoju od jego poczęcia⁹.

Kultura jest zawsze personalistyczna, bo jest owocem osobowego życia człowieka. Pochodzi od człowieka. Wprowadza racjonalny ład do świata, którego źródłem są właśnie osobowe akty człowieka w postaci świadomych i dobrowolnych działań poznawczych i twórczych. Trzeba uważać, by nie stworzyć sobie myślnego czy wirtualnego świata, oddalającego człowieka od natury, od realnie istniejącej rzeczywistości.

W świecie sztucznym, wymyślonym, dalekim od natury, od realnej rzeczywistości człowiek żyje wśród wyimaginowanych uczuć, lęków, złudzeń i rozczarowań, wśród ciągle niezaspokojonych marzeń i fantazji. Już Epiktet zauważył, że człowieka niepokoją i przerażają nie rzeczy realne, ale jego przekonania i wyobrażenia¹⁰.

Źródłem właściwego rozumienia kultury jest aktywność poznawcza człowieka, który właśnie w poznaniu interioryzuje i intelektualizuje zastaną naturę. Przyswaja sobie treści świata natury ubogacając się przy tym. Bogactwo ujętej rzeczywistości decyduje o jego kulturze.

Kulturę bada m.in. filozofia kultury. Jest swoistą filozofią praktyczną prowadząca do uprawy ducha, do metanoi. Znakiem rozpoznawczym filozofii zawsze jest całościowe ujęcie przedmiotu badań. Ona rozstrzyga też kwestię różnicy między *archè* i *telos*, zasadą i celem, czyniąc je przedmiotem racjonalnej samowiedzy bądź wiedzy. Ujmując filozofię kultury jako refleksję nad wszystkimi zjawiskami związanymi z kulturą, zauważamy jej odrębność od szczegółowych nauk i dyscyplin filozoficznych o kulturze, takich jak filozofia nauki, sztuki, religii czy filozofii języka.

Dla filozofii kultury ważne jest ujęcie jej przedmiotu jako dynamicznej uprawy i pielęgnacji ducha, jako ciężkiej pracy, trudu, wysiłku, ruchu i energii, w których wyrażają się duchowe zmagania ludzkiej egzystencji, jako siły nakierowanej na doskonalenie, na wzrost ducha będący rozkwitem i rozrostem jego samoświadomości.

⁹ P. Jaroszyński, *Kultura*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 6, Lublin 2005, s. 140.

¹⁰ E. Cassirer, *Esej o człowieku. Wprowadzenie do filozofii kultury*, Warszawa 1971, s. 69.

Filozofia kultury rozumiana jako filozofia praktyczna poszukuje odpowiedzi na pytania wyrastające z ludzkiej egzystencji. Pytania te, jak i odpowiedzi na nie, stanowią o kulturze, określają ją, są jej ruchem i źródłem. To pytania o zasadę i cel (*archè i telos*), o naturę i kulturę, o pamięć, o uczucia i myślenie, o zdrowie, o chorobę, o podobieństwo i różnicę, o pewność i niepewność, zachowanie i tworzenie, dojrzałość i niedojrzałość, o przemianę, o zabawę i powagę, w końcu o prawdę i fałsz, dobro i zło¹¹.

Filozofia praktyczna w ujęciu arystotelesowskim jest mądrością praktyczną, czyli rozsądkiem (*sofrosyne*), jedną z dyspozycji, za pomocą których dusza poznaje prawdę. Mądrość praktyczna

jest trwałą dyspozycją do działania opartego na trafnym rozważeniu tego, co dla człowieka jest dobre lub złe.

Filozofia praktyczna docenia mądrość filozoficzną, bo

mądrość filozoficzna czyni szczęśliwym przez to samo, że się ją posiada i wprowadza w czyn¹².

Mądrość, a tym samym rozumienie mogą stanowić źródło szczęścia. Uprawa ducha może zatem przekształcić się w samoświadomość szczęśliwą. Dwa tysiące dwieście lat po Arystotelesie Hans-Georg Gadamer pisał o cudzie rozumienia. Pisał, że zadanie hermeneutyki „polega na wyjaśnieniu cudu rozumienia, który nie jest jakąś tajemniczą komunią dusz, lecz udziałem we wspólnym bycie”¹³.

Zauważmy, że w płynnej kulturze współczesnej następuje uprzedmiotowienie człowieka, który sam siebie też traktuje jak narzędzie, przedmiot i zamiast, co zalecała filozofia klasyczna, poprzez zdziwienie, zachwyt nad istnieniem, ćwiczenia duchowe, poznanie i kontemplację, uprawiać siebie od wewnątrz, uprawiać swojego ducha, ponowoczesny człowiek obrabia siebie głównie zewnątrznie poprzez wierność lansowanym stylom i modom,

¹¹ Por. Z. Rosińska, *Filozofia kultury jako „filozofia spraw ludzkich”*, [w:] *Co to jest filozofia kultury?*, red. Z. Rosińska i J. Michalik, Warszawa 2006, s. 47–58.

¹² Por. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 1956, 1140.

¹³ Por. H.–G. Gadamer, *Prawda i metoda*, tłum. B. Baran, Kraków 1993, s. 279.

posuwając się do kaleczenia ciała, gdy za wszelką cenę chce uatrakcyjnić swój wygląd zewnętrzny.

Walter Benjamin¹⁴ pisał, że kultura nie jest już triumfem ducha nad materią, że jest dokładnie odwrotnie. Obserwujemy pogłębiający się triumf materii nad ludzkim duchem. Wraz z ekonomizacją i urynkowaniem kultura coraz bardziej uprzedmiotawia się. Idąc za Benjaminem¹⁵ można powiedzieć, że mamy do czynienia z kulturą rzeczy, towarów. Pośród nich jest też człowiek, uprzedmiotowiony, utowarowiony, obrobiony zewnętrznie przez samego siebie, będący niejako materialnym śladem odduchowionej, wyobcowanej pracy własnej, innego człowieka czy ludzi, równym materialnym artefaktom przypominającym mu, że od niego pochodzą, ale niezdolnym dopatrzeć się już żadnego sensu w ich i w swoim istnieniu.

Benjamin¹⁶ wyjaśnia dalej, że wszystkie te przedmioty mają wartość moralną i domagają się żywej pamięci, ale w przedmiotach tych jest jedynie utracone bezsensownie życie podmiotu, który je wytworzył. Ta iskra osobowej intencji żyjącego podmiotu staje się w bezsensownym przedmiocie tylko „martwą alegorią”.

Przypomnijmy sobie w tym miejscu przypadek Nathana Verhelsta, człowieka na własne życzenie „obrobionego” zewnętrznie przez lekarza tak, by z kobiety stał się mężczyzną. Nie widząc w tym żadnego sensu, ze słowami: „Nie chciałem być potworem”, poprosił tego samego lekarza o uśmiercenie go, co ten bezproblemowo wykonał. Racja bytu takich bezsensownych przedmiotów ulotniła się. Georg Simmel¹⁷ takie przedmioty materialne nazywa „rzeczami pustymi”, a stan beznadziei — postawą trwale napiętnowaną wysublimowanym okrucieństwem, zaś groźbę skrajnego urzeczowienia człowieka w kulturze widzi jako martwą domenę zdepersonalizowanego ducha.

Postmodernistyczna kultura współczesna została całkowicie zdominowana przez fetysz towarowy. Benjamin¹⁸ nie potępia tego stanu rzeczy, on go

¹⁴ Por. W. Benjamin, *Pasaże*, tłum. I. Kania, Kraków 2006, N 1 a, 8, s. 505, N 9 a, 6, s. 522, N 11, 2, s. 524, J 92, 4, s. 46, 132, 429. Oznaczenia literowe odnoszą się do poszczególnych rozdziałów *Zapisków i materiałów*.

¹⁵ Por. tamże, N 9, 4, s. 521, N 5, 2, s. 513.

¹⁶ Tamże, H 1 a, 2, s. 230 i 232.

¹⁷ Por. G. Simmel, *Most i drzwi. Wybór esejów*, tłum. M. Łukasiewicz, Warszawa 2006, s. 70–71, s. 121.

¹⁸ Por. W. Benjamin, *Pasaże*, dz. cyt., N 9 a, 1, N 10 a, 3, s. 524.

opisuje jako coś, co jest katastrofą w dziejach ludzkości, która nam się przytrafia po to, by pomyśleć o jakimś planie ocalenia. Przywołuje tu teologiczne pojęcie zbawienia.

Jego zdaniem, ta katastrofa uświadomi i pokaże człowiekowi obraz ujawniający sprzeczność czasu historycznego. Wytwory człowieka, artefakty kulturowe, które mają sens dla człowieka-osoby-wytwórcy, w intymnym obcowaniu z odbiorcą ożywia tkwiąca w nich „praktyczną pamięć”, odsłania zamysł historycznego sensu i ujmuje kulturę jako miejsce ducha ludzkiego, pogodzonego z samym sobą, ukazując przy tym „niezniszczalność najwyższego życia we wszystkich rzeczach”, bowiem iskra tego życia tli się we wszystkim, co człowieka dotyka¹⁹.

Człowiek może zatrzymać się na granicy ostatecznego upadku w „pustą materię” i jednocześnie odczuć w tym upadku absolutną zniewagę. Benjamin²⁰ postrzega człowieka na granicy urzeczowienia jako człowieka-maszynę, człowieka w stanie dialektycznego napięcia, który jednak z całą mocą ujawnia niezgodę na ten stan rzeczy.

Słowo maszyna króluje w nazewnictwie określającym działania i wytwory człowieka. Aldous Huxley nazywa człowieka maszyną do życia, Le Corbusier maszyną do mieszkania nazywa dom, Filip Marinetti miasto nazywa maszyną do przerobu masy ludzkiej²¹. W tym otoczeniu człowiek staje się tragicznym bohaterem swojego życia, który w chwili skrajnego urzeczowienia uwalnia rozpaczliwą, autentyczną iskrę nadziei. Taki człowiek z nadzieją będzie marzył o uwolnieniu się od zdehumanizowanej opresji i dyktatu materii, z jakimi wciąż spotykamy się u progu XXI wieku.

W postmodernistycznej kulturze króluje radykalny eklektyzm i pluralizm²² z kanibalizacją wszystkich stylów włącznie²³. Nie ma żadnej wartości, kierunku i rozwoju, oryginalności, wszystko wolno i nic nie ma sensu.

¹⁹ Tamże, N 1a, 4, s. 505.

²⁰ Tamże, J 43, 1, s. 338.

²¹ Por. A. Bielik-Robson, *Gnostyk w wielkim mieście. Walter Benjamin i kultura materialna*, [w:] *Co to jest filozofia kultury?*, dz. cyt., s. 282.

²² Pisze o tym Ch. Jencks w swojej pracy *The Emergent rules*, cyt. za: *Postmodernizm. A Reader*, red. T. Dcherty, New York 1993, s. 283.

²³ Pisze o tym F. Jameson w swojej pracy *Postmodernism, or, the Cultural Logic of Late Capitalism*, London 1991, s. 18.

Powstaje próżnia bezsensu, od której chce się uciec. Wyraźnie odczuwa się kryzys kulturowy. Mówią już o nim otwarcie w publicznych wyznaniach intelektualności oraz twórcy z różnych dziedzin. Mówią o kulturowym rozchwianiu, o ulotności i prowizoryczności, co nie tylko zwalnia człowieka od odpowiedzialności, ale narzuca niepokój co do przyszłości w tym kosmosie bezsensu, gdzie każdy ruch jest błędzeniem po omacku wśród zjaw, chimer, fikcji i chwilowości. W tym stanie człowiek swoją egzystencję odczuwa jako udrękę, trwogę, kruchość i małość²⁴.

Biorąc powyższe pod uwagę widzimy, że nie każda kultura jest uprawą ducha. Dostojewski pokazał nam to jasno i prosto pisząc, że „bez piękna żyje się niepięknie, a brzydota zabija”²⁵. To piękno i blask zbawiają świat, nadają sens naszemu życiu. Blask towarzyszący pięknu jest często mgnieniem, chwilą, doświadczając go wołamy „chwilo trwaj!” — jeżeli jej pozwolimy, będzie trwała w naszej duszy i ubogacała całe nasze życie.

Platon określał piękno jako *splendor veritatis*, czyli blask prawdy, św. Augustyn jako *splendor ordinis*, czyli blask ładu i porządku. Odróżnienie brzydoty i piękna w kulturze nie jest prostą sprawą i wymaga od człowieka określonego intelektualnego wysiłku. Gdy jednak ujmiemy piękno, już nigdy nie zwrócimy się ku brzydocie.

Skupiam się tu bardziej na kulturze, która uprawia ducha, a nie na tej, która ducha niszczy, ale muszę uczciwie podkreślić, że trzeba wiedzieć i rozpoznawać te dzieła, które ducha nie uprawiają. Wszystko, co nie uprawia ducha, czyli wszelki kicz, tanią, rozrywkową kulturę masową, nazywam za Dostojewskim brzydotą, która zabija ducha.

O uprawę ducha poprzez kulturę dbajmy od chwili, gdy dziecko pod sercem matki rozpoznaje dźwięki otoczenia. Dbajmy, by miało kontakt z dobrą muzyką, ono na nią reaguje. Świetnie pamiętam, że Tycjan, nasz dorosły dziś syn, na długo przed urodzeniem poruszał nóżką w rytm słyszanej muzyki i ten sam ruch zdarzał mu się długo po urodzeniu. Od początku więc dbajmy o to, aby w pokoiku dziecka nie było kolorowego zamętu, ale dużo bieli i światła, by dziecko miało kontakt z wytworami kultury człowieka, dobrymi książkami, muzyką, najlepiej klasyczną, obrazami artystów, z których bije piękno i blask

²⁴ Por. A. Zeidler-Janiszewska (red.), *Postmodernizm w perspektywie kulturoznawczej*, Warszawa 1991, s. 149–160.

²⁵ F. Dostojewski, *Biesy*, [w:] *Dzieła wybrane*, t. 4, tłum. T. Zagórski, Z. Podgórzec, Warszawa 1958, s. 701.

płynący z ich dusz. Wystarczy to potem kontynuować i na każdym etapie rozwoju dziecka starać się wyszukiwać perełki dobrej kultury i z nich korzystać, a wychowamy pięknych ludzi, zdolnych do rozpoznania i kontemplacji kultury, do jej tworzenia. Wszystko to po to, byśmy razem poczuli piękno i blask, i radowali się z zaistnienia i trwania w istnieniu.

Kultura cały czas ewoluuje, rozwija się i zmienia, jak każda forma życia²⁶. W tym nasza nadzieja. Kultura nie może być też aktywnością obojętną. Pociąga za sobą bowiem określone wartości i odpowiedzialność. Człowiek powinien znaleźć oparcie w jednoznacznych wartościach kulturowych, wyznaczających punkt odniesienia.

Kształt kultury zależy od filozofii, od sposobu ujęcia przez nią rzeczywistości. Kultura winna być demonstracją tego, kim jest człowiek ze swojej natury, z racji swojego zaistnienia. Powinna ukazywać godność człowieka. Nie nadają jej mu systemy filozoficzne i nie jest zależna od jednostki czy od poziomu kulturalnego różnych zbiorowości społecznych²⁷.

W podstawowym znaczeniu kultura jest humanizacją natury. Człowiek poprzez swoje działanie przeobraża rzeczywistość, zajmuje się uprawą natury, w tym siebie samego. Przez naturę rozumiemy tu nie tylko środowisko przyrodnicze, ale także człowieka, którego potencjalność wyznacza obszar uprawy jego samego²⁸.

Swym działaniem poprzedzonym poznaniem człowiek tworzy nowe relacje, układy, przeobraża rzeczywistość zgodnie z własnymi koncepcjami. Zajmuje się zatem uprawą natury. Kultura świadczy o „ponadprzyrodniczym” statusie człowieka i jest demonstracją tego, kim człowiek jest w swojej wewnętrznej konstrukcji, ale informuje także, kim człowiek nie jest. Dobre jest to, że człowiek może swoimi działaniami siebie i naturę, poprzez kulturę, doskonalić, złe zaś to, że może ją niszczyć, co coraz częściej dzisiaj obserwujemy.

Adekwatna i ludzka kultura umożliwi integralny, osobowy rozwój każdej istoty ludzkiej. Ta kultura natomiast, która niszczy depozyt życia osobowego, obecnego w każdym człowieku i narusza przygodność, potencjalność

²⁶ Por. *Fede e cultura. Antologia di testi del magistero pontificio da Leone XIII a Giovanni Paolo II* A cura di Pontificio consiglio della cultura, Citta del Vaticano 2003, s. 835.

²⁷ A. Rodziński, *Osoba, Moralność, Kultura*. Lublin 1989, s. 368.

²⁸ Z. Zdybicka, *Personalistyczna koncepcja kultury, czyli „cywilizacja miłości człowieka”*, „W drodze” 1981, nr 11–12 (111–112), s. 9.

i transcendencję, która niszczy poznanie, miłość, wolność, podmiotowość prawną, suwerenność i godność religijną, jest antyludzka. Tego rozróżnienia uczy nas realistyczna antropologia filozoficzna. Aby była ludzka, kultura musi uwzględnić wszystkie wymiary bytowania człowieka, z zachowaniem odpowiedniego porządku i hierarchii wartości²⁹.

Za Mieczysławem Albertem Krąpcem twierdzą, że

przez „kulturę” możemy rozumieć takie przetwarzanie natury, które jest zdolne wyrazić w niej piękno swoiście ludzkie³⁰.

Doświadczenie transcendencji mówi nam o duchowych właściwościach człowieka, a uprawa ducha może się opierać jedynie na tych właściwościach. Dzieła człowieka, które uprawiają naszego ducha, to te, które nieustannie w ciągu wieków budzą ludzkiego ducha, zachwycają i przez to, że ludzie zostali uszlachetnieni recepcją tych utworów, dzieła te trwają wiecznie.

Jest jednak też sens tworzenia

„dla siebie samego”, aby sobie uświadomić wyraźniej wartościowe treści, aby wytworzone treści sprawdzić, aby się nimi osobiście zachwycić, według miary swej osobowości, swego ducha³¹.

Znamy z historii kultury i sztuki wielu pięknych ludzi, którzy tworzyli całe życie tylko i wyłącznie ze względu na imperatyw tworzenia i nie doświadczyli recepcji piękna ich prac za życia, a że były piękne i bił z nich blask, świadczy to, że służą do dzisiaj uprawie ducha, mając w sobie ten ślad wiecznej trwałości. Jako przykład takiego twórcy i takich dzieł mogę tu wspomnieć na przykład Władysława Strzemińskiego, który tworząc przez całe swoje trudne życie, marzył, żeby ktoś zechciał jego obraz, choćby za darmo. Teraz jest doceniony, a jego prace są prawie nieosiągalne na rynku sztuki.

Ten ślad wieczności mają tylko te wytwory kultury niematerialnej, które wynikają z ducha i uprawie ducha służą. Takie dzieła mogą „przetrwać zmienny świat tylko poprzez ludzkiego ducha”. Kultura „[...] jednocześnie

²⁹ Por. J. Gałkowski, *O istocie i naturze kultury*, [w:] *Co to jest filozofia kultury?*, dz. cyt., s. 47–58.

³⁰ M. A. Krąpiec, *Ja — człowiek*, Lublin 2005, s. 236.

³¹ Tamże, s. 258.

rozwijając człowieka [...] jest nierozzerwalnie związana z ludzkim duchem”³². Pamiętajmy, że człowiek jest skazany na działanie i przekaz poprzez materię, ale to, co jest zapodmiotowane tylko w materii i nie ma duchowego wymiaru, razem z materią przemija i nie ma szans na trwałe i ponadczasowe istnienie.

Ostatecznie bytową wartość dzieła kulturowe, wyprodukowane przez człowieka, zyskują jedynie przez człowieka, jego ducha, ku któremu są adresowane, aby go rozwinąć i wyzwolić jego osobiste działanie. Stąd mają wiecznotrwały sens wszystkie utwory kulturowe, które posłużyły człowiekowi do jego osobistego rozwoju, do zaktualizowania jego osobowych potencjalności; jeśli więc artysta „mierzy wysoko” i tworzy dla kogoś wybitnego — chcąc mu przekazać treści doniosłe — to takie dzieło zyskuje wartość ogólnoludzką³³.

Taki wytwór człowieka jest zawsze związkiem tego konkretnego dzieła z duchowym przeżyciem jego autora, które trwa w ciągu całego procesu jego tworzenia. Jego celem jako wytworu kultury winny być zawsze harmonia i piękno, które łączy w sobie dobro i prawdę, co skutkuje niepojętym blaskiem, oświecającym i ubogającym ducha człowieka.

³² Tamże.

³³ Tamże.

**RECENZJE,
SPRAWOZDANIA,
VARIA**

Andrzej Zwoliński

Leksykon gerontologii – najnowsze wydanie

*Adam A. Zych, Leksykon gerontologii, wyd. 4. przejrzone,
poprawione i uaktualnione, Oficyna Wydawnicza „Impuls”,
Kraków 2019, ss. 282, ISBN 978-83-8095-301-7*

Lexicon of gerontology – latest release

*Adam A. Zych, Lexicon of gerontology, Revised, corrected
and upgrade 4th edition, Oficyna Wydawnicza „Impuls”,
Kraków 2019, pp. 282, ISBN 978-83-8095-301-7*

W Polsce czynnych zawodowo jest kilkuset geriatrów, na prawie 6 milionów potencjalnych pacjentów (osób powyżej 65. roku życia). Stąd rodziny, bliscy i znajomi osób starszych skazani są na niemal wyłącznie własne siły w opiece nad starzejącymi się osobami.

Bez względu na to, czy senior jest niedomagający, czy pozostaje w domu, czy otrzymał opiekę dochodzącą, czy przebywa w pensjonacie, jest, czy nie, wspomagany przez fundusze społeczne — istotne w opiece nad nim będą osoby, którym zaufa, staną się mu bliskie, które zachowają lub zdobędą jego zaufanie. Najczęściej opiekującymi się osobą starszą pozostają członkowie rodziny, którzy wspomagają się wzajemnie w różnych wymiarach życia. Okazują swą troskę, przywiązanie, dzielą się doświadczeniem, wspierają w trudach codzienności.

Podjęcie każdej rozmowy jest znakiem dobrej woli rozmówców i zakłada, że partnerzy są zdolni do porozumienia, a w razie potrzeby zechcą wytłumaczyć, dopowiedzieć, ujawnić swoje racje. W każdym bowiem akcie komunikacji, jeśli jego celem jest porozumienie, zakłada się gotowość udzielenia partnerowi głosu, przejściowego zatrzymania interakcji w celu usunięcia nieporozumień i wyjaśnienia ich przyczyn. Rozmowę bowiem podejmuje się i kontynuuje na płaszczyźnie uniwersalnej komunikacji i solidarności. Znajduje to wyraz w uznaniu drugiej osoby za podmiot, który jest dla nas równorzędnym partnerem, oraz w poważnym potraktowaniu jego praw do osobowej komunikacji. Styl komunikacyjnego zachowania przyczynia się do tego, że druga osoba może się poczuć podmiotem, umacnia poczucie własnej wolności — co decyduje o jej „intersubiektywnej kreatywności”. Każda rozmowa ma swoją specyfikę, którą wyznacza zarówno rozmówca, jego kon-

dycja psychiczna, status społeczny, jak i poglądy przez niego prezentowane. Z drugiej strony, rodzaj rozmowy i jej jakość narzuca sytuacja, podczas której ona się toczy. Z pewnością rozmowa z człowiekiem starszym, schorowanym, cierpiącym, a tym bardziej umierającym — nie należy do łatwych. Wymaga umiejętnego pocieszania, cierpliwego trwania przy tematach poruszanych niekiedy wielokrotnie i ciągle od nowa, wyrozumiałości dla natarczywie powracających wspomnień i umiejętności słuchania przy — najczęściej — skromnym komentowaniu zasłyszanych treści. Jednym z wielu stereotypów dotyczących osób starszych jest traktowanie starości jako schyłkowej fazy życia ludzkiego, którym rządzą wyłącznie prawa biologii. Dopiero w drugiej połowie XX wieku rozpowszechniło się przekonanie, że z wiekiem pogarszają się zdolności umysłowe. Prawdą jest, że starzy inaczej niż młodzi odbierają i przetwarzają bodźce, ale to nie znaczy, że ich umysł jest mniej twórczy. Odpowiednio stymulowanym, nieustannie się rozwija. Ich stan duchowy dobrze oddają słowa, które Tennessee Williams (1911–1983) kładzie w usta jednej z postaci sztuki pt. *Orfeusz zstępujący* (1957):

Wszyscy jesteśmy mocno zaryglowani od wewnątrz. Możesz powiedzieć, że jesteśmy skazani na więzienie w samotnej celi wewnątrz naszych ciał.

[przekład Andrzeja Nowickiego i Krystyny Tarnowskiej].

Autor *Leksykonu starości*, obecnego już przez dekadę na polskim rynku wydawniczym, świadomie zrezygnował, jak pisze w *Uwagach wstępnych*, z przedstawiania biogramów wybitnych gerontologów i podawania wykorzystanej w tej pracy literatury. Wprowadził jednak odniesienia do stron internetowych, co ułatwia uzupełnienie treści wielu haseł. Pomiął także prawie zupełnie odsyłacze. Jeśli występują, to tylko w przypadkach koniecznych. Struktura tej interesującej publikacji obejmuje cztery elementy: po uwagach wstępnych następuje część leksykalna w układzie alfabetycznym, po niej aneks z materiałami ważnymi z punktu widzenia potrzeb Czytelników, a także indeksy — haseł i nazw rzeczowych, nazw osobowych oraz nazw inicjatyw, instytucji, organizacji, stowarzyszeń i towarzystw. Nową edycję leksykonu dopełniają *Postłowie Wydawcy* oraz *Oceny i opinie*.

Leksykon gerontologii zawiera łącznie ponad 1200 haseł rzeczowych. Aby w niewielkim stopniu przybliżyć zawartość niezwykle bogatego i róż-

norodnego w treści leksykonu, warto przywołać niektóre z haseł: aerobik, aterektomia (zabieg chirurgiczny), arterapia (leczenie sztuką), brodawka starcza, choroba Pageta (zniekształcające zapalenie kości), depresja, dna (artryzm), emerytura częściowa, fundusz emerytalny, gen APOE-i4 (zwiększający ryzyko choroby Alzheimera), higiena wieku starczego (gerokomia), integracja wiekowa, jaskra (glaukoma), Klostebol (lek w leczeniu osteoporozy), lata pracy, łysienie starcze, majaczenie starcze (*delirium senile*), nadciśnienie tętnicze (hipertonia), odleżyna, percepcja czasu, religijność w starszym wieku, samobójstwo, udar mózgu, wiek starczy, zarządzanie wiekiem, zasiłek celowy, zespół słabości (syndrom kruchości), życie seksualne w starszym wieku.

Każde z haseł uświadamia, jak wielka panorama problemów i zagadnień wiąże się ze starszym wiekiem. Są to jednocześnie wyznania dla opiekunów osób starszych, bliskich i rodziny, której nie wystarczy dobra wola opieki i niesienia wsparcia, lecz — by ta pomoc była adekwatna i rozsądna — wymaga refleksji i poznania wielu nowych, odkrywanych przez samych starszych ludzi spraw i tematów.

W zdecydowanej większości hasła dotyczą kwestii medycznych, społecznych, ekonomicznych, pedagogicznych, psychologicznych i prawnych — gerontologii oraz nauk i dyscyplin z nią współdziałających, np. psychologii zdrowia, psychologii biegu życia, andragogiki i pedagogiki specjalnej, filozofii, socjologii czy tanatologii, jak również dziedzin praktycznych i nauk stosowanych, takich jak np. ubezpieczenia społeczne, medycyna społeczna, marketing czy zarządzanie.

Gdy człowiek jest zdrowy, gdy nie dokucza mu ból i osamotnienie, wydaje się, że cały świat do niego należy. Nie musi się niczego obawiać, a nawet zapomina czasami, że nie zawsze tak musi być. Gdy pojawi się choroba — szybko staje się najważniejszym tematem, który wiele planów, marzeń i decyzji stawia pod znakiem zapytania. Choroba jest jakimś „zapadnięciem się człowieka w siebie” — uwaga chorego nie kieruje się już na piękny i zachwycający swymi walorami świat, ale — jak tama — zatrzymuje myśli i działania człowieka przy chorobie. Z tego względu, świat chorych jest mały i bardzo ciasny — niekiedy brakuje w nim miejsca nawet na ważne tematy dnia. Chory niepotrzebnie postrzega siebie jako ciężar dla innych, jako niepotrzebny balast dla najbliższych, który im przeszkadza i spowalnia w ich dążeniu do celów życiowych. Potrzeba wielkiej delikatności i uwagi, by udo-

wodnić choremu, że jest inaczej: słaby nie oznacza zbędny, a zatrzymanie działań w pracy nie oznacza braku wartości dla najbliższych.

Jan Paweł II (1920–2005) uczył, że człowiek — jako istota rozumna i wolna, stworzona na obraz i podobieństwo Boże — jest zawsze zdolny do miłości, czyli do czynienia z siebie bezinteresownego daru dla innych. Sytuacja choroby lub osłabienia nie zmienia tej prawdy. Chory nadal potrzebuje miłości i może ją ofiarować, chociaż na inny — niż dotąd — sposób. W szczególnie sposób potrzebuje w chorobie obecności i pomocy bliskich. Jako chory, cierpiący i słaby może ją na nowo doświadczyć, a niekiedy nawet odkryć i odczytać. Dzieci troszczą się o swoich schorowanych rodziców, matki z wielkim poświęceniem trwają przy chorym dziecku, małżonkowie umacniają się i sprawdzają swoją miłość w chorobie i starości.

Czas starości czy choroby to także sprawdzian starań instytucji służby zdrowia o los obywateli, doświadczenie sprawiedliwości (lub jej zaprzeczenie) w prawodawstwie i w hasłach instytucji publicznych. Jan Paweł II usiłował zauważyć wysiłki wszystkich, którzy podejmowali posługę chorym. W *Orędziu na Światowy Dzień Chorego* (1993) mówił pełen wdzięczności:

Wyrażam szczerze uznanie dla wszystkiego, co czynicie z tak wielkim poświęceniem i wielkodusznym oddaniem i żywią nadzieję, że wszyscy, którzy wykonują zawody medyczne i paramedyczne, będą to czynić z entuzjazmem i w postawie ofiarnej służby. Proszę zarazem Pana, by posłał licznych i świętych robotników do pracy na rozległym polu ochrony zdrowia i obrony chorego. A Maryja, Matka cierpiących, niech stoi u ich boku w godzinie próby i niech wspiera wysiłki tych, którzy poświęcają życie służbie chorych.

Kluczem do starości, a zarazem podstawą do budowania zarówno instytucjonalnej, jak i rodzinnej opieki nad osobami starszymi, może być *Leksykon gerontologii* — jedyna tego typu publikacja na polskim rynku wydawniczym.

Ks. prof. zw. dr hab. Andrzej Zwoliński
Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie
e-mail: azwolin@poczta.onet.pl
ORCID: 0000-0003-4712-1427

Krzysztof Kalka
Urszula Wolska, *Terapia filozoficzna*
— od umiłowania mądrości do dobrego i spełnionego życia,
Wydawnictwo von borowiecky, Warszawa 2020, ss. 210

Urszula Wolska, Philosophical Therapy.
From Love of Wisdom to Fulfilled Life v 4
Von borowiecky Publishers House, Warszawa 2020,
pp. 210, ISBN 978-83-66480-18-6

W IV tomie *Terapii filozoficznej* Autorka podejmuje próbę wyjaśnienia, jak rozumie terapię filozoficzną, w dziesięciu rozdziałach i wstępie: *Jak poznajemy? — episteme i doksa — wiedza pewna i domniemana; Potrzeba odwagi bycia sobą; Kultura uprawą ducha jest!; Etyka teorii a moralność praktykę ludzkiego postępowania; Wartość jest jedna; Pułapki i granice tolerancji; Powiedzmy życiu i światu — TAK!; Terapeutyczny sens afirmacji w wybranych filozofiach; Wybacząć — filozoficzny sens przebaczenia; Religare z? — filozoficzne ujęcie fenomenu religii; Simone Weil — człowiek absolutny zanurzony w miłości.*

Autorka uważa, że człowiek ponosi odpowiedzialność za jakość życia, realizowaną w codzienności. Wprowadzenie do całej serii *Terapia Filozoficzna* zamieściła w tomie I. Tam też, na początku swoich rozważań *Filozofia terapią? — zdecydowanie tak!* przedstawiła opis terapii filozoficznej oraz historię jej powstania i funkcjonowania w świecie, w Europie i w Polsce. Nie ma zatem potrzeby przekonywania o terapii filozoficznej. Warto umożliwić korzystanie z niej tym, którzy są nią zainteresowani i potrzebują tego rodzaju wsparcia. Celem tej terapii jest życie szczęśliwe. Paradoksem współczesności jest to, że człowiek coraz sprawniejszy w swoim działaniu, doświadcza nie tylko poczucia sprawstwa, ale też utraty poczucia sensu życia. Jednak w żadnej sytuacji człowiek nie traci godności osoby i wymaga chronienia, a nawet działań pomocniczych — terapii.

Recenzowany tom czwarty serii *Terapia Filozoficzna* Autorka postanowiła zacząć od tematu *Jak poznajemy? — episteme i doksa — wiedza pewna i domniemana*. Stwierdza, że wagę tego tematu uzmysłowili jej rozmówcy w trakcie Salonów Filozoficznych, gdy przychodzili dyskutować o tym, jak przyjmować wiedzę i jak rozróżniać, która jest domniemana, a która

pewna. I rzeczywiście, w tym rozdziale ukazuje tę różnicę dzięki pogłębionej wiedzy filozoficznej, zauważając zarazem, że teoria czy hipoteza, podlegające zmianie, nie zmieniają prawdy o człowieku i świecie go otaczającym, która jest w nim tylko i w świecie, i trwa.

Konkluzja wynikająca z przedstawionej tezy głosi, iż nie można całego życia przeżyć w całkowitej pewności swoich sądów, jak i w niepewności, bo niemożliwy byłby wszelki rozwój naukowy, techniczny, a tym bardziej duchowy.

Autorka wprowadza pojęcie mocnego myślenia jako elementu ciągłego kształcenia i doskonalenia swojej wiedzy. I mocne myślenie i wiedza są ważne dla egzystencji, jak i do życia, gdyż jesteśmy odpowiedzialni za skutki naszych czynów.

Drugi temat, *Potrzeba odwagi bycia sobą* — poddaje rozważaniom propozycję bycia sobą, która według Autorki jest „najważniejszym wyzwaniem dla człowieka, zwłaszcza w dzisiejszym świecie, w płynnej ponowoczesności, w świecie post–prawdy, –kultury, –człowieka, w swoistym post–świecie, gdzie najgroźniejszym orężem, używanym do zapanowania nad człowiekiem i światem, jest wyrafinowana manipulacja dążąca do tego, by sobie człowieka urobić i podporządkować w celu osiągnięcia jak największych korzyści, w jak największym obszarze świata”.

Tylko człowiek, który odważy się być sobą, nie podda się temu i nie stanie się nigdy częścią masy, ani bezwolnego tłumu. Będzie zawsze sobą, jednostką wyjątkową, idącą świadomie własną drogą rozwoju i doskonalenia się, by w końcu odczuć swoje życie jako dobre i szczęśliwe.

Zagadnienie *Kultura uprawą ducha* jest to temat trzeciego tekstu tego tomiku. Autorka zauważa, że to dzieła człowieka budzą i uprawiają naszego ducha i prowadzą do rozwoju i doskonalenia się. Dzięki tym dziełom, człowiek uszlachetnia się, a zarazem doświadcza zachwycającego i niepojętego piękna. Warto dodać, że szczególnie dzisiaj trzeba wyraźnie rozróżnić kulturę, która jest uprawą ducha, i antykulturę, czyli kulturę masową, rozrywkową, która niszczy depozyt życia osobowego, obecnego w każdym człowieku i narusza przygodność, potencjalność i transcendencję, to znaczy poznanie, miłość, wolność, podmiotowość, suwerenność i godność. Kultura ta nie tylko nie rozwija i nie doskonali człowieka, ale zniewala, infantylizuje go, cofa w rozwoju. Brzydota w kulturze zabija, a piękno w dziełach ludzkich zbawia świat.

Czwarty rozdział to *Etyka teorią, a moralność praktyką ludzkiego postępowania*. Autorka wprowadza rozróżnienie pomiędzy etyką a moralnością.

Uważa, że używanie tych terminów zamiennie wnosi chaos. Dlatego w codziennym funkcjonowaniu moralnym, dla właściwych działań i wyborów należy uchwycić różnicę, aby „skutki naszych czynów w praktyce były moralnie dobre dla nas i współistniejących”.

Groźnym dla człowieka jest głoszone hasło *anything goes* (wszystko wolno). Człowiek jest zagubiony w wielości etyk, w których nie potrafi uchwycić, co jest dobre, a co złe. Zdany na samego siebie, staje się podatny na ryzyko prób i błędów, a także emocjonalne manipulacje, zawsze dla czyjeś korzyści i przyjemności. Ten relatywizm jest największym zagrożeniem dla człowieka. Według Autorki, musimy pamiętać, że człowiek ma zawsze wybór i nie jest na te zagrożenia skazany, bowiem istotę jego człowieczeństwa zawsze obroni etyka chronienia życia, osób, miłości bliźniego i postępowanie moralne, które każdego człowieka traktuje z szacunkiem, by mógł żyć w poczuciu własnej godności i wartości.

Piąty temat tomu to *Wartość jest jedna*. Autorka bierze pełną odpowiedzialność za to stwierdzenie Ingardena. Uważa, że człowiek jest tak duchowo skonstruowany, że od zawsze poszukuje wartości i zaraz potem pyta: „Po co nam wartość?”, a skierowany ku „wartościom, poszukuje sensu, realizuje się w kontekstach wartości i poprzez wartości”. Bada rozumienia wartości, analizując je od Platona aż po współczesność.

Dużo obecnie mówi się o kryzysie wartości, ale jak głęboki by ten kryzys nie był, to problem wartości nie zniknie z horyzontu duchowego człowieka. Obecny kryzys i jego skutki odczuwamy relatywizowaniem wszystkiego, a co za tym idzie — zagubieniem i utratą sensu życia. Kryzys ten związany jest właśnie z hasłem „wszystko wolno”. Jednakże, jak twierdzi Autorka, „Kto raz doświadczył prawdziwej dla siebie wartości, trwającej dłużej niż każde ułudne zadowolenie, zwłaszcza o podłożu materialnym, konsumpcyjnym, ten wie, że to doświadczenie emanuje wewnętrznym blaskiem i wywołuje w człowieku pragnienie swej kontemplacji w milczeniu i ciszy. Doświadczając wartości, ludzie milkną w zachwycie, cały świat się wycisza i zanurza w dobru, prawdzie i pięknie. Człowiek zanurzony w tym wyciszeniu pragnie w nim pozostać, bowiem za każdym hałasem kryje się brak wartości”. Autorka analizując zagadnienie wartości określa siebie jako zwolenniczkę filozofii realistycznej, cytując prof. A. Andrzejuka, że wartością są „dobre relacje osobowe”.

Granice i pułapki tolerancji to szósty temat tego tomiku. Tolerancja oznacza szacunek dla cudzych poglądów lub wierzeń, wyrażając się w dopuszczaniu ich do głosu jest wyrozumiałością. Tolerancja to nie akceptacja czyichś poglądów i zarazem aktywna współpraca. Uważa się, że człowiek ma naturalne prawo do pewnego zakresu wolności, w którym może realizować swoje wewnętrzne wolne decyzje. Mówiąc inaczej: być tolerancyjnym, to znaczy akceptować czyjąś wolność zawsze i wszędzie. Jest to zarazem akceptacja czyjegoś myślenia, działania, uczuć innych niż nasze. Nazywa się również tolerancją zasadą moralną, która jest połączona z elementarnym poszanowaniem osób ludzkich. Uważa się także, że tolerancja oznacza cierpliwe znoszenie czegoś, czego się nie lubi, potępia czy nie akceptuje. Mówimy, że jedną z najistotniejszych przyczyn braku tolerancji jest nieakceptowanie czyichś poglądów w sposób, który wskazywałby na to, że wszystkie poglądy są słuszne. Nie można się jednak zgodzić na błędną wiedzę.

Nie może też być zgody na każdy czyn, który skutkuje złem. Tolerancja, która oznacza równowagę i pełnoprawność postaw, doprowadza do wzajemnego akceptowania się osób. Jest ona istotnym składnikiem kultury, głównie kultury codzienności, gdyż właśnie w życiu codziennym należy uzgadniać stanowisko, pomimo różnych orientacji światopoglądowych.

Czym innym jest istnienie człowieka, a czym innym są poglądy człowieka. Poglądy przede wszystkim odsuwają od osób poprzez kwestionowanie realnych powiązań, natomiast nie niszczą tych powiązań. Tolerancja nie może być bezgraniczna i wymuszona. Nie może też być obojętnością dla świętego spokoju — najgroźniejsza pułapka tolerancji. Tak zwana nowa tolerancja, ujawniająca się hasłem „wszystko wolno”, nakazuje absolutną akceptację, a na jej brak reaguje wykluczeniem — gdy nie jesteś ze mną, to automatycznie jesteś przeciwko mnie. Tolerancji nie można żądać ani nakazać. Właściwie ujęta tolerancja to bardzo bezpieczne ramy, dzięki którym możemy utrzymać dobre relacje ze współistniejącymi i przez to też funkcjonować w życiu publicznym.

Powiedzmy życiu i światu TAK! Terapeutyczny sens afirmacji w wybranych filozofiach to temat siódmy, w którym Autorka omawia ujęcia afirmacji w taoizmie, konfucjanizmie, w filozofii buddyjskiej, u stoików, u Epikura, Spinozy, a także w kulturze chrześcijańskiej. W tekście tym pokazuje, że terapeutyczny sens afirmacji jest bezsprzeczny. Źródłem afirmacji zawsze będzie podjęta decyzja, że życie i świat mają dla nas wartość, którą chcemy cenić i chronić.

Trzeba przezwyciężyć pesymizm, by nie narażać swojego życia na bezsens czy wręcz niebyt. Skrajny pesymizm, niezależnie od kultury, w której się pojawia, prowadzi często do samobójstwa. Świadoma samoafirmacja i afirmacja świata, w którym przyszło nam żyć, odkrywa sens zaistnienia i istnienia oraz pozwala nam na pokonanie wszelkich trudności życiowych.

Filozofia afirmacji we wszystkich jej ujęciach jednoznacznie opowiada się za relacją miłości. To jest jej najsilniejsza terapeutyczna moc. To jest najgłębszy sens życia człowieka, który istnieje i trwa w istnieniu.

Kolejny, ósmy temat, *Wybaczać — filozoficzny sens wybaczenia*, traktuje o zdolności wybaczenia, uczy nas prawdziwego wybaczenia, uczy dostrzegać w wybaczeniu uzdrawianie relacji, gdyż wybaczenie jest wpisane w relacje osobowe. „Kiedy chętnie przebaczamy, okazujemy innym miłość, która jest doskonałą więzią jedności” (Kol 3,14).

Każdy człowiek jest zdolny do wybaczenia, aby budować relacje z innymi. Możemy powiedzieć, że wybaczenie to wielki dar, ma niezwykłą siłę i prowadzi do pojednania. Wybaczenie jest szansą dla drugiego człowieka, jest szansą dla jego zmiany, ale i dla nas. Jak stwierdza Autorka, należy wybaczać także samemu sobie, co jest rzeczą bardzo trudną, ale ważną dla dobrego samopoczucia, wewnętrznego spokoju. Doświadczając krzywdy ze strony drugiego człowieka, odczuwamy bardzo silne emocje. Aby pozbyć się tych emocji, trzeba korzystać ze sztuki wybaczenia, bo wybaczenie to sztuka bardzo trudna. Mahatma Gandhi twierdził, że „Słabi nigdy nie potrafią przebaczyć. Wybaczenie jest cnotą silnych”. Wybaczenie zatem nie czyni człowieka słabym, ale daje siłę oraz staje się radością życia. Wybaczenie jest zatem bardzo specyficznym darem; akt wybaczenia jest niematerialny, a siła jego skutku jest niewymierna i wręcz niepojęta. Wybaczenie sobie i innym jest jedną z najsilniejszych mocy terapeutycznych. Dokonujący się w człowieku akt wybaczenia, ujęty filozoficznie, nie jest religijny, ateistyczny czy też świecki, zawsze jest wybaczeniem czysto ludzkim.

Przedostatni, dziewiąty temat, *Religare z? — filozoficzne ujęcie fenomenu religii*, to bardzo ważny temat dla każdego człowieka myślącego o swoim życiu i świecie, w którym żyje i zadającego metafizyczne pytania o początek i sens zaistnienia oraz trwania w istnieniu. Stąd pytanie w metafizyce o Boga, który jest samoistnym istnieniem. Według Autorki, jesteśmy związani (*religare*) poprzez nasze zaistnienie, które jest fenomenem nierozzerwalnie złączonym

z człowiekiem od samego początku jego życia na Ziemi. W każdym bowiem rodzą się intuicje religijne, odczuwa coś niewytłumaczalnego, niezależnego od zmysłów, od wszelkiego doświadczalnego, racjonalnego ujęcia.

Religia jest kształtowaniem człowieka, stanowi dziedzinę związków osobowych między człowiekiem i Bogiem. Związki te zostały objawione i polegają na obecności w nas osoby Boga, na wzajemnym spotkaniu, na rozmowach, przyjaźni, co w sumie stanowi miłość. Bóg ponadto ujawnił w objawieniu ojcowskie odnoszenie się do osób. To objawienie staje się podstawą religii. Religia zatem jest relacją, w której realizuje się więź między człowiekiem a Bogiem jako realnie istniejącą osobą.

W każdym tomiku *Terapii Filozoficznej* jako dziesiąty, ostatni temat, Autorka przedstawia wybranego filozofa, którego bardzo ceni, ze względu na życie, jakie prowadził i teksty, które nam zostawił, z których nieustannie czerpie mądrość, by ją kontemplować i miłować oraz się nią dzielić z innymi. Ostatni temat tego tomiku to *Simone Weil — człowiek absolutny zanurzony w miłości*.

Autorka ceni S. Weil, ponieważ charakterystyczne dla niej żar i czystość budzą strach u ludzi, którzy zagłębiają się w jej teksty. To człowiek, kobieta, filozof, a przede wszystkim przez nikogo niekwestionowany geniusz. Całe życie i wszystkie jej dzieła to walka o początek uzdrowienia Zachodu i wyrwania go ze szponów zła. Jej zdaniem, krzywdę ludzie czynią samym sobie i światu, ponieważ przyznali sobie prawo wyboru i czynienia zła, mimo że mają możliwość wyboru dobra. Według Autorki, S. Weil zwraca uwagę na to, że wszyscy jesteśmy zakorzenieni. „Zakorzenienie jest być może najważniejszą i najbardziej zapoznaną potrzebą ducha ludzkiego. [...] Każdy byt ludzki potrzebuje wielorakich korzeni. Potrzebuje czerpać z nich praktycznie całość swego życia moralnego, intelektualnego, duchowego za pośrednictwem społeczności, do której z natury przynależy”. Bez tego, człowiek wrzuca siebie w chaos, w bezmiar wszelkiego ryzyka, któremu się bezmyślnie poddaje, a gdy w nie wpada, jest już przeważnie za późno na jakikolwiek ratunek, bo albo znajdzie się na globalnym wysypisku ludzi śmieci, albo wpada w pustkę bezsensu, z którego jedynym wyjściem jest niebycie.

Dlaczego Simone Weil budzi strach i przeraża? Bo proponuje mistyczne przyłgnięcie duszy do absolutnego dobra. Na to przyłgnięcie trzeba się jednak świadomie zdecydować, wybrać je i swojej duszy udzielić na nie zgody.

Życie Weil było poszukiwaniem duszy przez duszę w dążeniu ku dobru, zawsze z miłością.

Reasumując, wydaje się, że terapia filozoficzna to metoda inspirująca rozwój osobowy człowieka, poszukiwanie prawdy, a nawet wyjście z poznawczego czy duchowego kryzysu. Zawarta w książce problematyka terapeutyczna ma przede wszystkim uczyć tego, aby odpowiedzialny terapeuta umiał pomóc człowiekowi zdystansować podpowiadane przez kulturę złudzenia fałszujące prawdę. Wymaga to wyjaśnień właśnie w tego typu publikacjach. Wyjaśnienia te musi znać terapeuta, aby zrozumieć i wiedzieć jak zapobiec błędom niszczącym pogłębianie i utrwalanie sensu życia. Nie dostrzega się dzisiaj tej roli, pomija prawdę i skazuje się wielu ludzi na nieprzezwyciężalne trudności w odbiorze prawdy. Książka Urszuli Wolskiej jest wnikliwą i precyzyjną analizą naukową i głęboko humanistyczną, jasno napisaną prezentacją ważnych dziś zagadnień dla człowieka.

Dr hab. Krzysztof Kalka
prof. Państwowej Uczelni Stanisława Staszica w Pile
e-mail: krzysztofkalka@wp.pl
ORCID: 0000-0001-7060-8351

Michał Zembrzusi

Mikołaj Krasnodębski, W obronie człowieka.

Zarys antropologii filozoficznej Franciszka Gabryła (1866–1914),

Wydawnictwo von borowiecky, Warszawa 2020, ss. 330.

Mikołaj Krasnodębski, In Defence of Human Being.

The Outline of Philosophical Anthropology of Franciszek Gabryl (1866–1914),

Von borowiecky Publishers House, Warszawa–Radzymin 2020, pp. 330,

ISBN 978-83-66480-15-5 (printed version);

ISBN 978-83-66480-16-2 (electronic version)

Rację ma Autor książki *W obronie człowieka. Zarys antropologii filozoficznej Franciszka Gabryła* w tym, że dwa nurty tomizmu, tradycyjny i lowański, które obecne były w Polsce pod koniec XIX w. i do połowy XX w., nie doczekały się odpowiedniego opracowania. W przypadku tomizmu lowańskiego jesteśmy w nieco lepszej sytuacji niż w przypadku tomizmu tradycyjnego. Historykom filozofii, a także tomistom w Polsce, dostępnych jest wiele monografii poświęconych temu nurtowi, który został zapoczątkowany przez Josepha Merciera i kto wie, czy nie jest on nadal kontynuowany przez niektórych tomistów. Niestety, nie jest tak w odniesieniu do tomizmu tradycyjnego. Wydaje się, że nie zostały jeszcze ustalone dostatecznie dobre narzędzia do opracowania tego nurtu filozoficzno-teologicznego (nie wystarczające jest wskazanie na podręcznikowość, kompilacjonizm oraz werbalizm) i w związku z tym, brakuje w historiografii filozofii polskiej monografii poświęconych temu nurtowi.

Druga scholastyka (od XV nawet do XVII w.), a więc pewien ruch odnowy w sposobie prowadzenia dyskusji i dydaktyce w ramach tomizmu, w obliczu poważnych zmian kulturowych w renesansie i nowożytności, utrwaliła pozycję tomizmu jako zwartego pojęciowo systemu. Podręcznikowy wykład filozofii i teologii Tomasza z Akwinu, przeplatany odniesieniami do filozofii Arystotelesa, przekonywał nie-tomistów o tym, że tomizm pozostaje zamkniętą syntezą różnych twierdzeń. I nawet jeśli negatywnie oceniał i krytykował inne propozycje filozoficzne, bo sam spotykał się z krytyką, to od strony wewnętrznej nie podlegał żadnym metamorfozom, uściśleniom i dopowiedzeniom. Warto wspomnieć nazwiska takich autorów, jak chociażby Jan od św. Tomasza, czy Tomasz de Vio, którzy przysłużyli się do takiego stanu.

Był jednak pewien wyjątek związany z postacią Franciszka Suareza (za nim postępowali inni jezuita). Zreinterpretował on myśl tomistyczną i nawet jeśli formalnie przyznawał się do Tomasza z Akwinu, gdyż go komentował, to jednak w sposób znaczący odszedł od jego realizmu metafizycznego i teoriopoznawczego. Tomizm tradycyjny traci zupełnie swoją żywotność i moc od XVIII aż do XIX w. W tym czasie nie powstają już nawet nowe podręczniki, a powtarzanie utrwalonych reguł zniszczyło ferment, jaki zawsze niosła ze sobą myśl tomistyczna jako broniąca rzeczywistości. Zmiany nastąpiły w XIX w. i to w kilku miejscach Europy jednocześnie. W Niemczech Joseph Kleutgen (1811–1883) podjął się rekonstrukcji klasycznej filozofii (w tym szczególnie patrystyki i scholastyki) w taki sposób, aby mogła być jednocześnie wzbogacona o dorobek współczesnej nauki (raczej to on jest wskazywany jako ten, który zainspirował Leona XIII do przygotowania encykliki *Aeterni Patris*, a nie Stefan Pawlicki, co sugeruje Autor recenzowanej książki na s. 15). W Hiszpanii Jaime Luciano Balmes (1810–1848) łączy eklektycznie myśl Tomasza z Kartezjuszem, Leibnizem, Reidem (co odnotowuje Autor recenzowanej książki na s. 120). We Włoszech można odnaleźć wielu autorów (głównie związanych z Gregorianum), którzy mieniąc się spadkobiercami myśli Tomaszowej wchodzili w relacje z myślą nowożytną: Vincenzo Buzzetti, Serafino Sordi, Matteo Liberatore, Gaetano Sanseverino, Joseph Pecci, Gioacchino Pecci (który został w 1878 r. papieżem Leonem XIII). Faktyczne odnowienie tomizmu następuje wraz z publikacją *Aeterni Patris* (04.08.1879 r.) i faktycznym podkreśleniem autorytetu Tomasza jako mistrza, którego należało nauczać w szkołach katolickich. Trzeba jednak pamiętać nie tylko o tym, że nie chodziło o nakaz nauczania doktryny (o czym Autor recenzowanej książki wspomina na s. 13–14), ale o sugestię studium jego tekstów (i innych autorów wymienionych w encyklice w punkcie 12 i 13), zapoznanie się z osiągnięciami nauk przyrodniczych i współczesnymi niepowątpiewalnymi odkryciami naukowymi. Warto wspomnieć o tym, że Leon XIII (ostatecznie za Albertem Stöcklem) zainicjował studia historyczne nad Tomaszem (powstaje Komisja Leonińska wydająca krytycznie jego dzieła), a także zainicjował powstanie w Lowanium instytutu filozofii tomistycznej. Z tych kilku uwag wyłania się obraz tomizmu tradycyjnego, który domagał się ponownego odkrycia, który w obliczu zmian kulturowych wymagał nowego odczytania tekstów Tomasza z Akwinu. Dodatkowo wpisany został w niego

charakterystyczny rys apologetyczny, który wyrażał się w postaci krytyki nowożytnych (nierealistycznych) nurtów filozofii. Od czasu powstania instytutu tomistycznego w Lowanium, obok tomizmu tradycyjnego rozwijał się tomizm lowański, który z większą atencją przypatrywał się wynikom nauk szczegółowych i asymilował ich wyniki z twierdzeniami tomistycznymi (Mercier musiał nawet tłumaczyć się z zarzutów o pozytywistyczne nastawienie jego filozofii). W tym nurcie tomizmu epistemologia uzyskała pewne pierwszeństwo przed metafizyką w ramach prowadzonych badań filozoficznych.

Franciszek Gabryl (1862–1914) jest dość niezwykłą postacią wśród polskich tomistów. Jest pierwszym tomistą pracującym na Uniwersytecie Jagiellońskim, który w języku polskim opracował w sposób systematyczny problematykę filozoficzną *ad mentem sancti Thomae*. Zapewne, gdyby nie jego krótkie życie, moglibyśmy się spodziewać po nim kolejnych publikacji syntetycznie prezentujących zagadnienia należące do klasycznie pojmowanej filozofii (brakuje wśród publikacji zagadnień etycznych, pedagogicznych, politycznych, które zostały z sukcesem opracowane przez Jacka Woronieckiego; jedynym wyjątkiem są pedagogiczne odniesienia zagadnienia kształtowania woli — s. 226–228 w recenzowanej publikacji). Jego podręczniki obejmują zagadnienia metafizyki, filozofii przyrody, psychologii, logiki, historii filozofii (dość wyjątkowe, wręcz unikatowe jest jego opracowanie historii filozofii religijnej XIX wieku). Niezwykłość, wszechstronność i objętość dzieł tego autora kolidują z faktycznym stanem zapomnienia i niedostrzegania jego twórczej obecności w dziejach filozofii polskiej.

Mikołaj Krasnodębski podjął się zadania wydobywania tego autora na światło dzienne i tym bardziej cieszy, że jego rozprawa doktorska z 2002 r. została poprawiona, przeredagowana, uzupełniona i wydana drukiem w Wydawnictwie von borowiecky. Książka składa się z historycznego wstępu, trzech rozdziałów merytorycznie prezentujących filozofię Gabryła, zestawienia obszernej bibliografii prac Gabryła (zupełnie niepotrzebne jest zestawienie wybranych prac Autora książki, szczególnie, że większość z nich nie jest cytowana), a także unikatowych fotokopii listów Gabryła i ich edycji. W książce podstawowym tematem pozostaje filozofia człowieka, którą niejako rozproszoną odnaleźć można w dziełach krakowskiego tomisty. Jednak tym, co przebija z całej książki, co zresztą jest charakterystyczne w pracy Gabryła, jest metafizyczne ukierunkowanie wszelkich rozważań. Mikołaj Krasnodębski metafizykę Gabryła

zaprezentował w ograniczony sposób (co zrozumiałe w aspekcie podjętego tematu) w rozdziale poświęconym człowiekowi jako jedności duszy i ciała.

We „Wstępie” Autor recenzowanej książki zarysował tło neoscholastyki zarówno w Polsce, jak i w Europie, zaprezentował także życiorys Franciszka Gabryła. Przez neoscholastykę (filozofię neoscholastyczną) Autor rozumie bardzo szeroko myśl tomistyczną, która łączy różne tendencje obecne na przełomie XIX i XX w. — tomizm lowański (autor nie wspomina zupełnie o tomizmie transcendentnym, który również w tym czasie powstaje) oraz tomizm tradycyjny. Używa dwóch określeń opisujących tę filozofię. Pierwsze z nich pochodzi od Rudolfa Euckena — „filozofia walcząca”. Autorem drugiego — „filozofia asymilująca” — jest Konstanty Michalski. O ile drugie określenie jest zrozumiałe, gdyż podkreśla dążność do ciągłej rewizji własnych twierdzeń i odnoszenia do innych filozofii, o tyle pierwsze z nich jest raczej nietrafione i nieadekwatne do myśli Gabryła (Autor książki w dwóch miejscach przywołuje opinię Euckena, jednak nie podaje odsyłacza do źródła tego zdania — s. 11 i 249 i można mieć wątpliwości czy autor tego wyrażenia, w ogóle wypowiedział je w pozytywny sposób oceniając myśl tomistyczną). Filozofia Gabryła raczej nie „wyzywała na pojedynek” i nie walczyła z myślą, nauką i kulturą przełomu XIX i XX w. (s. 11). Takie sformułowanie w zupełności dyskredytuje myśl tomistyczną jako tę, która miałaby wchodzić w relacje z filozofia nowożytną (chyba, że jednak nie było tak, iż tomizm tradycyjny tego czasu wchodził w te relacje — wówczas byłoby to sprzeczne z określeniem „filozofii asymilującej”). Z perspektywy treści całej książki widać, choć krytyczną, to jednak wyraźnie otwartą postawę Gabryła do dialogu z filozofią nowożytną i jemu współczesną.

Oczywiście tomizm z perspektywy realizmu (i innych zasad systemu) ocenia inne nurty filozoficzne i systemy filozoficzne. Nie można jedna nazwać tego walką, lecz argumentowaniem, nie można tego nazwać chęcią pokonania, lecz racjonalną oceną, według kryterium prawdy rzeczy. To określenie *philosophia militans* Euckena, nawet nie koresponduje z całą zawartością książki, która, jak się wydaje, pokazuje, w jaki sposób myśl tomistyczna Franciszka Gabryła może służyć jako obrona (a nie atak czy walka z kimkolwiek) realistycznej koncepcji człowieka, jego poznania i działania (s. 117). I nawet odniesienie do Étienne Gilsona w „Zakończeniu” wskazuje na apologię wiary, obronę prawdy, a nie walkę z X o Y. Gdyby myśl Gabryła czy jakakolwiek

myśl tomistyczna była „filozofią walczącą”, to miałyby charakter ideologiczny (swoją drogą uwagę na to zwraca Gogacz w przypisie 11, s. 9). Jeśli myśl filozoficzna Gabryła może mieć wartość w dyskusji, to nie można jej samej dyskredytować oskarżając o ideologiczną naturę. Oczywiście niektórzy tomiści mogą być oskarżeni o ideologizację filozofii Tomasza, ale raczej Gabryl do nich nie należał.

Rozdział pierwszy jest znakomitą prezentacją problematyki antropologicznej Franciszka Gabryła. Autor recenzowanej książki przebija się przez ogromną erudycję Gabryła i ukazuje najważniejsze wątki metafizycznej struktury człowieka. Mikołaj Krasnodębski robi to na tyle umiejętnie, że również pokazuje szersze tło i źródła różnych rozstrzygnięć (np. w kwestii zjednoczenia duszy i ciała, dyskusje z awerroizmem na temat indywidualności duszy ludzkiej). Autor również konfrontuje rozważania Franciszka Gabryła z myślą tomizmu egzystencjalnego (szczególnie z tomizmem konsekwentnym Mieczysława Gogacza). Ta strategia o tyle jest właściwa, o ile pozwala na dystans wobec myśli Gabryła. Autor oczywiście nie ocenia Gabryła przez pryzmat tomizmu egzystencjalnego, jednak dzięki temu można dostrzec niuansy i braki w rozwiązaniach Gabryła. Jest to najlepiej widoczne w rozważaniach nad zagadnieniem różnicy między istnieniem i istotą, ale także w odniesieniu do zagadnienia osoby. Temat osoby w ujęciu Gabryła jest zresztą jednym z najciekawszych w tym rozdziale. Gabryl odróżnia bycie osobą od bycia osobnikiem. Wedle Gabryła, bycie osobą oznacza istnienie jako „substancja pierwsza, rozumna, indywidualna, zupełna i cała w sobie” (s. 57). Bycie osobnikiem przysługuje wszystkim innym substancjom pierwszym. Obok tego tematu można odnaleźć w tym rozdziale również kluczowe zagadnienia antropologiczne tomizmu: określenie duszy jako substancji, jej władz, jej nieśmiertelności oraz kluczowe zagadnienia metafizyki tomistycznej: zagadnienie istnienia i istoty oraz kwestia przyczynowości. W tym aspekcie książka Mikołaja Krasnodębskiego jest oryginalnym rozwiązaniem, w którym Autor prezentuje jednocześnie filozofię człowieka na tle metafizyki. Nie czyni tego odwrotnie, a więc tak, jak to robią zazwyczaj tomiści — ustalają zasady całej rzeczywistości, całego kosmosu i następnie aplikują je odnosząc do człowieka. Propozycja Krasnodębskiego jest bardzo interesująca, ale zabrakło w niej uzasadnienia wspomnianej strategii. Nie jest pewny (nie jest wyjaśniony) cały metodologiczny charakter filozofii człowieka: czy jest ona

częścią metafizyki, czy zależy od niej, czy może być autonomiczną dziedziną, w której argumentuje się za ontyczną strukturą człowieka? Krasnodębski pisze o kluczowej roli metafizyki dla całej filozofii Gabryła (s. 21), jednak samą metafizykę ukazuje z perspektywy antropologii.

W rozdziale drugim Krasnodębski prezentuje teorię poznania zmysłowego i intelektualnego Gabryła, opierając się na jego *Noetyce* (za wyjątkiem zagadnienia prawdy metafizycznej, w której odnosi się do *Metafizyki ogólnej*). Rozdział ten jest syntetycznym kompendium, a można go nawet uznać sam w sobie za całościowy wykład tego zagadnienia. Podjęty zostaje temat poznania zmysłowego, krytyki stanowisk subiektywistycznych negujących wartość zmysłów, problematyki świadomości i jej roli w poznaniu sądowym. Podjęta zostaje kwestia wrażeń i wyobrażeń, natury pojęć, zagadnienie granic poznania i wreszcie kluczowa kwestia prawdy. Ten ostatni temat jest bardzo dobrze opracowany przez Autora i jak najbardziej zachęca do lektury dzieł Gabryła. Krakowski tomista bardzo szeroko rozpisuje się na temat kryterium prawdziwości (co wynika ze związków z Mercierem, u którego studiował w latach osiemdziesiątych XIX w., a więc w czasie redagowania przez niego kolejnych tomów *Kryteriologii*), odróżniając stany umysłu związane z prawdziwością od faktycznych warunków stawianych wobec prawdy (i to zarówno zewnętrznych, jak i podmiotowych). Z ujęcia Krasnodębskiego wynika, że zagadnienie pewności nie było dla Gabryła najważniejsze dla kwestii prawdy, a ważniejsza była prawda w znaczeniu metafizycznym. Autor recenzowanej książki nie podejmuje się jednak analiz prezentowanych treści. Okazuje się bowiem, że prawda metafizyczna jest identyczna z ontologiczną, a więc wyraża się w zdaniu: „każdy byt jest prawdziwym”. Oczywiście esencjalizm Gabryła (zaprezentowany w rozdziale pierwszym np. s. 93–99) pozwala na zrozumienie tego rodzaju sformułowań, jednak akurat w tym punkcie, nie można przejść obok nich obojętnie. Uzasadnienia domaga się bowiem sugestia, jakoby prawda była „transcendentalną własnością bytu” (s. 180).

W rozdziale trzecim Krasnodębski prezentuje zagadnienie pożądania ludzkiego na poziomie zmysłowym i intelektualnym opierając się na *Psychologii* Gabryła. W tym rozdziale, a w związku z tym i w tej tematyce, widać wyraźnie, jak bardzo Gabryl i tomizm tamtych czasów odnosił się z niezwykłą atencją do rozwoju psychologii eksperymentalnej (czy w ogóle do rozwoju psychologii w tym okresie) i raczej korygował wykład zagadnień antro-

pologicznymi twierdzeniami tomistycznymi. W odniesieniu do rozważań nad tematem uczuć i woli, należy się zgodzić na zastosowanie do tomizmu Gabryła określenia tomizmu asymilującego. Gabrył zupełnie nie opiera swojego wykładu na treściach związanych z traktatami o uczuciach Tomasza z Akwinu, a jakiegokolwiek odniesienia, jak zauważa Krasnodębski, są czysto werbalne (s. 240). Wśród zagadnień, z którymi mierzył się Gabrył, można wymienić (jako aspekty pożądania zmysłowego): pożądanie, popęd i różnego rodzaju skłonności, żądze, namiętności (Gabrył wprowadził własny podział tych dążeń). W odniesieniu do woli pojawia się kwestia wolności woli, charakteru, słabości woli (temat dyskutowany dopiero teraz przez współczesnych tomistów analitycznych), uczuć estetycznych, temperamentu, afektów. Rozdział ten prezentuje antropologię Gabryła od strony bardziej dynamicznej. Człowiek jako jedność duszy i ciała pozostaje zarówno po stronie zmysłowej, jak i umysłowej istotą podlegającą różnego rodzaju pożądaniom i ukierunkowaniom. Kluczową rzeczą, na którą zwraca uwagę Krasnodębski, pozostaje mimo wszystko zasada mówiąca o zależności jakiegokolwiek pożądania od poznania czy to zmysłowego czy intelektualnego.

Książka Mikołaja Krasnodębskiego *W obronie człowieka*, jest całościowym zaprezentowaniem antropologii tomistycznej Gabryła. Jest fachowym opracowaniem metafizyki tomizmu tradycyjnego i pewnych wątków tomizmu lowańskiego (obecnych u Gabryła). Autor w niektórych momentach sygnalizował także odniesienia stanowiska do współczesnych nurtów kultury (zagrożeń, przed którymi współcześnie stoi). O ile oczywiście samą twórczość Gabryła trudno tak odnosić do innej czasowo kultury, o tyle argumenty, których używał, pozostają aktualne również współcześnie, szczególnie jeśli prawda o człowieku jest zagrożona. Należy przecież bronić człowieka przed koncepcjami fałszującymi prawdę o nim, ale nie należy bronić tych koncepcji dla nich samych.

Dr hab. Michał Zembrzuski,
prof. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego
e-mail: m.zembrzuski@uksw.edu.pl
ORCID: 0000 0003 4647 479X

Ewa Kołogryw

Allan Bloom, Umysł zamknięty.

*O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe
zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów,
tłum. T. Bieroń, wyd. 2, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2012, ss. 512,
ISBN 978-83-7506-766-8*

Allan Bloom, The Closing of the American Mind.

*How American Higher Education Disappointed Democracy
and Impoverished Minds of Present Students, translated by T. Bieroń,
edition 2, Zysk i S-ka Publishing House, Poznań 2012, pp. 512,
ISBN 978-83-7506-766-8*

Książka Allana Blooma ukazała się w roku 1987, a zatem minęło trzydzieści cztery lata od jej amerykańskiej premiery. Pierwsze wydanie polskie zostało oddane do rąk czytelnika w 1997. Wówczas zdiagnozowana przez Blooma sytuacja na uczelniach za Wielką Wodą, które *nota bene* do dzisiaj są stawiane jako wzór instytucji uniwersyteckich w najważniejszych światowych rankingach, wypadła mentalnie bardzo słabo. Polska edukacja na poziomie akademickim próbowała wówczas zdystansować się od paradygmatów marksistowskich, będąc chyba nie do końca świadoma, że uniwersytety zachodnie są zdominowane przez myślenie postmodernistyczne i marksizm kulturowy. Stąd często bezkrytycznie przyjmowano w Polsce promowane na nich wzorce.

Umysł zamknięty demaskuje płytkie myślenie, a może brak solidnego zakorzenienia w religii, tradycji czy chlubnej historii, a przede wszystkim w filozoficznej kontemplacji.

Praca Allana Blooma w przekładzie Tomasza Bieronia składa się z trzech rozdziałów. Pierwszy został poświęcony amerykańskim studentom, drugi — „nihilizmowi po amerykańsku”, czyli kondycji amerykańskiej inteligencji i społeczeństwa po rewolucji roku 1968, trzeci — samemu uniwersytetowi.

We *Wstępie* Autor informuje, iż obecnie „nauczyciel akademicki może być całkowicie pewien: niemal każdy student przychodzący na uniwersytet sądzi, a przynajmniej tak mu się wydaje, że prawda jest względna”. Odrzucenie przez studentów i część wykładowców klasycznej definicji prawdy, zgodnie z którą *veritas est adaequatio intellectus et rei, secundum quod intellectus dicit*

esse, quod est, et non esse, quo non est (prawda jest odpowiedniością [zgodnością] intelektu i rzeczy, zgodnie z którą intelekt orzeka istnienie o tym, co jest, oraz orzeka nieistnienie o tym czego nie ma) — skutkuje tym, że nie można mówić o misji uniwersytetu, którą od jego początków było poszukiwanie prawdy oraz jej obrona. Jest to zadanie wspólnoty *universitas* — nauczających i nauczanych. Czy zatem w związku z dominującym współcześnie przekonaniem o względności prawdy możemy mówić o uniwersytecie? Co nam zatem pozostaje, gdy odrzucimy klasyczną definicję prawdy?

Pozostają nieklasyczne definicje prawdy, w których przyjmuje się, że: prawdą jest to, co stanowi spójnie logiczny system (koherencyjna definicja prawdy), co jest użyteczne (pragmatyczna definicja prawdy) lub co jest zgodne z opinią większości (socjologiczna *vel* demokratyczna definicja prawdy). Oczywiście jest jednak, że coś może stanowić spójny system w sensie logicznym, ale zarazem być oderwanym od tego, co realne, od rzeczywistości. Również nie wszystko, co praktyczne (użyteczne), musi być prawdziwe. Ponadto wola większości nie musi wyrażać prawdy, np. kiedyś zdecydowana większość ludzkości uważała, że ziemia jest płaska.

Trzeba zatem przyznać rację A. Bloomowi, że tym, co łączy inteligencję hołdującą nieklasycznym definicjom prawdy jest „relatywizm i postulat powszechnej równości”. Każdy ma tu swoją prawdę, a każde stanowisko epistemologiczne jest równie ważne.

Allan Bloom patrząc z perspektywy amerykańskiego uniwersytetu, opisuje upadek rozumu, dokonujący się w procesie demokratyzacji przekształcającej społeczeństwo w mieszczańską nijakość. Demokracja bogaci społeczeństwo ekonomicznie bądź politycznie, lecz okrada umysłowo i moralnie, masowo i systematycznie. Pozwala na wiele, ale daje niewiele w sensie rozwoju intelektualnego, moralnego czy duchowego.

Współczesną demokrację tworzy mieszczaństwo, które wyznacza i ocenia z własnej perspektywy, co jest dobre, a co złe, bez głębszej wiary i znajomości podstaw wartości moralnych czy nawet praw własnej religii. Płytką wiedza owocuje pozorami i złudzeniami, także w doświadczaniu dobrobytu. Mieszczaństwo sprowadziło współczesną amerykańską demokrację do swojego, niskiego poziomu. Jak pisze Allan Bloom, „skłonność do sprowadzania wysokiego do niskiego jest szczególnie silna w demokracji, gdzie wszelka wyjątkowość budzi zawiść, a dobro uchodzi za dostępne dla wszystkich”.

To, co ma rozwijać rozum mieszczanina, w efekcie go ogranicza, tworząc złudzenie wielkości i dobrostanu.

Autor zwraca uwagę że „studenci nie mają żadnego wyobrażenia zła: po-wątpiewają, czy coś takiego istnieje”. Wiedzą, jak wygląda doskonale ciało, ale nie mają żadnego wyobrażenia doskonałej duszy, bo żyją „bez przewod-nictwa literatury, nie wiedzą więc, że doskonałość duszy istnieje”. Demokra-tyczny kraj w wyniku rewolucji seksualnej miłość zamienił na nienawiść, a seks jest dziś „osią światopoglądu”.

Starsze pokolenie nie przekazuje wartości młodszym, lecz stanowi dla nich jedynie pomoc w poszukiwaniu nowych, w nowym stylu życia. Tradycyjna moralność starała się chronić kobiety przed sponiewieraniem, szanowano czystość i skromność kobietą. Zdaniem Blooma, „feminizm chce tylko »uchro-nić kobiety przed męskim pożądaniem, aby mogły żyć, jak im się podoba«”. Mamy więc kobiety wyzwolone, czasem nawet z uczuć. Zanikły też ramy moralne, wynikające z natury.

Cywilizacja zapewnia dziś dobrobyt materialny, pozornie niewiele żądając w zamian. Religię można sobie wybrać jak towar w supermarkecie, identycznie jest z praktykami seksualnymi. Wszystko jest w zasięgu, sprowadzone do po-ziomu kaprysu i tyle samo warte. Między ludźmi brak jest więzi i wzajemnego zaufania. Stąd, zdaniem autora książki, pojawiła się „tęsknota za utraconą, wspólną podstawą życiową, zwaną korzeniami, jak również postawy lękowe i obronne w związkach”. Według Blooma, rządy w demokracji liberalnej opie-rają się na umowie, ale jako jej strona „nie istnieje ciało polityczne, tylko jed-nostki, które schodzą się dobrowolnie i mają prawo dobrowolnie się rozejść, nie czyniąc sobie nawzajem krzywdy”. Relacje między rządzącymi i rządo-znymi są umową, która chroni odrębne interesy, ale nie przyczynuje jedności dążenia do tego samego celu. W demokracji opisywanej przez Allana Blooma postulatem jest harmonia dbania o siebie i dobro społeczne, ale w rzeczy-wistości wytworzyła się izolacja, zanikły więzi najpierw w rodzinie, później w grupie społecznej, „bo każdy najbardziej kocha siebie, lecz od innych wymaga, by ukochali go ponad siebie samych”. Bloom ostrzega przed kon-sumpcją, subiektywizmem, zanikiem osobowych relacji, irracjonalizmem, wskazując, że mają one źródło w relatywizmie jako zanegowaniu prawdy.

Mamy współcześnie „nowy język dobra i zła”. Jak pisze autor, dziś nie ma potrzeby zadrećcać się czy myśleć o sobie źle, wystarczy „odrobinę podretu-

szować wartości”. Nowe pokolenie nie dziedziczy wartości, lecz kształtuje się „w duchu filozoficznej, naukowej obojętności na dobro i zło”. Nowomowa zastępując prawdę nie tylko zmienia znaczenie słów, ale również zmienia samego człowieka i ma wpływ na jego moralne postępowanie.

Allan Bloom interesująco omawia w książce pojęcie kultury, które obok natury jest miarą oceny człowieka. Uważa, że kultura ma współcześnie dwa znaczenia. W pierwszym z nich łączy się z ludem czy narodem, w drugim natomiast określa sztukę, muzykę, literaturę czy dzieła filmowe. Kultura jest więc uduchowieniem człowieka tym, co sprzyja życiu społeczeństwa na wysokim poziomie. Autor pisze, że dopiero takie życie tworzy naród, jego obyczaje, święta, Bogów, dając ludziom poczucie zakorzenienia, a tym samym tworzy społeczne morale narodu. Bloom zwraca też uwagę na fakt, iż dla wielu ludzi Ameryka nie jest kulturą, to „zaledwie zbiorowisko jednostek, wysypisko dla odrzutów z innych krajów, nastawionych na konsumpcję”. Życie intelektualne współczesnej Ameryki jest oparte na podziale ekonomia — kultura. Autor pisze, że kultura jest formą rozwoju, a człowiek jest „istotą kulturową, nie naturalną”. Kultura to uprawa człowieczeństwa, kultura wysoka, a nie masowy (i postmodernistyczny) przekaz, często schlebający najniższym instynktom człowieka.

Według Blooma, niemożliwe jest jednoczesne uszanowanie praw człowieka i kultury, ponieważ każda kultura tworzy swoje wzorce i zasady życia, nad którymi nie stoi „żadna wyższa instancja”. W tym kontekście Bloom pisze również o problemach mniejszości narodowych we współczesnych społeczeństwach, problemach wynikających z różnic „w fundamentalnych poglądach na dobro i zło; to, co najwyższe, Boga”. Autor książki dochodzi do wniosku, iż „nie obejdzie się bez religii, a rozum nie potrafi jej ustanowić”. Nie chodzi mu oczywiście o „rozum” poszukujący wiary, ale o rozum scjentyistyczny, odrzucający Boga. Przytacza opinię Nietzschego, iż światopogląd naukowy niszczy kulturę a „relatywizm kulturowy, w przeciwieństwie do relatywizmu w ogóle, uczy potrzeby wiary, jednocześnie te wiarę podważając”. Człowiek musi mieć swoje *sacrum*, staje się to jego „potrzebą życiową jak jedzenie czy seks” i jak pisze Bloom: „w dobrze zarządzonym społeczeństwie wszystkie potrzeby, a więc i ta muszą być zaspakajane”, choć obecnie jest to tylko „nowomodny szacunek do *sacrum*”.

Allan Bloom opisuje rolę scjentyistycznego rozumu w znanych nam ideologiach. Faszyzm odrzucił rozum i przejął kontrolę nad uniwersytetami.

Komunizm narzucił kontrolowanie uniwersytetów przez partię. Demokracja liberalna zakładała natomiast prymat rozumu, ale wolność akademicka wchłonął system ekonomiczny i „rozum został strącony z piedestału, posiada mniejsze wpływy i jest bardziej bezbronny [...]”. Nauka więc sprzyja dziś większemu tworzeniu nie tylko dobra, ale również czynieniu zła na świecie.

Problemy omówione w książce *Umysł zamknięty*, według autora wynikają przede wszystkim z pozbawienia szkolnictwa uniwersyteckiego w amerykańskiej demokracji głębokiej wiedzy z zakresu filozofii, historii, literatury, bo w tych naukach „od zawsze uzależnieni byli od Europy”. Jest to uniwersytet bez Platona i Szekspira. Dlatego warto podjąć na nowo próbę zrozumienia wielkich myślicieli, których teorie i koncepcje mogą stanowić podstawę poglądów na demokrację i jej oblicza. Według Bloom, „potrzebujemy przeszłość ożywić, aby wyjaśniła nam przyszłość”. Trzeba zatem ożywiać wiedzę z filozofii, religii, historii czy literatury, które stanowią przede wszystkim o tożsamości własnego narodu, aby nie podcinać swoich korzeni i nie budować ideologii bez „podpiwniczenia”. Wydaje się zaś, że ideologizacja uniwersytetu jest faktem i nie należy bagatelizować tego zjawiska.

Książka *Umysł zamknięty* chociaż nie stanowi łatwej lektury, to konfrontuje czytelnika z maksymą wrytą na świątyni Apolla w Delfach: „poznaj samego siebie”. Bez poznania samego siebie, bez podjęcia próby odpowiedzi na pytanie, „kim jestem” nie jest możliwe poszukiwanie prawdy. Prawda lubi się ukrywać — jak zauważył Heraklit — ale nie oznacza to, że nie można jej poznać. Jest to proces trudny i wymagający sprawności (*areté*) w tym pokory, ale realizowalny. Polscy uczni i studenci powinni potraktować książkę *Umysł zamknięty* jako ostrzeżenie, ponieważ lepiej jest uczyć się błędach innych, niż leczyć rany po własnym upadku.

Ewa Kołogryw
studentka Pedagogiki
Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Głogowie
e-mail: ekologryw@gmail.com

Mikołaj Krasnodębski

Filozofia kultury i wychowania w ostatnich publikacjach

Lubelskiej Szkoły Filozoficznej:

Imelda Chłodna-Błach,

Od paidei do kultury wysokiej.

Filozoficzno-antropologiczne podstawy sporu o kulturę,

Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu,

Wydawnictwo KUL, Lublin 2016, ISBN 978-83-60144-89-3,

ISBN 978-83-8661-222-8;

Wojciech Daszkiewicz,

Byt – człowiek – kultura. Studium z filozofii kultury,

Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2019,

ISBN 978-83-65792-17-4;

Piotr Jaroszyński,

Kultura – dramat natury i osoby,

Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2020,

ISBN 978-83-65792-24-2

(artykuł recenzyjny).

Philosophy of Culture and Education in the Latest Publications of Lublin

Philosophical School:

Imelda Chłodna-Błach, From Paideia to High Culture.

Philosophico-anthropological Foundations of the Dispute on Culture,

The Polish Society of Saint Thomas d'Aquin, KUL Publishing House,

Lublin 2016, ISBN 978-83-60144-89-3, ISBN 978-83-8661-222-8;

Wojciech Daszkiewicz, Being-Human Being-Culture.

Research on Philosophy of Culture, Polish Society of Saint Thomas d' Aquin,

KUL Publishing House, Lublin 2019, ISBN 978-83-65792-17-4;

Piotr Jaroszyński, Culture- the Drama of Nature and Person,

Polish Society of Saint Thomas d'Aquin, KUL Publishing House, Lublin 2020,

ISBN 978-83-65792-24-2 (the review)

Badania nad filozofią kultury w Lubelskiej Szkole Filozoficznej zapoczątkował o. Mieczysław Albert Krąpiec (1921–2008), publikując między innymi

monografie: *Człowiek w kulturze*¹ oraz *U podstaw rozumienia kultury*². Jego badania kontynuują Piotr Jaroszyński oraz jego współpracownicy. Owocem tej pracy są trzy monografie: Imeldy Chłodnej-Błach *Od paidei do kultury wysokiej. Filozoficzno-antropologiczne podstawy sporu o kulturę*; Wojciecha Daszkiewicza *Byt — człowiek — kultura. Studium z filozofii kultury*; Piotra Jaroszyńskiego *Kultura — dramat natury i osoby*. Ich wspólnym mianownikiem jest nie tylko przynależność do Lubelskiej Szkoły Filozoficznej, a zatem obiektywizm i realizm filozofii klasycznej, ale również wspólne przekonanie ich Autorów, że kultura (*paideia*) ściśle wpływa na wychowanie i edukację człowieka. Należy nadmienić, że w roku 2020 praca I. Chłodnej-Błach została przetłumaczona na język angielski i opublikowana w szwajcarskim wydawnictwie „Peter Lang”³.

Jaroszyński zwrócił uwagę, że A. L. Kroeber i C. Kluckhohn — autorzy pracy *Culture. Review of Concepts and Definitions* — zestawili 156 definicji kultury (Jaroszyński, s. 51). Jak zatem odnaleźć się w tak wielu ujęciach i rozumieniach kultury? Czym kultura jest? A czym ona nie jest? Wyżej wymienione prace odpowiadają na te pytania, analizując je zarówno na płaszczyźnie historycznej, jak i heurystycznej. Autorzy wskazują ponadto na współczesne dylematy, z którymi zmagają się kultura. Nie ulega wątpliwości, że filozofia kultury i pokrewne jej dyscypliny, jak kulturoznawstwo, etnografia, etnologia, antropologia i socjologia kultury, w ostatnich latach cieszą się dużym zainteresowaniem badaczy oraz studentów. Recenzowane prace wyróżniają się jednak z pośród innych prac, opublikowanych w ostatnich latach. Ich atutem jest nie tylko metodologicznie uporządkowany warsztat metodologiczny i duża erudycja Autorów, ale przede wszystkim koherentny i z godny z rzeczywistością obraz człowieka w kulturze. Jaroszyński, Daszkiewicz i Chłodna-Błach podjęli się sformułowania nowatorskiej koncepcji filozofii kultury

¹ M. A. Krąpiec, *Człowiek w kulturze*, Rzym-Warszawa 1990.

² Tenże, *U podstaw rozumienia kultury*, [w:] *Dzieła*, t. XV, Lublin 1991. Za wyjątkowe w skali międzynarodowej należy uznać też wydanie dziesięciotomowej *Powszechnej Encyklopedii Filozoficznej* pod redakcją M. A. Krąpca i A. Maryniarczyka SDB (Lublin 2000–2009), która nie jest wyłącznie encyklopedią obejmującą problematykę filozoficzną, ale niemal całą humanistykę, a zatem szeroko rozumianą kulturę człowieka i jego uprawę.

³ I. Chłodna-Błach, *From Paideia to High Culture. A Philosophical–Anthropological Approach*, Berlin–Bern–Bruxelles–New York–Oxford–Warszawa–Wien 2020, 216 pp: <https://www.peterlang.com/abstract/title/68590?rskey=Za37mm&result=1>

opartej na filozofii klasycznej. Dwie pierwsze prace mają charakter bardziej teoretyczny, ostatnia zaś, oprócz cennej teorii, zawiera też wiele akcentów praktycznych, związanych z wychowaniem i edukacją człowieka — *paideią*.

Recenzowane monografie nie są wyłącznie analizą fenomenu kultury. Zwierają — co uważam za bardzo cenne — również propozycje, w jaki sposób można wyprowadzić kulturę z kryzysu, który obecnie ona przeżywa i który szczególnie ujawnia się na gruncie edukacji. Autorzy analizują jego przyczyny i skutki.

Filozofia kultury jako odrębna dyscyplina wiedzy powstała dopiero pod koniec XIX wieku. Jej twórcami byli niemieccy neokantyści skupieni w tzw. „szkole w Heidelbergu” (Jaroszyński, s. 21–22, 55, 58). Zaznaczyć należy, że w kantyzmie i neokantyzmie kultura nie ma kontaktu z realną rzeczywistością, lecz jest „światem samym w sobie, różnym od rzeczy samych w sobie” (Jaroszyński, s. 120). Genetycznie więc filozofia kultury jest związana z filozofią niemieckiego idealizmu i jako taka dziedziczy ograniczenia filozofii pokartezjańskiej. Ograniczeń tych nie przełamał ani postmodernizm, ani marksizm kulturowy, które obecnie wydają się być dominujące nie tylko na gruncie filozofii, ale i w samej kulturze. Bowiem filozofia kultury, powstała w ramach Nowej Lewicy (A. Gramsci, W. B. S. Benjamin, T. W. Adorno, M. Horkheimer), raczej nie podjęła próby sformułowania teorii kultury, czy poznania różnorodnych kultur. Przyświeca jej „raczej chęć sterowania społeczeństwami, łącznie z destrukcją jednych, a tworzeniem nowych” (Jaroszyński, s. 21). W konsekwencji doprowadziło to nie tylko kulturę, ale, szerzej, humanistykę do kryzysu, polegającego na uwikłaniu ich w irracjonalizm, subiektywizm, relatywizm i nihilizm (Jaroszyński, s. 23). Dodatkowo od XIX wieku możemy zaobserwować proces zastępowania kultury wysokiej przez kulturę masową. Należy przyznać rację I. Chłodnej-Błach, że „kultura wysoka” pojawiła się wiele wcześniej niż samo jej pojęcie, ponieważ miała ona już miejsce w starożytnej Grecji (filozofia, literatura piękna, teatr, architektura, rzeźba, retoryka, sport, edukacja, etc.). Termin „kultura wysoka” został ukuty dopiero w wieku XIX przez Matthewa Arnolda. Grecka kultura ma wymiar uniwersalny i ogólnoludzki (*paideia*), ukierunkowany na wszechstronny i integralny rozwój człowieka i jego doskonałości. Jej ideałem jest *kalokagathia* (Chłodna, s. 47–52).

Paideia zatem ma moralny charakter, celowo zbliżający człowieka do prawdy, dobra i piękna. Jej integralność zostaje uzupełniona przez chrześcijaństwo,

na bazie którego powstał personalizm i tomizm. Właśnie pod wpływem chrześcijaństwa kultura ma prowadzić nie tylko do *areté* i wielkoduszności (Chłodna, s. 16, 57–63, 116–143), czyli moralnej doskonałości, ale również do świętości (Chłodna, s. 143–148).

Spór o rozumienie kultury często jest ujmowany jako dychotomia: „natu-ry” i „kultury”. „Natura” (od łacińskiego *nasco, nascere* — rodzić) wskazuje na istotę bytu, substancję w aspekcie zmiany. Natura jest źródłem działania, obejmuje urodzenie, wzrastanie i dojrzewanie (Arystoteles, Tomasz z Akwinu, Krąpiec). Natura obejmuje więc całą substancję, duszę i ciało człowieka oraz jego władze: wegetatywne, zmysłowe i umysłowe. Z racji, iż władza rozumna człowieka jest władzą najważniejszą, której podlegają inne jego władze, naturę człowieka wyróżnia rozumność. Rozumność z kolei organizuje całe spektrum postępowania człowieka na płaszczyźnie moralnej, wychowawczej, edukacji (*paideia*) oraz społecznej (wspólnoty naturalne i instytucje). Naprowadza na aretologiczny i osobowy wymiar uprawy człowieka. Tu wkracza kultura.

Termin „kultura” (*cultura*) pochodzi od łacińskiego *colo, colere* — uprawiać i ma genezę rolniczą. Rzymianie nie byli tylko dobrymi żołnierzami, ale również rolnikami, z czego byli dumni⁴. Z kulturą jest jak z rolą uprawną. Ziemia pod uprawę powinna być w należyty sposób przygotowana (uprawiona). Ponadto wzrost płodów rolnych nie jest natychmiastowy. Potrzebuje czasu na swoją vegetację. Analogicznie jest z edukacją dziecka lub osoby dorosłej. Człowiek, a dokładnie jego intelekt, wola i inne władze, potrzebują odpowiedniego przygotowania. Proces kształcenia i wychowania nie przynosi natychmiastowych efektów. Wiedzy i cnoty nie uczy się człowiek od razu i bez wysiłku, o czym mówi wiele przysłów. Niekiedy ich owoce ogląda się po wielu latach, stąd nauczyciele i rodzice muszą uzbroić się w cierpliwość, mając świadomość, że efekty ich pracy nie będą natychmiastowe, co o. Jacek Woroniecki określił mianem „długomyślności” (*longaminitas*)⁵. Kultura dotyczy zatem uprawy człowieka, jego integralnego wychowania i wykształcenia, które obejmuje jego poznanie, miłość (osobowe relacje), wolność, suwerenność i podmiotowość wobec prawa oraz życie religijne.

⁴ Por. Z. Kubiak, *Dzieje Greków i Rzymian*, Kraków 2014.

⁵ Por. J. Woroniecki, *Długomyślność jako cnota wychowawcy*, [w:] *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, wybór W. K. Szymański; oprac. J. Kołłątaj, Kraków 1961, s. 189–200.

Piotr Jaroszyński zauważył, że już w starożytności zarysował się spór pomiędzy naturą i kulturą. Sofiści uznali naturę za coś negatywnego, w przeciwieństwie do kultury, będącej stanem wyższym (Jaroszyński, s. 69). Rzymski poeta Akcjusz, nawiązując do rolniczej metafory, pisał, że dobre nasiona nawet w złej ziemi, przynoszą obfity plon (Jaroszyński, s. 27). To naturalistyczne stanowisko następnie będzie kontynuowane w nowożytności, w której znajdzie wielu zwolenników. Platon, uwikłany jeszcze w mitologię (mity o powstaniu świata i mit o Prometeuszu), przyjął boskość kultury i natywizm. W konsekwencji jego przekonanie o boskości wiedzy, której człowiek nie może zdobyć własnym żmudnym wysiłkiem, a jedynie otrzymać ją od bogów (Jaroszyński, s. 73), znajdzie swoich zwolenników w nowożytnych i współczesnych nurtach pajdocentrycznych i antypedagogice pomimo, że sam Platon nie darzył zaufaniem liberalnej pedagogiki. Zalecał on odebranie edukacji rodzinie i powierzenie jej państwu, ponieważ „państwo jest niezbędne, aby mogło zaistnieć wychowanie”⁶ (Chłodna, s. 41). Arystoteles uważał zaś, że „rozwój z kolei nie dokonuje się wyłącznie dzięki naturze, lecz za pośrednictwem zdobytych umiejętności. Nieliczni są szczęściarze (wybrańcy losu), którzy byliby dzielni już z natury” (Jaroszyński, s. 27). Zatem sama natura (z wyjątkiem geniuszy) nie jest wystarczająca i potrzebuje właściwej uprawy — kultury. Stagiryta zachowuje równowagę pomiędzy naturą a kulturą uznając, że człowiek może osiągnąć doskonałość (*optimum*) na drodze aretologicznej, „bowiem kultura — sztuka jest aktualizacją ludzkich potencjalności” (Jaroszyński, s. 78). W duchu filozofii Arystotelesa problematykę pojmuje M. T. Cynceron w *Rozmowach tuskulańskich*. Wskazuje on ponadto na jeszcze inne znaczenie kultury — uprawy związane z kultem religijnym. Cynceron nawiązuje do niego w swoich *Mowach*. Mówi o nim *Wulgata* (Jaroszyński, s. 26). Oddanie czci Bogu oraz rodzicom wynika ze sprawiedliwości i ma charakter cnoty religijności i pietyzmu. U Cyncerona kultura jest powiązana z filozofią, a szczególnie etyką, która ma służyć do „wyplenienia wady i przysposobienia do cnót”. Nie ma zatem kultury bez nauki i sztuki. Kultura — jak podkreśla Jaroszyński — zakłada pracę człowieka (również nad sobą), która zmierza do osiągnięcia dobrych dla niego skutków. Kultura jest więc *paideia*, czyli wychowaniem i kształceniem. Jak wiadomo, *paideia* to nie tylko edukacja

⁶ Platon, *Państwo*, tłum. W. Witwicki, Kęty 2003, 592 b.

praktyczna (zawodowa), ale przede wszystkim teoretyczna, która pozwala integralnie rozwijać się młodemu człowiekowi, odkryć mu jego człowieczeństwo. Jest to typ edukacji, który łączy w sobie tradycję oraz „kulturę wysoką” i intelektualizm — uprawę intelektu. Dzięki nim, człowiek staje się w pełni człowiekiem (Jaroszyński, s. 31). Następnie w emanacyjnej filozofii Plotyna kultura tylko częściowo obejmuje naturę, dychotomicznie podzieloną na świat boski i materialny. W neoplatonizmie widać wyraźny wpływ gnostycyzmu. Wpłyne on na protestantyzm oraz na różne nurty i idee filozofii współczesnej, w tym na postmodernistyczny nihilizm. Tomasz z Akwinu z kolei swoją filozofię kultury zbudował na dwóch aspektach nieznanymi w świecie starożytnym, wprowadzonych przez chrześcijaństwo: grzechu pierworodnego i zbawienia człowieka. Skutkiem grzechu pierworodnego jest to, że sama natura nie może osiągnąć doskonałości. Jak dodaje Jaroszyński: „co więcej, nie może tego dokonać również kultura, czyli wysiłek, jaki człowiek podejmuje, aby poprawić naturę” (Jaroszyński, s. 88). Jednak zdaniem Akwinaty, natura ludzka nie jest całkowicie zepsuta (*non est totaliter corrupta*, s. 92). Odróżnia to Tomasza od Lutra, uznającego całkowite zepsucie natury ludzkiej przez grzech. Człowiek bowiem, według Tomasza z Akwinu, nie tylko może osiągnąć swoją doskonałość, ale również świętość, odwrotnie niż u Marcina Lutra, zdaniem którego grzech nie tylko zepsuł ciało człowieka, ale też jego intelekt i wolę. Człowiek i jego kultura zostaje poddana „tyraniu szatana” (Jaroszyński, s. 101). Stąd w następstwie protestantyzmu głosi irracjonalizm oraz etykę i pedagogikę pozbawioną wymiaru aretologicznego. Spektrum działania człowieka ogranicza się do utilitaryzmu, ekonomii i techniki (idea postępu).

Kulturę określa się także jako *humanistas*. Ten łaciński termin, będący odpowiednikiem *paidei*, wskazuje na konieczność rozwoju człowieczeństwa człowieka, zgodnie z rozumieniem, które na forum UNESCO przedstawił Jan Paweł II: „człowiek, który w widzialnym świecie jest jedynym ontycznym podmiotem kultury, jest też jedynym właściwym jej przedmiotem i celem. Kultura jest tym, przez co człowiek jako człowiek staje się bardziej człowiekiem: bardziej »jest«. Na tym także opiera się owo kapitalne rozróżnienie pomiędzy tym, czym człowiek jest a tym, co posiada, pomiędzy »być« a »posiadać«. Kultura pozostaje zawsze w istotnym i koniecznym związku z tym, czym (raczej kim) człowiek »jest«, natomiast związek jej z tym, co człowiek »ma« (posiada), jest nie tylko wtórny, ale i całkowicie względny. Wszystko,

co człowiek »ma« (posiada), o tyle jest ważne dla kultury, o ile jest kulturotwórcze, o ile człowiek poprzez to, co posiada, może pełniej być jako człowiek, pełniej stać się człowiekiem we wszystkich właściwych dla człowieczeństwa wymiarach swego bytowania”⁷.

Kultura (w tym „kultura wysoka”) — *paideia*, *humanitas* zakładają więc konieczność zdobycia i utrwalenia sprawności intelektu i cnót woli. Rozwój nauk przyrodniczych i techniki zapewnił współczesnemu człowiekowi, żyjącemu w krajach rozwiniętych, w miarę stabilną i komfortową egzystencję. Stąd wydaje się mu, że wszystko można zdobyć szybko, przyjemnie, bez większego wysiłku. Zderzenie z realną i niekiedy „brutalną” rzeczywistością, wywołuje frustrację, niekiedy nawet agresję lub uzależnienia. Dodatkowo, z nowożytnej i szczególnie współczesnej kultury usuwa się problem sprawności — cnót (zasadniczo do oświecenia na aretologii było oparte wychowanie, tak jak na *trivium* i *quadriuvum* — nauczanie). Sprawności — cnoty były już obecne w *Iliadzie* i *Odysei* Homera i *Pracach* i *dniach* Hezjoda. Od starożytności ludzie mieli świadomość, że do wielkich rzeczy można dojść jedynie przez wyrzeczenie, trud i wysiłek, o czym świadczą liczne przysłowia, np.: *ad augusta per angusta* (do wielkich osiągnięć przez trudy, dosłownie: do wielkiego przez wąskie) lub *per aspera ad astra* (przez trudy do gwiazd). Sprawność (cnota, gr. *areté*, łac. *habitus*) jest zakorzeniona w naturze człowieka. Nie jest jej niczym przeciwnym czy szkodliwym. Bez niej człowiek nie może właściwie funkcjonować, rozwijać się, odkrywać sensu i istoty własnego człowieczeństwa. Sprawności porządkują ludzkie poznanie, pożądanie, życie osobiste i społeczne, niemal każdą aktywność człowieka jako człowieka: jego naukę, pracę, czas wolny. Brak sprawności, nazwany wadą, jest źródłem nieszczęścia człowieka, jego moralnego upadku. Sprawność jest umiejętnością właściwego — mistrzowskiego — wykonywania określonej czynności. Czynności jest wiele i są one określone przez samą rozumną naturę człowieka. Człowiek jako istota duchowo-cieleśna posiada władze, które odpowiadają za jego działanie na płaszczyznach: ruchu (przemieszczanie się), biologicznej (rozmnażanie, życie), pożądawczej (wola i uczucia) oraz poznawczej (intelekt i zmysły). Człowiek posiada naturalne predyspozycje, ale na nich nie można zaprzestać.

⁷ Cyt. Przemówienie Papieża Jana Pawła II podczas wizyty w siedzibie ONZ do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), Paryż, 2 czerwca 1980, Kraków 1980, s. 6–7.

Niektóre współczesne koncepcje wychowania — osadzone na platońskiej antropologii — głoszą, że dziecko jest doskonałe i już ukształtowane, co jest oczywiście błędem, a nawet herezją (pelagianizm). Człowiek musi doskonalić swoje umiejętności. Samo posiadanie strun głosowych, nie powoduje, że człowiek umie pięknie śpiewać. Zatem każda z władz człowieka wymaga nauki, rozwoju, pracy, aby osiągnąć mistrzostwo. Jest to zadaniem kultury.

W starożytności dokonano podziału i klasyfikacji sprawności–cnót, udoskonalając ją w wiekach średnich, dzieląc je na sprawności intelektu i woli zwane inaczej „cnotami”. Sprawności intelektu dzielą się na teoretyczne i praktyczne. Do teoretycznych zaliczono te, które służą do poznania prawdy (intelekt), do praktycznych, służące do działania człowieka (intelekt i wola). I tak do teoretycznych zalicza się: 1) sprawność pierwszych zasad poznania; 2) sprawność wiedzy; 3) sprawność mądrości. Sprawności praktyczne intelektu to: 1) synderesis (prasumienie); 2) roztropność; 3) sprawność sztuki. Cnoty woli: 1) roztropność, 2) sprawiedliwość, 3) męstwo i 4) umiarkowanie. W ten sposób uzyskujemy dziewięć sprawności (cnót) — roztropność bowiem należy zarówno do intelektu, jak i do woli człowieka. Sprawności są przedmiotem troski etyki, religii i pedagogiki. Od starożytności do czasów oświecenia najważniejsze traktaty dotyczące wychowania i kształcenia miały właśnie aretologiczny charakter. Bez sprawności i cnót nie ma wychowania i kształcenia. Nie ma „wysokiej” kultury, bez *paidei*, nie ma jej bez uprawy człowieczeństwa, o którą dopominał się św. Jan Paweł II podczas przemówienia w UNESCO. Skutkiem posiadania cnót jest szlachetność, wielkoduszność (doskonałość) i świętość, którym wiele miejsca poświęca I. Chłodna–Błach.

W nowożytności zaczęło dominować odmienne rozumienie kultury. W XV wieku — pod wpływem Mistrza Eckharta — niemiecki rzeczownik *Bildung*, oznaczający pierwotnie „budowanie”, przeniesiono na grunt religijny. Wychowanie stało się formowaniem człowieka na „obraz i podobieństwo Boga”. Ostatecznie, na skutek procesu sekularyzacji niemieckiej humanistyki, oznacza on budowanie „człowieka niezależnie zarówno od natury, jak i od Boga, przecierając postać albo socjo–kreacji (człowiek dziełem społeczeństwa) albo auto–kreacji (człowiek sam siebie tworzy)” (Jaroszyński, s. 35). Następnie Samuel von Pufendorf odszedł od rozumienia kultury jako uprawy roli, akceptując uprawę ducha. Jest to charakterystyczne dla filozofii nowożytnej (pokartezjańskiej), zbudowanej na dychotomii materii

i ducha. Naturę ujmuje on jako stan słabości, w której znajduje się człowiek po urodzeniu. Za pośrednictwem socjalizacji społeczeństwa człowiek osiąga stan kultury — stan wyższy. Taką ewolucję rozumienia natury widać u Jana Jakuba Rousseau, który przyjmuje nie tylko mit „dobrego dzikusa” lub „świętego egoisty”⁸, ale także utopijne przeświadczenie, że ludzie żyjący w kulturze pierwotnej, wiodą życie szczęśliwe i błogie. Są wolni od przywar i wad, trawiących społeczeństwo cywilizowane. (Jaroszyński, s. 45–46). Oświata ma zatem pełnić rolę pośrednika przenoszącego człowieka ze stanu niższego (natura) do stanu wyższego (kultura). Stąd wywodzi się etymologia słowa „edukacja” oraz jego niemiecki odpowiednik — *Erziehung*. Należy dodać, że edukacja (od łac. *educō, -ere*) oznacza wyprowadzenie człowieka ze stanu niższego do wyższego, bardziej szlachetnego i doskonałego. Ten stan oddaje też niemiecki rzeczownik, oznaczający edukację — *die Erziehung* (od *ziehen* — ciągnąć). Stąd edukacja to „wyciąganie”, kształtowanie charakteru dziecka⁹.

Oświeceniowe rozumienie kultury ma swoje następstwo na gruncie postrzegania kultury w aspekcie globalnym. Jak słusznie zauważył P. Jaroszyński, przyjmuje ono paradoksalnie wyższość kultury Zachodu nad podbitymi koloniami w Afryce, Amerykach, Azji i Oceanii. W ten sposób usprawiedliwiano kolonializm i związany z nim wyzysk ekonomiczny oraz niszczenie kultury i cywilizacji autochtonów. Z kolei Johann Gottlieb Fichte ogłosił apoteozę i wyższość kultury niemieckiej, której zadaniem jest wobec tego cywilizowanie innych narodów, szczególnie Słowian, postrzeganych przez niego jako kulturowo niższych. Pozytywizm i marksizm, między innymi pod wpływem postulatów Franciszka Bacona, dokonają redukcji nauki do nauk przyrodniczych, dystansując tym samym humanistykę, marginalizując ją.

Utrwała się podział na kulturę wyższą i kulturę masową. Ta ostatnia — od wieku XX — korzystając z mass mediów (w tym Internetu) dominuje, często emanując prostactwem i wulgaryzmem, bazującymi na najniższych ludzkich instynktach i popędach. Imelda Chłodna-Błach, krytykująca kulturę masową, pisze o niej, że wyrasta ona z „buntu mas”¹⁰, zakładając wychowanie

⁸ Por. J. Maritain, *Trzej reformatorzy. Luter — Kartezjusz — Rousseau*, tłum. K. Michalski, Warszawa–Ząbki 2005, s. 142–143.

⁹ Por. hasła „erziehen” i „Erziehung” w: *Das Bedeutungswörterbuch, Duden*, t. 10, Mannheim–Leipzig–Wien–Zürich, s. 343.

¹⁰ Zob. J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, tłum. P. Niklewicz, Zakrzewo 2016.

bez ideału, postawy antyaretologiczne, podejście ilościowe, standaryzację edukacji, formalizm i urzeczowienie (odczłowieczenie) oraz homogenizację, prowadzącą do „równania w dół” (Chłodna, s. 170).

Namysł nad kulturą jest również uwikłany w różne polityczne ideologie (przez ideologię rozumieć światopogląd i program społeczny), socjalizmy, które mają charakter kolektywny (komunizm, faszyzm, nazizm) lub indywidualny (liberalizm, anarchizm)¹¹. W ich dominacji można również dopatrywać się przyczyn kryzysu „kultury wysokiej” i upowszechnienia się „kultury niskiej” — masowej (Chłodna, s. 164–169), a nawet antykultury.

Stąd wydaje się, że głoszona przez samozwańczych „filozofów” krytyka antykultury, propagowana w imię „walki” z neomarksizmem i nową lewicą (choć sama jej idea jest słuszna), metodologicznie jest wyłącznie komplikacjonizmem. Należałoby ją przeprowadzić w ramach realistycznej filozofii kultury, a nie „dyletanctwa” i forsowana własnych utopii. Chłodna-Błach, Daszkiewicz i Jaroszyński formują właśnie metodologiczną i uporządkowaną (i godną do naśladowania) wizję kultury. Unika się w ten sposób wyważania otwartych drzwi i tworzenia „nowych” socjalizmów z tzw. ludzką twarzą. Sensowność ich budowania negował między innymi pisarz — antykomunista Józef Mackiewicz¹², zaś krytyki samego socjalizmu już w 1910 roku (czyli siedem lat przed rewolucją bolszewicką) podjął się Henryk Sienkiewicz, dla którego problem nie był niczym nowym: „Socjalizm... dobrze! To przecie rzecz starsza od Menenjusza Agryppy. Płyne ta rzeka przez całe wieki. Czasem, gdy przykryją ją inne idee, nurtuje pod ziemią, potem zaś znów wydostaje się na światło dzienne. Czasem opada, czasem wzbiera i rozlewa... Obecnie mamy powódź i to bardzo groźną, która może zatopić nie tylko fabryki, miasta i kraje, lecz nawet cywilizację... Grozi to przede wszystkim Francji, gdzie dobrobyt i pieniądze wyrugowały wszelkie inne idee. Socjalizm jest tego następstwem koniecznym. Kapitał, ożeniony z demagogią, nie mógł spłodzić innego dziecka, że zaś to dziecko ma głowę potwora i kretyna, to tym gorzej dla jego ojca. Po-

¹¹ Na tej podstawie B. Kiereś pisze o pedagogice „pięciu socjalizmów”. Por. *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015, s. 65–72.

¹² Józef Mackiewicz ujął ten problem w wielu swoich powieściach. Chyba najlepiej w *Drodze do nikąd* i *Nie trzeba głośno mówić*. Zob. też: W. Chudy, *Józefa Mackiewicza filozofia człowieka i polityki*, „Archiwum Emigracji: studia, szkice, dokumenty” nr 56(2002–2003), s. 160–175; W. Bolecki, *Ptasznik w Wilna. O Józefie Mackiewiczu. Zarys nomograficzny*, Kraków 2013.

kazuje się, że zbytnie bogactwo może być narodowym niebezpieczeństwem. Ale to nic dziwnego. Przywilej jest niesprawiedliwością, z którą ludzie walczyli od wieków. Otóż dawniej mieli przywileje książęta, duchowieństwo i szlachta. Dziś nikt nie ma żadnych — pieniądz ma wszystkie. Oczywiście, że występuje do walki przeciw niemu praca. [...] czymże jest ten nowy prąd, jeśli nie jednym więcej złudzeniem w gonitwie ludzkości za szczęściem. Co do mnie, to twierdę tylko, że socjalizm przyszedł, a raczej, że w naszych czasach ogromnie wezbrał, ponieważ musiał wezbrać. Chodzi tylko o to, jak się przedstawia i czy nie mógłby mieć innej twarzy. I tu się zaczyna moja krytyka. Ja socjalistom nie uważam za grzech socjalizmu, tylko właśnie to, że idea zaczyna w ich szkole nabierać coraz bardziej rysów złośliwego idioty. Naszym zarzucam głupotę wprost bajeczną, co bowiem mógłby ktoś powiedzieć, na przykład, o mrówkach, które by wytoczyły sprawę robotnic i gryzły się o nią w chwili, gdy na mrowisku leży mrówkojad i połyka je tysiącami?"¹³ Wydaje się, że krytyka Sienkiewicza po stu dziesięciu latach nie straciła na aktualności.

Socjalistyczna kultura jest poddana ideologii, którą niejednokrotnie wprowadza się przemocą fizyczną (państwo policyjne) lub psychiczną (propaganda i manipulacja) (Jaroszyński, s. 118–119). Socjalizm jest bowiem utopią zbudowaną na kłamstwie i zniewoleniu człowieka. Jak napisałem w książce *Spór o rodzinę*: „od renesansu odradza się myślenie mitologiczne, utopijne, ponieważ zaczyna dominować idealizm, modernizm¹⁴. Rodzi się stąd socjalizm, który przybiera postać: liberalizmu, komunizmu, faszyzmu, nazizmu i anarchizmu. Wiek XX to dzieje naporu socjalizmu na kulturę europejską, jego »walka« z kulturą łacińską. Podział na lewicę i prawicę jest to podział wewnątrz samego socjalizmu — uważa Kiereś. Socjalizm rodzi się z utopii i stąd podział na lewicę, i prawicę jest tylko podziałem wewnątrz samego socjalizmu. Różnią się one metodą realizacji wyznaczonej przez siebie utopii życia społecznego. Raz, jest to rewolucja (rewolucja francuska, październikowa, kubańska, chińska, seksualna i inne), raz zmiany powolne (konserwatyzm, kapitalizm), a innym razem kolektywizm. W celu utrzymania władzy, ideologia socjalizmu posługuje się manipulacją lub terrorem. Stąd wynikają częste »transformacje« partyjne, zmiany »szyldów« i programów, a także nie-

¹³ H. Sienkiewicz, *Wiry*, Gdańsk 1990, s. 67 [na podstawie wydania pierwszego z 1910 r.].

¹⁴ Pius X, *Pascendi dominici gregis*, Warszawa 2002.

odparte wrażenie, iż często programy polityczne w swojej istocie są do siebie bardzo podobne. Łączy je wspólna walka z prawdą, gdyż, jak zauważył Wojciech Roszkowski¹⁵, pierwszą ofiarą nowej lewicy i rewolucji jest prawda”¹⁶.

Wobec tego bardzo cenna wydaje się propozycja Daszkiewicza, by oprzeć budowę filozofii kultury na filozofii klasycznej i realistycznej (Daszkiewicz, s. 383–414). Zauważa on, że spór o rozumienie natury i kultury jest zogniskowany wokół podziału filozofii na tradycję idealizmu i realizmu. Podstawą każdej filozofii jest metafizyka — filozofia bytu. Wobec tego to właśnie metafizyka winna być fundamentem filozofii kultury (i oczywiście filozofii wychowania). Jak wiadomo jednak, wybór metafizyki nie może być przypadkowy¹⁷. Idealizm opiera się na metafizyce materialistycznej (Demokryt, Epikur, stoicyzm, oświecenie, pozytywizm, marksizm), spirytualistycznej (platonizm, neoplatonizm, fenomenologia), racjonalistycznej (kartezjanizm, idealizm niemiecki) i irracjonalizmie (postmodernizm). Wprowadzają one do kultury: redukcjonizm, subiektywizm, emotywizm, woluntaryzm, empiryzm, intuicjonizm, a nawet fideizm. Alternatywą jest metafizyka realistyczna — klasyczna. Realistyczną filozofię kultury można sformułować na fundamencie filozofii klasycznej. Wówczas jest to metafizyka kultury, która rozumieniem i poznaniem rzeczywistości obejmuje i naturę, i kulturę, czyli wytwory człowieka oraz relacje łączące go z innymi osobami. Metafizyka tak ujęta uczy ochrony osób i wprowadza do kultury wymiar personalistyczny. Stąd godny uwagi wydaje się metodologiczny projekt realistycznej metafizyki kultury Daszkiewicza. Wykazuje on braki metodologiczne we współcześnie uprawianej filozofii kultury w ramach antropologii kulturowej, socjologii kultury, kulturoznawstwa (Daszkiewicz, s. 125–183) oraz w filozofii naturalistycznej i antynaturalistycznej (Daszkiewicz, s. 187–292). Stoi na stanowisko, iż kultury nie należy redukować do paradygmatów obecnych w naukach szczegółowych, lecz oprzeć ją na filozofii bytu. Właściwą jest oczywiście metafizyka realistyczna jako obiektywna,

¹⁵ W. Roszkowski, *Roztrzaskane lustro. Upadek cywilizacji zachodniej*, Kraków 2019, s. 10, 191.

¹⁶ M. Krasnodębski, *Spór o rodzinę. Filozoficzno-cywilizacyjne fundamenty myślenia o rodzinie*, Warszawa 2019, s. 69–70.

¹⁷ Szerzej na ten temat zob. P. Jaroszyński, *Metafizyka czy ontologia?*, Lublin 2011 [tłum. angielskie: *Metaphysics or Ontology?*, Leiden–Boston 2018; M. Krasnodębski, *Metafizyka czy ontologia wychowania*, [w:] *Wielogłos w myśli o wychowaniu. 100 lat polskiej pedagogiki filozoficznej* (seria: „Pedagogika filozoficzna”, t. VIII), red. S. Sztobryn, K. Dworakowska, Warszawa 2020, s. 43–63.

osadzona i wierna rzeczywistości. Daje ona „całościową filozoficzną interpretację rzeczywistości”¹⁸. Metafizyka jako wiedza teoretyczna (*theoria*) ma swój praktyczny wymiar, ujawniający się ludzkim działaniu — moralności (*praxis*) i wytwarzaniu — sztuce i technice (*poiesis*). Metafizyka daje bowiem obraz rzeczywistości — natury oraz relacji podmiotowanych przez osoby. Kultura jest więc typowo ludzką aktywnością i winna człowiekowi służyć i go chronić.

Ponadto Wojciech Daszkiewicz za Henrykiem Kieresiem¹⁹ wskazuje, że „metafilozofia filozofii klasycznej pozwala wyróżnić cztery konieczne kryteria dyskursu filozoficznego: (1) kryterium wewnętrznej niesprzeczności (racjonalności) głoszonych twierdzeń; (2) kryterium ich prawdziwości, czyli zgodność z realnym światem i z naturalnym (spontanicznym) doświadczeniem człowieka; (3) kryterium »z konsekwencji« tych twierdzeń; (4) kryterium znajomości dorobku poznawczo-myślowego filozofii (historycyzm). Kryteria te powinny charakteryzować się a) uniwersalnością — dotyczą w różnym stopniu wszelkiego filozofowania; b) neutralnością — nie mogą wnosić ze sobą apriorycznych twierdzeń jako założeń myślenia filozoficznego. Spór o filozofię jest w gruncie rzeczy sporem o to, czy istnieją konieczne i zarazem powszechne kryteria dyskursu filozoficznego” (Daszkiewicz, s. 392–393). Czy spełnia te kryteria filozofia kultury, „agelizująca” człowieka (neokantyzm) lub materializująca i poddająca ideologizacji (postmodernizm)? Wydaje się, że nie, gdyż albo odrywa człowieka i kulturę od realnej rzeczywistości, albo odcina się od prawdy, głosząc relatywizm, irracjonalizm lub ahistoryzm. Z kolei Chłodna-Błach postuluje powrót do kultury wysokiej, poprzez zrekonstruowanie jej w oparciu o dzieła Thomasa S. Eliota, Rogera Scrutona, Karola Wojtyły i Mieczysław A. Krąpca (Chłodna-Błach, s. 187–221). Jest to zatem ujęcie historyczne, personalistyczne, realistyczne oraz integralne.

Należy jeszcze raz zaznaczyć, że Autorzy recenzowanych prac nie uprawiają eklektycznej filozofii kultury. Jak zauważył P. Jaroszyński, „w naszych rozważaniach próbujemy pokazać, że kultura nie jest statycznie ujętym stanem wartości, oderwanym od bytu i przeciwstawionym naturze, lecz że jest owocem rozumnych i wolnych działań człowieka, podejmowanych w kontekście natury, ale dopełnionej i transcendowanej przez ludzkiego ducha. Dopiero taka per-

¹⁸ A. Maryniarczyk, *Przełom w dziejach polskiej filozofii. Koncepcje filozofii metafizycznej M. A. Krąpca OP*, „Człowiek w kulturze” 19/2007, s. 73.

¹⁹ H. Kiereś, *Osoba i społeczność*, Lublin 2013, s. 22.

spektywa pozwala na integralne i realistyczne podejście do ludzkiej kultury. Jest ono czymś więcej niż podejście etnograficzne, etnologiczne czy kulturoznawcze, ponieważ odkrywając duchowy podkład ludzkiej kultury i transcendencję jej przedmiotu, musi otworzyć się na metafizykę i teologię. Z tego tytułu teoria kultury jest jak najbardziej dziedziną interdyscyplinarną. Ale w takim razie tym bardziej potrzebuje uporządkowania metodologicznego, w którym naczelną rolę odgrywać będzie filozofia klasyczna, by jej miejsca nie zajęł aprioryczny idealizm, ani utopijna ideologia. W ramach integralnej teorii kultury naczelną rolę musi odegrać klasyczna filozofia kultury” (Jaroszyński, s. 12–13).

Sformułowana w recenzowanych monografiach realistyczna filozofia kultury wskazuje na rolę religii w uprawie człowieka i jego człowieczeństwa. Celem człowieka nie jest tylko doskonałość. Bowiemy już u Platona czytamy, że „Bóg jest pedagogiem wszechświata (*ho theos paidagogeí ton kosmos*)”²⁰. Jaroszyński, Daszkiewicz i Chłodna-Błach podkreślają kulturotwórczą rolę chrześcijaństwa (dokładnie katolicyzmu), które nie tylko zaadoptowało na swój użytek elementy filozofii Platona, Arystotelesa, stoicyzmu i neoplatonizmu, ale również ma swój wkład na gruncie uprawy człowieka (personalizm teistyczny, tomistyczny). Nie wydaje się zatem przesadzone stanowisko T. S. Eliota, według którego: „jeżeli zniknie chrześcijaństwo zniknie cała kultura”²¹.

Gorąco zachęcam do lektury wyżej omawianych prac. Stanowią one bardzo cenne i komplementarne opracowania z zakresu filozofii kultury oraz filozofii wychowania. Mogą stanowić azymut w tak niełatwej dziedzinie, jaką jest filozofia kultury, gdyż doskonale porządkują myślenie o kulturze. Nadają mu realistyczny i zdroworozsądkowy charakter.

I. Chłodnej-Błach, W. Daszkiewiczowi oraz P. Jaroszyńskiemu gratuluje publikacji omawianych monografii.

Dr hab. Mikołaj Krasnodębski,
prof. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Głogowie
e-mail: mikolajkrasnodebski@gmail.com
ORCID: 0000-0002-3622-1185

²⁰ Platon, *Prawa*, tłum. W. Witwicki, Kęty 2001, X, 897 b. Cyt. za I. Chłodną-Błach, s. 83.

²¹ T. S. Eliot, *Jedność kultury europejskiej*, [w:] *Kto to jest klasyk i inne eseje*, tłum. M. Heydel, Kraków 1998, s. 262, cyt. za: I. Chłodną-Błach, s. 194.

INFORMACJE DLA AUTORÓW

INFORMATION FOR AUTHORS

PAIDEIA

ROCZNIK

Rocznik „Paideia” 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 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 wychowania człowieka.

Autor przeprowadza jedną korektę swojego tekstu, zwykle pierwszą.

Autor otrzymuje jeden egzemplarz autorski pisma.

Rocznik „Paideia” jest 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 CV. 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. 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 „1” należy podać jednostkę afiliacyjną; ewentualnie: e-mail lub stronę WWW oraz nr ORCID. Od nowego wiersza, wyśrodkowany i pogrubiony tytuł pracy.
6. Pod tytułem artykułu należy 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 z 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 tłumacza. 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 słowo: „Tamże”.
8. W przypadku następujących bezpośrednio po sobie odwołań do różnych prac tego samego autora stosuje się słowo: „Tenże”.
9. Na końcu artykułu należy umieścić bibliografię.

**REDAKCJA
PAIDEIA**

Redaktor naczelny:

Prof. nadzw. dr hab. Mikołaj Krasnodębski

e-mail: mikolajkrasnodebski@gmail.com

Adres redakcji:

Collegium Verum (wcześniej: Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin)

ul. M. Grzegorzewskiej 10

PL 02-778 Warszawa

tel. +48 22 644 07 97; +48 22 644 04 55

Rocznik jest dostępny na stronie:

<http://www.swpr.edu.pl/paideia/>

**Strona internetowa z archiwalnymi numerami
„Zeszytów Naukowych Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin
— Seria Pedagogiczna”:**

<http://collegiumverum.pl/seria-pedagogiczna/>

Wydawnictwo Collegium Verum
(wcześniej)

Wydawnictwo Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie
Ul. Marii Grzegorzewskiej 10 02-778 Warszawa

Strona <http://collegiumverum.pl/>; Tel. (48) 22 644-07-97

Wydawnictwo Collegium Verum (wcześniej 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 Ciepela (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 paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania* (wyd. III) — Mikołaj Krasnodębski (2019)

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 Wałkówskiego (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 — XV (2006–2020)
- *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)

- *Spór o rodzinę. Filozoficzno–cywilizacyjne fundamenty myślenia o rodzinie*. Mikołaj Krasnodębski (2019). Publikacja dostępna w wersji papierowej i elektronicznej.

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 terapii:

- *Odpowiedzi na trudne pytania dzisiejszego świata* — pod red. Elżbiety Mycielskiej–Dowgiałło, tom XIII (2018)
- *Baśnie terapeutyczne dla młodzieży i dorosłych* — Jadwiga Glińska (2018)
- *Baśnie terapeutyczne dla dzieci* — Jadwiga Glińska (2019)

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).
- *Paideia* — Παίδεία. Rocznik — Pismo naukowe SWPR poświęcone tematyce pedagogicznej (dotychczas ukazały się trzy numery).

Publikacje pokonferencyjne:

Odpowiedzi na trudne pytania dzisiejszego świata, t. I–XV, red. E. Mycielska–Dowgiałło, Warszawa: Wydawnictwo Collegium Verum (wcześniej Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie) 2006–2020.

