

ZESZYTY NAUKOWE

Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie

ZESZYTY NAUKOWE

Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie

Zeszyt 8

SERIA PEDAGOGICZNA

Numer serii 4/2012



Warszawa 2012

REDAKCJA:

Dr Mikołaj Krasnodębski

RADA REDAKCYJNA:

Prof. dr hab. Mieczysław Gogacz, Uniwersytet
Kardynała Stefana Wyszyńskiego (członek honorowy),
Prof. dr hab. Nataliya Losyewa, Państwowy Uniwersytet w Doniecku (Ukraina)
Prof. dr hab. Władysław Misiak, Uniwersytet Warszawski
Doc. PhDr. Eva Naništová, CSc., Trnavska Univerzita v Trnave (Słowacja)
Mgr Marek Stankiewicz
Dr Teresa Stankiewicz, Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin
Dr hab. Tomasz Rudowski, prof. Uniwersytetu Warszawskiego
Ks. dr hab. Tomasz Stępień, prof. Uniwersytetu
Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Czasopismo recenzowane

RECENZENCI:

Prof. dr hab. Władysław Misiak, Uniwersytet Warszawski
Dr hab. Małgorzata Karwowska-Struczyk, prof. Uniwersytetu Warszawskiego

SKŁAD, ŁAMANIE, OKŁADKA:

Joanna Łokietek

DOFINANSOWANIE DRUKU:

Joanna Oppeln-Bronikowska, MAJ Sp. Jawna

Wydawnictwo SWPR
ul. M. Grzegorzewskiej 10
02-778 Warszawa
tel. (22) 644 07 97
www.swpr.edu.pl

DRUK: ELPIL, Siedlce

ISSN: 2082-2944

ISBN: 978-83-61140-31-3

spis treści

Przedmowa	9
ROZPRAWY	11
Stefan Szary, <i>Paideia w filozofii Sørensa Kierkegarda</i>	11
Natalia Losyewa, Daria Gubar, XIX-XX, <i>Гуманистические идеи русских и украинских педагогов XIX-XX вв.</i> (<i>Humanistyczne idee rosyjskich i ukraińskich pedagogów w XIX i XX w.</i>)	29
Sebastian Taboń, <i>Stan badań nad działalnością naukową Františka Drtiny (1861-1925)</i>	51
Ján Grác, <i>Výchovné pôsobenie rodičovského príkladu ako predmet interdisciplinárnych analíz (Wychowawcze działanie przykładu rodziców jako przedmiot interdyscyplinarnych analiz)</i>	87
Marek Stankiewicz, <i>Apartheid oświatowy a Kościół Rzymskokatolicki w RPA</i>	101
Julia Siemińska, <i>Rok 1968 w kulturze jako mit, kod i pokolenie. Inspiracje współczesności</i>	139
RECENZJE, SPRAWOZDANIA, VARIA	161
Mikołaj Krasnodębski: Wojciech Chudy, <i>Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej</i> , opracowała A. Szudra, Lublin 2009.	161
Stefan Szary: Mikołaj Krasnodębski, <i>W poszukiwaniu duchowej elegancji. Z dr. Mikołajem Krasnodębskim w Polskim Radio w Chicago rozmawiają Krzysztof Arsenowicz i Paweł Manelski</i> , Chicago-Warszawa 2011	168

Marek Jastrzębski: Mikołaj Krasnodębski, <i>Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania. Paideia od Sokratesa do Zenona</i> , Warszawa 2011	174
Étienne Gilson, <i>Etyka studiów wyższych</i> (tłum. M. Zembruski)	179
INFORMACJE DLA AUTORÓW	183

Foreword

DISSERTATIONS	11
Stefan Szary, <i>Paideia in der Philosophie von Søren Kierkegaard</i> ..	11
Natalia Losyewa, Daria Gubar, <i>Humanistic ideas of Russian and Ukrainian pedagogues in 19th and 20th century</i>	29
Sebastian Taboń, <i>The state of scientific research of František Drtina (1861-1925)</i>	51
Ján Grác, <i>Educational effect of parental example as a subject of interdisciplinary analysis</i>	85
Marek Stankiewicz, <i>The Educational Apartheid and Roman Catholic Church in South Africa</i>	99
Julia Siemińska, <i>1968 as a myth, code and generation. Inspirations for contemporary culture</i>	137

BOOK REVIEW, REPORTS, VARIA	159
Mikołaj Krasnodębski: Wojciech Chudy, <i>Critical pedagogy. Elements of pedagogical ethics</i> , compiled by A. Szudra, Lublin 2009.	159
Stefan Szary: Mikołaj Krasnodębski, <i>In serach of spirituals elegance. Polisach Radio in Chicago: Interview with Dr. Mikołaj Krasnodębski by Krzysztof Arsenowicz i Paweł Manelski</i> Chicago-Warszawa 2011	166
Marek Jastrzębski: Mikołaj Krasnodębski, <i>Outline of Athenian history of education. Paideia from Socrates to Zenon</i> , Warszawa 2011	172
Étienne Gilson, <i>Higher education's ethics</i> , translation of by M. Zembrzuski	176
INFORMATION FOR AUTHORS	179



Przedmowa

Czwarty numer „Zeszytów Naukowych SWPR – Seria Pedagogiczna” zgromadził prace nie tylko polskich uczonych. Niniejszy numer wzbogaciły teksty autorów z Państwowego Uniwersytetu w Doniecku (Ukraina), Uniwersytetu w Trnavie (Słowacja) oraz absolwenta studiów doktoranckich z Uniwersytetu w Ostrawie (Czechy).

Zawartość tego numeru jest zdominowana przez rozprawy o charakterze historycznym. Autorzy wskazują w nich na związek dziejów wychowania z refleksją filozoficzną. Numer otwiera tekst dra Stefana Szarego, który omawia filozoficzne podstawy wychowania u Sørensa Kierkegaarda, jego dyskurs poświęcony egzystencjalnemu wymiarowi paidei, który duński filozof nie tylko prowadził ze współczesną sobie filozofią XIX wieku, ale i filozofią antyczną. W swojej pracy dr Szary podejmuje także aktualne i palące problemy z zakresu antropologii, etyki i filozofii religii, wskazując na ich pedagogiczny wymiar. Następnie prof. Natalia Losyewa i dr Daria Gubar prezentują humanistyczne idee pedagogów rosyjskich i ukraińskich w wieku XIX i XX. W pracy tej Autorki nie tylko omawiają poszczególne stanowiska rosyjskiej i ukraińskiej myśli pedagogicznej, ale przede wszystkim wskazują na ich nieprzemijającą aktualność i wynikającą z tego potrzebę sięgnięcia do przedrewolucyjnej myśli wychowawczej tego obszaru kulturowego. Z kolei

dr Sebastian Taboń pisze na temat dorobku czeskiego filozofa i pedagoga – Františka Drtiny, wykazując zasadność i konieczność podjęcia badań dorobku tego wybitnego filozofa przełomu XIX i XX w. Praca dra Toboła jest tym cenniejsza, że jest oparta na kwerendzie czeskich bibliotek. Problematykę wychowania w rodzinie w perspektywie nauczania Jana Pawła II podejmuje zaś słowacki psycholog – profesor Ján Grác, który prezentuje swoje badania empiryczne z tego zakresu. Dotychczasowe rozprawy opublikowane na łamach naszego periodyku, miały zasadniczo teoretyczny charakter. Uzupełnia je cenny tekst profesora Gráca, w którym Autor analizuje problematykę naśladowania, wspólnoty i osobowych relacji. W ostatniej z rozpraw doktorantka Julia Siemińska poddaje krytycznej ocenie idee i ruch „68 roku”, wykazując współczesne konsekwencje tego zjawiska kulturowego, chociażby widoczne w postaci obecnych wydarzeń społeczno-politycznych. „Zeszyty” tradycyjnie zamyka dział: Recenzje, sprawozdania, varia, w którym oprócz nowości zakresu filozofii wychowania, szczególnie godne polecenia jest harwardzkie wystąpienie francuskiego filozofa Étienne Gilsona pt. *Etyka studiów wyższych*, przetłumaczone przez dra Michała Zembrzuskiego.

Zachęcam do lektury niniejszego numeru „Zeszytów Naukowych SWPR – Seria Pedagogiczna” oraz zapraszam do współtworzenia piątego numeru.

2 marca 2012

Redaktor naczelny
Mikołaj Krasnodębski

ROZPRAWY

Stefan Szary*)

PAIDEIA W FILOZOFII SØRENA KIERKEGAARDA

1. Egzystencjalizm i oddziaływanie filozofii egzystencji. 2. Filozofia egzystencji jako mądrość życia. 3. Paideia a system. 4. Egzystencja jako zadanie. 5. Paideia a wiara 6. Zakończenie.

Abstrakt

Filozofia Sørensa Kierkegaarda (1813-1855) odgrywa do dzisiaj bardzo ważną rolę zarówno w filozofii (filozofia egzystencji), jak też w psychologii (psychologia egzystencjalna) i pedagogice (pedagogika egzystencjalna). W niniejszym artykule postawiono pytanie: *Co egzystencjalna myśl Kierkegaarda wnosi do współczesnej filozofii wychowania?*

Kluczowym słowem jest greckie pojęcie: *paideia*. Oznacza ono proces wychowania człowieka poprzez świadome dążenie do urzeczywistnienia idei. Właściwa droga rozwoju – według Kierkegaarda – możliwa jest w stadium etycznym i religijnym. Natomiast estetyczny sposób egzystencji prowadzi do rozpacz. Dla Kierkegaarda *paideia* jest sposobem osiągania egzystencji autentycznej. Istotnymi pojęciami są tutaj: wewnętrzna odpowiedzialność, wolność, wierność, obowiązek. Zagadnienia, które w swoich licznych rozważaniach podjął Kierkegaard są nie tylko aktualne, lecz przede wszystkim – zwłaszcza w filozofii wychowania – bardzo istotne.

1) Wyższa Szkoła Edukacji i Terapii w Poznaniu
e-mail: st.szary@gmail.com
www.stefan-szary.pl.pl

1. Egzystencjalizm i oddziaływanie filozofii egzystencji

Trudno jednoznacznie i precyzyjnie określić, gdzie znajduje się źródło myśli egzystencjalnej, niemniej nie ulega wątpliwości, że zwłaszcza dwie postaci odegrały w historii filozofii egzystencji szczególnie ważną rolę. W starożytnej Grecji zagadnieniem prawdy egzystencjalnej, jako sprawy dla człowieka najważniejszej, zajął się Sokrates z Aten (469-399 p. n. e.). Jej poświęcił swoje życie zakończone śmiercią, oskarżony przez rodaków. Stało się ono w niedługim czasie symbolem życia prawdziwego. Słynne *gnothi seauton*, którego potrzebę starał się uświadomić grecki filozof, wyznaczyło kierunek działania wszystkim późniejszym filozofom egzystencji. Pytania: „Kim jestem?”, „Dokąd zmierzam?” i „Jak żyć?” stały się najważniejszymi pytaniami człowieka.

W dziewiętnastym wieku nawiązał do tych kwestii Søren Kierkegaard (1813-1855), nazywany Sokratesem Kopenhagi. Stał się on zarazem prekursorem egzystencjalizmu dwudziestowiecznego, a także współczesnego. Oddziaływanie myśli egzystencjalnej objęło nie tylko filozofię, ale także teologię, psychologię, psychoterapię, pedagogikę, literaturę, sztukę filmową. Myśliciele i twórcy egzystencjalni pragną rozjaśnić (Karl Jaspers), lub odsłonić (Martin Heidegger) problematykę sensu istnienia, sensu człowieczeństwa. „Kierkegaard – potwierdza Kinya Masugata, prof. Uniwersytetu Osaka Kyoiku w Japonii – pomógł japońskim buddystom stać się lepszymi buddystami”¹. Wypowiedź ta inspiruje do postawienia problemu, którym pragniemy zająć się w niniejszym artykule: *Co egzystencjalna myśl Kierkegaarda wnosi do współczesnej filozofii wychowania?*

2. Filozofia egzystencji jako mądrość życia

W swoich pismach Kierkegaard, gdy chodzi o filozofów, najczęściej nawiązywał do Sokratesa. Ateńczyk fascynował Kierkegaarda

¹ Kierkegaard na świecie. Wywiad z Kinya Masugata, w: B. Alex, *Søren Kierkegaard – życie prawdziwe*, tłum. M. Zdeb, Warszawa 1998, s. 42.

wiernym dążeniem do urzeczywistnienia odkrytego przez siebie ideału, którym było stawanie się prawdziwie sobą. W nawiązaniu do sporu Sokratesa z sofistami Kierkegaard pisał: „Podczas gdy sofisci potrafili udzielić odpowiedzi na każde pytanie, on umiał zadawać pytania, podczas gdy sofisci wszystko wiedzieli, on w ogóle nic nie wiedział. Jeżeli sofisci mogli mówić bez ustanku, on umiał milczeć, co oznacza: umiał rozmawiać. Parady sofistów były huczne i pretensjonalne, Sokrates cicho i skromnie usuwał się w cień. Oni szukali przepychu i rozkoszy, on wołał życie obdartego nędzarza. Sofisci dążyli do uzyskania wpływów w państwie, Sokrates nie chciał zajmować się sprawami publicznymi. Nauczanie sofistów było bezcenne, nauki Sokratesa też, ale w zupełnie innym sensie. Sofisci ubiegali się o pierwsze miejsce przy stole, Sokrates zadowalał się ostatnim. Oni chcieli być kimś, on wołał być nikim”³. Sokrates był *Jednostką*, zmierzającą do tego, co dobre. To wskazanie na dążenie, na nieustanne stawanie się, na dynamikę życia, na *in statu nascendi*, miało dla Kierkegaarda kluczowe znaczenie. W osobie Sokratesa w pewien sposób Duńczyk odkrył siebie. „O Sokratesie! Sokratesie! Sokratesie! Trzykrotnie powtarzam twe imię, nie za dużo by było powtarzać je dziesięciokrotnie, gdyby to mogło coś pomóc. Uważa się powszechnie, że świat potrzebuje republiki, że trzeba ustanowić nowy porządek społeczny i nową religię: a nikt nie myśli o tym, że światu zwichrzonemu zbyt wielką ilością wiedzy potrzeba nowego Sokratesa”⁴. Potrzeba przemiany wewnętrznej jest bardziej fundamentalna i ważniejsza od wszelkich form zmian zewnętrznych. Ludziom nie tyle potrzebne są rewolucje i wojny, ile właściwe wychowanie – „rzecz polega na tym, że nasza epoka potrzebuje wychowania”⁴.

Paideia – zwraca uwagę Werner Jaeger – podobnie jak słowo filozofia czy kultura, jest pojęciem trudnym do zdefiniowania i oznacza proces wychowania *Jednostki* (niem. *Bildung* – kształtowanie, tworzenie, wykształcenie), w oparciu o świadome dążenie do urzeczywistniania ideału⁵. W tym sensie *paideia* Sokratesa było urze-

³ Tenże, *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*, tłum. J. Iwaszkiewicz, Warszawa 1981, s. 241.

⁴ Tenże, *O chrześcijaństwie*, tłum. A. Szwed, Kęty 2011, s. 182.

czywistnianie idei egzystencji prawdziwej w każdym miejscu, w każdym czasie i w każdych okolicznościach, największym zaś niebezpieczeństwem, przed którym przestrzegał była *iluzja życia*, złudzenie, odgrywanie w swoim życiu cudzej roli. Filozofia Kierkegaarda nawiązuje do Sokratejskiego ideału *paidei*, przestrzegając przed zagrożeniem życia nieprawdziwego. Kierkegaard pisze: „Tłum jest nieprawdą”⁶. Tłum oznacza u Kierkegaarda ucieczkę od siebie, wkroczenie – a może nawet więcej – upadek w światowość, w życie zewnętrzne, oddalone od własnego Ja. „Błędem jest myśleć, – pisze w swym *Dzienniku* Duńczyk – że tysiąc ludzi znaczy więcej niż jeden; w ten sposób ludzi czyni się zwierzętami. Bycie człowiekiem polega na tym, że indywidualność jest czymś najwyższym, że tysiąc ludzi ma mniejsze znaczenie”⁷. Kierkegaard zwraca uwagę na jedyność, wyjątkowość i niepowtarzalność każdego człowieka. Nie ma dwóch takich samych ludzi. Na długo przed filozofią Emmanuela Lévinasa i Jeana Paula Sartre’a Duńczyk wskazywał na *skandal uprzedmiotowienia* w odniesieniu do podmiotu. Ten sam problem podjął nieco wcześniej Immanuel Kant, którego słynny imperatyw kategoryczny brzmi: „Postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w swej osobie, jako też w osobie każdego innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka”⁸. Wszelka forma uprzedmiotowienia zarówno w odniesieniu do innych, jak i w odniesieniu do siebie, jest skandalem. Kierkegaard jasno i wyraźnie precyzuje swoje powołanie: „Chcę zwrócić ludziom uwagę, aby nie marnowali i nie trwonili swojego życia”⁹.

Podobnie jak nieco później Friedrich Nietzsche, Duńczyk krytycznie oceniał współczesną mu epokę. Ludzie zdobywają coraz większą wiedzę, ale brakuje im mądrości. Znają świat, lecz nie znają siebie. „Jest nieszczęściem naszych czasów – pisał Kierkegaard w *Nienaukowym zamykającym post scriptum* – że ludzie otrzymują

⁵ Por. W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia i H. Bednarek, Warszawa 2001, s. 5 i 37.

⁶ S. Kierkegaard, *Dziennik (wybór)*, tłum. A. Szwed, Lublin 2000, s. 136.

⁷ Tamże, s. 72.

⁸ I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, Kęty 2001, s. 46.

⁹ S. Kierkegaard, *O chrześcijaństwie*, dz. cyt., s. 178.

za dużo wiedzy i zapominają, co to znaczy egzystować i co ma oznaczać wewnętrzność”¹⁰. W pewien sposób przewidział on tragizm przyszłych wydarzeń, tzn. tragiczne skutki użycia techniki (wiedzy) przeciwko ludzkości (zagubiona mądrość), które miały miejsce już po śmierci Filozofa, zwłaszcza podczas wojen światowych, lecz jego słowa nie straciły na ważności także i w naszym świecie. Amerykański przedstawiciel psychologii egzystencjalnej Rollo May uważa, że *absolutyzacja techniki*, doprowadziła do *stechniczowania człowieka*. „Kult technologii niszczy uczucia, namiętności, zaciera ludzką tożsamość. (...) Technologia zuboża świadomość. (...) Narzędzia przestają być przedłużeniem świadomości i stają się jego substytutem, prowadzą do jej okrojenia i wyparcia”¹¹. Człowiek postrzegany jest na podobieństwo maszyny. „Człowiek określony jako bezduszny – pisze Duńczyk – staje się mówiącą maszyną i nic nie stoi na przeszkodzie, by mógł równie dobrze nauczyć się na pamięć wyliczanki terminów filozoficznych, religijnego credo jak i haseł politycznych”¹². *Ja* człowieka zostaje w ten sposób ogołocone z wewnętrzności. W takim ujęciu nawet miłość zostaje spłycona jedynie do techniki lub technik uprawiania seksu. Dlatego, według Kierkegaarda, człowiek musi w swoim życiu „narodzić się z ducha”¹³, musi przeżyć w sobie „ponowne narodziny”¹⁴, odkryć w sobie wewnętrzność wraz z całym jej bogactwem i zrozumieć, że nic nie stanowi bardziej poważnego zadania, niż realizacja siebie w prawdzie i miłości. Ten egzystencjalny zwrot określano w hellenistycznych i rzymskich szkołach filozoficznych jako metanoję. „Jest to konwersja – wyjaśnia Pierre Hadot – powodująca przewrót w całym życiu, zmieniająca byt tego, który jej dokona. Pozwala mu przejść ze stanu życia nieautentycznego, przyćmionego nieświadomością, nękanego troską, do stanu życia autentycznego, w którym

¹⁰ Tenże, *Nienaukowe zamykające post scriptum do Okruchów filozoficznych*, tłum. K. Toeplitz, Kęty 2011, s. 278.

¹¹ R. May, *Miłość i wola*, tłum. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Poznań 2011, s. 109.

¹² S. Kierkegaard, *Pojęcie lęku*, tłum. A. Szwed, Kęty 2000, s. 100.

¹³ Por. *Ewangelia wg św. Jana*, 3, 5.

¹⁴ Por. S. Kierkegaard, *Okruchy filozoficzne. Chwila*, tłum. K. Toeplitz, Warszawa 1988, s. 21.

człowiek osiąga samoświadomość, precyzyjne widzenie świata, wewnętrzny spokój i wolność”¹⁵. Moment narodzin *Jednostki*, który z egzystencjalnego punktu widzenia jest najważniejszą chwilą w życiu człowieka, ponieważ od tej pory człowiek może zacząć postrzegać swoje własne życie jako wartość i jako zadanie, umożliwia mu wkroczenie na drogę *paidei*.

3. *Paideia* a system

Rozważając zagadnienie egzystencji, Kierkegaard zwalczał filozofie systemowe, zwłaszcza system Hegla, jako ujęcia w odniesieniu do egzystencji niewłaściwe, nietrafne i nieprzydatne. System wyklucza egzystencję, a egzystencja znosi system. „Nie może być dany system egzystencji – pisze Duńczyk. – Czy więc taki nie istnieje? Bynajmniej. Powyższe twierdzenie tego nie głosi. Sama egzystencja jest systemem – dla Boga; ale dla egzystującego system ducha (*Aand*) nie może istnieć. System i zakończona całość są korelatami. Egzystencja natomiast jest właśnie tego przeciwieństwem. Z punktu widzenia abstrakcji system i egzystencja nie dadzą się pojąć razem, ponieważ systematyczne myślenie, aby myśleć o egzystencji, musi je myśleć jako zniesione, a więc jako nieistniejące. Egzystencja jest tym, co rozdziela, co się rozpada, a systematyczne jest tym, co jednoczy i ma zakończony charakter”¹⁶. Egzystencja, w odróżnieniu od statyczności systemu, jest nieustannym ruchem – jest *in statu nascendi*, nieuchwytnością, nieprzewidywalnością. W egzystencję wpisane jest prawo wolności, które w niczym nie przypomina Heglowskiej definicji wolności jako „uświadomionej konieczności”¹⁷. Nikt z ludzi nie jest w stanie określić do końca: „czym jest egzystencja?”, ponieważ ona jest otwartością. Skończoność, pełnia, całość to cechy systemu. Wydaje się, że dla Kierkegarda życie człowieka jest prawdziwym cudem, w znaczeniu czegoś,

¹⁵ P. Hadot, *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, tłum. P. Domański, Warszawa 2003, s. 13.

¹⁶ S. Kierkegaard, *Nienaukowe zamykające post scriptum do Okruchów filozoficznych*, dz. cyt., s. 133.

czego nie można racjonalnie wyjaśnić oraz tajemnicą w znaczeniu czegoś, czego nie można bezwzględnie zrozumieć. Dlatego też egzystencja jest *par excellence* problemem filozoficznym. Krytycy Kierkegaarda uważają z pewnością inaczej. W jego antysystemowości oraz antyintelektualności dostrzegają największą wadę. Nie należy jednak zapominać o tym – podkreśla Karol Toeplitz – że „myśl Kierkegaarda jest nie tyle nienaukowa, co pozanaukowa, gdyż nie rości sobie pretensji do uogólnień, do stworzenia pozytywnej i obiektywnej teorii człowieka. Wręcz przeciwnie: celem estetycznej, etycznej, religijnej i literackiej działalności Kierkegaarda jest sprzyjanie zintensyfikowaniu subiektywności jednostki w świecie, który jej zagraża”¹⁷. Kierkegaard kreśli zatem dynamiczną koncepcję człowieka. W skończoności systemu kryją się co najmniej dwa poważne w skutkach wychowawczych niebezpieczeństwa. Pierwszym z nich jest możliwość uprzedmiotowienia. Człowiek – odnosząc się do Kanta – może w systemie potraktować drugiego nie jako cel, lecz jako środek do celu, którym będzie chęć osiągnięcia z góry zaplanowanego założenia. *Paideia*, w odróżnieniu od tego, zawsze pozostaje otwarta na wewnętrzną nieskończoność Jednostki oraz na realne jej możliwości. Drugim niebezpieczeństwem podejścia systemowego w pedagogice, (w znaczeniu, w jakim to pojęcie tu występuje) jest groźba tresury. Także w tresurze, w jeszcze ostrzejszej formie niż w przypadku z góry założonej realizacji celu, człowiek pozbawiony zostaje podmiotowości, staje się ni mniej ni więcej jak tylko kółkiem, obracającym się z koniecznością, w maszynie. „Determinista czy fatalista – pisze Kierkegaard – zagrożony jest w rozpacz i jako zrozpaczony gubi swoją osobowość dlatego, że wszystko dla niego jest koniecznością. Podobny jest do owego króla, który umarł z głodu, gdyż każdy pokarm, którego dotknął, zamieniał się w złoto. Osobowość jest syntezą możliwości i

¹⁷ Por. G.W.F. Hegel, *Encyklopedia nauk filozoficznych*, tł. Ś. F. Nowicki, Warszawa 1990, ss. 495-496.

¹⁸ K. Toeplitz, *Nad Kierkegaardem i egzystencjalizmem*, w: S. Kierkegaard, *Okruchy filozoficzne. Chwila*, dz. cyt., s. XX.

konieczności. Z istotą jej jest tak samo, jak z oddychaniem, które składa się z wdechu i wydechu. Osobowość deterministy nie może oddychać, ponieważ nie można oddychać jedynie i tylko koniecznością, gdyż taki oddech dławi jaźń człowieka”¹⁹.

4. Egzystencja jako zadanie

Najwyższym zadaniem człowieka jest stawanie się Jednostką, stawanie się subiektywnym²⁰. Rollo May w nawiązaniu do Kierkegarda używa określenia: stawanie się „osobą-która-jest-w-pełni-odpowiedzialna-za-swoją-egzystencję, którą wybrała”²¹. Na czym polega wybór swojej egzystencji? Odpowiedź na to pytanie Duńczyk zawarł w *Dzienniku*: „To, czego naprawdę mi brak, to wyjaśnienia sobie, co powinienem czynić, a nie tego, co powinienem wiedzieć (...). Chodzi o zrozumienie swojego celu, by dostrzec, czym w istocie jest to, co Bóg chce, abym czynił; chodzi o znalezienie prawdy, która byłaby prawdą dla mnie, o znalezienie idei, dla której chciałbym żyć i umierać”²². Prawda ma tutaj wyraźnie charakter egzystencjalny – jest nim wewnętrzna zgodność myśli z egzystencją, której nie należy jednak rozumieć jako *ideo-egzystencję*. Kierkegaard nieustannie przypomina o tym, że to, co abstrakcyjne, w istocie nie egzystuje²³. Egzystencję charakteryzuje realna świadomość istnienia. Dążenie do urzeczywistnienia ideału nie jest idealizmem, lecz realnym wysiłkiem stawania się sobą.

Kim dla Kierkegarda jest człowiek? „Człowiek jest syntezą nieskończoności i skończoności, doczesności i wieczności, wolności i konieczności, jednym słowem syntezą”²⁴. Za Gabrielem Marcellem oraz Erichem Frommem można by dodać: człowiek jest synte-

¹⁹ S. Kierkegaard, *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*, dz. cyt., s. 179.

²⁰ Por. tenże, *Nienaukowe zamykające post scriptum do Okruchów filozoficznych*, dz. cyt., s. 169.

²¹ R. May, *O istocie człowieka. Szkice z psychologii egzystencjalnej*, tłum. M. Moryń, Z. Wiese, Poznań 1995, s. 120.

²² S. Kierkegaard, *Dziennik* (wybór), dz. cyt., s. 41.

²³ Por. tenże, *Nienaukowe zamykające post scriptum do Okruchów filozoficznych*, dz. cyt., s. 338.

zą „mieć i być”, jest szczególnego rodzaju całością podmiotowo-przedmiotową. Egzystencja w odróżnieniu od istnienia charakteryzuje się świadomością przyjęcia na siebie odpowiedzialności za własne życie. Kierkegaard wyjaśnia tę kwestię, odwołując się do następującej analogii: „Egzystencja nie oznacza właśnie tego, co się pospolicie nazywa istnieniem, gdyż wtedy istniejący nie jest woźnicą, lecz pijanym chłopem, który leży na wozie i śpi, zostawiając konie bez nadzoru. Jest oczywiste, że i on jedzie i jest woźnicą; w ten sposób istnieje zapewne wielu...”²⁴. Ucieczka od siebie nie unieczestwia człowieka, ale stawia barierę wobec egzystencji jako życia świadomego, wobec możliwości właściwego rozwoju. Kierkegaard pokazuje, dokąd to prowadzi. Człowiek, chociaż próbuje zrzucić z siebie odpowiedzialność, wie, że jest to próba daremna. W pewnym momencie pijany trzeźwieje, a zaspany budzi się ze snu. Odkrywa wówczas, że ponosi odpowiedzialność za ucieczkę od siebie, a stąd już tylko niewielki krok do rozpacz. Wątek ten doskonale rozwijał później między innymi Viktor Emil Frankl, wskazując na destrukcyjny charakter *pułki egzystencjalnej*, którą określał także jako *doświadczenie otchłani* i dodawał, że nikt nie może wyręczyć człowieka z odpowiedzialności za własne życie. „On sam – pisał Frankl – musi zdecydować, jak interpretuje swoją odpowiedzialność: czy czuje się odpowiedzialny względem ludzkości, społeczeństwa, własnego sumienia czy Boga. On sam musi stwierdzić, wobec kogo, czego oraz za co jest odpowiedzialny”²⁵. Życie oznacza konieczność dokonywania wyboru. Ucieczka od wyboru, jest także rodzajem wyboru, dlatego w egzystencji ma się do czynienia z rodzajem wyboru absolutnego. „Czym jest to, co absolutne?” – pyta Kierkegaard i odpowiada: „To ja sam w swoim wiecznym znaczeniu. Niczego innego poza sobą nie mogę wybrać, tylko to, co absolutne, bo gdybym wybrał coś innego, wówczas wybrałbym to jako coś doczesne-

²⁴ Tenże, *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*, dz. cyt., s. 146.

²⁵ Cyt. za: K. Toeplitz, *Kierkegaard*, Warszawa 1980, s. 166.

²⁶ V. E. Frankl, *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, tłum. A. Wolnicka, Warszawa 2010, s. 184.

go, a przez to nie wybrałbym tego czegoś w sposób absolutny”²⁷. Swoje życie każdy musi przeżyć sam, biorąc za nie odpowiedzialność nie tylko wobec przemijającego tu i teraz, czy też wobec takiego lub innego zdarzenia jednostkowego, ale przede wszystkim wobec wieczności. W filozofii Kierkegaarda perspektywa wieczności odgrywa fundamentalne znaczenie. Świadomość egzystencji to nie tyle Heideggerowskie *sein-zum-Tode*, ile raczej *inaczej-niż-być* Lévinasa. Egzystencja to czas istnienia w odpowiedzialności wobec wieczności. Bycie i czas²⁸ są ze sobą ściśle powiązane.

Życie przeżywane w perspektywie doczesności określa Kierkegaard jako stadium estetyczne. Człowiek żyje w nim, traktując życie jako okazję do zabawy i goniąc za przyjemnościami. Nie obchodzi go pytanie: „Kim jestem?”, ale: „czy będzie wesoło?” „Estetyczny patos [który przejawia się w słowach] oddala się od egzystencji, albo znajduje się w egzystencji w stanie iluzorycznym”²⁹. W stadium estetycznym, przeżywanym w obrębie wartości: przyjemne-nieprzyjemne, czai się rozpacz spowodowana pustką i bezsenssem takiego istnienia. „Rozpacz – pisze Kierkegaard – jest brakiem tego, co wieczne”³⁰. Życie staje się tragikomedią, gdzie człowiek przypomina pajaca, który odgrywa zabawne role. Lecz któż wierzy pajacom? Gdyby w teatrze wybuchł pożar, a przed publicznością stanął błazen informujący o tragedii, prędzej otrzymałby brawa od publiczności, niż by mu ktoś uwierzył³¹. Nawet świat relacji z innymi jest tutaj powierzchowny i brakuje mu głębi. Nie należy, zdaniem Kierkegaarda, mówić w takim przypadku o cierpieniu, ale raczej o nieszczęściu takiego biedaka. „Marny losie! – skarży się esteta – Na próżno barwisz sobie twarz jak stara zalotnica, na próżno bręczysz błazeńskimi dzwonkami; nudzisz mnie; zawsze jesteś taki sam, *idem per idem*. Żadnej odmiany, wszystko odgrzewane.

²⁷ S. Kierkegaard, *Albo-Albo*, t. 2, tłum. K. Toeplitz, Warszawa 2010, s. 261.

²⁸ *Sein und Zeit* to tytuł jednego z najważniejszych dzieł Martina Heideggera. Wyd. polskie: Warszawa 1994.

²⁹ S. Kierkegaard, Nienaukowe zamykające post scriptum do Okruchów filozoficznych, dz. cyt., s. 436.

³⁰ Tenże, *Czyny miłości*, tłum. A. Szwed, Kęty 2008, s. 60.

Przyjdź, śnie, przyjdź, śmierci, ty nic nie obiecujesz, ty dotrzymasz wszystkiego”³². Życie w cieniu bezsensu.

Patos etyczny charakteryzuje się działaniem opartym na wyborze dobra i walce ze złem. Poprzedza go wcześniej dokonany akt wyboru siebie, który zaczyna drogę rozwoju *Jednostki*. „Jeśli człowiek poznał i wybrał samego siebie, – pisze Kierkegaard – wówczas zaczyna się proces jego samorealizacji; ponieważ proces ten ma przebiegać, opierając się na jego wolności, więc człowiek musi wiedzieć, co ma urzeczywistnić. To, co człowiek chce urzeczywistnić, to oczywiście on sam, jego idealna jaźń, której nie może nigdzie indziej znaleźć, jak tylko w sobie”³³. Etyk poprzez czyny pragnie zwycięsko przejść przez próbę wierności dobru i w ten sposób przekształcić całe swoje istnienie w egzystencję. Istotną rolę pełni tutaj kategoria *powtórzenia*, dzięki której człowiek może być wiernym sobie i pozostawać wiernym wobec innego. „Kto wybrał i odnalazł siebie w sposób etyczny, ten określił siebie w całej swojej konkretności”³⁴. Wartości moralne są kategoriami powszechnymi, dlatego egzystencja stadium etycznego zakłada urzeczywistnianie norm ogólnych. Życie w małżeństwie, życie zawodowe, społeczne, a nawet relacje przyjaźni domagają się wierności zasadom etycznym. Istotną rolę pełnią tu wolność, odpowiedzialność, wierność i obowiązek, powtórzenie. Dzięki nim życie postrzegane jest jako zadanie urzeczywistniania siebie poprzez realizację wartości. „Dla człowieka – stwierdza Duńczyk – najistotniejsze i jedyne, co może go ocalić, jest to, by w odniesieniu do własnego życia nie był ojczy-mem, lecz ojcem”³⁵.

W świetle powyższych poglądów wyraźnie można dostrzec odpowiedź na pytanie: co umożliwia, a co zagraża drodze *paidei*. Wy-chowanie człowieka, według Kierkegaarda, jawi się jako proces bu-

³¹ Por. tenże, *Albo-Albo*, t. 1, tł. J. Iwaszkiewicz, Warszawa 2010, s. 20.

³² *Tamże*, s. 19.

³³ Tenże, *Albo-Albo*, t. 2, dz. cyt., s. 319.

³⁴ *Tamże*, s. 323.

dowania wewnętrznego świata, który ma stać się podstawą wszelkiego działania zewnętrznego – konkretnych czynów człowieka.

5. *Paideia* a wiara

Najwięcej miejsca w swej twórczości poświęcił Kierkegaard stadium religijnemu. Poddał on bezlitosnej krytyce chrześcijaństwo, które dostrzegał wokół siebie. Zarzucał mu powierzchowność, brak powagi, rutynę i oszustwo. Religia stała się tym, czym nigdy nie powinna być, rodzajem *opium dla ludu*, jednakże Duńczyk zupełnie inaczej interpretowałby to zdanie, niż czynił to Marks. Kierkegaard nie neguje wartości wiary, jako odniesienia *Jednostki* do Transcendencji, przeciwnie, walczy o to, by wierze przywrócono należną jej godność i powagę. Jego krytyka religii dotyczy postaw ludzi, którzy czynią z religii jedynie pozór, stający się niczym innym jak tylko tragiczną śmiesznością. Taka religia nie ma nic wspólnego z *bojaźnią i drzeniem* Abrahama, życiową próbą Hioba, a co najgorsze, nic jej nie łączy z egzystencją Jezusa Chrystusa. W religię wdarło się kłamstwo egzystencjalne, samooszustwo, hipokryzja. Sprawa posiadająca znaczenie najważniejsze stała się nie czym innym, jak tylko igraszką i kpiną. „To, z czym się ma do czynienia, nie jest chrześcijaństwem, lecz niesamowitym złudzeniem, omamem (*Sandsebedrag*), a ludzie, choć są właściwie poganami, żyją w błogim przeświadczeniu, że są chrześcijanami”³⁶. Jak Sokrates miał na uwadze ukazywanie cnoty w jasnym i wyraźnym oddzieleniu jej od iluzji i wszelkich fałszywych podobieństw, tak Kierkegaard odkrył, że najważniejszym jego zadaniem, które ma do wykonania „jest usunięcie tego złudzenia”³⁷, w którym żyją chrześcijanie. „Moim zdaniem będzie: – wyznaje w Nienaukowym zamkającym post scriptum – wszędzie spiętrzać trudności”³⁸.

Wiara według Kierkegaarda nie jest systemem, dogmatem, wiedzą, obiektywnością, czymś, czego można się nauczyć. Wiara nie jest po to, aby coś zrozumieć (*credo ut intelligam*). Wiara jest zaufaniem

³⁵ Tamże, s. 328.

³⁶ S. Kierkegaard, *Okruchy filozoficzne. Chwila*, dz. cyt., s. 165.

Bogu ponad wszystko i niezależnie od wszystkiego. Nawet wtedy, gdy rozum krzyczy w człowieku i wzywa do protestu, zawierzenie Bogu staje się egzystencjalną próbą wiary. Wiara u Kierkegaarda jest absolutną ufnością wobec Boga, dlatego „by w Niego wierzyć, trzeba zacząć od uniżenia”³⁹. W *Bojaźni i drzeniu* Kierkegaard określa je jako akt nieskończonej rezygnacji. „Kto nie przeszedł przez ten wysiłek, nie może osiąść wiary; dopiero w nieskończonej rezygnacji staje się dla mnie jasna wieczna wartość mojej istoty i wtedy dopiero może być mowa o ogarnięciu egzystencji świata siłą wiary”⁴⁰.

Kierkegaard odrzuca wartość jakichkolwiek rozumowych prób udowadniania Boga. Z całą konsekwencją odrzuciłby także wszelkie pomysły przypominające słynny zakład Pascala. „Wiara to coś zupełnie innego. Nie wolno (...) żadnemu człowiekowi wmawiać (...), że wiara to rzecz błaha albo sprawa łatwa, jest to bowiem rzecz bardzo wielka i trudna”⁴¹. Gdy chodzi o wiarę Kierkegaard kroczy dalej niż Sokrates. Ateńczyk wiedział przynajmniej o własnej niewiedzy⁴². W przypadku wiary ma się do czynienia z *credo, quia absurdum*. Dlatego nie ma wiary bez ryzyka⁴³, ona jest skokiem, ona „tam się zaczyna, gdzie myślenie się kończy”⁴⁴. Gdzie jest rozum tam jest wiedza, gdzie jest absurd, tam pojawia się możliwość wiary. Ale wierzyć wbrew rozumowi, to jest męczeństwo⁴⁵. Wyraźnie można dostrzec, że dla Kierkegaarda wiara jest prawdą egzystencjalną, sposobem istnienia, który oznacza życie oparte na wewnętrznym bezgranicznym zaufaniu wobec Boga.

Paideia w tym ujęciu oznacza stawanie się naśladowcą Chrystusa, „wszak nie takim malowanym i miłym naśladowcą, który wykorzystuje firmę (tj. imię Jezusa Chrystusa) i uważa mękę Chrystusa

³⁷ Tamże.

³⁸ Tenże, *Nienaukowe zamykające post scriptum do Okruchów filozoficznych*, dz. cyt., s. 197.

³⁹ Tenże, *Wprawki do chrześcijaństwa*, tłum. A. Szwed, Kęty 2002, s. 39.

⁴⁰ Tenże, *Bojaźń i drzenie. Choroba na śmierć*, dz. cyt., s. 46.

⁴¹ Tamże, s. 53.

⁴² Por. K. P. Liessmann, *Sören Kierkegaard zur Einführung*, Hamburg 1999, s. 102.

⁴³ Por. S. Kierkegaard, *Nienaukowe zamykające post scriptum do Okruchów filozoficznych*, dz. cyt., s. 197.

⁴⁴ Tenże, *Bojaźń i drzenie. Choroba na śmierć*, dz. cyt., s. 55.

za coś, co wydarzyło się wiele, wiele wieków temu: nie, bycie naśladowcą Chrystusa oznacza, że twoje życie będzie bardzo podobne do Jego życia, na ile życie człowieka może być podobne”⁴⁶. Życie Chrystusa, Syna umiłowanego, stało się na ziemi drogą krzyża i cierpienia. Kierkegaard, a później także Viktor Emil Frankl, zwracają uwagę na to, że człowiek to *homo patiens*. Kto próbuje o tym nie pamiętać, ten odwraca się od prawdy, ucieka od siebie. „My wszyscy [ludzie] – pisze Kierkegaard – jesteśmy istotami cierpiącymi; ale zostać szczęśliwymi w cierpieniu, popatrzcie, to jest to, do czego dążymy”⁴⁷. Nie należy Kierkegaarda traktować jako przeciwnika ludzkiego szczęścia, wzywającego do cierpiętnictwa. Przeciwnie, jego filozofia wychowania bierze raczej pod uwagę wszystkie możliwe aspekty i jest osadzona na realnym podłożu oraz głębokiej znajomości człowieka. W przestrzeni religii, która oznacza zaufanie Bogu, to sam Bóg jest wychowawcą, a człowiek jest „ucznem Boga”⁴⁸. Pisze Kierkegaard: „(...) Bóg jest wychowaniem. Ale prawdziwe wychowanie musi być właśnie w równym stopniu surowe, w jakim jest ono łagodne, i odwrotnie. (...) W taki sposób Bóg jest wychowawcą, Jego miłość jest największą łagodnością i największą surowością”⁴⁹. Bóg traktuje człowieka poważnie, a zatem i człowiek nigdy nie powinien z Boga drwić.

6. Zakończenie

Søren Kierkegaard świadomie nie tworzył filozoficznego systemu. Uważał, że niedoskonałością najbardziej nawet doskonałego systemu jest jego własna doskonałość. Stworzył inny sposób narracji filozoficznej – otwartej, rozumianej jako *przedmowa* do mowy

⁴⁵ Por. tenże, *Nienaukowe zamykające post scriptum do Okruchów filozoficznych*, dz. cyt., s. 242.

⁴⁶ Tenże, *Wprawki do chrześcijaństwa*, dz. cyt., s. 94.

⁴⁷ Tenże, *Nienaukowe zamykające post scriptum do Okruchów filozoficznych*, dz. cyt., s. 441.

⁴⁸ Tenże, *Pojęcie lęku*, dz. cyt., s. 164.

⁴⁹ Tenże, *Czyiny miłości*, dz. cyt., s. 355.

właściwej, którą ma stać się egzystencja *Jednostki*. Mając na uwadze *gnothi seauton*, należy dążyć do *Erleuchtung der Existenz* – do rozjaśnienia egzystencji (wyrażenie Karla Jaspersa). Nie chodzi jednak o zdobywanie wiedzy, lecz o sposób istnienia. „Zadanie subiektywnego myśliciela polega na tym, by siebie samego zrozumieć w egzystencji”⁵⁰.

Na początku zostało postawione pytanie: *Co egzystencjalna myśl Kierkegaarda wnosi do współczesnej filozofii wychowania?* Odpowiedź zawiera trzy elementy. Po pierwsze, do współczesnej refleksji pedagogiczno-wychowawczej Kierkegaard wnosi egzystencjalny kontekst rozumienia *Jednostki*:

- każdy człowiek jest wartością,
- każdy człowiek jest jedyny w swoim rodzaju, jest niepowtarzalny i nie do zastąpienia,
- każdy człowiek zawsze, niezależnie od okoliczności, jest podmiotem,
- każdy człowiek zawiera w sobie bogactwo życia wewnętrznego.

Po drugie, wskazuje na istotne znaczenie, dla właściwego rozwoju człowieka, rozumienia takich pojęć jak:

- prawda bycia,
- lęk,
- wolność,
- odpowiedzialność,
- powtórzenie,
- próba,
- skok egzystencjalny,
- ryzyko,
- wierność,
- obowiązek.

Po trzecie *paideię* ukazuje jako konkretną, realną, świadomą pracę nad sobą, a jej największymi wrogami są lenistwo, zadufanie, ucieczka od wyzwań, wymagań i odpowiedzialności.

.....

Egzystencja jako *paideia* oznacza u Kierkegaarda rozwój jako dojrzewanie do wieczności, „a tylko ten, kto milczy, może stać się naprawdę kimś. Tylko ten, kto potrafi prawdziwie kochać, naprawdę jest człowiekiem. Tylko ten jest twórcą, kto potrafi każdym wyrazem nazwać swą miłość. Tylko ten jest prawdziwym twórcą, kto potrafi dać wyraz miłości”⁵¹. Tylko ten naprawdę egzystuje jako *Jednostka*.

BIBLIOGRAFIA

Alex B., *Søren Kierkegaard – życie prawdziwe*, tł. M. Zdeb, Warszawa 1998.

Frankl V.E., *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, tł. A. Wolnicka, Warszawa 2010.

Hadot P., *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, tł. P. Domański, Warszawa 2003.

Hegel G.W.F., *Encyklopedia nauk filozoficznych*, tł. Ś. F. Nowicki, Warszawa 1990.

Jaeger W., *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tł. M. Plezia i H. Bednarek, Warszawa 2001.

Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tł. M. Wartenberg, Kęty 2001.

Kierkegaard S., *Albo-Albo*, t. 1, tł. J. Iwaszkiewicz, Warszawa 2010

Kierkegaard S., *Albo-Albo*, t. 2, tł. K. Toeplitz, Warszawa 2010.

Kierkegaard S., *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*, tł. J. Iwaszkiewicz, Warszawa 1981.

Kierkegaard S., *Czyny miłości*, tł. A. Szwed, Kęty 2008.

Kierkegaard S., *Dziennik* (wybór), tł. A. Szwed, Lublin 2000.

Kierkegaard S., *Nienaukowe zamykające post scriptum do Okruchów filozoficznych*, tł. K. Toeplitz, Kęty 2011.

Kierkegaard S., *O chrześcijaństwie*, tł. A. Szwed, Kęty 2011.

Kierkegaard S., *O pojęciu ironii z nieustającym odniesieniem do Sokratesa*, tł. A. Dąkowska, Warszawa 1999.

Kierkegaard S., *Okruchy filozoficzne. Chwila*, tł. K. Toeplitz, Warszawa 1988.

Kierkegaard S., *Pojęcie lęku*, tł. A. Szwed, Kęty 2000.

Kierkegaard S., *Powtórzenie. Przedmowy*, tł. B. Świdorski, Warszawa 2000.

Kierkegaard S., *Wprawki do chrześcijaństwa*, tł. A. Szwed, Kęty 2002.

- Liessmann K.P., *Søren Kierkegaard zur Einführung*, Hamburg 1999.
- May R., *Miłość i wola*, tł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Poznań 2011.
- May R., *O istocie człowieka. Szkice z psychologii egzystencjalnej*, tł. M. Moryń, Z. Wiese, Poznań 1995.
- Toeplitz K., *Kierkegaard*, Warszawa 1980.
- Toeplitz K., *Nad Kierkegaardem i egzystencjalizmem*, w: S. Kierkegaard, *Okruchy filozoficzne*.
- Chwila*, tł. K. Toeplitz, Warszawa 1988.

PAIDEIA IN DER PHILOSOPHIE VON SØREN KIERKEGAARD

ZUSAMMENFASSUNG

Philosophie von Søren Kierkegaard spielt bis heute eine wichtige Rolle sowohl in Philosophie als auch in Psychologie (Existenzpsychologie) und Pädagogik (Existenzpädagogik). In diesem Artikel wurde die Frage gestellt: Was bringen existentielle Betrachtungen von Søren Kierkegaard für die gegenwärtige Erziehungsphilosophie?

Ein Schlüsselbegriff ist hier ein griechisches Wort: Paideia. Es bezeichnet einen Prozess der Erziehung des Menschen durch bewusste Bestrebungen zur Verwirklichung einer Idee. Der wahre Weg – nach Kierkegaard – führt zu dem ethischen und religiösen Stadium. Die ästhetische Entwicklungsstufe führt zur Verzweiflung. Für Kierkegaard ist Paideia eine Art und Weise ein wahrer Mensch zu werden. Diese Existenz ist mit innerer Verantwortung, Freiheit, Treue und Pflicht verbunden. Die Probleme, über die Kierkegaard geschrieben hat, sind auch heute nicht nur aktuell, sondern auch für Erziehungsphilosophie sehr wichtig.

Nataliya Losyewa, Daria Gubar*

HUMANISTYCZNE IDEE ROSYJSKICH I UKRAIŃSKICH PEDAGOGÓW W XIX I XX WIEKU

1. Введение 2. Истоки гуманизма в трудах русских и украинских педагогов 3. Наследие русских педагогов-гуманистов XIX - первой половины XX вв. 4. Идеи свободного воспитания Л. Толстого 5. Гуманистические взгляды украинских педагогов XIX - первой половины XX вв. 6. Выводы.

Abstrakt

Tekst Humanistyczne idee rosyjskich i ukraińskich pedagogów w XIX i XX wieku stanowi przegląd rosyjskiej i ukraińskiej myśli pedagogicznej do 1917 roku. Autorki nie tylko omawiają stanowiska uczonych tego okresu, ale i wykazują, że ich humanistyczne idee stanowią także wyzwanie dla współczesnej teorii wychowania. W niniejszej rozprawie Autorki prezentują między innymi stanowisko: W. Bielińskiego, T. Gronowskiego, N. Dobrolinkowa, W. Korolenki, N. Korfa, N. Kociubińskiego, P. Lesgrafta, N. Pirogowa, L. Tołstoja, K. Uszyńskiego i I. Franko.

Słowa kluczowe: humanizm, humanistyczne idee, pedagodzy rosyjscy i ukraińscy XIX i XX wieku.

* Natalie Losyeva is a doctor of pedagogic sciences at the Department of Mathematics, Donetsk National University (Ukraine). She received her Ph.D. from Donetsk National University in 1989 and her Dr. Hab. in 2007. Major research interests: Self-realization, teaching mathematics, professional development; e-mail: natalie.loseva@gmail.com Darya Gubar is a postgraduate student at the Department of Mathematics, Donetsk National University (Ukraine). She received her M. Sc. in 2010. Major research interests: Non-directive teaching, humanization in education, teaching mathematics in higher school.

1. Введение

Гуманистические идеалы добра, красоты, истины, справедливости, равноправных отношений между людьми давно вошли в золотой фонд человеческой культуры. Сегодня вновь возрос интерес к реализации гуманистических идеалов в таких социальных институтах, как семья, современная массовая школа, учреждения дополнительного и профессионального образования, функционирующих в динамично изменяющемся мире – с его противоречиями глобального характера, угрозой социально-экономического кризиса.

Обращение к истории гуманистических идей актуально для всех, кого волнует современное состояние вопросов образования, в силу необходимости исследовать тот фундамент, на котором общество собирается строить свое будущее.

Эволюция идей гуманизма в педагогической теории и практике происходила и происходит на всем протяжении развития человечества и отражается как в мировых, глобальных проблемах общества, так и в индивидуально-личностных проблемах, касающихся отдельно взятого человека. Гуманистические идеи касаются взаимоотношений людей в обществе, в семье, в образовательных учреждениях, а также вопросов сохранения физического и духовного состояния участников образовательного и воспитательного процессов, их социального благополучия¹.

¹ Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.

2. Истоки гуманизма в трудах русских и украинских педагогов

В Россию идеи гуманизма проникли в XV – XVI вв. и со временем трансформировались в русскую гуманистическую традицию. Искания интеллигенции отразились не только в философских, но и в педагогических трудах.

В образование гуманистические идеи ввела Екатерина II, внимательно изучая опыт организации образования в ведущих странах Западной Европы и важнейшие педагогические идеи своего времени. Например, в России в XVIII веке были хорошо известны труды Я. А. Коменского, «Мысли о воспитании» Дж. Локка. Отсюда появилась новая формулировка задач школы: не только учить, но и воспитывать. За основу брался гуманистический принцип, зародившийся в эпоху Возрождения: он исходил «из уважения к правам и свободе личности» и устранял «из педагогики все, что носит характер насилия или принуждения». С другой стороны, воспитательная концепция Екатерины II требовала максимальной изоляции детей от семьи и передачи их в руки учителя.

Наиболее плодотворно гуманистическую концепцию личности, свободной в своем самоопределении и саморазвитии, способной к продуктивному преобразованию себя самой с целью эффективной самореализации, раскрыл украинский философ XVIII века Григорий Сковорода.

Сегодня образ Г. Сковороды олицетворяет единство высокообразованного, свободомыслящего народного философа, просветителя и педагога. Теоретические педагогические идеи и практическая просветительская деятельность Г. Сковороды были основаны на лучших достижениях славянской культуры, педагогики, философии и народного творчества и отличались высоким уровнем духовности, демократизмом и гуманизмом. Можно утверждать, что педагогические взгляды Г. Сковороды стали

объединением и концентрацией многолетнего этнопедагогического опыта украинского народа. Заслуга Г. Сковороды заключается в том, что он, как через призму, пропустил через свой разум и сердце идеи народной педагогики и отразил их в литературных и педагогических сочинениях, практической деятельности. О нем еще при жизни, слагались легенды, как об украинском Сократе. Идеальный педагог у него трактуется с помощью идей сократовской «маевтики»: задача наставника – не внушение, не интеллектуальный диктат, а неназойливая, деликатная помощь ученику, который занят «поиском истинного призвания».

Но наиболее успешно гуманистические традиции русской и украинской педагогики развивались во второй половине XIX в. (В. Белинский, Т. Грановский, Н. Добролюбов, В. Короленко, Н. Корф, Н. Коцюбинский, П. Лесгафт, Н. Пирогов, Л. Толстой, К. Ушинский, И. Франко) Отмена крепостного права, буржуазные реформы, проведенные в течение 60-70-х гг. XIX в. существенно активизировали процессы общественного развития в целом и системы образования в частности.

Своеобразной чертой русской культуры второй половины XIX в. был относительно низкий уровень элементарной грамотности подавляющего большинства населения в России и необыкновенно высокие темпы развития науки, которая достигла в это время больших успехов. Среди выдающихся ученых этого периода можно отметить В. Вернадского, С. Ковалевскую, Н. Лобачевского, Д. Менделеева, И. Мечникова, И. Павлова, А. Попова, И. Сеченова, А. Столетова, К. Циолковского, П. Чебышева и других.

В основе методико-педагогической теории Николая Лобачевского, выдающегося математика, создателя неевклидовой геометрии, деятеля университетского образования и народного просвещения, лежало постоянное внимание к воспитательным аспектам науки, поиски философских основ научного знания, оптимальных педагогических средств и путей передачи знаний. Вопросы,

связанные с обучением в школе, систематизированы Н. Лобачевским в работе «Наставления учителям математики в гимназиях».

Поистине фантастическими могли казаться современникам идеи преподавателя калужской гимназии Константина Циолковского, впервые предложившего проект освоения околоземного пространства с помощью аппаратов, приводимых в движение реактивными двигателями, и по праву считающегося отцом современной космонавтики.

Особое место в русской науке рубежа XIX – XX веков принадлежит Владимиру Вернадскому, академику Петербургской Академии Наук. Для деятельности В. Вернадского характерны широта научных интересов, междисциплинарный подход к научным проблемам, философский, поистине глобальный взгляд на перспективы развития человечества. Он стал родоначальником геохимии, биогеохимии, радиогеологии. Им было разработано учение о ноосфере – новом эволюционном состоянии биосферы (охваченной жизнью поверхности Земли), при котором одним из решающих факторов ее развития становится разумная деятельность человека.

Перед самой революцией 1917 года под руководством Павла Игнатьева были разработаны основы так и не состоявшейся новой образовательной реформы. Ее основными идеями были: привлечение общественности к управлению образованием; автономия школ и расширение прав органов местного самоуправления в сфере образования; поощрение частной инициативы; создание единой школы с преемственностью всех ее ступеней; отделение школы от церкви; содействие развитию национального образования; всеобщее обязательное начальное образование; совместное обучение мальчиков и девочек; свобода преподавания и отмена цензуры учебников; обновление содержания образования.

Анализируя труды основных деятелей этого периода рассмотрим педагогические идеи этой реформы.

3. Наследие русских педагогов-гуманистов XIX – первой половины XX вв.

Сторонником гуманистических идей в образовании был Виссарион Белинский (1811-1848) – литературный критик, публицист, философ. В центре его педагогических размышлений стоит личность как индивидуальное целостное единство всех психических свойств человека. Первейшей задачей образования В. Белинский считал привитие детям любви к Родине, ее природе, языку, истории через обучение гуманитарным наукам, способствующим, по его мнению, «очеловечиванию» людей².

В русской педагогике дореволюционного периода были яркими идеи Николая Добролюбова (1836-1861), изложенные в ряде статей и литературно-критических работ («О воспитании авторитета в воспитании», «Основные законы воспитания»). Целью воспитания известный критик называл формирование активной личности, способной применить «высшие человеческие убеждения» в реальной жизни. Им были сформулированы основные направления нового типа воспитания, которое было призвано противостоять официальной педагогике, нивелирующей своеобразие личности. В центр такого воспитания Н. Добролюбов помещал заботу о личности ребенка, его всестороннем развитии. Исходя из принципа антропологизма, полагал, что человек – это «нераздельное целое существо», и потому нельзя обособлять умственное, физическое и нравственное воспитание³.

Известный русский теоретик-методист Владимир Стоюнин связывал недостатки современной ему школы с ее космополитизмом, с отсутствием у нее национальных черт. Он активно развивал идеи гуманизма в образовании и воспитании, демократизма в школе, воспитания человека-гражданина.

² Белинский В. Г., *Избранные педагогические сочинения*. Москва 1982, С. 69.

³ Добролюбов Н. А., *Избранные педагогические сочинения*, Москва 1986, С. 132-134.

Методические идеи В. Стоюнина базировались на принципе воспитывающего обучения. Существенное влияние на развитие педагогической мысли в России оказали его труды по истории педагогики и народного образования. Наиболее серьезными пороками русской жизни В. Стоюнин считал низкий культурный уровень, недостаточное развитие чувства законности, общественной нравственности. Противостоять бескультурию, по мнению В. Стоюнина, должно прежде всего воспитание и школа должна стать основой воспитания нравственности, развивая у учащихся чувство неразрывной духовной связи с народом⁴.

К проблемам воспитания личности в своем творчестве постоянно обращался Николай Чернышевский. Он руководствовался антропологическим подходом к воспитанию, считая человека высшим созданием природы, формируемого под воздействием общественных, экономических, семейных факторов. Мысль о социальной обусловленности воспитания легла в основу педагогического идеала Чернышевского: новый человек должен быть всесторонне развитым преобразователем мира, исполненным высоких стремлений, готовым на жертву во имя общественного блага. Н. Чернышевский считал одним из ведущих свойств человека активность, а важным источником активности – потребность в ней⁵.

Заметим, что реализация гуманистических идей в педагогической практике невозможна без учета психологических и физиологических особенностей учащихся (В. Бехтерев, П. Лесгафт). Знаменитый основатель первой в России лаборатории экспериментальной психологии Владимир Бехтерев определил новые методы психолого-педагогических исследований, разработал теорию поведения,

⁴ Коджаспирова Г. М., *История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты*, Москва 2003, С.128.

⁵ *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX - нач. XX в.* / Отв. ред. Э. Д. Днепров. – Москва, 1991. – С. 154.

исследовал рефлекторную деятельность ребенка раннего возраста (до 3-4 лет). По мнению В. Бехтерева, воспитание разносторонне развитой личности требует совершенствования форм и методов учебной и воспитательной работы, важнейшими среди которых являются внушение, пример, поощрение, убеждение. Петр Лесгафт – педагог, врач, один из основоположников школьной гигиены и врачебно-педагогического контроля в физическом воспитании. В своей концепции процесса обучения раскрыл дидактическое значение ощущений, восприятий, представлений, обобщений и их проверки деятельностью. П. Лесгафт выделил в жизни человека пять основных периодов и вывел определенные правила воспитания в каждом из них. Так, например, в раннем возрасте (до школы) П. Лесгафт считал необходимым соблюдение гигиены, соответствие между словом и делом воспитателя, уважение ребенка и права его личной неприкосновенности.

Поистине революционными для своего времени были идеи известного русского педагога, психолога, историка педагогики Петра Каптерева. Педагогическая и научная деятельность П. Каптерева (около 40 монографий и более 500 статей) – целая эпоха в области педагогической мысли России конца XIX – начала XX века. Он разрабатывал идеи дошкольной педагогики и семейного воспитания, дидактики, истории педагогики, педагогической психологии. Под его редакцией была создана первая в России «Энциклопедия семейного воспитания и обучения». Общим основанием педагогики П. Каптерев считал антропологию (прежде всего физиологию и психологию). Он подчеркивал и обосновывал необходимость вариативности общеобразовательных школ, дифференциацию учебных курсов и всей структуры учебного процесса. Именно им был введен термин «педагогический процесс» как процесс саморазвития личности. «Настоящий, не искаженный педагогический процесс – пишет П. Каптерев – в одно и то же время и свободен и необходим, потому что есть процесс

саморазвития. Если же воспитание и образование бывают принудительными, то нечего и говорить о самодеятельности – это значит петь мотив из другой оперы, совершенно различной, это значит соединять несоединимое»⁶.

Поразительно, как в конце XIX в. сам Каптерев практически теми же словами, что и современные исследователи, подчеркивает проблемы в образовании: «В школах главное внимание обращается на обучение, а в обучении на успехи, на результаты. Учатся хорошо, дурно или посредственно – вот главный преобладающий интерес школы; имеет хорошие способности, слабые или средние – это другой, уже дальнейший интерес. Но школа мало интересуется самим процессом приобретения сведений учащимися, той степенью напряжения, энергии и настойчивости, которую обнаруживает учащийся при занятиях». Иными словами, П. Каптерев формулирует один из основных принципов современной личностно-ориентированной парадигмы образования: оценивать нужно не столько знания, умения и навыки ученика, а в какой степени развиваются его личностные качества и способности в процессе обучения. Он пишет: «школа весьма мало интересуется тем внутренним процессом, которым учащиеся достигают знания. Но главное – это то, что совершается в душе учащегося, что он переживает внутри себя, работает он над своим усовершенствованием или нет, развивается его способность самоуправления или не развивается»⁷. П. Каптерев призывает ориентироваться не на «исполнительность и послушание», а на «развитие способности самоуправления и разумной мотивировки своих действий».

Отметим, что современные педагоги руководствуются идеями, высказанными П. Каптеревым около века назад. Речь идет о необходимости «поставить акцент основных целей обучения не столько на формирование знаний, умений и

⁶ Каптерев П. Ф., *Избранные педагогические сочинения*, Москва 1982, С. 157.

⁷ Ibidem. С. 208.

навыков, сколько на воспитание личности как носителя этих знаний, умений и навыков»⁸.

4. Идеи свободного воспитания Л. Толстого

Великий русский писатель Лев Толстой (1828-1910) считал образование народа важнейшим делом своей жизни: «А дело не то, что первой важности, а самое важное в мире, потому что все, что мы желаем осуществить, может осуществиться только в следующих поколениях»⁹. Мировоззрение Л. Толстого было противоречивым и в различные периоды его жизни оно во многом определяло его педагогические взгляды и деятельность.

Первый период (1859-1862) связан с благотворительной деятельностью по открытию школ для крестьянских детей, созданием школы свободного воспитания, резкой критикой и отрицанием существующей школы, пропагандой идей свободного воспитания и их реализацией в Яснополянской школе. В этой школе Л. Толстым была предпринята попытка реализовать на практике идеи свободного воспитания. Вот отрывки из журнала «Ясная поляна» (март-апрель 1862 г.): «Уроков на дом не задают... Никакого урока, ничего сделанного вчера, он (ученик) не обязан помнить нынче. Его не мучит мысль о предстоящем уроке». «Учителя составляют планы преподавания на будущую неделю. Планы эти каждую неделю не исполняются, а изменяются сообразно требованию учеников».

Отметим, что идеи Л. Толстого свободного воспитания тесно перекликаются с идеями недирективного (личностно-ориентированного) обучения К. Роджера, высказанными знаменитым психологом в 50-е годы XX века¹⁰.

⁸ Losyewa N., *Twórcza samorealizacja podmiotu procesu pedagogicznego*, „Zeszyty Naukowe SWPR – Seria Pedagogiczna”, 5-6 (2012-2011) 2-3, С. 44.

⁹ Толстой Л. Н., *Педагогические сочинения*, Москва 1989, С. 50.

¹⁰ Rogers C., *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*, London 1961.

Второй период (70-е годы XIX века) был богат на методическую деятельность Толстого. Он связан с написанием «Азбуки», «Новой азбуки», «Книги для чтения», составлением курса арифметики.

В основе воспитания и образования третьего периода (80-90-е годы) деятельности Л. Толстого лежит «толстовская» религия: признание, что человек носит Бога в самом себе, всеобщая любовь к людям, всепрощение: «Религия есть единственное законное и разумное основание воспитания».

Во всем творчестве Л. Толстого на первом месте стоит глубокая любовь и уважение к ребенку, гуманистический подход к его воспитанию: «Родившись, человек представляет собой первообраз гармонии, правды, красоты и добра». Он одним из первых высказал мысль о несостоятельности абстрактной педагогики, оторванной от практики: «Школа хороша только тогда, когда она осознала те основные законы, которыми живет народ». Подчеркивал, что школа должна давать детям широкий круг знаний, всесторонне развивать их творческие силы¹¹.

Большую роль в обучении Л. Толстой придавал мотивации, считал, что учение должно основываться на интересе: «Всякое учение должно быть ответом на вопрос, поставленный жизнью». Он призывает к творческому поиску, эксперименту. Школа может стать орудием образования только тогда, «когда каждая школа будет, так сказать, педагогической лабораторией...»¹².

¹¹ Шаталов А. А., *Проблема народной школы в педагогике Л. Н. Толстого*, Москва 1995, С. 28.

¹² Толстой Л. Н., *Педагогические сочинения*, Москва 1989, С. 130-132.

5. Гуманистические взгляды украинских педагогов XIX - первой половины XX вв.

Украинское образовательное движение XIX – первой половины XX вв было частью общенационального движения за экономическое, политическое и культурное самоопределение Украины. Среди выдающихся фигур этого периода, которые боролись за воплощение гуманистических идей национальной школы, были К. Алчевская, Г. Ващенко, Б. Гринченко, Т. Лубенец, Н. Пирогов, С. Русова, К. Ушинский, И. Франко и другие.

Родоначальником научной педагогики в России по праву считается украинец по происхождению Константин Ушинский. Сторонник гуманизации и демократизации народного образования, он утвердил в качестве основы своей педагогической системы идею воспитывающего обучения. К. Ушинскому принадлежат многочисленные труды по педагогике и учебники для школ, выдержавшие десятки изданий. В его педагогическом наследии условно можно выделить несколько важнейших проблем, первой из которых является разработка педагогической антропологии. Основная идея проблемы высказывалась еще в первых его статьях, а получила свое завершение в его главном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». В предисловии автор пишет: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна, прежде всего, познать его тоже во всех отношениях»¹³.

Вторая проблема, лежащая в основе педагогической системы К. Ушинского – идея народности воспитания. «Есть одна только, общая для всех, прирожденная склонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы

¹³ Ушинский К.Д., *Педагогические сочинения*, В 6 т. Т. 5/Сост. С.Ф. Егоров. – Москва: Педагогика, 1990. – 528 с.

называем народностью»¹⁴. Под народностью он понимал своеобразие каждого народа, обусловленное его историческим развитием, географическими и природными условиями.

Третья проблема педагогической системы К. Ушинского – воспитание нравственных чувств. Воспитание должно развивать, по мнению К. Ушинского, в ребенке гуманность, честность и правдивость, трудолюбие, дисциплинированность и чувство ответственности, формировать твердый характер и волю, чувство долга.

Указывая на необходимость учета возрастных психологических особенностей детей, педагог дал ряд конкретных методических рекомендаций по развитию внимания, памяти учащихся. Учитывая, что «дитя мыслит формами, красками, звуками, ощущениями», К. Ушинский считал наглядность одним из важнейших принципов обучения, ибо единственным источником наших знаний может быть «опыт, сообщаемый нам посредством внешних чувств». Педагог подчеркивал, что детей надо знакомить со всеми сторонами предмета или явления, что знания должны складываться в определенную систему.

В области общей дидактики К. Ушинским были сформулированы десять требований успешного обучения: своевременность, постепенность, органичность, постоянство, твердость усвоения, ясность, самостоятельность учащихся, отсутствие чрезмерной напряженности и чрезмерной легкости, нравственность, полезность.

В своей дидактической системе великий педагог много места уделил уроку как основной форме организации учебного процесса, сформулировал ряд требований к нему: целенаправленность, законченность, разнообразие используемых методов.

¹⁴ *Українська афористика Х-ХХ ст. Під загальною редакцією Івана Драча та Володимира Черняка*. - Київ, Видавничий центр «Просвіта», 2001. – С. 238.

К. Ушинский предъявляет высокие требования к учителю. Прежде всего, это должен быть убежденный человек, овладевший педагогической теорией на основе широкого общего образования. Он должен быть высоконравственным человеком, любящим свою Родину, народ, детей. Педагог обязан хорошо знать своих воспитанников, изучать их индивидуальные особенности, быть тактичным, находчивым, умело определять меры педагогического воздействия на детей¹⁵. В статье «Проект учительской семинарии» (1861) К. Ушинский подробно разработал план подготовки учителей для начальной школы и первым высказал мысль об открытии педагогических факультетов в отечественных университетах. Его личность, статьи и книги оказали огромное влияние на современников.

Большой вклад в отечественную педагогику внес общественный деятель, хирург и педагог Николай Пирогов (1810-1881). Свое педагогическое кредо он выразил в статье «Вопросы жизни» (1856). Взяв за основу идеи французского писателя и педагога Ж.-Ж. Руссо, Пирогов выдвинул в качестве главной воспитательной цели формирование высоконравственной личности с широким интеллектуальным кругозором. Он считал необходимым перестройку всей системы образования на основе принципов гуманизма и демократизма, на основе научного подхода и учета преемственности всех ступеней образования. Главным действующим лицом в реформированной образовательной системе, по мнению Н. Пирогова, должен был стать новый учитель, стремящийся осмыслить мир ребенка¹⁶. Основное место в педагогическом наследии Н. Пирогова занимают вопросы самопознания личности посредством воспитания. Он считал, что каждой личности свойственна постоянная борьба внутренней (биологической) и внешней (общечеловеческой) природы, и единственный способ привести к гармонии природное и общественное в человеке – это воспитание.

¹⁵ Жадько В., *Український некрополь*, Київ 2005, С. 316.

¹⁶ Пирогов Н. И., *Избранные педагогические сочинения*, Москва 1985, С. 144.

Под влиянием педагогического наследия К. Ушинского известный украинский педагог Кристина Алчевская (1841-1920) в своих произведениях следовала его принципам обучения и воспитания: учеников воскресных школ учили грамоте звуковым (аналитико-синтетическим) методом, широко применялась наглядность в изучении языка, арифметики, географии, естествознания и истории, в школах были библиотеки и каталоги книг для учащихся и учителей, на заседаниях учителей обсуждались важные вопросы педагогической и методической тематики.

Свои педагогические взгляды и опыт преподавания К. Алчевская осветила в книгах: «Что читать народу?», «Программа по всем предметам для взрослых и малолетних учеников», «Полгода из жизни воскресной школы» и других.

Наследие великого украинского писателя и общественного деятеля Ивана Франко включает более ста научных и публицистических трудов и художественных произведений, посвященных освещению широкого круга педагогических вопросов: состояние образования на украинских землях XIX-XX вв., воспитание молодежи, возрождение и развитие украинской педагогической культуры, определение цели воспитания. Он боролся за украинскую национальную школу демократического характера и гуманистического направления, отстаивал необходимость создания адекватных учебников высокого научного уровня, проникнутых украинским национальным духом. Большое значение придавал изучению родного языка и литературы, фольклора и этнографии, воспитательном значении детской литературы.

Цель образования, по мнению И. Франко, заключается в обеспечении правильного умственного, нравственного воспитания, ведущей задачей которого является формирование сознательного украинца, с присущими ему патриотизмом, высокой нравственностью, воспитанностью, хозяйственностью, образованностью, профессионализмом, физическим и эс-

тетическим совершенством, выносливостью, предприимчивостью и инициативой¹⁷.

Он настаивал на сознательности обучения, противопоставляя ее зубрежке и муштре. Большое внимание уделял семейному воспитанию, роли матери. В статье «Женщина-мать» отмечал, что именно мать отвечает перед обществом за воспитание детей, поэтому она должна создать все условия, чтобы дети росли здоровыми, получили правильное нравственное воспитание. И. Франко выступал в защиту народных учителей, особое уважение проявлял к тем, кто любит детей и готов отдать им свое сердце, умных и честных, национально сознательных, мастеров педагогического дела¹⁸.

Выдающийся украинский педагог и психолог София Русова движущей силой развития личности считала все духовное в человеке, поддерживая идеи Г. Сковороды. В фундаментальном труде «Значение социальной психологии для воспитания» ученый-психолог исследовала личность в контексте деятельностного подхода, главным критерием которого является значимость цели деятельности и смысла жизни. С. Русова раскрывает и социально-психологический механизм развития личности, определяет непосредственную взаимозависимость социума и индивидуума. Принцип природосообразности, по ее мнению, состоит в восприятии ребенком первого природного примера – образа матери, а впоследствии – отца, брата, окружающих, героев сказок. Таким образом, заданием воспитания является помощь ребенку избежать дисгармонии между примером и действительностью¹⁹.

Идея воспитания в коллективе – одна из ведущих в наследии педагога. Она была уверена, что только в детском обществе формируются нравственность, воля, мужество,

¹⁷ Горак Р., *Твого ім'я не вимовлю ніколи. Повість-есе про Івана Франка* / Роман Горак. – Київ: Видавничий центр «Академія», 2008. – 224 с.

¹⁸ Wasyk N., *Ivan Franko, w: His Thoughts and Struggles*, Нью-Йорк 1975.

¹⁹ Лосева Н.М., *Питання самореалізації в історії вітчизняної педагогіки (Київська Русь – ХІХст.)* // Педагогіка і психологія – № 4 (45). – 2004. – С. 83-92.

целеустремленность. Вопрос нравственности рассматривала в духе христианского учения о добре и зле, считая религию частью воспитания. Среди методов нравственного воспитания выделяла пример родителей, учителей; беседы, нравственные упражнения, игры²⁰.

Пятьдесят лет жизни посвятил педагогической деятельности украинский педагог, методист и общественный деятель Тимофей Лубенец. Он написал более 30 учебников для учеников начальных школ и методических пособий для учителей («Книга для первоначального чтения в школе и дома», «Хрестоматия для первоначального чтения и письменных упражнений», «Педагогические беседы», «Зернышко», «О наглядном преподавании»). Т. Лубенец обосновал психолого-педагогическую необходимость обучения на родном языке, связи обучения с жизнью, подготовки детей к трудовой деятельности. Выступал за введение всеобщего обязательного начального обучения, распространение образования среди взрослых, развитие инициативы учителей и повышения их педагогического мастерства. Отстаивал широкое и умелое использование наглядности в обучении, активизации методов обучения, развитие наблюдения учащихся дома и в школе²¹. Он интересовался проблемой ликвидации неграмотности, поэтому осуждал низкий уровень грамотности среди населения, недостатки воспитательной работы в школах, преследования лучших учителей, варварский режим цензуры в издании книг на украинском языке.

К христианскому воспитательному идеалу, а также к идеалу классической греко-римской культуры обращался Григорий Ващенко. «Традиционный европейский воспитательный идеал, —

²⁰ Кучинський М., *Педагог і вчений (Софія Русова)* // Історичний календар. — 2001. — Київ, 2001. — С. 115–118.

²¹ Дзеверин О. Г., Т. Г. Лубенец — видний послідователь К. Д. Ушинського на Україні // «Радянська школа», — № 12. — 1958.

писал выдающийся педагог в работе «Воспитательный идеал», – построен на основе гармонического развития человека. Гармоничность нужно понимать не как развитие всех свойств человека к определенному уровню, а как некоторую целостность, при которой каждая способность занимает то или иное место в связи с ролью ее в нашей жизни и деятельности. Человека можно считать гармонично развитым только в том случае, когда какое-то свойство его занимает центральное место в его психологической жизни и играет роль стержня, около которого органично объединяются личностные свойства человека.

Главный источник духовности для Г. Ващенко – вера в Бога. Эта вера – не враг разума, это его совесть. То есть, вера и наука – это средства познания мира²².

6. Выводы

Легко увидеть, что прогрессивные русские и украинские педагоги второй половины XIX – начала XX веков внесли огромный вклад в развитие проблемы личности человека, его самореализации, обосновав педагогические условия, которые способствуют активизации потенциальных возможностей личности, расширению границ ее полноценного развития, росту внутренних сил в разных видах самостоятельной деятельности²³.

Все гуманистические идеи и мысли, высказанные выдающимися отечественными педагогами дореволюционного периода, являются актуальными и сегодня. В них содержится вера в нравственное начало в человеке. Главную задачу современный педагог видит в необходимости вовремя заложить и активно развивать идеи гуманизма в юных детских душах.

²² Ващенко Г., *Виховний ідеал*, Полтава 1994, С. 12.

²³ Лосева Н.М., *Питання самореалізації в історії української і російської педагогіки (друга половина XIX- початок XX ст.)* // Педагогіка і психологія – № 4 (43). – 2004. – С. 140-150.

Основываясь на гуманистических идеях наших выдающихся предшественников, отечественная школа сегодня имеет ряд особых специфических черт, являясь неповторимым, самобытным феноменом мировой педагогической культуры. Прежде всего, это особое видение человека не как изолированного индивида, а как существа, включенного в сеть сложнейших отношений (с Богом, семьей, государством, народом, миром) и мыслимого только в этих отношениях. Развитие духовных начал человека, реализующиеся в целом комплексе духовно-нравственных качеств: гуманизм, любовь, добролюбие и добродетель, человеколюбие и духовность, сострадание и совесть, стойкость духа и терпимость, целомудрие жизни и мысли, поступка и чувства, взаимопонимание и взаимопомощь²⁴.

Гуманистические педагогические труды, мысли, идеи, практическое наследие русских и украинских ученых прошлых веков позволяют сегодня понять, что десятки, сотни нитей, духовно связывающих учителя и учащегося, – это те тропинки, которые ведут к человеческому сердцу, это важнейшее условие дружбы, товарищества учителя и учащихся. Действительно, учителя и учеников должна объединять духовная общность, при которой забывается, что педагог – руководитель и наставник, поскольку воспитание без дружбы с ребенком, без духовной общности с ним можно сравнить с блужданием в потемках.

²⁴ Losyewa N., *Twórcza samorealizacja podmiotu procesu pedagogicznego*, op. cit., s. 35-46.

Bibliografia

Losyewa N., *Twórcza samorealizacja podmiotu procesu pedagogicznego*, „Zeszyty Naukowe SWPR – Seria Pedagogiczna” 2-3 (2010-2011) 5-6, s. 35-48.

Rogers, C., *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London 1961.

Wacyk N. Ivan Franko: *His Thoughts and Struggles*, Нью-Йорк 1975.

Белинский В. Г., *Избранные педагогические сочинения*, Москва 1982.

Бондаревская Е. В. *Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория*, red. Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – s. 11-17.

Вашенко Г., *Виховний ідеал*, Полтава 1994.

Горак Р., *Твого ім'я не вимовлю ніколи. Повість-есе про Івана Франка*, red. Роман Горак, Видавничий центр «Академія», Київ 2008.

Дзевєрин О. Г. Т. Г., *Лубенец – видний послідователь К. Д. Ушинського на Україні*, «Радянська школа», – № 12. – 1958.

Добролюбов Н. А., *Избранные педагогические сочинения*, Москва 1986.

Жадько В., *Український некрополь*, Київ 2005.

Каптерев П. Ф., *Избранные педагогические сочинения*, Москва 1982.

Коджаспирова Г. М., *История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты*, Москва 2003.

Кучинський М., *Педагог і вчений (Софія Русова)*, „Історичний календар“, Київ 2001. s. 115–118.

Лосєва Н. М., *Питання самореалізації в історії вітчизняної педагогіки (Київська Русь – ХІХст.)*, „Педагогіка і психологія“ № 4 (45), 2004, s. 83-92.

Лосєва Н. М., *Питання самореалізації в історії української і російської педагогіки (друга половина ХІХ- початок ХХ ст.)*, „Педагогіка і психологія“ № 4 (43), 2004, s. 140-150.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX - нач. XX в., ред. Э. Д. Днепров, Москва 1991.

Пирогов Н. И., *Избранные педагогические сочинения*, Москва 1985.

Толстой Л. Н., *Педагогические сочинения*, Москва 1989.

Українська афористика Х-ХХ ст. Під загальною редакцією Івана Драча та Володимира Черняка. Видавничий центр «Просвіта», Київ 2001.

Ушинский К.Д., *Педагогические сочинения*: В 6 т. Т. 5/Сост. С.Ф. Егоров. – Москва: Педагогика, 1990.

Шаталов А. А., *Проблема народной школы в педагогике Л. Н. Толстого*, Москва 1995.

Humanistic ideas the russian and ukrainian pedagog's in the age of XIX and XX

Summary

Nataliya Losyeva, Darya Gubar - Humanistic ideas of Russian and Ukrainian pedagogues in nineteenth and twentieth centuries. The main ideas of Ukrainian and Russian humanists in nineteenth and twentieth centuries are presented in the article. The importance of humanistic ideas of Russian and Ukrainian pedagogues in nineteenth and twentieth centuries is underlined by authors. The expressed ideas can be used in modern teaching practices.

Keywords: humanist, humanistic ideas, Russian and Ukrainian pedagogues of 19-20 centuries.



Sebastian Taboř*

STAN BADAŃ NAD DZIAŁALNOŚCIĄ NAUKOWĄ FRANTIŠKA DRTINY (1861-1925)

1. Wstęp. 2. Źyciorys i główne dziedziny badań; podejmowane zagadnienia. 3. Wykaz literatury polskiej poświęconej Františkowi Drtinie. 4. Prace o twórczości Drtiny w języku czeskim. 5. Prace polskie dotyczące filozofii czeskiej. 6. Prace poświęcone filozofii czeskiej przełomu XIX i XX wieku opracowane przez czeskich naukowców. 7. Zakończenie. 8. Bibliografia prac Františka Drtiny

Abstrakt

Praca zawiera informacje na temat stanu badań nad działalnością naukową Františka Drtiny, wybitnego czeskiego filozofa i pedagoga, który prowadził badania na przełomie XIX i XX wieku. Jego twórczość w polskiej rzeczywistości naukowej jest w ogóle nie znana. Najstarsze i najobszerniejsze, jak dotąd, opracowanie dotyczącym jego osoby pochodzi z 1928 roku. Jak dotąd jego działalność naukowa nie została wcale zbadana przez filozofów i pedagogów. Punktem wyjścia wszelkich badań jest ustalenie stanu badań, by nie okazało się, że analizujemy pewną rzeczywistość, która już została wcześniej poddana badaniom.

Słowa kluczowe: filozofia wychowania, filozofia czeska, pedagogika, František Drtina.

* Doktor nauk humanistycznych, absolwent studiów doktoranckich na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Ostrawskiego w Czechach, WST TWP w Warszawie, e-mail: seba.taboř@poczta.onet.pl

1. Wstęp

Przeprowadzając badania należy w pierwszym rzędzie ustalić tzw. stan badań. Jest on niezbędny w tym, aby nie przeprowadzać badań nad danym fragmentem rzeczywistości, który już ktoś zbadał. W omawianej kwestii tym fragmentem rzeczywistości są poglądy Františka Drtiny, poddawane interpretacji. Wówczas wartość takich wyników może okazać się znikoma. Podejmując się analizy twórczości naukowej Františka Drtiny dokonano takiej analizy stanu badań.

2. Życiorys i główne dziedziny badań; podejmowane zagadnienia

František Drtina urodził się 3 października 1861 roku w miejscowości Hněvšín. Do szkoły uczęszczał w Zivohostach. Jako absolwent Gimnazjum Akademickiego w Pradze i zdaniu matury F. Drtina zaczął od 1880 roku studiować filologię klasyczną oraz filozofię na Uniwersytecie Karola w Pradze. Jeszcze w tym czasie Uniwersytet ten nie był podzielony na niemiecki i czeski.

Wpływ na filozofię Drtiny mieli także Durdík, Lindner oraz Hostinský. Jednak największy wpływ wywarł Masaryk, z którym zetknął się na trzecim roku studiów, gdy zaczął uczestniczyć w seminariach organizowanych przez przyszłego prezydenta Czechosłowacji. W późniejszym czasie połączy ich dożgonna przyjaźń oraz działalność polityczna. Kontakt z Masarykiem wpłynęły na prześlenia filozoficzne Drtiny, które wydały owoc w postaci obszernej monografii pt. *Třídění jevu duševních v řecké filosofii* (1891). Opracowanie to stało się także praca habilitacyjną.

Zainteresowania filozoficzne Drtiny koncentrują się wokół twórczości Platona, Epikteta, Marka Aureliusza, św. Augustyna, Pascala, Rousseau oraz Tołstoja. Były to zainteresowania bliskie sercu Drtiny. Ponadto Drtina nie wystarczała filozofia oparta na płytkiej duchowości. Z tego też względu po ukończeniu studiów na Uniwersytecie Karola w Pradze, Drtina w latach 1885-1886 postanowił kontynuować swoją edukację na Uniwersytecie Berlińskim. Podczas studiów uczęszczał na wykłady filozofa E. Zellera i F. Paulsena, któ-

re także przyczyniły się do głębokich przemysleń filozoficznych. Wykłady prowadzone przez Eduarda Zellera były poświęcone historii filozofii starożytnej. Natomiast Friedrich Paulsen wywarł wrażenie na młodym naukowcu swoim panteizmem i pod wpływem jego poglądów Dřtina później ukształtował swoją filozofię wychowania. Innym uczonym, który wywarł duże wrażenie na Dřtinie to Francuz Émile Boutroux. Myślę, że największy wpływ na przyszłego naukowca miał jednak m.in. T. Masaryk, późniejszy prezydent Czechosłowacji, z którym Dřtinę łączyła długoletnia przyjaźń. Pod wpływem myśli Masaryka Dřtina ukształtował swój humanizm a w późniejszym czasie stał się jego wiernym przyjacielem. To właśnie zachęta Masaryka spowodowała, że Dřtina udał się na studia do Berlina w 1885 roku. Po powrocie z Berlina w 1886 roku objął stanowisko suplentury, czyli zastępstwo profesora w gimnazjum w Pradze⁷⁶.

F. Dřtina wiele podróżował i przebywał na wielu uniwersytetach Zachodniej Europy. Studiował w Zurychu, gdzie miał możliwość uczestniczyć w seminariach prowadzonych przez Renana, Picaveta. Przebywał także w Paryżu, gdzie dogłębnie poznawał organizację szkolnictwa. W 1889 broni doktorat. Przebywając w Paryżu zgromadził materiał do pracy habilitacyjnej. Udał się także do Strasburga, Londynu, Cambridge oraz Oksfordu. Po zakończeniu studiów wyższych i podróżowaniu po Europie Zachodniej powrócił do Pragi i zaczął pracować w Akademii Gimnazjalnej jako profesor.

W latach następnych 1889-1891 postanawia znów udać się za granicę, by tym razem studiować w Paryżu. Podczas tych studiów zainteresował się dziejami francuskiego szkolnictwa wyższego, dziejami teorii pedagogicznych, które zostały wypracowane po Rewolucji Francuskiej. Wyniki swoich analiz i badań Dřtina regularnie publikował na łamach czasopism. Pod wpływem studiów we Francji Dřtina opublikował także dwie monografie: *O studiu filozofie ve Francii*⁷⁷ (1893) oraz *Nástin vyššího školství a teorií peda-*

⁷⁶ L. Kratochvíl, *František Dřtina*, Praha 1941, s. 7 – 19.

⁷⁷ Tytuły monografii oraz artykułów napisanych przez F. Dřtinę udało mi się ustalić dzięki pomocy pracownikom Biblioteki Narodowej w Pradze.

gogických ve Francii od dobz revoluce (1898), která stala się podstawą do nadania autorowi habilitacji z pedagogiki.

W 1891 roku na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Karola w Pradze w wieku zaledwie 30 lat Drtina obronił pracę habilitacyjną z filozofii na podstawie pracy pt. *Třídění jevů duševných v řecké filozofii*. W 1897 broni kolejną dysertację habilitacyjną tym razem z pedagogiki. W tym samym roku zaczyna pracę na Uniwersytecie Karola w Pradze jako docent i prowadzi wykłady z filozofii greckiej. W 1891 roku obejmuje Katedrę Filozofii po Lindnerze. W 1894 roku publikuje publikację pt. *Stoika Epikteta Rukovět mravních naučení*, która stanowiła jego naukowy wkład w antyczną etykę. Pozycja ta w jakiś sposób ukierunkowuje główne zainteresowania Drtiny w kierunku moralności i religijności, jako elementy wpływające na rozwój ludzkości. W następstwie swoich filozoficznych przemyśleń w 1898 roku publikuje *Myšlenková povaha středověku oraz Středověk a křesťanství* (opublikowane najpierw w periodyku *Naše doba*⁷⁸). Rok później drukiem ukazuje się kolejna praca filozoficzna pt. *Křesťanství, jeho vznik, ideová podstata a historický vývoj*.

W 1902 roku pisze swoje najobszerniejsze dzieło filozoficzne *Myšlenkový vývoj evropského lidstva*, które staje się ulubionym podręcznikiem studentów do nauki filozofii. Książka ta jest wynikiem przemyśleń, do jakich doszedł Drtina podczas uczestniczenia w różnych kursach, na których dokształcał ludzi. Poza tym owa pozycja stała się podstawowym podręcznikiem, na łamach którego wszystkie warstwy społeczeństwa czeskiego budowało swój fundament znajomości kultury europejskiej. W książce tej Drtina zawarł także ocenę świata antycznego, chrześcijaństwa, oświecenia i nowożytności, moralności oraz wszelkie prądy rzekomo oświecające umysł ludzki. Następnie książka ta została uzupełniona o nowe przemyślenia autora i została wydana w 1914 roku pod tytułem *Úvod do filosofie*. Część pierwsza tej monografii była poświęcona starożytności i średniowieczu, co stanowiło ukoronowanie pracy naukowej Drtiny.

⁷⁸ Chciałbym w tym miejscu poinformować, że w języku czeskim tylko pierwszy człon pełnej nazwy własnej pisze się z wielkiej litery. Reszta pisana jest z małej.

W roku 1903 zostaje mianowany profesorem filozofii i pedagogiki. W tym samym roku złożono wniosek, by mianować Dřtinę profesorem zwyczajnym. Powodem złożenia tego wniosku była doskonała znajomość przez Dřtinę czeskiego oraz zagranicznego szkolnictwa niższego i wyższego. Miał doskonałą orientację w filozoficznej i pedagogicznej literaturze czeskiej oraz zachodniej. Podczas rozpatrywania wniosku o mianowanie Dřtinę profesorem zwyczajnym wzięto także pod uwagę także jego pracę jako redaktora naczelnego „Athenaeum“, 14-letnią praktykę nauczyciela gimnazjum oraz starania w promowaniu nowych nauczycieli akademickich. W czerwcu 1903 roku nominacja na profesora zwyczajnego została zatwierdzona. W roku szkolnym 1905-1906 zostaje dziekanem Wydziału Filozoficznego na Uniwersytecie Karola w Pradze. W 1906 roku współredaguje *Horyzonty Pedagogiczne (Pedagogické rozhledy)*. Wraz z Masarykiem i Kaizlem był współredaktorem miesięcznika *Naše doba*. Wówczas publikuje wiele swoich prac pedagogicznych. Redaguje *Zbiór odczytów i rozpraw*. Założył *Bibliotekę Klasyków Pedagogiki* w tzw. Dziedzictwie Komeńskiego.

W 1907 roku Dřtina opublikował tekst *Přirodní vědy a vzdělání humanitní*, na podstawie którego autor rozpoczął budowanie reformy czeskiego szkolnictwa średniego. Inne prace, które stanowią fundament filozofii wychowania to: *Positismus ve výchování* (1900), *Lockeovy zásady vychovatelské* (1905) oraz Rousseau a rousseauism (1912). Swoją filozofię wychowania uzupełnia pracami poświęconymi największemu czeskiemu pedagogowi Janowi Amosowi Komeńskiemu, którymi są: *Komenského idea humanitní* (1900), *J. A. Komenský, jeho život a dílo* (1906) oraz *Význam pansofických snah J. A. Komenského* (1907).

W kolejnych latach Dřtina publikuje kolejne monografie, które najpierw ukazywały się na łamach *Naše doba*, *Pedagogické rozhledy*, *Česká mysl*, *Pražská lidová revue*, oraz *Novina*. W latach 1911 – 1915 profesor Dřtina publikuje takie teksty jak: *Křesťanství, husitství, české bratrství* (1911), *Tolstoj, apoštol lidkosti a miru* (1911), *Životní názor Tolstého* (1911), *L. N. Tolstoj, náboženský genius* (1912), *Poslání českého národa* (1912), *Hus a lidstvo* (1915). Mo-

zna pokusić się o stwierdzenie, że artykułami o Tołstoju Drtina zamknął swoją czeską filozofię a rozpoczął budować swoją filozofię wychowania.

Po odzyskaniu przez Czechosłowację niepodległości angażuje się w misję organizacji szkolnictwa wolnego państwa, które przeprowadza w ciągu dwóch lat. Swoje doświadczenie jako nauczyciel a potem jako poseł zaowocowało szeregiem tekstów poświęconych szkolnictwu oraz jego reformie. Są to: *Gimnasium* (1896), *Novější směry reformy středoškolské* (1902), *Dvojstupňovitost středoškolského vyučování* (1908), *Reforma středoškolská* (1908), *Reforma středoškolská s českého hlediska* (1909), *Venkovské školy výchovné* (1907), *Venkovské ústavy výchovné v cizině* (1907), *Výchovné školy na venkově* (1909). Część tych artykułów porusza kwestię edukacji na prowincji. Edukacją społeczeństwa, które znalazło się daleko od centrum kulturalnego kraju, zainteresował się pod wpływem wykładów prof. Euckena, w których Drtina uczestniczył, gdy przebywał na studiach w Berlinie. Informacje Euckena na temat edukacji na prowincji były wówczas pionierskie. Tę inspirację Drtina, po skończeniu studiów w Berlinie, zabrał ze sobą do Praги, która później sukcesywnie rozwijał.

Przebywając na studiach w Paryżu, dzięki stypendium Czeskiej Akademii Nauk, Drtina miał okazję zapoznać się z reformą szkolnictwa francuskiego. To, czego tam się wtedy dowiedział, hospitując francuskie licea, zaowocowało reformą szkolnictwa, której podjął się w Czechach, gdy był już uznawanym autorytetem naukowym i profesorem pedagogiki oraz filozofii. Z pobytu na studiach we Francji napisał: *Nástin vyššího školství a teorii pedagogických ve Francii od dobz revoluce* (1898), *Reforma středoškolská v Prusku a ve Francii* (1905), *Vyšší dívčí školství ve Francii* (1909). Jako długoletni nauczyciel akademicki nie omieszkiał opracować ideę kształcenia uniwersyteckiego oraz ukazać miejsce uniwersytetów w kształceniu przyszłych elit intelektualnych. Zdaniem Drtiny kształcenie akademickie ma ogromny wpływ na przyszłość narodu. Teksty poświęcone kształceniu wyższemu zostały napisane w tym samym czasie, co artykuły dotyczące reformy szkolnictwa. Są to następujące monogra-

fie: *Universita budoucnosti* (1904), *Universita a universitni exstense* (1907), *Vyšší vzdělání dívčí* (1907), *Vznik a vývoj universit* (1912-1913). Drtina miał niezwykłą umiejętność opracowywania kilka tekstów dotyczących różnych kwestii, co możemy zaobserwować na przykładzie reformy szkolnictwa, opisanego systemu edukacji m.in. we Francji i Prusach oraz wizji uniwersytetu i jego wpływu na przyszłość narodu. Pewną część swojego dorobku Drtina poświęcił także kształceniu dziewcząt, co w tamtych czasach było ewenementem nie tylko na skalę kraju, ale intelektualnej Europy.

Drtina jest także jednym z pierwszych reformatorów szkolnictwa czeskiego, by do edukacji szkolnej wprowadzić wychowanie zdrowotne. Wiele miejsca poświęcił także kształceniu ludowemu. Temu zagadnieniu poświęcił następujące prace: *Ideové základy snach lidovýchovných* (1912) oraz *Úkoly a směry lidového vzdělání* (1912).

Filozofia Drtiny uprawiana była pod wpływem pozytywizmu, idei filozofii nauki. Filozofię rozumie jako wysiłek zjednoczonego świata. W swej filozofii zastanawiał się nad wyjaśnieniem pytań: Jaki jest świat? Co to jest świat? Co jest przyczyną i celem istnienia człowieka? W swojej działalności filozoficznej zajmuje się pojęciami takimi jak: poziom substancji, przestrzeń, czas, materia, dusza, siła, ruch. Największym problemem filozoficznym dla Drtiny był jednak człowiek: on i jego dusza oraz próba zrozumienia człowieka poprzez jego bycie w świecie. Pytania filozoficzne implikowały pracę pedagogiczną. Podczas swojej pracy naukowej opublikował 134 artykuły oraz 79 monografii z zakresu pedagogiki, które do tej chwili nie zostały przetłumaczone na język polski⁷⁹. Jego pedagogika kształtowała się m.in. wtedy, gdy był sekretarzem Ministerstwa Szkolnictwa. Wiele prac poświęcił reformie szkolnictwa, którą należało przeprowadzić po odzyskaniu przez państwo czechosłowac-

⁷⁹ Wyjątek stanowi praca *Ideály vychovávání* oraz *Rozwój umysłowy ludów Europy* przetłumaczone na początku XX wieku. Czesław Erber w swojej monografii *Julia Kietlińska-Rudzka* (Kielce 1984) na stronie 25 dodaje także, iż Kietlińska-Rudzka dokonała tłumaczenia jeszcze innego dzieła Drtiny *Uniwersytet przyszłości*. Jak do tej pory, mimo ofiarnej pomocy pracowników Biblioteki Narodowej w Warszawie, nie udało mi się znaleźć tego dzieła.

kie niepodległości w 1918 roku. Przez współczesnych czeskich i słowackich pedagogów jest uważany za jednego z twórców szkolnictwa słowackiego i zjednoczenia ze szkolnictwem czeskim.

Drtina pozostawił po sobie, jak to już wcześniej zostało nadmienione, bogaty dorobek naukowy. Poza tym praca uczonego otworzyła filozofii wychowania w Czechach nowe zadania, które jak dotąd nie zostały wykonane. W wielu miejscach stwierdza się, że Drtina był wybitnym uczonym, jednak jak do tej pory jego dorobek nie został dokładnie zanalizowany przez czeskich jak i polskich naukowców. W literaturze czeskiej ukazały się 14 monografii⁸⁰, które ogólnie scharakteryzowały prace Drtiny. Większość z tych monografii wychodzi drukiem przed 1948 rokiem, gdy komuniści przejmują władzę w kraju. Dla władzy teksty Drtiny są zakazane, ponieważ ich treść dosyć często odwołuje się do niepodległości i uzdrowienia moralnego narodu, co w nowej sytuacji politycznej Czechosłowacji może być zrozumiane jako uwolnienie się do ówczesnej skorumpowanej władzy.

3. Prace o twórczości Drtiny w języku czeskim

Nieco więcej informacji możemy zaczerpnąć po zapoznaniu się z literaturą czeską. Jak do tej pory twórczości naukowej Drtiny poświęcono 30 artykułów oraz 17 monografii. Najnowsza monografia

⁸⁰ Cach J., František Drtina: filozof, pedagog a reformátor školství, představitel kultury a státník, Pardubice 2003; Havelka E., Filosof humanity. K šedesátým narozeninám Františka Drtiny, Brno 1922; Kádner O., František Drtina. Almanach České akademie, Praha 1926; Kádner O., František Drtina. Universita karlova v r. 1922-25, Praha 1926; Kauser A., Dr. František Drtina a jeho snah o povznesení české školy a osvěty, Praha 1910; Kauser A., Prof. dr. Fr. Drtina, jeho život a dílo. K jeho padesátým narozeninám, Hradec Králové 1911; Klíma J. V., Sborník vzpomínek a prací vydaný ku počtě Fr. Drtiny, Praha 1921; Klíma A., Dr. Fr. Drtina a jeho snahy o povnesení české školy a osty, Praha 1909; Kratochvíl L., F. Drtina, Praha 1941; Krumpholtz J., Dr. František Drtina, Praha 1925; Pešková J., František Drtina 1861-1925, Praha 1991; Součková S., František Drtina: filozof, pedagog a politik v korespondenci a vzpomínkách (1861-1925), Praha 2004; Tůma J., Kádner O., Čáda F., František Drtina. K padesátým narozeninám jeho napsali Josef Tuma, Otokar Kádner, František Čáda, Octavian Wagner, Praha 1911.

została wydana w 2004 roku przez Sylwii Souczkovą, wnuczkę profesora Drtiny. Jej książka zawiera wspomnienia o Drtinie, zdjęcia oraz listy kierowane do czeskiego naukowca oraz kondolencje, które otrzymała żona znanego czeskiego filozofa-pedagoga. Poniżej zawarłem bibliografię prac dotyczących twórczości Drtiny, które ukazały się do chwili obecnej w języku czeskim.

1. Cach J., *František Drtina: filozof, pedagog a reformátor školství, představitel kultury a státník*, Pardubice 2003.
2. Cach J., *J. A. Komenský v díle prvních profesorů pedagogiky na Filosofické fakultě UK*, [w:] *Univerzita karlova Komenskému 1670-1970*, Praha 1970.
3. Cach J., *Rozvíjel František Drtina Masarykovu filosofii vzdělávacích hodnot?*, „Nezávislá revue pro výchovu a vzdělání“ 1990/91, nr 1.
4. *Drtina František*, [w:] *Ottův slovník naučný nové doby. Dodatky k velikému Ottovu slovníku naučnému*, díl. 32, Praha 1932.
5. Dušek J. V., *Názory prof. Drtiny o reformě středních škol*, „Naše doba“ 1908, nr 15.
6. Foustka R. N., *Fr. Drtina – člověk*, „Národní osvobození“ 1935, nr 6.
7. *František Drtina*, [w:] *Ottův slovník naučný*, díl. 8, Praha 1894.
8. Havelka E., *Profesor František Drtina. K jeho padesátým narozeninám*, „Věstník ústředního spolku jednot učitelských na Moravě“ 1911-12, nr 11.
9. Havelka E., *Filosof humanity. K šedesátým narozeninám Františka Drtiny*, Brno 1922.
10. Chlup O., *Drtina, František*, [w:] *Ottův slovník naučný*, díl. 28, Praha 1909.
11. Chlup O., *Drtina-paedagog*, „Naše doba“ 1925, nr 32.
12. Chlup O., *Profesor dr. Drtina v Hradci Králové*, „Naše doba“ 1907, nr 12.
13. J.A.J., *Poslanecká činnost Prof. Dr. Fr. Drtiny 1907-1911*, Hradec Králové 1911.
14. Juppa A., *František Drtina, filozof humanity*, „Svobodné slovo“ 1946, nr 2.

15. Kádner O., *František Drtina. Almanach České akademie*, Praha 1926.
16. Kádner O., *František Drtina. Universita karlova v r. 1922-25*, Praha 1926.
17. Kauser A., *Dr. František Drtina a jeho snah o povznesení české školy a osvěty*, Praha 1910.
18. Kauser A., *Prof. dr. Fr. Drtina, jeho život a dílo. K jeho padesátým narozeninám*, Hradec Králové 1911.
19. Klíma J. V., *Prof. Drtina. Listek k 60. Narozeninám*, „Naše doba” 1925, díl XXVIII.
20. Klíma J. V., *Prof. Fr. Drtina, „Střední škola” 1925*, díl. XXXII.
21. Klíma J. V., *Sborník vzpomínek a prací vydaný ku počtě Fr. Drtiny*, Praha 1921.
22. Klimt A., *Dr. Fr. Drtina a jeho snahy o povnesení české školy a osty*, Praha 1909.
23. Kordač F., *Základy novověkého názoru životního / od F. Drtiny kritisuje Fr. Kordač*, Praha 1909.
24. Král J., *Filosofie prof. Drtiny*, „Česká mysl“ 1922, nr 18.
25. Kratochvíl L., *F. Drtina*, Praha 1941.
26. Kratochvíl L., *Sedmdesát let od narození Fr. Drtiny*, „České slovo” 1931, [brak numeru].
27. Krumpholz J., *Dr. František Drtina*, Praha 1925.
28. Krušinová J., *Drtina František*, [w:] *Ottův slovník naučný nové doby*, sv. 1, díl. II, Praha 1932.
29. Kudrnovský A., *Památník Drtinova městského dívčího reformního reálného gymnasia v Praze 16 - na Smíchově 1910-1935*, Praha 1935.
30. Obrátil K. J., *Drtinova čítanka*, Brno 1920.
31. Otto J., *František Drtina*, [w:] *Ottův slovník naučný*, Praha 1894.
32. Patočka J., *Prof. Drtina a přítomnost. K 70. Výročí narozenin*, „Naše doba” 1931, nr 38.
33. Pavlásek V. (red.), *T. G. Masaryk a F. Drtina. Smysl a osudy jejich kulturního programu*, Praha 1968.
34. Pešková J., *František Drtina 1861-1925*, Praha 1991.

35. Pražák F., *František Drtina*, „Vzdělání lidu“ 1912, nr 9.
36. Rádl E., *Za Fr. Drtinou*, „Česká mysl“ 1925, nr 21.
37. Schlegelová J., *Etický humanismus Františka Drtiny*, [w:] Schlegelová J. (red.), *František Krejčí a jeho současníci*, Praha 1990.
38. Schlegelová J., *O „etickém humanism“ Františka Drtiny*, „Filosofický časopis“ 1988, nr 36.
39. Součková S., *František Drtina: filozof, pedagog a politik v korespondenci a vzpomínkách (1861-1925)*, Praha 2004.
40. Stránská-Absolonová O., *Prof. Drtina a česká žena*, „Naše doba“ 1925, nr 32.
41. *Studenstvo památce Drtinově*, Praha 1925.
42. Tůma J., *Drtina – nástupce Lindnerův*, „Hlídka času“ 1911, nr 6.
43. Tůma J., Kádner O., Čáda F., *František Drtina. K padesátým narozeninám jeho napsali Josef Tuma, Otokar Kádner, František Čáda, Octavian Wagner*, Praha 1911.
44. Tvrdý J., *Drtina-filozof*, „Naše doba“ 1925, nr 32.
45. Velemínský K., *Drtinova kulturní politika*, „Naše doba“ 1925, nr 32.
46. Vorovka K., *Poznámka k Drtinovým šedesátinám*, „Ruch filosofický“ 1925, díl. 1.
47. Zhor J., *Masaryk, Drtina a Ti druzí. (Ohlas na výstavu v Pedagogickém muzeu J. A. Komenského v Praze v říjnu 1968)*, „Svobodné slovo“ 1968, nr 24.

Z krátkiej analizy dowiadujemy się, że liczba prac poświęconych Drtinie w języku czeskim także nie jest zbyt wielka. Od przewrotu komunistycznego, który miał miejsce w lutym 1948 roku analiza prac Drtiny była zakazana, ponieważ w wielu artykułach jak i monografiach Drtina dosyć często wypowiadała się o chrześcijaństwie jako źródle wartości moralnych. Wiele miejsca poświęcał także niepodległości Czechów, co w okresie komunistycznym, mogło być inaczej zinterpretowane, zważywszy na okoliczności, w jakich przyszło tworzyć wielu filozofom. Jednak nikt, jak dotąd, nie dokonał rzetelnej, dokładnej i wnikliwej analizy jego dzieł.

4. Wykaz literatury polskiej poświęconej Františkowi Drtinie

Poszukując jakichkolwiek informacji w polskiej literaturze naukowej o Františku Drtinie można także natknąć się na pierwszą, krótką, niestety, informację, którą sporządziła J. Kietlińska-Rudzka, tłumaczka dzieł F. Drtiny. Kietlińska studiowała w Pradze filozofię, gdzie się także doktoryzowała i miała to szczęście, że mogła uczestniczyć w wykładach prof. F. Drtiny. Zapewne wówczas nawiązała współpracę z czeskim profesorem tłumacząc jego dwa dzieła⁸¹. W przedmowie do *Rozwoju umysłowego ludów Europy*, Kietlińska nadmienia, że F. Drtina „należy do grona najwybitniejszych i najczynniejszych uczonych i profesorów czeskich”⁸². Wymienia zasługi Drtiny, do których należy publikowanie prac naukowych, wykłady na kursach dla nauczycieli, które są sumiennie przygotowane.

Należy wspomnieć, że polskich prac o F. Drtinie jest bardzo mało. Przede wszystkim należy nadmienić o trzyczęściowym artykule W. M. Kozłowskiego, który ukazał się w Kwartalniku Filozoficznym⁸³ w latach 1926-1928, czyli już po śmierci Drtiny. W części trzeciej, która rozpoczyna się od doby przedwojennej, Kozłowski ukazuje czeskiego profesora jako naukowca, który swoją działalność naukową dzielił między pedagogikę i filozofię. Ponadto autor umieścił Drtinę wśród, jego zdaniem, największych filozofów tego okresu, do którego Kozłowski zaliczył także T. G. Masaryka oraz F. Krejčię. Jest to najobszerniejsze opracowanie poświęcone Drtinie w języku polskim. Chciałbym nadmienić, że przebywając w Bibliotece Narodowej w Pradze, natknąłem się na nieopublikowany artykuł Kozłowskiego, sporządzony w języku francuskim pt. *Le positivisme en Pologne et en Tchechoslovaquie*. Został on przetłumaczony na język czeski przez Marię Šimovą. Prawdopodobnie ten tekst Kozłow-

⁸¹ F. Drtina, *Rozwój umysłowy ludów Europy*, Warszawa 1904 oraz *Idealy wychowania*, Warszawa 1901.

⁸² Przedmowa J. Kietlińskiej-Rudzkiej do dzieła: F. Drtina, *Rozwój umysłowy ludów Europy*, Warszawa 1904, s. 1.

⁸³ W. M. Kozłowski, *Współczesna myśl filozoficzna w Czechosłowacji*, „Kwartalnik Filozoficzny” 4 (1926) IV, s. 448 - 476; 5 (1927) V, s. 447-459; 6 (1928) VI, s. 48-68.

ski wydał drukiem pomiędzy rokiem 1925 a 1929. W artykule tym autor także poświęcił trochę miejsca twórczości Dřtiny, ale w zasadzie są to informacje podobne do tych, jakie znajdujemy we wspomnianej trzeciej części *Współczesnej myśli filozoficznej w Czechosłowacji*. Kozłowski jest autorem najobszerniejsze analizy twórczości Dřtiny sporządzonej w języku polskim. Od tego czasu minęło ponad 80 lat i nadal brakuje polskiego opracowania bogatego dorobku czeskiego naukowca.

Kontynuując rozważania na temat stanu badań nad F. Dřtiną należy wskazać na pracę Cz. Głombika, który w swoich siedmiu szkicach wspomniął do Dřtinie zaledwie dwa razy. Na stronie 82, autor podaje, że Dřtina to wybitny przedstawiciel filozofii przełomu XIX i XX wieku. Natomiast na stronie 109 podana jest także krótka informacja, iż Dřtina to wybitny czeski filozof⁸⁴. W artykule Jana Zouhara⁸⁵ zawarta jest jedynie informacja o tym, że F. Dřtina pod koniec XIX wieku opublikował dwie monografie: *Myšlenková soustava středověku oraz Středověk a křesťanství*. H. Pavlincová w swoim artykule poświęconemu filozofii czeskiej okresu międzywojennego, wspomina Dřtinę jako najbliższego współpracownika F. Krejčiči oraz uniwersyteckiego profesora. Ponadto w siódmy przypisie autorka podaje zdawkową informację, że książka profesora Dřtiny *Myšlenkový vývoj evropského lidstva* był ulubionym podręcznikiem czeskich studentów filozofii⁸⁶. I to niestety wszystkie informacje, jakie możemy zgromadzić o F. Dřtinie, po zapoznaniu się z wymienionymi pozycjami.

Dla mnie osobiście po zapoznaniu się z wszelkimi materiałami polskimi poświęconymi, choćby fragmentarycznie Dřtinie jest niezrozumiała jedna kwestia, którą możemy potraktować jako problem badawczy, a brzmi on następująco: Jeśli F. Dřtina, jak informują nas

⁸⁴ Cz. Głombik, *Impulsy i zbliżenia. Siedem szkiców z dziejów czesko-polskich kontaktów filozoficznych*, Katowice 1996, s. 82 i 109.

⁸⁵ Jan Zouhar, *Filozofia czeska końca XIX wieku w życiu narodowym*, „Folia Philosophica” 19 (2001) 1, s. 185 - 190.

⁸⁶ H. Pavlincová, *Filozofia czeska w okresie międzywojennym*, tłum., B. Szubert, „Edukacja Filozoficzna” 34 (2002) 34, s. 356.

wspomniani autorzy, jest wybitnym czeskim filozofem przełomu XIX i XX wieku to dlaczego w polskiej literaturze naukowej poświęcono mu tak mało uwagi? Można powiedzieć, że Drtina został wspomniany tylko w artykułach o charakterze filozoficznym. Natomiast w dyskursie pedagogicznym w ogóle nie istnieje.

Z tej analizy dotyczącej stanu badań nad F. Drtiną w polskiej literaturze naukowej wynika ogrom pracy, jaki czeka osobę, która zdecyduje się zanalizować jego liczne prace naukowe z filozofii i pedagogiki oraz przetłumaczyć je na język polski, by szersze grono naukowe mogło zapoznać się z dziełami czeskiego profesora.

5. Prace polskie dotyczące filozofii czeskiej

Kontynuując rozważania w zakresie stanu badań nad filozofią i pedagogiką Františka Drtiny postanowiono ustalić bibliografię polskich prac poświęconych analizie filozofii czeskiej. Poniżej został zawarty ich wykaz.

1. Blecha I., *Kilka słów o dzisiejszej filozofii w Czechach*, „Principia”, 2001, t. 29, s. 40 – 45.
2. Głombik Cz., *Czeska próba filozofii wychowania. Radim Palouš a Jan Patočka*, „Edukacja Filozoficzna” 1993, nr 15, s. 41 – 47.
3. Głombik Cz., *Dzieje filozofii czeskiej jako dzieje czeskiej duchowości*, „Edukacja Filozoficzna” 2001, nr 31, s. 375 – 383.
4. Głombik Cz., *Filozofia czeska w zarysowych opracowaniach historii filozofii czechosłowackiej*, „Principia”, 2001, t. 29, s. 27-47.
5. Głombik Cz., *Herbart i studia historyczno filozoficzne Josefa Zumra*, „Edukacja Filozoficzna” 1999, nr 28, s. 345-353.
6. Głombik Cz., *Josef Kratochvíl i neoscholastyka czeska*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1993, t. 21, z. 4, s. 67 – 94.
7. Głombik Cz., *O zarysie czeskiej filozofii XX wieku*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1992, t. 20, z. 3, s. 167-178.
8. Głombik Cz., *Ołomuniecki dominikanin i czeski neotomista*, „Edukacja Filozoficzna” 1998, nr 26, s. 365 – 372.
9. Głombik Cz., *Tomizm czasów nadziei. Słowiańskie kongresy tomistyczne Praga 1932, Poznań 1934, Katowice 1994*.

10. Grzybowska E., *Filozofia w Czechosłowacji*, „Przegląd Filozoficzny” 1936, t. XXXIX, z. 2, s. 186 – 190.
11. Hankiewicz K., *Zarys filozofii słowiańskiej*, Rzeszów 2011.
12. Jedynak S., *Pozytywizm w Czechach*, „Ruch Filozoficzny” 1987, nr 1, s. 25 – 29.
13. Loužil R., *Hegel i heglizm w Czechach i na Morawach*, „Studia Filozoficzne” 1981, nr 12, s. 187 – 200.
14. Pavlincová H., *Filozofia czeska w okresie międzywojennym*, „Edukacja Filozoficzna” 2002, nr 34, s. 347 – 357.
15. Slowiková K., *O filozofii czeskiej sprzed stu lat*, „Principia”, 2001, t. 29, s. 194 – 197.
16. Štěpán J., *Dzisiejsza filozofia w Czechach*, tłum., J. Hartman, „Principia”, 2001, t. 29, s. 36 – 39.
17. Stockl A. Wiengartner J., *Historia filozofii w zarysie*, wyd. 3, Komorów 2009.
18. Tretera I., *Filozofia w Czechosłowacji współczesnej*, „Argumenty” 1965.
19. Tretera I., *Stan aktualny w filozofii w Czechosłowacji*, „Zeszyty Argumentów” 1966, s.
20. Zouhar J., *Filozofia czeska końca XIX stulecia w życiu narodowym*, „Folia Philosophica” 2001, nr 19, z. 1, s. 185 - 190.
21. Zumr J., *O filozofii czeskiej*, „Argumenty” 1963, nr 23, s. 1-11.
22. Zumr J., *Rozdział z polsko-czeskiej współpracy w filozofii*, tłum., B. Szubert, „Edukacja Filozoficzna” 2000, nr 29, s. 391 – 395.

Jest niezrozumiałym, że tak mało pozycji poświęcono analizie filozofii naszych południowych sąsiadów. Co może być przyczyną, że nadal brakuje dokładnej monografii, która, przynajmniej zanalizuje filozofię czeską przełomu XIX i XX wieku, czyli czasu, w którym przyszło tworzyć i pracować F. Drtinie. Powyższy wykaz w zdecydowanej większości tworzą artykuły o niewielkiej objętości. To także wskazuje na trudności, jakie napotyka się podczas zapoznania się z najważniejszymi cechami charakterystycznymi filozofii czeskiej okresu odrodzenia narodowego.

6. Prace poświęcone filozofii czeskiej przełomu XIX i XX wieku opracowane przez czeskich naukowców

Poznanie specyfiki filozofii czeskiej przełomu XIX i XX wieku jest bardzo pomocne podczas dokonywania analizy dzieł Drtiny. Nie pozostaje nic innego, by zapoznać się z czeskimi analizami filozofii Bohemii tegoż okresu. Poniżej został zawarty wykaz prac sporządzonych w języku czeskim poświęconych analizie filozofii czeskiej przełomu XIX i XX wieku.

1. Bayerová M., *Česká filozofie ve 20. století. 1. Směry, osobnosti, problémy*, Brno 1995.
2. Bayerová M., *Česká filozofie ve 20. století. 2. Biograficko-bibliografický slovník*, Brno 1995.
3. Chalupný E., *Národní filosofie československá. Díl I, Národní povaha československá*, Praha 1935.
4. Fischer J. L., *Národní tradice a česká filosofie. Ukoly a výzvy*, Brno 1939.
5. Gabriel J. (red.), *Česká filozofie ve 20. století*, Brno 1995.
6. Gabriel J., Pavlincová H. Zouhar J., *Česká filosofie mezi dvěma světovými válkami*, Brno 2001.
7. Gabriel J., Pavlincová H. Zouhar J., *Česká filosofie v letech protektorátu. Poznámky k tématu*, Brno 2007.
8. Głombik Cz., *Umění zapomínat? Dějiny vztahů české a polské filosofie*, Olomouc 2000.
9. Hemelík M., *Přehled dějin českého filosofického myšlení v 19. a 20. století*, Praha 2000.
10. Hermann T., *Pracovní listy pro pedagogy. [Svazek č. 9], Česká filosofie*, Pardubice 2010.
11. Kalivoda R., Zumr J., *Antologie z dějin československé filosofie. Díl I*, Praha 1963.
12. Král J., *Česká filosofie. Nástin vývoje podle disciplin*, Praha 1937.
13. Král J., *Československá filosofie. Nástin vývoje podle disciplin*, Praha 1937.

14. Lavička J., *Stručný nástin filosofie československé ve stol. XIX: (1820-1885)*, Praha 1925.
15. Loužilová O., *Antologie z dějin české filosofie. Skriptum pro posl. filosof. fak. 1. [díl]*, Praha 1976
16. Machovec M., *František Palacký a česká filosofie*, Praha 1961.
17. Machovec M., *Stručný přehled dějin české filosofie. Určeno pro posluchače fakult. fil.-hist.*, Praha 1956.
18. Palouš R., *Česká zkušenost. Příspěvek k dějinám české filosofie. O Komenského škole stáří, o Bolzanově významu v našem duchovním vývoji a o Masarykově filosofickém mládí - se závěrečným odkazem k Patočkovi*, Praha 1994.
19. Pelikán F., *Boj za svobodu české filosofie*, Praha 1927.
20. Zumr J., *Máme-li kulturu, je naší vlastí Evropa. Herbartismus a česká filosofie*, Praha 1998.

Na uwagę zasługuje dwuczęściowa monografia Marii Bayerovej, która dokładnie i wnikliwie opisała stan, sytuację oraz poglądy i kierunki badań filozofii czeskiej w XIX i XX wieku, co w niniejszym opracowaniu okazało się bardzo pomocne przy poznaniu specyfiki filozofii czeskiej.

7. Zakończenie

Próba spojrzenia na czeską filozofię, biorąc pod uwagę tylko okres tzw. I republiki jest przedsięwzięciem interesującym poznawczo. Jednak osoba, która dokona próby ujęcia w sposób scalony jej najistotniejszych tendencji rozwojowych, może napotkać trudności w opisanu dróg myślenia określonych filozofów. Chodzi tu o to, by uniknąć subiektywnego i w związku z tym uproszczonego obrazu myśli. Idzie także o to, by podczas identyfikowania, dzielenia czy selekcjonowania materiału poddanego hermeneutyce nie dokonywać prezentacji tylko swoich poglądów, myśli czy wyobrażeń. Czeska filozofia ma pewną określoną strukturę, którą należy dostrzec. Ma ona wielowarstwową treść, która może być dla cudzoziemca nawet bardzo dobrze znającego język czeski, trudna do uchwycenia.

Zapoznając się z czeską filozofią okresu I republiki dostrzegam, że jest zawartych wiele problemów, które należy analizować z perspektywy czeskiej historiografii. Ponadto filozofia naszych południowych sąsiadów zakorzeniona jest mocno w tradycji, która nie poddaje się polskim zabiegom klasyfikacyjnym. W przypadku Drtiny, opiera on swoje poglądy na filozofii dziejów czeskich, które mogą być trudne do zrozumienia osobie, która może nie znać podstawowych faktów z historii Czech. W związku z tym osoba interpretująca prace Drtiny może nie zrozumieć jego poglądów, ponieważ dosyć często Drtina odwołuje się do przeszłości czeskiej⁸⁷.

Bibliografia

Drtina F., *Ideale wychowania*, tłum. I. Kietlińska-Rudzka, Warszawa 1901.

Drtina F., *Rozwój umysłowy ludów Europy*, tłum. I. Kietlińska-Rudzka, Warszawa 1904.

Erber Cz., *Julia Kietlińska-Rudzka*, Kielce 1984.

Głombik Cz., *Filozofia czeska XX wieku*, „Principia” 29 (2001), XXIX.

Głombik Cz., *Impulsy i zbliżenia. Siedem szkiców z dziejów czesko-polskich kontaktów filozoficznych*, Katowice 1996.

Kietlińska-Rudzka J., *Przedmowa* [w:] *Rozwój umysłowy ludów Europy*, Warszawa 1904.

Kozłowski W. M., *Współczesna myśl filozoficzna w Czechosłowacji*, „Kwartalnik Filozoficzny” 4 (1926) IV; 5 (1927) V ; 6 (1928) VI.

Pavlincová H., *Filozofia czeska w okresie międzywojennym*, tłum., B. Szubert, „Edukacja Filozoficzna” 34 (2002) 34.

Zouhar J., *Filozofia czeska końca XIX wieku w życiu narodowym*, „Folia Philosophica” 19, (2001) 1.

⁸⁷ Cz. Głombik, *Filozofia czeska XX wieku*, „Principia” 19 (2001), XXIX, s. 28 i n.

8. Bibliografia prac Františka Drtiny

Analizując dorobek naukowy Františka Drtiny dostrzeżemy, że profesor najpierw publikował obszernie artykuły w znanych periodykach filozoficznych lub pedagogicznych, a dopiero potem ukazywały się one drukiem jako monografia. Poza tym w niniejszym wykazie bibliograficznym artykuły ukazywały się w odcinkach. Drtina starał się, aby te obszernie artykuły ukazały się w danym czasopiśmie w ciągu jednego roku. Dlatego też w opisie bibliograficznym, po tytule artykułu, nazwy czasopisma, roku wydania, zamieszczony jest nr przypisany do danego roku. W czasach, gdy publikował Drtina, nie podawano numeru czasopisma na dany miesiąc, ale numer danego roku. Po tym opisie podawane są strony, na których znajduje się wspomniany artykuł. Gdybyśmy chcieli liczbowo zobrazować dorobek F. Drtiny to okazałoby się, że profesor opublikował 134 artykuły oraz 79 monografii, nie wliczając 8 prac, które ukazały się po śmierci filozofa. Nie wykazując także prac, które zostały przetłumaczone na inne języki.

1890

1. *Třídění jevů duševních v řecké filosofii. Příspěvek k dějinám psychologie*, „Listy filosofické“ 1890, nr 17, s. 1-14, 81-97, 201-225, 321-338, 401-431.
2. *Třídění jevů duševních v řecké filosofii. Příspěvek k dějinám psychologie*, Praha 1890.

1892

1. *Rozhledy v otázce reformy středního školství*, „Čas“ 1892, nr 6, s. 500-503, 514-521, 530-535, 548-552, 562-567.

1893

1. *O studiu filosofie ve Francii*, „Atheneum“ 1893, nr 10, s. 14-22, 71-76, 103-110, 139-144, 169-177.

1894

1. *Náboženský sjezd v Chicago*, „Naše doba“ 1894, nr 1, s. 851-856.
2. *Školství v cizině*, „Naše doba“ 1894, nr 1, s. 241-253.

1896

1. *Gymnasium, jeho vývoj a nynější organizace*, [w:] *Ottův slovník naučný*, díl. 10, Praha 1896, s. 651-663.
2. *O appercepci a význam jejím ve vyučování. Rocznik Dziedzictwa Komeńskiego 1896*, nr 2, s. 1-25.
3. *O appercepci a významu jejím ve vyučování*, Praha 1896.
4. *Vyšší výchova dívčí ve Francii*, „Ženský svět“ 1896, nr 1, s. 111-112, 127-129, 144-146, 157-158, 165-166, 177-178, 183-184, 200-202, 213-214, 228-229, 240-241, 256-257, 268-269.

1897

1. *Postavení a platby učitelstva středoškolského ve Francii*, „Věstník českých profesorů“ 1897, nr 4, s. 109-113, 173-177.

1898

1. *Administrace školská ve Francii*, „Věstník českých profesorů“ 1898, nr 5, s. 49-52, 103-106.
2. *Dívčí lycea ve Francii a jich organizace*, „Ženský svět“ 1898, nr 2, s. 4-6, 32-34, 50-53, 65-66, 95-96, 131-135, 165, 178-180, 195-197, 235-237, 253-254, 267-269, 279-282, 295-297, 307-310.
3. *Myšlenková povaha středověku*, „Naše doba“ 1898, nr 5, s. 11-20, 120-131, 232-244, 340-350, 396-410.
4. *Myšlenková povaha středověku*, Praha 1898.
5. *Nástin dějin vyššího školství a teorií paedagogických ve Francii od dob revoluce. Díl I., (1789-1814)*, Praha 1898.
6. *Středověk a křesťanství. Dodatek k "Myšlenkové povaze středověku"*, Praha 1898.
7. *Středověk a křesťanství. Dodatek k „Myšlenkové povaze středověku“*, „Naše doba“, 1898, nr 5, s. 11-20, 120-131, 232-244, 340-350, 396-410.

1899

1. *Křesťanství, jeho vznik, ideová podstata a dějinný vývoj*, [w:] *Ottův slovník naučný*, díl. 15, Praha 1899, s. 132-143.
2. *Křesťanství, jeho vznik, ideová podstata a dějinný vývoj*, Praha 1899.
3. *Vyšší dívčí školství ve Francii*, Praha 1899.
4. *Využití statistiky a výpočetní techniky v řídicí činnosti vedoucích pracovníků ZPok. Učební text pro specializovaný diplomový seminář*, Praha 1899.

1900

1. *Ideály výchovy. Volné kapitoly*, „Knihovnička Času“, „Čas“ 1900, nr 2, s. 1-40.
2. *Pedagogické rozhledy*, „Česká mysl“ 1900, nr 1, s. 52-57, 124-129.
3. *Positivismus, jeho pedagogický dosah a význam*, [w:] *Stručný slovník pedagogický* (red. J. Klik), díl. 5, Praha 1900, s. 1355-1360.
4. *Program kulturní a školský*, [w:] *Rámcový program české strany lidové*. Cześć 4, Praha 1900, s. 42-69.
5. *Slovo o studiu filosofie*, [w:] *Studentský almanach „Slavia“*, Praha 1899-1900, s. 92-110.

1901

1. *Křesťanství a česká reformace*, „Knihovnička Času“, „Čas“ 1901, nr 18, s. 1-23.
2. *Křesťanství a česká reformace*, Praha 1901.
3. *Nová škola*, „Naše doba“ 1901, nr 8, s. 13-21, 91-97.

1902

1. *Kulturní a školský program strany lidové*, „Politický klub české strany lidové“ 1902, s. 1-39.
2. *Kulturní a školský program strany lidové*, Praha 1902.
3. *Lidové přednášky universitní*, Praha 1902.

4. *Lidové přednášky universitní*, Studentský almanach „Slavia“ 1902, s. 7-28.
5. *Myšlenkový vývoj evropského lidstva*, Praha 1902.
6. *O novějších směrech reformy středoškolské. Přednáška, kterou proslovil při VIII. sjezdu českých profesorů*. „Věstník Ústředního spolu českých profesorů“ 1902, s. 1-11.
7. *Pedagogika*, [w:] *Ottův slovník naučný*, díl. 19, Praha 1902, s. 19-20.

1903

1. *O novějších směrech reformy středoškolské. Přednáška, kterou proslovil při VIII. sjezdu českých profesorů*, Praha 1902.
2.*O škole obecné a jazyku mateřském. Přednáška, již proslovil v kral. Městě Sušici dne 13 září 1903*, Sušice 1903.
3.*Obecné školství francouzské*, „Pedagogické rozhledy“ 1903, nr 16, s. 49-54, 101-106, 149-153, 205-209, 255-260, 302-307, 351-357, 398-405, 452-460.
4. *Obecné školství francouzské*, Praha 1903.
5. *Reforma středoškolská v Prusku*, „Česká mysl“ 1903, nr 4, s. 93-97, 175-182, 241-247, 338-347.

1904

1. *Dějiny pedagogiky se zvláštním zřetelem k povšechnému kulturnímu a filosofickému vývoji. (Universitní přednášky)*, Praha 1904-05.
2. *J.A. Komenský, zakladatel lidového vzdělání*, Praha 1904.
3. *Jan Amos Komenský, zakladatel vzdělání lidového. (Řeč, kterou proslovil při oslavě Komenského, pořádané Ustrř. Sborem vzdělávacím na Žofíně 27 března 1904*, „Pedagogické rozhledy“ 1904, nr 17, s. 453-462.
4. *Jan Amos Komenský, zakladatel vzdělání lidového. (Řeč, kterou proslovil při oslavě Komenského, pořádané Ustrř. Sborem vzdělávacím na Žofíně 27 března 1904*, Praha 1904.
5. *Reálná škola. Reálné gymnasium*, [w:] *Ottův slovník naučný*, díl. 21, Praha 1904, s. 343-347.

6. *Reforma středoškolská se zřetelem k poměrům moravským a slezským. (Přednáška, kterou pronesl při slavnostech radoštských v Kroměříži dne 18 září 1904)*, Ostrava 1904.
7. *Rozhledy po dějinách filosofie*, „Česká mysl“ 1904, nr 5, s. 37-43, 214-218, 460-465 oraz nr 6, s. 44-48, 208-212, 363-370, 435-440.
8. *Universita budoucnosti*, „Pedagogické rozhledy“ 1904, nr 17, 67-72, 146-150, 197-203.
9. *Vývoj životního názoru evropského lidstva. První přednáška. Druhá přednáška*, [w:] *Lidové přednášky české Pražské university Karlo-Ferdinandovy v Kroměřížsku. Školní rok 1904-1905*, s. 1-9.

1905

1. *Dívčí školství u nás a jinde*, Praha 1905.
2. *Epištola o vlastenectví*, „Pražská lidová revue“ 1905, nr 1, s. 2-4.
3. *Jan Amos Komenský, jeho život a dílo. Dle přednášek university extense v Plzni*, „Pražská lidová revue“ 1905, nr 1, s. 50-53, 83-86, 112-114, 137-140, 161-163.
4. *K reformě učitelského vzdělání*, Praha [1905].
5. *K reformě učitelského vzdělání*, „Čas“ 1905, nr 19, s. 207, 209, 211-217.
6. *Knihovna pedagogických klasiků. (Řeč při valné hromadě Dědictví Komenského na Žofíně v Praze dne 8 srpna 1904)*, „Pedagogické rozhledy“ 1905, nr 18, s. 1-8.
7. *Lockeovy zásady vychovatelské. K dvoustetleté památce jeho úmrtí (28 října 1704)*, „Česká mysl“ 1905, nr 6, s. 1-12.
8. *O reformě středoškolské v prusku a ve Francii*, „Věstník českých profesorů“ 1905, nr 12, s. 189-203, 332-348.
9. *O reformě středoškolské v Prusku a ve Francii*, Praha 1905.
10. *O reformě učitelského vzdělání*, „Pedagogické rozhledy“ 1905, nr 18, s. 289-311.
11. *O reformě učitelského vzdělání*, Praha 1905.
12. *O výchově dívčí*, „Časopis učitelek“ 1905, nr 21, s. 2-5, 19-20, 33-35, 49-51, 65-67, 86-88, 97-99, 113-115, 129-131, 193-195.

13. *Organisace školská předních kulturach států. (Universitní přednášky)*, Praha 1905-06.
14. *Reformní směry didaktiky středoškolské. (Universitní přednášky)*, Praha 1905.
15. *Škola obecná*, „Vzdělání lidu“ 1905, nr 2, s. 293-295.
16. *Vývoj teorií paedagogických v 19. století*, [Praha 1905].

1906

1. *Akademická svoboda*, [w:] *Studentský almanach „Slavia“*, Praha 1906, s. 99-110.
2. *Obraz světa v dějinách lidstva*, [w:] „*Havlíček*“ *kalendář*, cz. 4, Praha 1906, s. 84-93 oraz cz. 6, 1908, s. 91-96.
3. *Škola laická*, „*Klídka času*“ 1906, nr 1, s. 1-10.
4. *Škola*, [w:] *Ottův slovník naučný*, díl. 24, Praha 1906, s. 640-648.
5. *Školství a učitelské vzdělání v Americe*, Praha 1906.
6. *Školství a učitelské vzdělání v Americe*, „*Pedagogické rozhledy*“ 1906, nr 19, s. 1-5, 73-79, 149-154, 228-233, 303-307, 442-447, 505-508, 653-657.
7. *Všeobecná paedagogika*, Praha 1906.
8. *Vzdělání*, „*Pražská lidová revue*“ 1906, nr 2, s. 135-137.

1907

1. *České školství v nebezpečí*, Praha 1907.
2. *Český národ a státní rozpočet na rok 1908. (Řeč na radě ve Vídni dne 20 prosince 1907)*, Praha 1907.
3. *Přírodní vědy a vzdělání humanitní*, „*Česká mysl*“ 1907, nr 8, s. 113-130.
4. *Přírodní vědy a vzdělání humanitní*, Praha 1907.
5. *Učitelstvo*, [w:] *Ottův slovník naučný*, díl. 26, Praha 1907, s. 8-9.
6. *Universita. Universitní extense*, Praha 1907.
7. *Univesita. Universitní extense*, [w:] *Ottův slovník naučný*, díl. 26, Praha 1907, s. 188-199.
8. *Venkovské školy výchovné. (Přednáška v cyklu Jednoty Komenského dne 24 února 1907)*, „*Vzdělání lidu*“ 1907, nr 4, s. 57-59.

9. *Vyšší vzdělání dívcí*, „Hlídka času“ 1907, nr 2, s. 1-22.
10. *Vývoj theorií paedagogických*, Praha 1907.
11. *Význam pansofických snah J. A. Komenského*, „Pedagogické rozhledy“ 1907, nr 20, s. 401-412, 481-489, 583-588.
12. *Význam pansofických snah J.A. Komenského*, Praha 1907.
13. *Význam universit v moderím vývoji národním. (Řeč při sjezdu jihočeského studentstva v Písku 15 srpna 1907*, „Čas“ 1907, nr 21, s. 226-227.
14. *Zásluhy prof. Hostinského na poli české lidové výchovy*, „Česká mysl“ 1907, nr 7, s. 83-86.
15. *Změna vlády a české školství. České školství v nebezpečí*, Praha 1907.
16. *Změna vlády a české školství. České školství v nebezpečí. Řeč poslance na veřejné schůzi lidu na Král. Vinohradech dne 24 listopadu 1907*, „Knihovnička Času“, „Čas“ 1907, nr 43, s. 1-16.

1908

1. *Církev a škola*, „Pražská lidová revue“ 1908, nr 4, s. 4-8.
2. *Česká universita v Brně*, „Čas“ 1908, nr 22, s. 1.
3. *Dvojstupňovost středoškolského vyučování. Prosloveno na středoškolské anketě*, „Hlídka času“ 1908, nr 3, s. 6.
4. *František Krejčí. K 50 narozeninám 21 srpna 1908*, „Času“ 1908, nr 3 - dodatek.
5. *Kulturní potřeby národů slovanských v Předlitavsku. (Řeč při manifestaci v Poděbradech 24 května 1908)*, „Čas“ 1908, nr 2.
6. *Mírové snahy J. A. Komenského. (Z řeči při oslavě narozenin Komenského ve Vídni 29 března t.r /1908/)*, „Přehled revuí“ 1908, nr 3, s. 129-132.
7. *O učitelských akademiích. Anketa Jednoty Komenského o organisaci učitelských akademií*, „Pedagogické rozhledy“ 1908, nr 21, s. 193-198.
8. *Reforma středoškolská. (K anketě v ministerstvu školství r. 1908)*, „Čas“ 1908, nr 22, 18-20.
9. *Studijní kancelář v ministerstvu vyučování*, „Hlídka času“ 1908, nr 3, s. 26.

10. *Svoboda vysokých škol*, „Novina“ 1908, nr 1, s. 295-300.
11. *Za svobodu svědomí a učení. Řeč T. G. Masaryka a Fr. Drtiny v poslanecké sněmovně říšské rady ve Vídni dne 3-5 prosince 1907 proti útoku klerikálů na svobodu universit*, „Knihovnička Času“, „Čas“ 1908, nr 44, s. 1-77.

1909

1. *České školství*, „Osvěta lidu“ 1909, nr 14, s. 70.
2. *Komenského idea humanitní: (řeč při oslavě narozenin Komenského, pořádané Jednotou Komenského na Staroměstské radnici dne 4. dubna 1909)*, Praha 1909.
3. *Komenského idea humanitní. (Řeč při oslavě narozenin Komenského, pořádané Jednotou Komenského na Staroměstské radnici dne 4 dubna 1909)*, „Pedagogické rozhledy“ 1909, nr 22, s. 657-661.
4. *Minoritní školství. (Z řeči na říšské radě ve Vídni při projednávání návrhu Metelkova r. 1909)*, „Hlídla času“ 1909, nr 4, s. 1-42.
5. *Naše menšinová politika*, „Čas“ 1909, nr 23.
6. *O politické situaci. (Předneseno na veřejné schůzi voličů v Holicích dne 5. ledna 1909)*, Pardubice 1909.
7. *Poměry školské v Haliči*, „Osvěta lidu“ 1909, nr 14, s. 69.
8. *Reforma středoškolská s českého hlediska. [Připojeny plány učebné reálných gymnasií]*, Praha 1909.
9. *Reforma středoškolská s českého hlediska*, „Knihovnička Času“, „Čas“ 1909, nr 50, s. 1-67.
10. *Učitelské vzdělání dle návrhu Jednoty Komenského*, Kutna Hora 1909.
11. *Učitelské vzdělání dle návrhu Jednoty Komenského. (Řeč na manifestační schůzi sdružených jednot učitelských v Kolíně n. L. 1909)*, „Učitelský přehled“ 1909, nr 5, s. 137-139, 169-172, 203-208, 236-240.
12. *Úkoly české politiky v dnešní situaci. (Řeč na schůzi Vinohradské organisace v Kral. Vinohradech dne 19 února 1909)*, „Čas“ 1909, nr 23, s. 53-54.

13. *Ukvapeně projednávání rozpočtu*, „Osvěta lidu“ 1909, nr 14, s. 1-68.
14. *Výchovné školy na venkově*, „Naše doba“ 1909, nr 16, s. 250-258, 350-358, 423-431.
15. *Výchovné školy na venkově*, Praha 1909.
16. *Základy novověkého názoru životního*, Praha 1909.
17. *Základy novověkého názoru životního. (Přednáška při mezinárodním sjezdu filosofickém v Heidelbergu dne 4 září 1908)*, „Česká mysl“ 1909, nr 10, s. 16-22, 91-102.

1910

1. *Česká zemská školní rada. Kritické úvahy*, „Čas“ 1910, nr 24.
2. *Jan Amos Komenský. (Řeč při odhalení pomníku J. A. Komenského v Kunvaldě 1910)*, „Beseda učitelská“ 1910, nr 42, s. 233-234.
3. *Masaryk a lidové vzdělání*, „Vzdělání lidu“ 1910, nr 7, s. 221-222.
4. *Minoritní školství a usedlost rodičů*, „Čas“ 1910, nr 24.
5. *Naše kulturní tužby a školské potřeby*, „Čas“ 1910, nr 24, s. 1.
6. *O kulturních potřebách okresu Neveklovského. (Řeč promluvená na táboru lidu v Netvořicích dne 28. srpna 1910)*, Neveklov 1910.
7. *Organisační nástin a učebné osnovy Dívčího reálného gymnasia. Vypracoval F. Dřtina a Oktáv Wágner*, Brno 1910.
8. *Státní rozpočet na rok 1910 a česká fakulta filosofická*, „Věstník českých profesorů vysokoškolských“, 1910, nr 2, s. 1-12.
9. *Státní rozpočet na rok 1910 a česká fakulta filosofická*, Praha 1910.
10. *Životní názor L. V. Tolstého*, Praha 1910.

1911

1. *(Vzpomínky na T. G. Masaryka)*, [w:] *T. G. Masarykovi k 60 narozeninám* (red.) E. Beneš, F. Dřtina, F. Krejčí, J. Herben, Praha 1911, s. 247-252.
2. *Jan Amos Komenský*, „Vzdělání lidu“ 1911, nr 8, s. 254-257.

3. *Křesťanství, husitství, české bratrství*, Praha 1911.
4. *Křesťanství, husitství, české bratrství. Řeč, kterou proslovil při oslavě Husově v Olomouci 8 července 1911*, „Naše doba“ 1911, nr 18, s. 731-736, 821-824.
5. *Masaryk, politik vědou a uměním*, [w:] *T. G. Masarykovi k 60 narozeninám* (red.) E. Beneš, F. Drtina, F. Krejčí, J. Herben, Praha 1911, s. 264-273.
6. *Tolstoj, apoštol lidskosti a míru*, Praha 1911.
7. *Tolstoj, apoštol lidskosti a míru. (Řeč při oslavě posmrtné, pořádané Osvětovým svazem v Praze dne 26 prosince 1911*, „Naše doba“ 1911, nr 18, s. 504-514.
8. *Zákon Perkův*, „Čas“ 1911, nr 25.
9. *Životní názor L. N. Tolstého*, „Naše doba“ 1911, nr 18, s. 84-94.

1912

1. *Česká politika školská. (Řeč na veřejné schůzi v Plzni)*, „Čas“ 1912, nr 26.
2. *Českoněmecká otázka*, „Čas“ 1912, nr 26.
3. *Demoracie a vzdělání. (Uryvek z přednášky „Kulturní politika“, pořádané Svazem československého studentstva)*, „Studentská revue“ 1912, nr 6, s. 2-6.
4. *Druhá česká universita v Brně. (Řeč na manifestační schůzi v Pisku 12 listopadu 1911)*, „Naše doba“ 1912, nr 19, s. 89-99.
5. *Filosofie XIX století a vědy přírodní*, „Novina“ 1912, nr 5, s. 421-424, 455-459, 492-496, 521-523, 545-548, 597-599.
6. *Filosofie XIX století a vědy přírodní*, Praha 1912.
7. *Kulturní poslání českého národa*, Praha 1912.
8. *Kulturní poslání českého národa. (Řeč proslovená na sjezdu učitelstva moravského v Boskovicích dne 21 července 1912)*, „Pedagogické rozhledy“ 1912, nr 26, s. 49-54, 162-168.
9. *Kulturní styky amerických Čechů s domovinou. Řeč ve schůzi amerických Čechů svolané Národní Radou v Praze dne 4. července*, Praha 1912.
10. *L. N. Tolstoj, náboženský genius*, „Novina“ 1912, nr 5, s. 387-392.

11. *Mládež a politická situace. (Řeč na sjezdu pokrokové mládeže v Plzni)*, „Čas“ 1912, nr 26.
12. *O povaze novověké filosofie*, „Naše doba“ 1912, nr 19, s. 580-588, 659-669.
13. *O povaze novověké filosofie*, Praha 1912.
14. *O úkolu a směrech lidového vzdělání*, „Česká osvěta“ 1912, nr 8, s. 1-3, 33-36, 61-68, 81-98.
15. *O úkolu a směrech lidového vzdělání*, Praha 1912.
16. *Program české strany pokrokové*, Praha 1912.
17. *Rodina a národ*, „Vzdělání lidu“ 1912, nr 9, s. 4-6, 39-40.
18. *Rousseau a Pestalozzi o mravním vývoji lidstva*, „Čas“ 1912, nr 26 – dodatek.
19. *Rousseau a rousseauism. (K narozeninám Rousseových)*, „Česká mysl“ 1912, nr 13, s. 337-348.
20. *Z minulosti „Štítného“*, „Tabor“ 1912, nr 49, s. 89-93.

1913

1. *Akademické studium*, „Pražská lidová revue“ 1913, nr 9, s. 73-78, 101-103, 132-133.
2. *Česká provisoria vysokoškolská*, „Čas“ 1913, nr 27 – dodatek.
3. *Filosofie Bergsonova*, „Čas“ 1913, nr 27 – dodatek.
4. *Kulturní vývoj a význam českého národa*, [b.m.n.] 1913.
5. *Kulturní vývoj a význam českého národa*, „Pražská lidová revue“ 1913, nr 9, s. 294-299.
6. *Národní vzdělání*, Praha 1913.
7. *Pantheism a jeho náboženský význam*, „Středa“ 1913, nr 2, s. 1-5, 43-49, 81-84.
8. *Pokračovací školství v Čechách a Solnohradsku*, „Klín“ 1913, nr 1, s. 2-3.
9. *Proti absolutismu*, Hradec Králové [1913].
10. *Studie o filosofii Anaximandrově*, [b.m.n.] 1913.
11. *Úsporný systém vysokoškolských provisorii v rakousku*, „Čas“ 1913, nr 27 – dodatek.
12. *Vznik a vývoj universit*, „Učitelství přehled“ 1913, nr 9.
13. *Základy novověkého názoru na život*, Praha 1913.

14. *Základy novověkého názoru na život. Přednáška z universitní extense*, Praha 1913.

1914

1. *Národní a kulturní nebezpečí návrhu Koliskova*, „Pražská lidová revue“ 1914, nr 10.
2. *Národní a kulturní nebezpečí návrhu Koliskova*, Praha 1914.

1915

1. *Hus a lidstvo. (Předneseno při oslavě památky Husovy, pořádané Evangelickou Besedou v Praze dne 5 července 1915*, „Česká mysl“ 1915, nr 16, s. 1-8.
2. *Hus a lidstvo. Předneseno při oslavě památky Husovy, pořádané Evangelickou Besedou v Praze dne 5. července 1915*, Praha 1915.

1916

1. *Filosofická fakulta a vysokoškolské studium*, [w:] *Universitní studium* (red.) B. Medel, Praha 1916, s. 5-10.
2. *Leibnizovo životní dílo a kulturní význam*, Praha 1916.
3. *Národové a jich filosofie*, Praha 1916.
4. *Organisování národa*, „Naše doba“ 1916, nr 23, s. 173-178.
5. *Žena ve středověku*, „Naše doba“ 1916, nr 23, s. 47-52, 105-113.

1917

1. *Apollonios z Tyany*, Praha 1917.
2. *Apollonios z Tyany*, „Osvěta“ 1917, nr 47, s. 321-327.
3. *Krise dívčího vzdělání*, „Národní listy“ 1917, nr 57.
4. *Leibnitzovo životní dílo a kulturní význam. (K dvoustaleté památce jeho smrti)*, „Naše doba“ 1917, nr 24, s. 187-192, 265-276.
5. *Lidová výchova v demoracii*, „Národní listy“ 1917, nr 58.

1918

1. *Francouzské protestantství liberální*, Praha 1918.
2. *Proslovy na slavnosti středoškolské mládeže Velké Prahy konané dne 8 listopadu 1918 na hradě pražském*, „Ustř. spolek českých profesorů“ 1918, s. 3-6.

1919

1. *O filosofické osobnosti Čádově*, „Česká mysl“ 1919, nr 17, s. 33-40.
2. *Osvěta v demokracii*, Praha 1919.

1920

1. *Co znamená životní dílo J. A. Komenského*, [w:] *Ročenka karlínského národního školství*, vydaná ve třetím roce republiky na oslavu J. A. Komenského v paměť 250 výročí jeho úmrtí, Praha 1920, s. 16.
2. *Drtinova čítanka*, Brno 1920.
3. *Komenský v Anglii*, „Národní listy“ 1920, nr 60.
4. *Masarykova politika a budoucnost československého národa*, „Kalendář národní politiky“ 1920, nr 30, s. 46-49.
5. *Masarykova politika a budoucnost československého národa*, Praha 1920.
6. *O mravní výchově. (Úvodní slovo k přednáškám Českoslov. společnosti pedagogického musea Komenského)*, Praha 1920.
7. *O mravní výchově. (Úvodní slovo k přednáškám Československé společnosti Pedagogického muzea Komenského)*, „Naše doba“ 1920, nr 27, s. 408-412.
8. *Osvícenství (racionalismus) a romantism*, „Naše doba“ 1920, nr 27, s. 90-98, 183-193.
9. *Osvícenství (racionalismus) a romantism*, Praha 1920.

1921

1. *Jubileum Komenského*, „Naše doba“ 1921, nr 28, s. 4-8.
2. *Masaryk a náboženství*, „Kalendář národní politiky“ 1921, nr 31, s. 88-89.
3. *Masaryk a náboženství*, Praha 1921.
4. *Masarykova filosofie a osvobozovací dílo*, „Naše doba“ 1921, nr 28, s. 406-416.
5. *Masarykova filosofie a osvobozovací dílo*, Praha 1921.

1924

1. *Problém víry v Čádově noetice*, „Česká mysl“ 1924, nr 30, s. 35-41.

1925

1. *Ideály výchovy: (Volné kapitoly)*, Praha 1925.

Publikacje o nieustalonym roku wydania

1. *O akademickém životě a studiu*, Praha [19--].
2. *Úvod do filosofie. Díl historický: myšlenkový vývoj evropského lidstva. Část 2, Nová doba*, Praha [19--].

Wydania pośmiertne

1. *Ideály výchovy: soubor programových a historických statí z pedagogiky*, Praha 1930.
2. *Masaryk, politik vědou a uměním*, Praha 1930.
3. *Reforma školství. Soubor statí*, Praha 1931.
4. *Stoika Epikteta Rukověť mravních naučení*, vyd. 1, Praha 1894, vyd. 2, Praha 1898, vyd. 3, Praha 1930.
5. *Universita a učitelstvo. Soubor statí*, Praha 1932.
6. *Úvod do filosofie. Díl historický, Základní úvahy, myšlenkový vývoj evropského lidstva. Část 1., Starověk a středověk*, Praha 1929.
7. *Úvod do filosofie. Myšlenkový vývoj evropského lidstva. Svazek 2*, Praha 1948
8. *Vzpomínky na T. G. Masaryka*, Praha 1930.

State of research on scientific activities František Drtina**Summary**

The work presents the information on the subject of the state of research over the scientific activities of František Drtina, the outstanding, Czech philosopher and educator who explored at the turn of the 10th and 20th centuries. His works are little known to the Polish scientific reality. The oldest and most extensive elaboration concerning his person comes

from 1028. As yet, his scientific activity did not become quite examined by philosophers and educators. The starting point of any study is to determine the state of research; so that it doesn't turn out that we analyze certain reality which has already been subjected to research.

This article contains a bibliography of works from the late nineteenth and early twentieth century of František Drtina, Czech philosopher and educator. This list contains 134 articles and 79 monographs. The compilation of the bibliography of his works was made possible by the generous contributions of employees of National Library in Prague and the exact computer data base into which the Library is equipped. Eight of his works were published after his death. Bibliography does not include works that were published outside the Czech Republic, in other language than Czech.

Prof. PhDr. Ján Grác, DrSc*

VÝCHOVNÉ PÔSOBENIE RODIČOVSKÉHO PRÍKLADU AKO PREDMET INTERDISCIPLINÁRNYCH ANALÝZ

WYCHOWAWCZE DZIAŁANIE PRZYKŁADU RODZICIELSKIEGO JAKO PRZEDMIOT BADAŃ INTERDYSCYPLINARNYCH

1. Úvod. 2. K otázke psychických mechanizmov príkladom navodeného správania. 3. K problému disfunkčného pôsobenia príkladu a možnosti jeho riešenia. 4. Záver.

Abstrakt

Autor pristupuje k interdisciplinárnej analýze výchovného pôsobenia rodičovského príkladu z teologického a psychologického aspektu. Prameňom vykonaných analýz mu bolo dielo bl. Jána Pavla II. *Familiaris consortio* a monografia Jána Gráca *Exemplifikácia. Vzory a modely v živote človeka*. V úvodnej časti autor objasňuje základné pojmy exemplifikácia: vzor, model, percipient, modalita a pod. V druhej, teoretickej časti autor objasňuje základné psychické mechanizmy príkladom navodeného správania: imitáciu, nonimitáciu, desimiláciu a nondesimiláciu. Podľa toho, ako percipient hodnotí správanie vzoru vo vzťahu k svojmu vlastnému správaniu, môžu vzniknúť modalitty funkčného, t.z. výchovne žiaduceho alebo

* Prof. PhDr. Ján Grác, DrSc. works as a university teacher and researcher at the Department of Psychology at the University of Trnava (Slovakia). He specializes in the field of educational psychology, psychology of value orientation and moral psychology. His most important works include monographs *Persuázia* (Persuasion, 1985, 1988), *Exemplifikácia: Vzory a modely v živote človeka* (Exemplification: Patterns and models in human life, 1990), and *Psychológia mravnosti* (Psychology of morality, 2008).

dysfunkčného, t.z. výchovne nežiaduceho správania. V tretej aplikáčnej časti, autor opierajúc sa o súvzťažné poznatky teológie a psychológie, rieši problém možnej premeny dysfunkčne pôsobiacich vzorov na vzory funkčné, čiže výchovne žiaduce.

Kľúčové slová: rodina, výchova, učenie Jána Pavla II

1. Úvod

Je zaujímavé, že výchova prostredníctvom osobného príkladu nenachádza vari v žiadnej oblasti medziľudských vzťahov také významné uplatnenie ako práve v oblasti rodinných vzťahov. Naozaj, je to práve osobný príklad rodičov, v ktorom dieťa nachádza, keď nie hotový, tak aspoň zárodočný vzor temer pre všetko, čo sa od neho už teraz, ale i v budúcnosti očakáva. Rodičia totiž pôsobia na svojho potomka nielen tým, čím sa môže momentálne prejavíť, ale i tým, čím bude spôsobilý sa prejavíť aj neskôršie, neraz až o niekoľko desiatok rokov.

Skutočne nie je ani možné jednoduchým výpočtom vyjadriť nesmierne bohatstvo exemplárnych podnetov, ktorými rodičia pôsobia na svoje deti. Sú pre ne príkladom nielen na úrovni familiárnych, edukačných, ale i partnerských a profesijných vzorov. Teda je to predovšetkým univerzálnosť rodičovských vzorov, ktorá spôsobuje, že sa považujú podnetovo za najbohatší prototyp všetkých ostatných vzorov. Nie náhodou bl. Ján Pavol II. v exhortácii *Familiaris consortio* konštatuje, že manželstvo a rodina tvoria jedno z najcennejších bohatstiev ľudstva¹.

V spomínanej exhortácii sa ďalej uvádza, že významné miesto pri riešení premnohých výchovných problémov rodiny patrí popri teológii i rozličným vedným disciplínam – medzi nimi aj psychológiou². Je to totiž práve psychológia, ktorá azda najadekvátnejšie prispieva k hlbšiemu výchovnému chápaniu pojmu exemplifikácia.

¹ Ján Pavol II, *Familiaris consortio*, Trnava, 1993, s. 7

² Tamtiež, s. 138, 150.

Robí tak jednak nielen prostredníctvom objasňovania psychických mechanizmov pôsobenia príkladu na človeka, ale aj prostredníctvom objasňovania podmienok účinnosti alebo neúčinnosti tohto pôsobenia.

2. K otázke psychických mechanizmov príkladom navodeného správania

V nasledujúcom sa pokúsime aspoň stručne naznačiť, čo z našich psychologických zistení o exemplifikácii³ vyplýva pre adekvátnejšie výchovné využívanie rodičovského príkladu.

Pod pojmom exemplifikácia rozumieme *pôsobenie príkladu* ako prostriedku alebo metódy medziľudského ovplyvňovania. Popri pojme *exemplum* (z lat. príklad) sa používajú aj iné vysvetľovacie pojmy, napr. vzor, model. Zatiaľ čo vzor je podnetový činiteľ príkladu, model je tiež podnetový činiteľ príkladu, ale je to taký vzor, ktorý je zámerne modifikovaný alebo nanovo utvorený tak, aby sa ním dosiahlo programované ovplyvnenie človeka.

Popri vzore a modeli, ako podnetových činiteľoch príkladu, jestvuje aj odpovedový činiteľ – *percipient*. Je to človek, ktorý sa pod vplyvom príkladu takým alebo onakým spôsobom správa.

Ďalšími významnými pojmami exemplifikácie sú *modality*. Rozumieme nimi vysvetľovacie charakteristiky *psychických mechanizmov*, ktoré vyplývajú z niektorého zo základných spôsobov hodnotiaceho porovnávanie sa percipienta so vzorom. V tejto súvislosti treba však konštatovať, že nielen laickej, ale žiaľ i pedagogickej verejnosti je spravidla známy iba jeden takýto mechanizmus – *imitácia* (napodobňovanie), prípadne *nonimitácia* (nenapodobňovanie). Máme s nimi dočinenia vtedy, keď správanie vzoru a percipienta sú vzájomne odlišné. No popri týchto existujú aj ďalšie, vysvetľovacie mechanizmy príkladom navodeného správania: *desimilácia* (odpodobňovanie) a *nondesimilácia* (neodpodobňovanie). Vyskytujú sa vtedy, keď správanie vzoru a percipienta sú si podobné.

Podľa tabuľky č. 1 osobitosti vzniku jednotlivých modalitných odpovedí možno charakterizovať nasledovne:

*A. Predpokladom vzniku napodobňovania I (imitácie) je, aby percipient činnosť vzoru, na rozdiel od svojej súvzťažnej činnosti, hodnotil kladne (modalita A). Špecifický psychický zážitok, ktorý v spojitosti s týmto hodnotením u imitátora vzniká, možno vyjadriť formulou náučného vzťahu, „nie som taký dobrý, ale sa chcem takým stať“. Z formuly vyplýva, že táto modalita vyjadruje typický **náučnú funkciu** vzoru.*

Tabuľka č. 1. Výchovne žiaduce pôsobenie vzorov

Označenie modality	Percipientovo hodnotenie:		Porovnávanie sa percipienta so vzorom (prvá časť formuly)	Predpokladaná tendencia k správaniu (druhá časť formuly)	Funkčné modalitty
	vzoru	seba			
A	+	–	nie som taký dobrý	ale chcem sa takým stať	I (imitácia)
B	–	+	nie som taký zlý	ani sa nechcem takým stať	NI (nonimitácia)
C	–	–	nie som taký zlý	ale nechcem takým zostať	D (desimilácia)
D	–	–	nie som taký dobrý	a chcem takým aj zostať	ND (nondesimilácia)

Hoci modalita imitácie je psychologicky veľmi dobre preskúmaná, predsa zostávajú aj tu niektoré otvorené problémy. Vynára sa napr. otázka, či sústavná systematická výchova k samostatnosti (čo je nevyhnutné) nenesie so sebou i niektoré vedľajšie záporné stránky v tom, že niektorí jednotlivci majú tendenciu uprednostňovať prevažne samostatné riešenie aj pri orientovaní sa vo výchovných vzťahoch a a priori sa zriekajú učenia sa z osobného správania iných v podobe imitácie. Uvedený problém pravdepodobne vzniká z predsudku, že imitácia je vždy spojená iba s nižšou rozumovou úrovňou riešenia problémov.

B. Predpokladom vzniku nenapodobňovania NI (nonimitácie) je, aby percipient činnosť vzoru, v protiklade ku svojej súvzťažnej činnosti, hodnotil záporne. Špecifický psychický zážitok, ktorý u nonimitátora v prípade modalitty B vzniká, vyjadrujeme formulou výstražného vzťahu „nie som taký zlý, a ani sa nechcem takým

stať“. Modalita sa uplatňuje vtedy, keď úlohou vzoru je plniť **výstražnú funkciu**. Problematika výstražných vzorov je však, na rozdiel od uisťujúcich, teoreticky o niečo menej rozpracovaná. Nevieme napr. presne psychologicky predpovedať, v ktorých prípadoch výstražný vzor prestáva plniť svoju funkciu a stáva sa pre percipienta indiferentný alebo dokonca príťažlivý.

C. *Podmienkou vzniku odpodobňovania D (desimilácie) je, aby percipient činnosť vzoru a svoju súvzťažnú činnosť hodnotil rovnako ako zlú*. Modalita sa stáva účinnou vtedy, keď vzor vo vzťahu k percipientovi má **odpuďujúcu funkciu**. Preto špecifický psychický zážitok, ktorý v takomto prípade u desimilátora vzniká, možno vyjadriť formulou odpudzujúceho vzťahu „som tiež taký zlý, ale nechcem takým zostať“. Značnou podobnosťou vo vzťahu k percipientovi sa v rodine vyznačujú nielen jeho súrodenci, ale i rodičia, a to až tak, že percipient neraz v zápornej činnosti svojho náprotivku akoby videl svoje vlastné správanie. Vnímané správanie vzoru je teda v tomto prípade zrkadlom, v ktorom percipient súčasne objavuje seba, ale z tej horšej stránky. Keďže takéto „zrkadlenie“ je pre človeka spravidla nepríjemné, obvykle má tendenciu zmeniť svoje pôvodné správanie, a tým unikáť, čiže odlišovať sa od správania, ktoré ho odpudzuje. Žiaľ, niekedy však percipient v zápornom správaní vzoru nájde aj ospravedlnenie pre svoje vlastné nedostatky. V takomto prípade logicky predpokladaná funkcia vzoru sa mení na disfunkciu. Namiesto pôvodnej averznej funkcie vzor začína vykonávať funkciu akejsi obrany, záštity, či ospravedlnenia. Takto sa potom pôvodná desimilačná modalita mení na svoj protiklad – kontradesimilačnú modalitu.

D. *Podmienkou vzniku neodpododňovania ND (nondesimilácie) je, aby percipient činnosť vzoru a svoju súvzťažnú činnosť hodnotil rovnako kladne*. Vzhľadom na to, že v tomto prípade percipient má rovnaké kladné správanie, mohlo by sa namietť, že ním vnímaný vzor bude pre neho indiferentný. To je možné, ale nie vždy. V niektorých prípadoch môže síce percipient dosahovať správanie, ktoré je objektívne hodnotené kladne, ale subjektívne si nemusí byť celkom istý o etickej kvalite svojej vlastnej činnosti. Najmä v prípadoch väčšej či menšej neistoty v podobe zaváhania, pochybnosti,

ale i osobných kríz, keď percipient uvažuje, či zotrvať v doterajšom svojom správaní, majú preňho veľký význam práve príklady tých, ktorí si v rovnakých životných situáciách počínali ako on, a naďalej si bez zmeny ponechávajú svoje pôvodné správanie. V takomto prípade hovoríme, že vzor plní vo vzťahu k percipientovi **uisťujúcu funkciu**. Modalitu uisťujúceho vzťahu preto vyjadrujeme formulou „som taký dobrý a chcem takým aj ostať“.

Z dosiaľ uvedeného nasleduje, že to, či rodičovský vzor je pre dieťa výchovne žiaduci, nevyplýva iba z toho, či je kladný (ako sa to najčastejšie očakáva), pretože, ako ukazuje tab. č. 1, aj záporný vzor môže zohrávať výchovne žiaducu funkciu. Stáva sa to vtedy, ak záporný vzor pôsobí na dieťa v zmysle svojej pôvodnej funkcie, teda výstražne (v prípade modality B) alebo odpudzujúco (v prípade modality C).

Hoci dosiaľ uvedené správanie má svoju logiku, ktorá vyplýva z etického vzťahu dobra a zla, predsa život ukazuje, že nie každý percipient sa správa v súlade s funkciou svojho vzoru, t.z. tak, ako ju opisujú tabelované modalities exemplifikácie (tab. č. 1). Ak takéto nesúladné správanie predsa len vznikne, teda keď vzor vyvoláva u percipienta protikladnú reakciu, nehovoríme o funkčných, ale disfunkčných modalitách príkladom navodeného správania.

Všetky teoreticky možné prípady, keď dieťa pod vplyvom špecifických psychologických podmienok nielenže sa prestáva správať v súlade so svojím kladným rodičovským vzorom, ale správa sa výchovne nežiaduco, t.z. disfunkčne, pokúsime sa načrtnúť v tabuľke č. 2.

Tabuľka č. 2 Výchovne nežiaduce pôsobenie vzorov

Označenie modality	Percipientovo hodnotenie:		Porovnávanie sa percipienta so vzorom	Predpokladaná tendencia k správaniu	Disfunkčné modalities
	vzoru	seba			
A	+	–	nie som taký dobrý	ale chcem sa takým stať	miesto I vzniká NI
B	–	+	nie som taký zlý	ani sa nechcem takým stať	miesto NI vzniká I
C	–	–	nie som taký zlý	ale nechcem takým zostať	miesto D vzniká ND
D	+	+	nie som taký dobrý	a chcem takým aj zostať	miesto ND vzniká D

Už zložitejšia je odpoveď na otázku, prečo vzor stráca svoju pôvodnú funkciu a mení sa na svoj protiklad. Napríklad kladno-náučný vzor na záporo-výstražný vzor alebo odpudzujúci vzor na uistujúci. K tomu uvedieme niektoré vysvetlenia vyplývajúce z našich teoretických analýz v oblasti exemplifikácie⁴.

3. K problému disfunkčného pôsobenia príkladu a možnosti jeho riešenia

Na rozdiel od zjednodušeného chápania pojmu príklad, v psychológii spravidla pristupujeme k jeho diferenciacii na dve zložky. Sú nimi *vzorec správania* a *nositeľ* vzorca správania. Už toto rozdelenie umožňuje nazrieť do niektorých prípadov problematického pôsobenia vzorov. Stáva sa to napr. vtedy, keď obe zložky sú dieťaťom rozdielne hodnotené, napr. vzorec správania kladne, ale jeho nositeľ - rodič záporne a opačne. Ukazuje sa, že tendencie dieťaťa napodobňovať aj záporné vzorce správania za podmienok, keď dieťa kladne hodnotí ich nositeľa, tvoria vari najobvyklejšie výchovné problémy. Psychologicky to možno vysvetliť imitáciou s dvojitém posilnením. O čo tu ide?

Prvé posilnenie vyplýva z faktu, že záporný vzorec správania (ako akékoľvek iné nežiaduce správanie) sa ľahšie napodobňuje, pretože je spravidla imitačne nenáročnejší. Niektorí sa domnievajú, že zlý príklad akoby mal väčšiu váhu než príklad dobrý (potenciálne je vraj nebezpečný už v počte jeden), zatiaľ čo dobrý príklad akoby bol iba určitým artefaktom alebo aspoň tým, na čo je potrebné sa náležite sústrediť. V prírode možno nájsť analógiu medzi burinou a ušľachtilou rastlinou. Kým prvá sa rozmnožuje sama, ba aj napriek našim zásahom, druhá sa bez našej sústavnej opatery nedá ani pestovať.

Druhé posilnenie vyplýva zasa z faktu, že prevzatím záporného vzorca správania, práve od celkovo kladného, napr. sympatického nositeľa tohto vzorca, získava jeho napodobňovateľ aj určité

⁴ Tamtiež

zdôvodnenie alebo aspoň ospravedlnenie pre svoje nežiaduce správanie. Nie náhodou potom od percipienta neraz počuť: „Veď takto sa správa aj tá alebo oná populárna osoba“.

Ďalší psychologicko-analytický prístup k disfunkčnému chápaniu pojmu rodičovský príklad vyplýva aj z diferenciacie samotného vzorca správania. Každý vzorec správania má totiž *procesuálnu* (činnostnú) zložku, tá informuje o tom, čo človek robí a *rezultatívnu* (výsledkovú) zložku, tá informuje, čo človek urobil. Podľa toho, ktorou zložkou činnosti sa vzorec viac prezentuje, môžeme hovoriť o prevažne *procesuálnych* alebo prevažne *rezultatívnych* (výsledkových) vzorcoch správania. Typickými výsledkovými vzorcami sa spravidla prezentujú napr. úspešní športovci alebo speváci, pretože mladiství ich obvykle poznajú iba podľa efektu výslednej činnosti. Na druhej strane k procesuálnym vzorcom správania zaraďujeme každého, u koho možno pozorovať nielen výsledok, ale aj celý priebeh činnosti, ktorá tomuto výsledku predchádzala. Takýmito typickými procesuálnymi vzorcami správania sa nesporne prezentujú najmä rodičia.

Procesuálnosť, a tým aj relatívna zjavnosť familiárnych vzorov, v porovnaní s výsledkovými vzormi, sa prejavuje aj odlišnými ovplyvňovacími možnosťami rodičovského príkladu. Ak platí, že samotná procesuálnosť je neraz menej, resp. málo príťažlivá aj v spojitosti s hviezdami umeleckého alebo športového neba, ako asi bude pôsobiť v súvislosti so vzormi rodičov, z ktorých väčšina vykonáva priamo pred očami svojich detí bežné neatraktívne, až nudné každodenné činnosti, a to neraz s priemernými výsledkami.

Z načrtnutého vyplývajú aj ďalšie determinanty disfunkčne pôsobiaceho rodičovského vzoru. Sú nimi najmä jeho zjavnosť, až obnaženosť. Ide tu o charakteristiky, ktoré vyplývajú z *expozičie vzoru*. Zatiaľ čo pri iných vzoroch sa rozoznáva dĺžka a častosť expozičie, pri rodičovských vzoroch mimo- expozičný čas temer nejestvuje. Obrazne možno povedať aj tak, že rodičovský vzor musí svoju rolu hrať mimo javiska – priamo v hľadisku. Na zvýšenie účinnosti jeho exponovania nejestvujú teda také prostriedky ako opona, kulisy a iné rekvizity. Výkon funkcie rodiča je sťažený aj v

tom, akoby pre neho ani nejestvovalo individuálne súkromie či osobná intimita. Nemá sa napr. kam uchýliť k holdovaniu niektorých svojich slabôtok, napr. fajčeniu. Musí všetko vykonávať pred očami svojich detí, pretože sú súčasťou jeho súkromia.

Iná významná psychologická osobitosť disfunkčne pôsobiaceho rodičovského príkladu vyplýva z jeho jednostranného ťažiska, a to buď na *inštrukcii* alebo *motivácii*. Sú rodičia, ktorí osobným príkladom plnia iba čiastočnú funkciu príkladu – inštruktívnu (vzdelávaciu), ale nie motivačnú (výchovnú). Svojimi vzorcami činnosti síce často inštruujú, ako sa napr. žiaduco správať, ale nedokážu pre toto správanie svoje deti dostatočne nadchnúť – motivovať. Najčastejšou príčinou je nestotožnenie sa rodiča ako nositeľa vzoru s existujúcimi vzorcami, ktoré produkuje. Je to obvykle spôsobené tým, že rodičia pod vplyvom rozličných vonkajších okolností prijímajú určité profesijné roly bez toho, aby sa s nimi identifikovali. Aj v tomto prípade bežným prostredím, v ktorom sa ventiliuje napätie z toho, čo otec alebo matka robia, a nechceli by robiť, je rodina. Preto sú v niektorých rodinách deti nepretržite svedkami nespokojnosti, ba až nadávok rodičov na svoju profesiu alebo zamestnanie. Pochopiteľne takíto rodičia nenadchnú deti pre prácu, a to aj vtedy, keby ju objektívne akokoľvek dobre vykonávali.

Na pozadí tejto skutočnosti si možno objasniť, prečo dieťa svojho rodiča nielen imituje (napodobňuje), ale aj nonimituje (nenapodobňuje); prečo sa k nemu nielen uvedomene hlási, ale sa od neho aj uvedomene desimuluje (odpodobňuje). Nie je teda ľahké žiadnemu rodičovi stať sa vzorom svojej dospelajúcej dcéry alebo synovi. Ale aká radosť, keď sa to podarí. Veď dospelávajúci, ktorý si vzal rodiča za celoživotný vzor a nasleduje ho, akoby tým aj súčasne predlžoval jeho pozemskú existenciu. V tomto prípade z odborného hľadiska tomu v psychológii hovoríme, že rodičovi, ako kladnému vzoru, sa podarilo navodiť u svojho dospelajúceho správanie na báze psychického mechanizmu nondesimilácie, t. z. neodpodobňovania sa. A práve v rámci tohto psychického mechanizmu si dospelávajúci v každodennom styku s rodičovským vzorom uvedomuje: „Som taký, ako môj otec a takým chcem aj zostať.“

Zo psychológie exemplifikácie⁵ vyplýva pre výchovu aj ďalšia významná téza, ktorej prvá časť znie: „Niet v moci človeka, aby nepôsobil na iných ako príklad“. Tak sa stáva, že príkladom pre iných sú nielen morálne a odborne vynikajúce osobnosti rodičov, ale aj tí rodičia, ktorí sú charakterovo problematickí. Bl. Ján Pavol II. v spomínanej exhortácii⁶ uvádza pestrý zoznam takýchto záporne pôsobiacich príkladov. Ide tu o prípady, ktoré súvisia s nemravnosťou, napr. s tendenciami vyhnúť sa pôrodu, alebo aj tie, ktoré vyplývajú z manželstva založeného na voľnej láske, manželskej nevere, rozvodovosti rodičov a pod.

V spojitosti s týmto všetkým však popri už citovanej prvej časti tézy: „*Niet v moci človeka, aby nepôsobil na iných ako príklad*“, platí aj jej druhá časť, ktorá znie: „*Je v moci každého zodpovedného človeka, aby pôsobil ako žiaduci príklad*“.

Ak druhá časť tézy platí (akože aj platí), potom vzniká otázka, ako sa z nežiaduco pôsobiaceho príkladu rodiča môže stať výchovne žiaduco pôsobiaci príklad. Zo psychológie exemplifikácie už vieme, že je to možné vtedy, keď pôvodný záporný príklad prestáva navodzovať u dospievajúceho tendenciu napodobňovania, ale začína pôsobiť ako výstraha. Dospievajúci si vtedy, tento raz na báze nonimitácie, uvedomuje, že pokiaľ ide o nežiaduci vzor rodiča, ktorý napr. fajčí, *nie je taký ako rodič, ani sa nechce takým stať*.

Ale čo vtedy, keď záporný príklad rodiča nielen vyvoláva u dieťaťa tendenciu k zápornému správaniu, ale už vyvolal aj samotné záporné správanie. Môže aj v takomto prípade nežiaduci príklad rodičov pôsobiť výchovne žiaduco? Zo psychológie exemplifikácie vyplýva, že môže. K tomu je však potrebné, aby sa psychický mechanizmus napodobňovania zmenil na mechanizmus desimilácie, t.z. odpodobňovania. Obvykle sa to stáva vtedy, keď pôvodný záporný príklad rodiča nielenže prestáva byť pre dieťa príťažlivý, ale začne pôsobiť v zmysle svojej pôvodnej funkcie, teda odpudzujúco,

⁵ Tamtiež, s. 211

⁶ Ján Pavol II, *Familiaris consortio*, op. cit., s. 142 a n.

⁷ Grác Ján, *Exemplifikácia*, op. cit.

až averzívne. Práve v takomto prípade u dospievajúceho, spolu s uvedomovaním si, že sa tiež tak zle správa ako jeho rodič, dozrieva aj rozhodnutie odpodobniť, čiže desimilovať sa od neho.

Pravda, psychické mechanizmy výchovne žiaducej nonimitácie alebo desimilácie sa u dospievajúcich môžu spustiť až vtedy, keď rodičia, ktorí sa pred deťmi dopustili alebo dopúšťajú nežiaduceho správania „... budú vedieť pred nimi uznať svoje chyby“ (KKC)⁸.

K tomu, aby sa tak stalo, nevystačíme však už iba s doterajším tradičným chápaním príkladu, ale je potrebné aj jeho teologické chápanie v podobe svedectva. Nie je teda náhodné, že v exhortácii bl. Jána Pavla II. sa popri pojme príklad omnoho častejšie stretávame s jeho výstižnejším vyjadrením v podobe pojmu svedectvo⁹. Podľa KKC „... svedectvo spočíva v odovzdávaní viery slovami a skutkami“¹⁰. Z toho vyplýva, že pri rozvíjaní rodinných spoločenských v duchu evanjelia nevystačíme s chápaním príkladu iba v jeho názornej podobe, ale je potrebné, aby príkladové skutky neboli nemé, ale boli spolu sprevádzané ich nositeľom aj verbálne, čiže boli slovne komentované.

V psychológii exemplifikácie¹¹ načrtnutý problém objasňujeme pojmom **preukaznosť** príkladu. V spojitosti s ním rozoznávame nielen *bezprostredne*, ale aj *sprostredkované* pôsobiacie príklady. Zatiaľ čo preukaznosť bezprostredne pôsobiacich príkladov vyplýva iba z ich *názornosti*, t.z., že ich ovplyvňovanie predpokladá priame pôsobenie na zmyslové orgány, preukaznosť sprostredkovaných príkladov vyplýva z ich znázorňovania. Pritom *znázorňovanie* sa môže uskutočňovať nielen obrazom (kresbou, maľbou, fotografiou a pod.), ale aj (a to je najčastejšie) i slovnými prostriedkami.

Z toho vyplýva, že slovo a príklad nemožno od seba mechanicky oddeľovať alebo dokonca stavať proti sebe. Preto aj od staroveku pretrvávajúca téza: „Verba movent, exempla trahunt“ je nepresná, a to nielen preto, že i samotné slová môžu zohrávať úlohu názorného

⁸ *Katechizmus katolíckej cirkvi*, Trnava 1978, ods 2472, s. 592

⁹ Ján Pavol II, *Familiaris consortio*, op. cit., s. 142 a n.

¹⁰ Tamtiež, ods. 2223, s. 542.

¹¹ Ján Grác, *Exemplifikácia*, op. cit., s. 14-15.

príkladu, ale najmä preto, že aj slovne znázorneným príkladom možno neraz priťahovať viac ako skutočným príkladom. V našom prípade sa to stáva vtedy, keď príklad nepôsobí iba tým, čo človek robí, ale aj tým, čo človek hovorí v procese toho, čo robí, čiže keď pôsobí komplexne – nonverbálne i verbálne, teda keď sa stáva svedectvom.

4. Záver

Pravda to, aby príklad pôsobil ako svedectvo, nie je ľahká úloha. Vyžaduje si, aby rodičia, ktorí nedokážu ovládať svoje nežiaduce správanie, zaujímali k nemu prinajmenšom zodpovedné stanovisko v podobe sebakritickosti a vzájomnej otvorenosti, vyplývajúcej z úprimnej kajúcnosti a pokánia. V tejto súvislosti bl. Ján Pavol II. vo svojej exhortácii nielen pripomína, že rodina a manželstvo sú najväčším bohatstvom ľudstva, ale tiež aj to, že: „Rodinné spoločenstvo možno uchovať a zdokonaľovať iba za cenu sebazaprenia a sebaobety.¹²“ Opätovne sa teda potvrdzuje, že aj keď žiaden rodič nemôže zabrániť, aby pôsobil na svoje dieťa ako príklad, je v možnostiach každého, aby aspoň svojimi kritickými postojmi k tomu čoho sa dopúšťa, pôsobil ako výchovne žiaduci príklad.

¹² Ján Pavol II, *Familiaris consortio*, op. cit., s. 43.

Bibliografia

Grác J., *Exemplifikácia. Vzory a modely v živote človeka*, Bratislava 1990

Katechizmus katolíckej cirkvi. Trnava 1978

Ján Pavol II, *Familiaris consortio*, Trnava 1993

Educational effect of parental example as a subject of interdisciplinary analysis

Summary

The author's approach to the subject of interdisciplinary analysis of the educational effect of parental example is based on the theological and psychological perspective. The source of his analyzes is the work of pope John Paul II. "Familiaris Consortio" and a monograph of Ján Grác "Exemplification: Patterns and models in human life". In the preliminary part the author explains the essential terms of "exemplification": Pattern, model, percipient, modality, etc. In the second, theoretical part, the author, using an example of model-induced behavior, expounds the basic psychological mechanisms: Imitation, nonimitation, dessimilation, nondessimilation. Depending on how the persons evaluate the behavior of their models in relation to their own behavior, some modalities of behavior can occur: Functional i.e. educationally appropriate or dysfunctional, i.e. educationally improper. In the third applicational part of his text, relying on the correlative knowledge of theology and psychology, the author addresses the problem of the possible transformation of dysfunctional models to functional, i.e. educationally valuable.

Keyword: family, education, the teaching of John Paul II

Marek Stankiewicz

APARTHEID OŚWIATOWY A KOŚCIÓŁ RZYMSKOKATOLICKI W RPA

*Wiele naszych trudności w Afryce Południowej powstaje stąd,
że piąta część jej ludności, biali, nie ma najmniejszego
prawie pojęcia, jak żyją pozostałe cztery piąte.*

ALBERT LUTHULI

Wstęp: Rozwój rasowego systemu oświatowego 1. XIX/XX wiek: Początki działalności Kościoła rzymsko-katolickiego w Południowej Afryce. Działalność edukacyjna i jej rozwój. Powstawanie misyjnych szkół podstawowych i średnich. 2. 1948-1963: Wczesne stadium apartheidu; Ustawa o szkolnictwie Bantu (Bantu Education Act) i jej skutki. 2.1. Ustawa o szkolnictwie Bantu (The Bantu Education Act) i reakcja Kościoła katolickiego. 3. 1964-1972: Sobór Watykański II i represyjny rząd Partii Narodowej: wyzwania dla katolików w RPA. 4. 1973-1984: Nowe formy oporu wobec apartheidu i działania Kościoła katolickiego. 4.1. Wydarzenia w Soweto – bunt młodzieży 4.2. Edukacja czarnych uczniów w szkołach dla białych (open schools). 5. 1985-1989: Otwarcie szkół katolickich dla wszystkich ras. Powstanie Katolickiego Instytutu ds. Edukacji (Catholic Institute of Education). 6. 1990-1993: Katolicki zespół negocjatorów (Catholic Education Negotiating Team) prowadzi rozmowy w sprawie nowej polityki oświatowej na poziomie ogólnopaństwowym i regionalnym. 7. 1994: Cza-sy współczesne – Nowe wyzwania i nowy rząd. Ocena stanu edukacji. Refleksja nowego rządu nad problemami oświaty i ocena dokonań szkół katolickich dla rozwoju powszechnej edukacji.

Abstrakt

Szkoły misyjne miały znaczny wpływ na katolicką działalność misyjną. To była skuteczna, duszpasterska odpowiedź, rozważana w kontekście kulturowym i politycznym na konkretne potrzeby ludzkie. Wynikało to z procesu unowocześnienia i akulturacji między współczesną kulturą zachodnią (kolonialną) i tradycyjną kulturą afrykańską. Wielu czarnych ludzi poszukiwało sposobu uczestnictwa w tej nowej objawiającej się kulturze, która niosła wiele dobra. Kluczem kulturowym do udziału w tych dobrodziejstwach była „edukacja”, która proponowała drogę do konstytuowania się nowego społeczeństwa. W tym procesie partycypowały również szkoły misyjne dbając o etos, moralność i światopogląd, a które były zazwyczaj chętnie akceptowane przez wszystkich podejmujących wysiłek zdobywania wiedzy, która otwierała drzwi do lepszego życia. Proces ten został zakłócony poprzez wprowadzenie przez rząd ustaw regulujących edukację Bantu. System apartheidu w Republice Południowej Afryki sprawił, iż osoby o innym kolorze skóry niż biała, skazane były na drugorzędną edukację, kulturową marginalizację, polityczny ucisk, wyzysk gospodarczy, co w rezultacie skazywało na niedorozwój ekonomiczny pozbawionej praw obywatelskich większości społeczeństwa. Zakusy podporządkowania katolickich szkół misyjnych rządowi nieuchronnie prowadziły do osłabienia wpływu i nauczania Kościoła katolickiego na czarne społeczeństwo, spowalniając jego rozwój i oddziaływanie. Mimo horrendalnych trudności, dzięki wytrwałości środowisk katolickich, drzwi do nauki i kultury nie zostały zamknięte przed tymi, którzy właściwie zostali pozbawieni jakichkolwiek praw.

Słowa kluczowe: Apartheid, bantustany, szkoły katolickie, podziały rasowe

Wstęp: Rozwój rasowego systemu oświatowego

W 1948 roku Partia Narodowa, która miała rządzić Republiką Południowej Afryki przez dekady, wyznająca zasadę segregacji ra-

sowej, doszła do władzy wyłącznie dzięki białemu elektoratowi. Jej program oddzielnego rozwoju rasowego został szybko zalegalizowany i do roku 1994 pochodzenie i kolor skóry określały miejsce zamieszkania, rodzaj szkoły i wykonywanej pracy, uprawianego sportu czy formę spędzania wolnego czasu. Podobnie było z systemem edukacji. Wszystkie prywatne instytucje zajmujące się sprawami czarnych mieszkańców automatycznie były traktowane przez czynniki rządowe jako podejrzane. W podobny sposób rząd traktował Kościół rzymskokatolicki. Traktował go jako obce ciało, a Afrykanerzy patrzyli nań z taką samą podejrzliwością, jak na komunizm. Ponieważ był to kościół anglojęzycznej części społeczeństwa, dlatego, zdaniem Afrykanerów, skrajnie sprzeczny z ich interesami. Uważali oni, że Kościół katolicki będzie dążył do kontrolowania umysłów czarnej społeczności poprzez edukację w szkołach misyjnych. Stanowiło to poważne zagrożenie dla ekonomiczno-kulturowej dominacji Afrykanerów w tym kraju. Długoletnie rządy (46 lat) Partii Narodowej w RPA bardzo dotkliwie odbiły się na katolickiej edukacji.

We wczesnych latach istnienia szkół misjonarskich, system edukacji w RPA nie był oddzielny dla poszczególnych ras. Wszystkie dzieci chodziły do tych samych szkół. Tylko sale sypialne i stołówki były oddzielne. Kiedy więc i dlaczego wprowadzono niejednolite programy nauczania? Szukając odpowiedzi na te pytania, należy zaznaczyć, że zinstytucjonalizowany rasizm nie zaistniał nagle. Proces ten rozwijał się powoli, manifestując się w traktowaniu miejscowej ludności przez białego osadnika. Misjonarze, poprzez walkę z białymi osadnikami o przysługujące prawa tubylcom, przyczynili się do uchwalenia Ordynacji nr 50 w 1828 roku¹. Przyznawała ona równe prawa wszystkim brytyjskim poddanym w Południowej Afryce, bez względu na kolor skóry. Takie zrównanie pozbawiało białych osadników pochodzenia brytyjskiego i Burów taniej siły ro-

¹ E. F. Dube, *The Relationship between Racism and Education in South Africa*, w: *Harvard Educational Review*, t. 51, nr 1(1985), s. 86 – 100.

boczej. Zaangażowanie misjonarzy w edukację Afrykanów, było postrzegane jako zagrożenie supremacji białych, którzy obawiali się, że wykształceni tubylcy zaczną domagać się innych form zatrudnienia i buntować się przeciw nędznemu wynagrodzeniu. Kształcenie Afrykanów z białymi – w tych samych szkołach – skutkowałoby wielorasowym społeczeństwem, gdzie biali byłiby mniejszością politycznie zdominowaną przez Afrykanów. Do tej pory dominacja białych była niezachwiana poprzez skuteczne podtrzymywanie nieznajomości zachodnich politycznych strategii wśród czarnych wodzów plemiennych. To osłabiało ich dążenia do samodzielności politycznej. Skuteczną zatem strategią zachowania *status quo* białych było prowadzenie przez państwo takiej polityki oświatowej, która gwarantowałaby lepszą edukację białym obywatelom. Zasadę segregacji rasowej w oświacie zaczęto wprowadzać w życie już pod koniec XIX wieku, na długo przed powstaniem afrykanerskiej Partii Nacjonalistycznej (National Party) i jej dojścia do władzy w 1948 roku, wprowadzającej radykalne konserwatywne rządy.

Republika Południowej Afryki do 1994 roku była rządzona przez tą mniejszościową partię, opowiadającą się za apartheidem i systemem segregacji w życiu socjalnym, ekonomicznym, politycznym oraz w edukacji. Przepisy dotyczące segregacji w dziedzinie szkolnictwa stanowią logiczne uzupełnienie wszystkich wcześniejszych, podporządkowujących ludność niebiałą jednemu słusznemu systemowi społecznemu-apartheidowi. Stosowne akty prawne określały i wyznaczały górną granicę aspiracji Afrykanów, Kolorodów i Hindusów w RPA. Do osiągnięcia tego celu wprowadzono nowy system oświatowy. Został zbudowany on w oparciu o segregację rasową i plemienną, wspieraną również przez ustawę o rozmieszczeniu grup rasowych (Group Areas Act), która dokonała podziału kraju na obszary przeznaczone dla poszczególnych grup narodowościowych. W ten sposób, odseparowane od siebie cztery główne grupy rasowe zamieszkujące RPA: biali, czarni, hindusi i mulaci (Kolorodzi), miały żyć własnym życiem. Każda z nich miała swoje własne departamen-

ty edukacyjne, szkoły, instytuty kształcące nauczycieli, politechniki i uniwersytety. Czarne dzieci pozbawiono możliwości uczęszczania do szkół w strefie białych i odwrotnie. Kolor skóry determinował życie towarzyskie i relacje międzyosobowe. Określał miejsca, w których należało przebywać, a innych unikać. Złamanie obowiązujących przepisów wiązało się z dotkliwymi karami. Bawiące się dotychczas razem dzieci, zostały poddane ostrym, niezrozumiałym dla nich przepisom rasowym. Oto państwo zaczęło regulować także naturalną potrzebę zabawy u dzieci.

Wcielając w życie ustawę o oświacie dla ludów Bantu, rząd nacjonalistyczny przejął wszystkie bez wyjątku szkoły dla Afrykanów tworząc osobne ośrodki edukacyjne dla siedmiu głównych języków Bantu i siedemnaście departamentów edukacyjnych w czterech prowincjach. Departamenty te posiadały swoje własne programy nauczania, politykę edukacyjną, system egzaminacyjny, politykę dotyczącą infrastruktury i administrację. Miały one również osobne i nierówne zasady zatrudniania, dlatego też i płace nauczycieli różniły się drastycznie. Każdy departament pracował samodzielnie i nie istniał żaden system koordynacji ani współpracy. Państwo stosowało także nierówne stawki dofinansowywania departamentów. Na jednego białego studenta przypadała stawka prawie dziesięciokrotnie wyższa niż na czarnego. W 1953 roku koszt edukacji jednego białego ucznia wynosił 50 funtów szterlingów, a czarnego 9 funtów szterlingów. Dziesięć lat później te wydatki nieco się zmieniły i na edukację białego ucznia przeznaczono 70 funtów, a czarnego 6 funtów i 5 szylingów. Taki stan utrzymywał się przez dłuższy czas. W 1969 roku, wydatki na jednego czarnego ucznia ciągle wynosiły tyle samo, czyli 13 Randów południowoafrykańskich². Podobnie wyglądała sytuacja z czarną kadrą nauczycielską, gdzie na jednego nauczyciela, statystycznie przypadało, w zależności od rasy, kilku-

² C. Desmond, *The Discarded People. An Account of African Resettlement in South Africa*, Aylesbury 1971, s. 29.

dziesięciu uczniów, i tak: Afrykańczycy (czarni) - 1: 41, Biali - 1: 19; Kolorowi – 1: 23; Hindusi – 1:31³.

Egzamin wstępny, podobnie jak wszystkie pozostałe egzaminy, był inny dla każdej grupy narodowościowej. Położenie, struktura i infrastruktura uczelni oraz instytutów dla nauczycieli, szczególnie w biednych dzielnicach, były w bardzo złym stanie. Odmowa równouprawnienia w dziedzinie oświatowej jak i w innych dziedzinach, w konsekwencji miała prowadzić do zamknięcia Afrykanów w wąskiej plemiennej grupie językowej i utrudnić im dostęp do dziedzin zastrzeżonych dla ludności białej. W ten sposób został niejako rozwiązany problem rynku pracy, ponieważ taki system szkolnictwa miał na celu zlikwidowanie całej afrykańskiej warstwy kierowniczej. Dla białych dzieci edukacja była obowiązkowa i bezpłatna w szkołach państwowych. Istniały także szkoły prywatne, płatne, prowadzone przez kościoły chrześcijańskie. Dla tubylców jedyną szansę kształcenia się dawały szkoły prowadzone przez misjonarzy. Szkoły misyjne opierały swoją działalność na skąpych funduszach misyjnych dostępnych w danym czasie. Kościół katolicki, jak i inne Kościoły, musiał dźwigać na swoich barkach ciężar finansowania szkół. Dopiero lata zmagania z rządem miały sytuację nieznacznie zmienić⁴.

³ D. Krige, S. Cairns, B. Malalima, D. Scott, *The Education Atlas of South Africa*, Education Foundation Publication, Durban 1994, s. 66.

⁴ B. Joy, D. Philippe, *The Catholic Church in Contemporary Southern Africa*, Pietermaritzburg 1999, s. 190.

1. XIX/XX wiek: Początki działalności Kościoła rzymsko-katolickiego w Południowej Afryce. Działalność edukacyjna i jej rozwój. Powstawanie misyjnych szkół podstawowych i średnich.

Sąsiadami pierwszych holenderskich kolonistów na Przylądku Dobrej Nadziei były katolickie kolonie portugalskie w Angoli i Mozambiku. Od 1652 roku holenderscy kalwini, a później Hugenci z Francji, którzy uciekali przed prześladowaniami religijnymi w Europie, mieli wystarczającą liczbę powodów by traktować nieufnie i z uprzedzeniem kościół katolicki. Dlatego też stał się on od samego początku obiektem zaciętej wrogości. Jego rola i miejsce w społeczności białych osadników zostały bardzo konkretnie określone, po raz pierwszy przez holenderskie, a następnie przez brytyjskie kolonialne władze i nie uległy zmianie do połowy XIX w. Kościół katolicki postrzegano, jako "zagraniczną instytucję" i zagrożenie (Roomse gevaar; Roman peril – rzymskie zagrożenie). Między innymi dlatego bp Patrick Griffith, pierwszy wikariusz apostolski w Kolonii (od 1838 roku), jako podstawowe zadanie widział sprawę umocnienia wiary u katolików i przełamanie barier religijnej nietolerancji pomiędzy osadnikami. Nawracanie tubylców nie było sprawą priorytetową w owych wczesnych latach działalności Kościoła katolickiego w Kolonii Przylądkowej⁵.

Około połowy XIX wieku rozpoczęły swoją działalność różne zgromadzenia zakonne, które oprócz pracy duszpasterskiej także zakładały i finansowały szkoły, przeznaczone początkowo tylko dla dzieci białych osadników. Pierwsze żeńskie zgromadzenie (Missionary Sisters of the Assumption) rozpoczęło pracę w Południowej Afryce w 1848 roku zakładając pierwszą szkołę katolicką dla dziewcząt w Grahamstown⁶.

Wśród zgromadzeń męskich, jako pierwsze, pracę z Afrykanami rozpoczęło Zgromadzenie Oblatów NMP w 1852 roku i Trapiści w 1882 roku (Misjonarze Mariannahill).

⁵ B. Joy, D. Philippe, dz. cyt., s. 188 - 189.

⁶ <http://www.assumptionreligious.org/index.php?page=our-story> [stan z dn. 10.02.2012]

W tym okresie zaczęto ewangelizować Afrykanów i zakładać dla nich szkoły misyjne, głównie podstawowe – w prowincjach Natal i Transvaal. Oświatę dla czarnych dzieci organizowano w tradycyjny sposób, na wzór europejski. Kościół rzymskokatolicki kierował się tutaj zasadą rozdziału charakterystyczną dla terenów kolonizowanych przez Europejczyków. Od początku istniały jakby dwa różne kościoły, każdy z własnym programem edukacyjnym. Karykaturą takiego stanu rzeczy wydaje się być Kościół białych osadników, bardziej zamożny i mocno konserwatywny. Drugi, to Kościół misyjny, dla rdzennych mieszkańców, ze słabiej funkcjonującymi instytucjami, jak szkoły, do których kierowano mniej personelu. Szkoły ulokowane były w stacjach misyjnych, całkowicie odseparowane od wspólnot białych⁷. Włożono także niewiele wysiłku w pozyskiwanie lokalnych powołań. Biskupi ściągali personel (braci, księży, siostry) z Europy. W przyszłości miało to swoje poważne konsekwencje dla Kościoła i jego szkół.

Po wojnie angielsko burskiej (1899-1902) została utworzona Unia Południowej Afryki (1910) i nowy rząd pozwolił poszczególnym prowincjom kontrolować szkoły podstawowe i średnie. Do tego czasu model szkolnictwa wyznaczał status społeczny i kolor skóry.

Gwałtowny i bardzo spektakularny rozwój Kościoła rzymskokatolickiego nastąpił w wieku XX, szczególnie wśród czarnej ludności. Statystyki z 1911 roku podają liczbę katolików na około 50 tysięcy katolików, z czego połowę stanowili czarni; w 1969 roku już 1 mln, przy czym 750 tys. to czarni wierni. Ten szybki rozwój, Kościół katolicki zawdzięcza głównie prężnej i dobrze zorganizowanej działalności misjonarzy, świetnie przygotowanych do pracy – po studiach językowych i antropologicznych. Drugi czynnik to dobre przygotowanie rdzennych liderów kościelnych, traktowane bardzo poważnie i odpowiedzialnie, inaczej niż u innych denominacji⁸.

⁷ C.B. Collins, R.R. Gillespie, „Catholic Education in South Africa: a History of Compromise and Coincidence”, *Journal for the Study of Religion* 7/1 (March 1994), s. 25.

⁸ E. Strassberger, *Ecumenism in South Africa, 1936-1960, with Special Reference to the Mission of the Church*, Johannesburg 1974, s. 79.

Po publikacji encykliki *Rerum Ecclesiae* (O Misjach katolickich) Papieża Piusa XI w 1926 roku, liczba miejscowego duchowieństwa, biskupów i księży, gwałtownie wzrosła, otworzono seminaria dla białych, czarnych i kolorowych. Mimo, że Kościół rozwijał się i rósł w liczbę, to jednak katolicy nie odgrywali zbyt wielkiej roli w życiu publicznym w Unii Afryki Południowej. Sferę polityczną zdominowali protestanci Afrykanerzy. Katolicy nie podzielali rasistowskich poglądów Kościołów burskich, a zawężenie praw obywatelskich do wąskiej grupy obywateli europejskiego pochodzenia, przerażało ich. Synody Holenderskiego Kościoła Reformowanego postanowiły w 1910 roku wyłączyć kolorowych wiernych ze wspólnot odmawiając im równych praw w swoich Kościołach, co dodatkowo rozjątrzyło wzajemną wrogość na długie lata. Zazdrość i wzajemne podejrzewania o indoktrynację młodzieży pogorszały sprawę. Jednakże wielu protestantów i Żydów posyłało dzieci do szkół katolickich. Instytucje oświatowe dla Afrykanów i kolorowych działały w dzielnicach podmiejskich. Kościół katolicki przywiązywał wielką wagę do edukacji, jak i opieki społecznej w szpitalach i sierocińcach. Dlatego, między innymi, katolicy mocno sprzeciwiali się późniejszym ustawom państwowym godzącym w szkolnictwo misyjne. Ustawa o szkolnictwie Bantu z 1953 roku spowodowała stopniowe wycofywanie subsydiów rządowych, co w rezultacie prowadziło do zamykania szkół misyjnych i tylko Kościół katolicki podjął ciężar finansowania tych szkół, przy ogromnym wsparciu finansowym z zagranicy. Ale mimo to, do czerwca 1959 roku zamknięto 60 placówek oświatowych. Najbardziej ucierpiały szkoły średnie i instytuty kształcące nauczycieli. Większe szkody poczyniła ustawa o terenach grupowych z 1950 roku (Group Areas Act), w wyniku której zamknięto wszystkie wielorazowe szkoły, ponieważ na danym terenie miała zamieszkiwać tylko jedna grupa rasowa. Zdezorganizowało to życie i pracę misjonarzy, jak i ich projekty oświatowe.

2. 1948-1963: Wczesne stadium apartheidu; Ustawa o szkolnictwie Bantu (Bantu Education Act) i jej skutki.

W przeddzień drugiej wojny światowej, „Die Kerkbode” (Posłaniec Kościelny), oficjalna gazeta Holenderskiego Kościoła Reformowanego w Afryce Południowej, twierdziła, że główne zagrożenia dla pokoju światowego, to nie nazizm ale komunizm i katolicyzm. To może tłumaczyć fakt, dlaczego w 1948 roku, na początku rasistowskiej ery, Kościół katolicki w Afryce Południowej cechowała szczególna ostrożność. W 1949 roku na jednym ze spotkań rządzącej Partii Narodowej padła propozycja, aby katolicy zostali wyłączeni z piastowania stanowisk w tej partii. Postulatu nie dało się przeforsować. Jednakże, powołano komitet mający prowadzić badania nad katolicyzmem. W rewanżu katolicy często określali Holenderski kościół Reformowany (DRC), jako „Państwową Partię na modlitwie”.

W 1949 roku rząd powołał dla reformy szkolnictwa Bantu tzw. Komisję Eiselen (Eiselen Commission), która w swym raporcie z 1951 roku, zalecała podjęcie radykalnych środków dla efektywnej reformy systemu edukacji Bantu. Cele reformy: „dziecko Bantu będzie w stanie poradzić sobie w społecznościach europejskich, zrozumieć instrukcje ustne czy pisemne, przeprowadzić prostą rozmowę z Europejczykiem o swej pracy i na inne tematy interesujące obie strony”⁹. Szkolnictwo Bantu miało stać się narzędziem do transmisji ideologii apartheidu i zachowywania kontroli społecznej. Edukacja w języku lokalnym mogła promować etniczne lojalności, które mogły być niezgodne z dominującymi tendencjami urbanizacyjnymi i dodatkowo czyniłyby trudniejszym dla Afrykanów uzyskiwanie średniego wykształcenia; ich aspiracje mogłyby pozostać

⁹ C. Higgs, J. N. Evans, Embracing Activism in Apartheid South Africa: The Sisters of Mercy in Bophuthatswana, 1974–94, *The Catholic Historical Review*, Volume 94, Number 3, July 2008, s. 500-521.

¹⁰ J. Balicki, *Historia Burów. Geneza państwa apartheidu*, Wrocław 1980, s. 239.

stanowczo i bezwzględnie ograniczone, przynajmniej poprzez brak lokalnego języka¹¹.

Komisja Eiselen sugerowała, iż tradycyjny system szkół misyjnych kreował fałszywe oczekiwania wśród czarnej populacji i dlatego też powinien być wycofany z użycia. Dlatego, kontrolę nad edukacją czarnych powinien sprawować Departament do Spraw Autochtonów (Department of Native Affairs)¹², a nie misjonarze. Wszystkie szkoły musiały być zarejestrowane w rządzie i mogły funkcjonować tylko trzy typy szkół:

- szkoły Bantu (the Bantu community schools),
- szkoły subsydiowane przez państwo (the state-aided schools and mission schools),
- szkoły rządowe (the government schools),

Kościół rzymskokatolicki w RPA musiał także wybrać sposób odpowiedzi na ideologię i prawo apartheidu. Biały kościół osadników, akceptował nieformalną tradycyjną zasadę „South African way of life”, oburzony apartheidem, niemniej jednak został jakby „nawrócony” przez ideologię „separate development”. Kościół misyjny tworzyli ludzie bezpośrednio odczuwający skutki segregacji rasowej, którzy byli siłą wysiedlani i nękani godziną policyjną. Ten kościół w głównej mierze był przeciwko apartheidowi, jednak często relatywnie pasywny w swoim oporze, i jednocześnie upatrujący nadzieję dla siebie w edukacji, jako drodze do lepszej przyszłości. Mimo wszystko, kościół misyjny stał się ostatecznie głównym miejscem walki z apartheidem.

Realizm separacji tych dwóch kościołów oznaczał, iż tak naprawdę Kościół katolicki, jako całość nie doświadczał rzeczywistych trudności w swoim funkcjonowaniu. Okazało się, że to tylko swoje kuszenie apartheidu tworzące rodzaj iluzji, sankcjonujące istniejący podział, nawet w Kościele, a dający poczucie, że można

¹² P. Christie, *The Right to learn: the Struggle for Education in South Africa*, Johannesburg 1991, s. 56.

funkcjonować i żyć w “spokoju” w takim “świecie” mimo rozdzielania. W rzeczywistości, te dwa światy, państwa i Kościoła, musiały się krzyżować i wzajemnie oddziaływać¹³.

Początkowo, relacje władzy z hierarchią rzymskokatolicką, miały charakter dosyć pojednawczy. Kościół obawiał się, aby za bardzo nie obrazić rządu, i to z dwóch powodów: biali katolicy nie mogli zbyt mocno akcentować swego sprzeciwu wobec apartheidu, albowiem nie odbijało się to ani w ich przekonaniach, ani nie miało zastosowania w praktyce. Kościół czarny (misyjny) obawiał się rządowych akcji odwetowych, czyli restrykcji, szczególnie dotkliwych w przypadku ubiegania się o wizy dla misjonarzy zagranicznych. Tym samym pozbawiłby się nowego dopływu misjonarzy z zagranicy.

Początkowe oficjalne oświadczenia dotyczące stosunków rasowych Episkopatu z lat 1952, 1957, 1960, 1962, 1964, 1966 były dosyć łagodne w swej formie i bardzo paternalistycznie stwierdzające, że „nie-europejczycy” są „w różnych stadiach rozwoju kulturowego (...) ciągle kompletnie nieprzygotowani do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym wzorowanym na standardach zachodnich” (Statement on Race Relations 1952). „Należy zrobić wszystko, aby podnieść poziom życia tych najsłabiej rozwiniętych grup w Południowej Afryce” (Komunikat z 1966 roku). Episkopat katolicki we wczesnych latach pięćdziesiątych zajmował niejednoznacznie stanowisko wobec apartheidu¹⁴. Jednakże, następuje stopniowe zwiększanie nacisku na ważność fundamentalnych praw i równości wszystkich ludzi, jak i narastająca odraza do apartheidu, którego skutki, wraz z upływem czasu, stawały się coraz bardziej widoczne. Jak się okazało, taktyka pojednawcza była nieskuteczna, więc protesty hierarchii kościelnej zaczęły być mocniej-

¹³ Na płaszczyźnie ekonomicznej – w pracy; w kościele – Episkopat, Justice and Peace Commissions, the South African Council of Priests oraz ruchy świeckie: The Catholic Students in the National Confederation of Catholic Students (NCFS). Tutaj narodziły się i zostały sformułowane protesty Kościoła przeciwko apartheidowi wynikające z jego nauczania i interpretacji Ewangelii.

¹⁴ B. Joy, D. Philippe, dz. cyt., s. 56, 247.

sze i wyrazistsze w swej formie. Niestety, były ignorowane przez rząd jak i większość białych katolików, którzy uważali swoich biskupów za zbyt idealistycznie nastawionych albo, co gorsza, uwiedzionych przez komunizm czy socjalizm i idących złą drogą. Początkowo, czarni katolicy, przyklasnęli takiej antyapartheidowskiej postawie liderów Kościoła, ale ci bardziej radykalni uważali, że wszelkie deklaracje są na nic i potrzeba konkretnych działań, a nie słów.

Pierwsze oficjalne wystąpienia episkopatu miały zwrócić uwagę białych na błędne założenia apartheidu. Ukazanie logicznych argumentów miało przekonać białych do głosowania za odwołaniem tego systemu. Jednak te odezwy były raczej ignorowane przez białych katolików. Episkopat także nie wypowiadał się jednym głosem¹⁵. Pomimo pewnych rozbieżności w ocenie sytuacji biskupi katoliccy akcentowali konieczność sprawiedliwej i klarownej polityki państwowej, która pozwoliłaby skończyć z migracją zarobkową, ustabilizować życie rodzin afrykańskich i po jakimś czasie ukonstytuować ponownie wzorce społeczne. Nie było to stanowisko rewolucjonistyczne, aczkolwiek, z czasem przyjęło bardziej radykalną formę wobec kolejnych ustaw legislacyjnych¹⁶.

¹⁵ Postawa postępowo – liberalna była reprezentowana przez bpa Hurleya and arch McCanna, którzy starali się zmierzyć z zaistniałymi kwestiami społeczno-politycznymi. Postawa konserwatywna – arch. Whelan i arch. Garner oraz niektórzy z misjonarzy biskupów zagranicznych wzywali do rozwoju wewnętrznej duchowości i mniejszego politycznego zaangażowania. Oświadczenia biskupów niepoparte zaangażowaniem były mało znaczące. Znaczący wpływ na to miał sam fakt podziału w Kościele, co kontrastowało z apelami bpów o sprawiedliwość, pokój i harmonię opartych o nie rasistowskie modele życia. Por., B. Joy, D. Philippe, dz. cyt., s.156-158.

¹⁶ Prohibition of Mixed Marriages Act (1949); Population Registration Act (1950), Group Areas Act (1950), Immorality Act (1950), ustawa zakazująca międzyrasowych relacji seksualnych, Por., B. Joy, D. Philippe, *The Catholic Church in Contemporary Southern Africa*, s. 190.

2.1. Ustawa o szkolnictwie Bantu (The Bantu Education Act) i reakcja Kościoła katolickiego.

Ustawa o szkolnictwie Bantu (nr 47) z 1953 roku poszerzyła przepaść w dostępie do oświaty różnych grup rasowych¹⁷ oraz była przyczyną poważnego kryzysu w Kościele katolickim. Architekt ustawy, Dr Hendrik F. Verwoerd¹⁸, studiował teologię na Uniwersytecie w Stellenbosh, następnie psychologię, której studiowanie kontynuował także w Niemczech, gdzie według późniejszych krytyków miał zostać zainfekowany elementami ideologii partii nazistowskiej i niektóre jej koncepcje starał się wprowadzać w życie w RPA.

Verwoerd utrzymywał, że kontakt między grupami utrudnia ich ewolucję do niezależnego statusu państwowego. Jego chęć poprowadzenia czarnych mieszkańców do samookreślenia przysporzyła mu wielu nowych białych zwolenników. Obiecał, że różne „plemienne narody” zamieszkujące RPA otrzymałyby równe prawa polityczne w ich własnych „ojczyznach.” Twierdził, iż system oświatowy powinien być dostosowany do warunków ekonomicznych życia Afrykanów. W rzeczywistości był to ukryty sposób zapewniania korzyści płynących z wyższego wykształcenia, dobrych posad i gospodarczego postępu tylko dla jednej klasy społecznej. Taki system byłby zamknięty dla czarnych obywateli na wieczne czasy. Według

¹⁷ Podobnie jak dla czarnych tak też zreformowano szkolnictwo dla Kolorodów i Hindusów. Odpowiednie regulacje znalazły się w ustawie o szkolnictwie Kolorodów (The Coloured Persons Education Act) z 1963 r. i w ustawie o szkolnictwie hinduskim (The Indian Education Act) z 1965 r. Szkoły musiały być zarejestrowane w odpowiednim departamencie ds. edukacji dla danej kategorii rasowej. Dzieci kolorowe i hinduskie miały obowiązek nauki szkolnej, ale nie mogły uczęszczać do szkół dla białych. Chrześcijańskie zasady wychowania w szkołach dla białych regulowała ustawa z 1967 r. (Christian National Education). Ideowo opierała się na wyznaniu wiary Holenderskiego Kościoła Reformowanego ko, fundamentalistyczna i antyewolucjonistyczna. Autorzy ustawy twierdzili, iż nie ma różnicy między chrześcijaństwem a nacjonalizmem. W późniejszym okresie okazało się, że większość Afrykanerów nie chce tej ustawy.

¹⁸ Verwoerdowi przypisuje się tytuł „Architekt apartheidu”, ale ten system był częściowo spuścizną brytyjskiego kolonializmu, który wprowadził system przepustek w Kolonii Przylądkowej. Mimo tego, to on był odpowiedzialny za znaczne rozszerzenie systemu apartheidu i stworzenie jego „współczesnej” wersji.

niego należało wprowadzić ograniczenie programu edukacyjnego dla czarnych dzieci i młodzieży do podstawowej umiejętności czytania, pisania i umiejętności liczenia, ponieważ Afrykanie mieli być tylko „drwalami i nosicielami wody”¹⁹. Idea czystości rasowej miała pomóc w realizowaniu tego planu. Stąd też edukację Afrykanów postanowiono traktować drugorzędnie. Ustawa o oświacie dla ludów Bantu, wykluczająca wszelkie alternatywy, wieściła koniec prawdziwej oświaty dla Afrykanów.

Ustawa przewidywała szkolenie zawodowe taniej czarnej siły roboczej wyznaczając tej części społeczeństwa konkretne miejsce w społeczności niestanowiącej zagrożenia uprzywilejowanym białym robotnikom. Rząd przejął kontrolę nad systemem szkolnictwa publicznego i wycofał subwencje dla szkół misyjnych wprowadzając na ich miejsce słabo dotowane i na niskim poziomie stojące szkoły państwowe. Całą tą sytuację i perspektywy stojące przed młodzieżą afrykańską doskonale oddaje wypowiedź jednego z przywódców afrykańskich, Alberta Luthuli: „Z rozpaczą przyjęliśmy ustawę o oświacie dla ludów Bantu, gdyż zadała ona morderczy cios oświacie afrykańskiej, również oburzył nas do głębi fakt, że premier nie wypowiedział choćby jednego słowa podziękii dla grupy najbardziej zasłużonej w zakładaniu wszelkich instytucji użyteczności publicznej wśród Afrykanów – dla misjonarzy. To oni zapoczątkowali oświatę, służbę zdrowia, przyczynili się do kształcenia Afrykanów na lekarzy. Doktor Verwoerd mówił o nich krzywdząco i obraźliwie, a potem, bez słowa podziękii za ich długoletnią pracę, usunął ich”²⁰.

Dla pięciu tysięcy²¹ chrześcijańskich szkół misyjnych funkcjonujących głównie dzięki subsydiom rządowym, które jednoznacz-

¹⁹ <http://overcomingapartheid.msu.edu/people.php?id=129>

²⁰ A. Luthuli, *Z domu niewoli*, Warszawa 1966, s. 55.

²¹ Wszystkie te szkoły zostały zbudowane i były prowadzone przez Kościoły chrześcijańskie. Skutki ustawy odczuło bezpośrednio 800 tys. uczniów, 18 tys. czarnych nauczycieli i 500 białych anglojęzycznych nauczycieli, pochodzenia europejskiego. B. Sundkler, Ch. Steed, *A History of the Church in Africa*, Cambridge University Press 2001, s. 823.

nie potępiły tę ustawę, dalsze istnienie stało pod znakiem zapytania. Większość z anglojęzycznych kościołów wniosła zastrzeżenia, co do proponowanej zawartości tejże ustawy. Względy praktyczne i ideowe przemawiały za tym, aby je zamknąć. Rząd poprzez presję finansową zmuszał Kościoły do sprzedaży budynków szkolnych rządowi, wynajmu ich Wydziałowi Oświaty lub ich zamknięcie.

Odpowiedź Kościołów chrześcijańskich była niejednoznaczna²². Kościół anglikański postanowił zamknąć swoje szkoły, z wyjątkiem diecezji Johannesburga, niż pozwolić rządowi na ich przejęcie. Miało to swoje długofalowe skutki. Anglikańską edukację ograniczono do prywatnych szkół dla białych, które w przyszłości stały się elitarnymi szkołami w RPA. Metodyści, Prezbiterianie i Kongregacjoniści zdecydowali się na zamknięcie swoich szkół, a budynki szkolne wydzierżawili organizacjom społecznym.

Kościół katolicki do 1953 roku prowadził 688 szkoły dotowane przez państwo i 130 szkół prywatnych (misyjnych), liczba uczniów wynosiła 111 361 (około 15% czarnej populacji uczęszczającej do szkoły w tamtym czasie). Wraz z wejściem w życie ustawy (Bantu Education Act), edukacja katolicka znalazła się na rozdrożu, sprawiła ona (ustawa), że faktycznie szkoły misyjne nie mogły być niezależne i otwarte. Wszystkie wyższe szkoły dla studentów Afrykańskich w strefach białych, jak i misyjne, nie otrzymały pozwolenia na funkcjonowanie. Jeśli chodzi o pozostałe szkoły podstawowe i średnie prowadzone przez misje, została przedstawiona im alternatywa:

- funkcjonują, jako szkoły prywatne bez rządowych dotacji.
- kontrola nad szkołą z dotacją, która została zredukowana do 75% pensji nauczycieli.
- wynajem lub sprzedaż budynków szkolnych dla organizacji społecznych.

Biskupi katoliccy traktowali swoje szkoły jako podstawowe narzędzie w wysiłkach ewangelizacyjnych w zdobywaniu

²² Bengt G.M. Sundkler, *Bantu Prophets in South Africa*, Cambridge 2004, s. 32.

konwertytów oraz kontynuacji edukacji katolickich dzieci opartej na nauce Kościoła. Większość uważała, że bez szkół Kościół mógłby stracić swój wpływ, nastąpiłby spadek powołań i wielu katolików mogło zeń odejść. Bp Hurley: „Katolicki establishment był przerażony. Nie mogli wyobrazić sobie funkcjonowania Kościoła bez jego szkół i pracy misjonarzy bez szkół²³”. Konferencja Biskupów Katolickich (w przeciwieństwie do innych kościołów) w 1954 roku podjęła decyzję, by kontynuować działalność swoich szkół bez rządowych dotacji. To oznaczało zmaganie się z olbrzymimi przeciwnościami i opieranie się czarnej wizji przyszłości zgotowanej przez tą ustawę. Rząd rejestrował tego typu szkoły pod warunkiem, że uczniowie nie będą płacić, zachowany zostanie średni poziom nauczania, podobnie jak w szkołach państwowych w danym rejonie, przestrzegany będzie oficjalny program nauczania z wyjątkiem nauki religii oraz podporządkowanie nadzorowi agend rządowych. Uczniowie niekatolickcy mogli uczęszczać do tych szkół tylko w przypadku braku innych szkół w tym rejonie. Biskupi zaakceptowali te warunki. Taka decyzja mogła być traktowana, jako swoisty kompromis stanowiska Kościoła katolickiego wobec apartheidu. W każdym bądź razie, szkoły misyjne oferowały edukację stojącą na wyższym poziomie niż rządowy program szkolnictwa dla Bantu, ale jednocześnie była ona gorszej jakości, niż w szkołach dla białych, które zyskały sławę jako wysokiej klasy centra edukacyjne zasilane również przez studentów niekatolickich.

Decyzja biskupów miała również wpływ na sytuację nauczycieli świeckich pracujących w szkołach katolickich. Poproszono ich o akceptację niższych pensji. Redukcja ich pensji o 25% dotkliwie dotknęła ich rodziny. Niektórzy przeszli do szkół państwowych. Niższe pobory przyciągały nauczycieli słabiej wykształconych, co oczywiście przełożyło się na poziom nauczania. Zmniejszająca się liczba nauczycieli ze zgromadzeń zakonnych przymuszała władze kościelne do zwiększenia liczby nauczycieli świeckich, co wyma-

²³ B. Joy, D. Philippe, dz. cyt., s. 192

gało podniesienia ich pensji. W rezultacie, zwiększono czesne w szkołach, co prowadziło do spadku liczby zainteresowanych katolicką edukacją. Do 1965 roku tylko 48% wszystkich katolickich dzieci uczęszczało do katolickich szkół. W latach pięćdziesiątych i wczesnych sześćdziesiątych państwowy system edukacji Bantu obejmował około 2 mln uczniów w 7 tys. szkół, głównie podstawowych²⁴.

Episkopat rozpoczął działania mające zabezpieczyć płynność finansową powołując w 1955 roku do życia fundację Mission Schools Fund i w 1966 roku Lenten Appeal (dobrowolne ofiary z okazji Wielkiego Postu), co faktycznie dało solidne finansowe wsparcie pozwalając im na kontynuowanie dalszej działalności²⁵. Rząd wymagał, aby szkolenie nauczycieli odbywało się tylko w centrach szkoleniowych departamentu edukacji. Nauczyciele kształceni poza tymi instytucjami musieli liczyć się z tym, że ich kwalifikacje nie zostaną uznane przez rząd. Tak było w przypadku uczelni katolickich, których dyplomy upoważniały jedynie do pracy w szkołach katolickich.

W 1953 roku funkcjonowało sześć katolickich uczelni kształcących nauczycieli, które stanęły wobec wyboru: wydzierżawić swoje budynki rządowi albo prowadzić działalność, jako czysto prywatne instytucje. Ostatecznie wszystkie musiały zamknąć swoje podwoje²⁶.

Episkopat południowoafrykański w oświadczeniu z 1957 roku oficjalnie potępił apartheid jak i współludział w nim Kościoła katolickiego: „Praktyka segregacji, chociaż nieoficjalnie, charakteryzuje niemniej wiele z naszych wspólnot kościelnych, szkół, seminariów duchownych, klasztorów żeńskich, szpitali, stowarzyszeń i w relacjach społecznych naszych wiernych. W świetle nauczania Chrystusa, to nie może być tolerowane wiecznie. Nadeszła pora, aby energiczniej pracować nad przemianą serc i życia, której domaga się prawo Chrystusa. Jesteśmy hipokrytami, jeśli potępiamy apartheid w południowoafrykańskim społeczeństwie i akceptujemy

²⁴ Tamże, s. 194.

²⁵ Tamże, s. 198.

²⁶ Tamże, s. 199

to w naszych własnych instytucjach²⁷”. Charakter nauki katolickiej nie pozwalał na tolerowanie tego typu sytuacji. Niestety, rzeczywistość okazała się być inna i taki stan rzeczy przetrwał następne 20 lat, zanim podjęto radykalne kroki zmierzające do zmiany tych pełnej hipokryzji praktyk wewnętrznych Kościoła.

Lata 50 i 60 XX w. były najbardziej traumatyczne w historii RPA, naznaczone niezliczonymi strajkami, bojkotami, morderstwami politycznymi i aresztowaniami.

3. 1964-1972: Sobór Watykański II i represyjny rząd Partii Narodowej: wyzwania dla katolików w RPA.

Na początku lat sześćdziesiątych zaczęły się pojawiać głosy krytykujące rządy Partii Nacjonalistycznej, która była u władzy już dwanaście lat. Sprzeciw przeciwko jej polityce zaczął być słyszany na całym świecie. Niektórzy członkowie konserwatywnego kalwińskiego kościoła burskiego zaczęli kwestionować apartheid. Nawet więcej, polityczne napięcia spowodowały rozdział między angielskojęzycznymi Kościołami (generalnie anty apartheidowskimi) i bardziej konserwatywnymi burskimi Kościołami reformowanymi. Światowa Rada Kościołów, w celu zmniejszenia tych napięć, zorganizowała spotkanie w Johannesburgu w 1960 roku, aby przedyskutować problem odpowiedzialności Kościołów w czasach kryzysu. W przyjętym oświadczeniu odrzucono wszelkie formy dyskryminacji rasowej nadmienając, iż zaprezentowano różnorodne spojrzenie na apartheid. Efektem obrad, aczkolwiek, w jakiś niewielkim zakresie, była konfrontacja między niektórymi członkami Holenderskiego Kościoła Reformowanego, a nacjonalistycznym rządem.

W Kościele rzymskokatolickim, papież Jan XXIII, zwołał w 1962 roku Sobór Watykański II otwierając Kościół katolicki bardziej na świat i na inne kościoły chrześcijańskie. Ewolucja sytuacji poli-

²⁷ C. Higgs, J. N. Evans, dz. cyt., s. 500-521.

tycznej oraz problemy społeczne zaowocowały lepszą współpracą kościołów chrześcijańskich. Wobec tego Kościół rzymskokatolicki realizując swoje przesłanie o sprawiedliwości społecznej musiał podjąć konkretne działania. Pod wpływem nowej nauki Kościoła, duchowni jak i świeccy, mieli okazję do przemyślenia na nowo swoich postaw względem apartheidu. Zaczęto pracować w sposób bardziej ukierunkowany na społeczeństwo. W 1967 roku papież Paweł VI powołał do życia Komisję „Justitia et Pax”, która miała zajmować się nauczaniem Kościoła w sprawach społecznych, propagowaniem pokoju i sprawiedliwości. Episkopat południowoafrykański, jako jeden z pierwszych na świecie, przy wydatnej pomocy grupy świeckich zaangażowanych w sprawy społeczne, już w tym samym roku założył krajową radę tejże komisji, która stała się wkrótce potężnym głosem Kościoła wzywającym rząd do tłumaczenia się z podejmowanych decyzji. W tym czasie też, Konferencja Biskupów Południowo Afrykańskich (SACBC) w swych oświadczeniach, odważnie wzywała do wzrostu świadomości społecznej wchodząc w powtarzające się konfrontacje z rządem nacjonalistycznym.

Od połowy lat 70-ych Kościół katolicki staje się coraz bardziej zaangażowany w walkę z apartheidem. Dokument wzywający do świadomego działania („Call to Conscience”) zachęcał do podjęcia wysiłku w kreowaniu sprawiedliwego, stabilnego i chrześcijańskiego społeczeństwa w kraju. Znaczącym było odejście od nadrzędnych spraw praw ludzkich i wyraźne sformułowanie społeczno-politycznych kwestii dotyczących ludzi, takich jak redystrybucja bogactw, emigracja zarobkowa, brak możliwości edukacji w szkołach wyższych dla czarnych obywateli, prawo zakładania czarnych związków zawodowych, zatrzymywania i więzienia inaczej myślących obywateli. Należy zauważyć, że w tamtym czasie, panujące stereotypy myślenia promowały rozdział życia religijnego od społecznego. Religię przypisywano do duchowego wymiaru człowieka i daleko jej było do społecznego zaangażowania.

Zdecydowana postawa Kościoła wobec apartheidu uwidoczniła się w misyjnej strategii szkolnictwa tubylców. Szkoły katolickie dla czarnych dzieci znalazły się w bardzo niekorzystnej sytuacji. W

1960 roku na 2400 siostr zakonnych tylko 300 było zatrudnionych w czarnych szkołach. W 1965 roku koszt edukacji jednego białego ucznia był prawie 20 razy wyższy niż u uczniów czarnych. Liczba uczniów i kadra nauczająca zmniejszyła się o jedną trzecią, a fundusze zostały prawie wyczerpane. W 1970 roku z dotacji rządowych powstało w Johannesburgu 20 szkół średnich dla białych i jedna dla czarnych²⁸. W 1972 roku został opracowany raport, w którym podkreśla się niewypłacalność czarnych szkół oraz poddaje krytyce szeroką rozbieżność w przydzielaniu dotacji na białą i czarną edukację katolicką. Zaleca się również bardziej równomierne rozmieszczenie personelu w katolickich instytucjach oświatowych i współpracę pomiędzy zgromadzeniami zakonnymi celem zapewnienia kontynuacji edukacji katolickiej. Ponadto badania przeprowadzone w Afrykańskich szkołach misyjnych zalecały:

- wzrost pensji nauczycielskich przynajmniej do poziomu rządowych (Bantu Education Department),
- zredukowanie dotacji dla diecezji z funduszu szkół misyjnych (Mission Schools Fund); wspólnoty lokalne powinny zwiększyć swoją odpowiedzialność w utrzymaniu szkół podstawowych,
- katolickie szkoły średnie muszą być postrzegane jako narodowa odpowiedzialność i dodatkowe fundusze należy przeznaczyć na ich funkcjonowanie i podniesienie kwalifikacji nauczycieli,
- wobec małej działalności szkół misyjnych należy tworzyć dla nich jakieś formy zastępcze. Ich przyszłość musi być budowana na założeniu, iż będą umożliwiać edukację na niższym poziomie²⁹.

²⁸ B. Flanagan, „Education: Policy and Practice”, w: A. Prior, ed., *Catholics in Apartheid Society*, Cape Town 1982, s. 90.

²⁹ C. Higgs, J.N. Evans, dz. cyt., s. 500-521.

4. 1973-1984: Nowe formy oporu wobec apartheidu i działania Kościoła katolickiego

W latach siedemdziesiątych formy protestu przeciwko reżimowi przybierają na sile. Swoje siły łączą biali i czarni, a także kościoły chrześcijańskie i organizacje robotników. Uczniowie i studenci demonstrują swoje niezadowolenie z powodu stanu szkolnictwa Bantu. Społeczeństwo stawało się coraz bardziej niezadowolone i dawało temu wyraz. W 1966 roku chrześcijański ruch akademicki (University Christian Movement) wezwał różne kościoły do zastosowania w praktyce ich doktryny antypartheidowskiej. Dwa lata później powstało Stowarzyszenie Studentów Południowoafrykańskich. Początek lat siedemdziesiątych to okres strajków studenckich na uniwersytetach anglojęzycznych, zarówno czarnych jak i białych oraz demonstracje młodzieży szkół średnich i podstawowych.

4.1. Wydarzenia w Soweto – bunt młodzieży

Znamiennym w historii szkolnictwa RPA jest rok 1976, uważany za najtragiczniejszy. Czarni uczniowie szkół publicznych, dnia 16 czerwca 1976 roku, wyszli na ulice w Soweto, na przedmieściach Johannesburga, aby zademonstrować swój gniew i frustrację. Niezadowolenie uczniów poziomem nauczania i decyzją premiera Hendrika Verwoerda, wprowadzającą obowiązek nauki w języku Afrikaans w szkołach średnich³⁰, były głównym powodem rewolty

³⁰ Minister ds. Edukacji Bantu i rozwoju M.C. Botha wydał w 1974 r. dekret o języku, Afrikaans, jako wykładowym (The Afrikaans Medium Decree). Odtąd naukę obowiązkowo w szkołach należało prowadzić w tym języku od klasy 5 (ostatniej w szkołach podstawowych) do ostatniej klasy szkoły średniej. Miała obowiązywać zasada 50-50 (język angielski-afrikaans). W języku angielskim miały być uczone przedmioty z wiedzy ogólnej i praktycznej (przedmioty praktyczno-techniczne, plastyczne i rolnicze). Afrikaans zarezerwowano do przedmiotów ścisłych (matematyka, arytmetyka, nauki o społeczeństwie). W języku lokalnym prowadzono lekcje religii, muzyki i zajęcia wychowania fizycznego. Wiceminister Punt Janson, powiedział: „Nie konsultowałem się z czarnymi w tej sprawie i nie zamierzam tego czynić. Często biali szefowie mówili w języku angielskim lub afrikaans. Dla czarnych wielką korzyść powinna stanowić znajomość tych dwóch języków.” Inna wypowiedź urzędnika: „Jeżeli czarni uczniowie są

młodzieżowej. Fala protestów wkrótce objęła cały kraj. Narastające niezadowolenie znalazło wreszcie ujście. Wydarzenia czerwcowe były momentem kulminacyjnym. Bojkot języka Afrikaans w szkołach rozpoczął się o wiele wcześniej ukazując wielką determinację młodych Afrykańczyków. W maju i czerwcu miały miejsce strajki uczniów. Protesty uczniów przybierały często drastyczne formy, np. stawali w obronie wyrzucanych z pracy nauczycieli, nierzadko uciekając się do obrzucenia gabinetu dyrektora kamieniami lub uczniów próbujących podjąć naukę. W szkołach dochodziło do napaści na nauczycieli języka Afrikaans. W jednej ze szkół uczeń ugodził nauczyciela nożem, a policję próbującą go aresztować obrzucono kamieniami. W innym przypadku nauczyciel został zaatakowany śrubokrętem. Uczniowie walczyli ze znienawidzoną białą policją obrzucając ją kamieniami i podpalając ich auta. Demolowano i podpalano szkoły, a uczniów i nauczycieli podejmujących próby powrotu do szkoły atakowano.

Policja zareagowała brutalnie używając ostrej amunicji i gazów łzawiących, atakując maszerujących uczniów i studentów. Zginęło ponad 176 osób³¹. Uczniów i nauczycieli poddano represjom. Część młodych znalazła schronienie za granicą w paramilitarnych ośrodkach szkoleniowych ANC (Afrykański Kongres Narodowy) w Angoli i Tanzanii lub w krajach ościennych w Botswanie, Swaziland i Lesotho.

³⁰ niezadowoleni, to niech zostaną w domu, w końcu dla nich nauka nie jest obowiązkowa”. Według urzędników tego departamentu, podjęto właściwą decyzję, ponieważ to oni finansują edukację czarnych dzieci. Faktycznie, tylko szkoły dla białych były całkowicie dotowane, a podręczniki bezpłatne. Czarni uczniowie musieli płacić za wszystko, np. w Soweto rodzice płacili rocznie 102 Randy (przeciętne miesięczne wynagrodzenie) za dwoje dzieci w szkole, za podręczniki oraz składki na budowę szkół. Por.: <http://africanhistory.about.com/library/bl/blsaJune16decree.htm> [stan z dn. 10.02.2012]

³¹ M. Hope, J. Young, *The South African Churches in a Revolutionary Situation*, New York 1981, s. 70. Protest, który rozpoczął się w Soweto rozprzestrzenił się na inne rejony. W wyniku starć z policją zginęło według rządowej komisji, Cillie Commission, 575 osób. Obszerny opis wydarzeń w Soweto znajdziemy w opracowaniu Sifiso Mxolisi Ndlovu, *The Soweto Uprising*, w: *The Road to Democracy in South Africa*. t. 2 (1970-1980), South African Democracy Education Trust, Unisa Press 2010, s. 317-350.

4.2. Edukacja czarnych uczniów w szkołach dla białych (open schools)

Wydarzenia społeczne lat 70-ych XX wieku postawiły Kościół katolicki w RPA w obliczu nowych wyzwań. Zmiany zachodzące w społeczeństwie jednoznacznie ukazywały, iż osiągnęło ono moment krytyczny. Młodzi, których do rozpaczy doprowadziły absurdalne nakazy i niekończąca się niesprawiedliwość i prześladowania, potrzebowali nadziei. Chcieli się uczyć i patrzeć w lepszą przyszłość. Jedyną szansę realizacji tych marzeń dawała instytucja Kościoła rzymskokatolickiego. Zmiany, jakie w nim zaszły, w efekcie doprowadziły do podjęcia kilku znamiennych decyzji. Zajęto się kwestią szkół katolickich przeznaczonych dla białych, proponując umożliwienie w nich nauki dla uczniów wszystkich ras. Już w 1973 roku zgromadzenia zakonne i instytucje oświatowe, a w szczególności Cabra Dominican and Mercy Sisters, zaczęły rozważać możliwość udostępnienia swoich szkół innym rasom. Stowarzyszenie Dyrektorów i Dyrektorek Szkół Prywatnych (The Association of Headmasters and Headmistresses of Private Schools) zleciło przeprowadzenie badań nad prawnymi implikacjami wprowadzenia tego planu w życie. Anglikański biskup w Cape Town zwrócił się do rządu o pozwolenie na zatrudnianie „kolorowych” nauczycieli w białych szkołach anglikańskich. Prośba została odrzucona. Należy tutaj pamiętać, iż Kościół anglikański zamknął swoje szkoły w latach 50-ych. Jedyne funkcjonujące szkoły były dla bardzo zamożnych białych.

W sierpniu 1975 roku na spotkaniu członków departamentu edukacji przy episkopacie (Department of Schools of the SACBC Commission for Education and Worship) zastanawiano się nad możliwością otwarcia katolickich szkół dla dzieci wszystkich ras. Również Komisja Edukacji Stowarzyszeń Religijnych (Education Council of the Association of Religious (ECAR) wysłała list do administratora Transvaalu Sybranda van Niekerka, prosząc o spotkanie celem przedyskutowania możliwości uczęszczania czarnych dzieci do białych zarejestrowanych szkół. W odpowiedzi usłyszeli, iż nie ma powodu do spotkania, ponieważ prawo wyrażnie reguluje tę kwestię³².

Powstanie uczniów w Soweto w 1976 roku przyciągnęło uwagę świata do niesprawiedliwego systemu edukacji w Południowej Afryce. Kraje, takie jak, Niemcy, Holandia, Belgia zaczęły wspierać finansowo oświatę nieuprzywilejowanych grup społecznych poprzez organizacje misyjno-charytatywne, takie jak Misereor czy Cebemo-Bilance. W 1976 roku episkopat zatwierdził uchwałę powołującą do życia Fundusz Naukowo-Stypendialny (Bursary and Scholarship Fund), aby pomóc uczniom szkół średnich, instytucjom przygotowującym nauczycieli i uniwersytetom. Kapitał zakładowy wyniósł 20 tysięcy rand ze składek wielkopostnych (Lenten Appeal) i był zarządzany przez episkopat do 1992 roku, który następnie przekazano Katolickiemu Instytutowi Edukacji.

Problem otwarcia katolickich szkół nadal istniał. Pomoc nieoczekiwanie przyszła z niespodziewanej strony. Departament spraw zagranicznych zwracał się do różnych białych szkół katolickich z prośbą o przyjęcie dzieci czarnych dyplomatów. Szkoły zgodziły się, ale automatycznie wywołało to lawinę pytań czarnej części społeczeństwa, rdzennych mieszkańców, o zasadność takiej decyzji faworyzującej tylko tę grupę i umożliwiającą im zdobycie dobrej „białej” edukacji. Taką decyzją stwarzała nowe możliwości ominięcia istniejącego systemu, nie narażając na szwank funkcjonowania szkół katolickich.

Sprawa integracji znalazła się w porządku dziennym obrad Departamentu Szkół kierowanego przez arcyb. Hurleya. Na sesji lutowej 1976 roku, biskupi przyjęli następującą uchwałę: „Świadomi misji Kościoła, jako świadka Ewangelii w jego instytucjach, Konferencja popiera politykę integracji w szkołach katolickich, zachęcając poszczególne szkoły jak i stowarzyszenia szkół do promowania tej idei i wprowadzania jej w życie w zależności od okoliczności, i zapewnia, że Departament Szkół kontynuuje badania nad tą kwestią z myślą, iż umożliwi to Konferencji Episkopatu potwierdzenie i skonkretyzowanie naszego stanowiska w tej kwestii³²”.

³² B. Joy, D. Philippe, dz. cyt., s. 198 – 199.

³³ Tamże, s. 200.

W styczniu i lutym 1976 roku, Springfield Convent w Cape Town i Holy Rosary Convent (szkoła prowadzona przez Dominikanki) w Port Elizabeth, przyjęły małą grupę czarnych uczniów. Rok później, kilka szkół katolickich postąpiło podobnie. Jednakże strona rządowa uznała to za formę sprzeciwu wobec obowiązujących zasad apartheidu i administratorzy Cape i Transvaalu postawili tym szkołom ultimatum. Czarni uczniowie mieli zostać odesłani do domu, inaczej szkoły te pozostaną zamknięte. Ostatecznie pozwolono im pozostać, ale w przyszłości szkoły muszą zwracać się o pozwolenie na przyjęcie nowych czarnych uczniów. Ustawa o szkolnictwie (The Education and Training Act) z 1979 roku niesła pierwszą zapowiedź niechętniej rządowej akceptacji szkół otwartych. Stwierdzała ona, iż czarne dzieci mogą uczęszczać do szkół innych niż rządowe. W wyniku dalszych negocjacji Kościoła katolickiego z rządem osiągnięto porozumienie w sprawie subsydiów dla szkół katolickich, ale pod warunkiem, że liczba czarnych uczniów w białych szkołach będzie ograniczona a te, które przekroczą określony limit mogą stracić subwencje.

Dane statystyczne z początku lat osiemdziesiątych dają wyobrażenie o sytuacji szkolnictwa w RPA tego okresu, np. według spisu z 1980 roku około 21 % białej populacji (ok. 4, 5 mln) i 22 % czarnej populacji (ok. 24 mln) było zarejestrowanych w szkołach. Różnice wynikające z danych statystycznych świadczą o tym, iż duża grupa czarnych dzieci w wieku szkolnym pozbawiona była dostępu do edukacji. Drugi faktor, to różnica w rządowych nakładach finansowych, gdzie np. w 1982 roku przeciętnie kształcenie jednego białego dziecka kosztowało 1211 Randów, a czarnego tylko 146 Randów. Poziom wykształcenia nauczycieli również diametralnie się różnił. Prawie, co trzeci biały nauczyciel posiadał wykształcenie wyższe, a pozostali przynajmniej maturę. Tylko 2-3% czarnych nauczycieli mogło się poszczycić wykształceniem wyższym, a 82% nie miało nawet matury (standard 10), z czego więcej niż połowa, nie osiągnęła standardu ósmego³⁴. System szkolnictwa bazował na systemie egzaminów zda-

³⁴ http://africanhistory.about.com/od/apartheid/ss/ApartheidSkool1_3.htm [stan z dn. 10.02.2012].

wanych na koniec roku szkolnego. Wyniki oczywiście zależały od poziomu nauczania i lepsze były w szkołach dla białych dzieci. Dzieci czarne wobec nierównych szans pozostawały nieco z tyłu. Przyczyn było kilka. Rzeczą powszechną był fakt, iż dzieci czarne miały skrócony okres nauki. Szczególnie na terenach wiejskich, potrzebowano ich do pomocy przy różnych pracach domowych, a także zaczynały naukę w wieku starszym niż ich rówieśnicy w miastach. Na niepowodzenia egzaminacyjne miał również ogromny wpływ język nauczania. W wielu przypadkach język wykładowy stanowił wielką trudność i był drugim lub trzecim językiem używanym przez dziecko. Dlatego niektórzy uczniowie jedną klasę powtarzali nawet kilka razy. Jednocześnie brak perspektyw dalszej edukacji i zatrudnienia nie zachęcały do kontynuowania nauki.

4.3. Katolicka edukacja dorosłych

Być może odpowiedzią i ratunkiem na trudną sytuację szkolnictwa misyjnego były próby tworzenia alternatywnych programów edukacyjnych, jak chociażby metody kształcenia dorosłych w *night schools*. Na uwagę zasługują pierwsze Katolickie Centra Edukacji Dorosłych (Catholic Adult Education Centre). Pierwszą tego typu instytucją była szkoła założona w 1968 roku w parafii św. Antoniego w Reiger Park, Boksburg³⁵. Wielorasowa night school w parafii św. Antoniego w latach siedemdziesiątych została poddana rządowym szykanom. W 1976 roku minister ds. Bantu wysłał list do ks. Stana Brenna, tamtejszego proboszcza, nakazując mu jej zamknięcie w ciągu trzech miesięcy. Proboszcz skontaktował się z ambasadorami Niemiec, Wielkiej Brytanii i USA, ponieważ firmy z tych krajów wspierały parafię św. Antoniego. W wyniku protestu ambasadorów zorganizowano spotkanie między przedstawicielami Kościoła, firm i rządu. W efekcie, szkoła w parafii św. Antoniego, została zarejestrowana, jako pierwsza nocna szkoła w RPA. Powstały także inne szkoły te-

³⁵ The Report of the Study Commission on U.S. Policy toward Southern Africa. South Africa: Time running out, University of California Press 1981, s. 122.

go typu: w 1971 roku Centrum Edukacji Dorosłych św. Franciszka w Langa, okolice Cape Town, Lumen Christi Adult Education Centre w City Deep w 1978 roku, w Johannesburgu³⁶.

5. 1985-1989: Otwarcie szkół katolickich dla wszystkich ras. Powstanie Katolickiego Instytutu ds. Edukacji (Catholic Institute of Education)

Problem otwarcia szkół katolickich dla wszystkich ciągle istniał, ponieważ istniała różnica zdań w różnych katolickich okręgach wyborczych. Z jednej strony byli konserwatywni biali, z drugiej radykalnie nastawieni czarni i kolorowi, którzy utrzymywali, że Kościół szkodzi czarnym uczniom dołączając ich do otwartych szkół, kiedy całe społeczeństwo jest tłamszone. Biskupi katoliccy mimo tak spolaryzowanych poglądów, uważali, że ta forma edukacji jest możliwa do zaakceptowania przez tych, którzy byli zgodni co do wspierania tego typu oświaty. Te szkoły były dla tych, którzy tego chcieli i nie wywierano presji na rodziców, jeśli nie zgadzali się z taką polityką Kościoła. Bardzo wolno i ostrożnie przygotowywano więc grunt pod nową strategię zapewniając zainteresowanych o zachowaniu dotychczasowego poziomu nauczania. Zachodziła obawa, iż słabiej przygotowani czarni uczniowie tylko umocnią w przekonaniu białych, iż są gorsi od nich. Jednakże ta nowa polityka Kościoła nie spotkała się z większymi oporami w szkołach i społeczeństwie. Dla Afrykanów miało to wielką symboliczną wartość. Badania przeprowadzone w szkołach katolickich w Johannesburgu pokazują, iż 85% rodziców było zadowolonych z perspektywy stworzenia ich dzieciom możliwości przełamywania barier rasowych. Tylko niewielka liczba dzieci została wycofana z tego powo-

³⁶ B. Joy, D. Philippe, dz.cyt., s. 202-203. Powstanie tych szkół było reakcją na niesprawiedliwy system szkolnictwa. W niniejszym artykule sygnalizuje jedynie problem *night school*, który jest zbyt obszerny, aby go tu przedstawić. Wymaga on osobnego opracowania.

du z owych szkół. Biali uczniowie odkrywali, że ich czarni koledzy i koleżanki niczym się od nich nie różnią³⁷.

Do 1980 roku było około 850 czarnych uczniów w katolickich open schools w Transvaalu i tylko 350 miało oficjalną zgodę władz. Ostatecznie w wyniku wzajemnych porozumień wypracowano wspólne stanowisko i zatwierdzono skorygowany Akt o Szkołach Prywatnych, który zapewniał czarnym dzieciom dostęp do prywatnych szkół pod pewnymi warunkami. Po dziesięciu latach negocjacji „szkoły otwarte” zostały ostatecznie prawnie uznane.

Nowa sytuacja szkolnictwa w szkołach katolickich wymagała powołania do życia instytutu wspierającego ich pracę. W 1985 roku rozpoczął swoją działalność Katolicki Instytut ds. Edukacji (The Catholic Institute of Education). Jego główne założenia to:

- Promocja chrześcijańskiej formacji nauczycieli w państwowych szkołach wyższych i uniwersytetach kształcących nauczycieli,
- Zapewnienie takiej formacji nauczycieli w trakcie pracy w szkołach katolickich,
- Przygotowywanie materiałów szkoleniowych nauczycielom dostosowanych do realiów społeczno-politycznych celem zapewnienia bardziej wyważonego podejścia do edukacji,
- Stanowić centralne źródło w sprawach edukacji w ogólności jak i w szczegółowo odnośnie edukacji katolickiej.

Instytut miał pełną świadomość kryzysu w oświacie charakterystycznego dla tego okresu w historii RPA. Utrzymywał bliski kontakt ze szkołami dotkniętymi przez bojkot i zorganizował dwa razy warsztaty szkoleniowe w Johannesburgu w 1985 roku dotyczące roli szkół katolickich w sytuacji politycznych zamieszek. Instytut był również zaangażowany w edukacji alternatywnej dla młodych ludzi, którzy w wyniku bojkotu szkół nie uczęszczali do nich przez dłuższy okres czasu i nie mieli szans powrotu jak i dla tych, którzy nie mogli znaleźć zatrudnienia.

³⁷ M. Hope, J. Young, dz. cyt., s. 158-159.

W 1986 roku Instytut w połączeniu z Departamentem Szkół Episkopatu wprowadził dwuletni program szkoleniowy dla nauczycieli religii zwany Life Witness. Skrócono go w 1994 roku i kontynuowano pod nazwą „Echoing the Word”. W swoich działaniach wskazując nierówności w programie oświatowym instytut rozwinął swoją działalność na wielu płaszczyznach:

- Współpracował ze szkołami na farmach, tworząc formy wsparcia dla najbardziej pokrzywdzonych w dostępie do oświaty pracowników czarnych i kolorowych,
- Stał się od 1988 roku kanałem przepływowym dla funduszy z zagranicznych organizacji podnosząc standard szkół najbardziej potrzebujących pomocy,
- W latach 1987-1996 zarządzał i kierował programem Voluntary Service dla absolwentów Gergetown University, Washington DC,
- Od 1989 roku rozprowadzał biuletyn Catholic Education News do wszystkich szkół i zainteresowanych prywatnych osób, jako sieć transmisji informacyjnej między nauczycielami i innymi zainteresowanymi osobami,
- Przyczynił się do rozwoju programu nauczania, jako wyniku oceny pracy otwartych szkół.

Instytut w swoim rocznym raporcie w 1989 roku stwierdza, iż mimo włożonych wysiłków w rozwój szkół katolickich nie zmieni panującego systemu, ani też nie rozwiąże wszystkich problemów na polu edukacji, mimo to jednak wyraża nadzieję, iż „...zaoferowano szkołom coś, co przyda się w post apartheidowskiej RPA³⁸”.

³⁸ B. Joy, D. Philippe, dz. cyt., s. 205 – 206.

6. 1990-1993: Katolicki zespół negocjatorów (Catholic Education Negotiating Team) prowadzi rozmowy w sprawie nowej polityki oświatowej na poziomie ogólnopaństwowym i regionalnym

6.1. System edukacyjny w latach dziewięćdziesiątych XX wieku

W 1990 roku Rząd nacjonalistyczny podjął pierwsze kroki w kierunku wprowadzania demokracji w kraju. Dano możliwość działania ruchom wolnościowym, zwolniono więźniów politycznych z Nelsonem Mandelą, podjęto wstępne negocjacje w sprawie nowej konstytucji. W dziedzinie oświaty jednak niewiele się zmieniło. Miliony młodych Afrykańczyków nadal było pozbawionych możliwości państwowej edukacji i wielu z nich wyrażało swój gniew i bezsilność biorąc udział w kampaniach i bojkotach szkół wywołując okresy generalnej dezorganizacji w oświacie. Frustrację pobudzał fakt, iż mimo pomyślnego ukończenia szkoły trudno było dostać pracę. Przykładowo w końcu 1991 roku (w RPA rok szkolny kończy się wraz z rokiem kalendarzowym) tylko 10% absolwentów szkół było zdolnych znaleźć pracę w sektorze rządowym. Reorganizacja systemu szkolnictwa stanowiła więc następne wielkie wyzwanie. Prezydent De Klerk w swoim przemówieniu w 1993 roku w parlamencie, bardzo mocno zaakcentował potrzebę uwolnienia się od rasistowskiego systemu edukacji, aby zapewnić poszczególnym grupom rasowym swobodny rozwój, zachowanie ich religijnych i kulturowych wartości oraz własnego języka. Rząd powołał w 1993 roku do istnienia pojedyncze ciało ministerialne, w miejsce dotychczasowych siedemnastu departamentów edukacji, które były niejako odbiciem trójzbowego systemu parlamentarnego. Dodatkowo rozpoczęło swoją działalność szeroko reprezentowane, nieustawowe forum kreujące politykę oświatową. Skupiało w sobie szerokie spektrum grup interesów prywatnych i państwowych.

W ramach tego planu De Klerk zaprosił wszystkich znaczących ekspertów ds. edukacji na spotkanie w celu wypracowania nowych struktur restrukturyzacji szkolnictwa. Antycypacją owych zamie-

rzeń było przeznaczenie przez rząd 23,5% z budżetu narodowego na edukację. Pozwoliło to na powstanie i funkcjonowanie nowych biur realizujących nowe specyficzne zadania na polu edukacji. Na początku nowego roku szkolnego w styczniu 1995 roku wszystkie szkoły państwowe podstawowe i średnie oficjalnie zostały zintegrowane i rozpoczęto realizację pierwszego stadium transformacji szkolnictwa. Nowe przepisy nie łatwo było wprowadzać w życie i wymagały solidnego przepracowania. Edukacja była obowiązkowa dla dzieci w wieku 7 do 16 lat. Nie było czasu na zapewnienie odpowiednio wyposażonych szkół i przygotowanych nauczycieli dla całej populacji objętej obowiązkiem szkolnym. Rząd jedynie płacił pensje nauczycielom, a dzieci musiały płacić minimalne czesne, za uniformy i podręczniki. W 1995 roku w RPA było 20 780 tys. szkół podstawowych i średnich, w tym 20 303 tys. państwowych i 477 prywatnych.

W tym czasie Katolicki Instytut ds. Edukacji nadal prowadził swoją działalność zwracając szczególną uwagę na pracę z najbardziej historycznie pokrzywdzonymi, czyli czarnymi uczniami szkół wiejskich. Instytut wspierał merytorycznie i materialnie pracujących tam nauczycieli, poprawiając warunki w szkołach i, poprzez stypendia, umożliwiał uczniom dalszą edukację w szkołach średnich i wyższych. W 1993 roku instytut wspólnie z przełożonymi zgromadzeń zakonnych (Conference of Major Religious Superiors of Southern Africa) zorganizował konferencję. Uczestniczyły wszystkie zgromadzenia zakonne zajmujące się edukacją, pracownicy instytutu i reprezentanci Episkopatu. Wyrażono wolę współpracy i tworzenia jasnych zasad dotyczących polityki oświatowej w diecezjach.

**7. 1994: Czasy współczesne – Nowe wyzwania i nowy rząd.
Ocena stanu edukacji. Refleksja nowego rządu nad proble-
mami oświaty i ocena dokonań szkół katolickich dla rozwo-
ju powszechnej edukacji³⁹.**

W 1994 roku władzę objął nowy, demokratyczny rząd większo-
ściowy, którego najtrudniejszym zadaniem stało się zlikwidowanie
różnic w systemie edukacji i stworzenie jednego, skoordynowanego
systemu dla wszystkich, bez względu na kolor skóry i pochodzenie.
Powstało wiele ustaw, regulacji i struktur, które miały na celu zni-
welowanie różnic w edukacji. Najpilniejszą kwestią była budowa
szkół i zapewnienie takich elementarnych dóbr jak woda, elektrycz-
ność, sanitariaty. W kraju istnieją szkoły, które od początku były na
bardzo zaawansowanym poziomie technologicznym. Mogą one pod
tym względem równać się z najlepszymi na świecie. Jednakże
większość instytucji edukacyjnych wciąż próbuje uporać się z pozo-
stałościami po apartheidzie. Funkcjonowanie systemu szkolnictwa
w demokratycznych warunkach i restrukturyzacja jest wielkim wy-
zwaniem i mierzeniem się z zaistniałymi historycznymi doświad-
czeniami o charakterze społecznym, politycznym, ekonomicznym i
kulturowym. Nie można zignorować ofiar i poświęceń wielu mło-
dych Afrykanów w ostatnich 25 latach doświadczeń walki o wol-
ność i godność. One będą towarzyszyć następnym pokoleniom wal-
czącym z wszelkimi trudnościami natury politycznej lub biurokra-
tycznej celem tworzenia warunków do nauki dla wszystkich czar-
nych dzieci i młodzieży. W interesie narodowym leży zatem rozwój
szkolnictwa. Wspólny wysiłek elit rządzących, nauczycieli, studen-
tów może zaradzić ogromnym potrzebom. Potrzebne są dobrze wy-
posażone sale lekcyjne, biblioteki i dobrze przygotowani nauczy-
ciele. Uczniowie muszą doceniać przywilej zdobywania wiedzy i

³⁹ Opracowano na podstawie: Helen Chamberlain, Mercedes Pavlicevic, Brigid Rose Tiernan, Catholic Education, in: *The Catholic Church in Contemporary Southern Africa*, edited by Brain Joy and Denis Philippe, Pietermaritzburg 1999, s.188.

rozwijać świadomość własnej odpowiedzialności biorąc udział w procesie odnowy demokratycznej i społecznej.

W przypadku szkolnictwa katolickiego, z perspektywy minionych lat, widać ostrożne zdecydowanie w tej dziedzinie. Edukacja katolicka rozproszona przez wiele lat, doświadczająca kryzysów i refleksji, akcji i reakcji, okresów pasywności i niepewności, otwiera nowy rozdział swojej działalności. W dzieło edukacji zaangażowani byli ludzie o niesamowitej odwadze, wizji oraz silnej wierze w etos nauczania pragnąc uczyć czegoś więcej niż tylko czytania, pisanie, i matematyki. Dzięki wysiłkowi wielu bezimiennych nauczycieli dzieło edukacji ciągle trwa rozwijając wzajemne oddziaływanie i nateżenia sił społecznych, kościoła i polityki szkolnej. Historia szkolnictwa katolickiego nie kończy się wraz z nową wizją edukacji demokratycznie wybranego rządu niepodległej RPA. Nowy podział władzy w 1994 roku i nowa administracja stanęły wobec olbrzymiego zadania rekonstrukcji i rozwoju funkcjonowania państwa. Afrykanie rządząc we własnym kraju mogą liczyć na wsparcie ze strony małego, ale mocno zaangażowanego partnera, czyli Katolickiego Instytutu ds. Edukacji, który ma do zaoferowania bardzo wiele w procesie transformacji społecznej. Podziały społeczne wytworzone przez lata przez represyjną wizję społeczeństwa potrzebują uzdrowienia. Taką mocą dysponuje Kościół katolicki ze swoją wizją człowieka realizowaną poprzez system edukacji pomagając niwelować zaistniałe nierówności.

Bibliografia

Chamberlain Helen, Pavlicevic Mercedes, Tiernan Brigid Rose, *Catholic Education*, in: *The Catholic Church in Contemporary Southern Africa*, edited by Brain Joy and Denis Philippe, Pietermaritzburg 1999.

Christie Pamela, *The Right to learn: the Struggle for Education in South Africa*, Johannesburg 1991.

Collins C.B. and Gillespie R.R., "Catholic Education in South Africa: a History of Compromise and Coincidence", *Journal for the Study of Religion* 7/1 (March 1994), p. 25.

Cosmas Desmond, *The Discarded People. An Account of African Resettlement in South Africa*, Aylesbury 1971.

Denis Philippe, *The Dominican Friars in Southern Africa: a social history (1577-1990)*, Leiden 1998.

Dube F. Ernest, *The Relationship between Racism and Education in South Africa*, w: *Harvard Educational Review*, t. 51, nr 1(1985), s. 86-100.

Fahlbusch Erwin, Bromiley Geoffrey William, *The Encyclopedia of Christianity*, t. 5, Michigan/Cambridge U.K., Leiden/ Boston 2008, s. 130-134.

Flanagan Brigid, "Education: Policy and Practice", in: *Andrew Prior, ed., Catholics in Apartheid Society* (Cape Town: David Phillip, 1982), p. 90.

Higgs Catherine, Evans Jean N., *Embracing Activism in Apartheid South Africa: The Sisters of Mercy in Bophuthatswana, 1974-94*, *The Catholic Historical Review* - Volume 94, Number 3, July 2008, pp. 500-521.

Hope Marjorie, Young James, *The South African Churches in a Revolutionary Situation*, New York 1981.

Kistan Chandru, *Education and the status of e-learning in a post - apartheid South Africa*, w: *e-mentor*, nr 5(7), XII 2004 (publikowany przez Warsaw School of Economics).

Krige D., Cairns S., Malalima B., Scott D., *The Education Atlas of South Africa*, Durban 1994.

Luthuli Albert, *Z domu niewoli*, Warszawa 1966.

Strassberger Elfriede, *Ecumenism in South Africa, 1936-1960*, with Special Reference to the Mission of the Church, Johannesburg 1974.

Sundkler Bengt G.M., *Bantu Prophets in South Africa*, Cambridge 2004.

Sundkler Bengt G.M., Steed Christopher, *A History of the Church in Africa*, Cambridge University Press 2001.

The Catholic Church in Contemporary Southern Africa, edited by Brain Joy and Denis Philippe, Pietermaritzburg 1999.

The Report of the Study Commission on U.S. Policy toward Southern Africa. South Africa: Time running out, University of California Press 1981.

http://africanhistory.about.com/od/apartheid/ss/ApartheidSkool1_3.htm
www.education.gov.za

<http://overcomingapartheid.msu.edu/people.php?id=129>

Educational Apartheid and the Roman Catholic Church in South Africa

Summary

Mission schools had a considerable influence on Catholic missionary activity. This was an effective, pastoral answer, to be considered in the cultural and political context, regarding specific human needs. This resulted from the process of modernization and acculturation between modern western (colonial) culture and traditional African culture. Many black people sought to participate in this newly appearing culture, which was seen as offering many benefits. The cultural key to participation for these beneficiaries was „the education” which proposed a model for the formation of the new society. In this process missionary schools also participated, caring for the ethos, morality and outlook on life. This was usually willingly accepted by all those undertaking the effort of knowledge acquisition which opened the door to a better life. This process was disturbed by the introduction of laws by the government regulating

the education of the Bantu people. The system of apartheid in the Republic of South Africa caused the conviction of persons of other skin colour than white, on the topics of secondary education, cultural marginalization, political oppression, and economic exploitation, all of which led to the underdevelopment of the infamous societal majority. The government attempts to subordinate Catholic missionary schools inevitably led to the weakening of their influence and the Catholic church's teaching on black society, and moderated her development and authority. In spite of these horrendous difficulties, thanks to the endurance of Catholic educational centres, the doors of learning and culture were not closed before those who actually were deprived of any rights.

Key words: Apartheid, Bantustans, Catholic schools, racial divisions



Julia Siemińska*

ROK 1968 W KULTURZE JAKO MIT, KOD I POKOLENIE. INSPIRACJE WSPÓŁCZESNOŚCI

1. Wstęp: 1968 a inspiracje współczesności: sytuacjonizm i idee non violence 2. Pojęcie pokolenia w kulturze. 3. Treści 1968. 4. Pokolenie czy mit i kod - jak odczytywać „1-9-6-8”? 5. Zakończenie

Abstrakt

Tekst prezentuje refleksję nad miejscem roku 1968 w kulturze zachodniej. Związki pomiędzy rokiem 1968 a współczesnością zostają na wstępie ukazane pod postacią inspiracji, jaką związane z rokiem 1968 ideologie *non violence* Martina Luthera Kinga i sytuacjonizm stanowią dla współczesnych ruchów społecznych Occupy Wall Street czy Indignados. Rozważania te wykraczają też poza kulturę Zachodu, nawiązując w kontekście *non violence* do *Arabskiej Wiosny*. W kolejnej części artykułu rozpatrzona zostaje kwestia użyteczności kategorii pokolenia w analizie przekazu kulturowego wzorów 1968 roku. Perspektywa analizy tej kategorii to perspektywa strukturalistyczna i poststrukturalistyczna, a rzeczywistość, w kontekście której analizowana jest pokoleniowość, jest rzeczywistością postmodernistyczną – rzeczywistością *płynnej nowoczesności*. Jak odczytywać "1968"? Jaka jest treść roku 1968? Omawiają to kolejne części artykułu. Pod warstwami treści politycznych, społecznych i kulturowych kryją się mniej oczywiste funkcje roku "1968", będącego specyficznym kodem używanym w dyskursach kultury Zachodu oraz *mitem*, tworzącym jej obraz, który "czyta" się zarówno wewnątrz kultury, jak i na zewnątrz.

* Uniwersytet Warszawski, Wydział Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji,
julia.sieminska@difin.pl

Słowa kluczowe: 1968, kod kulturowy, pokolenia, kultura współczesna

1. Wstęp: 1968 a inspiracje współczesności: sytuacjonizm i idee non violence

W roku 2011 miały miejsce liczne protesty w świecie zachodnim: Europie i USA, a także gwałtowne ruchy społeczne w Afryce Północnej: Tunezji, Egipcie, Libii, Bahrajnie i Jemenie.

Na zachodzie protestował hiszpański *Ruch oburzonych* (zwany także *Ruchem M15*, z hiszp. *Movimiento 15-M* lub *Indignados*, <http://movimiento15m.org/>), narodził się ruch Occupy wall street w Stanach Zjednoczonych (<http://occupywallst.org/>). Jedną z ulotek rozdawanych w obozie *okupujących* Berkeley w Kalifornii, autorstwa Kalle Lasna, wydawcy kanadyjskiego kontrkulturowego magazynu "AdBusters", miała treść:

Inspiruje nas nie tylko to, co zdarzyło się podczas niedawnej arabskiej wiosny. Jesteśmy naśladowcami ruchu sytuacjonistów. To ludzie, którzy dali początek pierwszej globalnej rewolucji w 1968 roku, gdy zamieszki w Paryżu niespodziewanie zainspirowały cały świat¹.

Międzynarodówka sytuacjonistyczna (Situationist International, SI) to ruch powstały w 1957 roku, a jego twórca, Guy Debord, w dokumencie Raport o konstruowaniu sytuacji, warunkach organizacyjnych i planowanych działaniach międzynarodowego nurtu sytuacjonistycznego rysował projekt przeciwstawienia się bierności poprzez „konstruowanie sytuacji” i tworzenie odpowiedniego otoczenia dla „autentycznych przygód”². Postawę sytuacjonistów – koło zamachowe rewolty 1968 roku, będące, jak pokazuje ulotka kolportowana w 2011 r. w Berkeley, przykładem dla współczesnych – może ilustrować odpowiedź na jedno z pytań socjologicznej ankiety, które zamieszczono w dziewiątym numerze pisma „Internationale situationniste”:

¹ J. Harris, *Prequel rewolucji*, „Forum” z 21-27.11.2011, s. 10, za: „The Guardian” z 15.11.2011

² G. Debord, *Spółczesność jako spektakl oraz Rozważania o społeczeństwie spektaklu*, Warszawa 2006, s. 10-11.

Co oznacza pojęcie „sytuacjonistyczny”? Określamy w ten sposób aktywność, której celem jest stwarzanie sytuacji, a nie ich bierne przyjmowanie lub ujmowanie za pomocą odseparowanych kategorii, na przykład akademickich (...).

Ramin Jahanbegloo, irański filozof i politolog, uważa jednak, że współczesne protesty *okupujących Wall Street* różnią się znacznie od ruchu na rzecz praw obywatelskich w latach 60. w Stanach Zjednoczonych, którego erupcja nastąpiła w roku 1968. Cechą charakterystyczną ruchu 1968 roku jest, według Jahanbegloo, prawdziwa wizja i „program konstruktywny”, jak nazywał wizję budowy nowego społeczeństwa w „skorupie starego Mahatma Gandhi³, wzmacnianie siły wewnętrznej poprzez rozwój etyki empatii, samodzielności i odwagi, co jest procesem „demokratyzacji demokracji” – istotą ruchu 1968 roku był program budowy społeczeństwa bez przemocy. Współcześni Amerykanie okupujący Wall Street mogą nie stosować przemocy na poziomie strategii i techniki, ale brakuje im wizji, charakterystycznej chociażby dla Martina Luthera Kinga⁴. Poprzez osobę Kinga rok 1968 łączy się z tradycją „filozofii” niestosowania przemocy i pokojowej interwencji w sferze publicznej, którą rerezentował Mahatma Gandhi, nawiązując do idei obywatelskiego nieposłuszeństwa Henry'ego Davida Thoreau, do chrześcijańskiego podejścia do niestosowania przemocy reprezentowanego przez Lwa Tołstoja, do tekstów hinduizmu, tekstów buddyjskich i mającego długą tradycję muzułmańskiego aktywizmu pokojowego, kultywowanego przez muzułmańskich mistyków sufickich od czasów średniowiecza.

Jahanbegloo uważa, że do tradycji idei non violence o wiele bardziej wyraziście od współczesnych zachodnich ruchów społecznych nawiązuje Arabska Wiosna. Arabska Wiosna pokazała demokratyczną pasję, wybuchającą silniej w krajach rządzonych przez

³ M. Gandhi, *Constructive Programme. It's meaning and place*, Ahmedabad 1941, s. 4, www.mkgandhi.org/ebks/construct.pdf [data pobrania: 11.02.2012].

⁴ R. Jahanbegloo, *Wiosna nasza*, „Forum” z 10.12.2011-1.01.2012, s. 13, za: „The Walrus” z 1.11.2011

dyktatorów niż tam, gdzie rządzi liberalna władza lub oligarchia. Według Jahanbegloo Arabska Wiosna wysłała sygnał do ludzi na całym świecie: nadszedł czas, by zastanowili się nad swoimi liberalnymi demokracjami i jakoś rozwiązać gospodarcze, społeczne i polityczne problemy obnażone w ciągu ostatnich 20-30 lat⁵.

Niewątpliwie istnieją jeszcze inne wspólne inspiracje teoretyczne kontestacji lat 60. i współczesnych ruchów – są nimi marksizm i anarchizm. W katalogu *Occupy Wall Street Library* publikacje o Marksie to ok. 70 pozycji. David Graeber z University of London wskazuje na bardziej anarchistyczne korzenie *Occupy Wall Street*⁶. Inspiracje 1968 r. dobrze oddaje nazwa jednej z francuskich grup, która odegrała dużą rolę w wydarzeniach majowych – *Noir et Rouge*, Czarne i Czerwone.

Jeśli nawet niektórzy odmawiają współczesnym ruchom społecznym Zachodu, jak *Okupuj Wall Street* i *Ruch oburzonych*, związków z głęboką i ważną tradycją niestosowania przemocy, tworzoną na Zachodzie przez M.L. Kinga, nie sposób odmówić protestującym pamięci o 1968 roku.

2. Pojęcie pokolenia w kulturze

Skąd bierze się ta pamięć? Czy z przekazu pokoleniowego? Pokolenie '68 jest przecież obecne w życiu publicznym, politycznym, akademickim współczesnego Zachodu - wspomnijmy chociażby Joschkę Fischera, byłego szefa niemieckiej dyplomacji czy Daniela Cohn-Bendita, *Czerwonego Dannego*, jednego z liderów paryskiego maja, posła do Parlamentu Europejskiego z „ramienia” partii Zielonych, komentującego przeszłość, ale przede wszystkim silnie zaangażowanego w budowanie rzeczywistości Unii Europejskiej⁷.

⁵ Tamże, s. 14.

⁶ D. Graeber, *Occupy Wall Street anarchist roots*, Aljazeera English [data pobrania: 01.02.2011].

⁷ Patrz m.in.: Cohn-Bendit D., *Co robić?*, Warszawa 2010; Cohn-Bendit D., Dammann R., Maj '68. Rewolta, Warszawa 2008.

Czy to przedstawiciele pokolenia '68 przekazali swą wizję szeroko pojętej kultury pokoleniom następnym?

Przyjrzyjmy się kategorii *pokolenia*, aby zobaczyć, co się w niej kryje i jak przydatna może być dla analizy związków w czasie, powiązań pomiędzy przeszłością a teraźniejszością lub przyszłością.

Pojęcie *pokolenia*, podobnie jak pojęcie narodu czy klasy oznacza „społeczność wyobrażoną” lub nawet „postulowaną”. Zygmunt Bauman przywołuje tu klasyfikację austinowską (teorie aktów mowy)⁸, wedle której *pokolenie* można by zaliczyć do tzw. perlokucji, wyrażeń „performatywnych” – a więc takich, które tworzą sytuację przez jej nazwanie⁹. Skonstruowana zbiorowość ma się odznaczać solidarnością postaw i zamierzeń, stworzenie kategorii *pokolenia* ma przeobrazić zbiór jednostek we wspólnotę myśli i czynów¹⁰. Struktury, do jakich odsyłają pojęcia postulujące, nigdy nie są do końca spełnione i dopiero „się stają”. Są też do rzeczywistości usposobione krytycznie, ponieważ rzeczywistość wiecznie pozostaje w tyle za postulatami. Z powodów wymienionych powyżej Bauman zalicza pojęcia postulujące, także termin pokolenia, do dziedziny terminów ideologicznych. Przedstawiają one postulowany stan rzeczy jako „naturalny” (mówił tak o terminach ideologicznych Roland Barthes, analizując *naturalizację historii*)¹¹. Jak pisze we wstępie do książki *Wojna pokoleń* jej redaktor Piotr Nowak, pojęcie pokolenia traci swój ideologiczny stygmat, dopiero jeśli w następstwie codziennej praktyki wysuwa się twierdzenie o pokoleniowej tożsamości¹².

Kategoria *pokolenia* pojawiła się po I wojnie światowej. U José Ortegi y Gasset w latach 30. XX wieku przyjęła formę międzypokoleniowej konwersacji i międzypokoleniowych nieporozumień¹³, a

⁸ Z. Bauman, *Między nami pokoleniami*, w: *Wojna Pokoleń*, red. P. Nowak, Poznań 2007, s. 176.

⁹ J. Austin, *Jak działać słowami*, w: *Tenże, Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, Warszawa 1993, s. 550-708.

¹⁰ Z. Bauman, dz. cyt., s. 176.

¹¹ R. Barthes, *Mitologie*, Warszawa 2000, s. 292-293.

¹² *Wojna Pokoleń*, dz. cyt., s. 14.

¹³ Ortega y Gasset J., *Po co wracamy do filozofii?*, Warszawa 1992, s. 46.

wkrótce potem Karl Mannheim zapoczątkował „karierę” pojęcia *pokolenia*¹⁴, równocześnie zresztą z pojęciem *ideologii*. Bauman zauważa, że moment po szoku I wojny światowej był nieprzypadkowy. I wojna światowa oznaczała porażkę pewnego typu myślenia o rzeczywistości jako o przestrzeni kontrolowanej i przewidywalnej. *Ja* sprzed wojny nie było tym samym, co *ja* powojenne – być może to przywiodło Ortegę y Gassetta oraz Mannheim’a do zagadnień i kategorii *pokolenia*¹⁵, choć oznaczałoby to, że pokolenie nie oznacza nieporozumienia między *nami* a *nimi*, ale między *nami* wtedy a *nami* teraz¹⁶.

A więc bardzo prawdopodobne, że wizja rozdarcia pokoleń i podejrzenie zakłóceń komunikacyjnych między nimi zrodziła się z doświadczenia rozdartego życia i rozdarcia czasu – pojęcie *pokolenia* nie dotyczyłoby grup ludzkich, a bardziej „rzeczywistości” zewnętrznej i doświadczeń¹⁷.

Pojęcie *pokolenia* w czasach *płynnej ponowoczesności* (kiedy przejściowość, przemijalność, odwracalność, a z drugiej strony niezmiennosc, nieodwołalność zmieniły swe miejsca w hierarchii) być może straciło na użyteczności – pojawia się pytanie, czy służy ono wiernemu opisowi świata czy raczej pokutuje w języku jako „termin-zombie” (z pozoru żywe, w języku – choć już martwe w naturze) lub jako termin, którym winno się posługiwać z braku lepszych kategorii myślenia, lecz ze świadomością, że jego oryginalne odnośniki nie występują już dłużej w rzeczywistości zewnętrznej¹⁸.

Przyjmując takie podejście do kategorii *pokolenia*, które traktuje *pokolenie* jako element strukturalnego opisu rzeczywistości w rzeczywistości poststrukturalnej i ponowoczesnej, zastanówmy się: czym dla kultury współczesnej jest rok 1968?

¹⁴ Mannheim K., *Problem pokoleń*, „Colloquia Communia” 1/12 (1992/1993), s. 136-169

¹⁵ Z. Bauman, *Między nami pokoleniami*, w: *Wojna Pokoleń*, dz. cyt., s. 184.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże, s. 185.

3. Treści 1968

Oczywiście rok 1968 w kulturze nie jest tylko punktem czasu, punktem o precyzyjnie zarysowanym konturze. Graficznie „1968” należałoby raczej przedstawić jako otwartą przestrzeń, w której mają miejsce różne działania i interpretacje. Ten wieloznaczny „rok 1968” wymaga, by przy opowieści o nim posłużyć się jakimś kluczem – a kluczy jest wiele. Chociażby chronologia wydarzeń - opowieść za jej pomocą skonstruowana będzie relacją historyczną. W gąszczu materiałów i tekstów o roku 1968 rzadko kiedy klucze opowieści i analizy są podobne, co więcej – rzadko kiedy jednemu autorowi udaje się posługiwać w swoim tekście jednym kluczem, zazwyczaj zaczyna dopasowywać do obiektu analizy różne narzędzia. W rezultacie powstaje coś na kształt powieści szkatułkowej czy też opowiadania ramowego, z datą jako ramą dla treści i wątków rozmaitych jak z *Księgi tysiąca i jednej nocy*. Każde kolejne narzędzie interpretacji robi z historii o 1968 r. inną opowieść. Powstaje „rok 1968” jako hybryda mitu i rzeczywistości, polityki i kultury, kodu środowisk lewicowych i prawicowych. To zarówno roztwór, z którego wypączkował nowoczesny feminizm, jak i rewolucja i cezura, zarówno pokolenie, jak i sentyment. Tę różnorodność zilustrować można choćby poprzez wynotowanie kilku określeń, które pojawiają się w dyskusji na temat roku 1968.

Określenia 1968 roku:

- projekt '68¹⁹
- pokolenie '68²⁰
- ruch '68²¹
- studencka rebelia²²
- „rok 1968” (jako etykieta, kod)²³

¹⁹ *Dzięki Bogu, nie strzelałem*, P. Buras w wywiadzie z Gerdem Koenenem, w: *Rewolucje 1968*, Warszawa 2008, s. 249.

²⁰ Tamże.

²¹ W. Kraushaar, *Rok 1968 w Niemieckiej Republice Federalnej*, w: *Rewolucje 1968*, Warszawa 2008, s. 245.

²² Tamże, s. 247.

²³ Tamże, s. 246.

Wydarzenia roku 1968 osadzone są głęboko w realiach politycznych swoich czasów i na najbardziej oczywistym poziomie związane z wydarzeniami politycznymi, jak wojna w Wietnamie, rządy czy to de Gaulle'a we Francji czy też Wielkiej Koalicji w Federalnej Republice Niemiec, wybory prezydenckie, walka między republikanami i demokratami w USA, scena polityczna, na której w owym czasie szczególnie w Europie rosło znaczenie sił lewicowych – oto elementy po pierwsze poddawane analizom w kontekście roku 1968. Wydarzenia 1968 roku szczególnie utożsamiane są z polityczną lewicą - Paul Berman w książce *Opowieść o dwóch utopiach. Ewolucja polityczna pokolenia '68* analizuje drogę ewolucji amerykańskich działaczy studenckich od poglądów skrajnie lewicowych, które charakteryzowały ich w okolicach roku 1968 do poglądów liberalnych gospodarczo²⁴. O rok 1968 toczy się na poziomie politycznym spór - np. w Niemczech:

*(...) dla konserwatystów „pokolenie '68“ jest odpowiedzialne za liczne – jeśli nie za większość – współczesne problemy: upadek oświaty i bezrobocie, małą konkurencyjność niemieckiej gospodarki, radykalizm i terroryzm, upadek moralności i wszelkich cnót obywatelskich*²⁵.

Nicolas Sarkozy, prezydent Francji od maja 2007 r., w swojej mowie wyborczej w kwietniu 2007 twierdził:

*Nie było „moralności“ po 1968 roku. Słowo „moralność“ zniknęło z politycznego słownika. Spadkobiercy maja '68 propagowali pogląd, że wszystko ma tę samą wartość, że nie ma już dłużej różnicy pomiędzy dobrem i złem, prawdą i fałszem, pięknem i brzydotą. (...) Dziedzictwem maja 1968 roku jest cynizm w społeczeństwie i polityce. Tym dziedzictwem jest także kult bożka pieniądza, pogoń za szybkim zyskiem, spekulacje, patologie kapitalistycznych rynków finansowych. Kiedy istnieje dużo standardów, dużo reguł, dużo norm, wiele moralności, wiele autorytetów, wtedy wszystko wolno*²⁶.

²⁴ P. Berman, *Opowieść o dwóch utopiach. Ewolucja polityczna pokolenia '68*, Kraków 2008.

²⁵ W. Kraushaar, dz. cyt., s. 246.

²⁶ N. Sarkozy, *Discours à Bercy*, Przemówienie wyborcze Nicolasa Sarkozy'ego w Bercy z dnia 29 kwietnia 2007 roku, <http://sites.univ-provence.fr/veronis/Discours2007/transcript.php?n=Sarkozy&p=2007-04-29> [data pobrania: 04.01.12]

Jednocześnie rok 1968 jest odczytywany zupełnie inaczej przez lewą stronę scen politycznych, mimo iż bezpośredni wpływ roku 1968 na sceny polityczne przyjął inne formy niż można by się spodziewać. Gerd Koenen, niemiecki historyk i publicysta, w 1968 roku angażujący się w działalność grup skrajnie lewicowych, stwierdza:

Nie wiem, czy w ogóle można mówić o erze pokolenia '68 w sensie politycznym. Formacje, które wyłoniły się z niego – wszystkie te radykalne ugrupowania maoistowskie i trockistowskie – przestały istnieć pod koniec lat 70. Wtedy nastąpiła zmiana barw z czerwonych na zielone. To partia Zielonych, a nie ugrupowania marksistowskie, znalazła swoje miejsce w systemie partyjnym RFN jako partia pokolenia '68. Ale jego oddziaływanie miało dużo szerszy zasięg niż inicjatywy stricte polityczne²⁷.

Jak pisze Wolfgang Kraushaar, niemiecki historyk i politolog o roku 1968 w historii Niemiec (ale można to chyba odnieść do całego świata Zachodu), rok 1968 to pewna cezura w historii, ale nie cezura polityczna, ale przede wszystkim społeczno-kulturalna „w całej mieniącej się wieloma barwami, bogatej wieloznaczności²⁸”. Natomiast filozof społeczny Jürgen Habermas w roku 1988 określił ruch '68 nawet jako „fundamentalną liberalizację” kultury²⁹. W maju 1968 roku w Paryżu mówiło się „nic już nie będzie tak jak dawniej”³⁰.

4. Pokolenie czy mit i kod - jak odczytywać „1-9-6-8”?

Analizując wpływ 1968 roku na kulturę współczesną poprzez kategorię *pokolenia*, poprzez wcielenie się w życie postulatów demurgów 1968 roku, mówilibyśmy niejako o politycznym wpływie roku 1968 na dalsze dzieje Zachodu, a „rok 1968” moglibyśmy nazwać „ruchem '68”, planowym, celowym, liniowym działaniem pewnych sił społecznych. Na innym poziomie „trendy” czy też

²⁷ *Dzięki Bogu, nie strzelałem*, P. Buras w wywiadzie z Gerdem Koenenem, w: *Rewolucje 1968*, dz. cyt., s. 249-253.

²⁸ Tamże.

²⁹ W. Kraushaar, dz. cyt., s. 246.

³⁰ J.-Y. Potel, *Ten śliczny miesiąc maj*, w: *Rewolucje 1968*, dz. cyt., s. 194.

wzory kultury, stworzone przez rok 1968, a powielane wspólnie – zachowania, sztuka, ikonosfera, język roku 1968 stworzyły precedens, który zmienił kulturę Zachodu jakby samoistnie, niekoniecznie w sposób przewidziany i zaplanowany przez uczestników tamtych wydarzeń. Pod warstwami treści politycznych, społecznych i kulturowych kryje się obraz „1968”, który graficznie, za Hanną Wróblewską możemy zapisać „1-9-6-8”³¹. Co składać się będzie na ten obraz, jak go „czytać”?³²

Przykładowo, jednym z wyrazistych środków wyrażania postaw politycznych w roku '68 były dłonie, układające się w rozmaite gesty-symbole: V jak victory – symbol zwycięstwa i moralnej wyższości nad systemem; ręce zaciśnięte w pięść, czasem dłoni z obścienicznym gestem środkowego palca, pokazywanego establishmentowi³³. Te gesty, wyrwane później ze swojego kontekstu, reprodukowane w postaci zdjęć, znaczków, nadruków, rosły w siłę, stając się ikonami swoich czasów, ale i uogólniając się i uniezależniając, reprezentując już nie tylko konkretne wydarzenia, ale po prostu postawy, nabierały mocy kształtowania nowych buntów, dodawały siły i mocy nowym kontekstom. Na marginesie – moc ikon, kojarzących się z niezależnością, jak to zwykle bywa, zagospodarowują później skutecznie system czy korporacje.

Wiele działań podejmowanych przez uczestników roku 1968 to działania w sferze symbolicznej. Rok 1968 wprowadził spektakl, *performance* odgrywany w sferze symboli na stałe w sferę życia społecznego – sztuki, polityki czy nauki.

Sztuka została „wypuszczona” na ulice, wtopiona w ruch mas ulicznych czy zbiorowisk³⁴. Kontestacja lat 60. opierała się na przekonaniu, że sztukę należy oderwać od jej „naturalnego” środowiska, podważyć jej instytucjonalne fundamenty poprzez uczestnictwo i

³¹ H. Wróblewska, *1-9-6-8 albo czy ten obraz jest dobry*, w: *Rewolucje 1968*, dz. cyt., s. 67-70.

³² A. D'Alleva, *Czy dzieła sztuki mogą być „odczytywane”?*, w: Tenże, *Metody i teorie historii sztuki*, Kraków 2008, s. 46.

³³ J. Kaczmarek, M. Krajewski, *Wcielona rewolucja*, w: *Rewolucje 1968*, dz. cyt., s. 47.

³⁴ H. Wróblewska, dz. cyt., s. 68.

dialog sztuki z odbiorcą w przestrzeni publicznej³⁵. Stare pytanie: *Czym jest sztuka?*, zostało zamienione na: *Czym dla Ciebie jest sztuka? Czego oczekujesz od sztuki?* I było to pytanie nie tylko do artystów, ale przede wszystkim – do odbiorców³⁶. Takie podejście do sztuki miało swoje miejsce w sztuce konceptualnej końca lat 60. i początku lat 70. Grzegorz Dziamski w książce *Sztuka po końcu sztuki* przytacza ówczesne słowa czeskiego historyka sztuki, Jozefa Kroutvora, piszącego o sztuce „możliwej”, „potencjalnej”:

*Sztuka możliwa jest sztuką korzystającą ze wszystkich możliwych materiałów i systemów. (...) Sztuka możliwa jest i nie jest sztuką. Jej punktem wyjścia jest idea życia. Nie jest dla niej ważne, gdzie zaczyna się i gdzie kończy sztuka. (...) wszystko jest w nas i wszystko jest możliwe*³⁷.

Oczywiście nie można powiedzieć, by *performance*, chociażby jako przedmiot zainteresowań badań humanistycznych, pojawił się dopiero po '68 roku. Wystarczy przytoczyć tutaj klasyczną pracę Johana Huizingi o zabawie (*Homo ludens*). Jednak wydaje się, że rok '68 szczególnie „rozpropagował” spektakl w życiu społecznym (*Człowiek w teatrze życia codziennego* Deborda). W czasie późniejszym powstała m.in. praca o teatralności w życiu codziennym – Victora Turnera o rytuałach (*Od rytuału do teatru: powaga zabawy*), w pierwszej dekadzie XXI wieku zaczęto mówić o zwrocie performatywnym w nauce, jako podejściu opozycyjnym wobec zainteresowań językiem i tekstualnością³⁸.

Jako przykład charakterystycznych dla kontestacji lat 60. działań w sferze symbolicznej przytoczmy chociażby happeningi Abbiego Hoffmana i działania *yippies*, którzy m.in. w 1968 roku rozrzucili na nowojorskiej giełdzie na Wall Street pieniądze, o czym tak opowiada główny demiurg rzeczywistości *yippies*, Hoffman:

³⁵ Tamże, s. 69.

³⁶ Dziamski, *Sztuka po końcu sztuki. Sztuka początku XXI wieku*, Poznań 2009, s. 12.

³⁷ Tamże, s. 12, za: J. Kroutvor, *Moeglichkeit, Experiment, Ideen und Kreationen*, w: *Aktuelle Kunst im Osteuropa*, red. K. Groh, Köln 1972.

³⁸ E. Domańska, „Zwrot performatywny” we współczesnej nauce, „Teksty drugie” 5 (2007), s. 48-61.

Wróćmy do historii na Wall Street. Co się stało potem, gdy już was wpuścili? Ściskaliśmy się i całowaliśmy i robiliśmy masę innych wygłupów. W końcu byliśmy hippisami. Robiliśmy jaja, ubaw był po pachy (...). Ktoś zaczął opowiadać wycieczce, jak wystartowała giełda. Żaden z nas nigdy tutaj nie był. Jak wielu mieszkańców Nowego Jorku, którzy nigdy nie odwiedzają symbolicznych miejsc (...). Gdy jednak tylko weszliśmy na galerię i rozpostarliśmy szyki, rozdałem forszę i ludzie mieli teraz własną kasę w ręku. To była wspólnotowa kasa. I nagle w jednej chwili, gdy na dole wszyscy biegali jak w kołowrocie, a pasek notowań przesunął się jak wściekły, dałem sygnał i podbiegliśmy do barierki. Chociaż na galerii ustawionych było kilku ochroniarzy, nikt nie był w stanie zatrzymać naszej osiemnastki, nadbiegającej z różnych kierunków, każdy z nas z forszą w ręku i wrzeczący: „Bierzcie forszę, to na dole to zwyczajne gówno!”. I zaczęliśmy ją wyrzucać za balustradę, nieustannie wyjąc. (...) Forsa sypała się na parkiet, poszła między ludzi. Pasek notowań zatrzymał się. Ludziska czołgali się na czworakach, polując na prawdziwe banknoty³⁹.

Hoffman komentował także brak zrozumienia i opór, jaki ten rodzaj działań w przestrzeni symbolicznej spotykał ze strony społeczeństwa - myślącego ustalonymi kategoriami, w które yppies swymi działaniami z premedytacją celowali:

Nie byli w stanie rozeznąć się w tym bałaganie, nie mogli dojrzeć motywu naszych działań.. Dlaczego rozrzucali pieniądze na giełdzie? To przecież białe, inteligentne chłopaki. Mogli pójść do pracy w IBM i w ogóle. Po co biegają po slamsach, podstawiając łeb pod pały policjantów? Rozumiesz? Nie mogli sobie tego wszystkiego wyobrazić. Ale jak długo nie mogli, tak długo wygrywałeś. Później zrozumieli⁴⁰.

Ostatecznie Hoffman te działania w sferze symbolicznej podsumowywał tak:

³⁹ *Wiem, że wygraliśmy. Wywiad z Abbie Hoffmanem*, w: *Rewolucje 1968*, dz. cyt., s. 100-101.

⁴⁰ *Tamże*, s. 105.

Wojna na symbole stoi bardzo blisko realnego życia. Rozpieprzając cały ten świat fantazmatów, rozbijając cały ten bank pamięci, wszystkie te ikony, możesz pokazać, jak bardzo są kruche i łamliwe. Ich reakcją będzie ostrzeżenie: no cóż, za tydzień nie będzie rzućania banknotami, będą grzali do nas pociskami, będzie ostro. Niszczenie zawsze jest brutalne, nawet gdy to, co robisz, jest bardzo pokojowe, tak jak pokojowa była nasza akcja. Dla ludzi władzy to naśmiewanie się z ich najcenniejszych symboli, nie wolno robić sobie jaj na Wall Street⁴¹.

W sferze symboli działali także Sytuacjoniści, do których odwołują się *oburzeni*⁴², nawiązujący artystycznie do dadaizmu i surrealistyki i manifestujący całościową krytykę kultury Zachodu – przeciwstawiając biernej kontemplacji „dzieł sztuki” aktywne konstruowanie sytuacji (*Świat trzeba przeżyć od nowa: specjaliści od jego konserwacji nie zdołają nam w tym przeszkodzić* – napisał Raoul Vaneigem w przedmowie do opublikowanej w 1967 roku książki pod tytułem *Rewolucja życia codziennego*)⁴³.

Przykładem nawiązującego do ruchu dada manifestowania w sferze symboli może być manifestacja z roku 1966 przeciwko wojnie w Wietnamie, która odbyła się w mieście Liege w Belgii. Tak opowiadał o niej J.J. Lebel:

W 1966 odbyła się ogromna manifestacja w belgijskim mieście Liege, również wymierzona w wojnę w Wietnamie. Zgromadziła ponad milion uczestników. Oczywiście na czele, jak zawsze, maszerowali ci, którzy chcieli zdobyć i zmonopolizować władzę: bolszewicy ze swoimi flagami (Stalin, Mao – czysty koszmarn!), transparentami i hasłami. Za nimi kroczyli trockiści z tysiąca rozmaitych frakcji. Dalej anarchole, wesoly bajzel czarnych i czerwonych sztandarów, które obejmowały się w tańcu. Na szarym końcu zaś, gdy już przeminął ten gigantyczny tłum, zobaczyłem grupkę osób pękających ze śmie-

⁴¹ Tamże, s. 106.

⁴² J. Harris, dz. cyt., s. 10.

⁴³ R. Vaneigem, *Rewolucja życia codziennego*, Gdańsk 2004, s. 5.

chu. Zamiast czarnych, czerwonych czy wietnamskich flag ludzie ci trzymali w rękach szczotki od mioteł, na których zatknęli kawałki przezroczystego szkła akrylowego.(...) Te kawałki szkła akrylowego były oczywiście aluzją do Wielkiej Szyby Duchampa. Było to spojrzenie na rzeczywistość. Potrzęsali rzeczywistością społeczną zatknętą na trzonkach od mioteł. To nie była ideologia, ale podgląd życia⁴⁴.

W obu omówionych wyżej wypadkach wpływu roku 1968 na współczesność (wpływ poprzez realizację postulatów i wpływ poprzez zmiany kultury symbolicznej 1968 roku) powiemy o roku 1968 jako pewnej cezurze kulturowej. Należy się tu zastanowić, czy wydarzenia roku 1968 nie były tylko epifenomenem przemian społecznych, zjawiskami współtowarzyszącymi „naturalnie” stającym się zmianom lub też wtórnym wobec nich – badacze w tym przypadku zgodnie przyjmują, że rok 1968 był czymś zdecydowanie więcej.

Związki roku 1968 z kulturą współczesną mogą mieć też inny charakter. Sięgając do semiotyki, poststrukturalizmu i studiów kulturowych, tak chętnie wykorzystywanych w dyskursie sztuki i kultury⁴⁵, wykorzystajmy do analizy pojęcia *mitu i kodu*. Po pierwsze więc, ciekawym może okazać się potraktowanie roku 1968 jako *mitu roku 1968* w kulturze współczesnej i w tekstach kultury współczesnej. Odnosząc się do teorii Rolanda Barthesa, badacza kultury – „mit” wspiera istniejące struktury – w micie to, co zmienne i historyczne, zostaje w ideologiczny sposób przedstawione jako statyczne i stanowiące element natury. Mit sprzyja krystalizowaniu się i utrzymywaniu jakiegoś kształtu i znaczenia⁴⁶ – w tym wypadku kształtu, sensu i znaczenia kultury i jej struktur w jej kształcie uformowanym po roku 1968.

Po drugie związki roku 1968 z kulturą współczesną przyjęłyby formę obecności „1968” jako kodu czy szyfru, który jest wciąż na nowo odczytywany przez różne środowiska i używany w dyskursie,

⁴⁴ *Artyści w maju '68*, wywiad z JJ. Lebelem, w: *Rewolucje 1968*, dz. cyt., s. 205-206.

⁴⁵ G. Dziamski, dz.cyt, s.22-23.

⁴⁶ R. Barthes, *Mitologie*, Warszawa 2000, s. 27.

negocjowaniu znaczeń w rzeczywistości społecznej. Można się tu odnieść do teorii Stuarta Halla dotyczącej kodowania, dekodowania i ideologii – Hall uważa, że wszystkie teksty kultury (szczególnie programy telewizyjne) są znaczącymi dyskursami. Składają się one z kodów i jako takie muszą zostać zaszyfrowane przez tych, którzy uczestniczą w ich produkcji, a także rozszyfrowane przez odbiorców. Kody są zjawiskami społecznymi, o które toczy się walka i które podlegają zmianie⁴⁷.

Jako egzemplifikację stosowania „1968” jako kodu używanego w dyskursie zestawmy przytoczoną wcześniej wypowiedź Nicolasa Sarkozy'ego, dotyczącą roku 1968, z wypowiedzią Jeana-Jacquesa Lebel, francuskiego artysty, biorącego udział w wydarzeniach paryskiego maja 1968 r.:

*Dziś, mimo wszechobecności tego gnijącego obskurantyzmu i powszechnego debilizmu, mimo władzy Sarkozy'ego, z pozoru triumfującej, a w istocie chylącej się ku upadkowi, czuję, że coś znów „zaczyna się ruszać”. Tak samo jak przed majem 1968 czuliśmy, że nadciąga burza, nie wiedząc, gdzie ani czy się rozpocznie. Byliśmy częścią wielkiej, ogólnoswiatowej sieci – potężnej, potężnej, wewnętrznie zróżnicowanej siły wywrotowej. To wszystko musi powrócić, aczkolwiek nie wiem, kiedy to nastąpi. Mam tylko nadzieję, że tego dożyję. Nasza myślnik była swoistym radarem i pozwoliła nam przygotować nadejście maja 68. Otóż ta myśl jest równie żywa, równie wolnościowa, krytyczna i przewidująca jak w 1965 czy 1966 roku. Zobaczymy, czy obecny głęboki kryzys wywoła głęboką rewoltę. W każdym razie nasz świat staje się coraz bardziej posępny. Dotyczy to również świata sztuki, który stał się niemal bez reszty niewolnikiem rynku*⁴⁸.

Wydaje się, iż „1968” jest kodem ważnym nie tylko w dyskursie prowadzonym wewnątrz kultury zachodniej przez różne siły polityczne i środowiska, lecz także kodem ważnym w odczytywaniu

⁴⁷ S. Hall, *Encoding, decoding*, w: *The cultural studies reader*, red. S. During, London 1999, s. 507-517.

⁴⁸ *Artyści w maju '68*, dz. cyt., s. 206

kultury Zachodu na zewnątrz, przez inne kultury. Może to być szczególnie istotne dzisiaj, kiedy w świecie arabskim miały miejsce znaczące rewolty i przewroty, a obserwatorzy i uczestnicy tych wydarzeń sięgają, nie wiadomo, czy w sposób uprawniony do porównań z cywilizacją Zachodu (ciekawa byłaby analiza takich porównań z perspektywy teorii postkolonialnej). W 2011 roku także w świecie niezachodnim obserwujemy spektakl ulicy. Tunezyjski sprzedawca warzyw, Mohamed Buazizim, podpalił się 4 stycznia 2011 roku, początkując wydarzenia, które znamy jako Arabską Wiosnę. Już w 2010 roku w po śmierci młodego Egipcjanina Chaleda Saida na facebooku powstała grupa „Wszyscy jesteście Chaledami Saidami” (*We are all Khaled Said*) (<http://www.facebook.com/elshaheed.co.uk>), co łatwo skojarzyć z reakcją paryskiej młodzieży na zakaz wjazdu do Paryża Daniela Cohn-Bendita, kiedy grupy skandowały „Wszyscy jesteście niemieckimi Żydami” („Czerwony Danny” pochodził z rodziny niemieckich Żydów)⁴⁹.

Podobnie jak kodem, rok 1968 może być „mitem” ważnym dla ukonstytuowania się cech kultury Zachodu w jej obecnym kształcie. Nawiązując znów do Rolanda Barthesa mit ten sprzyjałby krystalizowaniu się i utrzymywaniu kształtu, sensu i znaczenia kultury Zachodniej wobec innych kultur.

5. Zakończenie

Lata 60., pełne społecznych protestów przetaczających się przez wszystkie kontynenty, to okres spektakularnej aktywności Nowej Lewicy, której ideologia formowała się pod wpływem różnych kierunków filozoficznych, doktrynalnych, społecznych, religijnych. W jej koncepcjach znalazły wyraz poglądy trzech ideologów – Karola Marksa, Mao Tse-tunga i Herberta Marcusego, jednak było w nich też miejsce na wątki egzystencjalizmu, anarchizmu, trockizmu, liberalizmu oraz idee zaczerpnięte z chrześcijaństwa i buddyzmu. Za

⁴⁹ J. Harris, dz. cyt., s. 11.

ojców duchowych Nowej Lewicy uważa się m.in. Theodora Adorno, Ericha Fromma, wspomnianego już wyżej Herberta Marcusego z jego flagowym dla kontestacji lat 60. dziełem *Człowiek Jednowymiarowy*, Jeana Paula Sartre'a, który kibicował studentom w ich działaniach w maju '68 roku w Paryżu i przeprowadził słynny wywiad z Danielem Cohn-Benditem⁵⁰. Program 1968 roku, o ile przy tej różnorodności i zasięgu (geograficznym i ideologicznym) ruchów tego okresu można w ogóle mówić o „programie”, wydaje się szczególnie związany z myślą Szkoły Frankfurckiej i teorii krytycznej. Podsumowując, można sprowadzić ideę tego czasu do krytyki społeczeństwa promującego model powszechnej zunifikowanej szczęśliwości, który okazywał się jednocześnie represyjny i wykluczający dla tych, którzy się w tym modelu nie mieścili. Co ciekawe, krytycy kontrkultury, tacy jak Christopher Lasch czy Allan Bloom⁵¹, również koncentrowali swoje zarzuty wobec kontestacji lat 60. na krytyce zunifikowanego społeczeństwa, które pod wpływem realizacji kontrkulturowego postulatu zmieniało w społeczeństwo konsumpcyjne, społeczeństwo zmuszające swoich członków (ci, odrzuciwszy tradycyjne wartości, nie znaleźli nic, co pozwoliłoby im żyć z przekonaniem) do konformizmu.

Od inspiracji współczesnych ruchów społecznych ideologiami kontestujących lat 60. przez „strukturalne” związki *pokoleń* po tworzącą znaczenia funkcje *mitu* i rolę *kodu* w dyskursach – artykuł pokazuje zróżnicowane możliwości czytania obrazu „1-9-6-8” lub też szyfru „1968”. Aby powyższe rozważania zamknąć klamrą, przytoczmy słowa Jerzego Kaczmarka i Marka Krajewskiego, którzy rewoltę roku 1968 określili mianem *radykałnej propozycji zmiany kulturowego i ideologicznego oprogramowania*⁵². Trafiające w ducha epoki, wierzącej w nowe technologie i zafascynowanej media-

⁵⁰ Cohn-Bendi D., *Wyobrażenia przejmują władzę*, wywiad, rozm. przepr. Jean-Paul Sartre, tłum. Maciej Gdula, „Krytyka Polityczna” 6/2004; wywiad z „Le Nouvel Observateur” z 20 maja 1968 r.

⁵¹ A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym, jak szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Poznań 1997.

⁵² J. Kaczmarek, M. Krajewski, dz. cyt., s. 43.

mi, sformułowanie ładnie oddaje istotę *zmiany*. Oto monokulturowa rzeczywistość powojenna Zachodu, przesycona mieszczańskimi wartościami bezpieczeństwa, dobrobytu, stabilnej pracy, rodziny, gospodarki kapitalistycznej natrafia na opór. Zmiana oprogramowania ma polegać na zamianie monokulturowości na wielokulturowość. Struktura jednowymiarowej rzeczywistości ma ulec rozszczeniu. Obraz „1-9-6-8” jest więc wielowymiarowy.

Bibliografia:

Austin J., *Jak działać słowami*, w: Tenże, *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, Warszawa 1993, s. 550-708.

Debord G., *Spółczesność spektaklu oraz Rozważania o społeczeństwie spektaklu*, Warszawa 2006.

Wróblewska H., *1-9-6-8 albo czy ten obraz jest dobry*, w: *Rewolucje 1968*, Warszawa 2008.

Artyści w maju '68, wywiad z J.-J. Lebelem, w: *Rewolucje 1968*, Warszawa 2008.

Barthes R., *Mitologie*, Warszawa 2000.

Bauman Z., *Miedzy nami pokoleniami*, (w:) P. Nowak (red.), *Wojna Pokoleń*, Poznań 2007.

Berman P., *Opowieść o dwóch utopiach. Ewolucja polityczna pokolenia '68*, Kraków 2008.

Bloom A., *Umysł zamknięty. O tym, jak szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Poznań 1997.

Cohn-Bendit D., *Co robić?*, Warszawa 2010.

Cohn-Bendit D., Dammann R., *Maj '68. Rewolta*, Warszawa 2008.

Cohn-Bendi D., *Wyobraźnia przejmując władzę*, wywiad, rozm. przepr. Jean-Paul Sartre, tłum. Maciej Gdula, „Krytyka Polityczna” 2004, nr 6. Wywiad z „Le Nouvel Observateur” z 20 maja 1968 r.

D'Alleva A., *Czy dzieła sztuki mogą być „odczytywane”?*, w: Tenże, *Metody i teorie historii sztuki*, Kraków 2008.

Domańska E., „Zwrot performatywny” we współczesnej nauce, „Teksty drugie” nr 5 (2007).

Dziamski G., *Sztuka po końcu sztuki. Sztuka początku XXI wieku*, Poznań 2009.

Dzięki Bogu, nie strzelałem, P. Buras w wywiadzie z Gerdem Koenenem, w: *Rewolucje 1968*, Warszawa 2008.

Gandhi M., *Constructive Programme. It's meaning and place*, Ahmedabad 1941, s. 4, www.mkgandhi.org/ebks/construct.pdf [data pobrania: 11.02.2012].

Guy Debord and the Situationist International: Texts and Documents, T. McDonough (red.), London 2002.

Hall S., *Encoding, decoding*, w: S. During (red.), *The cultural studies reader*, London 1999.

Harris J., *Prequel rewolucji*, „Forum“ z 21-27.11.2011, s. 10, za: „The Guardian“ z 15.11.2011.

Jahanbegloo R., *Wiosna nasza*, „Forum” z 10.12.2011-1.01.2012, s. 13, za: „The Walrus” z 1.11.2011

Kaczmarek J., Krajewski M., *Wcielona rewolucja*, w: *Rewolucje 1968*, Warszawa 2008.

Kraushaar W., *Rok 1968 w Niemieckiej Republice Federalnej*, w: *Rewolucje 1968*, Warszawa 2008.

Mannheim K., *Problem pokoleń*, „Colloquia Communia” nr 1/12 (1992/1993).

Nowak P. (red.), *Wojna Pokoleń*, Poznań 2007.

Ortega y Gasset J. (1992), *Po co wracamy do filozofii?*, Warszawa: Wydawnictwo Spacja.

Potel J-Y, *Ten śliczny miesiąc maj*, w: *Rewolucje 1968*, Warszawa 2008.

Rachman G. (2011), 2011, *The year of global indignation*, Financial Times z 29 sierpnia 2011, <http://www.ft.com/intl/cms/s/0/36339ee2-cf40-11e0-b6d4-00144feabdc0.html#axzz1hlXkmYYY>

Sarkozy N., *Discours à Bercy*, Przemówienie wyborcze Nicolasa Sarkozy'ego w Bercy z dnia 29 kwietnia 2007 roku, tłumaczenie własne, <http://sites.univ-provence.fr/veronis/Discours2007/transcript.php?n=Sarkozy&p=2007-04-29> [data pobrania: 04.01.12]

Vaneigem R., *Rewolucja życia codziennego*, Gdańsk 2004.

Wiem, że wygraliśmy. Wywiad z Abbie Hoffmanem, w: *Rewolucje 1968*, Warszawa 2008.

1968 as a myth, code and generation.

Inspiration for contemporary culture

Summary

The paper analyses the role and influence of the year 1968 on the contemporary western culture. To begin with Situationist International (SI), international european revolutionary and artistic group, which experimented with the „construction of situations”, inspiring for some of contemporary western social movements like *Occupy Wall Street*, to end the with the ideology of non violence represented by Martin Luther King. The first part of this work exposes links between the events of the year 1968 and *Arab Spring* in a broad context of the philosophy and strategy of *non violence*. The second part of this paper tells us how the concept of *generations* may take various meanings and how useful is the concept itself in researching the phenomenon of 1968 according to postmodern, structural and post-structural paradigms. The *liquid post-modernity* makes category of generation supposedly no longer useful in reflection on relationship between past and presence. That is why the next part of paper, which concentrates on the description of the phenomenon and the „substance” of 1968, analyses another categories of 1968 influence: *its* position of a special cultural code and contemporary myth in western discourses.

Key words: 1968, myth, cultural code, generation, contemporary culture



RECENZJE, SPRAWOZDANIA, VARIA

Wojciech Chudy, Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej, opracowała A. Szudra, Lublin 2009, ss. 232, ISBN 978-83-7306-4461 i 978-83-7363-880-8 (Mikołaj Krasnodebski: Wojciech Chudy, Critical pedagogy. Elements of pedagogical ethics, compiled by A. Szudra, Lublin 2009, p. 232 ISBN 978-83-7306-4461 i 978-83-7363-880-8)

Opracowana przez Panią dr Annę Szudrę książka Wojciecha Chudego jest niezwykła pod wieloma względami. Powstała na podstawie przekazanych jej przed śmiercią Profesora: maszynopisu, notatek i osobistych wytycznych. W tym miejscu należy podziwiać uczniowską miłość i troskę dr Szudry bez udziału, której nie powstałaby ta praca. Można by rzec, że jest ona jej współautorką. O tej właśnie relacji „mistrz-uczeń” pisze A. Szudra w *Suplemencie* książki, zarysowując problematykę dialogu wychowawczego, który opiera się na otwartości, braku wyłączności i bezinteresowności (s. 218-222). Jej zdaniem „(...) warunki i zasady wychowania poprzez dialog zgodne są ze starożytnym pojęciem edukacji, gdzie *educatio* (...) oznaczało wydobywanie z człowieka tego, co *in potentione* już tkwi w jego wnętrzu. Sztuka wychowania to nie tylko kształtowanie człowieka na wzór jakiegoś wychowawczego wzorca czy ideału (o wyborze, którego uczeń zazwyczaj sam nie decyduje), ale pomoc w tym, by «dobrze żyć i dobrze się mieć». Odwracając kolejność słów Arystotelesa, możemy powiedzieć, że nie wystarczy tylko dobrze się mieć, zatem być sprawnym w tej czy innej funkcji (ukończyć dwa fakultety, znać trzy języki obce i mieć za sobą zagraniczny staż), ale trzeba również wiedzieć jak dobrze z tego korzystać, czyli po prostu, niosąc swój życiowy ekwipunek, pomnażając talenty, być dobrym człowiekiem” (s. 222-223).

Zaproponowany tytuł *Pedagogia godności* wydaje się w pełni uzasadniony zawartą w książce treścią i poruszonymi zagadnieniami. Ponadto Pani Redaktor uniknęła powtórzenia tytułu (pierwotnie

miał on brzmieć: *Etyka pedagogiczna*) i skojarzeń z pracą Janusza Hompelewicza, która nosi właśnie taki tytuł (wyd.: Rzeszów 1996). Recenzowana praca oprócz *Wstępu* i *Zakończenia* składa się z dziewięciu rozdziałów oraz wspomnianego *Suplementu* autorstwa Pani dr A. Szudry. Pierwsze trzy rozdziały zostały poświęcone filozoficznym i antropologiczno-etycznym przedziałom wychowania, zaś rozdział 4 istotnej, ale ostatnio zaniedbanej problematyce wychowania charakteru. Kolejne trzy rozdziały, czyli rozdział 5, 6 i 7: pedagogicznej problematyce miłości, małżeństwa i rodziny. Z kolei rozdział 8 podejmuje ważny problem umierania i pedagogiki odchodzenia, zaś ostatni, który spina klamrą dotychczasowe rozważania został poświęcony „duchowej schedzie po Janie Pawle drugim – wychowaniu do prawdy”.

Propozycja W. Chudego wyrasta z personalizmu metafizyczno-antropologicznego i etycznego rozwijanego przez Lubelską Szkołę Filozoficzną, w skład której obok M. A. Krapca, wchodził K. Wojtyła i jego uczniowie: A. Rodziński, T. Styczeń, A. Szostek oraz sam W. Chudy. W pracy znajdziemy też odwołania do innych pedagogów, etyków i teologów, którym bliska jest ta problematyka (W. Granat, R. Buttiglione, J. Guittton, J. Maritain, S. Kunowski, M. Nowak, R. Spaemann, S. Schuman, T. Ślipko i inni).

Wojciech Chudy jest świadomy, że termin „personalizm” oraz ten nurt filozoficzny jest wewnętrznie zróżnicowany, wiąże w sobie ujęcia idealistyczne z realistycznymi. W ten sposób w personalizmie głosi się często skrajne i sprzeczne ujęcia człowieka i jego moralnego działania. Autor charakteryzując „bogactwo” personalizmu, odróżnia jego nurt metafizyczny, liberalny i etyczno-aksjologiczny (s. 23-39). W konsekwencji pod wpływem K. Wojtyły opowiada się za wizją człowieka jako „bytu, który staje się poprzez swój autonomiczny czyn”. Nie neguje w ten sposób „statycznego” opisu człowieka wyznaczonego przez klasyczną metafizykę Arystotelesa i Tomasza z Akwinu, uważa jednak, że nie można bagatelizować rozumienia człowieka jako świadomości i jego subiektywnego doświadczenia, które od czasu Kartezjusza jest obecne w dziejach filozofii (s. 32 i 101). Pytanie *kim jestem?* – jego zdaniem – „określa wielki hory-

zont myślenia personalistycznego o człowieku. Jest on ujmowany tutaj jako osoba, czyli istota wyróżniająca się spośród innych istot doczesnych nie tylko szczególnymi właściwościami (takimi jak rozumność czy wolna wola), lecz przede wszystkim niepowtarzalną w tej filozofii jako godność. Za sprawą takich myślicieli, jak wspomniani już Maritain, Mounier, Nédoncelle i Wojtyła, człowiek został określony i wyjaśniony w kategoriach racjonalnych jako ktoś, kto przekracza (transcenduje) swoje akty i ich treść, dążąc do czegoś i kogoś wyższego, ostatecznie do nawiązania relacji z Bogiem” (s. 23). Wojciech Chudy wpisuje się w ten nurt uprawiania filozofii człowieka, który wciąż jest zainspirowany definicją osoby ukutą przez Boecjusza, w oparciu o teologiczne rozważania Ojców Kościoła. Boecjańska definicja osoby (*rationalis naturae individua substantia*), jak pisze Autor *Pedagogiki godności* – zasadniczo przetrwała bez większych modyfikacji do naszych czasów. Na marginesie tych rozważań należy doprecyzować, że Mieczysław Gogacz wychodząc od problematyki *substystencji*, podjął taką próbę. Jego definicja brzmi: *intellectualis substantiae individuum ens* (zob. M. Gogacz, *Sesja naukowa w Paris XII na temat osoby*, *Studia Philosophiae Christianae* 20(1984)2, s. 215-220 oraz tenże, *Osoba jako byt jednostkowy*, tamże, s. 220-232. Poglądy Gogacza W. Chudy kwalifikuje jako personalizm metafizyczny (s. 27), tymczasem M. Gogacz w wielu swoich publikacjach wyrażał swoje negatywne zdanie na temat personalizmu, zarzucając mu niepełne a nawet ideologiczne rozumienie człowieka jako osoby (zob. np. *Personalizm chrześcijański w ujęciu filozoficznym*, w: *W nurcie zagadnień posoborowych*, red. B. Bejze, t. 19, Warszawa 1990, s. 227-234). Kwestia ta w świetle klasyfikacji odmian personalizmu dokonanej przez Chudego, zmusza do ponownego rozpatrzenia tego zarzutu i dopracowania stanowiska Gogacza. Wydaje się jednak, iż poglądy tego autora pełniej określił A. B. Stępień we *Wstępie do filozofii* jako tomizm konsekwentny – doprecyzowaną odmianę tomizmu egzystencjalnego)¹.

Wojciech Chudy stoi na stanowisku, że „osoba ludzka nie jest w

¹ Istotnym głosem w dyskusji jest artykuł B. Kiereś *Problem personalizmu a pedagogika* zamieszczony w „Zeszytach Naukowych – Seria Pedagogiczna” 5-6 (2010-2011) 2-3, s. 49-78.

sensie metafizycznym cały czas osobą – osobą staje się” (s. 32). W ten sposób ożywia się stary spór filozoficzny o rozumienie człowieka, który był tak żywy po opublikowaniu rozprawy K. Wojtyły *Osoba i czyn*. M. Gogacz zajął w nim miejsce krytykujące teorię ludzkiego stawania się. K. Wojtyła w swoich pracach z zakresu etyki wzbogaca filozofię tomistyczną o myśl fenomenologiczną, dodając do „statycznej” – metafizycznej analizy bytu, aspekt dynamiczny, który ujmuje proces dokonujący się w świadomości człowieka (mimo to w rozprawie habilitacyjnej pt. *Ocena możliwości zbudowania etyki chrześcijańskiej przy założeniach systemu Maxa Schelera* K. Wojtyła dochodzi do wniosku, że na fenomenologii Schelera nie można oprzeć etyki chrześcijańskiej. Zob. K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności*, Lublin 1991, s. 11-128. Fakt ten zauważa też W. Chudy, który pisze (s. 26) o „kontrowersyjnym personalizmie M. Schelera”). Nie jest to ujęcie człowieka od strony pryncypiów bytu, ale jego działania. W konsekwencji w antropologii Wojtyły „(...) człowiek nie tylko jest osobą, ale się nią staje, dzięki procesom zachodzącym w świadomości. Człowiek nawet jest powołany do tego, aby stawać się osobą, a więc jest to pewne zadanie wpisane w jego naturę. Jednak to powołanie do specyficznego osobie działania zawsze ma podstawę w bytowej strukturze człowieka. Taki sposób rozumienia osoby odnajdujemy zwłaszcza w pracy *Osoba i czyn*” (T. Stępień, *Dwie koncepcje osoby Karola Wojtyły i Mieczysława Gogacza – analiza porównawcza, O antropologii Jana Pawła II*, red. M. Grabowski, Toruń 2004, s. 178). To właśnie „dynamiczne” ujęcie osoby spotkało się z krytyką niektórych tomistów, którzy zarzucili Wojtyłę, że jego wypowiedź o tym, że człowiek jest osobą i zarazem nią się staje, nie jest wypowiedzią o charakterze filozoficznym, lecz teologicznym (M. Gogacz, *Wokół problemu osoby*, Warszawa 1974, s. 106 i nn; tenże, *Hermeneutyka osoby i czynu. Recenzja książki Księdza Kardynała Karola Wojtyły ‘Osoba i czyn’*, *Kraków 1969*, „*Annalecta Cracoviensis*” 5-6 (1973-4), s. 125-138). Nie ulega jednak wątpliwości, że filozofia procesu (podmiotu) Wojtyły ma związek z myślą Akwinaty, zaś jego fenomenologia „jest jakąś postacią teologii” (T. Stępień, dz. cyt., s. 187). Wydaje się bowiem,

iż fenomenologia Wojtyły jest analogiczna do teorii Trójcy Świętej. Człowiek, bowiem „ustanawia siebie” jako osobę poprzez niedoskonałe działania podobnie jak Bóg ustanawia siebie jako Tróję Osób w wyniku nieskończenia doskonałych działań, jakimi są odwieczne pochodzenia. Słuszna wydaje się, więc opinia H. Tomasiaka, że przy analizie osoby jako normy postępowania u Wojtyły, nie wystarcza analiza fenomenologiczna, ale potrzebne jest ujęcie ogólnofilozoficzne (*Osoba jako byt i norma w filozofii Karola Wojtyły*, „Roczniki Filozoficzne” 33-34(1985-1986)2, s. 179).

Chudy w swoim personalizmie etycznym nie powtarza werbalnie poglądów wybranych przez siebie personalistów. Wykazuje, że wiodącym zagadnieniem jest problematyka godności osoby ludzkiej, którą wyznacza niemal cały namysł nad człowiekiem, wskazując na jego uprzywilejowane miejsce we wszechświecie. Za A. Rodzińskim wyróżnia on godność osobową, osobistą i osobowościową (s. 52-56). Krytykuje niewłaściwe rozumienie natury ludzkiej (s. 38) oraz wolności (s. 42). Swoje krytyczne zadanie wypowiada też na temat personalizmu E. Mouniera (s. 34).

Podkreśla on znaczenie i rolę historii filozofii dla nauk o wychowaniu. Chudy wskazuje na historię filozofii jako na istotne zaplecze nie tylko historii wychowania, ale i samej teorii wychowania, ponieważ informuje ona jak na przestrzeni dziejów rozumiano człowieka i jego postępowanie. Brak filozofii w wychowaniu prowadzi jego zdaniem do zredukowania go do wymiaru nauczania tylko tego, co jest użyteczne z punktu ówczesnej gospodarki i ekonomii (s. 17 - 18), ale co nie daje człowiekowi pełnego obrazu na jego temat. W ten sposób ogranicza go nawet na rynku pracy, ponieważ nie umie on kreatywnie myśleć, ograniczony jedynie do wycinkowego obrazu świata. Chudy przestrzega więc przed utopią teorii pedagogicznych, pisze: „(...) pedagogika w swoim wymiarze teoretycznym potrzebuje filozofii. Potrzebuje metafizyki – ażeby w zakresie swojego przedmiotu nie stracić kontaktu z człowiekiem realnym; potrzebuje antropologii filozoficznej bądź teologicznej – by określić dziedzinę wychowania człowieka pełnego i integralnego; wreszcie potrzebuje etyki – ażeby utworzyć ściśle *iunctim* z praktyką wycho-

wawczą” (s. 19). W ten sposób osiąga on sedna relacji: filozofia-pedagogika. Na tej podstawie filozofia wychowania, którą określa się od strony filozofii jako „filozofię praktyczną” lub „filozofię stosowaną”, a od strony pedagogiki jako „pedagogikę ogólną”, „pedagogikę teoretyczną”, albo jako *Fundamentalpädagogik* (E. Fink) posiada dwie funkcje. Filozofia wychowania „(...) z jednej strony ukazuje podstawy filozoficzne samej pedagogiki (funkcja meta-przedmiotowa), z drugiej natomiast poszukuje fundamentów wychowania i pedagogiki (funkcja przedmiotowa) oraz je określa” (s. 21). W konsekwencji filozofia wychowania otwiera przed pedagogiką humanistyczną perspektywę badawczą, dystansując ją tym samym od paradygmatów przyrodniczych. Stąd Anna Szudra pisze, że „filozofia wychowania, na której autor tej książki opiera swoją etykę pedagogiczną, ukazuje człowieka jako byt, którego moralny dynamizm stanowiący podstawowy wyraz i manifestację jego osobowej godności, przejawia się szczególnie w relacjach międzyludzkich. Rozwój osobowych potencjalności byłby niemożliwy, gdyby człowiek nie komunikował się z innymi” (s. 213).

W książce w sposób szczególny wiele miejsca zostało poświęcone problematyce osobowej relacji miłości zainspirowanej rozważaniami zawartymi w pracy K. Wojtyły *Miłość i odpowiedzialność*. Warunkiem autentycznego i prawdziwego („w prawdzie”) doświadczenia drugiej osoby jest właśnie miłość. Problematykę miłości wiąże W. Chudy z kwestią usprawnienia (wychowania) władz człowieka oraz sumienia. Stąd powtarza on za Arystotelesem, że człowiek, który dobrze wychował swoją wolę, staje się „opiekunem prawdy” (s. 108). Wyprowadzone z personalizmu teoretyczne założenia znajdują na tej płaszczyźnie swoje praktyczne zastosowanie, które wyznacza ochronę osoby i jej środowiska (małżeństwo, rodzina, wspólnota społeczna, państwo). Autor *Etyki pedagogicznej* dopowiada, że prawda o osobie i jej uznanie nie zakończyło się „z momentem uznania” za osoby, osób o czarnym kolorze skóry, kobiet i niepełnosprawnych. Ów proces toczy się wciąż w świadomości ludzkiej i obecnie jest rozgrywany o uznanie człowieczeństwa nie-narodzonych i starych. Dlatego W. Chudy podejmuje problem sta-

rzenia się i pedagogiki umierania. Słusznie dostrzega, że współczesne ujęcie tego tematu koncentruje się na jego negatywnej stronie, związanej z bólem fizycznym, cierpieniem psychicznym, chorobą oraz ograniczoną aktywnością. Wydaje się, iż obraz ten nie jest przypadkowy. Być może ma on na celu wskazać na eutanazję jako na jedyne remedium wieku starczego? Chudy posiłkując się historią filozofii, w której samą filozofię uważano, że jest ona przygotowywaniem do śmierci, pisze, że „dopiero dojrzałość do śmierci oznacza dojrzałość do życia” (s. 172). Przykładem takiej postawy był Jan Paweł II, który całemu światu pokazał godność swojego umierania i śmierci (s. 190). Dlatego chrześcijańskie *memento mori* nie kluci się ze starożytnym *carpe diem* (s. 177)!

Niniejsza praca, obejmująca tak bogatą problematykę, może z powodzeniem spełniać zadania propedeutyczne dla takich dziedzin jak etyka, etyka pedagogiczna i filozofia wychowania. Można zatem polecić ją jako podręcznik akademicki dla studentów filozofii moralnej, pedagogiki, psychologii oraz tych wszystkich kierunków, którym bliska jest refleksja nad człowiekiem i jego moralnym działaniem, w tym również wychowaniem, ponieważ, jak przekonuje nas W. Chudy, a wcześniej J. Woroniecki, wychowanie jest przedmiotem etyki.

Należy dodać, że język książki jest bardzo plastyczny, można nawet rzecz, literacki. Nie odbiera on nic z jej naukowości, ale pozwala Czytelnikowi pełniej i niemal bez wysiłku uczestniczyć w „dyskursie” Autora. Nie jest to bez znaczenia w pracy z zakresu filozofii. W. Chudy często też sięga do przykładów z literatury pięknej, filmu, co jego tekst czyni jeszcze bardziej „otwartym” na odbiorcę.

Pedagogia godności stanowi dlatego „akwarelę” moralnego opisu ludzkiej godności i wyrastającej z niej integralnej i personalistycznej wizji wychowania. Polecam książkę Wojciecha Chudego, zaś Annie Szudrze gratuluję opracowania tego dzieła.

Mikołaj Krasnodębski

„W poszukiwaniu duchowej elegancji – w Polskim Radio w Chicago z dr. Mikołajem Krasnodębskim rozmawiają Krzysztof Arsenowicz i Paweł Mandelski”, Wydawnictwo SWPR, Chicago-Warszawa 2011, ss. 220, ISBN: 978-83-61140-21- 4 (Stefan Szary: Mikołaj Krasnodębski, *In serach of spiritual elegance. Polish Radio in Chicago: Interview with Dr. Mikołaj Krasnodębski by Krzysztof Arsenowicz i Paweł Manelski*, Chicago-Warszawa 2011, p. 220, ISBN: 978-83-61140-21- 4)

Paiedia to greckie określenie wychowania, świadomie ukierunkowanego na określony ideał (Werner Jaeger). Wyrazami bliskoznacznymi *paidei* są: edukacja, wychowanie, humanizacja, kultura. Do tych ważnych zagadnień, zawierających pytanie o ideał *paidei* we współczesnym świecie, nawiązuje książka *W poszukiwaniu duchowej elegancji – w Polskim Radio w Chicago z dr. Mikołajem Krasnodębskim rozmawiają Krzysztof Arsenowicz i Paweł Mandelski*, Wydawnictwo SWPR, Chicago-Warszawa 2011. Zawiera ona jedenaście tematów, których wspólnym mianownikiem jest zagadnienie wychowania. Autorzy poszukują odpowiedzi na ważne pytania: jakie są perspektywy polskiej pedagogiki i filozofii wychowania? Jaką rolę, gdy chodzi o wychowanie, pełni twórczość? Czym jest miłość i jakie jest jej znaczenie w pedagogice? Jakie skutki powoduje resentyment? Jak kształtować należy wolność? Jaką rolę w filozofii wychowania ma do spełnienia agatologia? Na czym polega ważność związku między pracą ludzką (działaniem) a wychowaniem? Dlaczego realizm filozoficzny jest właściwym kierunkiem w pedagogice? Dokąd prowadzi ideologizacja pedagogiki? Jaką rolę pełni *paideia* w polityce?

Książka będąca – z założenia zawartego już w tytule – *poszukiwaniem* nie jest podręcznikiem dogmatycznym, lecz refleksją filozoficzną, która zawiera zachętę i wezwanie do wspólnego przemyślenia zagadnień, wobec których człowiek nie powinien pozostawać obojętnym. Autor, prezentując własny pogląd, nie narzuca go, lecz w różnorodny sposób argumentuje swoje stanowisko, odpowiadając na pytania zadane przez współautorów. Argumentacje stają się oka-

zją do przedstawienia obszernej wiedzy z zakresu historii filozofii, filozofii wychowania, etyki, filozofii religii, filozofii politycznej, filozofii sztuki, pedagogiki. W ramach omawianych zagadnień zaprezentowane zostają filozoficzne poglądy, zarówno te najbliższe Autorowi: prof. Mieczysława Gogacza, św. Tomasza z Akwinu i ks. Karola Wojtyły, jak i Maxa Schelera oraz ks. Józefa Tischnera, a także polemiczne: Friedricha Nietzschego i Karola Marksa.

Książka *W poszukiwaniu duchowej elegancji* wskazuje z jednej strony na ważność postawienia problemu *paidei* we współczesnym świecie i współczesnej Polsce, z drugiej na nadzieję, że droga *paidei* – duchowej elegancji, nie jest bolesnym wspomnianiem przeszłości, która przeminęła była bezpowrotnie wraz z minionym światem starożytnej greckiej świetności, ale jest jednym z najważniejszych zadań, przed którym postawieni są zwłaszcza współcześni filozofowie, pedagodzy, psychologowie, socjologowie, politycy, kierownicy życia duchowego, kapłani, rodzice. Trzeba samemu dobrze znać drogę, by nie prowadzić innych w ciemności i po omacku na manowce. Jedną z największych zalet książki jest jej filozoficzny charakter, zawierający krytyczne opinie oparte na racjonalnej argumentacji, ukazujące możliwe skutki nietrafnych rozstrzygnięć, a także poglądy dra Mikołaja Krasnodębskiego w danej kwestii, jako odpowiedź właściwą, godną głębszego zastanowienia, a być może nawet stanowiące zachętę do dalszego poszukiwania lub nawet wewnętrznej polemiki prowadzonej z Autorem. Odnosi się wrażenie bycia zaproszonym na prawdziwą *ucztę intelektualną*, która nie należy do wydarzeń powszednich, lecz jest raczej wydarzeniem niecodziennym.

Duchowa elegancja to propozycja współczesnego ideału *paidei* – ideału wychowania, który obejmuje *uprawę intelektu, uprawę woli oraz uprawę uczuć* i zakłada *holistyczną koncepcję człowieka jako harmonijnej całości*. Z jednej strony sięga się przy tym do bogactwa tradycji, z drugiej konieczne jest dookreślenie i ukazanie owego ideału w warunkach doby współczesnej. Swoją refleksję Autor buduje na trzech podstawach, którymi są: 1) klasyczna *paideia*, 2) współczesna filozofia realistyczna w postaci tomizmu konse-

kwentnego oraz 3) wybrane nurty personalistyczne (s. 24). Podkreśla, że ideał wychowania jest czymś innym niż ideał postępu. Ten drugi należy do świata nauk przyrodniczo-technicznych, ten pierwszy, rozumiany nie jako postęp, lecz jako *rozwój człowieka* należy do szeroko pojętej humanistyki (s. 24). W społeczeństwie nowoczesnym, świadomość tej różnicy posiada istotne znaczenie.

Duchowa elegancja, której celem jest jak najpełniejszy rozwój osoby, możliwa jest dzięki właściwym wychowawcom. Autor cytuje piękną myśl swojego Mistrza Prof. Mieczysława Gogacza: „miłości nie uczą instytucje, lecz człowiek kochający i mądry” (s. 36). Ideał wychowania nie może stać się czymś abstrakcyjnym, oderwanym od rzeczywistości, dlatego też Autor wskazuje jako właściwą drogę w pedagogice *realistyczny model wychowania*. Realizm jest uchwyleniem rzeczywistości, dostrzeżeniem świata takim, jakim on jest (s. 29). Obierając wszelki inny punkt wyjścia człowiek ryzykuje rozminięcie się z realizacją prawidłowego rozwoju i niepowodzeniem w zakresie pedagogiki, co możemy zauważyć w modelach tzw. wychowania bezstresowego – pajdocentryzmie, antypedagogice, nurtach postmodernistycznych.

Świat, w którym człowiek żyje, zmusza do stawiania pytań egzystencjalnych – o początek, sens i kres. W próbach dania odpowiedzi na te kwestie powołuje się do istnienia sztuki. Podstawowymi postawami artysty, według pani Barbary Falkowskiej, z którą przeprowadzony wywiad stanowi rozdział *Spotkanie z twórczością*, są: 1) zachwyt, 2) kontemplacja oraz 3) dążenie do zrozumienia rzeczywistości i duszy człowieka (s. 44). „Obchodzi mnie człowiek” – stwierdza Artystka (s. 46). Twórczość i działalność artystyczna są realizmem, który najpełniej wyraża się w spotkaniu z drugim człowiekiem poprzez dzieła. Owocem tego spotkania jest bogactwo przeżyć, którym człowiek dzieli się z drugim człowiekiem. Uprawa intelektu, woli i uczuć oznacza ich twórczy rozwój, co dla pedagogiki ma ogromne znaczenie.

Trudno wyobrazić sobie świat działalności artystycznej bez miłości. Miłość ukazywana jest jako najważniejszy sens ludzkiego życia. Mikołaj Krasnodębski dokonuje krótkiej, a zarazem ciekawej

prezentacji wybranych poglądów filozoficznych na temat miłości (Sokrates, Platon, Arystoteles, neoplatonizm, Plotyn, św. Tomasz) i wskazuje na niebezpieczeństwo fałszywego ujęcia miłości jako jedynie uczucia miłości, jako sentymentalizmu. Prezentując poglądy św. Tomasza wyjaśnia, że miłość jest przede wszystkim relacją osobową, zawierającą trzy poziomy: 1) miłość upodobania, 2) miłość pożądania oraz 3) miłość duchową, a także omawia cztery odmiany miłości duchowej: 1) *amicitia*, 2) *caritas*, 3) *amor* i 4) *agape*. Wskazuje przy tym na szczególne znaczenie *normy personalistycznej* Karola Wojtyły, według której osoba jest najważniejsza i nigdy nie może być traktowana jako środek do celu, lecz zawsze jako cel (s. 61). Konsekwencją braku miłości może stać się rozpacz (s. 66), która wskazuje na brak relacji osobowych – ból osamotnienia, bezsens istnienia, pustkę egzystencjalną. Rola miłości w pedagogice jest fundamentalna – pedagogika bowiem zakłada konieczność właściwych relacji osobowych (dziecko-rodzic, wychowanek-wychowawca, uczeń-nauczyciel).

Jednym z największych niebezpieczeństw braku miłości jest postawa resentymentu. Autor przedstawia poglądy trzech filozofów: Friedricha Nietzschego, Maxa Schelera oraz ks. Karola Wojtyły. Resentyment zawiera dwa elementy: 1) fałszywe rozpoznawanie wartości, oraz 2) niezdolność dokonania wyboru obiektywnego dobra moralnego. W miejsce miłości, tworzącej właściwą relację międzyosobową (relacja podmiotowa), powstaje zazdrość, zawiść, a nawet nienawiść do człowieka (relacja uprzedmiotowienia drugiego). Niebezpieczeństwo postawy resentymentu jako sposobu bycia stanowi jedno z najważniejszych wyzwań wobec współczesnej pedagogiki i filozofii wychowania (s. 82).

Kolejnym istotnym zagadnieniem jest wolność. Także w tej części Autor ukazuje poglądy Sokratesa, Platona, Arystotelesa, Epikura, Seneki, Plotyna, św. Pawła, św. Augustyna, Marcina Lutra, materialistów, postmodernistów, spirytualistów, Dostojewskiego. Konsekwentnie ukazuje stanowisko realistycznej filozofii tomizmu konsekwentnego, według którego wolność to rozumna i zdecydowana wierność prawdzie i dobru (s. 91). Realizm odrzuca poglądy głoszą-

ce z jednej strony pełne zdeterminowanie człowieka, z drugiej całkowitą jego dowolność. Autor krytycznie ustosunkowuje się do propozycji marksistowskiej, a także nurtów spirytualistyczno-liberalnych (s. 88). Przywołuje poglądy ks. Karola Wojtyły (Jana Pawła II), który wolność łączył z odpowiedzialnością, miłością oraz troską o dobro osób. Wychowanie nigdy nie stoi w sprzeczności z wolnością, lecz przeciwnie, „wychowanie – podkreśla Krasnodębski – jest utrwaleniem w człowieku jego wolności” (s. 97).

Ukazując znaczenie nadziei i dobra w filozofii wychowania Autor zwraca uwagę na filozofię ks. Józefa Tischnera. Świat pytań egzystencjalnych, rozważanych w polemice z filozofami zwłaszcza dwudziestowiecznymi, wskazuje na ważność i pierwszeństwo zagadnień realnych, tworzących ramy naszego świata, przed wszelkimi ujęciami abstrakcyjnymi. Tischnerowska filozofia dobra – *agatologia*, w której Dobrem są przede wszystkim Bóg i Człowiek, potwierdza ważność *normy personalistycznej* Karola Wojtyły. *Dobro, Prawda, Piękno* są źródłem *Nadziei* człowieka, także gdy chodzi o filozofię wychowania – *paideię*.

Życie prawdziwe, które Tischner wiązał z wyborem i urzeczywistnianiem *Dobra*, prowadzi do refleksji poświęconej nauczaniu ks. Karola Wojtyły – Jana Pawła II. Myśl tomistyczna zostaje tu wzbogacona o rozważania fenomenologiczne (s. 114). Jan Paweł II – wyjaśnia dr Krasnodębski – podkreśla znaczenie człowieka, jako bytu refleksyjnego, zdolnego do przeżywania siebie i swoich czynów i co więcej, zdolnego do dokonywania oceny własnego postępowania. *Paideię* Jan Paweł II rozumie jako miłość, urzeczywistniającą się w czynach miłości. Człowiek jako byt refleksyjny nie dąży do wiedzy jako celu, lecz celem tym jest działanie – dobry czyn. To, co niezwykle tutaj istotne to refleksja poświęcona analizie życia w społeczeństwie. Właściwym sposobem bycia we wspólnocie jest obecność, uczestnictwo. Życie w społeczeństwie wskazuje na wagę działalności zawodowej. Praca ludzka, jako spotkanie osób (w sensie podmiotowym), staje się naprawdę możliwa dzięki wiedzy i działaniu w ramach tzw. etyki zawodowej. Zagrożeniem jest postawa alienacji, nieobecności we wspólnocie, która może być konfor-

mizmem, albo unikiem. Wszystkie te aspekty są istotne z punktu widzenia wychowawczego – dążenia do pełnego rozwoju osoby.

Ważnym z kolei zagadnieniem jest pytanie: czy filozofia pedagogiki, która odwołuje się do tradycji tomistycznej jest właściwa? Autor ciekawie prezentuje w tej części tomizm, przedstawia krótką historię tego nurtu, a także omawia powstałe odmiany filozofii tomistycznej, zwracając przy tym uwagę na znaczenie polskich tomistów. Zwraca także uwagę na *oświeceniowy przesąd*, o tzw. *ciemności średniowiecza*, który odegrał nieszczęsną rolę w dziejach. Zagubionym skarbem średniowiecza był i jest – zdaniem dra Mikołaja Krasnodębskiego – realizm, a wraz z nim świadomość wspólnoty. Konsekwencją oddalenia od realizmu był sceptycyzm, samotność, alienacja, pesymizm. Właściwą filozofię wychowania można przedstawić wówczas, gdy punktem wyjścia będzie filozofia realistyczna – współczesna filozofia realistyczna w postaci tomizmu konsekwentnego.

Czy taka pedagogika, oparta w gruncie rzeczy na filozofii średniowiecznej (św. Tomasza) w świecie nowoczesnym, który głosi postawę tolerancji, laickości, neutralności, nie jest z góry skazana na niepowodzenie? Jako odpowiedź Autor przedstawia krótką historię ateizmu i powołuje się na przykłady *pedagogiki bez Boga* i ich konsekwencji. Refleksję tę kończy pytaniem, odwołując się do Czytelnika: „Marksizm i tak zwana wolność słowa w ZSRR czyż nie stanowią wystarczającego przykładu, aby otworzyć oczy?”

Ostatnia część rozważań zawiera pytanie o *paideię* w przestrzeni politycznej. Autor ukazuje dwa znaczenia słowa polityka: 1) jako dążenie do zdobycia i utrzymania władzy i 2) jako troskę o dobro wspólne (s. 169). Cnotą najważniejszą jest tutaj roztropność, która oznacza: 1) pamięć o historii, dziedzictwie, tradycji, 2) rozumienie teraźniejszości, 3) zdolność wysłuchania drugiego, oraz 4) właściwe prognozowanie, przewidywanie. W różnicy między *politykiem a mężem stanu* (s. 171) wyraźnie można dostrzec ideał właściwego dążenia w filozofii wychowania politycznego.

Książka dra Mikołaja Krasnodębskiego, przy współpracy Krzysztofa Arsenowicza i Pawła Mandelskiego oraz p. Barbary Falkowskiej *W poszukiwaniu duchowej elegancji* to udana próba głębokiej, zawierającej bogactwo wiedzy, przepojonej troską o człowieka współczesnego, refleksji filozoficzno-pedagogicznej. Na podkreślenie zasługuje wspaniale dobrana kompozycja poszczególnych tematów, które tworzą spójną całość, przechodząc płynnie do kolejnych wątków. Szczególnym walorem książki jest także to, o czym już wspomniano, a mianowicie jej filozoficzny charakter – swoista elegancja, która nie pozostaje bez wpływu na uprawę rozumu, woli i uczuć – na *paideię* duchowej elegancji. Na uwagę zasługuje także zamieszczony w aneksie *Hołd złożony Mistrzowi: Profesor Mieczysław Gogacz i jego dzieło*.

Książka Mikołaja Krasnodębskiego jest nie tylko lekturą ciekawą, ale przede wszystkim książką wartościową i mądrą, godną polecenia wszystkim, którym bliskie są idee *humanizmu* i *paidei*.

Stefan Szary

Mikołaj Krasnodębski, *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania. Paideia od Sokratesa do Zenona*, Warszawa 2011, ss. 188, ISBN: 978-83-7641-576-5 (Marek Jastrzębski: Mikołaj Krasnodębski, *Outline of Athenian history of education. Paideia from Socrates to Zenon*, Warszawa 2011, p. 188, ISBN: 978-83-7641-576-5)

Autor rzeczzonej pracy podjął się jej – mówi we wstępie – jako historyk filozofii. Niewątpliwie brakuje w polskiej nauce opracowania problemu historii wychowania z perspektywy historii filozofii. Uzupełnienie tej luki – jak sądzę – stanowi o szczególnej wartości recenzowanego dzieła.

O wychowaniu z perspektywy historii filozofii

W punkcie wyjścia autor przyjmuje realizm metafizyczny i poznawczy oraz pluralizm, co wiąże się również z zastosowaniem metod naukowych typowych dla tego typu postawy filozoficznej. W warstwie analizy tekstów widać wpływ Étienne'a Gilsona, Stefana Swieżawskiego i Mieczysława Gogacza, na których autor powołuje się zresztą we wstępie. W interpretacji poglądów ateńskich filozofów Mikołaj Krasnodębski często korzysta również z analiz Giovanniego Reale, Pierre'a Hadota oraz Wernera Jaegera. Wszystko to są znaczne wzorce. Pochwalić należy jednak Mikołaja Krasnodębskiego nie za wybór autorytetów w zakresie historii filozofii, ale – przede wszystkim – za nienaganne posługiwanie się warsztatem historyka filozofii. Dzięki temu w recenzowanym dziele koncepcja *paidei* czołowych filozofów ateńskich została przedstawiona w kontekście przyjmowanych przez nich koncepcji metafizycznych, antropologicznych, etyczno-aksjologicznych oraz epistemologicznych. Dotychczasowe opracowania tylko fragmentarycznie odnosiły koncepcje wychowania wypracowane w klasycznym antyku do ich filozoficznych fundamentów. W recenzowanej pracy mamy natomiast do czynienia z rzeczywistą „próbą rekonstrukcji” filozofii wychowania czołowych ateńskich filozofów na podstawie całokształtu ich działalności filozoficznej. Przedmiotem formalnym jest tutaj *paideia* rozumiana jako „powstały w starożytnej Grecji fenomen integralnego wychowania i wykształcenia człowieka”.

Podręcznik czy monografia?

Recenzowana książka składa się z sześciu rozdziałów, wstępu oraz zakończenia. Na kartach kolejnych rozdziałów przedstawiono filozofię wychowania Sokratesa, Platona, Arystotelesa, Diogenesa z Synopy, Epikura oraz Zenona z Kition. Całość uzupełnia słownik autorów starożytnych, w którym możemy przeczytać biografię około sześćdziesięciu postaci starożytnej kultury, polityki i nauki.

Autor przyjmuje, że jego dzieło jest opracowaniem podręcznikowym. Faktycznie, spełnia ono wszelkie kryteria stawiane tego typu pracom. Jest przystępne językowo nie tylko dla specjalistów od

teorii wychowania czy filozofii starożytnej (między innymi z tego powodu pracę tę warto polecić wszystkim studentom interesującym się filozofią, naukami społecznymi czy pedagogiką). Na końcu każdego z rozdziałów – dla wygody czytelnika – stawiane są problemowe pytania ułatwiające opracowanie przeczytanego materiału. Również wspomniany słownik autorów starożytnych podnosi wartość dydaktyczną recenzowanego dzieła.

Należy jednak podkreślić, że *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania* w pewnym sensie wykracza poza typową formę podręcznikową. Mikołaj Krasnodębski nie tylko streszcza najważniejsze poglądy omawianych filozofów, ale również krytycznie ocenia ich treść (starannie rozdzielając przy tym część opisową od oceniającej, co również należy podkreślić), a także podejmuje dyskusję tezami innych badaczy (H.I. Marou). Ponadto, stara się omawiać aktualne ustalenia badawcze w kwestii stanu badań nad tekstami źródłowymi. Wszystko to jest możliwe – powtórzmy to – dzięki nienagannemu warsztatowi historyka filozofii, który prezentuje autor recenzowanego dzieła.

Wszystko to pokazuje, że autor mógł napisać *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania* jako monografię, świadomie jednak tego nie uczynił. Wątpliwości i niejednoznaczności interpretacyjne sygnalizowane choćby przez historyków filozofii przywoływane są tutaj wyłącznie w stopniu adekwatnym do celu założonego we wstępie. Mikołaj Krasnodębski przyjmuje perspektywę filozofii realistycznej i z tej perspektywy bada przyczyny i konsekwencje teorii pedagogicznych greckich filozofów.

„Istnieje wyłącznie wychowanie filozoficzne”

Zrekonstruowana filozofia wychowania ateńskich klasyków prowadzi autora recenzowanego dzieła do następujących wniosków:

- Nie należy odrywać wychowania od jego dziejów oraz filozoficznych przedzałożeń na których się ono opiera. W tym sensie „odpowiedzi zaproponowane przez Sokratesa, Platona,

Arystotelesa, Epikura i Zenona są wciąż aktualne”.

- Mimo wielu różnic, wspólnym mianownikiem ateńskiego wychowania była troska o problematykę moralną, czego brak jest w wychowaniu współczesnym.
- Wśród najistotniejszych przedzałożeń filozoficznych ateńskiej historii wychowania należy wymienić platoński idealizm i arystotelesowski realizm, które wyznaczają główne kierunki rozwoju intelektualnego Europy. Do dzisiejszego dnia na płaszczyźnie epistemologicznej, i ontologicznej opisują one ludzkie poznanie i bytowanie. „Współczesna teoria wychowania nie jest zwolniona z tych przedzałożeń, stąd musi opowiedzieć się po stronie idealizmu lub realizmu”.

Ostatecznie – stwierdza autor - nie ma wychowania i edukacji bez filozofii.

Podsumowanie

Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania Mikołaja Krasnodębskiego wypada uznać za cenne uzupełnienie dostępnej w języku polskim podręcznikowej wiedzy na temat *paidei* ateńskiej. We wstępie autor zastrzega, że pozytywna recepcja niniejszej książki może go skłonić do kontynuacji podejmowanej w niej problematyki w postaci opracowania dalszych dziejów helleńskiej i rzymskiej *paidei* oraz *paidei* wieków średnich. Z perspektywy czytelnika i recenzenta *Zarysu dziejów ateńskiej historii wychowania* zdecydowanie popieram ten pomysł. Mam nadzieję, że niniejsza recenzja zachęci autora do jego realizacji.

Marek Jastrzębski

Étienne Gilson *Etyka Studiów Wyższych*¹ (*The ethics of higher of studies*)

Uczoność (*scholarship*) nie polega przede wszystkim na ilości wiedzy, jaką człowiek dysponuje, lecz na drodze, na której ją zdobywa; i chciałbym na razie zostawić was z tą myślą, ale dopowiedzieć od razu, że prawdziwym uczonym jest zasadniczo człowiek, którego życie intelektualne jest częścią i udziałem jego życia moralnego. Innymi słowy uczony jest człowiekiem, który zdecydował raz na zawsze wnosić wymagania sumienia (*moral consciousness*) do swojego życia intelektualnego. Jeśli zrobicie to natychmiast, jeśli weźmiecie to zobowiązanie i wskazówkę do swojego życia, to już staniecie się prawdziwymi naukowcami. Jeśli zrobicie to bardziej starannie niż zrobił to wasz nauczyciel, od razu zaczniecie być lepszymi niż on naukowcami i znajdziecie się na jedynej drodze prowadzącej do wszechstronnej i głębokiej uczoności.

Pierwszą cnotą, którą nałożycie na siebie przez podjęcie takiego kroku, będzie intelektualna uczciwość (*intellectual honesty*). Doskonale wiemy, czym jest moralna uczciwość (*moral honesty*) i za nic w świecie nie moglibyśmy sobie pozwolić na zgrzeszenie przeciwko niej. Intelektualna uczciwość jest o wiele mniej znaną cnotą, a studia wyższe mają właśnie uczyć tego, czym ona jest. Moralna uczciwość, w gruncie rzeczy jest sumiennym uwzględnianiem zasad sprawiedliwości; intelektualna uczciwość jest sumiennym uwzględnianiem prawdy. (...)

Wystarczy tylko, że weźmiecie rzeczywiście rzetelną książkę, rzeczywiście rzetelną lekturę, rzeczywiście rzetelną rozprawę naukową, a będziecie mogli zobaczyć, że cały ten wykaz cytatów, nawiązań, faktów, dokumentów i obserwacji jest tam tylko dlatego, że

¹ Pierwotnie artykuł został opublikowany w *Harvard Alumni Bulletin*, 30 (1927) 5. Następnie został wydany jako skrót wypowiedzi E. Gilsona (stąd wielokropki w środku tekstu) nakładem *Bulletin of the American Association of University Professors* 14(1928) 3, s. 208-210. To ostatnie wydanie stanowiło podstawę tłumaczenia. E. Gilson przedstawił swoje stanowisko w dyskusji na temat charakteru kształcenia uniwersyteckiego sugerując postawę intelektualnej uczciwości jako pryncypium działań dydaktycznych i badawczych.

było czymś moralnie nie możliwym by je pominąć. Prawdziwy uczony, który daje wam bibliografię, będzie z pewnością dawał wam tytuły wszystkich książek, które przeczytał dotyczących danego zagadnienia i tylko te tytuły. Nie jest on człowiekiem, który cytuję książkę, której nigdy nie używał albo używa książki, której nigdy nie cytował. Nie będzie tego robił, ponieważ uważa, że jego czytelnik posiada prawo do tego by wiedzieć skąd pochodzą informacje i gdzie można zdobyć na ten temat ich więcej. Prawdziwy uczony nigdy nie powie, że jakiś człowiek napisał to a to zdanie bez dodania w tym samym czasie, gdzie to napisał. Nie dlatego, że to lepiej wygląda gdy sporządzi się przypisy i wskaże odniesienia, ale dlatego, że mamy prawo do sprawdzenia tego cytatu i zobaczenia, czy w oryginalnym kontekście dane zdanie będzie posiadało tak samo wiele znaczeń, jak wiele posiada w sytuacji w której zostało wyrwane z tego kontekstu. Jeśli jesteście prawdziwymi naukowcami i zapisujecie ten cytat dla mnie, to nie piszecie tego z pamięci z ryzykiem zmiany jednego słowa albo dwóch w tym cytacie. Ponieważ przez zmianę tego słowa możecie zmienić znaczenie i narzucić komuś to, czego nigdy nie powiedział a mnie samemu narzucacie fałszywe mniemanie, że ten człowiek powiedział to, czego faktycznie nie zrobił. Dla intelektualnej uczciwości nie ma żadnych nieistotnych szczegółów jak również i dla moralnej uczciwości. (...)

Nie mogę się zgodzić, że ilość może być uznawana za nieistotną. Albowiem dajcie mi jakość, a ilość będzie następować z konieczności, właśnie rozpoczynacie lub wzmacniacie moralną sprawność za każdym razem gdy postępujecie we właściwy sposób. Z czasem przez powtarzanie tych samych wysiłków osiągniecie pewne nagromadzenie wiedzy, a ona będzie mogła być rozważana jako konieczny wynik waszej wytrwałości w intelektualnej uczciwości. (...)

Prawie skończyłem, jednak to, co jest najtrudniejsze do powiedzenia jeszcze nie zostało powiedziane. Tak jak w bolesnej chirurgicznej operacji, postaram się ująć to krótko i przebrnąć przez tę kwestię tak szybko, jak to możliwe. Jest pewna recepta na utrzymanie uwagi i zdobycie serc współczesnych młodych ludzi, mianowicie

zachęcenie ich do zniszczenia starych zasad i starożytnych bożków. Jeżeli powiecie im, że oni są doskonale wolnymi umysłami wobec doskonałego nowego świata i dodacie, jeśli tak wybieriecie, że oni mają prawo, ba, obowiązek, rozdeptywać wszystkie stare normy postępowania i wiedzy i ustalać podstawy dla nowych – jesteście bardzo bliscy wygrania ich aprobaty. Niestety, jeżeli czasami zafałszowaliście dobra żeby okazać się dobrymi sprzedawcami, nabywcy, na ogół pojawią się wcześniej czy później, i niestety kupią je. To, co ja powinienem zalecić wam – to przeciwnie – bardzo niedoceniana, pogardzana a nawet niepopularna cnota, mianowicie uczciwość. Ubierzmy to w bardziej nowoczesne okrycie i nazwijmy ją posłuszeństwem prawdzie, lub jeśli dbacie o bardziej fachowe terminy – „obiektywnością”. Polecam to wam z ryzykiem urażenia was dzisiaj, lecz z nadzieją zdobycia waszej aprobaty w przyszłości. (...)

Z pewnością to był jeden z przesądów, że wszystko co było stare było prawdą; ale my teraz cierpimy od przeciwnego, ale nie mniej niebezpiecznego zabobonu, że wszystko co jest stare jest fałszem i wszystko co jest nowe jest prawdą. W rzeczywistości czas nie ma związku z prawdą. Nowa prawda może i musi zastępować stare błędy, ale nie może zastępować starych prawd. Jeżeli wy macie rację mówiąc, że nic nie jest prawdą zanim nie stało się to prawdą dla was, to nie znaczy, że jest to prawda, ponieważ prawda stała się waszą własną prawdą; przeciwnie to stało się wasze ponieważ było, jest i będzie prawdą dla każdego ludzkiego umysłu ponieważ jest zdolny do uchwycenia jej.

Teraz wyobraźmy sobie uniwersytet, w którym każdy student prowadziłby swoje całe studia zgodnie z zasadami ścisłej moralnej uczciwości, miałby umysł otwarty na stare prawdy i przygotowywał siebie do odkrycia nowych prawd. Uniwersytet nie byłby traktowany jako zwykłe przedszkole dla przyszłych uczonych, ale już jako miejsce spotkania młodych uczonych zobowiązanych do działania na rzecz wielkości ich uniwersytetu i kraju. (...)

tłum. M. Zembrzusi

Informacje dla autorów

ZESZYTY NAUKOWE SZKOŁY WYŻSZEJ PRZYMIERZA RODZIN W WARSZAWIE SERIA PEDAGOGICZNA

ROCZNIK

ZESZYTY NAUKOWE SZKOŁY WYŻSZEJ PRZYMIERZA RODZIN W WARSZAWIE SERIA PEDAGOGICZNA są pismem naukowym poświęconym problematyce wychowania.

Seria Pedagogiczna wchodzi w skład zespołu Zeszytów Naukowych wydawanych w Szkole – geograficzno-turystycznych, polonistycznych i historycznych (stąd podwójna numeracja Zeszytów: ogólna oraz poszczególnej serii).

Celem periodyku jest dyskusja na temat realistycznego wychowania, filozofii i teorii wychowania. Tym samym 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 i rzymska paideia. Omawia się zatem zarówno problematykę przedzałożeń filozoficznych teorii wychowania oraz podejmuje się interpretacji procesu kształtowania potencjalności człowieka, czyli jego fizyczno-duchowego rozwoju.

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 2 egzemplarze autorskie pisma.

Materiałów nie zamówionych Redakcja nie zwraca.

Redakcja zastrzega sobie prawo do odrzucenia tekstu lub umieszczenia go w innym numerze.

Periodyk jest recenzowany.

Sposób przygotowania tekstu:

1. W ZN SWPR SERIA PEDAGOGIKA publikuje się teksty nie przekraczające 20 str. znormalizowanego maszynopisu, w edytorze WORD MS Office (zaleca się Word 2003). Wielkość czcionki: 12 pkt.; odstęp pomiędzy wierszami: 1,5 (również w przypisach); zaleca się stosowanie znormalizowanych marginesów, po 2,5cm.
2. Artykuł winien otwierać abstrakt (do pół strony znormalizowanego maszynopisu).
3. Tekst należy opatrzyć krótkim streszczeniem w jednym z języków kongresowych (do pół strony maszynopisu). Przetłumaczyć należy również tytuł artykułu.
4. Do redakcji można dostarczyć tekst w wersji elektronicznej (mail podany jest poniżej). Istnieje możliwość przesłania tekstu w wersji tradycyjnej: wydruku oraz elektroniczną wersję tekstu na płycie CD (na podany poniżej adres Redakcji). Wydruk winien być jednostronny, czytelny na białym papierze formatu A4. W wydruku nie dopuszcza się odręcznych uzupełnień.
5. Pierwszą stronę należy rozpocząć od imienia i nazwiska Autora. W przypisie dolnym korzystając z odsyłacza w formie, „*” należy podać jednostkę afiliacyjną; ewentualnie: e-mail lub stronę www. Od nowego wiersza, wyśrodkowany i pogrubiony tytuł pracy.
6. Pod tytułem artykułu należy wypisać rozdziały i podrozdziały umieszczone w tekście.
7. Autorzy proszeni są o podanie swoich danych do wiadomości Redakcji (adres do korespondencji, telefon, e-mail).

Sposób cytowania:

1. Zaleca się stosowanie przypisów na dole strony.
2. **W przypadku cytowania książki:** inicjał imienia, nazwisko, nazwę pracy, wraz w podtytułem, miejsce i rok wydania (bez nazwy wydawnictwa), strony. Np. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 55.
3. **W przypadku cytowania artykułu z czasopisma:** inicjał imienia, nazwisko, tytuł artykułu kursywą, nazwa czasopisma w cudzysłowie, rocznik, numer oraz rok wydania w nawiasie, numery stron. Np. A. Andrzejuk, *Mieczysława Gogacza dochodzenie do pedagogiki*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 32 (1996) 2, s. 77-104.
4. **W przypadku cytowania z pracy zbiorowej:** inicjał imienia, nazwisko, tytuł artykułu kursywą, znak ‘w:’, nazwa pracy zbiorowej, pod skrócie ‘red.’ inicjał imienia i nazwisko redaktora lub redaktorów, miejsce i rok wydania (bez nazwy wydawnictwa), strona. Np. T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 213-221.
5. **W przypadku cytowania pracy tłumaczonej na język polski:** podać po skrócie ‘tłum.’ inicjał imienia i nazwisko 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:

*ZESZYTY NAUKOWE
SZKOŁY WYŻSZEJ PRZYMIERZA RODZIN W WARSZAWIE
SERIA PEDAGOGICZNA*

Redaktor Naczelny:

Mikołaj Krasnodebski: mikrasnodebski@tlen.pl

Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin w Warszawie
ul. M. Grzegorzewskiej 10
PL 02-778 Warszawa
tel. +48 22 644 07 97; +48 22 644 04 55
www.swpr.edu.pl

Wydawnictwo
 Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie
www.swpr.edu.pl
swpr@swpr.edu.pl
 22 644 07 97

Wydawnictwo SWPR wydaje zarówno książki jak i wydawnictwa ciągłe i seryjne. Pełen spis wydanych pozycji znajduje się na stronie internetowej. Książki można zamawiać drogą internetową. Poniżej znajdują się tylko wybrane pozycje:

Z zakresu pamiętników:

- KUCEM NA URSYNÓW – *Izabela Dzieduszycka* (2011 r.)
- SPOTKANI NA DRODZE – *Leszek Starkel* (2011 r.)
- CI, O KTÓRYCH POWINNIŚMY PAMIĘTAĆ. Fascynujące życiorysy Polaków rozsianych po świecie, tom I – *pod red. Elżbiety Mycielskiej-Dowgiałło* (2010 r.)
- CI, O KTÓRYCH POWINNIŚMY PAMIĘTAĆ. Fascynujące życiorysy Polaków rozsianych po świecie, tom II – *pod red. Elżbiety Mycielskiej-Dowgiałło* (2011 r.)

Z zakresu rozpraw i podręczników:

- PODSTAWY METEOROLOGII I KLIMATOLOGII – *Urszula Kossowska-Cezak* (2007 r.)
- BADANIA CECH TEKSTUALNYCH OSADÓW CZWARTORZĘDOWYCH I WYBRANE METODY OZNACZANIA ICH WIEKU – *pod red. Elżbiety Mycielskiej-Dowgiałło* (2007 r.)
- CHEMIA DLA PRZYRODNIKÓW (drugie wyd.) – *Hanna Rembertowicz* (2010 r.)
- CZŁOWIEK I PAIDEIA. REALISTYCZNE PODSTAWY FILOZOFII WYCHOWANIA (drugie wyd.) – *Mikołaj Krasnodębski* (2009 r.)

Z zakresu publicystyki społecznej:

- ODPOWIEDZI NA TRUDNE PYTANIA DZISIEJSZEGO ŚWIATA – *pod red. Elżbiety Mycielskiej-Dowgiałło*, tom I – VI (2006 – 2011 r.)

Z zakresu poezji:

- KIEDY BĘDĘ DO CIEBIE SZEDŁ – *Marek Antoni Wasilewski* (2010 r.)
- NA GEOGRAFICZNYCH ŚCIEŻKACH ŻYCIA – *Joanna Angiel* (2012 r.)