

ZESZYTY NAUKOWE

Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie



ZESZYTY NAUKOWE

Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie

Zeszyt 12-13

SERIA PEDAGOGICZNA

Numer serii 5-6



Warszawa 2013-2014

REDAKTOR NACZELNY

Dr Mikołaj Krasnodębski

REDAKCJA

Dr Teresa Stankiewicz, Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin, Warszawa

Dr Stefan Szary, Wyższa Szkoła Edukacji i Terapii, Poznań

Dr Marek Stankiewicz, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

RADA NAUKOWA

Prof. dr hab. Mieczysław Gogacz, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
(członek honorowy)

Prof. dr hab. Natalia Loseva, Państwowy Uniwersytet w Doniecku (Ukraina)

Prof. dr hab. Władysław Misiak, Uniwersytet Warszawski

Prof. doc. dr hab. Eva Naništová, Trnavská Univerzita v Trnave (Słowacja)

Dr hab. Stanisław Gałkowski, prof. Akademii Krakowskiej im. A. Frycza Modrzewskiego

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

Doc dr hab. Andrej Rajský, prof. Trnavská Univerzita v Trnave (Słowacja)

Dr hab. Tomasz Rudowski, prof. Uniwersytetu Warszawskiego

Ks. dr hab. Tomasz Stępień, prof. Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. Uniwersytetu Łódzkiego

Dr Barbara Kiereś, Katolicki Uniwersytet Lubelski

Dr Anna Szudra-Barszcz, Katolicki Uniwersytet Lubelski

Czasopismo recenzowane

RECENZENCI ZESZYTU:

Prof. zw. dr hab. Artur Andrzejuk, prof. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. Uniwersytetu Łódzkiego i WSP w Łodzi

Doc dr hab. Andrej Rajský, prof. Trnavská Univerzita v Trnave (Słowacja)

Wydawnictwo Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie

ul. Marii Grzegorzewskiej 10

02-778 Warszawa

Tel. (+48) 22 644 07 97

PROJEKT OKŁADKI, SKŁAD I ŁAMANIE

Joanna Łokietek

ISSN: 2082-2944

ISBN: 978-83-61140-51-1

Druk i oprawa:

ELPIL, Siedlce

Spis treści

Przedmowa	9
ROZPRAWY	13
Witold Starnawski, <i>Postulat neutralności i zaangażowania w postawie pedagoga-teoretyka i pedagoga-praktyka</i>	13
Sebastian Taboń, <i>Hermeneutyka pedagogiczna jako metoda badawcza</i>	27
Jadwiga Knotowicz, Stefan Szary, <i>W obronie godności dziecka. Aktualność przesłania dra Janusza Korczaka</i>	53
Krzysztof Kalka, <i>Prawda i dobro jako podstawy etyki zawodu nauczyciela</i>	69
Wiesława Wołoszyn – Spirka, <i>Osoba nauczyciela – punktem wyjścia etyki nauczycielskiej</i>	93
Magdalena Lejzerowicz, <i>Osoba z niepełnosprawnością w systemie edukacji: podmiot czy przedmiot?</i>	109
Marek Stankiewicz, <i>Kuruman Press. Wpływ prasy drukarskiej na rozwój edukacji Batswana</i>	151
s. Maria Opiela BDNP, <i>Wkład polskich zgromadzeń zakonnych powstałych w XIX wieku w rozwój podstaw i praktyki rodzimej edukacji</i>	175
Krzysztof Klimska, <i>Metafizyczne podstawy wychowania w ujęciu Stanisława Adamczyka</i>	203

s. Maria Opiela BDNP, *Integralna pedagogika przedszkolna w ujęciu Edmunda Bojanowskiego a wyzwania współczesności* 229

RECENZJE, SPRAWOZDANIA, VARIA 269

Mikołaj Krasnodębski, Marcin Wasilewski, *Paideutyka Protagorasa i Platona, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Oddział w Poznaniu, Poznań 2007, ss. 60* 269

Mikołaj Krasnodębski, Anna Szudra – Barszcz, *Elementy pedeutologii scholastycznej czyli o Tomaszu z Akwinu rozumieniu nauczyciela i nauczania, Seria wydawnicza: Biblioteka Katedry Filozofii Wychowania, t. 2, Wydawnictwo KUL, Lublin 2011, ss. 82* 276

Mikołaj Krasnodębski, Władysław Misiak, *Globalizacja Berlina, Pragi i Warszawy, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012, ss. 136* 283

Mikołaj Krasnodębski, *Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji Úloha osobnosti a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu (Prezentace školství a vzdělanosti). 25-26 października 2012, Wydział Pedagogiki Uniwersytetu Karola w Pradze* 290

Teresa Stankiewicz, *Sprawozdanie z konferencji SWPR (grudzień 2012)* 293

INFORMACJE DLA AUTORÓW 296

Table of contents

Foreword.....	9
DISSERTATIONS	13
Witold Starnawski, <i>Postulate of neutrality and involvement in the attitude of pedagogue-theorist and pedagogue-practitioner</i>	13
Sebastian Taboń, <i>Pedagogic hermeneutics as a research method</i>	27
Jadwiga Knotowicz, Stefan Szary, <i>In defense of child dignity. Dr Janusz Korczak and his timeless legacy</i>	53
Krzysztof Kalka, <i>Truth and goodness as the basic principles of ethics of the teaching profession</i>	69
Wiesława Wołoszyn – Spirka, <i>The teacher as a person – the starting point of teaching ethics</i>	93
Magdalena Lejzerowicz, <i>A person with a disability in the education system: the subject or the object?</i>	109
Marek Stankiewicz, <i>Kuruman Press. Influence of the printing press on the development of the Batswana education</i> ..	149
s. Maria Opiela BDNP, <i>The contribution of Polish religious congregations created in the 19th century to the development of the rudiments and practices of native education</i>	175

Krystyna Klimska, *Metaphysical bases of education from Stanisław Adamczyk's perspective*205

s. Maria Opiela BDNP, *Integral preschool education in terms of Edmund Bojanowski and the challenges of the present time*.....231

BOOK REVIEW, REPORTS, VARIA269

Mikołaj Krasnodębski, Marcin Wasilewski, *Paideutics of Protagoras and Plato*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Oddział w Poznaniu, 2007, 60 pp.269

Mikołaj Krasnodębski, Anna Szudra – Barszcz, *Elements of scholastic pedeutology in Thomas Aquinas' understanding of teacher and teaching*, Seria wydawnicza: Biblioteka Katedry Filozofii Wychowania, Vol. 2, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2011, 82 pp.276

Mikołaj Krasnodębski, Władysław Misiak, *Globalisation in Berlin, Prag and Warsaw*, Wydawnictwo Difin, Warsaw 2012, 136 pp.283

Mikołaj Krasnodębski, *Report of the International Conference: Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu (Prezentace školství a vzdělanosti). 25-26 October 2012, Faculty of Education, Charles University in Prague*.....290

Teresa Stankiewicz, *SWPR Conference Report (December 2012)*293

INFORMATION FOR AUTHORS296

Przedmowa

W dobiegającym do końca 2013 roku w „Zeszytach Naukowych Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie – Seria Pedagogiczna” nastąpiło wiele satysfakcjonujących Redakcję zmian.

Powstała strona internetowa pisma (<http://www.swpr.edu.pl/zeszyty-naukowe/seria/seria-pedagogiczna>), na której w formie PDF zostały zamieszczone opublikowane wcześniej w wersji papierowej numery periodyku. W ten sposób „Zeszyty” za pośrednictwem Internetu są powszechnie dostępne, co nie tylko poszerza grono ich potencjalnych Czytelników i Współpracowników, ale jak ufam, przyczyni się do szerszego dyskursu na temat teoretycznych i filozoficznych podstaw wychowania. Strona internetowa „Zeszytów” będzie systematycznie uzupełniana również o informacje dotyczące składu Rady Naukowej pisma, jego specyfiki i celów oraz zasad przygotowania tekstów do druku.

W październiku 2013 roku nasz periodyk pozytywnie przeszedł proces ewaluacji IC Journals Master List 2012 (Index Copernicus), której wynikiem jest przyznanie wskaźnika ICV (Index Copernicus Value) w wysokości 2.82 pkt., zaś w dn. 17 grudnia 2013 roku „Zeszyty Naukowe SWPR – Seria Pedagogiczna” otrzymały punktację Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w wysokości 3 punktów (BNP). W latach ubiegłych (2011 i 2012) punktacja ta wynosiła zaledwie jeden punkt. Redakcja „Zeszytów” w kolejnych latach zamierza ubiegać się o podwyższenie obecnej punktacji pisma do ma-

ksymalnej przewidzianej dla tego typu periodyków. Priorytetem Redakcji tego periodyku jest uczynienie go atrakcyjnym merytorycznie dla tych, którzy zdecydowali się na publikację na jego łamach.

W 2013 roku podjęto współpracę z Towarzystwem Pedagogiki Filozoficznej im. Bronisława F. Trentowskiego w Łodzi (TPF), które poprzez swoje badania i wydawnictwa naukowe (seria wydawnicza: *Pedagogika Filozoficzna* i periodyki: *Pedagogika Filozoficzna on-line* i *Kultura i Wychowanie*) oraz organizowanie krajowych i międzynarodowych konferencji naukowych faktycznie kształtuje polską filozofię wychowania, oddziałując także na środowiska zagraniczne, głównie w Czechach (Uniwersytet Karola w Pradze; Central European Philosophy of Education Society), na Słowacji (Uniwersytet w Trnawie) i Ukrainie (Państwowy Uniwersytet w Doniecku). „Zeszyty Naukowe SWPR – Seria Pedagogiczna” nie mają na celu konkurencji z wyżej wymienionymi środowiskami, ale twórczą koegzystencję, uzupełnianie ich o właściwą „Zeszytom” specyfikę ujęcia i rozumienia filozofii wychowania.

W ostatnich miesiącach godność członka Rady Naukowej pisma przyjęli: Pan Profesor dr hab. Sławomir Sztobryn (Uniwersytet Łódzki; Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi; prezes TPF), Pan Prof. dr hab. Stanisław Gałkowski (Akademia Krakowska im. A. Frycza Modrzewskiego), Ks. Prof. dr hab. Marian Nowak (Katolicki Uniwersytet Lubelski), Pani dr Barbara Kiereś (Katolicki Uniwersytet Lubelski), Pani dr Anna Szudra-Barszcz (Katolicki Uniwersytet Lubelski) oraz Pan Prof. doc dr hab. Andrej Rajský (Trnavská Univerzita), zaś Pan dr Stefan Szary dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych z poznańskiej Wyższej Szkoły Edukacji i Terapii dołączył do Redakcji pisma. W poszerzonym składzie Rada Naukowa „Zeszytów” ma 12 Członków, w tym 7 samodzielnych pracowników naukowych z Polski i 3 z zagranicy.

W aktualnym podwójnym numerze pisma zostały opublikowane rozprawy nowych Autorów. Do grona osób publikujących na łamach „Zeszytów” dołączyli: dr hab. Witold Starnawski, prof. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, dr Krystyna Klimska (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego), dr Jadwiga Knottowicz (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie oraz Wyższa Szkoła Edukacji i Terapii w Poznaniu), s. dr hab. M. Opiela (Katolicki Uniwersytet Lubelski), dr M. Lejzerowicz (Wyższa Szkoła Rehabilitacji w Warszawie) oraz prof. dr hab. Krzysztof Kalka i dr Wiesława Wołoszyn-Spirka z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Niniejszy numer został recenzowany zarówno przez pedagogów zajmujących się filozofią wychowania (dr hab. Sławomir Sztobryn prof. UŁ i WSP i doc. dr hab. Andrej Rajský, prof. TU) jak i przez filozofa zajmującego się antropologią i etyką (prof. zw. dr hab. Artur Andrzejuk z UKSW).

W imieniu swoim oraz Redakcji pragnę podziękować Państwu za dotychczasowe wsparcie, prosząc zarazem o poinformowanie w swoich środowiskach o możliwości publikowania tekstów z zakresu filozofii wychowania i teorii wychowania na łamach naszego pisma. Zależy mi, aby ten periodyk włączył się w bogatą dyskusję dotyczącą filozoficznych i teoretycznych podstaw wychowania. W Polsce i Europie istnieje kilka prestiżowych pism zajmujących się tą problematyką. Chciałbym aby „Zeszyty” nie odstępowały w tym naukowym dialogu, reprezentując nasze ujęcia i badania. Jestem otwarty na Państwa propozycje i na nowych Autorów tekstów. Mam świadomość, że bez Państwa pomocy nie będzie możliwe szersze oddziaływanie tego periodyku. Zatem jeszcze raz zapraszam do współpracy w tworzeniu pedagogicznych „Zeszytów Naukowych SWPR”.

28 grudnia 2013

W ramach współpracy Wydawnictwa Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie – wydawcy „Zeszytów Naukowych SWPR” z międzynarodowym Towarzystwem Pedagogika Filozoficznej w Łodzi ukazał się IX tom serii wydawniczej FILOZOFIA I PEDAGOGIKA pt. *Mysł pedagogiczna neoscholastyki i neto-mizmu* (red. naukowa tomu: M. Krasnodębski, red. naukowa serii: A. Murzyn, Warszawa 2014, 258 str.). Wszystkich Czytelników naszego periodyku zachęcam do lektury niniejszego tomu.

22 kwietnia 2014

*Dr Mikołaj Krasnodębski
Redaktor naczelny*

ROZPRAWY

Witold Starnawski*

POSTULAT NEUTRALNOŚCI I ZAANGAŻOWANIA W POSTAWIE PEDAGOGA- TEORETYKA I PEDAGOGA-PRAKTYKA

1. Ustalenia wstępne. 2. Postawa pedagoga-teoretyka. 3. Postawa pedagoga-praktyka 4. Bezinteresowność poznania i działania.

Abstrakt

Przeciwstawienie neutralność – zaangażowanie bywa zazwyczaj traktowane dychotomicznie i jednopłaszczyznowo, co zdaje się zacierać jego istotę. Wydaje się, że ma ono raczej charakter ambiwalencji występującej między poznaniem a działaniem, jest wyrazem napięcia wynikającego z przesilania się dwu tendencji występujących w jednym podmiocie, a nie charakterystyką dwu odmiennych postaw. Ambiwalencja ta jest znacząca, odsłania bowiem ważny rys duchowości człowieka, który jest postawiony zarazem w sytuacji zaangażowania i neutralności – na różnych poziomach – i to czy przeciwstawienie to rozbija jedność człowieka, czy potrafi on zin-

* Dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW, Warszawa
e-mail: starnawski@gmail.com

tegorować obydwie tendencje ma duże znaczenie dla spójności życia i działania podmiotu, zwłaszcza kiedy jest on wychowawcą. Właśnie w wychowaniu kwestia ta staje się wyrazista, ciekawa poznawczo, ale i trudna, zwłaszcza w sytuacji, kiedy ta sama osoba jest zarazem teoretykiem i praktykiem (wychowawcą). Także w sytuacji, kiedy dotyczy to dwóch różnych osób, problem określenia związków między teoretycznym badaniem i praktycznym wychowywaniem jest podstawowy dla jedności pedagogiki. Poniżej chcę przedstawić argumenty na rzecz tezy, która wyznacza związek między wspomnianymi nastawieniami ograniczony do dziedziny wychowania. Teza ta zawiera się w stwierdzeniu, że bezinteresowne poznanie uwarunkowane jest zaangażowaniem podmiotu, a wartość zaangażowania wyznaczona jest bezinteresownością (obiektywnością) poznawania. Zwykle przyjmuje się, że postawa neutralności właściwa jest dla podejścia teoretycznego, a zaangażowanie – dla praktycznego. Chcę pokazać, że może być również odwrotnie, co należy traktować jako dopełnienie a nie podważenie powszechnie przyjmowanej tezy przeciwnej.

Słowa kluczowe: pedagogia, neutralność, zaangażowanie, pedagog-praktyk, pedagog-teoretyk, doświadczenie wychowania, bezinteresowność

1. Ustalenia wstępne

Nie wydaje się, aby istniała potrzeba kwestionowania podziału na działania teoretyczne i praktyczne w dziedzinie wychowania i edukacji. Pedagogiem-teoretykiem nazywam tego, kto podejmuje refleksję poznawczą nad dziedziną wychowania, pedagogiem-praktykiem tego, kto podejmuje działalność w tej dziedzinie. Nie wyklucza to oczywiście sytuacji, w której ten sam człowiek będzie zarazem teoretykiem i praktykiem, choć nie w tym samym momencie i nie w tym samym nastawieniu. W wyrazisty sposób ten problem „zapętlania” teorii i praktyki występuje tam, gdzie mówimy o pedagogii,

która zdaje się być zarazem i refleksją (w działaniu), i praktyką (refleksyjną)¹. Właściwie trudno sobie wyobrazić, aby dobra praktyka nie zwierzała również dojrzałej refleksji; czy może być odwrotnie, to sprawa bardziej złożona. Głęboki myśliciel nie musi być efektywnym wychowawcą. Czy jednak można docierać do istoty wychowania nie uczestnicząc zarazem w praktyce życia i nie sięgając do źródłowego doświadczenia wychowania²? – pytanie to pozostawiam otwarte. Kim jest „teoretyk wychowania”? – mam świadomość wieloznaczności tego określenia, zwłaszcza dzisiaj, kiedy można spotkać się z różnymi teoriami pedagogicznymi, które ani nie zrodziły się z praktyki wychowawczej, ani nie pretendują do tego, aby sprawdzić się w niej³. Z drugiej strony trudno byłoby nazwać teoretykiem wychowania w wąskim rozumieniu tego słowa Karola Wojtyłę, choć był on niewątpliwie pedagogiem, a także uprawiał refleksję nad metodami wychowawczymi, choć w innym paradygmacie niż ten, który jest dominujący we współczesnej pedagogice⁴. Czy teoretykiem nie był również Janusz Korczak w wielu swoich dziełach, które przecież nie są tylko kronikarskim zapisem wydarzeń czy przeżyć? W większym stopniu i teoretykiem, i praktykiem była Helena Radlińska; można powiedzieć, że uczestnictwo w środowisku życia było istotnym elementem jej metody badawczej.

¹ Zdaje się to jedną z najważniejszych cech wyróżniających pedagogię od pedagogiki.

² Czym jest „doświadczenie wychowania”? Odwołaniem się do występującej w świecie rzeczywistym niesymetrycznej relacji między dwojgiem osób, która można opisać jako „troskliwą władzę” i „kierującą troskę”. Wydaje się, że tak rozumiane wychowanie jest czymś pierwotnym dla ludzkich kontaktów, a wszelkie inne formy społecznej (instytucjonalnej) edukacji są wtórne i powinny być odniesione do tego pierwotnego kryterium. Więcej na temat „doświadczenia wychowania” w mojej pracy *Prawda jako zasada wychowania* (Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2008), s. 160-194.

³ Czym zatem są? Pełnią np. funkcję ukierunkowania działań polityki edukacyjnej. Taką rolę można przypisać wielu nurtom z teorii krytycznej wywodzącym się z postmarksowskiej szkoły frankfurckiej.

⁴ W przypadku Karola Wojtyły – Jana Pawła II chodzi o przemyślane nawiązanie do arystotelesowskiego znaczenia teorii (jako oglądu prawdy). Sądzę, że w jego dziełach zawarta jest również teoria wychowania w węższym znaczeniu, rozumiana jako system, trzeba ją tylko umiejętnie wydobyć.

Mówiąc o „postawie” mam na myśli zdolność, dyspozycyjność do pewnego rodzaju aktywności (lub jej nie podejmowania), nie myślę tylko o działaniu, ale również o poznawaniu, a także nastawieniach emocjonalnych.

Czym jest „zaangażowanie”? Jest (nie zawsze w pełni świadomym) opowiedzeniem się za czymś, gotowością do działania, ukierunkowaniem na rzecz czegoś (lub przeciw czemuś). „Neutralność” jest jego przeciwieństwem, pozbyciem się tego nastawienia, zdysansowaniem wobec niego. W niniejszych rozważaniach zwracam uwagę przede wszystkim na zaangażowanie, w którym czynnikiem dynamizującym jest wola. Istnieją również inne typy zaangażowania, które łatwiej ocenić – w przeważającej mierze szkodzą one procesowi wychowania podsuwając wychowankowi/wychowawcy inne cele lub wypaczając jego przebieg. Mam na myśli czysto emocjonalne upodobania i uprzedzenia, działanie na rzecz własnych interesów, ze względu na przyjemność czy wygodę, wreszcie uleganie zewnętrznym naciskom, a więc zaangażowanie ideologiczne, polityczne, sekciarskie (realizowane z chłodnym wyrachowaniem, bezrefleksyjną usłużnością lub fanatyczną wiarą).

2. Postawa pedagoga-teoretyka

Nie kwestionuję powszechnego założenia, że postawa pedagoga-teoretyka zasadniczo ma charakter neutralny, niemniej chcę wskazać, że nie jest tak wyłącznie; występują w niej bowiem momenty zaangażowania: w punkcie wyjścia pedagogiki, w doświadczeniu wychowania oraz wtedy, kiedy patrzymy na proces wychowania z perspektywy obecnych w nim wartości i norm.

Punkt wyjścia pedagogiki (pedagogii). Punktem wyjścia pedagogiki, odsłaniającym jej specyfikę jest nastawienie praktyczne, a więc służebność teorii wobec działań ukierunkowanych na dobro (doskonalenie) wychowanka⁵. Ten, kto podejmuje teoretyczną refleksję powinien mieć na uwadze, że – według rozróżnienia Arys-

totelesa – nie chodzi tu o poznanie teoretyczne (poznać, aby wiedzieć), lecz praktyczne (poznać, aby działać). Nastawienie praktyczne przejawia się w tym, aby podejmować przede wszystkim te tematy, które są potrzebne dla rozwiązania ważnych i trudnych problemów praktycznych, a nie tylko dla zaspokojenia czystej ciekawości (pasji) poznawczej. Nastawienie to nie niszczy i nie podważa znaczenia tej pasji, lecz ją ukierunkowuje, wskazuje jej zadania. Może być tak, że pożyteczne stają się rozważania badacza, który wychowaniem zajmuje się wyłącznie z ciekawości lub z jakichś innych względów, jako jednym z wielu „przedmiotów”, lecz można wątpić czy mogą one stanowić fundament wiedzy pedagogicznej i czy mogą być narzędziem korygującym i oczyszczającym występujące w doświadczeniu błędy, wreszcie, czy mogą służyć za podstawę roztropnego, mądrego działania.

Doświadczenie wychowania. Ważną rzeczą jest refleksja pedagoga-teoretyka nad źródłami wiedzy pedagogicznej. Wydaje się, że poza tym co pedagogika zapożycza od innych nauk (założenia metodologiczne, filozoficzne, treści zaczerpnięte z nauk szczegółowych) istnieje samodzielne źródło jej wiedzy, odsłaniające jej specyfikę – jest nim doświadczenie wychowania⁶. Jest to swoiste doświadczenie wielorakich faktów wychowywania dokonujących się w rzeczywistości ludzkiej od zarania dziejów, wszędzie tam,

⁵ Wydaje się, że tak szeroko zakreślony punkt wyjścia powinien być niekwestionowalny, tak jednak nie jest, w niektórych współczesnych ujęciach pomija się ten aspekt (dobro wychowanka) lub wręcz – na piętze metateoretycznym – kwestionuje się możliwość ujęć uniwersalistycznych (powszechnych) czy obiektywistycznych odrzucając pojęcie prawdy. Wtedy jednak dyskusję przenosi się na teren filozoficzny. Wydaje się, że pedagog nie może czekać biernie na rozstrzygnięcie, które zakomunikują mu filozofowie. Paradoks polega na tym, że podjęcie się misji pedagogicznej zawiera *implicite* rozstrzygnięcia teoretyczne, bez których nie ma ona sensu – jest wśród nich przekonanie o realności rzeczywistości i podmiotów relacji wychowawczej, obiektywności prawdy, ale również zasada życzliwości (troski, opieki, towarzyszenia) dla wychowanka.

⁶ Innym aspektem wymagającym odrębnego rozważenia jest doświadczanie wychowania dokonujące się w sposób ciągły, choć zmienny w całym procesie wychowania lub jego etapach.

gdzie człowiek, dostrzegając w sobie lub w drugim niedopełnienie, brak, potrzebę rozwoju (samorozwoju), realizuje ją, pomagając, wspierając proces doskonalenia, stwarzając ku temu dogodne warunki. Taka potrzeba wyrasta z natury (ontyczne niedopełnienie człowieka, potencjalność), ale jest realizowana na polu kultury (odpowiedź na nie). Doświadczenie wychowania zdaje się występować w dwu postaciach: negatywnej (ochrona przed złem, deprawacją, zagrożeniem) lub pozytywnej (aktualizowanie zdolności, powiększanie sił i umiejętności, twórcza autokreacja). Jeśli przyjmiemy, że doświadczenie wychowania jest źródłem specyfiki pedagogicznej, to trudno wyobrazić sobie, aby ten, kto zajmuje się pedagogiką teoretycznie mógł to źródło pominąć i wreszcie, aby mógł je „zneutralizować”, oczyścić z elementów angażujących podmiot. Wypada zatem uznać, że rozpoznanie faktu wychowania, sytuacji wychowanka, relacji wychowawczej powinno dokonywać się z pozycji uczestniczącej a nie neutralnej⁷.

Wartości i normy obecne w procesie wychowania. Trudno wyobrazić sobie realizację procesu wychowania bez odniesienia do świata wartości i ujmowania występujących w nich treści w sposób normatywny. Wartości występują w określeniu celów wychowania, wzorów wychowawczych, charakteru relacji międzyosobowych, normy potrzebne są dla wskazania prawidłowości / nieprawidłowości (słuszności / niesłuszności, odpowiedniości / nieodpowiedniości itp.) podejmowanych działań. Pedagogika, chcąc nie chcąc, pozostaje w zasięgu oddziaływania wartości, a te „naruszają” teoretyczną neutralność, są przecież tym, co pociąga, porusza, nie pozostawia

⁷ Do takiej konkluzji można dojść także i w inny sposób. Dla o. Jacka Woronieckiego, który kwestionował potrzebę pedagogiki jako odrębnej nauki, było oczywistym, że ten, kto zajmuje się wychowaniem w jakikolwiek sposób, powinien czynić to w postawie zaangażowania. Interesujące jest to, że we współczesnej pedagogice coraz większego znaczenia nabiera przekonanie o konieczności przyjęcia aktywnej (uczestniczącej) postawy w badaniu rzeczywistości ludzkiej, społecznej. Jest to m.in. związane z pogłębieniem metodologii badań jakościowych.

obojętnym (według klasycznego określenia dobra-wartości). Metodologia badania dziedziny nasyconej wartościami i normami w tak dużym stopniu jak wychowanie⁸ powinna zatem uwzględniać tę specyfikę. Jak głęboko powinna ona wpływać na postawę badacza to kwestia odrębna. To prawda, że wprowadzenie tego postulatu komplikuje metodologię badania, podważa poznawczą „czystość” nauki, prowadzi do niebezpieczeństwa subiektywizacji czy ideologizacji wpływów wychowawczych. Czy można jednak unikać tego niebezpieczeństwa zachowując bezpieczną neutralność, skoro trudność tę przynosi sama rzeczywistość wychowania?

3. Postawa pedagoga-praktyka

Zasadniczo charakteryzuje ją zaangażowanie nakierowane na dobro wychowanka, niemniej występują w niej momenty neutralności: w rozpoznaniu realnej sytuacji wychowanka, konieczności stawiania mu wymagań, wreszcie potrzebie zdystansowania się.

Rozpoznanie realnej sytuacji wychowanka. Zadaniem pedagoga jest najpierw właściwe rozpoznanie sytuacji dla postawienia diagnozy. Nie jest to możliwe bez ukierunkowania się na to co rzeczywiste, pominięcia tego, co wymyślone, urojone, zasugerowane przez kogoś. Punktem wyjścia nie może być w tym przypadku uczucie życzliwości przedstawiające cechy, okoliczności, relacje, zdolności, możliwości wychowanka tylko w dobrym świetle (ulepszone i upiększone). Trudno też przyjąć, aby takim punktem wyjścia mo-

⁸ Mam świadomość, że taka teza zostałaby uznana za kontrowersyjną, gdyby rozpatrywać ją z perspektywy scjentystycznej, kwestionującej zasadność mówienia w nauce o wartościach czy postmodernistycznej, podważającej w ogóle obiektywność, nie tylko wartości, ale i prawdy. Nie wydaje się jednak, aby dyskusja ze stanowiskami, które w tak skrajny sposób wykorzystują postulat sceptycyzmu była konieczna przy okazji każdego rozważań merytorycznych. Szkodliwość tak osobliwie rozumianego krytycyzmu widoczna jest w naukach praktycznych, a zwłaszcza w pedagogice, paraliżuje on bowiem wszelkie działanie, a praktyczność (*praxis*) jest przecież tym co specyficzne dla pedagogiki.

głoby być wyłącznie krytyczne spojrzenie nakierowane na ułomności, błędy, a nie dostrzegające tego, co potencjalnie kryje się w nim, kim może, powinien się stać. Ten akt rozpoznania powinien być ukierunkowany realistycznie, to znaczy przewycięzać płynące z życzliwości pragnienie, aby poznanie „wypadło jak najlepiej”, jak również nie zważać na przykrości wynikające z odkrywania ciemniejszych stron (co jest równie dotkliwie dla wychowanka jak i dla wychowawcy). Chociaż wychowawca podejmuje swoją misję kierując się ku temu co lepsze i nie tracąc nadziei, że jest to możliwe do realizacji, to przecież byłby nieskutecznym – a w pewnym sytuacjach nawet groźnym – pomocnikiem, gdyby nie chciał dostrzegać pełnych wymiarów rzeczywistości, gdyby wciąż nie starał się, aby nic nie przesłaniało mu prawdy, jakakolwiek by ona była. Ten realizm – przybierający nieraz okrutny, pozbawiony złudzeń kształt – można na przykład dostrzec w refleksjach Janusza Korczaka na temat dziecka, co przecież w żaden sposób nie podważa jego czynnej miłości⁹. Postulat niezbędności realizmu w wychowaniu podkreśla wielu pedagogów¹⁰; nie można zapominać, że oznacza on również wysiłek wychowawcy skierowany na ogarnięcie potencji tkwiących w wychowanku i jego duchowych wymiarów. Ujęcie ich w sposób realistyczny, a więc pozbawiony naiwności, sentymentalizmu i postawy życzeniowej pokazuje wychowawcy trudności, którym trzeba sprostać, a od których mógłby się łatwo uwolnić porzucając postawę bezinteresownego nakierowania na prawdę. Nie sposób oprzeć się sugestii, że skuteczność pedagogicznej inter-

⁹ Dla kogoś, kto powierzchownie zna jego twórczość, niektóre uwagi Korczaka mogą wydawać się szokujące w swym realizmie. Interesująca byłaby z tego punktu widzenia analiza jego utworów literackich takich jak *Król Maciuś I*, a zwłaszcza *Król Maciuś na wyspie bezładnej*.

¹⁰ Potrzeba realizmu, poszukiwania prawdy, realizowania jej, wierności prawdzie – to najważniejsze czynniki kształtowania dojrzałego człowieczeństwa w koncepcji K. Wojtyły; praktyczne znaczenie realizmu w wychowaniu podkreśla o. J. Woroniecki; jest to również jeden z ważniejszych postulatów w pedagogii Luigi Giussaniego.

wencji uzależniona jest w dużym stopniu od realistycznego nastawienia poznawczego.

Postawienie wymagań. Właściwe rozpoznanie prowadzi wychowawcę do postawienia wymagań, zobowiązania do ich wypełnienia, oceny ich realizacji. (Bez odpowiedzi pozostawiam pytanie jak praca wychowawcza może realizować się tam, gdzie nie stawia się wymagań w obawie przed posądzeniem o autorytaryzm – nawet wtedy jednak nie usuwa to postulatu obiektywności wobec stojącej u ich podstaw refleksji). Relacja wychowawcza wchodzi w tym momencie w fazę najtrudniejszą, kryzysową, okazuje się, że nie zawsze jest dobrze i przyjemnie, między wychowawcą i wychowankiem występuje napięcie, które może przyjąć postać walki, nie powinno jednak prowadzić do wrogości¹¹. Jest to jednak walka specyficzna, która odbywa się nie tylko „między” wychowawcą i wychowankiem, ale również w nich samych (w nieco innym znaczeniu). Wychowawca może przezwyciężyć to napięcie, jeśli skupi się nie na osobie wychowanka, ale na tym, co jest „prawdziwym dobrem”, a zatem, jeśli w pewien sposób zmieni nastawienie na teoretyczne¹².

Umocnienie własnej podmiotowości. Właściwa relacja wychowawcza potrzebuje wzajemności odniesień, wychowawca nie może być w niej traktowany instrumentalnie. Gdyby przyjął pozycję „sługi” (czy też „fachowca” wynajętego do realizacji zadania) osłabiłby siłę oddziaływania, podważyłby wiarygodność stojącej u pod-

¹¹ Lapidarne ujęcie tego dramatycznego napięcia możemy odnaleźć w słowach Karola Wojtyły wypowiedzianych podczas „rekolekcji watykańskich” wygłoszonych na prośbę papieża Pawła VI: (...) *zadaniem wszystkich Nauczycieli i Pasterzy, jest zmagać się nieraz o człowieka z samym człowiekiem. Walczyć o człowieka z samym człowiekiem!*. (Kardynał Karol Wojtyła, *Znak, któremu sprzeciwić się będą. Rekolekcje w Watykanie*. Rzym – Watykan *Stolica Apostolska* 5-12. III. 1976, Pallotinum, Warszawa 1976, s. 97).

¹² Platon pisze o tym w następujących słowach: *Bo jeśli i tu są dwa wypadki, to chyba mamy w jednym z nich schlebianie i brzydką retorykę ludową, a w drugim rzecz piękną: pracę nad udoskonaleniem dusz współobywateli i walkę, która zawsze mówić każe to, co najlepsze; wszystko jedno, czy to będzie miłe, czy niemiłe słuchaczom* (Platon, *Gorgiasz*, 503A).

staw relacji, która nie może być osobowa „jednostronnie”. Jest zatem potrzebne, aby dbał on o zachowanie własnej podmiotowości i pogłębianie własnego doskonalenia. Nakierowanie na wychowanka, uprzywilejowanie jego pozycji nie może przekroczyć granicy, która zagrażałaby jego pozycji jako osoby. Zdaje się, że konieczność takiego zdystansowania się wobec wychowanka miał na myśli Jan Władysław Dawid kiedy mówił o potrzebie „płodnej bezczynności”¹³. Pociąga ona za sobą (czasowe) usunięcie wszelkiego „zaangażowania” na rzecz wychowanka, odsunięcie się od jego spraw, po to, aby poprzez dystans i refleksję nabrać sił i umocnić samego siebie.

4. Bezinteresowność poznania i działania

Napięcie występujące między postawą neutralności i zaangażowania wydaje się być nieusuwalne, człowiek jest skazany, aby podlegać nakierowanym przeciwstawnie siłom. Wydaje się jednak, że nie należy patrzeć na ten fakt wyłącznie jako na obciążenie wynikające z ułomności ludzkiej natury lub traktować je jako paradoks rzeczywistości. Jest ono dane człowiekowi, aby je przewycięzał, inaczej nie jest bowiem w stanie skutecznie poznawać ani działać. Warto zwrócić uwagę, że równocześnie odslania duchową potencjalność osoby, to znaczy zdolność do przekraczania samego siebie. W jaki sposób dokonuje się przewyciężenie ambiwalencji neutralność – zaangażowanie można dostrzec na przykładzie bezinteresowności poznania i działania. W samym rozumieniu bezinteresowności występuje antagonistyczne napięcie, które należy najpierw odslonić i zrozumieć. W przypadku poznania klasyczna formuła podkreśla bezinteresowność, otwarcie na prawdę i wyeliminowanie czynników,

¹³ Zob. J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, w: tenże, *Pisma pedagogiczne*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1961.

które mogły by ją przesłonić, w tym wszelkiego rodzaju zaangażowań. Czy jednak sformułowanie mówiące o „zaangażowaniu bezinteresownym” („zaangażowaniu się w bezinteresowność”) jest pozbawione sensu? Czy nie jest tak, że postawa wzorcowa, o którą chodzi w poznaniu (można ją zgodnie ze starą tradycją określić jako kontemplację prawdy) nie wymaga przyjęcia i utrzymywania określonego nastawienia i zatem czy nie może zostać zinterpretowana jako swoistego rodzaju zaangażowanie na rzecz prawdy?

W przypadku działania naturalne jest wskazanie jego instrumentalności, nakierowania na cel; podmiot podejmujący działanie kieruje się jakimś motywem, jest więc zrozumiałe, że jest weń zaangażowany. Co jednak się dzieje, kiedy „celem” jest drugi człowiek, a motywem działanie na rzecz jego dobra? Czy nie jest w takim przypadku słuszne nadanie działaniu znamienia bezinteresowności, która w tym przypadku znaczy wyeliminowanie wszystkiego poza nastawieniem na prawdziwe dobro wychowanka. Rozpoznanie tego dobra i trwałe działanie na jego rzecz wymaga zdystansowania się od własnych i zewnętrznych uwarunkowań, które mogłyby je zniekształcić. Takie przewyciężenie ambiwalencji wyrażające się z jednej strony w formule „zaangażowania na rzecz prawdy”, z drugiej natomiast – w odkrywaniu i umacnianiu bezinteresowności działania wydaje się zgodne z doświadczeniem i dojrzałą praktyką wychowawczą.

BIBLIOGRAFIA

- Chudy W., *Filozofia kłamstwa*, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 2003.
- Chudy W., *Pedagogia godności. Elementy etyki personalistycznej*, TN KUL, Lublin 2009.
- Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa*, w: tenże, *Pisma pedagogiczne*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1961.
- Giussani L., *Doświadczenie jest drogą do prawdy*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2003.
- Giussani L., *Ryzyko wychowawcze*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2002.
- Jan Paweł II, *Encyklika Fides et ratio*, Watykan 1998.
- Kant I., *O pedagogice*, przeł. D. Sztobryn, Dajás, Łódź 1999.
- Korczak J., *Pisma wybrane*, t. I-III, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984
- Starnawski W., *Bycie osobą*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2011.
- Starnawski W., *Prawda jako zasada wychowania*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2008.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, (red.) T. Styczeń i in., TN KUL, Lublin 1994.
- Wojtyła K., *Znak, któremu sprzeciwić się będą. Rekolekcje w Watykanie. Rzym – Watykan Stolica Apostolska 5-12 III 1976*, Pallotinum, Poznań – Warszawa 1976.
- Woroniecki J., *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1961
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I-II, RW KUL, Lublin 1986.

POSTULATE OF NEUTRALITY AND INVOLVEMENT IN THE ATTITUDE OF PEDAGOGUE-THEORIST AND PEDAGOGUE-PRACTITIONER

The contrast between neutrality and involvement is found in every educational activity. Usually neutrality corresponds to the attitude of pedagogue-theorist and involvement to the attitude of pedagogue-practitioner. However involvement can be found in theoretical attitude as well: in the approach to education, in the experience of education and in the values of education. Furthermore neutrality can be found in the practical attitude: in recognising the real situation of a pupil, in educational requirements setting and in the consolidation of one's own subjectivity. The antinomy between neutrality and involvement is distinctive of disinterestedness of human knowledge and activity.

Key words: pedagogy, neutrality, involvement, pedagogue-theorist, pedagogue-practitioner, experience of education, disinterestedness



Sebastian Taboń*

HERMENEUTYKA PEDAGOGICZNA JAKO METODA BADAWCZA

1. Geneza i pojęcie hermeneutyki. 2. Przegląd współczesnej literatury na temat hermeneutyki pedagogicznej w Polsce. 3. Hermeneutyka pedagogiczna w ujęciu metodologicznym. 4. Rozumienie i interpretacja jako fundament hermeneutyki. 5. Zakończenie.

Abstrakt

Hermeneutyka pedagogiczna na stałe weszła do metod badawczych pedagogiki. Podwaliny tej metody można doszukiwać się w starożytnej historii filozoficznej. Jednak jej znaczny rozwój przypadł na przełom XIX i XX wieku. W Polsce metoda ta została opisana i stosowana w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Jako pierwszy w tej materii wypowiedział się Bogdan Suchodolski. W kwestii tej głos zabrali także m.in. Ludwig Chmaj oraz Sergiusz Hessen. W latach 1945 – 1989 pedagogiczna perspektywa hermeneutyki nie była poddawana dokładnym analizom, ponieważ nie zgadzała się na to ówczesna władza, dopatrująca się w hermeneutyce znamion szkodliwej zachodniej nauki. Dopiero w latach 90. XX pojawiają się liczne prace wybitnych pedagogów, którzy w swych ana-

* Dr, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka w Warszawie (filia Katowice).
E-mail: seba.tab@poczta.onet.pl

lizach badawczych odwołują się do tradycji hermeneutycznej, traktując hermeneutykę jako nowoczesną metodę badawczą, której fundamentem jest pojęcie rozumienia i interpretacji.

Słowa kluczowe: hermeneutyka pedagogiczna, metoda badawcza, pedagogika w Polsce

1. Geneza i pojęcie hermeneutyki

Człowiek posługiwał się hermeneutyką już od starożytności. Analizując teksty mitologiczne dowiadujemy się, że ową hermeneutyką posługiwał się bóg Hermes, będący pośrednikiem między bogami z Olimpu a ludźmi. Jego zadanie polegało na interpretowaniu wyroków boskich oraz by te wyroki przekazać w sposób zrozumiały dla ludzi.

Pierwsze analizy rozumienia tekstu biblijnego pochodzą od Orygenesa, który opracował schemat interpretacji. Ten schemat został ograniczony do rozumienia Biblii, którą pojmował w sposób dosłowny i duchowy. Jednak sens duchowy wychodzi na plan pierwszy. Mało istotna była dla autora wykładnia literalna. Opracowanie metody dokonywania interpretacji kontynuował Tertulian. Natomiast dzięki staraniom św. Augustyna poczyniono znaczny postęp w rozwoju rozumienia i interpretacji tekstu. Uczony z Hippony dostrzegał różnicę między znaczeniem przenośnym a konkretnym. Słowa to znaki oznaczające rzeczy. Św. Augustyn połączył teorię hermeneutyczną z teorią znaków. Teolog katolicki uważał, że rozumienie Pisma św. należy ujmować w sposób literalny¹.

¹ A. Veraart, R. Wimmer, *Hermeneutyka*, [w:] *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, przekł. i wybór G. Sowiński, Kraków 1993, s. 10.

Hermeneutyka jest nurtem refleksji naukowej, który bada obszary wielu dyscyplin naukowych, w tym pedagogiki. Jest nurtem filozoficznym ukształtowanym w nowożytności². Jej pojawienie należy wiązać z odkryciem na nowo literatury i filozofii antycznej w epoce renesansu. Do rozwoju hermeneutyki przyczyniły się także toczone spory wokół interpretacji Pisma św. Wówczas doktor teologii Marcin Luter podważył sposób rozumienia Biblii, ustalony przez Kościół katolicki. Jako pierwszy sformułował inne od katolickich reguły interpretacji tekstu.

Hermeneutyka rozumiana jest jako teoria interpretacji i rozumienia tekstu pisanego lub mówionego. Jest to najbardziej popularna próba zdefiniowania tego nurtu. Poza tym nie ogranicza się tylko do ustalenia reguł poprawnego rozumienia i interpretowania, ale opisem rozumienia, jego struktury, warunków oraz potencjału³. Jednak pojęcie hermeneutyki pojawiło się w 1654 roku, w tytule książki pt. *Hermeneutica sacra sive methodus exponendarum sacrarum litterarum*, autorem której był Johann Conrad Dannhauer⁴.

W okresie nowożytnym mamy do czynienia ze zwrotem hermeneutycznym. Wówczas hermeneutykę uprawiano jako pracę naukową o charakterze historyczno-filozoficznym. Powoli odchodzono od dogmatycznego interpretowania Biblii a samą hermeneutykę rozumie się jako część logiki praktycznej. Postęp metody badawczej, jaką jest hermeneutyka, nastąpił za czasów reformacji.

Intensywny rozwój hermeneutyki jako metody badawczej nastąpił dopiero w XIX wieku. Hermeneutykę rozumiano wtedy, jak i we współczesnych czasach, jako metodę stosowaną w naukach humanistycznych, za pomocą której analizuje się ogólnie rozumiane wytwory kultury. Czołowi myśliciele przełomu XIX i XX wieku

² P. Dybel, *Oblicza hermeneutyki*, Kraków 2012, s. 111.

³ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2011, s. 25.

⁴ Tamże, s. 24 i n.

stwierdzili, że problematyka interpretacji i rozumienia wykracza poza kompetencje teologii i filologii. Zauważono, że interpretacji nie można zawężyć tylko do tekstów. Natomiast rozumienie nie można ograniczyć tylko do sporów o Pismo Święte⁵. Problem hermeneutyczny zaczął mieć znaczenie uniwersalne, które zaczęto uwzględniać podczas przeprowadzania badań na gruncie nauk humanistycznych. W XIX wieku Ditley oraz Schleiermacher zauważyli, że hermeneutyki nie można utożsamiać tylko z filologią oraz teologią. Zbudowali wtedy ogólną teorię rozumienia. Hermeneutyka była rozumiana jako nurt, który miał za zadanie interpretować teksty, a ich rozumienie traktował jako odgadywanie intencji autorów.

Na początku XX wieku pojawiły się także opracowania Edmunda Husserla, Martina Heideggera oraz Hansa Georga Gadamera, które ukazują hermeneutykę jako nową metodę badawczą, stosowaną w naukach humanistycznych. Według Gadamera rozumienie, do którego odwołuje się hermeneutyka, staje się kategorią uniwersalną oraz podstawą do wszelkiego filozofowania⁶. Ponadto w tym czasie tworzą się nowe tradycje hermeneutyczne: strukturalistyczne, psychoanalityczne, nietzscheańskie, kognitywistyczne czy pragmatyczne. Zdaniem Dybela z określeniem „hermeneutyczny” czy „hermeneutyka” „w coraz mniejszym stopniu wiążemy dzisiaj jakiś określony nurt lub kierunek współczesnej humanistyki albo filozofii, a coraz częściej pewnego typu postawę wobec wszelkich zjawisk tego świata, w których można dopatrywać się jakiegoś >>sensu<<⁷.

Warto w tym miejscu przytoczyć podział szkół hermeneutycznych według Józefa Tischnera oraz ujęcie ich z perspektywy antropologicznej. Autor wymienia nurt, którego punktem wyjścia jest

⁵ Tamże, s. 112 i n.

⁶ H. G. Gadamer, *Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum., B. Baran, Kraków 1993, s. 179 – 255.

⁷ P. Dybel, *Oblicza hermeneutyki*, dz. cyt., s. 116.

ogólnie pojęta kultura. Celem tak rozumianej hermeneutyki jest odwołanie wszelkich motorów ludzkiego działania, do których można zaliczyć religię, moralność, kultura. Marks czy Nietzsche, reprezentujący mentalnie tę szkołę, powątpiewają w możliwości rozumienia człowieka. Nie uważają, aby człowiek był w stanie wyjaśnić rzeczy skryte. Jego starania są skazane na niepowodzenie. Ponadto widzenie przez człowieka rzeczywistości ciągle się dezaktualizuje, w związku z tym nigdy jego rozumienie nie będzie autentyczne. Doświadczenie przez człowieka świata nigdy nie będzie bieżące. Nigdy nie będziemy w stanie osiągnąć ostatecznego poziomu kompetencji. Istnienie człowieka wymaga od niego ciągłej zmiany i dostosowywania się do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości⁸.

Drugi nurt hermeneutyki koncentruje się na języku. Ukazuje on ukryte struktury, które mogą wpływać na doświadczenie otaczającej rzeczywistości. Język jest elementem egzystencji człowieka i tym, co człowieka wyróżnia spośród innych bytów. Język jest także narzędziem uprawomocnienia rozumienia świata. Człowiek ma immanentną potrzebę rozumienia świata. Celem używania języka jest nie tylko dokonanie opisu, ale również w dalszej konsekwencji interpretacji. Język jest także sposobem zdobywania przez człowieka doświadczenia, które dokonuje się w komunikacji. Sensowne rozumienie świata człowiek ujmuje za pomocą języka ojczystego. Język poszerza i wzbogaca doświadczenie człowieka⁹.

Kolejna szkoła hermeneutyczna koncentruje się na tekstach źródłowych chrześcijaństwa. Podczas dokonywania interpretacji, tekst zostaje „oczyszczony” z naleciałości epoki, które utrudniają i zaciemniają zrozumienie. Człowiek w tym nurcie staje się bytem,

⁸ J. Tischner, *Perspektywy hermeneutyki*, [w:] J. Tischner (red.), *Filozofia współczesna*, Kraków 1989, s. 94 i n.

⁹ Tamże, s. 99-102.

który uaktualnia swoją egzystencję w konkretnej czasowości i przestrzeni. Dokonuje nieustannej interpretacji świata, ludzi i samego siebie. Każde pytanie, jakie stawia człowiek, jest wyrazem troski o należyłą interpretację rzeczywistości. Człowiek nie tylko dostrzega swój świat, ale także samego siebie. Nie ma rozumienia świata bez rozumienia siebie i odwrotnie. Te dwa elementy są nierozdzielne. Człowiek jest motorem dokonywania rozumienia.

Inicjatorem narodzenia się czwartej szkoły hermeneutycznej jest Paul Ricoeur. Autor skoncentrował się na języku religii, który jest w stanie poinformować człowieka o bycie transcendentnym. Język służy nie do demaskowania religii, ale do skrupulatnego opisu, czym jest religia w świadomości człowieka¹⁰. Rozumienie człowieka dokonuje się m.in. przez jego wytwory. Parząc na budowę sakralne, dochodzimy do wniosku, że człowiek jest bytem, który uwzględnia w swej egzystencji religię, wiarę w byt transcendentny. Wiara w Boga jest wpisana w naturę człowieka. Przez hermeneutykę można odsłonić ludzkie bycie¹¹.

Wiek XXI także może poszczycić się dalszym rozwojem tego nurtu. Stał się on źródłem pytań, które formułowane są na gruncie nauk humanistycznych, w tym na gruncie pedagogiki. Należy nadmienić, że początek konfrontacji między naukami humanistycznymi a przyrodniczymi dał Dilthey, ale rzeczywistymi twórcami metodologicznej odrębności nauk humanistycznych byli neokantyści H. Rickert i W. Windelband. Hermeneutyka stała się przeciwwagą dla metodologii pozytywistycznej¹². Zaczęła także być spostrzegana jako nowy sposób prowadzenia badań naukowych w zakresie nauk humanistycznych zorientowanych na rozumienie. Natomiast metodologia nauk przyrodniczych nastawiona jest na wyjaśnienie. Hermeneutyka miała być metodą zapewniającą obiektywność. Po-

¹⁰ Tamże, s. 94-96.

¹¹ Tamże, s. 102-106.

¹² J. Stelmach, *Co to jest hermeneutyka*, Wrocław 1989, s. 3.

nadto nauki przyrodnicze oraz humanistyczne różnią się sposobem poznawania rzeczywistości. Nauki przyrodnicze pragną doprowadzić do tego, aby badaniami naukowymi nazywać tylko tę aktywność, w której badacz stosuje ich metody. Uważam, że „nie można (...) przy stwierdzeniu naukowości danego problemu stosować <<brzytwy>> metodologicznej ograniczającej naukowość do możliwości wykorzystania jednej tylko metody”¹³. Według pozytywistów, jeśli w poszukiwaniu odpowiedzi na problemy badawcze, nie stosujemy obliczeń matematycznych, wówczas ów problem jest doniosły, ale nie jest bynajmniej problemem naukowym. Jest to stanowisko radykalne, które upraszcza metodologię badań naukowych. Owa konfrontacja między naukami humanistycznymi i przyrodniczymi trwa już od kilkudziesięciu lat. Nadal brakuje porozumienia między tymi stanowiskami empirycznymi. Należy także dodać, że hermeneutyka dostarcza uprawomocnienia naukowego wielu dyscyplinom oraz stanowi perspektywę badawczą dla humanistyki¹⁴.

Hermeneutyka w naszych rozważaniach jest metodą, za pomocą której m.in. pedagogika może badać własny obszar przedmiotowy. Należy ją rozumieć jako metodę naukową, badającą wycinek rzeczywistości, w tym wycinek rzeczywistości wychowawczej. Analizując wycinek rzeczywistości wychowawczej, badamy go także z punktu antropologicznego, ponieważ nie można oddzielić wychowania od człowieka. Wychowanie w tym rozumieniu ma swój antropologiczny charakter. Poza tym edukacja i wychowanie jako podstawowe pojęcia pedagogiczne, podlegają procesowi interpretacji oraz rozumienia. Owe pojęcia, poddawane interpretacji oraz rozumieniu, nadają im perspektywę pedagogiczną.

¹³ K. Ablewicz, *Hermeneutyčno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994, s. 12.

¹⁴ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2011, s. 23.

2. Przegląd współczesnej literatury na temat hermeneutyki pedagogicznej w Polsce

Opracowania Friedricha D. E. Schleiermachera oraz Wilhelma Diltheya dostarczyły fundamentu, na którym pedagogika mogła zbudować teoretyczne podstawy hermeneutyki pedagogicznej. Ponadto relacje, jakie łączą pedagogikę i hermeneutykę są obecne już od lat 20. XX wieku. Wydaje się, że jako pierwszy w tej materii wypowiedział się Bogdan Suchodolski, który wskazał na różne aspekty rozumienia, które jest rdzeniem metody hermeneutycznej. Jednak rozumienie autor nie odnosił do konkretnych kwestii pedagogicznych, analizowanych w czasach sobie współczesnych¹⁵. W latach 30. XX wieku w kwestii rozumienia wypowiedział się także Ludwik Chmaj, który stwierdził, że „podstawowym warunkiem możliwości rozumienia nie jest jednorodność treści podmiotu rozumiejącego i przedmiotu rozumienia, ale ta sama prawidłowość strukturalnej budowy”¹⁶. Autor aspekcie rozumienia odwoływał się do dokonań Sprangera. Jednak, opracowując poglądy wybitnych pedagogów, odwoływał się nie do hermeneutyki, lecz do orientacji aksjologicznej. Przydział poglądów pedagogicznych do poszczególnych nurtów autor dokonał w oparciu o kryterium filozofii ducha a nie hermeneutyki pedagogiki¹⁷. Jednak nadal brakowało w tamtych czasach dokładnej analizy kategorii rozumienia oraz sensu, które razem stanowiłyby ośnowę hermeneutyki.

Do hermeneutyki w swoich badaniach odwoływał się również Bogdan Nawroczyński, który stwierdził, że tradycja hermeneutyczna pomoże w zrozumieniu człowieka jako bytu, który powinien stać się centralną kategorią pedagogiki¹⁸. Również Sergiusz Hessen

¹⁵ B. Suchodolski, *Stan badań nad metodologią nauk humanistycznych w Niemczech*, „Przegląd Historyczny” 26 (1926) 26, s. 417-479.

¹⁶ L. Chmaj, *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*, Warszawa-Wilno 1938, s. 536 i n.

¹⁷ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 113.

¹⁸ B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków 1947, s. 137 – 187.

odwoływał się w swych analizach do kategorii hermeneutycznych. Autor uważał, że teoria pedagogiczna powinna odwoływać się do uświadomienia, jako odmiany rozumienia¹⁹. Dokonania niektórych polskich pedagogów, dotyczące hermeneutyki, były czynione na gruncie filozofii. Dopiero w późniejszym okresie dokonywano tego na obszarze pedagogiki²⁰.

W latach 1945 – 1989 pedagogiczna perspektywa hermeneutyki nie była dokładniej analizowana, ponieważ nie zgadzała się na to ówczesna władza, dopatrująca się w nurcie hermeneutyki znamion szkodliwej zachodniej nauki. Dopiero w latach 90. XX, czyli w nowej rzeczywistości politycznej, pojawiają się liczne prace wybitnych pedagogów, którzy w swych analizach odwołują się do tradycji hermeneutycznej, traktującej hermeneutykę jako nowoczesną metodę badawczą, którą przeprowadzane są badania naukowe w obszarze pedagogiki. Należy tu wspomnieć prace Roberta Kwaśnicy²¹, Bogusława Śliwerskiego²², Lecha Witkowskiego²³ oraz Zbigniewa Kwiecińskiego²⁴, które były poświęcone zagadnieniom racjonalności oraz teorii wychowawczej. Ponadto hermeneutyka dostrzegana jest w analizach poświęconych teoriiom krytycznym, które opracowali: Tomasz Szkudlarek²⁵ i Maria Czerepaniak-Walczak²⁶. Również wątek hermeneutyczny jest ujęty w monografii Zbyszko Melosika²⁷,

¹⁹ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1997, s. 63.

²⁰ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 115.

²¹ Dwie racjonalności. *Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, wyd. 2, Wrocław 2007.

²² *Cztery orientacje badawcze w teoriach wychowania*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2004, t. 2, s. 28-50.

²³ *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, t. III, Warszawa 2007.

²⁴ *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Warszawa 1993 oraz *Nieobecne dyskursy* cz.1-6.

²⁵ *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1993.

²⁶ *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006.

²⁷ *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Poznań 1995 oraz *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań 1994.

Janusza Gajdy²⁸, Władysława Cichonia²⁹ oraz Joanny Rutkowiak³⁰. Ważną rolę w upowszechnianiu metody hermeneutycznej pełnił Mirosław S. Szymański³¹ oraz Mieczysław Sawicki³².

Andrea Folkierska dokonała opracowania podstaw hermeneutycznej refleksji pedagogicznej³³. Opowiadała się za opcją rozumienia pedagogiki jako teorii hermeneutycznej. Zdaniem autorki hermeneutyka jest w stanie ująć rozumienie wychowania. Poprzez hermeneutykę starała się ukazać rozumienie procesu wychowania. Ponadto hermeneutyka dla Folkierskiej jest fundamentem wychowania³⁴.

Pedagogika hermeneutyczna była także rozwijana przez Janusza Gniteckiego³⁵. Wśród wyróżnionych modeli pedagogiki znalazła się także pedagogika hermeneutyczna. Hermeneutykę Gnitecki ograniczał do wewnętrznego doświadczania jednostki, a nie na rozumieniu i interpretowaniu wychowania. Autor wyróżnił trzy modele pedagogiki, wśród których wyróżnił pedagogikę hermeneutyczną. Model ten badania koncentruje na analizie wartości i kwestii, które mają istotny wpływ na wiedzę hermeneutyczną³⁶. Zdaniem Gniteckiego, podczas prowadzonych badań pedagogicznych według modelu hermeneutycznego, najważniejsze jest odniesienie do doświadczenia wewnętrznego badacza.

Do inspiracji hermeneutycznych odnosiła się również Krystyna Ablewicz³⁷. Analizując różnicę między pedagogiką hermeneutyczną i hermeneutyką pedagogiczną doszła do wniosku, że pedagogika

²⁸ *Pedagogika kultury w zarysie*, Kraków 2006 oraz *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Toruń 2005.

²⁹ *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996.

³⁰ *Pytanie – dialog – wychowanie*, Warszawa 1992.

³¹ *Niemiecka pedagogika reformy 1890-1933*, Warszawa 1992.

³² *Hermeneutyka pedagogiczna*, Warszawa 1996.

³³ *Pytanie o pedagogikę*, Warszawa 1990.

³⁴ Tamże, s. 205.

³⁵ J. Gnitecki, *Metodologia badań w pedagogice hermeneutycznej*, Poznań 2007.

³⁶ Tamże, s. 60 – 64 oraz 92 – 95.

³⁷ K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994.

hermeneutyczna bazuje na perspektywie hermeneutycznej. Natomiast hermeneutyka pedagogiczna to metoda badawcza, która interpretację oraz rozumienie ogranicza do obszaru pedagogicznego. Przedmiotem badań hermeneutyki pedagogicznej jest, zdaniem autorki, rzeczywistość wychowawcza i zjawiska z nią związane, czyli: literatura, sztuka, wierzenia. Hermeneutyka pedagogiczna bada także: teksty (w tym pedagogiczne), historię, rzeczywistość wychowawczą, proces interpretacji w badaniach empirycznych³⁸. Ablewicz dodaje, że hermeneutyka pedagogiczna analizuje również:

- 1) w jaki sposób wychowawca rozumie wychowanka,
- 2) w jaki sposób pedagog rozumie proces kształcenia wychowanka,
- 3) jak siebie rozumie wychowawca oraz wychowanka z perspektywy wychowanka,
- 4) rozumienie instytucji wychowawczych,
- 5) rozumienie zjawisk pedagogicznych,
- 6) interpretacji relacji, jaka zachodzi między teorią a praktyką³⁹.

Metodologiczne inspiracje hermeneutyką są także dostrzegalne w pracy Dariusza Kubinowskiego i Mariana Nowaka⁴⁰. Jednak prace te miały raczej charakter wspomnienia o hermeneutyce niż dokładnego opracowania i opisanie tej metody badawczej. Więcej uwagi hermeneutyce poświęcono w pracy Danuty Urbaniak-Zajac i Jacka Piekarskiego⁴¹. Istotną kwestią poruszoną w monografiach tych autorów jest obiektywność metody hermeneutycznej oraz analizy hermeneutycznej w badaniach biograficznych.

³⁸ Tamże, *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, [w:] S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1998, s. 25 – 41.

³⁹ Tamże, s. 34 i n.

⁴⁰ D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków 2006.

⁴¹ D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, Łódź 2003.

Mieczysław Sawicki w swojej pracy wskazał na to, że hermeneutyka pedagogiczna powstała dzięki myśli filozoficznej, którą stworzyli: Martin Buber, Ferdinand Ebner, Hans Georg Gadamer, Martin Heidegger, Edmund Husserl oraz Paul Ricoeur⁴². Poza tym analizie poddał relację między procesem wychowania a kształceniem z perspektywy dialogu. Autor traktuje tę metodę jako synonim, którym należy się posługiwać podczas interpretowania sytuacji wychowawczych. Jednak na szczególną uwagę zasługuje dokonanie przez Sawickiego opisanego wychowania, uwzględniając rozumienie tego, co zachodzi między wychowankiem a wychowawcą. Ponadto autor uważa, że pod kategorią hermeneutyki należy także rozumieć: otwarcie się, dialog, mowę, spotkanie i oczywiście rozumienie⁴³.

Wielkie znaczenie dla popularyzacji hermeneutyki pedagogicznej ma praca Bogusława Milerskiego⁴⁴. Ukazuje ona różnice między hermeneutyką pedagogiczną a pedagogiką hermeneutyczną. Autor przeprowadził badania hermeneutyczne, odnoszące się do tekstów niemieckich pedagogów religii. Monografia ma ogromne znaczenie dla współczesnej myśli pedagogicznej. Milerski zawarł także analizę interpretacji pedagogiki religii z punktu widzenia różnych nurtów.

Ostatnią pracę, która chcę w tym miejscu przedstawić a nawiązującą do perspektywy hermeneutycznej jest monografia Jolanty Kruk⁴⁵. Według autorki w filozofii hermeneutycznej, analitycznej, fenomenologicznej i w wielu innych istnieje wiele koncepcji rozumienia. Kruk poszukiwała odpowiedzi na pytanie: Czym jest rozumienie w perspektywie pedagogicznej i filozoficznej? Jakie związki występują między filozofią oraz pedagogiką w aspekcie rozumienia? Czy każda pedagogiczna teoria rozumienia jest tożsama z hermeneutyką pedagogiczną? Proces rozumienia w tej pracy został ujęty wieloaspektowo. Autorka stwierdziła, że rozumienie nie jest

⁴² M. Sawicki, *Hermeneutyka pedagogiczna*, Warszawa 1996, s. 9.

⁴³ Tamże, s. 9, 145.

⁴⁴ *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2011.

procesem analizowanym tylko przez hermeneutykę. Jednak samo pojęcie hermeneutyki pedagogicznej należy zawęzić do teorii rozumienia, która została sformułowana przez tradycję filozofii hermeneutycznej i hermeneutykę filozoficzną⁴⁶.

Do powyższej egzemplifikacji badań hermeneutycznych prowadzonych w ujęciu pedagogiki prowadzili także Lech Witkowski⁴⁷ oraz Robert Kwaśnica⁴⁸. Prace wymienionych badaczy pośrednio podejmują problemy hermeneutyczne, lecz nie czynią tego w sposób bezpośredni. Pewne tendencje hermeneutyczne z perspektywy pedagogicznej zostały ujęte w pewnej pracy zbiorowej⁴⁹ oraz na łamach czasopisma pedagogicznego⁵⁰.

3. Hermeneutyka pedagogiczna w ujęciu metodologicznym

Współczesna hermeneutyka pedagogiczna narodziła się na fundamencie badań nad tekstami kultury, do których należy zaliczyć teksty biblijne. Metoda hermeneutyczna rozwinęła się także dzięki opracowaniom Martina Heideggera. Oryginalne konkluzje zawarte są również w pracach Hansa-Georga Gadamera oraz Paula Ricoeura.

Hermeneutyka jest nurtem refleksji naukowej, w tym także refleksji pedagogicznej. W niniejszym opracowaniu hermeneutyka stanowi punkt odniesienia dla pojęcia hermeneutyki pedagogicznej. Przyjmuje się, że hermeneutyka, w ogólnym rozumieniu, jest teorią rozumienia i interpretacji, dla której kryterium poznania stanowi racjonalizm. Przyjęcie rozumowania hermeneutycznego daje możliwość poznania wychowania oraz może stanowić przesłankę dla teorii i praktyki wychowania. Hermeneutyka pedagogiczna może

⁴⁵ J. Kruk, *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*, Kraków 1998.

⁴⁶ Tamże, s. 8 – 10.

⁴⁷ *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, Kraków 2009.

⁴⁸ *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, wyd. 2, Wrocław 2007.

⁴⁹ J. Gajda (red.), *Pedagogika kultury*, Lublin 1998.

⁵⁰ „Pedagogika Kultury”.

posłużyć jako metoda do uprawomocnienia pedagogiki jako nauki. Ponadto okazuje się niezbędna także przy formowaniu refleksji edukacyjnej i wychowawczej. Hermeneutyka pedagogiczna przyczynia się również do wypracowania oraz ugruntowania pedagogicznej teorii rozumienia. Metoda hermeneutyczna ma charakter interdyscyplinarny, tzn. że wyniki badań wykraczają poza obszar pedagogiki. Ponadto perspektywa badań hermeneutycznych stanowi podstawę dla badań w naukach humanistycznych także dla pedagogiki. Stosując hermeneutykę pedagogiczną jako metodę badawczą stosowaną w pedagogice, akcentuje się nie tylko walor metodologiczny, ale podkreśla się fakt, odnoszenia wyników rozumienia i interpretacji do rzeczywistości wychowawczej, nadającej całości określony sens.

Poprzez zastosowanie podejścia hermeneutycznego, można nie tylko zrozumieć i zinterpretować teksty danego autora, ale również dokonać także opisu dorobku autora pod względem historycznym. Dlatego też podczas prowadzonych badań należy przyjąć historiograficzną perspektywę jako część szeroko rozumianej humanistyki oraz metodę badania. Przyjmując taką perspektywę badawczą należy krytycznie przeanalizować myśl danego autora, ukazać aktualne rozumienie pewnej idei oraz wnieść własny, odrębny, oryginalny wkład w rozumienie jego dzieł. Ponadto przyjęcie tej metody badawczej przez pedagoga umożliwia ukazanie, że dorobek przeszłości może być źródłem pedagogii, z której współcześni pedagodzy mogą czerpać inspiracje do pracy.

Fundament perspektywy hermeneutycznej w procesie badawczym stanowi rozumienie. W ujęciu hermeneutycznym rozumienie to rozpoznanie sensu. We współczesnej perspektywie hermeneutyka ujmowana jest jako teoria rozumienia i interpretacji. Z tego też względu związana jest z nadawaniem humanistycznego sensu rzeczywistości. W przypadku podjęcia się rozumienia i interpretacji, doświadczamy świata społeczno-historycznego, którego doświadczał autor, w czasach, w których tworzył. Poza tym analiza

filozofii wychowania danego myśliciela jest analizą jednostką, konkretnego bytu, która nie zastrzega sobie praw uniwersalności.

Hermeneutyka to teoria interpretacji i rozumienia, ukierunkowaną w tym opracowaniu na nadanie sensu pewnej myśli, odczytywanej z perspektywy nie tylko historycznej, jak to wcześniej nadmieniałem, ale również językowej. W tym przypadku metoda hermeneutyki pedagogicznej można zastosować do zapoznania z pewną określoną ideą kształcenia, wychowania, wypracowaną na gruncie pedagogiki polskiej, niemieckiej czy francuskiej. Badania w tym określonym przypadku mogą polegać na powiązaniu hermeneutycznego rozumienia z istotą kształcenia lub wychowania.

Metodę hermeneutyki pedagogicznej można rozumieć jako koncepcję kształcenia i wychowania, którego centrum stanowiłoby rozumienie z perspektywy pedagogicznej oraz odniesienie hermeneutycznej teorii interpretacji tekstu do interpretacji tekstu w ujęciu pedagogicznym. Hermeneutyka pedagogiczna jest także sposobem na ukazanie implikacji pedagogicznej dla teorii i praktyki edukacyjnej oraz wychowawczej. Głównym celem hermeneutyki pedagogicznej jest ukazanie związku między interpretacją oraz rozumieniem a współczesną pedagogiką. Metoda ta może również ukazać konsekwencje pojmowania edukacji i wychowania z perspektywy samej hermeneutyki. Konsekwencją zastosowania tej metody staje się powiązanie praktyki edukacyjnej i wychowawczej z hermeneutyczną interpretacją tekstu. Owa hermeneutyka tekstu ma ogromne znaczenie dla samej pedagogiki, ponieważ w obszarze pedagogiki wypracowano określone idee edukacyjne, które mogą być poddane interpretacji z perspektywy hermeneutycznej. Interpretacji mogą być także poddane sytuacje dydaktyczne oraz wychowawcze. Należy pamiętać, że samo rozumienie stanowi podstawę egzystencji człowieka. Człowiek w toku swojego życia stara się wielu znakom, sytuacjom, dziełom nadać pewne zrozumienie, w tym także zrozumienie sytuacji pedagogicznych. W tym przypadku hermeneutyka pedagogiczna może stanowić implikację dla zrozumienia istoty edukacji i wycho-

wania człowieka⁵¹. Hermeneutyka pedagogiczna może także ukazać znaczenie, jak w przypadku prac Jeremiego Brunera, rozumienia i jego znaczenie dla edukacji. Człowiek jest istotą, która nadaje pewnym narracjom określone znaczenie, także można mówić w tym kontekście o hermeneutyce zdolności rozumienia tychże narracji⁵².

Podsumowując powyższe rozważania dotyczące hermeneutyki pedagogicznej należy stwierdzić, że refleksja hermeneutyczna w pedagogice pełni ważną funkcję. Ponadto hermeneutyka pedagogiczna jawi się jako pedagogiczna teoria rozumienia i interpretacji. Jednak interpretacja i rozumienie oparte jest na tradycji hermeneutycznej. Należy także nadmienić, że w hermeneutyce pedagogicznej rozumienie i interpretowanie jest elementem egzystencji człowieka jako określonej formy zachowania. To rozumienie i interpretowanie jest rozwijane w kontekście teorii i praktyki pedagogicznej, odsłaniając fundament wychowania oraz edukacji. To z kolei pozwoli badaczowi na dokonywanie zmiany w stanowisku rozumienia i interpretacji w kontekście edukacji i wychowania. Hermeneutyka pedagogiczna jest zagnieżdżona w teorii rozumienia i interpretacji, ale dokonywanej z perspektywy tradycji myślowej pedagogiki. Hermeneutyka pedagogiczna ogranicza swą interpretację i rozumienie wypracowaną dzięki pedagogicznej teorii. Hermeneutyka pedagogiczna zawiera się w pedagogice hermeneutycznej⁵³, stanowiąc jej element. Jest pedagogiczną teorią rozumienia i interpretacji procesu edukacji i wychowania. W tym przypadku jawi się nam ona z perspektywy metodologicznej jako sposób badania rzeczywistości pedagogicznej. Stanowi ona koncepcję hermeneutycznego uprawiania badań pedagogicznych⁵⁴. Może także przyczynić się do zbudowania hermeneutycznej koncepcji edukacji i wychowania.

⁵¹ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s.125 - 128.

⁵² J. Bruner, *Kultura edukacji*, przekł., T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006, s. 191 i n, 253.

⁵³ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s.131 - 133.

⁵⁴ Pedagogika hermeneutyczna – „całościowy nurt teorii i praktyki pedagogicznej stosującym podejście hermeneutyczne do głównych działów pedagogiki i do głównych za-

4. Rozumienie i interpretacja jako fundament hermeneutyki

Rozumienie to podstawowa umiejętność człowieka, którą musi nabyć w toku doświadczeń. W przeciwnym razie życie takiej jednostki może się poważnie skomplikować. Wystarczy przytoczyć przykład osoby, która podpisała dokument, którego treści nie rozumiała, w którym zostały umieszczone ustalenia wysoce niekorzystne dla niej. Ponadto człowiek najpierw musi zrozumieć pewną rzeczywistość, by w dalszej kolejności móc przyjąć w stosunku do niej jakieś stanowisko. Przyjmowanie określonego stanowiska ma większe znaczenie w życiu człowieka, niż zrozumienie idei. Według Ablewicz „rozumienie jest procesem, według którego rozwija się historia. Sens każdego wydarzenia historycznego i historycznych przemian zależy od tego, jak zrozumie je generacja współczesna i jakie zajmie w konsekwencji wobec nich stanowisko”⁵⁵. Stanowisko uczonej ma wielkie znaczenie dla dokonywania interpretacji myśli wielu wybitnych pedagogów, którzy tworzyli nie tylko w innym języku, ale także w innych czasach. Interpretacja ich idei dokonywana jest z punktu historycznego i lingwistycznego.

Przez metody jakościowe rozumie się takie metody, które związane są z wprowadzaniem wartościowania, interpretacji⁵⁶ i rozumienia⁵⁷. Do metod jakościowych zalicza się, podając za A. Wyką, między innymi jakościową analizę treści⁵⁸. J. Pieter metodę tę na-

gadnień problemowych związanych z kształceniem ogólnym w szkole, wychowaniem w rodzinie, kształceniem ogólnym dorosłych czy do edukacji i socjalizacji w społeczeństwie” – cyt za: B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 133.

⁵⁵ K. Ablewicz, *Hermeneutyka-fenomenologiczne*, dz. cyt., s. 55.

⁵⁶ Interpretacja – „wyjaśnienie, tłumaczenie czynności lub wytworów ludzkich przez wskazanie ich genezy i struktury” - G. Pyszczak W. Łagodziński (red.), *Filozofia. Leksykon PWN*, Warszawa 2000, s. 173 i n.

⁵⁷ Rozumienie - forma myślenia „polegająca ujmowaniu sensu zjawisk i przedmiotów dzięki poznawaniu i przyswajaniu zasad ich funkcjonowania oraz znaczenia zwrotów i symboli językowych” – G. Pyszczak W. Łagodziński (red.), *Filozofia*, dz. cyt., s. 291 i n.

⁵⁸ A. Wyka, *Ku nowym wzorcom badań społecznych w Polsce. Cechy badań jakościowych w ostatnich latach*, „Kultura i Społeczeństwo” 34(1990) 1, s. 162-164.

zywa analizą i krytyką piśmiennictwa. Według J. Pietera metoda analizy i krytyki piśmiennictwa jest metodą badawczą i odkrywczą. Rolą tej metody jest „wykazanie podobieństw, różnic, związków zależności i cech istotnych w teoriach naukowych (...), w przekonaniach, w poglądach na wartości”⁵⁹.

Wstępne rozumienie jest niezbędną przesłanką dla zrozumienia tekstu. Zdaniem H.-H. Krugera „poprzez interpretację tekstu możliwe staje się przyswojenie wiedzy o omawianej dziedzinie, dzięki któremu poszerzone zostaje rozumienie pierwotne. Na drugim etapie zaś skorygowane zostaje także pierwotne rozumienie tekstu (...) Nie jest możliwe osiągnąć absolutnej zgodności pomiędzy osobą dążącą do zrozumienia (badaczem, przyp. S.T.) a autorem tekstu”⁶⁰. Podstawę teoretyczną hermeneutyki pedagogicznej może stanowić także pogląd M. Kreutz, dotyczący rozumienia tekstów⁶¹. Pogląd autora na kwestię rozumienia jest typowym pedagogicznym podejściem do istoty tego procesu. Autor uważa, że „rozumienie oznacza to, że jakieś słowo pobudza osobę do przedstawienia przedmiotu, którego jest ono znakiem”⁶². Jego zdaniem rozumienie to odkrycie danego sensu zawartego w tekście, ale nie jest to pełne wyjaśnienie istoty rozumienia. Uznał również, że możliwe jest osiągnięcie zrozumienia, które pojawia się wtedy, gdy osoba potrafi posługiwać się wiadomościami i relacjami wcześniej nabytymi. Koncepcja Kreutz sprowadza zagadnienie rozumienia do płaszczyzny psychologicznej. Jego zdaniem poprawne rozumienie tekstu to również umiejętność podania głównej myśli autora tekstu, nadania tytułu partii tekstu oraz wyjaśnienie znaczenia użytej w tekście metafory. Oddzielał on rozumienie tekstu od jego interpretacji, uważając, że jest ona domeną filologii i odnosi się do tekstów dawnych, niezro-

⁵⁹ J. Pieter, *Zarys metodologii pracy naukowej*, Warszawa 1975, s. 103.

⁶⁰ H.-H. Kruger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, przekł., D. Sztobryn, wstęp i oprac., B. Śliwerski, Gdańsk 2005, s. 144.

⁶¹ M. Kreutz, *Rozumienie tekstów. Badania psychologiczne*, Warszawa 1968.

⁶² Tamże, s. 25.

zumiałych językowo, o archaicznej składni. Skoncentrował się również na logice myślenia osoby czytającej i jej sprawności językowej. W mniejszym stopniu zaś uwzględnił operacje myślowe, biorące udział w procesie rozumienia. Jego zdaniem rozumienie jest procesem, w którym dochodzi do poprawnego skojarzenia znaku z przedstawieniem przedmiotu, który może różnie wyglądać⁶³. Zwrócił uwagę na to, że rozumienie jest pewnym sposobem poznawania, cechą zjawiska intelektualnego. Rozumieć jakiś wyraz to znaczy mieć w świadomości desygnat tego wyrazu, a rozumieć zdanie to tyle samo, co pojawienie się w świadomości myśli w tym zdaniu wyrażonej. Ale do bardziej pogłębionej analizy rozumienia tekstu pedagogice potrzebne jest tło filozoficzne.

Przystępując do istoty zagadnienia rozumienia pod kątem filozoficznym, warto zapoznać się z dwoma zasadniczymi wątkami. Pierwszy z nich związany jest tradycją kartezjańską, odwołującą się do relacji przedmiotowo-podmiotowej. Rozumienie w tym ujęciu to relacja poznawcza do czegoś. Rozumienie w tym ujęciu to akt poznania, relacja między podmiotem poznającym a przedmiotem poznawanym. Kartezjańska koncepcja rozumienia nierozzerwalnie związana jest z postawą poznającego podmiotu. W naszym przypadku będzie to relacja czytającego do czytanego tekstu. Rozumienie w tym nurcie to nie cecha bytu, ale relacja bytu rozumnego do przedmiotu poznania.

Drugi sposób ujmowania rozumienia to widzenie rozumienia jako kategorii bytowej, przynależnej egzystencji człowieka. Jest to stanowisko Heideggera, który uważał rozumienie za samo odniesienie się do bycia bytu⁶⁴. Punktem wyjścia tej koncepcji stanowi analiza własnych uprzedzeń będącą pierwotną strukturą rozumienia. Heidegger uważał, że byt poznaje się, ale rozumienie odnosi się już do bycia bytu.

⁶³ Tamże, s. 29.

⁶⁴ M. Heidegger, *Bycie i czas*, Warszawa 1994, s. 205 i n.

Problem rozumienia tekstu w ujęciu filozoficznym można również rozpatrywać na dwóch poziomach: poziomie epistemicznym i epistemologicznym. Rozumienie tekstu na poziomie epistemicznym to ujęcie znaczenia jego treści. Natomiast rozumienie tekstu na poziomie epistemologicznym oznacza sposób użycia pojęć i oznaczania relacji pomiędzy nimi. Sens tekstu nie jest z góry dany, nie jest zatem jednoznacznie zdeterminowany. Nie istnieje ostateczna i jednoznaczna wersja rozumienia tekstu. Możliwe są w tym ujęciu różne, poprawne odczytywania.

Rozumienie tekstu na poziomie epistemologicznym oznacza sposób użycia pojęć i oznaczania relacji pomiędzy nimi. Ponadto sens tekstu nie jest z góry dany, nie jest zatem jednoznacznie zdeterminowany. Nie istnieje ostateczna i jednoznaczna wersja rozumienia tekstu. Możliwe są w tym ujęciu różne, poprawne odczytywania.

Problem rozumienia tekstu w pedagogice zwykle przedstawiany jest z perspektywy psychologii poznawczej a pomija się ujęcie filozoficzne. Oprócz tego badania pedagogiczne koncentrują się na czynnikach wpływających na tempo i adekwatność rozumienia. Analizowana jest motywacja czytającego, pamięć, inteligencja, procesy hamowania i pobudzania. Czynniki te mają wpływ na poziom rozumienia tekstu mierzonego odpowiednimi testami. Natomiast wykorzystanie teorii filozoficznych daje – jak informuje J. Kruk – „pedagogom możliwość wielowymiarowego ujmowania tej problematyki”⁶⁵.

Badania dotyczące rozumienia tekstu, prowadzone są również przez psycholingwistów od lat sześćdziesiątych XX wieku. Na gruncie psycholingwistyki powstało wiele interesujących modeli, próbujących wyjaśnić sposób rozumienia czytanego tekstu. Analizując te badania jeden obóz psycholingwistów jest zdania, że w czasie recepcji czytanego tekstu, w umyśle czytającego, teksty reprezentowane

⁶⁵ J. Kruk, *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*, Kraków 1998, s. 27.

są w formie struktury sądów razem z pewnymi procesami wnioskowania, dotyczącego informacji zawartych w tekście. Na podstawie sądów oraz procesów wnioskowania w umyśle odbiorcy budowana jest tzw. podstawa tekstowa. Naukowcy tego obozu twierdzą, że „rozumienie to proces polegający na konstruowaniu takich umysłowych struktur, w obrębie których reprezentowane są aspekty realnych sytuacji czy też zdarzeń opisywanych w tekście”⁶⁶.

W latach 60. XX wieku wskazywano na znaczenie wnioskowania w procesie rozumienia tekstu. Z przeprowadzonych wówczas badań wynikało, że wnioskowanie wzbogaca recepcję tekstu o dodatkowe informacje wydobyte z zasobów pamięci czytelnika. Prowadzi to w końcowym efekcie do przechowywania w pamięci czytelnika informacji wydobytych z tekstu oraz wnioskowanie na podstawie informacji zawartych w tekście i w zasobach wiedzy już posiadanej przez czytelnika. Naukowcy wyróżnili dwa rodzaje wnioskowania – wnioskowanie łączące oraz wnioskowanie typu opracowywania informacji. Ogólnie rzecz ujmując wydaje się, że wnioskowanie typu opracowywanie informacji przeprowadzane jest w procesie rozumienia tekstu, lecz rozwija się powoli i nie jest reprezentowane w pełnym zakresie w modelu umysłowym czytanego tekstu.

Druga koncepcja badawcza zagadnienie rozumienia tekstu opiera na założeniu występowania zstępującego kierunku przetwarzania informacji, opartego na pojęciach. Teoretyczne przesłanki tej koncepcji podkreślają znaczenie posiadanej wiedzy czytającego, będącej podstawą oczekiwań dotyczących treści oraz struktury tekstu, który ma zostać przeczytany. Istotną wagę przykładają się w tym podejściu do procesów zachodzących w pamięci długotrwałej, w której czytelnik przechowuje i wydobywa z niej swoją wiedzę⁶⁷.

⁶⁶ M. Kliś, *Modele umysłowej reprezentacji czytanego tekstu*, „Psychologia Wychowawcza” 57 (2000) 2-3, s. 119.67

⁶⁷ Tamże, s. 387.

Rozumienie w podejściu pedagogicznym interpretowane jest jako umiejętność funkcjonalna oraz jest również wynikiem procesu, który zdaniem B. Majer-Gemińskiej obejmuje kształtowanie umiejętności:

- rozumienia sensu wyrazów, zdań, akapitów, umiejętne wyodrębnianie postaci, przedmiotów, zjawisk, wątków i wzajemny ich stosunek,
- rozumienia komunikatu dosłownego tekst, tj. odnajdywanie powiązań głównych myśli tekstu, rozumienie szeregu następujących po sobie zdarzeń, formułowanie głównej myśli zawartej w tekście,
- rozumienia drugiej warstwy tekstu, na które składają się uzasadnianie pytań, wyodrębnianie komunikatu przekazanego w sposób domyślny⁶⁸.

Rozumienie jest pojęciem definiowanym przez psychologów w różnych znaczeniach. Wielu z nich uważa, że rozumienie czytanego tekstu obejmuje nie tylko spostrzeżenie i odtwarzanie, ale także wymaga twórczej pracy myślowej. Procesy spostrzegania, abstrahowania i wnioskowania stanowią psychologiczną podstawę rozumienia czytanego tekstu. Okazuje się, że jeżeli nie rozumiemy czytanego tekstu, mamy wówczas problemy z zapamiętaniem i wykorzystaniem zawartych informacji w czytany tekście. Wpływ na rozumienie czytanego tekstu mają doświadczenie i wiedza ucznia.

Rozumienie tekstu to nie tylko pojmowanie znaczeń i myśli autora, lecz również ich interpretacja. Poza tym rozumienie tekstu wpływa na poziom rozwoju umysłowego czytelnika, a zwłaszcza na jego zasób pojęciowy. Poziom rozumienia czytanego tekstu zależny jest od poziomu umysłowego czytelnika, a samo czytanie i rozumienie jest czynnikiem rozwijającym odbiorcę tekstu.

Analiza tekstu ma polegać na rozpoznawaniu, wyodrębnianiu elementów utworu oraz ustalenie ich kolejności. Uważa także, że

⁶⁸ B. Majer-Gemińska, *Przygotowanie uczniów klas początkowych do nauki literatury*, Zielona Góra 1993, s. 17.

wyższy poziom analizy tekstu polega na wychodzeniu myślami poza elementy treści obecne w tekście oraz na szukaniu dla nich wyjaśnień i nadawania im nowych powiązań oraz znaczeń⁶⁹.

Poznanie treści tekstu zaczyna się od dosłownego rozumienia sensu, co przejawia się w poprawnym odpowiadaniu na pytania oraz odczytywanie odpowiedniego fragmentu potwierdzającego udzieloną odpowiedź. O rozumieniu tekstu świadczy także umiejętność łączenia faktów powiązanych ze sobą, ale znajdujących się daleko od siebie w czytany tekście. Kolejnym dowodem na to, że uczeń rozumie czytany tekst jest trafne dobieranie fragmentów do ilustracji, ilustracji do tekstu, jak również ilustrowanie treści, co stanowi dowód na tworzenie się u ucznia pełnych i jasnych wyobrażeń.

5. Zakończenie

Podjęta tematyka ma charakter teoretyczny. Jej zamiarem jest zapoznanie z zarysem podstaw hermeneutyki pedagogicznej. Koncepcja hermeneutyki pedagogicznej stanowi istotny element w budowaniu teorii edukacji i wychowania. Istnieje jedna możliwość zastosowania hermeneutyki pedagogicznej w badaniach naukowych, prowadzonych w pedagogice. Należy przede wszystkim wyjaśnić, czym sama hermeneutyka jest, określić jej status naukowy oraz ukazać implikacje pedagogiczne. Złożoność rzeczywistości, w tym rzeczywistości pedagogicznej powoduje, że badacze sięgają po różne metody badań, także po hermeneutykę pedagogiczną, która staje się humanistyczną metodologią badań pedagogicznych. Hermeneutyka pedagogiczna umożliwia analizę dorobku pedagogiki, a co za tym idzie, ukazanie dynamiki rozwoju pedagogicznych kierunków teoretycznych odnoszących się do procesów wychowania i edukacji. Badania pedagogiczne zorientowane hermeneutycz-

⁶⁹ J. Sławiński (red.), *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*, Kraków 1976, s. 109.

nie, stają się alternatywą wobec innych tendencji metodologicznych. Hermeneutyka pedagogiczna jest w stanie wesprzeć pedagoga w procesie wychowania, edukacji oraz kształcenia, poprzez ukazanie rozumienia i interpretacji tychże procesów. Zrozumienie i interpretowanie złożonych procesów pedagogicznych staje się fundamentem wszelkiej działalności pedagogicznej, ponieważ rozumienie procesów powoduje, że człowiek, który nadaje im pewien kształt, sam widzi ich sens.

BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz K., *Hermeneutyčno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994.
- Ablewicz K., *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, [w:] S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1998.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, przekł., T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006.
- Chmaj L., *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*, Warszawa, Wilno 1938.
- Dybel P., *Oblicza hermeneutyki*, Kraków 2012.
- Gadamer H. G., *Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum., B. Baran, Kraków 1993.
- Gnitecki J., *Metodologia badań w pedagogice hermeneutyczne*, Poznań
- Heidegger M., *Bycie i czas*, Warszawa 1994.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1997.
- Kliś M., *Modele umysłowej reprezentacji czytanego tekstu*, „Psychologia Wychowawcza” 57 (2000) 2-3.
- Kreutz M., *Rozumienie tekstów. Badania psychologiczne*, Warszawa 1968.
- Kruger H.-H., *Wprowadzenie w teorię i metody badawcze nauk o wychowaniu*, przekł., D. Sztobryn, wstęp i oprac., B. Śliwerski, Gdańsk 2005.
- Kruk J., *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*, Kraków 1998.
- Majer-Gemińska B., *Przygotowanie uczniów klas początkowych do nauki literatury*, Zielona Góra 1993.

- Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2011.
- Nawroczyński B., *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków 1947.
- Pieter J., *Zarys metodologii pracy naukowej*, Warszawa 1975.
- Pyszczak G. Łagodziński W., (red.), *Filozofia. Leksykon PWN*, Warszawa 2000.
- Sawicki M., *Hermeneutyka pedagogiczna*, Warszawa 1996.
- Sławiński J., (red.), *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*, Kraków 1976.
- Stelmach J., *Co to jest hermeneutyka*, Wrocław 1989.
- Suchodolski B., *Stan badań nad metodologią nauk humanistycznych w Niemczech*, „Przegląd Historyczny” 26 (1926) 26.
- Śliwerski B., *Cztery orientacje badawcze w teoriach wychowania*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2004.
- Tischner J., *Perspektywy hermeneutyki*, [w:] J. Tischner (red.), *Filozofia współczesna*, Kraków 1989.
- Veraart A., Wimmer R., *Hermeneutyka*, [w:] *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, przekł. i wybór G. Sowiński, Kraków 1993.
- Wyka A., *Ku nowym wzorcom badań społecznych w Polsce. Cechy badań jakościowych w ostatnich latach*, „Kultura i Społeczeństwo” 34(1990) 1.

PEDAGOGIC HERMENEUTICS AS A RESEARCH METHOD

Pedagogic hermeneutics permanently entered the research methods of pedagogy. The foundations of this method can be traced back to the ancient history of philosophy. However, its significant growth occurred during the late nineteenth and early twentieth centuries. In Poland, the method has been described and applied in the interwar period. The first who raised this issue was Bogdan Suchodolski as well as other speakers including Ludwig Chmaj and Sergiusz Hessen. In the years 1945 - 1989 pedagogical

perspective of hermeneutics was not subjected to thorough analysis because it did not agree with the government policy at that time. Hermeneutics was considered as a harmful constituent of Western science. The numerous works of many outstanding teachers began to appear just in the 90s who in their research studies refer to the hermeneutical tradition, treating hermeneutics as a modern method of research based on the concept of understanding and interpretation.

Key words: pedagogic hermeneutics, research method, pedagogy in Poland

Stefan Szary*
Jadwiga Knotowicz*

W OBRONIE GODNOŚCI DZIECKA. AKTUALNOŚĆ PRZESŁANIA DOKTORA JANUSZA KORCZAKA

1. *Wstęp.* 2. *Godność dziecka.* 3. *Troska o fizyczny rozwój człowieka.*
4. *Zakończenie*

Abstrakt

Janusz Korczak (1878 lub 1879-1942) pozostawił po sobie nie tylko obszerną spuściznę literacką, ale przede wszystkim wymowny przykład życia, poprzez który przebija się wołanie o obronę godności dziecka także w świecie współczesnym. Chociaż okoliczności w których żył doktor Korczak bardzo się zmieniły, to jednak wciąż dochodzi do sytuacji, w których ofiarami są dzieci. „Krzyk” Janusza Korczaka w wieku dwudziestym wypowiediany był m.in. przez bł. Jana Pawła II, który podczas licznych pielgrzymek na wszystkich kontynentach upominał się o szacunek dla dzieci i ochronę ich praw. Lekceważenie dziecka jest zawsze lekceważeniem człowieka, dlatego bardzo ważne znaczenie ma ochrona godności dziecka pod względem właściwego wychowania. Celem właściwego wychowania

* Dr, WSEiT Poznań, e-mail: st.szary@gmail.com

* Dr, PWSZ Konin, WSEiT Poznań, e-mail: j.knotowicz@wseit.edu.pl

jest tylko i wyłącznie dobro dziecka. Wszelkie inne aspekty, np. ekonomiczny, czy tzw. możliwość realizacji własnej kariery, zawsze powinny zajmować miejsce drugorzędne. Istotne znaczenie w procesie wychowania zajmuje troska o rozwój całego człowieka, który obejmuje rozwój fizyczny, umysłowy, duchowy oraz społeczny. Zwłaszcza dziś należy zwrócić uwagę na coraz częstszy problem braku aktywności fizycznej dziecka, które spędza swój czas przed komputerem. Przesłanie Janusza Korczaka mające na uwadze godność i prawa dzieci powinno w szczególny sposób stać się wyzwaniem skierowanym do wychowawców, nauczycieli, rodziców, polityków, bowiem troska o dziecko jest zarazem troską o człowieka i troską o świat.

Słowa kluczowe: godność dziecka, prawa dziecka, pedagogika, wychowanie, Janusz Korczak

1. Wstęp

„Nie jesteśmy pewni «prawdy», ale jesteśmy pewni «godności». «Prawda» jest sprawą rozumu, a «rozumów» może być wiele: jest «rozum» marksistowski, «rozum» nazistowski, «rozum» katolicki, «rozum» protestancki i każdy ma swoją «prawdę», której nie może przekazać innemu «rozumowi». «Godność» natomiast nie jest sprawą tych «rozumów». Wygląda na to, jakby była «wyższa» niż rozum. Ona zobowiązuje absolutnie”¹.

Słowa ks. prof. Józefa Tischnera odzwierciedlają istotę życia dra Janusza Korczaka. Było ono przede wszystkim świadectwem wierności wobec godności dziecka, zwłaszcza dziecka zagrożonego i bezbronnego. «Rozum» w dramatycznym okresie „między bestialstwem a heroizmem” mógł podpowiadać różne rozwiązania, w tym zrozumiałą obronę własnego „ja”, a jednak decyzja dra Korczaka była jed-

¹J. Tischner, *Ksiądz na manowcach*, Kraków 1999, s. 167.

noznaczna, stała i niezmienna – pozostanie bez względu na jakiegokolwiek okoliczności z tymi, dla których był ostoją, podporą, nadzieją. „Dlaczego poszedł w końcu z tymi dziećmi do... pieca? Nie po to, aby zostać męczennikiem, nie aby pokazać jaki jest nadzwyczajny, lecz całkiem po prostu, aby dzieci przeżyły mniej strachu. Mniej strachu”. (Jeanne Hersch)². Wydawać by się mogło, że we współczesnym świecie, wolnym w naszym otoczeniu od totalitaryzmu, wspomnienie dra Korczaka odnosi się do przeszłości. Można by tak z dumą powiedzieć, gdyby dobro dziecka nie było zagrożone. Niestety, z przykrością trzeba zauważyć, że we współczesnym świecie, o czym bardzo często donoszą media, dzieci stają się ofiarami najróżniejszych nadużyć dorosłych, w tym przemocy fizycznej i psychicznej, stosowanej przez niektórych – bo oczywiście sprawa dotyczy patologicznej mniejszości, z którą i tak trudno jest się pogodzić – rodziców, konkubentów, nauczycieli, wychowawców, a także osoby duchowne. Problem dotyczy nie tylko takich krajów jak Indie, gdzie mimo przepisów zakazujących zatrudniania osób poniżej 14 roku, „według niepełnych badań w tym kraju wciąż pracuje niemal 13 milionów dzieci od 5 do 14 roku życia. Liczbę pracujących dzieci powyżej 14 roku życia statystyki oceniają w Indiach na 20 milionów”³, ale także państw wysokorozwiniętych, w których powstaje coraz więcej środowisk skierowanych przeciwko seksualnemu oraz komercyjnemu wykorzystywaniu dzieci przez dorosłych.

Dzieci doświadczają przemocy, bólu, cierpienia, a także śmierci. Przesłanie dra Janusza Korczaka staje się «krzykiem» we współczesnym świecie, wzywającym do opamiętania i do zaprzestania jakichkolwiek form poniewierania godności dziecka. «Krzyk» ten nie jest akcją, czy apelem, lecz zobowiązaniem wypływającym ze świa-

² E. Dauzenroth, *Janusz Korczak. Życie dla dzieci*, tł. T. Semczuk, Kraków 2005, s. 83.

³ *W Indiach pracuje 13 milionów dzieci. Niezgodnie z prawem*, w: Wyborcza.biz, http://wyborcza.biz/biznes/1,101562,9768675,W_Indiach_pracuje_13_milionow_dzieci_Niezgodnie_z.html, dostęp: 12.11.2013, 11.15.

dectwa życia i pozostawionej bogatej spuścizny literackiej, ukazującej właściwy sposób relacji między dorosłym a dzieckiem. Źródłem tego «krzyku» jest potrzeba obrony godności dziecka we współczesnym świecie. Dlatego przesłanie dra Korczaka jest ciągle aktualne i znajduje następców, tak w gronie pedagogów nawiązujących do pajdocentryzmu Korczakowskiego, reprezentowanych przez prof. Bogusława Śliwerskiego, jak i wśród autorytetów moralnych, występujących w obronie godności dziecka. Jednym z nich był Jan Paweł II, który w maju 1984 roku, podczas pielgrzymki do Korei Południowej, powiedział: „Dzisiaj ja, Jan Paweł II, jako przedstawiciel Jezusa, jako biskup Rzymu, daję swą miłość każdemu chłopcu i dziewczynce Korei: każdemu, bez żadnej różnicy. Głoszę waszą ludzką godność jako dzieci Bożych, stworzonych do tego, by uczestniczyć na zawsze w Bożej miłości. Głoszę wasze prawa, bez względu na to, jak małe lub bezbronni jesteście; głoszę obowiązki, które towarzyszą waszym prawom, a które powołane jesteście wypełniać z miłości, by chronić prawa innych. Szczególną miłością darzę każde dziecko, które cierpi, które jest samotne, które jest opuszczone, zwłaszcza to, które nie ma nikogo, kto by je kochał i o nie zadbał”⁴.

2. Godność dziecka

W życiu dra Korczaka miłość do dziecka nie była teorią, lecz czynem, postawą, zaangażowaniem. Miłość ta była odpowiedzią na godność dziecka, dlatego też nie posługiwał się on pojęciami abstrakcyjnymi, lecz słowa przez niego napisane zawsze odnoszą się do życia i wyrażają je w konkretnych przykładach. Jako lekarz i jako wychowawca Janusz Korczak był przyjacielem człowieka, zawsze

⁴ *Jan Paweł II Papież dzieci*, Centrum Jana Pawła II „Nie lękajcie się”, <http://janpawel2.pl/centrumjp2/1045-jan-pawe-ii-papie-dzieci->, dostęp: 12.11.2013, 11.30.

skierowanym na jego dobro, także w tych sytuacjach, w których diagnoza nie była pomyślna dla pacjenta, a sytuacja wychowawcza domagała się uzdrowienia błędnie wybranej ścieżki. Można odczytać przesłanie dra Korczaka jako wskazanie na godność, która jest wezwaniem do miłości rozumianej jako: «troska o dobro» powierzonej nam osoby. Podstawowym dobrem osoby jest jego rozwój – ochrona, opieka, pomoc, wsparcie. „Lekarz wydarł dziecko śmierci, – napisał Korczak – zadaniem wychowawców dać mu żyć, zdobyć prawo, by było dzieckiem”⁵.

Wskazując na potrzebę właściwego prawa Korczak apelował: „Wzywam do *Magna Charta Libertatis*, o prawa dziecka. Może ich jest więcej, ja odszukałem trzy zasadnicze:

- 1) Prawo dziecka do śmierci.
- 2) Prawo dziecka do dnia dzisiejszego.
- 3) Prawo dziecka, by było tym, czym jest”⁶.

Prawo dziecka do śmierci – nie należy łączyć go z dzisiejszymi poglądami liberalnymi, gdzie taka próba byłaby nadużyciem zniekształcającym myśl dra Korczaka. Z jednej strony trzeba zdać sobie sprawę z sytuacji, w której znalazły się dzieci w warunkach getta żydowskiego. Sieroty, głodne i wycieńczone umierały w samotności, leżąc na brudnej ulicy. Inne traciły życie w obozach. Wołanie Korczaka było upominaniem się o ludzką śmierć (należałoby powiedzieć: o godną śmierć), gdyż w okolicznościach II wojny światowej, często ta śmierć nie była niczym innym, jak barbarzyńską zbrodnią. Wspomnienie historyczne pozwala bardziej adekwatnie uchwycić świat bestialstwa i heroizmu, grozy i odwagi, w którym żył i działał dr Korczak. W książce *Dzieciństwo w pasiakach* Bogdan Bartnikowski opisał następujące zdarzenie:

⁵ J. Korczak, *Wybór pism*, tom III, Warszawa 1957, s. 422.

⁶ Tamże, ss. 110-111.

„– No, co dalej, mów! – powiedziałem.

– Esesman podszedł do niej blisko. Myślałyśmy, że zaraz zacznie ją bić, ale nie, stanął przed nią i bez słowa patrzył na Nel długą chwilę.

„To twoje dziecko?” – spytał i roześmiał się, bo jak Nel mogła być matką Stasia!

„Nie...” – Nel pokręciła głową.

„Ty *Jude*? Żydówka?” – pytał dalej Niemiec.

„Nie! Ja Polka!” – odpowiedziała Nel już trochę głośniej.

„I co?! Żyda chowasz! Wiesz, że to Żyd?!” – esesman cedził słowa przez zęby.

„Wiem...” – skuliła się, opuściła głowę, czekała na cios laską.

Esesman stał przed nią, poruszał lekko laską, patrzył na nią i milczał. Powoli podniósł rękę i puknął zgiętym palcem w czoło Nel. Odwrócił się, podszedł do Stasia. Żadna z nas nie oddychała. Staś patrzył na blockführera uśmiechnięty, wyciągnął do niego rączki. „Papa! Papa!” – zapiszczał.

Esesman schylił się, chwycił Stasia za nóżkę, zamachnął się, stuknęło głucho. Spojrzał, nie trzeba było uderzać po raz drugi, puścił drgające nóżki. Na ścianie bloku została ciemna plama”⁷.

W świetle powyższego opisu można dostrzec, że życie dziecka – drugiego człowieka – nic nie znaczyło, próbowano odrzec człowieka z godności, stosując poniżenie i zadając śmierć. Po tamtych wydarzeniach świat powinien ulec radykalnej zmianie. Nie czyniąc bezpośredniego porównania z tamtymi wydarzeniami, – gdyż żadne porównanie nie jest możliwe z tej racji, że cierpienie, ból, poniżenie,

⁷ B. Bartnikowski, *Dzieciństwo w pasiakach*, Oświęcim 2007, s. 90-91.

śmierć stanowią sytuacje graniczne, w których niemożliwa jest jakakolwiek substytucja – co pewien czas słyszymy w wiadomościach o sytuacjach w dzisiejszym świecie, gdy jako przyczynę śmierci dziecka podaje się liczne obrażenia wewnętrzne na skutek pobicia i katowania. Niestety, współcześnie także zdarzają się sytuacje, w których odbiera się dziecku prawo do godnej śmierci, a wołanie dra Korczaka ani się nie przedawniło, ani się nie zdevaluowało.

Prawo dziecka do dnia dzisiejszego. „Dla jutra – tłumaczy Korczak – lekceważy się to, co je dziś cieszy, smuci, dziwi, gniewa, zajmuje. Dla jutra, którego ani nie rozumie, ani ma potrzebę rozumieć, kradnie się lata życia, wiele lat”⁸. Korczak zwraca uwagę na to, że nie należy myśleć o dziecku tylko i wyłącznie w perspektywie przyszłości, trzeba natomiast być obecnym w życiu dziecka, w realnym czasie i przestrzeni.

Prawo dziecka, by było tym, czym jest – odnosi się do akceptacji i uznania dziecka takim, jakim jest. Nie tylko w czasach dra Korczaka, lecz i obecnie można spotkać dzieci, które cierpią na obniżone poczucie własnej wartości z winy dorosłych, wyrażające się w słowach: „Jestem niczym. C z y m ś są dopiero dorośli. Już jestem trochę starsze n i c. Ile jeszcze lat mam czekać? Ale niech tylko dorosnę...”⁹. Nieustanna krytyka zamiast akceptacji i właściwego zrozumienia zawsze odbija się negatywnie na rozwoju dziecka. W walce o godność dziecka dr Korczak domaga się:

- 1) szacunku dla jego niewiedzy,
- 2) szacunku dla pracy poznania,
- 3) szacunku dla niepowodzeń i łez,
- 4) szacunku dla własności dziecka i jego budżetu (dziecko nie chce być ciężarem rodziny),
- 5) szacunku dla tajemnic i wahań ciężkiej pracy wzrostu,
- 6) szacunku dla bieżącej godziny, dla dnia dzisiejszego,

⁸ J. Korczak, *Wybór pism*, tom III, dz. cyt., s. 115.

⁹ Tamże.

- 7) szacunku dla każdej z osobna chwili, bo umrze i nigdy się nie powtórzy,
- 8) szacunku, jeśli nie pokory, dla białego, jasnego, niepokalanego, świętego dziecięctwa¹⁰.

Fundamentem właściwej relacji dorosłego do dziecka jest uszanowanie oraz ochrona jego godności. Pisze Korczak: „Jest piękny wyraz polski: wychowywać, chować. Nie niemieckie: *erziehen* – ciągnąć, wlec, wyciągać. Chować to chronić, osłaniać, zabezpieczyć przed chłodem, poniewierką, cierpieniem¹¹. Kto w pedagogice widziałby jakiegokolwiek inne cele poza dobrem dziecka, ten błądzi, podąża fałszywymi drogami. Dziecko i jego dobro jest zawsze celem nadrzędnym. Także w trudnych sytuacjach wychowawczych nie wolno zagubić drogi szacunku i oddziaływania poprzez dobro. „Sięgam po najwyższe wtajemniczenie – wyjaśnia dr Korczak – najtrudniejszą iluminację. Dla wykroczeń i uchybień wystarczy cierpliwa, życzliwa wyrozumiałość; występny potrzebna jest miłość¹². Niedopuszczalną jest postawa, która zawierałby choćby tylko cień uprzedmiotowienia; dziecko zawsze jest podmiotem. „Dzieci nie będą dopiero, ale już są ludźmi, tak, ludźmi są, a nie lalkami; można przemówić do ich rozumu, odpowiedzą nam, przemówmy do serca, odczują nas. Dzieci są ludźmi, w duszy ich są zadatki tych wszystkich myśli i uczuć, które my posiadamy. Więc rozwijać te zarodki, delikatnie kierować ich wzrostem należy¹³”.

Pedagogiczne *credo* Korczaka Stanisław Rogalski sformułował w 5 następujących punktach:

- 1) „Nowy człowiek musi rozumieć otaczający go świat, musi wi-

¹⁰ Por. tamże, ss. 410-415 i 423.

¹¹ *Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, Wybór M. Falkowska, Warszawa 1983, s. 108.

¹² J. Korczak, *Wybór pism*, tom III, dz. cyt., s. 421.

¹³ *Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, dz. cyt., s. 31.

- dzieć zmiany, które w nim zachodzą, przystosować się do nich i być motorem nowych zmian;
- 2) nie można obciążać pamięci dziecka niepotrzebnym balastem informacji, lecz trzeba przygotować je do przetwarzania obecnej wiedzy w wiedzę przyszłości;
 - 3) należy zmienić prawa dające władzę jedynie dorosłym, a pomijające świat dziecka. Tylko inne niż dotychczasowe wychowanie dzieci i przyznanie dzieciom i dorosłym tych samych praw zmieni świat;
 - 4) dopiero wychowanie ku pełnej tolerancji doprowadzi do pokoju na świecie. Gdy zasady te wpoimy dzieciom w porę, ich wnuki nie będą już znały wojen;
 - 5) dobry ojciec i matka są podstawą naturalnej miłości i szacunku. Miłości i szacunku nie osiągniemy przemocą i nakazem”¹⁴.

Krótkiego komentarza wymaga stwierdzenie: wychowanie ku pełnej tolerancji. Wartość tolerancji bywa rozumiana bardzo różnie. Czasem pod pojęcie tolerancji próbuje podłożyć się przekonanie o równej wartości wszystkich poglądów, niezależnie od ich treści. Takie rozumienie tolerancji jest jednak fałszywe. Prowadzi bowiem ono – wskazał prof. Leszek Kołakowski – „do życia bez żadnej odpowiedzialności i żadnych przekonań”¹⁵. Tolerancja rozumiana jako wartość, w tym także wartość pedagogiczna, oznacza wstrzymanie się od jakiegk – wyjaśnia Kołakowski – gdy mówię komuś: «głosisz poglądy okropne, błędne i szkodliwe, ale nie będę ci ucinął głowy i zostawię sprawę Panu Bogu», a co innego, gdy mówię: «gadaj sobie co chcesz o religii, to nie ma żadnego znaczenia»¹⁶. Toleran-

¹⁴ E. Dauzenroth, *Janusz Korczak. Życie dla dzieci*, dz. cyt., ss. 45-46.

¹⁵ L. Kołakowski, *Mini wykłady o maxi sprawach*, Kraków 1997, s. 38.

¹⁶ Tamże, s. 37.

cja nie jest obojętnością, wręcz przeciwnie, tolerancyjnym może być tylko ktoś, kto mając własny pogląd potrafi dokonać właściwej oceny innych przekonań, zawsze pamiętając o szacunku wobec osoby. Tolerancja nie uznaje przemocy w sensie dosłownym (siła fizyczna), a także w sensie przemocy werbalnej lub przemocy okazywanej w przyjętej postawie (pogarda, lekceważenie, ignorancja osoby). Tolerancja zakłada otwartość, dyskusję, dialog, wzajemne poszukiwanie.

3. Troska o fizyczny rozwój człowieka

Troska o dziecko to także piecza o prawidłowy fizyczny rozwój człowieka. Zwłaszcza jako lekarzowi zagadnienie to było doktorowi Korczakowi szczególnie bliskie. W *Prawie do szacunku* pisał: „Rośnie. Mocniej żyje, oddech szybszy, tętno żywsze, buduje siebie – coraz go więcej; głębiej wrasta w życie. Rośnie we dnie i w nocy, gdy śpi i czuwa, gdy wesołe i smutne, gdy broi, gdy stoi przed tobą skruszony”¹⁷.

Po wypowiedzi mówi się o ruchu jako niezbędnym elemencie do prawidłowego funkcjonowania człowieka. Korczak kontynuuje swoją myśl w następujący sposób: „Są wiosny zdwojonej pracy rozwoju i jesienie zacisza. Raz kościec narasta, serce nie nadąża, to brak, to nadmiar, inny chemizm zanikających i budzonych gruczołów, inny niepokój i niespodzianka”¹⁸. Dziecko w początkowej fazie ontogenezy porządkuje proporcje z otoczeniem za pomocą ograniczonego zakresu. Przede wszystkim jest to prymitywne i słabo uświadomione funkcjonowanie zabawy. Małe dzieci dążą do zaspokojenia ruchu jak również wyzycia się, do uzyskania przede wszystkim spontanicznej aktywności. Wiąże się ona z czynnościami dobrowolnymi, a co ważne, materialnymi.

¹⁷ J. Korczak, *Wybór pism*, tom III, dz. cyt., s. 413.

¹⁸ Tamże, ss. 413-414.

Charakterystyczną cechą jest również zdolność dzieci do szybkiego odpoczynku, która pozwala kontynuować daną czynność. Właściwe wykorzystanie ruchu oraz celowość zajmują miejsce nadpobudliwości. Pojawia się również koordynacja oraz równowaga w procesach pobudzenia i hamowania kinetycznego. Podczas trwania tej fazy u dziecka uwydatnia się dyscyplina ruchu, a co za tym idzie, uczy się ono władać swoim ciałem. Dziecko zdobywa fundamentalne umiejętności ruchowe, do których zalicza się jazdę na rowerze, na nartach, na łyżwach. Dla okresu wczesnoszkolnego istotne jest: zróżnicowanie zajęć ruchowych, ich częstotliwość, czas trwania, intensywność obciążeń, aby z punktu widzenia fizjologii, były one skuteczne i stymulowały funkcje zaopatrzenia tlenowego.

Korczak wskazuje na doprowadzanie do harmonijnego rozwoju poprzez osiągnięcie odpowiedniego poziomu wydolności fizycznej. „Raz pragnie biegać, tak jak oddychać, chce zмагаć się, dźwigać, zdobywać; to ukryć się, snuć marzenie, wiązać tęskne wspomnienia. Na przemian hart lub potrzeba spokoju, ciepła, wygody. Na przemian silnie i gorąco pragnie lub zniechęcone”¹⁹.

Motoryka u tych dzieci pozwala na pełne utrwalenie aktywności, która przejawia się w zabawie. Wiedza i umiejętności nie wystarczają, trzeba dzieci kochać, żeby się z nimi bawić. Współczesna pedagogika stwierdza, że aktywność ruchowa to jeden z bardzo ważnych czynników pobudzających w równej mierze funkcje ciała i umysłu. Dzięki ruchowi dziecko pokazuje swoje myśli oraz uczucia.

Większość uczniów ma problem, aby w początkowym okresie szkolnym poskromić swoją spontaniczną aktywność i dlatego dużym wyzwaniem dla nich jest siedzenie w ławce bez ruchu podczas lekcji. „Znużenie, niedomaganie bólu, kataru, za gorąco, za zimno, senność, głód, pragnienie, nadmiar, brak, złe samopoczucie

¹⁹ Tamże, s. 414.

– nie grymas, nie szkolna wymówka. Szacunku dla tajemnic i wahań ciężkiej pracy wzrostu!”²⁰.

Stymulacja doprowadza do pobudzenia czynności organizmu, która ma swoje następstwa w rozwoju. W młodości są one niesprzeczne z tendencjami maksymalnych przemian ustrojowych i dlatego można je udoskonalić. Odzwierciedla się to w autostymulacji będącej naturalną aktywnością uczniów, która w czasie dojrzałości zmniejsza się. Stymulacja jak i wspomaganie dotyczą wzrastania rozwoju mięśni oraz funkcji zaopatrzenia tlenowego. Uczeń uczy się pokonywać trudności, panować nad swoimi emocjami, jak również pokonywać zmęczenie. Możliwości do adaptacji należą do najbardziej typowych cech egzystencji życia. Wysokość adaptacji organizmu ustalana jest według badanych genetycznie. Obiektem rozwoju tych zadań jest formułowanie silnych psychofizycznych postaci, co doprowadza do wskazania odporności na bodźce mechaniczne, termiczne i ruchowe. O kompensacji wypowiedzieli się badani jako o zajęciach rewalidacyjnych z aktywnością fizyczną. Okres rozwoju dziecka należy do najbardziej charakterystycznego, co umożliwia działania w kierunku kompensacji i korekcji w różnego rodzaju wadach, jakie występują u dzieci. Po przeanalizowaniu wszystkich funkcji widoczna jest ich zależność, przy czym kompensacja i korektywa jest układem zabezpieczającym. Przeprowadzone badania ukazały, że podczas wakacji wydolność uczniów spada. Przyczyną jest brak prowadzenia systematycznego treningu zajęć wychowania fizycznego w czasie trwania wakacji letnich. Ćwiczenia prowadzone właściwie doprowadzają do rozwoju ośrodków ruchu w mózgu, poprawia się koordynacja nerwowo-mięśniowa, pogłębiają się mechanizmy czucia głębokiego. Znaczenie ich wywiera również wpływ na poprawę analizatorów wzrokowych, słuchowych i kinetycznych. Stymulowany wpływ aktywności fizycznej na rozwój układu nerwowego wiąże się

²⁰ Tamże.

z procesem jego dojrzewania. Wskazuje to, iż nie należy obniżać aktywności fizycznej dzieci, ponieważ może mocno odbić się na jego rozwoju. Ważną rolę w tym zakresie mają do spełnienia rodzice. Rodzina pozwala na budowanie sytuacji emocjonalno-socjalnych i fizycznych dla realizowanej aktywności. Nadmierna jej ilość może spowodować negatywne skutki dla zdrowia. Zjawisko to doprowadza do przeciążenia mięśniowego. W literaturze występuje jako hiperkinetazja i może doprowadzić do zahamowania tempa wzrastania kości, szczególnie na długość. Przyczyny nadmiernej ruchomości fizycznej widoczne są u dzieci z obszarów wiejskich, które wykonują prace fizyczną, powodującą zmiany sylwetki ciała (szerokość barków, bioder, ustawienie kolan, itd.); czynniki te doprowadziły do powstania tzw. sylwetki „dziecka chłopskiego”.

Wezwanie do troski o prawidłowy rozwój fizyczny dziecka nie straciło swej aktualności, co więcej wiąże się z poszanowaniem godności i uznaniem praw dziecka.

4. Zakończenie

Godność zobowiązuje absolutnie, niezależnie od czasu i okoliczności. Zdrada dziecka w jakiegokolwiek formie zawsze jest uderzeniem w jego godność. Dlatego w koncepcji wychowania dra Korczaka nie ma miejsca na małość i przemoc, lecz jest przestrzeń dla serca i rozumu. „Dziwne jest życie. Życie jest jak dziwny sen. Kto ma silną wolę i silną chęć służby ludziom, temu życie pięknym będzie snem. Choćby droga do celu była poplątana, a myśli niespokojne...”²¹. Urzeczywistnienie tego snu staje się szczególnym wyzwaniem skierowanym także do nas: rodziców, nauczycieli, wychowawców...

²¹ Cyt. za: E. Dauzenroth, *Janusz Korczak. Życie dla dzieci*, dz. cyt., s. 14.

BIBLIOGRAFIA:

Bartnikowski B., *Dzieciństwo w pasiakach*, Oświęcim 2007.

Dauzenroth E., *Janusz Korczak. Życie dla dzieci*, tł. T. Semczuk, Kraków 2005.

Jan Paweł II Papież dzieci, Centrum Jana Pawła II „Nie lękajcie się”,

<http://janpawel2.pl/centrumjp2/1045-jan-pawe-ii-papie-dzieci->,

dostęp: 12.11.2013, 11.30.

Kołąkowski L., *Mini wykłady o maxi sprawach*, Kraków 1997.

Korczak J., *Wybór pism*, tom III, Warszawa 1957.

Mysł pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła, Wybór M. Falkowska,

Warszawa 1983.

Tischner J., *Ksiądz na manowcach*, Kraków 1999.

W Indiach pracuje 13 milionów dzieci. Niezgodnie z prawem, w: Wyborcza.biz,

http://wyborcza.biz/biznes/1,101562,9768675,W_Indiach_pracuje_13_milionow_dzieci_Niezgodnie_z.html,

dostęp: 12.11.2013, 11.15.

IN DEFENSE OF CHILD DIGNITY.**DR JANUSZ KORCZAK AND HIS TIMELESS LEGACY**

Janusz Korczak (1878 or 1879-1942) left not only an extensive literary heritage, but above all a significant example of life, through which an appeal for defending children's dignity in the contemporary world can be heard. Although the circumstances in which Dr. Korczak lived have changed considerably, there are still situations where children are victims. In the twentieth century Janusz Korczak's appeal was also voiced by Blessed John Paul II, who during his numerous pilgrimages to all continents called for respect for children and protection of their rights. Disregard for the child is the same as disregard for the human, so it is very important to protect children's dignity in terms of proper upbringing. The good of

the child is the only and exclusive purpose of proper upbringing. Any other aspects, for example, economical aspects, or the possibility of pursuing one's career, should always be of secondary importance. The development of the whole person which includes physical, mental, spiritual and social development is of vital importance in the upbringing process. Especially today it is necessary to consider the fact that children are less and less active physically because of the time they spend in front of the computer. Janusz Korczak's message concerning children's dignity and rights should become a special challenge to educators, teachers, parents and politicians, because taking care of the child is also the concern for man and care about the world.

Key words: children's dignity, children's rights, pedagogy, upbringing, Janusz Korczak



Krzysztof Kalka*

PRAWDA I DOBRO JAKO PODSTAWY ETYKI ZAWODU NAUCZYCIELA

1. Wprowadzenie. 2. Prawda celem nauczania. 3. Prawda podstawą wzajemnych relacji. 4. Mądrość i wiedza nauczyciela. 5. Potrzeba kierowania się ku dobru. 6. Wolność w działaniu. 7. Zakończenie

Abstrakt

Celem artykułu jest wskazanie, że punktem wyjścia i celem etyki nie jest ani interpretacja tak zwanego doświadczenia moralnego, ani antropologia filozoficzna. Jej punktem wyjścia są realne istniejące, podstawowe relacje międzysobowe. Celem etyki jest zbudowanie reguł, sprzyjających zmianie myślenia w takim kierunku, aby człowiek, służąc człowiekowi prawdą i dobrem, mógł przez swoje rozumienia i usprawnienia w rozumnych decyzjach powodować trwanie wśród ludzi relacji. Zmiana myślenia, inaczej nawrócenie, to rozpoznawanie tego, co naprawdę jest cenne i dystansowanie się od tego, co złe. Wiąże się to z ogromnym trudem, dlatego, że współczesna kultura przyzwyczaja nas do szukania rzeczy. Rzeczy są potrzebne, lecz jako środek, a nie jako cel życia. Jest to środek do służenia osobom, nastawienia się na osoby.

* Dr hab., prof. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; e-mail: krzysztof-kalka@wp.pl

Słowa kluczowe: prawda, dobro, etyka zawodowa nauczyciela

1. Wprowadzenie

Na całym świecie obserwujemy zakwestionowanie poszukiwania prawdy. Wmawia się człowiekowi, że prawdy nie można poznać, że trzeba we wszystko wątpić. Uważa się, że słuszny jest agnostycyzm, jako pogląd o niepoznawalności czy niezdolności do poznania prawdy oraz relatywizm jako dowolność norm i rozstrzygnięć. Głosi się, że z rzeczywistością kontaktuje nas wola, natomiast intelekt zajmuje się tylko pojęciami. Na miejsce zakwestionowanej rozumności proponuje się nabywanie przeżyć, kierowanie się uczuciami, które przecież są zmienne. Zatem nie prawda, lecz użyteczność, przydatność jest zasadniczym kryterium poznania. Jednak prawda jest i musi być jednym, najważniejszym i dominującym celem nauczania, dlatego, że właśnie to, co prawdziwe, jest zawsze aktualne, wyprzedzające, nowoczesne, modne, faktycznie użyteczne, gdyż aktualizuje w człowieku to, co typowo ludzkie, czyli jego rozumność.

2. Prawda celem nauczania

Poznanie jest relacją realną pomiędzy intelektem i bytem jako prawdą¹. Rezultatem poznania jest nauka zbudowana przez intelekt na bazie informacji, że byt objawia się władzom poznania. Intelekt wzbogaca naukę, zmieniając stale przedmiot poznania lub jego aspekt. Zdania wyrażające prawdę muszą być uzyskane i uporządkowane w sposób metodyczny, czyli muszą być tworzone w kontekście nauki. Pominięcie wymogu poprawności metodologicznej jest stawianiem siebie na miejscu źródła wiedzy. Człowiek nie

¹ Por. M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje*, Warszawa 1985, s.130.

wpływa na odpowiedź, dowiaduje się jej jedynie w biernej recepcji. Wszystkie odebrane z niej treści intelekt i inne władze opracowują w pojęcia, zdania i rozumienia, z których tworzą wiedzę. Posługując się rozumem osoba ludzka usprawnia się w tym działaniu. Po prostu nabywa wiedzy, a operując wiedzą, badając zależności przyczynowe, uzyskuje teoretyczną mądrość, inaczej mówiąc rozumienie spraw i ludzi, czyli sensu swego bytowania. Wiedza i mądrość są naturalnymi, wypracowanymi przez nas sprawnościami w działaniu teoretycznym. Gdy tę wiedzę i mądrość stosujemy w praktyce, stajemy się roztropni i umiemy posługiwać się odkrytymi prawami wytwarzania. Także akty woli w sobie właściwym działaniu stają się roztropne, sprawiedliwe, umiarkowane, prawe. W tym kontekście usprawnień umiemy właściwie odczytać człowieka.

W związku z tym, od początku winno się kształtować umiejętność kontaktowania się z realną rzeczywistością. Przed wszystkim kształcenie intelektu, jako skutek identyfikacji rzeczywistości, powinno zawsze iść w kierunku prawdy, a nie być tylko poznawaniem zachowań umożliwiających prawidłowe odniesienie do aktualnego zjawiska. Nauczanie musi być ukazywaniem odpowiedzi prawdziwych. Powinno stawiać każdego w samej prawdzie w taki sposób, by intelekt umiał sam rozpoznawać prawdę. Właśnie realizm poznawczy buduje się na pluralizmie bytów. Opiera się on na tezie, że wyłącznie realnie istniejące byty jednostkowe są źródłem naszego poznania, a nasz intelekt jako narzędzie poznawcze jest kresem tego poznania. Wyznacza to tezę, że poznanie zaczyna się nie od naszych pytań, lecz od uzyskanych informacji zarówno uświadomionych jak i nieświadomionych, stanowiących odpowiedzi, które porządkujemy i uświadamiamy sobie dzięki dobrze postawionym pytaniom. Ta wiedza jest sprawnością intelektu, ale jej źródłem jest prawda jako przejaw otwierającej się wobec nas osoby².

² Por. M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1987, s. 4-10.

Dopowiedzieć tu trzeba, że rozumienie stanowiące podstawę wiedzy jako sprawności intelektu jest czynnością, a więc cechą człowieka jako osoby. Nie może być samodzielny bytem, co głosi idealizm. W idealizmie tylko zabieg abstrahowania jest podstawą tezy, że myśl wyprzedza realne byty. Idealizm przypisuje też myśli pozycję absolutu jako liniowo rozwijającego się kosmosu. Prowadzi to do panteizmu, a nas czyni mało znaczącą częścią całości. Ta część nie może niczego poznać, gdyż poznanie i bytowanie są tym samym.

Kultura współczesna zaleca nieufność wobec intelektu i wierności prawdzie. Zaleca bycie w uczuciach, w wielości przeżyć, co naraża nas na rozpacz. Uważa się zarazem, że trwa kryzys we współczesnej kulturze i że jedną z jego przyczyn jest powoli narastający przerost rozumu nad intelektem, zanik mądrości na rzecz nauk szczegółowych i na rzecz ideologii, mających zastąpić czyste poszukiwanie prawdy. Prawda przestała być naczelną wartością świata – jak twierdzi Stefan Swieżawski – i coraz częściej jawi się Piłatowe pytanie – „a co to właściwie prawda?”³

Każda osoba i wspólnota jest świadkiem prawdy, każdej prawdy. Tą prawdą mają wszyscy służyć sobie, innym osobom, rodzinom, narodowi, światu, całej kulturze dla dobra osób. Prawda i dobro, połączone w jedną postawę życiową, są mądrością człowieka. Mądrości nie uczy instytucja lecz człowiek mądry, nauczyciel, profesor, uczeń, gdy kieruje się prawdą i dobrem.

Według Arystotelesa mądrość jest zawsze umiejętnością, bo jest już sprawnością wiązania skutków z właściwą przyczyną. Mądrość wiąże się według Arystotelesa z naukowym poznaniem i intuicyjnym myśleniem, albowiem mądrość obejmuje pierwsze zasady, a ponadto to, czego dowiedziono przy pomocy pierwszych zasad i co wchodzi w zakres wiedzy naukowej⁴ Mądrość w obszarze etyki

³ Por. S. Swieżawski, *Chrześcijanin w środowisku naukowym*, „Więź”, 1976, nr 7-8, s. 15-22.

⁴ Por. Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 1982, VI, 6. II40a 11-14; 7. II41a 17-18.

jest ujmowaniem przez intelekt bytu w jego prawdziwości⁵. Jest zatem ujmowaniem czegoś z pozycji prawdy i dobra. Sprawdzamy, czy kontakt z tym bytem nas chroni. Właśnie dzięki mądrości, czyli dobrze usprawnionemu intelektowi możemy zorientować się, czy ten byt, z którym chcemy mieć kontakt, wywołuje we mnie dobro czy zło.

3. Prawda podstawą wzajemnych relacji

Karol Wojtyła uważa, że instytuty nauczające powinny spełniać apostołat intelektualny przez swoje zakorzenienie w dążeniu do prawdy. Temu oraz dążeniu do autentycznej wolności służy misja naukowa i nauczycielska⁶.

Zatem każdy profesor czy nauczyciel, który zna problemy i ich dzieje, umie rozpoznać propozycje rozwiązań naukowo poprawnych i ważnych. Nauczyciel wobec tego to ktoś, kto poznał prawdę dzięki kontemplacyjnemu z nią kontaktowi, gdyż tylko na tej drodze staje się ona bliska, cenna i własna. Kontemplacja nie jest wyższym stanem poznania i nie jest też rodzajem poznania. Kontemplacja według Mieczysława Gogacza polega na działaniu intelektu i mobilizacji woli, która akcentuje rozpoznaną przez intelekt prawdę dla pogłębienia w człowieku mądrości, aby trafnie wybrać przedmiot ludzkiej miłości⁷. Nauczyciel dzieli się tym, czym żyje – właśnie umiłowaną prawdą. Ukazuje ją uczniowi wprowadzając go w swoje myślenie, którym kieruje się do prawdy. Jest pośrednikiem w kontaktowaniu się ucznia z prawdą. Kierując się do ucznia, nauczyciel stara się o to, aby przejął prawdę, uczynił ją czymś dla siebie cennym, bliskim i własnym. Mówienie prawdy zgodnej z tym, o czym informuje rzeczywistość, jest czynnością

⁵ Por. M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1987, s.136.

⁶ Por. K. Wojtyła, *Uniwersytet katolicki – koncepcja i zadania*, „Zeszyty Naukowe KUL”, 1968, II, z.3-4, s.14-16.

⁷ Por. M. Gogacz, *On ma wzrastać*, Warszawa 1975, s.267-278.

dobrą. Każda sprawność jest dobrocią, gdyż czyni dobrym tego, kto ją posiada. Posiadanie sprawności sprawia, że działanie człowieka jest dobre. Prawda i dobro utożsamiają się w podmiocie, gdyż wszystko to, co prawdziwe, jest dobre i wszystko to, co dobre, jest prawdziwe⁸.

Wiemy, że do istoty sprawności należy doskonalenie człowieka i dobre postępowanie. Poznanie prawdy jest zadaniem umysłu, a więc należy do sprawności intelektualnych, natomiast ukazywanie tej prawdy należy do działań człowieka w kontaktach z innymi osobami. Jeżeli odnosi się do innych osób za pomocą zewnętrznych znaków, prawda musi należeć do sprawności sprawiedliwości, gdyż sprawiedliwość odnosi się do drugich i można z nią związać wszystkie sprawności dotyczące bliźnich ze względu na pewne pokrewieństwo ze sobą. Sprawność sprawiedliwości nazywa się sprawnością główną, natomiast sprawność odnoszenia się do innych osób, jako przekazywanie informacji, czyli mówienie zgodnie z naszą myślą, nazywa się prawdomównością. Prawdomówność nazywana jest sprawnością drugorzędną sprawiedliwości, gdyż ma pewne cechy wspólne sprawiedliwości, jako oddania drugiemu tego, co się mu należy. Natomiast pewne odrębne cechy nie pozwalają zaliczyć jej do sprawności głównej. Prawdomówność nie odnosi się do należności opartej na prawdzie, lecz do należności moralnej, ze względu na to, że człowiek na podstawie samej uczciwości winien drugiemu ujawniać prawdę⁹.

Prawdomówność jest wtedy moralna, gdy jest czynnością dobrowolną i zależną od zamierzenia woli oraz jest pewną należnością, dzięki której wspólne współzycie osób staje się możliwe. Prawdomówność dotyczy zatem oddania drugiemu tego, co mu się należy. Mowa, dzięki której przekazujemy drugim informacje dla porozumienia się, nie może być niezgodna z naszą myślą, gdyż to sprzeci-

⁸ Por. Św. Tomasz z Akwinu, *Suma Teologii*, II – II, q. 109, a.2, ad I.

⁹ Por. tamże, T. II – II, q. 109, a.3.

wia się dobru wspólnemu. Każdy nauczyciel i uczeń, jako istota społeczna, winien drugiemu to, bez czego społeczność ludzka nie mogłaby istnieć.

Współzycie zatem wspólnoty nauczających i nauczanych jest uzależnione od tego, aby jedni drugim wierzyli, poprzez przekazywanie sobie nawzajem prawdy. Aby tak się stało, nauczyciel musi cenić ucznia jako odbiorcę przekazywanej mu prawdy i zwracać się do niego ze stałą życzliwością, gdyż wtedy uczeń zaufa nauczycielowi, jego myśleniu i jego umiłowaniu prawdy. Prawda zatem wyznacza i stanowi treść nauczania, a gdy jest celem wspólnym ludzi powoduje, że nauczyciela i ucznia wiąże przekazywanie sobie swego duchowego życia.

Dodajmy, że obok wierności prawdzie, realizowanie nauczania jest osobową relacją, jako wspólne życie intelektualne nauczyciela i ucznia. Jest to związek ludzi coś rozumiejących, a nie tylko osobno wypełnionych martwą wiedzą. Charakterystyka tych relacji polega na tym, że dwie osoby są wzajemnie obecne, jedna wobec drugiej. Ta współobecność spełnia się i manifestuje w miłości, wierze i nadziei. Tylko trwanie skutków relacji osobowych zależy od intelektu i woli człowieka. Dzięki poznaniu intelekt odkrywa istnienie relacji osobowych. Wymaga się zatem wiedzy dotyczącej tych relacji i decyzji, dzięki którym intelekt i wola stają się „świadkami” relacji osobowych, czyli świadczą o współobecności osób. Ucząc zatem rozpoznawania prawdy w zaufaniu, życzliwości, uczy się wierności prawdzie. Przez to uczeń kształtuje i doskonali swoje życie duchowe, rozwija je w nieustannej zmianie myślenia czyli metanoi, otwierającej na całą rzeczywistość, na całą prawdę, na wszystkie relacje¹⁰.

Nauczanie ma za zadanie tworzyć wspólnotę, a nie samotnych erudyków, gdyż wtedy nauczania nie wyznacza prawda, jako treść i

¹⁰ Por. M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje*, Warszawa 1985, s.17-18.

cel nauczania, lecz erudycja. Winę za to ponoszą nauczyciele, którzy nie dostrzegają, że akcentując nauczanie, a więc własność człowieka, traktują to nauczanie jako samodzielny byt. Zdarza się nawet, że wykształconemu zawodowo nauczycielowi brak prawdziwej kultury intelektu i woli, a niekiedy wprost stwierdzamy jego antykulturę. Zadaniem nauczyciela nie jest przecież produkcja i konsumpcja dóbr kulturalnych, lecz usprawnienie naszego poznania i rozumienia.

Zatem tylko prawda, która jest celem nauczania oraz samo to nauczanie jako osobowa relacja, wiążąca nauczyciela i ucznia stanowią naturę humanizmu¹¹. Wszystkie relacje osobowe między dwiema osobami opierają się na obecności dwóch bytów realnych i osobowych. Z tego wynika, że intelekt i wola ludzka wpływają tylko na skutki relacji osobowych. Mówiąc inaczej, konstytuują one odpowiedzialność człowieka za jego kontakt realny z innymi, podczas gdy ten istnieje niezależnie od chcenia i poznania człowieka.

Dlatego należy przyznać nauczaniu pozycję relacji osobowych. Relacje te wiążą osoby, czyli nauczycieli i uczniów. Nauczyciel i uczeń są autorami relacji, której celem i zadaniem jest prawda, nadająca tej relacji charakter nauczania. O charakterze tego nauczania stanowi realizm, czyli wyjście w koncepcji nauczania od faktu osób i wiążącej ich prawdy. Zatem nie nauczanie na miejscu pierwszym, lecz człowiek nauczający i uczeń. Oczywiście jest, że kto ma działać, musi najpierw posiadać. Jeżeli mamy przekazywać prawdziwe wartości, to zobowiązani jesteśmy najpierw sami uzyskać sprawności duchowe.

¹¹ Por. tamże, s. 21-23.

4. Mądrość i wiedza nauczyciela

Mądrość jest umiejętnością ujmowania bytów z pozycji zarazem prawdy i dobra. Znaczy to, że nasz intelekt zaleca więź z tym bytem, który wywołuje skutki dobre. Jest to ważne w dziedzinie działania i postępowania. Nie należy wiązać się z każdym atrakcyjnym bytem, wyjaśnieniem lub teorią, lecz z tymi, które służą człowiekowi, chroniąc go swymi dobrymi skutkami.

Prawdziwą mądrość posiada zatem ten, który siłą rozumu potrafi dojść do najwyższych zasad i w ich świetle patrzeć na wszystko oraz sądzić o wszystkim. Jest wtedy na drodze własnego powołania. Wszędzie, w jakiegokolwiek dziedzinie, jeżeli zapytamy o ostateczne czynniki, stanowiące byt, a więc takie, bez których nie ma danego bytu, znajdziemy się na terenie filozofii. Jeżeli np. zapytamy, dlaczego coś jest zielone, jeszcze nie jesteśmy na terenie filozofii, ponieważ jest to pytanie o bliższe uzasadnienie. Jeżeli zapytamy, dlaczego w ogóle coś jest, jaka jest pierwsza, ostateczna racja, a więc wewnętrzna lub zewnętrzna przyczyna, że coś istnieje, wtedy znajdujemy się na terenie filozofii.

Filozofia tak rozumiana, a więc według klasycznej koncepcji, jest zespołem dyscyplin naukowych.¹² Istnieje bowiem dużo różnych rzeczy, które możemy analizować, poznawać, poszukując dla nich ich ostatecznych uzasadnień. Gdy szukamy ostatecznych uzasadnień bytu w sposób uporządkowany i gdy uzyskane twierdzenia intersubiektywnie sensowne potrafimy sprawdzić, uprawiamy naukę właśnie filozoficzną.

Zadaniem nauczyciela jest posiadać dojrzałą wiedzę, która nie zostaje w kręgach teorii, lecz przez relację miłości staje się życiem i żywym przykładem. Tylko taka wiedza, która jest doskonałą relacją miłości, zasługuje na miano mądrości.

¹² Por. M. Gogacz, *Ważniejsze zagadnienia metafizyki*, Lublin 1973, s. 12 -18.

Uważa się, że wiedzę dojrzałą i życiową mądrość posiada ten nauczyciel, który w swoim życiu potrafi stosować umiar pochodzący z mądrości, gdyż umiar w myślach, pragnieniach, słowach i czynach jest owocem i zarazem najlepszym znakiem dojrzałej mądrości życiowej i prawdziwej kultury. Nikt nie chce być ignorantem. Wszyscy ludzie sądzą, że posiadanie wiedzy jest rzeczą dobrą. Wiedza daje siłę w świecie. Jest interesująca sama przez się i podpowiada jak działać.

Zamiłowanie i przywiązanie do wiedzy prawdziwej doskonali nauczyciela do pracy i chroni przed pokusą zła. Ponadto razem z mądrością obdaruje radością wszystkie dobra. Dlatego powinniśmy ciągle pamiętać o tym, że skuteczność pracy nauczyciela zależy nie tyle od sumy wiedzy, jaką posiada, ile raczej od tego, kim sam jest. Osoby żądają nie samej wiedzy teoretycznej, ale pragną mieć żywy wzór o pełnej kulturze myśli, woli i intelektu, ażeby na nich kształtować własną osobowość.

Pierwszym obowiązkiem każdego nauczyciela jest uczyć się, poświęcać zdolności i siły, poświęcać najlepsze lata mozolnej pracy nad zdobyciem prawdy i umiejętności, by w ciężkim pochodzie wstępować ku szczytom, gdzie króluje mądrość. A tę zawodową pracę pełnić ma „bez obłudy”, tzn. bez jakiejś myśli ubocznej, ku prawdzie. Praca nie ma być tylko wytwarzaniem dzieł. Praca ma doskonalić władze człowieka tak, aby swoimi działaniami chroniły człowieka. Takie działania stanowią istotę humanizmu. Należy chronić człowieka poprzez wytwarzanie odpowiednich dzieł. Praca, która wytwarza dzieła niszczące osoby i relacje osobowe nie jest pracą ludzką.

Podobnym zależnościom podlega także człowiek. Jest niepowtarzalną rzeczywistością, lecz samo ujęcie człowieka, zrozumienie, kim jest i wyrażenie tego, zależy od tradycji kulturowej. Nic więc dziwnego, że pojawiają się różnorodne koncepcje człowieka i że wyznaczają one nasze postawy i zachowania wobec rzeczywistości, którą jest człowiek. Są one wciąż przez tę rzeczywistość sprawdzane i poprawiane, jeżeli mało wiernie ją przekazują.

Możliwości działań mają więc źródło w człowieku, lecz są realizowane na miarę tego, co wiemy o człowieku i zależnie od opartych na tej wiedzy teoriach społecznych, ekonomicznych, pedagogicznych, psychologicznych i innych. Znajomość struktury kultury w tej bieżącej wersji może pomóc nie tylko w odkrywaniu ontycznie uwarunkowanych możliwości człowieka, lecz także tych, które dają się faktycznie realizować.

Sprawność to dyspozycja, dzięki której ktoś jest dobrze przysposobiony w stosunku do siebie lub w stosunku do drugiego człowieka. Oznacza to, że sprawność doskonali naturę, czyli człowieka jako podmiot działający. O ile zaniedbanie w uzyskiwaniu sprawności może doprowadzić do zwyrodnienia i powstania wad, o tyle ich nabywanie powoduje rozwój osobowości człowieka. Rozwój osobowości nauczyciela jest jego odniesieniem do kultury i do osób¹³. Zatem im bardziej nauczyciel się rozwija, tym bardziej wyraża doskonałość.

Miłość ma być celem naszej pracy, pobudką naszych działań do zdobycia wiedzy i mądrości. Dlatego poświęcamy się nauce, aby żyć w cnocie i miłości oraz aby w innych rozniecać „umiejętność miłości”, wiedzy i prawdy. Zaniedbanie miłości powoduje zaprzeczenie i zniszczenie nie tylko ludzkiej moralności, lecz także podstawowych powiązań z osobami, naraża na pokusę postawienia własnego dobra przed dobrem drugiej osoby.

W życiu człowieka poznanie i miłość zbliżają się do siebie i poniekąd na siebie oddziałują; poznanie, praca umysłowa ma na celu pogłębianie relacji miłości, a miłość znowu staje się pobudką do dalszych postępów na drodze poznania prawdy. Poznajemy rzeczywistość, aby ją miłować i tę miłość rozszerzać, a z drugiej strony sama miłość pobudza nas do głębszego wnikania w prawdę, abyśmy zdolni byli z własnej pełni udzielać innym.

¹³ Por. K. Kalka, *Wychowanie i kształcenie w antropologii filozoficznej i pedagogice*, Warszawa 1998, s. 95-101.

Źle jest, gdy kogoś opanuje pycha. To nałóg tych, co wiedzę czy naukę, którą zdobyli, jak i cały dobytek duchowy uważają za osobistą własność, do której nikt inny nie ma najmniejszego prawa. Są oni nieszczęśliwi, gdyż żyją w ciągłym strachu przed innymi, ażeby nie przywłaszczyli sobie ich rzekomych zasług. Oni nie chcą uznać zasług innych; oni osądzają wszystko ze stanowiska czysto osobistego, w fałszywym świetle miłości własnej i dlatego przy ocenie innych łatwo wpadają w ostry ton pozbawiony miłości. Szukają więc bardziej swoich korzyści niż dobra drugiego człowieka.

Należy odrzucać błędne teorie, fałsz czy kłamstwo, ale jednak należy to czynić z dużym szacunkiem i życzliwością. Wiadomo też, że i w osobistych polemikach i publicznych dyskusjach należy zawsze zachować spokój i ujawniać pokorę i miłość. Pokora przecież jest powstrzymaniem się od nieuporządkowanego dążenia ku rzeczom wielkim przeciw zarozumiałości. Pokora i miłość służyć powinny prawdzie przez to, że osobę uwalniają z wszelkiego egoistycznego zacieśnienia oraz z ukrytej zazdrości i czynią ją zdolną do przyjęcia mądrości i prawdy. Żaden bowiem poważny i uczciwy człowiek nie kwestionuje prawdy. Należy kierować się prawdą i dobrem. Nie należy być wiernym zniekształceniom w kulturze, którym człowiek podlega. Miłość jest troską o dobro drugiej osoby.

5. Potrzeba kierowania się ku dobru

Dobro jest celem, do którego nieustannie dążymy, który sobie nieustannie wyznaczamy. Dobro, którego pragniemy także w coraz większym wymiarze, którego pragniemy ponad wszystko, które jest dla nas najważniejsze, utożsamia się w tym miejscu z wartością. Różnorodne są definicje wartości, jeśli jednak wartość, w sposób najprostszy, ujmiemy, jako coś dla nas cennego, ważnego, to każda wartość jest już dobrem dla nas. Wartościowanie, będzie więc zawsze, tylko stopniowaniem dobra dla nas. Tatarzkiewicz uznaje bowiem dobro, za zbyt elementarne pojęcie, by je móc definiować¹⁴. W sensie

ontologicznym uznać należy dobro za istnieniowy przejaw bytu, a zatem coś elementarnego. Można powiedzieć, że dobro jest, niezależnie od naszej akceptacji (tak jak są wszystkie byty: człowiek, zwierzęta, Bóg), jeśli je stopniujemy, nadajemy mu jakąś wartość dla nas.

Zatem proces zdobywania, czy dochodzenia do dobra, uznamy w tym miejscu za tożsamy z doskonaleniem człowieka, a także z wartościami, oraz stawianiem sobie celów. Rozliczne kryteria oceniania dobra, jego różnicowanie, poszatkowanie świata wartości, stawianie różnych celów człowiekowi (niższych, wyższych, materialnych, duchowych), wiąże się tylko z problemami naszego poznania oraz trudnością wyrażenia, za pomocą słów, zdań i twierdzeń, tego, co w człowieku jest jednością. Pokawałkowanie jedności osoby ludzkiej na różne elementy: duchowe, fizyczne, a w tym intelektualne, wolitywne, ciała, duszy, psychiki, płci jest problemem naszych specjalizacji i pragnienia ujęcia świata za wszelką cenę w ramy, modele, proporcje, tak nam potrzebne, abyśmy mogli rozumieć, a przez zrozumienie manipulować, naginać, po swojemu układać.

Z wcześniejszych naszych refleksji nad dobrem zauważamy generalnie dwa stanowiska, jakie dominują w historii myśli: poszukiwanie dobra w nim samym – jako idei – oraz odnoszenie dobra ze względu na człowieka. Nie pomniejszając sensu szukania dobra w nim samym, trzeba powiedzieć, iż wszelkie zasady, normy, idee wypełnia, konstruuje, i dąży do nich człowiek. Nie chcemy ukazać tutaj człowieka w centrum wszechświata, podporządkowanego sobie wszelkie byty i prawa przyrody. Nie zmienia to jednak faktu, że normy i zasady są konstruktem myślowym tworzonym przez człowieka, nawet, jeśli w swoich teoriach pomijają go, czy deprecjonują.

Drugi sposób patrzenia na dobro, widzi wprost w człowieku przyczynę i cel wszystkich działań w świecie, zasadę i normę wszelkiego dobra lub ujmuje jego samego jako dobro najwyższe. Tak ujmuje dobro, cele i szczęście tzw. etyka humanistyczna, czyniąc

¹⁴ Por. W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1976, s. 9-17.

jedynym i ostatecznym celem życia człowieka jego samego, uważając, iż jeśli człowiek uczyni swoim celem Boga, oddali się od człowieczeństwa i spraw ludzkich, wyalienuje się ze świata społeczności ludzkich i indywidualnych relacji. Zużyje najcenniejsze siły dla zaspokojenia złudzeń i hamuje postęp¹⁵.

Miłość jako relacja osobowa wnosi i aktualizuje w człowieku jego możliwości (każda miłość – ludzka i boża). Aby rozwijać się, wzrastać – także w miłości (rozumianej jako doskonałość), nie możemy zamknąć się w niej, odgrodzić od świata i ludzi. Nie można w pełni uczestniczyć w dobru, nie można się w nim doskonale radować, jeśli nie dzielimy go z innymi. Nie może być pełnej otwartości na dobro bez otwartości na innych, nie można być w pełni wolnym, bez udzielania się, bez współuczestnictwa z innymi w dobru, czyli bez miłości. Miłość, jako relacja osobowa, wspierająca się na przejawie istnienia, jakim jest realność, jest podstawą, elementem konstytutywnym pryncypium społeczeństwa.

Doszliliśmy do momentu, w którym dostrzegamy, że najwyższym dobrem człowieka, wartością i celem jest miłość, nie ze względu na uczucie miłości, ideę, to, co się o niej mówi, ale, dlatego, że jest ona trwaniem relacji z drugim człowiekiem, jest uczestniczeniem w jego człowieczeństwie, w największym dobru, jakim jest osoba.

M. Gogacz mówi, że relacje osobowe i ich trwanie są jedynymi wartościami, jakie człowiek tak naprawdę powinien cenić. Wartość to rozpoznanie bytu jako dobra dla nas. Cenna dla nas jest relacja z tym bytem, którego skutki są dobre dla mnie. Aby trwać w relacjach uobecniających, w powiązaniach z osobami przez miłość, wiarę, nadzieję, trzeba zdystansować rzeczy. Trzeba tak ukierunkować intelekt – tak wychować go, by chronił relacje osobowe, by chronił osoby. Trzeba otworzyć się wprost na osoby. Zobaczenie w osobach dobra stanowi podstawę nadziei opartej na zaufaniu. Aby zaufać osobom, zobaczyć w nich dobro dla siebie, trzeba poddać

¹⁵ Por. K. Wojtyła, *Elementarz etyczny*, Lublin 1998, s.14.

się ich wpływowi, uwolnić się w ten sposób od lęku i niepewności, od mylnych informacji kultury¹⁶.

Osoba przez działanie może urzeczywistniać w sobie dobro, integruje siebie (tą integracją jest jednoczenie, scalanie w działaniu i rozumieniu osoby jako jedności duchowo – cielesnej), uczestniczy w dobru transcendentnym stając się dobrą. Oprócz uczestnictwa w „dobrych”, etycznych działaniach, osoba uczestniczy w relacjach osobowych, działa wspólnie z innymi, dostosowuje się do innych, w różnorodny sposób odnosi się do nich, biorąc udział w ich działaniu, odczuciach, myślach¹⁷.

Różnica dobra i zła daje natychmiastowo narodzenie pierwszej zasady, która funkcjonuje w życiu moralnym i pełni tę samą rolę, co zasada identyczności w rozumie spekulatywnym: „Trzeba czynić dobro i unikać zła”. Ta zasada, nazywana przez scholastyków „synderezą”, to sumienie¹⁸. Zaznaczmy, że jego formuła łacińska jest trochę inna i tłumaczenie, które dajemy zazwyczaj nie jest mu wierne przez drobną różnicę: „Bonum est faciendum, malum est vitandum”. Moglibyśmy powiedzieć, że „dobro jest rzeczą do zrobienia, zło jest rzeczą do uniknięcia”. Jest tutaj wielka różnica, która rozdziela między innymi Kanta od św. Tomasza.

6. Wolność w działaniu

W perspektywie tomistycznej, wola nie jest czynnikiem materialnym. Jest ona solidarna intelektowi, który ujmuje rzeczywistość. Nie ma działania intelektu bez woli, nie ma woli bez funkcjonowania intelektu: są one ontologicznie solidarne i nierozzerwalne. We wszystkich rzeczach przebija się ta właściwość, że mogą być one przedmiotem rozumu i pożądania¹⁹. Człowiek obdarzony jest du-

¹⁶ Por. M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1987, s. 127.

¹⁷ Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Lublin 1994, s. 296.

¹⁸ Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, Lublin 1995, s. 112.

¹⁹ Por. tamże, s.97-108.

chową władzę poznawczą – rozumem, ale władza ta ma dwie funkcje do wykonania: poznawać rzeczywistość i kierować czynem. Zasadnicza różnica między tymi funkcjami zależy od wpływu woli na działalność człowieka. W dziedzinie poznania wola wpływa tylko z zewnątrz i jako motor życia moralnego, pobudza rozum do myślenia o tym, co w danej chwili odpowiada człowiekowi²⁰. Natomiast w dziedzinie kierowania czynem moralnym, rozum współdziałając wewnętrznie z wolą, tworzy sądy i przygotowuje do decyzji moralnych²¹. Koncepcja o oddziaływaniu na siebie rozumu i woli w dziedzinie czynu jest podstawą moralnej nauki i punktem odróżniającym ją od nowożytnych systemów etycznych.

Etyka zajmuje się tylko czynami wolnymi i to one stanowią przedmiot moralności. Czyn ludzki złożony jest z trzech części: przedmiotu, okoliczności oraz celu. „Aby czyn był dobry, muszą być wszystkie jego składniki dobre – aby był zły, wystarczy jeden składnik zły”²². Tylko akt dobrowolny może być moralnie dobry lub zły. Od kiedy czyn przestaje być odruchowy, jest on określony poprzez poznanie. To w relacji pomiędzy znajomością i czynem mieści się pochodzenie zła. Nie tylko sama znajomość będzie złem. Złem pod względem materialnym jest taka rzecz, którą nazywa się złą. Pod względem formalnym zło jest tym, co sprawia, że jakąś rzecz nazywamy złą²³.

Wynika z tego, że zło nie jest czymś pozytywnym, nie jest naturą, ale jest brakiem dobra, gdyż wszystko, co jest pozytywne, jest bytem, a każdy byt jest jakimś dobrem. Zarazem zło nie może być czymś negatywnym, gdyż byłoby niczym. Zło fizyczne jest brakiem dobra naturalnego, natomiast zło moralne jest wtedy, gdy pozbawia się władzę duszy tych przymiotów, do których pożądaniami dąży natura rozumna człowieka. Zło jest zatem brakiem czegoś w dobru.

²⁰ Por. J. Woroniecki, *Paedagogia perennis*, „Przegląd Teologiczny”, nr 5/1924, z. 2-3, s. 156.

²¹ Por. tamże, s. 157.

²² J. Lubelski, *Etyka katolicka*, Hanover 1946, s. 17.

²³ Por. S. Narajewski., *Moralność chrześcijańska a etyka najnowsza*, Lwów 1901, s. 174-175.

Tak moralne dobro, jak i moralne zło, odnoszą się do wolnych czynów człowieka i dlatego podmiotem moralności może być tylko wolna wola.

Koniecznym więc warunkiem moralności jest wolna wola, jednak sama moralność nie zależy od samej woli. Znakiem decydującym o moralnej wartości czynu ludzkiego jest norma (pryncypium), która powinna mieć takie własności, aby można ją było zawsze stosować, do wypadków, do których się odnosi. Norma musi być obiektywna, czyli niezależna od subiektywnego myślenia człowieka, zarazem powinna mieć zastosowanie dla wszystkich ludzi niezależnie od czasu i miejsca. Co więcej, powinno się dać wyprowadzić z niej wszystkie przepisy moralne. Filozofia tomistyczna za normę moralną przyjęła rozumną naturę człowieka. Natura rozumna człowieka jest normą najbliższą moralności.

Bezpośrednią normą moralności – jak stwierdza Jacek Woroniecki – jest sama natura ludzka w całej swej rozciągłości indywidualnej i społecznej, natomiast ostateczną, ale nie bezpośrednią, normą moralności ludzkiej jest odwieczna myśl Boża względem człowieka²⁴.

Przypomnijmy, że największy wpływ na moralne postępowanie człowieka ma cel, który określa następująca zasada: jeżeli cel jest dobry, to wtedy czyny mają podwójną wartość – czyny obojętne stają się dobrymi, a czyny złe zawsze pozostają złymi²⁵.

Człowiek został obdarzony rozumem i wolną wolą, a Bóg dał prawo, które ma na niego wywierać wpływ moralny. Prawo zatem, które kieruje człowieka do Boga, określa się prawem moralnym. To prawo reguluje życie moralne człowieka w stosunku do Boga, do siebie i do bliskich. W związku z tym rozum nie tworzy prawa moralnego, nie jest sam z siebie prawem, ale władzą, która prawo mo-

²⁴ Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, dz. cyt., s. 263.

²⁵ Złą jest zatem zasada, że cel uświęca środki. Zob. J. Lubelski, *Etyka katolicka*, dz. cyt., s. 18.

ralne poznaje. „W naturze moralnej człowieka są zapisane podstawowe prawa postępowania, z którymi nie tylko jednostki, ale i grupy społeczne, państwa i narody winny się rachować”²⁶.

Nie można zatem uważać, jak chcą rozmaite systemy filozoficzne, że rozum jest najwyższą normą, gdyż tyle byłoby zasad obowiązujących, ile różnorodnych zapatrywań. Woroniecki odrzuca normę moralności heteronomiczną, czyli istniejącą poza człowiekiem, gdyż ten kierunek uważający zgodność czynu z wolą Boską za normę moralności przyjmuje to, że Bóg może, gdyby chciał, zło zamienić w dobro. Zarazem odrzuca tzw. moralność autonomiczną, w której norma tkwi w człowieku, a moralne jest to, co przynosi człowiekowi korzyść. Sam człowieka stawałby się wówczas prawodawcą w dziedzinie moralnej²⁷.

Błędem niektórych moralistów jest uleganie „intelektualizmowi moralnemu”²⁸. Polega on na pomijaniu roli, jaką odgrywa w życiu moralnym człowieka duchowa władza pożądania, czyli wola i pomijaniu jej wpływu na działalność rozumu. Intelektualizm moralny zaciera różnice między teoretyczną a praktyczną czynnością rozumu, a w dziedzinie moralnej nie widzi nic poza wolnym rozumowaniem²⁹. Jak stwierdza Woroniecki, intelektualizm moralny wpłynął także na katolicyzm. Przejawiał się w sporze o systemy moralne w XVII wieku i przetrwał aż do dzisiaj³⁰. Niemniej zdradliwe są rozrastające się w filozofii kierunki woluntarystyczne (pragmatyzm, modernizm, etyka niezależna), które głoszą, że decydujący udział w postępowaniu człowieka ma nie rozum, lecz wola. Rozum odgrywa tylko rolę pomocniczą w poznawaniu prawdy, której jednak obiektywnej istoty ująć nie może. Stąd każdy formułuje swój

²⁶ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, dz. cyt., s. 217.

²⁷ Por. tamże, s.259.

²⁸ Por. J. Woroniecki, *Paedagogia perennis*, dz. cyt., s. 152-156.

²⁹ Por. tenże, *Metoda i program nauczania teologii moralnej*, Lublin 1922, rozdz. II.

³⁰ Por. tenże, *Paedagogia perennis*, dz. cyt., s. 154.

własny świat, subiektywny, zależnie od konstrukcji swojego rozumu, a przede wszystkim swojej woli³¹.

Nauczyciel powinien zatem nauczać młodych ludzi rozpoznawania prawdy i dobra oraz umiejętności wyboru tych wartości wbrew rozmaitym trudnościom. W ten sposób budzi się bowiem poczucie odpowiedzialności za to, co cenne, jak również zdolność cieszenia się tym, co prawe, dobre i prawdziwe w każdym z nas.

Działanie nauczyciela kierowane wiedzą i mądrością musi być roztropne i rozumne, świadczące o poważnym traktowaniu spraw i ludzi, ma prowadzić do celów odpowiadających naturze ludzkiej, wtedy jest właściwe i odpowiedzialne. Człowiek czuje się odpowiedzialny za swe powiązania, jak również za swoje czyny. Stopień odpowiedzialności zależy od wpływu, jaki jednostka wywiera i może wywierać na innych. Tym wpływem są działania poznawcze i decyzyjne człowieka, które są oparte na właściwościach istoty ludzkiej, czyli na intelekcie i woli. Nie są one przyczyną powiązań relacji, takich jak na przykład miłość, lecz źródłem zabezpieczającym podstawowe więzi oparte na najbardziej pierwotnej w człowieku rzeczywistości. Atakowanie na przykład podstawowej życzliwości, jest naruszeniem warunków fizycznego i duchowego życia człowieka. To naruszenie jest zachowaniem niemoralnym, czyli nieodpowiedzialnym.

7. Zakończenie

Etyka, zajmująca się postępowaniem, dotyczy wyboru działań, które będą chroniły współobecność osób. W etyce, która jest dziedziną filozofii nie chodzi o to, by człowiek dokonywał tylko wyborów. Są one bowiem także uwarunkowane kulturowo. Etyka zajmuje się identyfikowaniem pryncypiów wyboru działań chronią-

³¹ Por. K. Mazurkiewicz, *Wartość wychowawcza nowoczesnych prądów pedagogicznych*, 1937, s. 68.

cych relacje osobowe i osoby. W ten sposób uzyskuje własny przedmiot badań i staje się nauką samodzielną, niezależną od innych nauk. Żadne też zdanie metafizyki lub religii nie staje się zdaniem w obszarze etyki. Rysuje się zatem inna perspektywa dla nauczania. Punktem wyjścia i celem są realnie istniejące podstawowe relacje międzyosobowe. Etyka zawodu nauczyciela, sięgająca korzeniami filozofii człowieka, jest tutaj propozycją chronienia osób. Ustala zasady wyboru działań chroniących osoby. Te zasady odnoszą się do intelektu, który mobilizuje wolę do otwarcia się na dobro.

Przedmiotem tak pojmowanej etyki zawodowej jest w działaniach ludzkich aspekt chronienia dobra osób zgodnie z prawdą o nich. Same działania w ich istnieniu i istocie rozpoznaje się w antropologii filozoficznej. Etykę natomiast stanowi ustalenie, które działania ludzkie chronią, a które niszczą dobro osób. Chronienie dobra osób jest zatem zawsze chronieniem istnienia, życia od momentu poczęcia aż do naturalnej śmierci, zdrowia duszy i ciała, a także wychowania i wykształcenia³². Tak rozumiana etyka jest nauką głównie o normach lub kryteriach moralnego postępowania. Z kolei normy moralnego postępowania Gogacz określa jako „ustalenie sposobu rozpoznawania działań chroniących dobro osób”³³. Punktem wyjścia etyki są działania i czyny ludzkie, a jej zadaniem, a więc punktem dojścia – działania chroniące osoby. W wyborze działań chroniących osoby pomocne jest wychowanie. Tym zajmuje się już pedagogika.

Wydaje się nam, że sama istota wszelkiej moralności polega na podtrzymywaniu trwania relacji osobowych. Wartości moralne powinny więc być podjęte jako trwanie skutków tych relacji. Tylko w tym przypadku etyka staje się nauką niezależną i różną od innych nauk. Zniszczenie relacji osobowych to po prostu odrzucenie działań moralnych. Jest rzeczą oczywistą, że etyka jest zwykle określana

³² Por. M. Gogacz, *Ku etyce chronienia osób*, Warszawa 1991, s. 118.

³³ Tamże, s. 67.

przez powinność. Kiedy racją powinności jest dążyć do szczęścia, etyka otrzymuje wersję eudajmonizmu. Tam, gdzie racja powinności pochodzi od autorytetu np. Boga lub sumienia, etyka staje się deontologiczna. Kiedy racja powinności mieszka w godności człowieka, etyka utożsamia się z teorią metafizyczną człowieka³⁴.

W badaniach nad etyką chodzi głównie o znalezienie powiązań między podstawami moralności i etyki. Podstawami wszystkich ludzkich działań moralnych są prawda i miłość. Mają one źródło w istnieniu, którego przyczynę stanowi Samoistne Istnienie, czyli Bóg. Istnienia, prawdy i miłości broni tomizm. Pozwala on również dystansować dominujące obecnie nurty idealistyczne, odrzucić obecne w kulturze fałsz i zło. Jeżeli skupimy uwagę na bytach, a nie na tworzonych przez siebie pojęciach, będziemy cenić prawdę, miłość i Boga.

Do doskonalszą jest rzeczą jaśnieć i równocześnie uczyć innych, aniżeli samemu jaśnieć. Mamy odsłaniać skarby mądrości wtajemniczając innych w świat wiedzy przez prawdziwe informacje, korzystając z wszystkich środków, jakie daje nam kultura, wzbogacana naszym własnym doświadczeniem. Musimy zdać sobie sprawę z tego, że nie wolno nam zrywać bogactw mądrości, lecz przeciwnie mamy je odkrywać, wprowadzając całkowicie w życie tak, ażeby to nasze życie było żywym przykładem tego, czym jest mądrość dla człowieka. Nasze własne życie ma nas i innych prowadzić ku prawdzie, ma na każdym kroku dawać świadectwo dojrzałej mądrości, ma pokazywać, jakie jest prawdziwe oblicze mądrości, jaki jest jej blask nie tylko w świetle teorii, lecz także w praktycznym życiu. Człowiek szlachetny to ten, który skupia w sobie prawdę oraz mądrość, gdyż, co innego posiadać wiedzę, a czym innym jest umieć z niej korzystać dla własnego dobra oraz dla dobra innych. Dojrzałą wiedzę posiada ten, kogo miłość nauczyła, jak poznać prawdę wcielać we własne życie oraz życie innych.

³⁴ Por. M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje* dz. cyt. , s. 100.

Jeżeli człowiek stykać się będzie codziennie z życiową mądrością i kulturą, to niemożliwym jest, aby nie przejął prawdziwego szacunku dla innych, a następnie sam nie doszedł do mądrości i kultury. Nauczają i wychowują ludzie, nie idee i teorie, nie treści i pojęcia fałszywe, nie instytucje, lecz właśnie ludzie, w których trwa prawda i mądrość. Nauczanie zatem mądrości jest dzisiaj zadaniem wszystkich tych, którzy nauczają.

BIBLIOGRAFIA

- Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 1982.
- Gogacz M., *Człowiek i jego relacje*, Warszawa 1985.
- Gogacz M., *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1987.
- Gogacz M., *Ku etyce chronienia osób*, Warszawa 1991.
- Gogacz M., *On ma wzrastać*, Warszawa 1975.
- Gogacz M., *Ważniejsze zagadnienia metafizyki*, Lublin 1973.
- Kalka K., *Wychowanie i kształcenie w antropologii filozoficznej i pedagogice*, Warszawa 1998.
- Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1976.
- Lubelski J., *Etyka katolicka*, Hanover 1946.
- Mazurkiewicz K., *Wartość wychowawcza nowoczesnych prądów pedagogicznych*, 1937.
- Narajewski S., *Moralność chrześcijańska a etyka najnowsza*, Lwów 1901.
- Swieżawski S., *Chrześcijanin w środowisku naukowym*, „Więź”, 1976, nr 7-8, s. 15-22.
- Św. Tomasz z Akwinu, *Suma Teologii*, II – II, Londyn.
- Wojtyła K., *Elementarz etyczny*, Lublin 1998.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Lublin 1994.
- Wojtyła K., *Uniwersytet katolicki – Koncepcja i zadania*, „Zeszyty Naukowe KUL”, 1968, II, z.3-4.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, Lublin 1995.
- Woroniecki J., *Metoda i program nauczania teologii moralnej*, Lublin 1922.
- Woroniecki J., *Paedagogia perennis*, „Przegląd Teologiczny”, 1924, nr 5, z. 2-3.

TRUTH AND GOODNESS AS THE BASIC PRINCIPLES OF ETHICS OF THE TEACHING PROFESSION

The purpose of this article is to point out that the basis and aim of ethics is neither the interpretation of so called moral experience nor philosophical anthropology. The truly existing and basic interpersonal relationships are the starting point of ethics. The aim of ethics is to establish rules leading to the change in thinking so that a man approaching another man in the service of truth and goodness could lead through his understanding and improvement in rational decisions to persistence of human relationships. To change the way of thinking, or conversion, means the recognition of what is really valuable and distancing oneself from what is evil. This involves great difficulty because contemporary culture accustoms us to seeking material things. Things are necessary but as a means and not as a purpose of life. It is a measure to serve the people and focusing on other people.

Key words: truth, goodness, teacher professional ethics



Wiesława Wołoszyn-Spirka*

OSOBA NAUCZYCIELA – PUNKTEM WYJŚCIA ETYKI NAUCZYCIELSKIEJ

*Z najgłębszym szacunkiem kieruję podziękowania
w stronę Pana Profesora Mieczysława Gogacza,
który przekonał mnie, że przyzwyczajenie ludzi
do kierowania się życzliwością jest trudnym,
ale niezbędnym zadaniem...*

1. Wstęp. 2. Rozchwianie aksjologiczne współczesnej edukacji. 3. Nauczyciel wobec wyzwań moralnych współczesnej szkoły. 4. Osoba nauczyciela w kontekście klasycznej etyki. 5. Konkluzje rozważań: etyka chronienia osób w praktyce nauczycielskiej

Abstrakt

W artykule uzasadnia się konieczność oparcia etyki zawodowej nauczyciela na filozofii tomizmu konsekwentnego. Za wyborem tej filozofii – a dokładnie jej ETYKI CHRONIENIA OSÓB – przekonują jej antropologiczne podstawy, wypracowane w ramach realistycznej filozofii bytu. Realizm filozoficzny ma swoje przełożenie

* Dr, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; e-mail: wieslawa.wolaszyn@gmail.com

na realizm pedagogiczny i w konsekwencji na praktykę wychowawczą, w tym na etykę zawodu nauczyciela.

Słowa kluczowe: nauczyciel etyki, etyka zawodowa, filozofia tomistyczna, tomizm konsekwentny

1. Wstęp

Henryka Kwiatkowska analizując źródła inspiracji nowego myślenia o edukacji nauczycielskiej pisała: „To czy i jak świat myśli przeniknie do procesów egzystencji indywidualnej i społecznej zależy będzie w poważnej mierze, od świadomego swej roli nauczyciela, od jego poziomu rozumienia świata”¹. Biorąc pod uwagę fakt, że we współczesnym świecie młode pokolenia żyją w świecie gier, manipulacji, w świecie sztucznie stworzonych problemów, pragnień i pożądań² – rzeczywiście rola nauczyciela wydaje się niepoślednia, gdy przyjmiemy, że ma być przewodnikiem po kulturze³.

Etyka tak ujęta wskazuje zasady dobrego, szlachetnego postępowania, które w pracy zawodowej nauczyciela będzie polegało na zgodnym z tymi zasadami wyborze jego działań, mających na uwadze dobro ucznia-wychowanka, pomijających wyrządzenie zła. Jeśli odpowiednio do rozumienia człowieka i etyki chronienia osób – chcemy określić ową „szlachetność postępowania” nauczyciela, to należy uwzględnić w etyce specyfikę jego działań, a więc szukać zasad chronienia dobra osób także w koncepcji jego funkcji praw i obowiązków, ważkości samej jego osoby. Nauczyciel natomiast musi sięgać do wiernej człowiekowi teorii człowieka, jeśli chce „wypracować” postawę szacunku i niczym nie uwarunkowanej życzliwości wobec swoich uczniów i wychowanków.

¹ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty- kategorie-praktyki*, Warszawa 1997, s. 45.

² Tamże, s. 49.

³ L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1995, s.8.

2. Rozchwianie aksjologiczne współczesnej edukacji

Współczesna rzeczywistość i dokonujące się zmiany wyznaczają coraz to nowe zadania dla systemu edukacyjnego. Ale współczesna rzeczywistość to również okres „bałaganu”, walk politycznych i ogólnego braku stabilizacji. Czas ten jest okazją do zmian „ku lepszemu”, ale także okazją do „przemycania” pewnych posunięć znanych tylko wąskiemu gronu „specjalistów”, które dziś przechodzą niezauważone, a niebawem być może uderzą w to, co dla nas najważniejsze. Dotyczy to również edukacji. Jeżeli za niepodważalne i zasadne przyjmuje się twierdzenie, że edukacja młodego pokolenia stanowi jedno z najważniejszych zadań, a dogłębna reforma systemu jest warunkiem jego realizacji – to pewnym nieporozumieniem jest oscylowanie niemal wyłącznie wokół nauczyciela i problemu jego kształcenia jako warunku powodzenia. Wątpliwe wydaje się również, by wnikliwa analiza procesów zmienności świata, problemów i konfliktów miała szczególny wpływ na tworzenie adekwatnych systemów edukacyjnych czy właściwych zmian w ich funkcjonowaniu. Domniemywać należy, iż problem jest znacznie głębszy, a toczące się dyskusje i polemiki mają raczej charakter „hemostatyczny” i aprioryczny.

Atomizacja społeczeństwa jest źródłem wielu różnorodnych, niekontrolowanych zjawisk, których część niewątpliwie ma negatywny wpływ na nie same, a szczególnie na „wzrastanie” wśród nich dzieci i młodzieży. Jeżeli dołączymy do tego niewydolność wychowawczą współczesnej rodziny i szkoły – to możemy pozwolić sobie na wniosek, iż prawidłowa socjalizacja i wychowanie znajduje się przynajmniej w stanie zagrożenia. Takie niekorzystne zmiany postrzegamy równolegle w życiu kulturalnym, a przejmowanie wzorów zachodnich i amerykańskich życia, kult pieniądza, hedonizm i konsumpcja, tendencje fundamentalistyczne dopełniają obrazu współczesnej rzeczywistości i współczesnego społeczeństwa.

W tym gąszczu zagrożeń odzywają się nieśmiałe „głosy” o potrzebie „ich postrzegania”, o roli wychowawców, rodziców, o potrzebie szukania rozwiązań, które zapobiegałyby degradacji społeczeństwa (szczególnie młodego pokolenia). I nie byłoby w tym nic dziwnego, gdyby owe „głosy” nie preferowały jedynej i słusznej tezy: jest to możliwe między innymi poprzez przeniesienie procesów wychowawczych na uniwersalne wartości i zasady moralne. Być może, że jest to możliwe, ale to bardzo spłycona teza. I dlatego tak „niejasna”, bowiem naturalny porządek rzeczy wymagałby najpierw stworzenia programu dającego podstawę do tworzenia takich tez, zawierającego przynajmniej naczelne założenia i choćby przekonującą myśl przewodnią. Tymczasem powtarzane są slogany o „wspomaganiu i ukierunkowaniu rozwoju człowieka jako osoby”, „o funkcjonowaniu w odniesieniu do wybranego przez siebie systemu wartości”, „o rozwoju człowieczeństwa”, „o adekwatnym funkcjonowaniu w życiu odpowiadającym godności ludzkiej” itp. Akcentuje się, na przykład, w sposób szczególny wybór określonego systemu wartości twierdząc, że dziecko może być zdolne do takiego wyboru, i w dodatku wyboru odpowiedzialnego. Hasła „godność”, „osoba ludzka”, „kultura” brzmią sztucznie, nie mają szczególnie pokrycia w praktyce, a z głoszonych tez przebija liberalizm i niekonsekwencja. Najdziwniejsze jest też to, iż niewielu postrzega właściwie sytuację, a ciężar niedomagań chętnie przenosi się na osobę nauczyciela, na jego zawodowe przygotowanie, na „misję”, jaką powinien pełnić. W tę misję wplata się także jakość uprawiania jego nauczycielskiej profesji.

3. Nauczyciel wobec wyzwań moralnych współczesnej szkoły

Mówiąc o jakości wykonywania pracy zawodowej przez nauczycieli wracamy też do tradycyjnych ujęć etyki rozumianej albo jako refleksja nad moralnym aspektem wymogów wychowania, nakładających na barki wychowawcy określone cele, albo do jej uniwersalnego ujęcia, gdzie zadaniem staje się koncentracja na najistotniejszych elementarnych zasadach etycznych porządkujących i ukierunkowujących aktywność zawodową nauczycieli⁴. Niektórzy twierdzą z przekonaniem, iż dopiero synteza uniwersalizmu i pluralizmu w obszarze nauczycielskiej etyczności powinna tworzyć to coś, co umownie można określić jako „kręgosłup globalnej tożsamości etycznej nauczycieli”. A może, jak pisze Tomasz Szkudlarek, żeby odpowiedzieć na pytanie jakich obywateli ma wychować szkoła publiczna i jakie społeczeństwo ma powstać w rezultacie obecnych przetarasowań kulturowych – to nie kwestia zrozumienia jak kształtowane są podmiotowości, lecz kwestia etyki jako podstawy działania pedagogicznego, etyki wykraczającej poza dualizm fundamentalizmu i relatywizmu, etyki pojmowanej jako dyskurs społeczny⁶. Rzeczywiście w zupełnie nowych warunkach nauczyciel wykonuje swój zawód, a niezmienność troski o ucznia – wychowanka, o jego twórczą edukację niejako zmusza do niesienia pomocy już nie tylko nauczycielom, ale i kandydatom do tego zawodu.

Biorąc pod uwagę tak wiele różnych uwarunkowań niemal wszyscy znów pytają o „model” nauczyciela, o warunki doboru kandydatów do tegoż zawodu, o jego kształcenie i doskonalenie. Nie straciły na aktualności pytania o to, kim jest nauczyciel, kim

⁴ D. Zajac, *Etyczny wymiar pracy nauczyciela-wychowawcy*, w: *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*, red. A. M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 2002, s. 169.

⁵ M. Golka, *Cywilizacja. Europa*, Poznań 1999, s. 116.

⁶ T. Szkudlarek, *Pedagogia amerykańskiego postmodernizmu*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogikach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993, s. 297.

powinien być, i próbują na nie odpowiedzieć przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych. Wspierają się na wynikach własnych badań, bądź korzystają z mniej lub bardziej znanych teorii specjalistów z krajów Europy Zachodniej czy Stanów Zjednoczonych. W wielu pracach postuluje się generalnie, by nauczyciel był świetnym specjalistą o gruntownej wiedzy, życzliwym i spokojnym wychowawcą dzieci i młodzieży. Oczekuje się, by sam prezentował wartościową osobowość i otwartą postawę wobec wszelkiego postępu. Nauczyciel ma być inspiratorem zmian, propagatorem tolerancji, a kształcenie i wychowanie ma służyć rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu na wartość kultur Europy i świata.

Nieuporządkowanie i bardzo dalekie od kompletności refleksje na temat edukacji i pedagogów – wychowawców można zakończyć pytaniem: czy być może zbyt liberalizm nie jest źródłem, a raczej powodem chaosu w przedkładanych koncepcjach? Nie wiadomo bowiem tak naprawdę jakie dziedziny osobowego życia człowieka bywają analizowane i w jakim porządku...

A przecież by mówić o kształceniu i wychowaniu należy w pierwszym rzędzie uwzględnić to, co od ponad dwóch tysięcy lat leżało u podstaw rozwoju człowieka, owe cztery sfery: poznanie dla samego siebie (*theoria*), postępowanie moralne (*praksis*), sztukę (*poiesis*) i religię, bo to one usprawniały człowieka w poznawaniu prawdy w dążeniu do dobra, w tworzeniu piękna i okazywaniu czci Bogu. Bez tych usprawnień człowiek jest niewychowany i niewykształcony⁷.

⁷ P. Jaroszyński, *Nowy program edukacji narodowej*, „Człowiek w kulturze” nr 1/1992, s. 180.

4. Osoba nauczyciela w kontekście klasycznej etyki

W ujęciu realistycznej pedagogiki nauczyciel ma być tą osobą, która przekazując programem nauczania zespoły informacji, wspomaga ucznia w nabywaniu przez niego usprawnień intelektu i w motywowaniu uzyskaną wiedzą jego woli. Ma harmonizować działania poznawcze z działaniami woli, tym samym pomagać w uzyskaniu wewnętrznego scalania psychiki i osobowości, a sytuując ucznia w więzi z prawdą i dobrem ma usprawniać go w pomijaniu fałszu i zła – co w konsekwencji prowadzi do uzyskania przez ucznia prawości sumienia. Skoro nauczyciel ma nauczać i wychowywać, logicznym jest więc spostrzeżenie, że rezultat tego procesu będzie zawsze proporcjonalny do umiejętności łączenia przez nauczyciela i ucznia prawdy z dobrem. Sam wynik nauczania i wychowania nie może być tylko procesem nabywania przez ucznia wiedzy i sprawnego posługiwania się nią – ale przede wszystkim ma być umiejętnością poddania woli „doświadczeniom” intelektu, i „wyczenie” jego stałego kierowania się ku temu, co dobre; innymi słowy, ukształtowanie sumienia (które jest nabytą umiejętnością). I to szkoła ma być przede wszystkim odpowiedzialna za ukształtowanie sumienia uczniów. Mieczysław Gogacz twierdzi wręcz, że „(...) można mierzyć poziom szkoły tym skutkiem, którym jest szlachetność uczniów jako scalanie w ich osobowości odniesień do prawdy i dobra (...). Scalenie odniesień do prawdy i dobra jako dwóch aspektów realnej rzeczywistości wyznacza zgodne z prawym sumieniem życie”⁸. Wiedza więc nie może być skutkiem mechanicznego przyjmowania informacji, ale skutkiem wypełniania informacją więzi między nauczycielem i uczniem, które czynią ją częścią życia ucznia, bo staje się czymś potrzebnym, czymś na co uczeń czeka. Ta więc to nic innego jak życzliwość i zaufanie, które naj-

⁸ M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997, s. 88.

pierw wyzwalają w dziecku rodzice, a w które to więzi potem wchodzi nauczyciel, kontynuuje je, utrwała i pogłębia. Ucząc poszerza świat dziecka o więzi z innymi jeszcze osobami, o więzi społeczne, uzasadnia potrzebę wzbogacania się wiedzą o ludziach i o świecie.

Pomagając wychowankowi właściwie rozpoznać prawdę, ucząc wyboru dobra jednocześnie usprawni wychowanka w pomijaniu fałszu i zła. Nauczania nie sposób oddzielić od formowania charakteru i szkoła nie może uwolnić się od udziału w procesie wychowania. Pomimo, że w kraju funkcjonuje wiele instytucji wychowawczych, to jednak szkole powierza społeczeństwo zadania edukacyjne bez których niemożliwe jest przygotowanie młodego pokolenia do przejęcia odpowiedzialności za naszą przyszłość. Jednak to nie instytucje wychowują – wychowują osoby, zatem pytanie najważniejsze to pytanie właśnie o nauczyciela: jaki nauczyciel?

W literaturze wśród pytań o nauczyciela najczęściej spotykamy takie, na które odpowiedzi przygotowują teoretycy, koncentrując się na wizji nauczyciela, której jak pisze B. Żechowska „on nie rozumie i nie zaakceptuje”⁹.

Jaki zatem powinien być nauczyciel w świetle realistycznej etyki i pedagogiki? Przede wszystkim, powinien sam być dobrze wychowanym i wykształconym człowiekiem, czyli uzyskać to, co realistyczna pedagogika nazywa nabyciem wiedzy i usprawnieniem w niej intelektu oraz ukształtowaniem sumienia. O nauczycielu, który nie panuje nad swoimi zachowaniami, który kieruje się kaprysami i relatywizmem, nie potrafi właściwie współżyć z dziećmi trudno powiedzieć, że jest „usprawniony”, a tym bardziej mądry. Powinien posiadać wiele zalet, wśród których naczelną rolę zajmuje bezinteresowna miłość do młodzieży (relacja miłości) wsparta na transcendentalnej własności więzi łączącej osoby. Wiąż ta wynika z współprzebywania osób, a jej istota tkwi we wzajemnej życzliwo-

⁹ B. Żechowska, *O poznawaniu nauczyciela*, Katowice 1995, s. 53.

ści. Najwyższy poziom stanowi miłość do osób jako bytów i przejawia się w służeniu osobie dla jej dobra (*dilectio*), która ma zawsze postać bezinteresownej troski.

Wychowawca powinien być również roztropny. Św. Tomasz z Akwinu nazywa tę cnotę – cnotą dobrego działania – słusznym powodem postępowania¹⁰ i sytuuje ją w obszarze władz człowieka. Istotą roztropności jest umiejętność wyboru środków dla osiągnięcia zamierzonego celu i doprowadzenie do niego. Nauczyciel może realizować zamierzone cele za pomocą wielu środków i dojść do celu wieloma drogami. Działanie roztropności polega na wybieraniu najbardziej optymalnych rozwiązań, na podejmowaniu najrozsądniejszych decyzji i rozstrzygnięć. Roztropność wymaga uwzględnienia doświadczeń własnych i cudzych, zmysłu rzeczywistości, by nie kierować się doktrynerstwem, domyślności – czyli trafnego wyciągania wniosków tam, gdzie nie ma oczywistych danych, liczenia się z ciągle zmieniającymi się warunkami życia, umiejętności przewidywania, oględności, zapobiegliwości, staranności w przygotowaniu i wykonywaniu obowiązków. Nauczyciel powinien znać zasadę pokory i kierować się nią, bo to jedna z czynności wychowujących, polegająca na zgodzie na przyjęcie prawdy i dobra. Prościej rzecz ujmując nauczyciel musi mieć świadomość własnej niedoskonałości i wad, świadomość, że niejednokrotnie sam popełnia błędy i dlatego nie może wynosić się nad wychowanków. Pokora pozwala i wymaga umiejętności przyznania się do błędu, co nie umniejsza powagi nauczyciela.

Do najbardziej niezbędnych cnót nauczyciela należą też: sprawiedliwość, umiarkowanie i męstwo. Cnotę sprawiedliwości św. Tomasz nazywał jakością trwałą, za Arystotelesem, czyli zaliczył do tych, które są niełatwo utracalne. Stąd nazywa je sprawnością, a nie

¹⁰ Traktat św. Tomasza *O roztropności* znajduje się w *Summa theologiae* II – II a - e, kwestie od 47 do 56. Zob. też Tomasz z Akwinu, *Suma Teologiczna, Umiarkowanie*, t. 22 oraz *Suma teologiczna, Męstwo*, t. 21, tłum S. Bełch, Londyn 1962.

dyspozycją. Sprawiedliwość należy do tych cnót, które kierują człowieka do innych osób. To wyjątkowa cnota. Odnosi się do tych wszystkich spraw, które dotyczą innych osób, polega na współzyciu jednego człowieka z drugim, dzięki niej ktoś stałą i niewzruszoną wolą oddaje każdemu co się jemu należy. To obyczajowa cnota obok umiarkowania i męstwa. Sprawiedliwość uznaje się za cnotę najwyższą. O randze tej cnoty decyduje jej przedmiot, którym jest działanie przy pomocy którego sprawiedliwość wprowadza ład nie tylko w samym człowieku, ale także w stosunkach z innymi ludźmi. Przez sprawiedliwość, która zdaniem św. Tomasza jest najbliższą rozumowi, uwyrażnia się dobro człowieka. Umiarkowanie jest sprawnością życia osobistego każdego człowieka, uczy miary i rozważli. Podobnie sprawność męstwa odnosi się do życia osobistego człowieka. Męstwo nie jest odwagą, lecz pomaga opanować strach, hamować wszelkie przerosty odwagi czyli zuchwalstwo¹¹.

Nauczyciel musi rozumieć wychowanie jako skutek – czyli utrwalanie w wychowanku relacji do wszystkiego, co prawdziwe i dobre. Chcąc osiągnąć właściwy skutek wychowania, którym jest utrwalenie więzi wychowanka z prawdą i dobrem, musi mieć świadomość, że są to problemy człowieka, ujmowania prawdy i dobra, problemy intelektu i woli. – musi więc „posiąść” wiedzę o człowieku, gdyż wychowanie dotyczy człowieka. Umiejętność wychowywania wymaga uważnego korzystania z antropologii filozoficznej i filozofii bytu. Filozofia bytu i filozofia człowieka skierują do etyki, która określa zasady wyboru działań chroniących. Te pomogą nauczycielowi w wyborze czynności, które utrwalają więź człowieka z prawdą i dobrem i zaowocują wychowaniem, czyli usprawnieniem wychowanków w mądrości, która staje się wewnętrznym powodem zabiegania o trwanie więzi z tym, co prawdziwe i dobre. Nauczyciel zatem musi mieć świadomość, że wychowywanie to nie wyuczone,

¹¹ Szerzej problem ten omawia A. Andrzejuk w pracy *Filozofia moralna w tekstach Tomasa z Akwinu*, Warszawa 1999.

mechanicznie podejmowane czynności ale, że jest to wybór działań usprawniających duchowe władze wychowanka, gdzie mądrość będzie wyznaczała swoistą równowagę tych działań.

Nauczyciel musi mieć świadomość, że jego wiedza jako pedagogika nie jest tożsama z filozofią człowieka i etyką. Wychowanie bowiem dotyczy człowieka i nawiązywanych przez niego relacji. Wiedzę o człowieku oferuje antropologia filozoficzna (filozofia lub metafizyka człowieka). Pryncypia wyboru relacji do prawdy i dobra ustala etyka. Aby wychowanek kierował się tymi pryncypiami, musi go do tego skłaniać wychowanie. Zatem, gdy nauczyciel będzie wiedział jak wychowywać, jest wychowawcą, pedagogiem, a to, co wie stanowi jego pedagogikę. Skuteczność i charakter pedagogiki (wiedzy nauczyciela) będzie więc zależała od tego, co nauczyciel wychowawca wie o człowieku i o pryncypiach wyboru relacji z prawdą i dobrem. Pedagogika uwyrażnia się wtedy, gdy skłaniamy wychowanka do posługiwania się działaniami chroniącymi, powodującymi dobro – gdy wychowujemy. Mieczysław Gogacz dopowiada: „głównym pryncypium wychowania jest osoba wychowująca i zarazem osoba wychowanka. To osoby decydują o wychowaniu (...) To rola osób kochających, mądrych i prawych, kierujących się wiarą, cierpliwością, zarazem pokornych i umiejących wybierać (...) osób wiernych sobie przez posłuszeństwo i ceniących nie rzeczy lecz osoby dla ich godności, jako zdolnych do uzyskania mądrości. Ta i taka rola osób w jest charakterystyczna dla pedagogiki, która szuka swych antropologicznych podstaw”¹².

¹² M.Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki*, dz. cyt., s. 22.

6. Konkluzje rozważań: etyka chronienia osób w praktyce nauczycielskiej

Analiza problemów etyki nauczycielskiej przez przedstawicieli różnych zawodów i dyscyplin naukowych (nauczyciele, psycholodzy, etycy, duchowni, politycy a i moralści) wskazuje, że powiedziano i napisano tak wiele, iż sama ilość opracowań w swej wymowie pozytywnych, gwarantuje dobrą sytuację w tym zawodzie i w całym systemie edukacji. Tymczasem dzieje się źle. Być może, iż jednym z wielu powodów jest jak twierdził swego czasu S. Pikus: „(...) brak wartościowych opracowań dotyczących etyki zawodowej nauczyciela (...). Niektórzy autorzy piszący na ten temat posługują się tak nieprecyzyjnym językiem, iż nie wiadomo w zasadzie, o co im chodzi, jakie myśli chcą wyrazić. Bywa, że ten sam autor w jednym artykule głosi treści wzajemnie się wykluczające lub przeczące sobie. Niejednokrotnie nie wiadomo czy dany autor faktycznie pisze o etyce nauczycielskiej czy moralności nauczycieli, o normach etycznych, czy zasadach moralnych, o tym co być powinno, czy o tym, co jest”¹³.

W treściach tego artykułu proponuje się spojrzenie na etykę nauczyciela z perspektywy filozofii tomistycznej (tomizm konsekwentny) i etyki chronienia osób. Sugerując się wcześniejszymi przemyśleniami jest oczywistym, że nie jest to inna etyka, lecz stanowi inne podejście do podstaw warunkujących inne zachowania osób (np. nauczycieli).

Skoro przyjmujemy, że etyka chronienia osób opiera swoje normy na dokładnej analizie struktury człowieka, to etyka zawodowa (czy etyki zawodowe) w jeszcze większym stopniu powinny korzystać z filozofii człowieka i z innych nauk o człowieku. Jest to konsekwencją rozumienia etyki jako nauki praktycznej, nauki, która „swoiście” powoduje skutki wychowawcze interesując się przede wszystkim osobami ludzkimi. Dlatego tu filozofia człowieka

¹³ S. Pikus, *Etyka nauczyciela jako problem*, w: *Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki*, red. K. Kaszyńska, L. Żuk-Łapińska, Zielona Góra 1995, s. 9.

stanowi elementarny zespół podstaw dla wszelkich rozważań, a etyka będzie określała wyraźnie moralność jako postępowanie dobre, chroniące dobro osób, a tym samym dobro człowieka.

Chcąc więc mówić o etyce zawodowej nauczyciela konsekwentnie należy najogólniej ująć ją jako teorię odpowiedzialnie wykonywanej pracy. Wskazuje na to fakt, że mianem działań odpowiedzialnych określamy działania moralnie dobre, moralnie dobrze realizowane, czyli wykonywane dzięki sprawnościom uzyskanym przez nauczyciela. Sprawności to nic innego jak umiejętności rozumnych władz człowieka, czyli intelektu jako władzy poznawczej i woli jako władzy decyzyjnej. Umiejętności te są rozumnymi i dobrowolnymi, możemy je modyfikować i korzystać z nich wtedy, gdy zechcemy. To odróżnia je od nawyków, czyli od mechanicznie uzyskanego wyćwiczenia władz zmysłowych.

Św. Tomasz sugerował, iż dokonywanie aktów sprawności daje człowiekowi zadowolenie. Jeśli człowiek robi coś, co lubi i sprawia mu to jeszcze przyjemność, może być pewny, że działa za pomocą sprawności¹⁴. Jednak należy pamiętać, że każde ludzkie konkretne działanie stanowi funkcjonalną jedność odzwierciedlającą jedność duszy i ciała. Stąd takie działanie jest konglomeratem sprawności, ale też i nawyków, a wtedy ważna jest tu jedynie ich wzajemna zależność: sprawności mają kierować nawykami, a nie na odwrót.

Nie będzie więc błędnym dopowiedzenie, że dla formułowania etyki określonego zawodu, najpierw należy uwzględnić koncepcję samej etyki jak również określoną teorię pracy ludzkiej i problematykę sprawności moralnych. Wskazane elementy zdaniem Tomasza są tym, dzięki którym ktoś jest w stanie dobrze działać.

W literaturze pedagogicznej (współczesnej) również nie znajdujemy jednoznacznego uporządkowania kwestii etycznych. Sytuacja jest bardzo podobna do sytuacji w filozofii czasów nowożytnych

¹⁴ Zob. A. Andrzejuk, *Uczucia i sprawności*, Warszawa 2006.

i współczesnych: przeważa w opracowaniach krytyka poprzedników, powstają nowe koncepcje etyki po to, by zostały odrzucone przez kolejnych i zastąpione nowymi propozycjami. Patrząc „z boku”, stan ten można by nazwać „zdominowanym” przez moralistykę dogmatyczną i emocjonalną. Jeżeli spotyka się jakiegokolwiek próby dokonywania ocen pracy nauczycieli czy ich poziomu moralnego, oceny te mają początek w dogmatycznych standardach; „nauczycielstwo to już sama z siebie etyka i moralność, gdyż bez etyki i moralności nie ma w tym zawodzie nauczycielstwa”¹⁵. Tymczasem wiele badań wskazuje, że wielu nauczycieli dopuszcza się przemocy wobec uczniów i wychowanków (także przemocy psychicznej), poniża godność uczniów często drogą niewybrednych praktyk. Nierzadko z relacji nauczycieli i uczniów nietrudno wywnioskować, że to, co niektórzy nazywają „właściwymi stosunkami” a inni „relacjami osobowymi” – po prostu nie istnieje.

Wydaje się, że pedeutologowie i etycy nie powinni już proponować elementarnych dyrektyw moralnych, za którymi kryje się kolejne „myślne” uzasadnienie odrębności zawodowej i etycznej tej grupy zawodowej. Powinni, wskazując drogę wyboru etyki, rozważyć możliwość sformułowania etyki opartej na filozofii człowieka, która kryteriów postępowania stanowiących normy szuka w swoim podmiocie, czyli w człowieku – i zapewnić właściwą edukację etyczną, która prowadzi do uzyskania mądrości i odpowiedzialności. Trzeba tylko uświadomić sobie, że to człowiek jest podmiotem etyki a od tysięcy lat każda odpowiedzialnie uprawiana etyka i ludzki rozsądek zgodnie akcentują mądrość, jako zasadę właściwego wyboru dobra.

¹⁵ Edukacja nauczycieli wobec zmiany społecznej, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1991, s. 201.

BIBLIOGRAFIA

- Andrzejuk A., *Filozofia moralna w tekstach Tomasza z Akwinu*, Warszawa 1999.
- Andrzejuk A., *Uczucia i sprawności*, Warszawa 2006.
- Edukacja nauczycieli wobec zmiany społecznej*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1991.
- Gogacz M., *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997.
- Golka M., *Cywilizacja. Europa*, Poznań 1999.
- Jaroszyński P., *Nowy program edukacji narodowej*, „Człowiek w kulturze” nr 1/1992.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty- kategorie-praktyki*, Warszawa 1997.
- Pikus S., *Etyka nauczyciela jako problem*, w: *Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki*, red. K. Kaszyńska, L. Żuk- Łapińska, Zielona Góra 1995.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1995.
- Szkudlarek T., *Pedagogia amerykańskiego postmodernizmu*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogikach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993.
- Tomasz z Akwinu, *Suma Teologiczna*, opr. S. Bełch, Londyn 1962.
- Zajac D., *Etyczny wymiar pracy nauczyciela-wychowawcy*, w: *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*, red. A. M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 2002.
- Żechowska B., *O poznawaniu nauczyciela*, Katowice 1995.

THE TEACHER AS A PERSON – THE STARTING POINT OF TEACHING ETHICS

The purpose of this article is to justify the necessity to base the teacher professional ethics on the philosophy of consistent Thomism. The choice of this philosophy, specifically her ETHICS OF PROTECTING THE PEOPLE, is proved by her anthropological basis developed in the framework of a realistic philosophy of being. Philosophical realism has its impact on the pedagogical realism and in cosequence on educational practice, including the professional ethics for teachers.

Key words: ethics teacher, professional ethics, Thomistic philosophy, consistent Thomism.

Magda Lejzerowicz*

OSOBA Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W SYSTEMIE EDUKACJI: PODMIOT CZY PRZEDMIOT?

1. Wprowadzenie. 2. Podmiotowość i uprzedmiotowienie w podejściu do niepełnosprawności. 3. System edukacji a osoby z niepełnosprawnością. 4. Segregacyjność systemu edukacji. 5. Idea integracji a integracja w szkole. 6. Idea włączania a edukacja włączająca. 7. Integracja a włączanie w edukacji i życiu społecznym. 8. Kariera edukacyjna osób z niepełnosprawnością. 9. „Wychowanie do niepełnosprawności”. 10. Integracja, włączanie, normalizacja Stygmatyzacja

Abstrakt

System edukacji dyskryminuje osoby z niepełnosprawnością. Oferta edukacyjna dla tej grupy jest bardzo ograniczona, szczególnie jeśli chodzi o obszar kształcenia zawodowego, szkoleń doskonalących czy studiów wyższych. Edukacja i dostęp do niej jest czymś, o co stale muszą walczyć osoby z niepełnosprawnością, ich rodzice czy opiekunowie.

Kształcąc się w określonym typie szkoły osoba z niepełnosprawnością zdobywa dostępne wykształcenie, a nie takie, które spełniałoby jej oczekiwania i aspiracje. Osoba z niepełnosprawnością nie wybiera konkretnego zawodu i ścieżki kształcenia ze względu na zainteresowania, ale z powodu dostępności. Ta placówka edu-

* Dr., Wydział Rehabilitacji, Wyższa Szkoła Rehabilitacji w Warszawie

cyjna jest w obszarze, do którego może dojechać, ma udogodnienia dla osób niedosłyszących, niedowidzących czy z innymi specjalnymi potrzebami. Osoba z niepełnosprawnością zostanie doskonale przygotowana w trakcie procesu kształcenia do roli osoby z niepełnosprawnością w społeczeństwie.

Włączania, integracji w polskiej szkole nie ma. Aktualnie nadal bardziej powszechna w stosunku do osób z niepełnosprawnością jest izolacja, dyskryminacja niż integracja czy włączanie. Nauczanie w klasie integracyjnej to nauczanie w dwóch zespołach klasowych, dzieci nie-integracyjne uczy nauczyciel główny, dzieci integracyjne uczy nauczyciel wspomagający.

Słowa kluczowe: włączanie, integracja, system edukacji, osoby z niepełnosprawnością

1. Wprowadzenie

Bariery społeczne często są konsekwencją podejścia do niepełnosprawności, które może charakteryzować ujęcie przedmiotowe oraz podmiotowe. W ujęciu przedmiotowym osoba z niepełnosprawnością jest właśnie przedmiotem działań innych osób, różnego rodzaju instytucji, polityki społecznej. W ujęciu podmiotowym jest podmiotem tych działań, aktywnie w nich uczestniczy, podejmuje decyzje, jest osobą sprawczą. Źródeł przedmiotowego podejścia do niepełnosprawności można doszukiwać się w modelu medycznym podejścia do niepełnosprawności, źródła podmiotowości tkwią natomiast w modelu społecznym.

Dostęp do edukacji osób z niepełnosprawnością jest ciągle kwestią problematyczną, a jest to jedna z najbardziej ograniczających barier społecznych. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego w I kwartale 2012 r. wyższe wykształcenie posiadało 264 tysiące osób niepełnosprawnych. To o 40 tysięcy więcej niż rok wcześniej. Jednak w dalszym ciągu średnia wśród osób niepełnos-

prawnych z wyższym wykształceniem (7,6%) jest dużo niższa, niż średnia wśród osób pełnosprawnych (21,4%)¹.

System edukacji w Polsce stale reformowany, z ustawą o systemie oświaty uchwaloną w 1991 roku zawierającą zapisy o możliwości wspólnego kształcenia osób z niepełnosprawnością i bez, jest dokumentem bez znaczenia w praktyce. Dalej w naszym kraju funkcjonuje segregacyjny system kształcenia z trzema typami szkół. O włączaniu, integracji trudno mówić w polskiej szkole, jak i w społeczeństwie. Proces integracji musi zachodzić we wszystkich obszarach życia społecznego. Aktualnie nadal bardziej powszechna w stosunku do osób z niepełnosprawnością jest izolacja, dyskryminacja niż integracja.

Osoba z niepełnosprawnością najpierw w rodzinie jest wychowywana do niepełnosprawności, potem w systemie edukacji klasyfikowana czy to do szkoły specjalnej czy integracyjnej, wypychana na margines. Będąc w tym marginalnym nurcie kształcenia pozbawiana jest możliwości współistnienia w naturalnym środowisku społecznym, współpracy w typowej, „normalnej” grupie, nie nabywa kompetencji społecznych. W izolacji od głównego nurtu kształcenia uczy się, że nie warto mieć aspiracji i ambicji, że nic nie da walka o swoje, że pozostanie niezrozumiana/y, konsekwentnie uczy się bierności i roszczeniowości.

Kształcąc się w określonym typie szkoły osoba z niepełnosprawnością zdobywa dostępne wykształcenie, a nie takie, które spełniałoby jej oczekiwania i aspiracje. To, do czego zostanie doskonale przygotowana w trakcie procesu kształcenia to rola osoby z niepełnosprawnością. Piętno niepełnosprawności pozostanie z nią na całe życie. Od wychowania w rodzinie poprzez system kształcenia, który na każdym kroku będzie piętnował ją jako gorszą, poprzez pracodawców, którzy nie zatrudnią takiej osoby „bo do niczego się nie nadaje”, do domu pomocy społecznej, kiedy rodzice się zestarzeją bądź umrą.

Jest wiele przyczyn, które możemy wskazać, aby spróbować od-

¹ <http://www.firr.org.pl/index.php/pl/component/content/article?id=443>

powiedzieć na pytanie, dlaczego w społeczeństwie jest tak mała obecność osób z niepełnosprawnością w sferze publicznej. Jednakże może warto zastanowić się i spróbować odpowiedzieć na pytanie, czy w takiej rzeczywistości osoby z niepełnosprawnością chcą być obecne w sferze publicznej? Drugie pytanie, które można postawić z innej perspektywy to, czy społeczeństwo tzw. sprawne w aktualnej rzeczywistości jest gotowe na obecność osób z niepełnosprawnością? Opinia, że jeśli osoby niepełnosprawne będą obecne w społeczeństwie, to nauczymy społeczeństwo, jak funkcjonować z osobami niepełnosprawnymi jest w wielu kręgach, a szczególnie w obszarze polityki społecznej powszechna i oczywista. Jednakże, ani grupa społeczna nie jest gotowa bez odpowiedniego przygotowania i wsparcia na obecność osób z ..., ani osoby z niepełnosprawnością bez wsparcia nie mają szans na społeczne funkcjonowanie.

Konieczna jest zmiana systemu finansowania edukacji osób z niepełnosprawnością. Pieniądze na edukację osoby z niepełnosprawnością powinny iść za konkretnym uczniem, być przypisane do jego osobistego konta „z góry”, tak by mogły być przeznaczone tylko i wyłącznie na jego potrzeby, a nie na potrzeby szkoły czy innych uczniów. Należy w taki sposób zaplanować finansowanie, aby uczeń przychodząc do szkoły 1 września, a student 1 października miał już zorganizowane potrzebne wsparcie zarówno merytoryczne ze strony nauczyciela, wykładowcy czy innych specjalistów, AOOD, jak i organizacyjne, np. oprzyrządowanie czy funkcjonalne, np. podjazd dla wózka.

Konieczne jest opracowanie szczegółowych opisów kształcenia ucznia z określonymi niepełnosprawnościami we wszystkich możliwych typach szkół. Powinny być one autorstwa albo też przy znacznym współudziale osób z niepełnosprawnościami. Zapytajmy osoby niesłyszące i z niedosłuchem czego oczekują od edukacji i czego potrzebują, żeby się uczyć na każdym etapie nauczania. Zapytajmy osoby z niepełnosprawnością ruchową, z niepełnosprawnością intelektualną, z zespołami genetycznymi. Traktujmy osoby

z niepełnosprawnością jako indywidualności, a nie homogeniczną grupę, potrzeby i sytuacja osób z niepełnosprawnością są bardzo różne. Może warto na tej różnorodności oprzeć system edukacji?

2. Podmiotowość i uprzedmiotowienie w podejściu do niepełnosprawności

Podejście do niepełnosprawności może charakteryzować się bądź ujęciem przedmiotowym, bądź podmiotowym. Źródeł przedmiotowego podejścia do niepełnosprawności można doszukiwać się w modelu medycznym podejścia do niepełnosprawności, źródła podmiotowości tkwią natomiast w modelu społecznym.

„Model medyczny wyrósł z filozofii Oświecenia na początku XVIII w. Zakładał on, że jednostki niepełnosprawne są nienormalne, odpychające i niezdolne do prowadzenia samodzielnego życia, natomiast muszą być nadzorowane przez lekarzy i traktowane jako trudne przypadki medyczne, a nie jako pełnowartościowi ludzie. Osiemnastowieczny darwinizm społeczny dążył do wykluczenia tych ludzi ze społeczeństwa, uznając, że są to osoby niepotrzebne i niepożądane”².

Niepełnosprawność w modelu medycznym jest definiowana jako choroba, deficyt pewnych funkcji, niespełnianie norm.

W modelu medycznym fakt bycia osobą niepełnosprawną jest cechą negatywną, która przysługuje osobie. Usuwaniem problemów związanych z byciem osobą niepełnosprawną zajmują się specjaliści: lekarz, nauczyciel, pracownik socjalny. Specjalista działa na rzecz osoby niepełnosprawnej, prowadzi działania medyczne bądź opiekuńcze na rzecz osoby z niepełnosprawnością. Osoba niepełnosprawna dla specjalisty jest kolejnym przypadkiem medycznym,

² *Pedagogika specjalna*, pod red. W. Dykcika, Poznań 2003, s. 19. W. Dykcik wyróżnia jeszcze 4 modele postrzegania istoty niepełnosprawności przez społeczeństwo: model moralny, model charytatywnej opieki i filantropijnej pomocy, społeczny oraz duchowy. Zob. również, s. 18–20.

jej potrzeby psychospołeczne, podobnie jak i innych pacjentów nie są brane pod uwagę. Bardzo często decyzje są podejmowane przez lekarza czy zespół terapeutyczny bez konsultacji, czy w ogóle wzięcia pod uwagę zdania osoby poddawanej rehabilitacji. Osoba ta jest traktowana jak przedmiot działań, a nie podmiot. Sprawczość sytuowana jest w podejściu medycznym poza osobą niepełnosprawną.

Konsekwencją przedmiotowego traktowania osoby z niepełnosprawnością jest zanik własnej inicjatywy, niedecydowanie o własnym losie, wyuczona bezradność, roszczeniowość w stosunku do innych ludzi, społeczeństwa, państwa.

Na przedmiotowy sposób podejścia do osób z niepełnosprawnością wskazują osoby z niepełnosprawnością w Deklaracji Madryckiej (2002) podkreślając różnice pomiędzy modelem medycznym niepełnosprawności a modelem społecznym i postulują przejście:

- „a) OD traktowania osób niepełnosprawnych jako przedmiotu działań charytatywnych – DO postrzegania ich jako osób obdarzonych prawami;
- b) OD traktowania osób niepełnosprawnych jako pacjentów – DO postrzegania ich jako konsumentów i niezależnych obywateli;
- c) OD sytuacji, w której profesjonaliści podejmują decyzje w imieniu osób niepełnosprawnych – DO sytuacji, w której same osoby niepełnosprawne podejmują niezależne decyzje i biorą odpowiedzialność za sprawy, które ich dotyczą;
- d) OD koncentrowania się na indywidualnych uszkodzeniach i zaburzeniach – DO usuwania barier, rewidowania norm społecznych, polityki i wzorców kulturowych oraz promowania wspierającego i dostępnego środowiska;
- e) OD określania ludzi mianem zależnych lub nienadających się do pracy – DO podkreślania ich uzdolnień i tworzenia aktywnych form wspierania;

- f) OD tworzenia warunków ekonomicznych i społecznych dla niewielkiej garstki – DO kreowania przyjaznego, elastycznego świata dla wszystkich;
- g) OD niepotrzebnej segregacji w edukacji, zatrudnieniu i innych sferach życia – DO integrowania osób niepełnosprawnych w normalny nurt życia;
- h) OD ograniczenia polityki wobec osób niepełnosprawnych do kompetencji specjalnych ministerstw – DO włączenia polityki wobec osób niepełnosprawnych w całokształt zadań, za które odpowiedzialność ponosi cały rząd”³.

Podejście, którego fundamentem są prawa człowieka i obywatela zostało zaprezentowane w Deklaracji Lizbońskiej (2007) wypracowanej przez przedstawicieli młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi⁴.

Czym jest podmiotowość człowieka najpełniej wyraża Powszechna Deklaracja Praw Człowieka: „uznanie przyrodzonej godności oraz równości i niezbywalnych praw wszystkich członków wspólnoty ludzkiej jest podstawą wolności, sprawiedliwości i pokoju świata”⁵. Wskazuje się tu wszystkich członków wspólnoty ludzkiej bez względu na płeć, wiek, narodowość, rasę, chorobę, poglądy polityczne etc.

Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela oraz Powszechna Deklaracja Praw Człowieka gwarantują wolność i równość każdemu człowiekowi, jednakże podkreślę nie dla wszystkich. Równość praw

³ Deklaracja Madrycka, Madryt 2002, <http://www.niepelnospawni.pl/ledge/x/1878>

⁴ Deklaracja Lizbońska. Edukacja z punktu widzenia młodzieży, Lizbona wrzesień 2007, http://www.european-agency.org/publications/flyers/lisbon-declaration-young-peoples-views-on-inclusive-education/declaration_pl. PDF oraz <http://edukacja.warszawa.pl/index.php?wiad=1247>

⁵ Powszechna Deklaracja Praw Człowieka zaakceptowana i proklamowana w Rezolucji Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217A (III) z 10.12.1948 r. <http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/deklaracja.php>

człowieka nie była i nadal nie jest w pełni realizowana, ze względu na różnice społeczne i indywidualne jednostek i grup.

Prawa człowieka w przypadku grup mniejszościowych, a taką jest niewątpliwie grupa osób z niepełnosprawnością, nie są przestrzegane i respektowane. Jako przykład dyskryminacji osób z niepełnosprawnością może posłużyć tu odmowa udzielenia ślubu osobom z niepełnosprawnością, ponieważ urzędnik Urzędu Stanu Cywilnego powziął podejrzenia choroby psychicznej u panny młodej na podstawie fizycznych objawów porażenia mózgowego i jak to wyjaśniał „panna młoda mówiła niewyraźnie”.⁶ Kolejny przykład to odmowa przyjęcia do szkoły ogólnodostępnej dzieci z niepełnosprawnością, np. z autyzmem.⁷

Bardzo ważny dla integracji społecznej z perspektywy osób niepełnosprawnych dokument stanowi Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych podpisana w 2012 roku przez Bronisława Komorowskiego⁸.

Podstawą modelu społecznego niepełnosprawności jest ujęcie podmiotowe problemu niepełnosprawności. Jedne z najbardziej rozwiniętych, postępowych podejść opartych na tym modelu to polityka społeczna w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii. Efektem takiego podejścia jest przyjęta w Stanach Zjednoczonych

⁶ Ślubu nie będzie. Bo panna młoda mówi niewyraźnie, http://warszawa.gazeta.pl/warszawa/1,34889,9547840,Slubu_nie_będzie_Bo_panna_mloda_mowi_niewyraźnie.html. wydanie gazeta.pl z 06.05.2011, oraz działalność Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka, www.hfhr.pl oraz Samorząd nie dla niepełnosprawnych – RPO protestuje, <http://www.niepełnosprawni.pl/index.php/prawo/dyskryminacja/3666-samorząd-nie-dla-niepełnosprawnych-rpo-protestuje>

⁷ Dostępność i jakość edukacji dla uczniów niepełnosprawnych w Warszawie, Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom z Ukrytymi Niepełnosprawnościami im. Hansa Aspergera „Nie-Grzeczne Dzieci” Warszawa 2009, http://www.wszystkojasne.waw.pl/sites/default/files/1_RAPORT_Wszystko_Jasne_wyd_uzup.pdf

⁸ Zob. Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych, ustawa z dnia 15 czerwca 2012 r. o ratyfikacji Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzonej w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz. U. poz. 882), Oświadczenie rządowe z dnia 25 września 2012 r. w sprawie mocy obowiązującej Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzonej w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz.U.2012.1170)

ustawa o niepełnosprawnych Amerykanach (Americans with Disabilities Act – ADA) z 1990 r.⁹ oraz w Wielkiej Brytanii ustawa antydyskryminacyjna z 1995 r. (*The Disability Discrimination Act – DDA*), znowelizowana w 2005 r.¹⁰ W Polsce model społeczny oparty na koncepcji praw człowieka i obywatela to teoria, w rzeczywistości nadal funkcjonuje podejście przedmiotowe do niepełnosprawności, model medyczny.

Nadal, aby być osobą niepełnosprawną prawnie konieczne jest orzeczenie o niepełnosprawności. Na tej podstawie możliwe są dopiero świadczenia socjalne, jak i rehabilitacyjne. Kiedy mówimy o niepełnosprawności ciągle używamy języka medycznego, stale podchodzimy do niepełnosprawności jak do choroby¹¹. Nadal najistotniejsza jest dysfunkcja, którą ma dana osoba, a nie bariery istniejące w środowisku. Dowodzą tego zarówno doświadczenia osób z niepełnosprawnością, jak i organizacji działających na rzecz osób z niepełnosprawnością¹².

Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela oraz Powszechna Deklaracja Praw Człowieka stanowią fundament nowoczesnego podejścia do niepełnosprawności. Osoba z niepełnosprawnością jest przede wszystkim człowiekiem i obywatelem, a potem pojawia się dopiero określenie „z niepełnosprawnością”. Podejście podmiotowe lub uprzedmiotawiające to podstawa do rozróżnienia modelu społecznego i medycznego¹³.

Społeczny model podejścia do niepełnosprawności różni się od modelu medycznego przede wszystkim przyjmowaną perspektywą

⁹ <http://www.ada.gov/pubs/adastatute08.htm>

¹⁰ <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1995/50/contents/enacted>

¹¹ Studenci podczas prowadzonych przeze mnie zajęć bardzo często właśnie w taki sposób definiują niepełnosprawność.

¹² Prawdziwi Niepełnosprawni 2008-2012, <http://www.nie-pelnosprawni.pl/>, wywiady z osobami niepełnosprawnymi oraz opiekunami osób niepełnosprawnych w pracy B. Lejzerowicz, I. Książkiewicz, *Osoba z niepełnosprawnością a instytucje pomocowe*, Wrocław 2012

¹³ <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/1878>. Na tekst przyjęty w Deklaracji Madryc-

– odrzuca spojrzenie na niepełnosprawność z perspektywy medycznej na rzecz perspektywy społecznej, duży nacisk kładziony jest przede wszystkim na prawa człowieka. Podejście oparte na poszanowaniu praw człowieka gwarantuje uczestnictwo osoby z niepełnosprawnością w życiu społecznym jako człowieka, obywatela, członka zbiorowości.

Podmiotowe podejście do problemu niepełnosprawności to również zwracanie uwagi na język, którym się posługujemy. Termin niepełnosprawność jest używany w dyskursie społecznym od kilkunastu lat. Do niedawna powszechne w użyciu były określenia: kaleka, inwalida, upośledzony, debil¹⁴. Współcześnie w języku nacisk kładziony jest na osobę, podkreśla się przede wszystkim bycie człowiekiem, a następnie dodaje się: „z niepełnosprawnością ruchową, intelektualną, psychiczną, sensoryczną”. Aktualnie powszechne w użyciu stało się określenie „osoba z...”, dopiero potem pojawia się dookreślenie dysfunkcji czy deficytu charakterystycznego dla danej osoby, czasem konkretnie wskazuje się problem, np. „osoba z niedosłuchem”, „osoba z zespołem Downa”, „osoba z MPD” i inne. Choć społeczeństwo nadal bardzo często posługuje się stereotypami, w wyniku których najpierw widzi się niepełnosprawnego, a dopiero potem człowieka.

Definicja przedstawiona przez przedstawicieli Europejskiego Forum Niepełnosprawności w Parlamencie Europejskim w 1994 r. kładzie nacisk na przysługujące człowiekowi prawa oraz bariery ze strony społeczeństwa¹⁵:

kiej powołuje się również w swoim opracowaniu M. *Perdus-Białek*, Nowoczesne podejście do niepełnosprawności, http://www.dareproject.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=10&lang=pl

¹⁴ Zwrócił na ten fakt uwagę również prof. Jerzy Bralczyk w rozmowie z Ireneuszem Białkiem. Rozmowę przeprowadzono i nagrano w ramach europejskiego projektu pilotażowego IDOL - *Inclusion of Disabled in Open Labour Market - Osoby niepełnosprawne na otwartym rynku pracy*, zob. A. *Stachura* Osoby Niepełnosprawne w Społeczeństwie Wiedzy, w: BIBLIOTHECA NOSTRA Biuletyn Informacyjny No 1(5) http://www.sbc.org.pl/Content/4128/biuletyn_nr1_2006.pdf

„Osobą niepełnosprawną jest jednostka w pełni swych praw, znajdująca się w sytuacji upośledzającej ją na skutek barier środowiskowych, ekonomicznych i społecznych, których z powodu występujących u niej uszkodzeń nie może przewyższać w taki sposób jak inni ludzie. Bariery te zbyt często są zwiększane przez deprecjonujące postawy ze strony społeczeństwa”.

Kolejna definicja, która być może doprowadzi do dostosowania prawa polskiego do międzynarodowych standardów to definicja zawarta w Konwencji ONZ ratyfikowanej przez Polskę w 2012 r.:

„(...) niepełnosprawność wynika z interakcji między osobami z dysfunkcjami a barierami wynikającymi z postaw ludzkich i środowiskowymi, które utrudniają tym osobom pełny i skuteczny udział w życiu społeczeństwa, na zasadzie równości z innymi osobami.

Do osób niepełnosprawnych zalicza się te osoby, które mają długotrwale naruszoną sprawność fizyczną, umysłową, intelektualną lub w zakresie zmysłów co może, w oddziaływaniu z różnymi barierami, utrudniać im pełny i skuteczny udział w życiu społecznym, na zasadzie równości z innymi osobami”¹⁶.

Przy takiej definicji orzeczenie niepełnosprawności zdaje się niepotrzebne. Według Konwencji to nie osoba z niepełnosprawnością musi się dostosować do społeczeństwa i środowiska, ale to społeczeństwo ma się zmienić, zlikwidować bariery, dostosować środowisko.

3. System edukacji a osoby z niepełnosprawnością

System edukacji w Polsce oferuje wiele różnych form kształce-

¹⁵ Zob. http://www.idn.org.pl/sonnszz/def_on.htm

¹⁶ Preambuła oraz Art. 1 Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz.U. z 25 października 2012 r. poz. 1170)

nia osób z niepełnosprawnością, nie spełnia jednak (mimo różnorodności czy pozornej różnorodności) potrzeb osób poszukujących odpowiedniego wykształcenia dla siebie czy swoich bliskich. Programy kształcenia są anachroniczne, nie przystosowane do potrzeb samych zainteresowanych, jak i rynku pracy. Osoby z orzeczeniem o potrzebie wczesnego wspomaganie czy specjalnych potrzebach edukacyjnych, a takie orzeczenia mają w większości dzieci z niepełnosprawnością mają wybór zasadniczo trzech typów szkół. Wybór przedszkola czy szkoły na tym etapie należy do rodziców i opiekunów, choć często jest ograniczony przez różne czynniki bądź okazuje się, że takiego wyboru wręcz nie ma¹⁷.

Uczniowie niepełnosprawni stanowią relatywnie niewielką podgrupę (2,4%) całej populacji uczniów. Jest to 158 039 z 6 525 070 ogólnej liczby uczniów. Najwyższy odsetek uczniów niepełnosprawnych notowany jest w gimnazjach (4,1%) i szkołach podstawowych (2,8%), natomiast w szkołach ponadgimnazjalnych i w przedszkolach uczniowie niepełnosprawni stanowią odpowiednio 1,7% i 1,0% ogółu uczniów. Może to świadczyć o tym, że niepełnosprawność jest istotną barierą w korzystaniu z prawa do edukacji, gdyż odsetek uczniów niepełnosprawnych jest znacząco wyższy w szkołach na poziomie obowiązkowym, niższy zaś w tych, z których korzystanie nie jest obligatoryjne.¹⁸

4. Segregacyjność systemu edukacji

Dostępne trzy typy placówek to: ogólnodostępne, integracyjne i specjalne. Wszystkie należą do segregacyjnego systemu edukacji. Sadzę, że wiele osób czytających poprzednie zdanie oburzy się na tak sformułowaną tezę. Padną zapewne pytania, gdzie segregacja

¹⁷ W wielu sytuacjach w okolicy jest dostępny jedynie jeden rodzaj szkoły i to np. szkoła ogólnodostępna, i tam rodzice decydują się wysłać dziecko np. z zespołem Downa, gdzie nie ma możliwości dostosowania programu dla niej/niego.

¹⁸ Uczniowie niepełnosprawni w Polsce 2010 wg danych Systemu Informacji Oświatowej 2010, A. Dudzińska, projekt „Wszystko jasne”, s. 5.

w ogólnodostępnych szkołach, tam przecież realizowana jest idea włączania, gdzie segregacja w szkołach integracyjnych, przecież tam właśnie realizujemy ideę integracji, może ta „segregacja” jest w szkołach specjalnych? Pisząc o systemie segregacyjnym nie mam na myśli jedynie szkół specjalnych, tam w sensie, w jakim pojawił się wyżej problem nie istnieje.

System segregacyjny w tym ujęciu polega na ograniczaniu wyboru szkoły i typu kształcenia. Segregacja jest wpisana w system edukacyjny i nie chodzi tu tylko o osoby z orzeczeniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Segregacja rozpoczyna się już na poziomie przedszkolnym a być może i wcześniej. Zapóźnień powstałych w dzielnicach biedy, czy na obszarach wiejskich, często tzw. popegeerowskich nie zniweluje żaden program „wyrównywania szans edukacyjnych”. Podobnie jest z kwestią dostępności usług edukacyjnych i kulturowych uzależnionych od możliwości finansowych. Kontynuując dochodzi tu również kwestia zdolności indywidualnych, nie wszyscy mogą chodzić do klas dla geniuszy¹⁹. Segregacji z systemu edukacji usunąć się nie da, istotne jest jak będziemy segregować, jakie przyjmujemy kryteria, czy też jakie kryteria będą istotne dla rynku edukacji, a potem dla rynku pracy.

Istotna w mojej ocenie jest różnorodność w edukacji. Powszechność w naszym kraju trzech typów szkół ogranicza możliwości wyboru dla osób z niepełnosprawnością. Brak możliwości dostosowania kształcenia do indywidualnych potrzeb rodzi wiele problemów, uniemożliwia też realizację podstawowego prawa zawartego w Konstytucji RP, art. 70²⁰. Oferta kształcenia dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinna zostać poszerzona, a w szerokim rozumieniu zindywidualizowana.

¹⁹ Ideę segregacji w tym znaczeniu zaczerpnęłam z rozmowy z Ewą Suchcicką ze Stowarzyszenia „Bardziej Kochani”.

²⁰ „Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa.” Art. 70 Konstytucji RP, <http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/2.htm>

Idee, które przyświecały tworzeniu tych trzech typów szkół, różnią się zasadniczo, jak i pochodzą z różnych okresów „reformy” czy też rozwoju edukacji w naszym kraju. Być może problem tkwi w tym, że kwestię kształcenia osób z niepełnosprawnościami próbowano rozwiązywać systemowo, a może warto byłoby postawić na dostosowanie do indywidualnych potrzeb edukacyjnych osób korzystających z systemu edukacji i to nie tylko tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, tzw. orzeczonych.

5. Idea integracji a integracja w szkole

Integracja osób z niepełnosprawnością w społeczeństwie wyraża się w „takim wzajemnym stosunku pełnosprawnych i niepełnosprawnych, w którym respektowane są te same prawa (...), i w których stwarzane są dla obu grup identyczne warunki maksymalnego, wszechstronnego rozwoju. Integracja pozwala więc być osobie niepełnosprawnej sobą wśród innych. Integracja w takim znaczeniu może mieć zastosowanie do wszystkich sfer życia jednostki niepełnosprawnej – życia rodzinnego, kształcenia ogólnego i zawodowego, pracy, czasu wolnego, aktywności społecznej i politycznej itp.”²¹

A. Hulek uważa, że społeczna integracja osób niepełnosprawnych wyraża się „w dążeniu do stworzenia tym osobom możliwości pełnego lub częściowego włączenia się do normalnego życia, dostępu do wszystkich instytucji i usług, z których korzystają pełnosprawni”²². G. Szumski opisuje pojęcie „integracji” jako „złączenie dwóch obszarów rzeczywistości, które dotąd funkcjonowały względnie niezależnie”²³.

A. Tomkiewicz-Bętkowska i A. Krzysztoń wyróżniają dwa rodzaje integracji: integrację całkowitą i częściową. Ta pierwsza za-

²¹ A. Hulek, *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, [w:] *Pedagogika Rewalidacyjna*, Warszawa 1997, s. 492–493.

²² Tamże.

²³ G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2006, s. 4.

kłada istnienie jednego, wspólnego dla osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych środowiska. Ta druga dotyczy włączenia osób z mniejszym stopniem niepełnosprawności w system edukacji, do zakładów pracy i innych instytucji²⁴.

A. Firkowska-Mankiewicz wskazuje możliwe sposoby realizowania i rozumienia integracji w procesie kształcenia:

- „umieszczenie dzieci niepełnosprawnych w zwykłej szkole (ale np. na różną liczbę dni czy godzin lekcyjnych, czy też w klasie specjalnej) – zapewniając tzw. integrację przestrzenną;
- umieszczenie dzieci o specjalnych potrzebach w zwykłej klasie ze sprawnymi rówieśnikami (bez wsparcia lub zapewnienie specjalnej pomocy);
- umieszczenie dzieci sprawnych w klasach dla dzieci niepełnosprawnych (tzw. *reverse mainstreaming*)”²⁵.

Są to jedne z wielu możliwości, na pewno nie wystarczające. Moje zainteresowanie wzbudziło pojęcie *reverse mainstreaming*²⁶. Zastanawiające jest to, że w większości przypadków „my” jako ta większość społeczeństwa – „my – normalni” chcemy, aby to osoby z niepełnosprawnością – „oni – nienormalni” integrowali się ze społeczeństwem. Dlaczego nie odwrócimy sytuacji, tak jak na przykładzie systemu edukacji wskazała A. Firkowska-Mankiewicz, to my spróbujmy się dostosować.

²⁴ A. Tomkiewicz-Bętkowska, A. Krzysztoń, ABC pedagoga specjalnego, Kraków 2007, s. 36.

²⁵ A. Firkowska-Mankiewicz, Edukacja włączająca - wyzwaniem dla polskiej szkoły, w: Szkoła Specjalna, Nr 1 (223) 2004, Tom LXV, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2004, s. 20-21.

²⁶ Termin *reverse mainstreaming* oznacza odwrócenie głównego nurtu w edukacji. Do literatury przedmiotu wprowadziła go A. Firkowska-Mankiewicz wskazując możliwe sposoby realizowania i rozumienia integracji w procesie kształcenia. Ten sposób polega na kształceniu razem osób z niepełnosprawnością i bez poprzez edukację włączającą w klasie, gdzie większość uczniów to osoby z niepełnosprawnością uczniów bez niepełnosprawności, którzy stanowiliby mniejszość.

Kształcenie integracyjne jest dobrym rozwiązaniem dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na poziomie przedszkola. Natomiast integracja staje się problematyczna w pierwszych klasach szkoły podstawowej i dalszych etapach kształcenia.

Potwierdzają to badania przeprowadzone w 2010 roku przez A. Dudzińską na podstawie danych z Systemu Informacji Oświatowej. Zebrane dane pokazują, że oddziały integracyjne skupiają największą część niepełnosprawnych przedszkolaków (47%). Na kolejnych poziomach edukacji odsetek uczniów objętych tą formą kształcenia stopniowo maleje (szkoły podstawowe – 24%, gimnazja – 15%, szkoły ponadgimnazjalne – 6%)²⁷.

Do oddziałów integracyjnych trafia ponad połowa uczniów z zaburzeniami psychicznymi (55% tej grupy niepełnosprawności), autyzmem (53%) i zaburzeniami zachowania (52%), nieco rzadziej kształcą się w nich grupa uczniów z niepełnosprawnością ruchową (48% tej grupy), słabosłyszący (30%), słabowidzący (29%) i niewidomi (25%)²⁸.

Kształcenie integracyjne ma swoich zwolenników, jak i przeciwników, jest bardzo często krytykowane, ale też i podnoszone są dobre strony tego typu edukacji. Generalnie uważa się, że okres przedszkolny jest dobrym momentem na integrację, różnice rozwojowe w tym okresie nie przeszkadzają w funkcjonowaniu w grupie rówieśniczej uważa wielu rodziców. Z drugiej strony rodzice boją się wysłać dziecko do przedszkola specjalnego, obawiają się, że niczego się tam nie nauczy, uważają że tam są sami gorsi od niego, boją się że dziecko nie będzie miało kogo naśladować, nie będzie pięło się w górę, czy inaczej określając do normalności.

Oddziały specjalne skupiają 31% niepełnosprawnych przedszkolaków. Najwyższy procent – 53% stanowią dzieci z niepełnosprawnościami sprzężonymi, następnie dzieci niewidome – 46%, kolejno

²⁷ Uczniowie niepełnosprawni w Polsce 2010 wg danych Systemu Informacji Oświatowej 2010, A. Dudzińska, projekt „Wszystko jasne”, s. 16.

²⁸ Tamże, s. 17.

dzieci słabowidzące – 36%, z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym – 35% oraz niesłyszące – 34%²⁹.

Szeroka oferta edukacyjna, różnorodność kształcenia umożliwiłaby dopasowanie sytuacji edukacyjnej do potrzeb konkretnej osoby. Jednoznaczne kryteria klasyfikujące osoby z określonymi problemami do tego a nie innego typu kształcenia nie zdają egzaminu, po prostu nie sprawdzają się w rzeczywistości. Nie może być tak, że szkoły specjalne są tylko dla dzieci z takimi to a takimi deficytami, a z innymi deficytami kieruje się osoby do szkoły integracyjnej, a szkoły ogólnodostępne są jeszcze dla innych uczniów. Każdy człowiek jest inny i przy podobnej niepełnosprawności może mieć inne potrzeby, może być dla niego odpowiedni inny typ szkoły i kształcenia.

Kształcenie integracyjne powinno być rozpatrywane ze względu na niepełnosprawność, którą konkretna osoba posiada. Do takiego wniosku doprowadziły mnie rozmowy prowadzone z osobami z niepełnosprawnością, ich rodzicami i opiekunami podczas pracy nad książką „Osoby z niepełnosprawnością a instytucje pomocowe”³⁰ oraz raport przygotowany przez Instytut Badawczy Pentor na zlecenie PFRON w 2010 roku pt. *Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych*. Każda niepełnosprawność jest inna, każdy problem wymaga specyficznych rozwiązań, w taki też sposób został opracowany raport, a przede wszystkim każda osoba z określonym rodzajem niepełnosprawności jest indywidualnością, jest wyjątkowa.

Nauczanie w klasie integracyjnej w tym samym czasie dzieci z orzeczeniami i bez jest trudne, mimo teoretycznego przygotowania nauczycieli rzadko w praktyce jest dobrze przeprowadzone. Przebiega ono w zwykłe tak, że dzieci tzw. nie-integracyjne uczą się oddzielnie z nauczycielem prowadzącym, a dzieci integracyjne oddzielnie z nauczycielem wspomagającym. O integracji nie ma tu

²⁹ Tamże, s. 16 i tab. A8 s. 42.

³⁰ B. Lejzerowicz, I. Książkiewicz, *Osoba z niepełnosprawnością a instytucje pomocowe*, Wrocław 2012.

mowy, tworzy się klasę w klasie, boks dla innych, uczniowie niepełnosprawni są cały czas w swoim kręgu, funkcjonują na specjalnych warunkach, mają małą szansę na osiągnięcie sukcesu szkolnego³¹. Kwestia sukcesu szkolnego jest bardzo ważna dla wszystkich uczniów. Nauczyciele pracujący w szkołach specjalnych, podkreślają, że taki sukces uczeń z niepełnosprawnością intelektualną może osiągnąć właśnie tam, przy czym wskazują zarówno na mocne, jak i słabe strony kształcenia specjalnego.

Czy w polskiej szkole integracyjnej chodzi tylko o integrację przestrzenno-czasową? Nie, ale niestety tylko taką może zaoferować. Czy rzeczywistym dobrem dziecka z niepełnosprawnością, szczególnie z niepełnosprawnością intelektualną jest przebywanie z rówieśnikami w normie intelektualnej (przy braku kompetencji integracyjnych) czy przebywanie wśród dzieci z niepełnosprawnością i możliwość sukcesów wśród swoich?³² Bilans zysków i strat jest ujemny. Każda inność jest zwykle piętnowana. Osoby z niepełnosprawnością stają się coraz bardziej samotne w grupie rówieśników, rzutuje to na ich przyszłość, na relacje, jakie mają ze „swoimi” i „obcymi”. Po integracji nigdzie nie czują się u siebie. Są to koszty tego typu kształcenia, o których rzadko się wspomina, a których na pewno nie wspominają rzecznicy integracji.

Kolejne ujemne strony kształcenia integracyjnego wskazuje A. Waszkiewicz w raporcie „Finansowanie edukacji osób z niepełnosprawnością”.

„Po pierwsze, jest to nadal podejście segregacyjne.

Po drugie, dochodzi do integracji w ramach klasy integracyjnej, natomiast uczniowie niepełnosprawni w dalszym ciągu są mało akceptowani przez resztę uczniów spoza klas integracyjnych.

³¹ M. Gajda, Dwugłos w sprawie edukacji, w: Integracja, 5 (92) 2008, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2008, s. 26.

³² T. Żółkowska, Osoba z niepełnosprawnością intelektualną w społeczeństwie. Koncepcje a rzeczywistość, [w:] Aktywizacja społeczno-zawodowa osób niepełnosprawnych ruchowo. Poczucie jakości życia niepełnosprawnych, (red. nauk.) I. Ramik-Mażewska, G. Leśniewska, Szczecin 2008, s. 20.

Po trzecie, rodzice uczniów pełnosprawnych często nie chcą posyłać ich do klas integracyjnych, obawiając się stygmatyzacji i gorszego poziomu nauczania. I taka postawa rodziców (niechęć do udziału w szkolnictwie segregacyjnym) rzeczywiście powinna prowadzić do obniżenia wyników kształcenia.

Po czwarte, szkolnictwo integracyjne zaczyna przypominać szkolnictwo specjalne – niektóre większe gminy tworzą szkoły „integracyjne”, w których dominują klasy integracyjne³³.

W powszechnym odbiorze społecznym szkoła integracyjna jako miejsce kształcenia osób z niepełnosprawnością wygrywa z kształceniem włączającym i specjalnym. Panuje opinia, że klasa integracyjna stwarza lepsze warunki dla rozwoju osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi niż klasa ogólnodostępna czy klasa specjalna. Jednakże przyglądając się bliżej temu typowi edukacji, szczególnych plusów nie znajdziemy. Bardzo często zdarza się słyszeć, że rodzice dzieci bez orzeczeń nie chcą, aby ich dzieci chodziły do tego rodzaju placówek. Swój wybór tłumaczą tym, że w klasie jest za niski poziom, że dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zbyt angażują uwagę nauczyciela, że nauczyciel nie poświęci czasu ich dziecku tylko niepełnosprawnemu, że nie chcą, aby ich dzieci stykały się z niepełnosprawnością. Zdarza się, że rodzice nie mając żadnych doświadczeń z zespołem integracyjnym, np. posyłają swoje pierwsze dziecko do szkoły, sami nie uczestniczyli w takim rodzaju kształcenia, z góry zakładają, że zespół integracyjny nie zaspokoi potrzeb ich dziecka, chcą żeby ich dziecko chodziło do klasy „bez integracyjnych”.

Podstawowa różnica pomiędzy klasą integracyjną a klasą ogólnodostępną to liczba uczniów. Zespół integracyjny liczy od 15 do 20 uczniów, w tym do 5 osób z niepełnosprawnością. W skład zespołu integracyjnego mogą wchodzić osoby z orzeczeniem o upośledzeniu umysłowym w stopniu lekkim oraz umiarkowanym,

³³ A. Waszkiewicz, *Finansowanie edukacji osób z niepełnosprawnością*, Wyd. Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, 2012, s. 2, <http://www.rpo.gov.pl/pliki/13280156930.pdf>

słabosłyszące, niesłyszące, słabowidzące i niewidome, z zespołami genetycznymi (np. z zespołem Downa, z zespołem Williama), z niepełnosprawnością ruchową, nadpobudliwe psychoruchowo, dzieci z autyzmem, przewlekłe chore. Kolejną zasadniczą różnicą pomiędzy klasą integracyjną a klasą ogólnodostępną to pracujący w niej dwaj nauczyciele - nauczyciel prowadzący oraz nauczyciel wspomagający, który „powinien posiadać specjalne przygotowanie pedagogiczne (w zakresie niepełnosprawności, która jest stwierdzona u ucznia) w celu współorganizowania kształcenia integracyjnego. Przede wszystkim w celu udzielania pomocy nauczycielom w zakresie doboru treści programowych i metod pracy z uczniami niepełnosprawnymi oraz prowadzenia bądź organizowania różnego rodzaju form pomocy psychologicznej i pedagogicznej oraz zajęć rewalidacyjnych”³⁴.

Poza tymi dwoma generalnymi różnicami klasa nie różni się od innej klasy. Założenie o wspomagającym charakterze nauczyciela, skądinąd jak najbardziej słuszne, faktycznie nie jest realizowane. Nauczyciel, który ma wspomagać proces kształcenia zasadniczo posiada wykształcenie w zakresie oligofrenopedagogiki, warunek o wykształceniu zgodnym z profilem niepełnosprawności uczniów, których ma w klasie nie jest spełniony. Zdaje się to oczywiste choćby zgodnie ze zdrowym rozsądkiem w klasie są osoby z różnymi niepełnosprawnościami, stąd zatrudnienie kilku nauczycieli, którzy byłiby specjalistami w określonych dziedzinach, np. surdopedagogiki, tyflop pedagogiki, oligofrenopedagogiki dla poszczególnych uczniów byłoby niemożliwe³⁵.

³⁴ Biblioteczka Reformy, T.35: Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym, Ministerstwo Edukacji Narodowej, oprac. T. Serafin, Warszawa 2001, s. 38.

³⁵ B.J. Krawczyk, Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej, w: Nowa Szkoła 1 (599), Tom LVIII, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002, s. 11. Wymagania dotyczące kwalifikacji określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 10 października 1991 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia (Dz.U. z 1991 r. nr 98, poz. 433 z późniejszymi zmianami).

Klasa integracyjna to dwie klasy w jednej, relacji pomiędzy jedną grupą uczniów a drugą w zasadzie nie ma, o relacjach opartych na wzajemnej akceptacji oraz współpracy w ogóle nie można mówić. Wzajemna akceptacja i współpraca zachodzi jedynie pomiędzy osobami z niepełnosprawnością a personelem pomocniczym w szkole czyli np. kucharkami, woźnymi, dozorcą czy ogrodnikiem.

Tzw. nie-integracyjni nie chcą mieć integracyjnych kolegów i koleżanek. Integracyjni są inni, nie biegają szybko, nie śmieją się z tych samych żartów, nie dokuczają integracyjnym, a dodatkowo Pani prosi, żeby im pomagać. Asia czy Kasia, Stasiu czy Jasiu nie chcą być opiekunami, nie chcą też być kolegami czy koleżankami, a już na pewno nie chcą być przyjaciółmi. To bardzo pesymistyczny obrazek, niestety prawdziwy i jak sądzę zapewne szybko (jeśli w ogóle) nie ulegnie zmianie.

Mimo przymiotnika w nazwie szkoła integracyjna, niestety integracyjna nie jest, chyba że chcemy pod integracyjnością rozumieć jedynie bycie w jednym czasie i w jednym miejscu. Jednakże mimo spełnienia tych dwóch warunków nie zachodzi tu relacja *my*, nie ma tu relacji *twarzą-w-twarz* (*face-to-face*). W relacji *twarzą-w-twarz* (*face-to-face*) stygmat narzuca się z całą swoją siłą. Możliwość tych relacji zachodzi, gdy mamy nastawienie na odbiór drugiej osoby, gdy jesteśmy na siebie nastrojeni („*tuned in*”). Relacje, które mogą tu zachodzić to anonimowe relacje społeczne (np. *They-relationship*), w których udział biorą dwa typy, a nie konkretne jednostki³⁶.

Warto pracować nad poszerzeniem oferty edukacyjnej, aby umożliwić integrację osób z niepełnosprawnością ze społeczeństwem. I nie chodzi tu o integrację jako pojęcie zaadoptowane przez edukację w klasach integracyjnych. Najważniejszą jest integracja osób z niepełnosprawnością w społeczeństwie.

³⁶ A. Schutz, *The Phenomenology of the Social World*, London 1972, s. 180–181; zob. B. Lejzerowicz-Zajązkowska, *Człowiek w świecie sensów...*, s. 161–163.

6. Idea włączania a edukacja włączająca

Inna kwestia problematyczna to edukacja włączająca osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w różnego typu szkołach zarówno ogólnodostępnych, integracyjnych, jak i specjalnych. Kształcenie takie jest możliwe po wydaniu Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 17.11.2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych choć zapisy o możliwości kształcenia osoby z niepełnosprawnością w szkole rejonowej istniały już w ustawie z 7.9.1991 r. o systemie oświaty (art.71b)³⁷.

Raport „Uczniowie niepełnosprawni w Polsce 2010 według danych Systemu Informacji Oświatowej 2010” dowodzi, że włączania w polskich szkołach ogólnodostępnych w zasadzie nie ma. W dwóch trzecich placówek edukacyjnych nie ma ani jednego ucznia z niepełnosprawnością, większość uczniów z niepełnosprawnością uczęszcza do szkoły specjalnej. Dodatkowo dane wskazują, że około 50% uczniów z niepełnosprawnością w miastach kształci się w szkołach specjalnych, na wsiach ten odsetek wynosi 17%³⁸. Stąd „włączanie” jest obecne na wsi w tym negatywnym sensie, o którym piszę niżej. Dane mogą być zinterpretowane w prosty sposób. Po pierwsze na wsi jest dużo mniej szkół specjalnych niż w mieście. W roku szkolnym 2010/2011 liczba szkół specjalnych podstawowych w mieście wyniosła 634 (81%) a na wsi 146 (19,0%)³⁹. Po

³⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych, (Dz.U. Nr 228, poz. 1490); Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.)

³⁸ Uczniowie niepełnosprawni w Polsce 2010 wg danych Systemu Informacji Oświatowej 2010, A. Dudzińska, projekt „Wszystko jasne”, s. 18,19, 20.

³⁹ Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011, GUS, Warszawa 2012, s. 93, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/e_oswiata_i_wychowanie_2010-2011.pdf

drugie badania dowodzą, że jeśli jest szkoła ogólnodostępna to tam „upycha się” wszystkie dzieci, bez specjalistycznego wsparcia, często bez jakiegokolwiek wsparcia⁴⁰. W oddziałach ogólnodostępnych w szkołach podstawowych kształciło się – 34% uczniów z niepełnosprawnością, w oddziałach integracyjnych – 24%, w oddziałach specjalnych – 42%.⁴¹

„Włączanie” M. Chodkowska określa w taki sposób:

„włączanie w każdym przypadku to wprowadzenie elementów odmiennych od istniejących utrwalonych struktur i zakłada dostosowanie się tych nowych elementów do grupowych wzorów i norm. Tymczasem w przypadku osób odbiegających od normy biologicznej nie zawsze będzie to możliwe, nawet przy zapewnieniu zewnętrznych mechanizmów kompensacyjnych, poza tym w takim schemacie z góry zakłada się nierówność elementów włączających – przyjmujących i elementów włączanych – przyjmowanych”⁴².

„Edukacja włączająca” to możliwość uczęszczania do przedszkoli oraz szkół ogólnodostępnych razem ze sprawnymi rówieśnikami bez względu na stopień zaburzeń. „Włączanie” w tym kontekście odnosi się do wspólnego nauczania dzieci z orzeczeniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych i bez. Istotny jest tutaj fakt włączenia określonej osoby czy osób przez członków grupy, włączenia nie może dokonać ktoś z zewnątrz, np. wychowawca, opiekun czy inna osoba, która podejmuje działania na rzecz innej grupy.

Warto wskazać tutaj, że pojęcie edukacji włączającej w żadnym ze wspomnianych rozporządzeń dotyczących systemu edukacji w Polsce nie występuje.

⁴⁰ Uczniowie niepełnosprawni w Polsce 2010 wg danych Systemu Informacji Oświatowej 2010, A. Dudzińska, projekt „Wszystko jasne”, Warszawa 2012.

⁴¹ Tamże, tab. A8, s. 43.

⁴² M. Chodkowska, Wielowymiarowość procesu integracji w edukacji i życiu społecznym, [w]: Chodkowska M. (red.), Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2002, s. 24.

Jest wiele głosów krytycznych, jak i opowiadających się za takim i tylko takim typem kształcenia. Środowiska krytykujące reformę edukacji dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie są przeciwko zmianom, jednakże ich przedstawiciele twierdzą, że zmiany muszą być dobrze przygotowane, nie można ich wprowadzać bez programów pilotażowych, jak i konsultacji społecznych. Spełnienie warunków materialnych to nie wszystko, istotne jest przede wszystkim wypełnienie warunków merytorycznych: przygotowanie nauczycieli, pedagogów, psychologów, personelu pomocniczego. Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej dotyczące dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi reguluje jedynie ramy tego nauczania, brak w nim uszczegółowienia wielu kwestii związanych z edukacją uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych, systemu wsparcia.⁴³

W mojej ocenie najistotniejsza jest inna kwestia, a mianowicie gotowość na włączenie wszystkich zainteresowanych stron: rodziców i dzieci tych z orzeczeniami i bez. Segregacja edukacyjna odciska piętno na dalszym życiu osób z niepełnosprawnością, jednakże „włączanie” na obecnych warunkach może napiętnować równie mocno⁴⁴.

Zadaniem Ministerstwa Edukacji Narodowej jest opracowanie szczegółowych opisów kształcenia ucznia z poszczególnymi niepełnosprawnościami we wszystkich możliwych typach szkół⁴⁵. Takim wzorcowym opisem w mojej ocenie mógłby być wspomniany wcześniej poradnik opracowany przez P. Wdówicka w 2009 roku

⁴³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. Nr 228, poz. 1490)

⁴⁴ P. Stanisławski, Specjalna reforma edukacji, Integracja. Magazyn dla osób z niepełnosprawnością, ich rodzin i przyjaciół, Nr 4/2010, s. 22.

⁴⁵ Rekomendacje takie zostały opracowane, jednakże nie zostały wykorzystane w praktyce. Rekomendacje Zespołu MEN ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych odnośnie zmian w systemie edukacji dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych, Warszawa 2009, s. 7, http://www.wszystkojasne.waw.pl/sites/default/files/Zespol_ekspertow_Rekomendacje_MEN_do_upowszechniania.pdf

pt. „Dostępna edukacja. Samorząd równych szans” wydany przez Fundację Instytut Rozwoju Regionalnego⁴⁶, ze znakomicie opracowaną częścią poświęconą osobom niewidomym i słabowidzącym. Poradniki tego typu powinny być przygotowane przez osoby, które znakomicie znają problem, najlepiej z autopsji. Pracując nad przygotowaniem szkół i kadry nauczycielskiej zapytajmy osoby niesłyszące i słabosłyszące czego oczekują od edukacji i czego potrzebują, żeby się uczyć. Podobnie zapytajmy osoby z niepełnosprawnością ruchową, z niepełnosprawnością intelektualną i być może warto tu byłoby jeszcze poczynić rozróżnienie na zespoły genetyczne. Poprośmy o opinię na ten temat osoby z niepełnosprawnością psychiczną. Poprośmy o wytyczne te osoby, które posiadają orzeczone specjalne potrzeby edukacyjne z różnych przyczyn.

Istotne w tym kontekście jest to, w jaki sposób definiowane są specjalne potrzeby edukacyjne. W Deklaracji z Salamanki zostały określone jako potrzeby, które wynikają z niepełnosprawności dzieci i młodzieży czy trudności w uczeniu się. Specjalne potrzeby edukacyjne „obejmują sprawdzone zasady rzetelnego nauczania, z których mogą skorzystać wszystkie dzieci. Zakłada to, że różnice między ludźmi są czymś naturalnym, a nauczanie musi być odpowiednio dostosowane do potrzeb dziecka, a dziecko nie musi dostosowywać się do z góry przyjętych założeń dotyczących tempa i charakteru procesu uczenia się. (...) Szkoły zorientowane na dziecko są platformą kształcenia społeczeństwa zorientowanego na człowieka, które szanuje zarówno różnice, jak i godność każdej osoby”⁴⁷.

Jest to pożądany stan rzeczy, dążymy jako społeczeństwo do niego. Natomiast rzeczywistość odbiega znacznie od ideału. Stąd pojawiło

⁴⁶ P. Wdówik, *Dostępna edukacja. Samorząd równych szans*, Wyd. Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, Kraków 2009.

⁴⁷ Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez światową konferencję dotyczącą specjalnych potrzeb edukacyjnych: dostęp i jakość, Salamanka, Hiszpania 7-10 czerwca 1994 r., UNESCO 1994, <http://www.cie.gov.pl/HLP/files.nsf/a50f2d318bc65d9dc1256e7a003922ed/e379060f76e05f2fc1256e99004acf0b?OpenDocument>

się wiele głosów krytycznych dotyczących wspólnego nauczania sprawnych i nie. Edukacja włączająca w takim kształcie spotkała się z krytyką, zarówno ze strony organizacji pozarządowych, jak i środowisk nauczycielskich. Nie wpłynęło to jednak w żadnym stopniu na decyzje Ministerstwa Edukacji Narodowej, nie wpłynęło na uruchomienie szkoleń nauczycieli, zmianę programu studiów pedagogicznych czy remonty w szkołach. To właśnie te aspekty, czyli brak przygotowania nauczycieli do tego typu zadań (do pracy z osobami z różnymi rodzajami niepełnosprawności), warunki finansowe i lokalowe polskich szkół ogólnodostępnych, postawy nauczycieli, którzy nie chcą pracować z osobami ze znacznym stopniem niepełnosprawności wskazywali oponenti wprowadzenia wspólnego nauczania w szkołach ogólnodostępnych dzieci z niepełnosprawnością i bez⁴⁸.

Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom z Ukrytymi Niepełnosprawnościami im. Hansa Aspergera „Nie-Grzeczne Dzieci” przeprowadziło badania dostępności i jakości edukacji dla uczniów niepełnosprawnych. Badania te były ograniczone do terenu Warszawy⁴⁹. Dyrektorzy badanych placówek jako największe problemy związane z uczęszczaniem dzieci z niepełnosprawnością do placówek ogólnodostępnych wskazywali brak możliwości zatrudnienia specjalistów w odpowiednim wymiarze godzin oraz brak możliwości zorganizowania indywidualnego wsparcia w klasie dla dziecka z orzeczeniem, zbyt małą liczbę godzin na specjalistyczne zajęcia i rewalidację. Istotnym problemem są bariery architektoniczne, utrudnianie prowadzenia lekcji przez uczniów z orzeczeniem oraz brak współpracy z rodzicami⁵⁰.

⁴⁸ Sudar-Malukiewicz J., Nauczyciele szkół specjalnych i masowych wobec procesu integracji społecznej osób upośledzonych umysłowo, w: Dryżałowska G. (red.) *Paradygmaty i przeobrażenia edukacji specjalnej w świetle dorobku profesora Hulka*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2001, s. 204.

⁴⁹ A. Dudzińska, *Wszystko jasne. Dostępność i jakość edukacji dla uczniów niepełnosprawnych w Warszawie. Raport końcowy z realizacji projektu*, wyd. 2 uzupełnione, Warszawa 2009, s. 9. Projekt „Wszystko jasne” doczekał się swojej kontynuacji w 2011 r., tym razem nie jest ograniczony do obszaru Warszawy, swym działaniem obejmuje całą Polskę, zob. <http://www.wszystkojasne.waw.pl/wszystko-jasne-2011.html>

⁵⁰ Tamże, s. 23.

Natomiast przedstawiciele organizacji pozarządowych, biorąc pod uwagę obecne warunki panujące w szkołach, jako minusy edukacji włączającej wskazali: niski poziom akceptacji przez rówieśników, przemoc szkolną w stosunku do osób z niepełnosprawnością, odrzucenie przez grupę rówieśniczą, brak korzyści dla uczniów niepełnosprawnych.

Edukacja włączająca na etapie rozwoju, na którym znajduje się polska szkoła nie jest propozycją dla osób z zespołem Downa czy głębokim upośledzeniem umysłowym. Osoby, w których niepełnosprawność wpisane jest upośledzenie umysłowe nie są i nie będą partnerami dla uczniów bez problemów w rozwoju. Brak im płaszczyzny porozumienia. Jak podkreślają rodzice, jak i specjaliści, taki typ kształcenia może być korzystny dla uczniów z niepełnosprawnością ruchową czy sensoryczną, jeśli nakład pomocy jest do zrealizowania przez szkołę. Natomiast osoby z niepełnosprawnością intelektualną zawsze będą odbiegać od poziomu rozwoju intelektualnego rówieśników i nie zostaną zaakceptowane.

Edukacja włączająca nie jest niczym nowym w polskim systemie kształcenia. Od lat w szkołach ogólnodostępnych kształcą się dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Choć niewiele z tych przypadków można by podać jako przykłady dobrych praktyk. Najczęściej do szkół ogólnodostępnych chodzą dzieci na obszarach wiejskich, gdzie tego typu szkoła jest jedyną z dostępnych. Jednakże o włączaniu czy integracji z lokalnym środowiskiem trudno by tutaj mówić. Osoba z niepełnosprawnością była i jest zazwyczaj w takiej klasie traktowana jako zło konieczne, a koledzy z klasy robią z niej „chłopca do bicia” czy innego typu ofiarę. Na szkole podstawowej edukacja takiej osoby zasadniczo się kończy. Obrazek może przerysowany, ale jak mówią rodzice osób z niepełnosprawnością niestety aż za bardzo prawdziwy. Tego typu włączania jesteśmy aktualnie świadkami. Samo pojęcie, sama idea w założeniach odbiega znacznie od zarysowanej wyżej wizji. Włączanie jako idea jest szczytna, natomiast jej rzeczywiste zalety są dyskusyjne. Edukacja włączająca, jak

mówią rodzice dzieci z niepełnosprawnością, jest praktykowana na wsi i w małych miastach, gdzie nie ma szkół specjalnych. W takiej sytuacji rodzice niestety nie mają wyboru. Jest to trudna sytuacja zarówno dla dziecka, jak i jego rodziców. To jest to włączanie w główny nurt edukacji, które jest obecnie tak promowane. Nie zostało zrobione nic, aby w jakikolwiek sposób zmienić warunki włączania.

6. Integracja a włączanie w edukacji i życiu społecznym

Idea integracji i coraz bardziej popularna dziś idea włączania czy inaczej inkluzji budzą wiele emocji w środowisku, którego dotyczą w największym stopniu, mianowicie w szkole. Nauczyciele podchodzą w bardzo różny sposób do tych koncepcji, od akceptacji, poprzez obojętność, po negację. To, co szczególnie istotne to wyniki badań, które pokazują rozdźwięk pomiędzy deklarowanym stanowiskiem a rzeczywistym, zarówno w środowisku nauczycieli, jak i w całym społeczeństwie.

To, jakie postawy wobec osób z niepełnosprawnością badane osoby deklarują nie przystaje w żaden sposób do rzeczywistości. Deklaratywna akceptacja to pożądaný stan rzeczy, chcielibyśmy aby tak wyglądały nasze relacje, natomiast rzeczywista akceptacja jest odrębnym problemem i w naszej rzeczywistości społecznej rzadko występuje. J. Sudar-Malukiewicz przedstawiła wyniki badań tego problemu w grupie zawodowej nauczycieli w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością intelektualną. Deklaratywny stosunek nauczycielek w stosunku do osób z niepełnosprawnością intelektualną był w większości (62,1%) pozytywny, jednakże już przy odpowiedzi na pytanie: czy podjęłyby się nauczania ucznia niepełnosprawnego intelektualnie w swojej klasie aż 75,9% odpowiedziało przecząco⁵¹. W przypadku mężczyzn uczących w szkole odpowiedzi pozytyw-

⁵¹ J. Sudar-Malukiewicz, Nauczyciele szkół specjalnych i masowych wobec procesu integracji społecznej osób upośledzonych umysłowo, w: Dryżałowska G. (red.) Paradygmaty i przeobrażenia edukacji specjalnej w świetle dorobku profesora Hulka, Warszawa 2001.

nych było mniej – 45,5% w porównaniu z kobietami uczącymi w szkole. Dużo większa różnica pojawiła się przy odpowiedzi na kolejne pytanie, 81,8% nie zgodziłoby się na nauczanie dziecka niepełnosprawnego intelektualnie w swojej klasie⁵². Uzasadniając odpowiedzi badani podawali przyczyny: brak cierpliwości, kwalifikacji zawodowych, odpowiedzialność za wyniki nauczania, brak satysfakcji z nauczania i brak doświadczeń⁵³.

J. Erenc przeprowadził badania interpretacji wspólnego nauczania osób z niepełnosprawnością i bez w szkole z perspektywy nauczycieli. Badał jak nauczyciele oceniają przebywanie w tym samym miejscu, w tym samym czasie uczniów z niepełnosprawnością i bez oraz konsekwencje takiej integracji przestrzenno-czasowej. Oceny nauczycieli były mało pozytywne, nie widzieli plusów takiego typu edukacji. Nauczyciele ocenili, że klasy integracyjne nie spełniają swojej roli, nie mają charakteru integracyjnego, brak integracji czy to w klasie szkolnej, czy na boisku, na korytarzu, w szatani itp. Niektórzy nauczyciele podkreślali wręcz opresyjność sytuacji, nasilenie dyskryminacji, nasilenie różnic pomiędzy uczniami tzw. integracyjnymi a nie-integracyjnymi, segregacyjność systemu⁵⁴.

Nie udało się niestety dotrzeć do aktualnych badań postaw nauczycieli, a byłoby to bardzo interesujące porównanie, gdyż minęło przeszło 10 lat od badań przeprowadzonych przez J. Sudar-Malukiewicz, a przede wszystkim jesteśmy w trakcie realizacji idei włączania oraz nauczania zindywidualizowanego. Bardzo interesujące byłoby prześledzenie czy realizacja różnego rodzaju programów i projektów w szkołach, jak również w środowisku osób z niepełnosprawnością przyniosła wymierne efekty. Jedyna praca na ten temat, do której udało mi się dotrzeć to praca magisterska M. Zabielskiej „Postawy nauczycieli klas I-III i IV-VI szkół ogólnodostępnych

⁵² Tamże, s. 204.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ J. Erenc, Dylematy nauczycieli o skutkach wspólnej nauki dzieci niepełnosprawnych z dziećmi sprawnymi, w: Szkoła Specjalna, Nr 5/208, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008, s. 346-348 oraz 356-357.

wobec idei edukacji włączającej”⁵⁵. Jednakże badani tu byli jedynie wybrani losowo nauczyciele z woj. mazowieckiego, również pytania dotyczyły innego zakresu problemów, stąd porównanie nie jest możliwe.

7. Kariera edukacyjna osób z niepełnosprawnością

Czy istnieją inne możliwości „kariery” osoby z niepełnosprawnością? W teorii istnieją, natomiast praktyka weryfikuje negatywnie teorię. Przyczyn tego zjawiska należy szukać w wielu obszarach, które składają się na życie człowieka, w których człowiek funkcjonuje.

System edukacji dyskryminuje osoby z niepełnosprawnością. Oferta edukacyjna dla tej grupy jest bardzo ograniczona, szczególnie jeśli chodzi o obszar kształcenia zawodowego, szkoleń doskonalących czy studiów wyższych.

Co charakterystyczne liczba osób z niepełnosprawnością w systemie edukacji maleje wraz z poziomem wykształcenia. W roku szkolnym 2010/2011 w szkołach podstawowych kształciło się 60 771 osób z niepełnosprawnością, w gimnazjach 53 391, w szkołach ponadgimnazjalnych 35 029. Odwrotna zależność występuje w procentowym udziale osób z niepełnosprawnością w oddziałach specjalnych. W szkołach podstawowych w oddziałach specjalnych kształciło się 42% osób z niepełnosprawnością, w gimnazjach 57% osób, a w szkołach ponadgimnazjalnych 82%⁵⁶.

Osoby z niepełnosprawnością częściej niż osoby bez wybierają wykształcenie zawodowe. Nie byłoby w tym nic zaskakującego, gdyby rzeczywiście wybór był pokierowany zainteresowaniami, czy też zapotrzebowaniem rynku pracy na konkretne zawody. Wybór

⁵⁵ M. Zabielska, Postawy nauczycieli klas I-III i IV-VI szkół ogólnodostępnych wobec idei edukacji włączającej, praca dyplomowa napisana pod kierunkiem dr B. Marcinkowskiej, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 2010, praca niepublikowana.

⁵⁶ Uczniowie niepełnosprawni w Polsce 2010 wg danych Systemu Informacji Oświatowej 2010, A. Dudzińska, projekt „Wszystko jasne”, Warszawa 2012, tab. A8, s. 43, 44, 45.

szkoły niestety nie jest tym podyktowany, wiąże się przede wszystkim z dostępnością konkretnej oferty edukacyjnej, czyli jak pisałam o tym wyżej ponownie jest ograniczony i prowadzi do segregacji. Osoba z niepełnosprawnością nie wybiera konkretnego zawodu i ścieżki kształcenia ze względu na zainteresowania, ale z powodu dostępności. Ta placówka edukacyjna jest w obszarze, do którego może dojechać, ma udogodnienia dla osób niedosłyszących, niedowidzących czy z innymi specjalnymi potrzebami. Bardzo często są to placówki, które zostały utworzone około 30-40 lat temu i tak jak w przeszłości kształca w zakresie tkactwa, ceramiki, krawiectwa, gastronomii, pomocy biurowej, hotelowej itp.

Według GUS w 2011 roku 31% osób niepełnosprawnych prawnie posiadało wykształcenie zawodowe, w całej populacji osób z wykształceniem zawodowym było 24,8%. Jeszcze gorzej sytuacja przedstawia się na wyższym poziomie 34,6% osób niepełnosprawnych prawnie posiada wykształcenie gimnazjalne, podstawowe, niepełne podstawowe i bez wykształcenia, w całej populacji jest to 22,6%. Największy rozdźwięk widać na poziomie wykształcenia wyższego osób niepełnosprawnych prawnie było 7,1%, w 2011 roku wykształcenie wyższe w całej populacji posiadało 19%.

Po ukończeniu określonego kierunku kształcenia zawodowego czy nawet technicznego bądź studiów wyższych ich absolwent mimo chęci i posiadanego wykształcenia nie znajduje pracy. Z drugiej strony bardzo często ścieżka edukacyjna zatrzymuje się na poziomie szkoły gimnazjalnej. Często nie ma oferty dla osób z niepełnosprawnością, szczególnie dla osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Na problem ten zwraca również uwagę A. Żółkowska w pracy „Podmiotowość osoby niepełnosprawnej intelektualnie w teorii i praktyce”⁵⁷.

⁵⁷ A. Żółkowska, Podmiotowość osoby niepełnosprawnej intelektualnie w teorii i praktyce. W: Cz. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyliński (red.), Dyskursy pedagogiki specjalnej 5: Pomiedzy teorią a praktyką, Olsztyn 2006, s. 249 – 261.

Autonomia i niezależność osób z niepełnosprawnością intelektualną jest bardzo często ograniczona, bycia osobą samodzielną i niezależną nie można się nauczyć w ośrodkach opiekuńczych w izolacji od codziennych spraw i problemów⁵⁸.

8. „Wychowanie do niepełnosprawności”

Długotrwała czy też trwająca całe życie opieka osób trzecich wpływa bardzo często na osoby niepełnosprawne w taki sposób, że powoduje ich uzależnienie, a nawet prowadzi do ubezwłasnowolnienia. Mechanizm uzależnienia może działać np. już od chwili urodzenia i wtedy trudno mówić o uniezależnieniu się osoby, o samostanowieniu, samodzielnym podejmowaniu decyzji, autonomii.

Dziecko jest wychowywane zwykle w taki sposób, aby odeszło od rodziców, aby dorosło do samodzielności. W sytuacji, gdy towarzyszy mu niepełnosprawność jest wychowywane w stałej zależności od rodziców, czy opiekunów, jest wychowywane do niepełnosprawności. To opiekunowie wiedzą lepiej, czego potrzebuje i kiedy, co jest dla niego dobre, a co nie. Trudno wtedy mówić o wychowywaniu do samodzielności i samostanowienia, do bycia autonomicznym. Jest to proces i cech tych nie posiadzie się jednocześnie, po zdobyciu wiedzy o nich. Samostanowienia, a co za tym idzie – autonomicznego życia, trzeba się nauczyć. Będąc ciągle zależnymi, osoby z niepełnosprawnością nie uczą się tego. Trudno się potem dziwić, że żyją w zależności – one po prostu nie potrafią inaczej, nie potrafią być czynnymi podmiotami działań podejmowanych na ich rzecz, nie mówiąc już o byciu czynnym podmiotem podejmującym działania samemu.

Uzależnienie od innych czy uzależnienie od czegoś prowadzi do ograniczenia autonomii bądź wręcz jej braku. Uzależnienie od

⁵⁸ M. Kwiatkowska, Kim chciałbyś zostać. W: M. Piszczyk (red.), Aktywizacja zawodowa uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu znacznym i umiarkowanym, Warszawa, 2003, s. 67 – 79.

opieki innych osób jest bardzo częste w przypadku osób niepełnosprawnych. Zależność opiekuńcza bardzo często prowadzi do uzależnienia fizycznego i psychicznego od poglądów na świat innych ludzi, ich wizji opieki czy wizji niepełnosprawności. Konsekwencją jest sytuacja, w której inni podejmują decyzje za osoby niepełnosprawne, zamiast wspomagać funkcjonowanie tych osób, do czego ich działania były dedykowane, czy do czego powinny zmierzać. Brak możliwości decydowania o sprawach dotyczących własnej osoby wpływa negatywnie, czy też powoduje ograniczenia w rozwoju człowieka – staje się wtedy przedmiotem działań a nie ich podmiotem⁵⁹.

Bardzo trudno być osobą autonomiczną, będąc osobą niepełnosprawną. Wpływ na to ma nie tylko charakter niepełnosprawności, ale też, a może przede wszystkim, osobowość człowieka. Można być osobą sprawną, a jednak całkowicie zależną od innych. Autonomia, jak pisze W. Dykcik, to „nabyta, wyuczona akceptacja siebie, oznacza wartość, potrzebę, prawo i przywilej jednostki do budowania niepowtarzalnego kształtu własnej osoby i osobistej wersji swojego życia”⁶⁰. Autonomia to niezależność od kogoś lub czegoś, to samostanowienie, możliwość decydowania o sobie, o własnych działaniach i własnym losie.

9. Integracja, włączanie, normalizacja Stygmatyzacja

Jest wiele powodów, które możemy wskazać, aby spróbować odpowiedzieć na pytanie dlaczego w społeczeństwie jest tak mała obecność osób z niepełnosprawnością w sferze publicznej. Może warto byłoby się zastanowić w tym miejscu nad dwoma perspektywami, perspektywie ludzi bez niepełnosprawności oraz perspektywie ludzi z niepełnosprawnością i spróbować odpowiedzieć na pytanie czy w takiej rzeczywistości osoby z niepełnosprawnością chcą być obecne w sferze publicznej i drugie pytanie, które można postawić z drugiej perspektywy mianowicie czy społeczeństwo tzw. pełnosprawne w

aktualnej rzeczywistości jest gotowe obecność osób z niepełnosprawnością? Opinia, że jeśli osoby niepełnosprawne będą obecne w społeczeństwie, to nauczymy społeczeństwo, jak funkcjonować z osobami niepełnosprawnymi jest w wielu kręgach, a szczególnie w obszarze polityki społecznej powszechna i oczywista. Jednakże ani grupa społeczna nie jest gotowa bez odpowiedniego przygotowania i wsparcia na obecność osób z ...⁶¹, ani osoby z niepełnosprawnością bez wsparcia nie mają szans na społeczne funkcjonowanie.

Działania mające na celu integrację, włączanie, normalizację mają swoich zwolenników, jak i przeciwników, mają swoje pozytywne aspekty, jak i negatywne. Jednakże z każdym z tych działań wiąże się stygmatyzacja.

Warto zastanowić się czy ta integracja, włączanie, normalizacja jest nam czy im potrzebna? Z jednej strony człowiek chce być wyjątkowy, z drugiej chce być normalny, taki jak inni. Wiąże się z tym dość powszechny problem postawienia granicy pomiędzy tożsamością osobistą a tożsamością społeczną, pomiędzy zaspokojeniem potrzeby wyjątkowości a potrzeby przynależności. Jak głębokie piętno na życiu osoby z niepełnosprawnością odciska jej niepełnosprawność najlepiej wiedzą osoby z nią żyjące.

Zmiany świadomościowe, merytoryczne, organizacyjne i materialne w każdym obszarze dotyczącym edukacji, jak i dotyczące wszystkich aktorów działających w systemie edukacji są konieczne, żeby włączanie osób z niepełnosprawnością w główny nurt edukacji w Polsce było możliwe. Należy dostosować edukację do potrzeb osób z niepełnosprawnością a nie potrzeby osób z niepełnosprawnością do dostępnej edukacji.

⁵⁹ A. Korzon, *Poczucie tożsamości osób niesłyszących*, s. 6–7, http://www.monografie.pl/glownavspol/monografie_2005/artykuly/akorzon.pdf

⁶⁰ W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań 2003, s. 365.

⁶¹ We współczesnym dyskursie o niepełnosprawności używa się powszechnie języka dookreślającego problem osoby, mówimy osoba z niedosłuchem, osoba z zespołem Downa, osoba z problemami w poruszaniu się, osoba niedowidząca, osoba ze specyficznymi problemami w uczeniu się.

Zmiany w edukacji osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi muszą być dobrze przygotowane, nie można ich wprowadzać bez programów pilotażowych, jak i konsultacji społecznych. Spełnienie warunków materialnych to nie wszystko, istotne jest przede wszystkim wypełnienie warunków organizacyjnych i merytorycznych: przygotowanie nauczycieli, pedagogów, psychologów, personelu pomocniczego. Istotna jest jeszcze inna kwestia, a mianowicie gotowość na włączenie wszystkich zainteresowanych stron: rodziców i dzieci tych z orzeczeniami i bez.

LITERATURA

Americans with Disabilities Act of 1990, <http://www.ada.gov/pubs/adastatute08.htm>

Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych. Raport końcowy. Cz. 1 – 6, Instytut Badawczy Pentor na zlecenie PFRON, 2010

Białek I., *Świadomość niepełnosprawności – system wsparcia nauczycieli*, [w:] *Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami, analiza i zalecenia*, Raport przygotowany w ramach prac Komisji Ekspertów ds. Osób z Niepełnosprawnościami przy Rzeczniku Praw Obywatelskich, Warszawa 2012

Biblioteczka Reformy, T.35: *Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, oprac. T. Serafin, Warszawa 2001

Chodkowska M., *Wielowymiarowość procesu integracji w edukacji i życiu społecznym*, [w:] Chodkowska M., (red.), *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2002

Deklaracja Madrycka. Europejski Kongres na rzecz Osób Niepełnosprawnych, Madryt, 20-24 marca 2002, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/1878>

Deklaracja Lizbońska. Edukacja z punktu widzenia młodzieży, Lizbona wrzesień 2007, http://www.european-agency.org/publications/flyers/lisbon-declaration-young-peoples-views-on-inclusive-education/declaration_pl

Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez światową konferencję dotyczącą specjalnych potrzeb edukacyj-

nycb: dostęp i jakość, Salamanka, Hiszpania 7-10 czerwca 1994 r., UNESCO 1994,
<http://www.cie.gov.pl/HLP/files.nsf/a50f2d318bc65d9dc1256e7a003922ed/e379060f76e05f2fc1256e99004acf0b?OpenDocument>

Disability Discrimination Act, 1995, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1995/50/contents/enacted>

Dudzińska A., *Wszystko jasne. Dostępność i jakość edukacji dla uczniów niepełnosprawnych w Warszawie. Raport końcowy z realizacji projektu*, wyd. 2 uzupełnione, Warszawa 2009

Edukacja integracyjna i włączająca w doświadczeniach pedagogów i nauczycieli, (Red.) Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk, Zielona Góra : Oficyna Wydaw. Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2012

Edukator. Nauka bez barier, www.naukabezbarier.pl

Ereńc J., *Dylematy nauczycieli. O skutkach wspólnej nauki dzieci niepełnosprawnych z dziećmi sprawnymi*, Szkoła Specjalna, nr 5, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008, s. 346-359

Firkowska-Mankiewicz A., *Edukacja włączająca - wyzwaniem dla polskiej szkoły*, w: Szkoła Specjalna, Nr 1 (223) 2004, Tom LXV, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2004

Hulek A., *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, [w:] *Pedagogika Rewalidacyjna*, Warszawa 1997

Janiszewska-Nieścioruk Z., *Problematyczna dostępność systemu edukacji dla osób z niepełnosprawnością*, *Niepełnosprawność: półrocznik naukowy*, 2010, nr 3, s. 41-51

Gajda M., *Dwugłos w sprawie edukacji*, w: *Integracja*, 5 (92) 2008, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2008

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997r., <http://www.konstytucja-polski.pl/img/KonstytucjaRzeczypospolitejPolskiej.pdf>

Korzon A., *Poczucie tożsamości osób niesłyszących*, s. 6-7, http://www.monografie.pl/gloнавspol/monografie_2005/artykuly/akorzon.pdf

Krawczyk B. J., *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, w: *Nowa Szkoła* 1 (599), Tom LVIII, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002

Kwiatkowska M., *Kim chciałbyś zostać*, [w:] M. Piszczek (red.), *Aktywizacja zawodowa uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu znacznym i umiarkowanym*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2003

Lejzerowicz B., Książkiewicz I., *Osoba z niepełnosprawnością a instytucje pomocowe*, Wrocław 2012

Lejzerowicz-Zajączkowska B., *Człowiek w świecie sensów*, Płock 2003

Lorek M., Sośniak K., Ja i my. *Program nauczania wraz z indywidualizacją procesu kształcenia i wychowania uczniów klas I-III*. Katowice 2010

Lewowicki T., *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, Warszawa 1997

Miller E., *Niepełnosprawność – sprawa trudna czy wstydliva?*, www.igd.waw.pl/niepelnosprawni/niepelnosprawn-mity-i-realia

Niepełnosprawność - definicja, klasyfikacja i konsekwencje,

http://www.bon.uw.edu.pl/budw/niep_modele.html

Opracowanie statystyczne GUS „Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r.”, Warszawa 2011

Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011, GUS, Warszawa 2012, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/e_oswiata_i_wychowanie_2010-2011.pdf

Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012, Warszawa GUS, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_3430_PLK_HTML.htm

Perdus-Białek M., *Nowoczesne podejście do niepełnosprawności*,

http://www.dareproject.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=10&lang=pl

Pedagogika specjalna, pod red. W. Dykcika, Poznań 2003

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół specjalnych przysposabiających do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi, zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (rozporządzenie zostało opublikowane w Dzienniku Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17)

Postawy wobec osób niepełnosprawnych. Komunikat z badań, CBOS, Warszawa 2007

Postrzeganie osób niepełnosprawnych intelektualnie przez społeczeństwo polskie, Dom Badawczy Maison, III fala, 2009, <http://www.psouu.org.pl/publikacje/siazki>

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka zaakceptowana i proklamowana w Rezolucji Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217A (III) z 10.12.1948 r. <http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/deklaracja.php>

Raport z wyników. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011, Warszawa GUS, 2012

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 19 lipca 2011 r. w sprawie warunków, jakim muszą odpowiadać postanowienia regulaminu studiów w uczelniach (Dz.U.2011.160.958)

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 17 stycznia 2012 r.

http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/20120117_standardy_ksztalcenia_dla_nauczycieli.pdf

Schutz A., *The Phenomenology of the Social World*, London 1972

Stachura A., *Osoby Niepełnosprawne w Społeczeństwie Wiedzy*, w: BIBLIOTHECA NOSTRA Biuletyn Informacyjny No 1(5), http://www.sbc.org.pl/Content/4128/biuletyn_nr1_2006.pdf

Stanisławski P., *Specjalna reforma edukacji*, Integracja. Magazyn dla osób z niepełnosprawnością, ich rodzin i przyjaciół, Nr 4/2010

Sudar-Malukiewicz J., *Nauczyciele szkół specjalnych i masowych wobec procesu integracji społecznej osób upośledzonych umysłowo*, w: Dryżałowska G. (red.) *Paradygmaty i przeobrażenia edukacji specjalnej w świetle dorobku profesora Hulka*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2001

Szarfenberg R., *Strategia antywykluczeniowa Unii Europejskiej*, http://rszarf.ips.uw.edu.pl/pdf/strategia_awUE.pdf

Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2006

Tomkiewicz-Bętkowska A., Krzysztoń A., *ABC pedagoga specjalnego*, Kraków 2007

Uczniowie niepełnosprawni w Polsce 2010 wg danych Systemu Informacji Oświatowej 2010, A. Dudzińska, projekt „Wszystko jasne”, Warszawa 2012

Ustawa z dnia 29 listopada 1990 r. o pomocy społecznej, Dz.U. z 1998 r. Nr 64, poz. 414 z późn. zm.

Ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych z 27.8.1997 r. (Dz.U. z 2011 r. Nr 127, poz. 721)

Ustawa z 12.3.2004 r. o pomocy społecznej (Dz.U. z 2009 r. Nr 175, poz. 1362)

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.)

Wdówik P., *Dostępna edukacja. Samorząd równych szans*, Wyd. Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, Kraków 2009

Zabielska M., *Postawy nauczycieli klas I-III i IV-VI szkół ogólnodostępnych wobec idei edukacji włączającej*, praca dyplomowa napisana pod kierunkiem dr B. Marcinkowskiej, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 2010, praca niepublikowana.

Żebrak A., *Edukacja osób z niepełnosprawnością na poziomie szkolnictwa wyższego, w: Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami, analiza i zalecenia*, Raport przygotowany w ramach prac Komisji Ekspertów ds. Osób z Niepełnosprawnościami przy Rzeczniku Praw Obywatelskich, Zasada Równego Traktowania. Prawo i Praktyka Nr 3, Warszawa 2012

Żółkowska A., *Podmiotowość osoby niepełnosprawnej intelektualnie w teorii i praktyce*, [w:] Cz. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyliński (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej 5: Pomiedzy teorią a praktyką*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2006

Żółkowska T., *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną w społeczeństwie. Koncepcje a rzeczywistość*, [w:] *Aktywizacja społeczno-zawodowa osób niepełnosprawnych ruchowo. Poczucie jakości życia niepełnosprawnych*, (red. nauk.) I. Ramik-Mażewska, G. Leśniewska, Szczecin 2008

A PERSON WITH A DISABILITY IN THE EDUCATION SYSTEM: THE SUBJECT OR THE OBJECT?

People with disabilities are discriminated by the educational system. Educational opportunities for that group are very limited, especially in the area of vocational education, training and improvement of higher education. An access to education is something about what people with disabilities, their parents or guardians constantly have to fight.

Educating in a particular type of school a person with a disability achieves available education, and not one that would meet her/his expectations and aspirations. A person with a disability does not choose a specific profession and learning paths because of the interest, but because of the availability. These educational institutions are in an

area, which can be reached, have facilities for the hearing impaired, visually impaired or with other special needs. A person with a disability will be perfectly prepared in the process of education for the role of people with disabilities in society.

There is no inclusion and integration in Polish schools. Currently still more common in relation to people with disabilities is the isolation, discrimination than integration or inclusion. Teaching in an integrational class is teaching two classes: non-integrational children are taught by primary teacher and integrational children are taught by support teacher.

In mainstream schools is very low presence of people with disabilities. There is no individualization in Polish public schools despite the fact that the teacher was obliged to do a new core curriculum. Inclusive education in the reformed program was to be individualization in teaching. This is what the Polish school is not. Even if at the same time and place of “learning” are together able-bodied and disabled children, it is not even a common education. In order to create a community, must be met certain conditions, and even common objectives, common actions. In the current state, Polish education cannot be called: education together.

Key words: inclusion, integration, education system, people with disabilities

Marek Stankiewicz*

KURUMAN PRESS WPŁYW PRASY DRUKARSKIEJ NA ROZWÓJ EDUKACJI BATSWANA

Afryka jest głęboko wdzięczna misjonarzom, którzy jako pierwsi sprowadzili rdzenne języki do formy pisanej, w tym siedem języków w Południowej Afryce. (G.C. Oosthuizen)

1. Wstęp.
2. Charakterystyka kolonii.
3. Sytuacja w głębi kraju.
4. Działalność Roberta Moffata.
5. Praca translatorska.
6. Implikacje.
7. Zakończenie

Abstrakt

Protestanckie europejskie towarzystwa misyjne rozpoczęły swoją działalność wśród społeczeństw afrykańskich w Kolonii Przylądkowej u początków XIX wieku zakładając szereg stacji misyjnych w tak zwanych strefach przygranicznych, w północnych i wschodnich regionach kolonii. Drogę na północ otworzyli misjonarze brytyjscy Londyńskiego Towarzystwa Misyjnego docierający coraz głębiej do wnętrza Afryki, daleko poza granice osadnictwa białego człowieka. Byli jedynymi przedstawicielami cywilizacji europejskiej przepojo-

* Dr., Absolwent Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie, e-mail: stankiewicz.mareko@gamil.com

nymi wszechstronnymi ideami edukacyjnymi. Działalność ewangelizacyjno-edukacyjna wśród ludów Batswana związana jest z Kuruman i osobą Roberta Moffata oraz jego współpracownikami. Został on wysłany na północ, aby założyć stację misyjną na skraju pustyni Kalahari wśród Batlhaping. W ciągu pięćdziesięciu lat pracy, wysiłki edukacyjno-ewangelizacyjne Moffata przyniosły jedynie ograniczony sukces. Ale to miejsce stało się nie tylko stacją misyjną, ale także centrum edukacyjnym. Moffat jest pionierem w dziedzinie translacyjnej i jako pierwszy opracował podstawy formy pisanej języka setswana, przetłumaczył Biblię w tym języku, uruchomił pierwszą prasę drukarską poza granicami kolonii, wydrukował niezliczone ilości egzemplarzy Biblii i podręczników szkolnych w tymże języku. Kuruman stało się bardzo ważnym miejscem: „bramą” na północ, centrum szkolenia i wysyłania lokalnych ewangelistów i nauczycieli do innych grup Batswana. Prasa drukarska w służbie misjonarzy stanowiła jeden z najpotężniejszych czynników cywilizacyjnych.

Słowa kluczowe: Moffat, prasa drukarska, tłumaczenia, edukacja, Afryka, misje

1. Wstęp

Kontakty między Europejczykami a afrykańskimi grupami etnicznymi na południowym kontynencie afrykańskim to problematyka niezwykle szeroka. Niniejszy artykuł podejmuje wątek dotyczący kwestii komunikacji, wzajemnego porozumiewania się, języka pisanego i edukacji. To właśnie kontakty językowe stały się zwiastunem przyszłego współistnienia tych dwóch, zupełnie odmiennych etnicznie grup kulturowych w Południowej Afryce.

Pierwsze kontakty przybyszów z Europy z Afrykanami miały miejsce w końcu XV wieku¹. Niestety, źródła piśmiennicze zawierają

¹ Pierwszym Europejczykiem, który opłynął Przylądek Dobrej Nadziei w 1488 roku był

śladowe wzmianki o zachodzących relacjach między nimi. Wyjątkiem są notatki misjonarzy i pamiętniki marynarzy, którzy w drodze na wschód, zatrzymywali się na południowym wybrzeżu Afryki. Wspomniane źródła i późniejsze relacje historyczne są jedynymi, na podstawie których jesteśmy w stanie ówczesne zdarzenia i relacje zbadać.

Europejska kolonizacja obecnych terenów Republiki Południowej Afryki rozpoczęła się od założenia pierwszej osady w Kapsztadzie w 1652 roku. Wraz z napływającymi białymi osadnikami przybywali także misjonarze. Ich obecność oznaczała pierwszy krok w kierunku rozwoju edukacji tubylców². Misjonarze byli prekursorami w podejmowaniu pierwszych prób zrozumienia kultury afrykańskiej, mimo, iż nie było to ich głównym celem. Priorytet stanowiła ewangelizacja, transformacja i konwersja tubylców. Jednak dzięki działaniom misjonarzy rozpoczął się rozwój translatoryki, a co za tym idzie, rozwój piśmiennictwa. Słowo pisane miało posłużyć teologii chrześcijańskiej za sprawne narzędzie przyspieszające proces chryścianizacji tradycyjnych dotąd kultur afrykańskich. Bez niego doktryna chrześcijańska, począwszy od XVIII wieku, nie zaistniałaby tak szybko wśród różnych etnicznie grup zamieszkujących obszerne tereny Południowej Afryki. Znaczna liczba pierwszych misjonarzy poznawała rodzime języki ludów afrykańskich. Niektórzy z nich byli bardzo utalentowanymi lingwistami, którzy potrafili nauczyć się jednego lub kilku języków afrykańskich. W tym okresie historii Południowej Afryki, sztuka translatorska stała się uznanym i istotnym narzędziem w wy-

Portugalczyk, Bartolomeo Diaz, który dotarł aż do Algoa Bay, prawie 700 km na wschód od obecnego Kapsztadu. Vasco da Gama, 10 lat później, w 1497 roku, płynąc wzdłuż wybrzeży Południowej Afryki dotarł w dzień Bożego Narodzenia do ujścia rzeki Great Kei na wschodnim wybrzeżu, które według tradycji nazwał *Terra do Natal*. Nazwa ta została później rozszerzona na całe wybrzeże aż do Durbanu. Następnie dotarł do ujścia rzeki Limpopo, dalej na północ do rzeki Zambezi i skierował się w stronę Indii. Bartholomeu Diaz i Vasco da Gama odkryli drogę na wschód. Za nimi podążyli inni: Holendrzy, Francuzi, Anglicy. Zob. J. Selby, *A Short History of South Africa*, London 1975, s. 13; C.F.J. Muller, *Five Hundred Years: A History of South Africa*, Pretoria 1981, s. 10.

² R.H.W. Shepherd, *Lovedale South Africa: The Story of a Century 1841 – 1941*, Lovedale Press 1940, s. v.

siłkach cywilizacyjno-edukacyjnych białego człowieka wśród rdzennych Afrykańczyków. Dla misjonarzy tłumaczenia stanowiły element składowy ich pracy ewangelizacyjnej, a dla kolonistów były częścią strategii politycznej i gospodarczej. Należy pamiętać, że misjonarze byli produktami ekspansywnej cywilizacji europejskiej i ich transkrypcje języka lokalnego odzwierciedlały te tendencje. Mając to na uwadze, należy mimo wszystko, wyrazić podziw dla działalności misjonarzy i ich konwertytów, którzy w warunkach absolutnie niesprzyjających zdołali rozwinąć piśmiennictwo i literaturę. Klasycznym przykładem takiego sukcesu misyjnego jest Robert Moffat, misjonarz należący do Londyńskiego Towarzystwa Misyjnego (LMS), który spędził pięć dekad na misji w Kuruman, wśród ludu Batswana. Opanował ich język i dzięki zainstalowaniu prasy drukarskiej przyczynił się w niebywały sposób do rozpowszechniania szkolnictwa w tym regionie Afryki Południowej.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie wzajemnego oddziaływania na siebie dwóch odmiennych grup lingwistycznych w Południowej Afryce. Ukazanie realiów, w których rodziła się działalność translatorska z uwzględnieniem występujących uwarunkowań kulturowych, opisem podjętych działań i przedstawieniem osobowości jednego z wielu znaczących południowoafrykańskich misjonarzy – tłumaczy, który zapoczątkował transformację przekazu ustnego na formę pisaną. Proces tworzenia się struktur gramatycznych języka setswana jest traktowany marginalnie i niejako przy okazji wydarzeń związanych z osobą Roberta Moffata. Literatura bezpośrednio odnosząca się do działań translatorskich, rozwoju szkolnictwa i użytkowania prasy drukarskiej w Kuruman występuje w formie krótkich opracowań zawartych w większych publikacjach i jest dostępna jedynie w języku angielskim³.

³ Na temat pracy translatorskiej, prasy drukarskiej i początków edukacji w Kuruman dosyć szczegółowe informacje znajdują się w: R. Moffat, *Missionary Labours and Scenes in South Africa*, London 1842; F.R. Bradlow, *Printing for Africa: The Story of Robert Moffat and the Kuruman Press*, Kuruman Moffat Mission Trust 1987; B. Olsen, *An Overview of*

2. Charakterystyka kolonii

Kolonia Przylądkowa przełomu końca XVIII i początkowych dwóch dekad XIX wieku stanowiła mieszaną etnicznie, zdominowaną elementami brytyjskiej administracji i personelu wojskowego, zamieszkałą przez niderlandzkich kolonistów, francuskiego i niemieckiego pochodzenia, ludów Khoikhoi, Xhosa oraz niewolników. Na jej ogromnym obszarze mieszkało szacunkowo około 22 tys. Europejczyków (7 tys. w Kapsztadzie), oraz licząca do 20 tys. populacja obejmująca różne grupy etniczne⁴, zasiedlające wschodnie i południowe tereny kolonii. Natomiast tereny północnego pogranicza, którego granicę stanowiła rzeka Oranje, nadal były niedostępne dla osadnictwa. Do lat trzydziestych XVIII wieku nie podejmowano żadnych prób działalności ewangelizacyjnej wśród tubylców. Ograniczano się jedynie do zaspokajania potrzeb duchowych białej ludności osadniczej. Proces chrystianizacji na szerszą skalę rozpoczął się w 1688 roku wraz z przybyciem do kolonii hugenotów. Obecność dużej grupy białych, głównie Burów i Anglików oraz stopniowy rozwój komunikacji pozwalał na docieranie z Ewangelią do tubylców. Rozwój sieci placówek misyjnych uwarunkowany był w dużej mierze względami administracyjnymi. Władze widziały w nich ważny element i sprawne narzędzie realizacji polityki na pograniczu. Wydawać by się mogło, że misjonarze bardziej służyli interesom imperialnym niż dziełu ewangelizacji. Jest w tym część prawdy, ponieważ początkowo zdystansowani do władz, wkrótce zauważyli, że utrzymywanie dobrych stosunków z admi-

Translation History in South Africa 1652-1860, Johannesburg 2008; L. Switzer, *The African Christian Community and its Press in Victorian South Africa*, "Cahier d'Etudes Africaines", t. XXIV, nr 96, 1984, s. 455-476; B.C. Thema, *The Church and Education in Botswana During the 19th Century*, "Botswana Notes and Records", t. I, 1968, s. 1-4; J.M. Chirenje, *Church, State and Education in Bechuanaland in the Nineteenth Century*, "The International Journal of African Historical Studies", t. IX, nr 3, 1976, s. 401-418.

⁴ I.H. Enklaar, *Life and Work of Dr. J. Th. Van Der Kemp 1747-1811*, Cape Town - Rotterdam 1988, s. 75-77.

nistracją kolonialną przynosiło korzyść krajowcom⁵. Innym ważnym elementem była penetracja interioru uświadamiająca nieograniczoną skalę możliwości i przestrzeń na rozwijanie działalności ewangelizacyjnej. W pierwszych dekadach XIX stulecia wykorzystując ekonomiczne otwarcie granic Kolonii Przylądkowej, stowarzyszenia misyjne z Anglii, Ameryki, Niemiec, Francji, Szwajcarii, Skandynawii i Szkocji rozpoczęły intensywniejsze działania. Każda denominacja za punkt honoru stawiała sobie założenie placówki poza granicami kolonii. Rzeczywistość jednak okazywała się bardzo trudna, a krzewienie szczytnych idei chrześcijańskich i niesienie oświaty nie było takie proste, dlatego opieka i protekcja kolonii okazywały się niezbędne⁶.

3. Sytuacja w głębi kraju

Półpustynne północne tereny kolonii jeszcze do początków XIX wieku pozostawały nieodkrytą kartą na mapie geograficznej Południowej Afryki. Region Namaqualand i dolina rzeki Oranje nadal pozostawały poza zasięgiem osadnictwa europejskiego, ponieważ nie odpowiadały na zakładanie stałych farm⁷. Nadawały się one jedynie na koczowniczą hodowlę, dlatego stały się schronieniem dla wielu społeczności należących do ludów Khoisan: Namaqua, Einiqua, Korana i Buszmenów⁸. Musiało upłynąć wiele lat od przybycia pierwszych Europejczyków na Przylądek Dobrej Nadziei, zanim doszło do kontaktów z białym człowiekiem. Poznanie interioru skutecznie blokowała sama natura. Kontakty z nieznanymi

⁵ D.J. Bosch, *Oblicza misji chrześcijańskiej. Zmiany paradygmatu w teologii misji*, tłum. R. Merez (cz. I), K. Wiazowski (cz. II), M. Wilkosz (cz. III), Katowice 2010, s. 324.

⁶ R. Oliver, *The African Experience*, London 1991, s. 204.

⁷ A.B. Smith, W. Metelerkamp, *Ecology and Resources of the Middle and Lower Orange River and Hinterland*, [w:] *Einiqualand: Studies of the Orange River Frontier*, red. Andrew B. Smith, Cape Town 1995, s. 9-11.

⁸ N. Peen, *The Forgotten Frontier: Colonist and Khoisan on the Cape's Northern Frontier in the 18th Century*, Cape Town 2005, s. 160-164.

społecznościami zasiedlającymi nieodkryte dotąd tereny na północy rozpoczęły się z chwilą przybycia misjonarzy. Londyńskie Towarzystwo Misyjne było pierwszym stowarzyszeniem misyjnym operującym na północno-zachodnich rubieżach kolonii. W ten sposób misjonarze zbliżali się do obszarów należących do władztw ludów wysuniętych daleko na północ w mniej gościnnym regionie Kalahari. Te duże grupy czarnej ludności zamieszkujące głęboki interior identyfikowane były przez pierwszych białych podróżników, jako Batswana⁹. Cywilizację białego człowieka tubylcy mogli więc najpierw poznawać poprzez okazjonalne kontakty z myśliwymi i handlarzami, którzy w późnych dekadach XVIII stulecia zapuszczali się daleko za rzekę Oranje. Natomiast pierwszą rządową ekspedycję wysłano tam w 1801 roku. Wyruszyła ona z Kapsztadu, a przewodził jej Petrus Truter. Jej zadaniem było nawiązanie kontaktów z Batswana i rekonesans interioru¹⁰. Ekspedycja dotarła do Dithakong, stolicy plemienia Batlhaping¹¹. Nad rzeką Oranje do ekspedycji dołączyli: misjonarz William Edwards i John Mathias Kok¹², farmer mieszanego pochodzenia, a następnie misjonarz, byli oni pierwszymi, którzy podjęli próbę osiedlenia się wśród Batswana. W 1805 roku wyruszyła następna wyprawa odkrywczą, której to-

⁹ Należą do grupy ludów Bantu, do tzw. odłamu południowego. Jest to najliczniejsza grupa, która w VIII-IX w. przekroczyła rzekę Zambezi, wkraczając na tereny zasiedlone przez ludy rolnicze, zamieszkujące obecną Zambię, Malawi i Zimbabwe, oraz plemiona Buszmenów i Khoi-khoi. W ciągu kilkuset lat opanowali obszary Afryki Południowej (obecnej RPA, Namibii, Botswany, Lesotho). Zob. Z. Komorowski, *Kultury Czarnej Afryki*, Wrocław 1994, s. 127; C.G. Seligman, *Ludy Afryki*, tłum. E. Promińska, Warszawa-Wrocław 1972, s. 178.

¹⁰ Towarzyszyli mu dr William Somerville, Samuel Daniel, Petrus Borchers, kilku holenderskich farmerów i grupa Khoisan. Zob. A. Clement, *The Kalahari and Its Lost City*, Cape Town-Johannesburg 1967, s. 120.

¹¹ Jedną z jedenastu głównych grup Batswana. Zob. Szczegółową klasyfikację każdej grupy w: N.J. Van Warmelo, *The Classification of Cultural Groups*, [w:] *The Bantu-Speaking People of South Africa*, red. W.D. Hammond-Tooke, London 1980, s. 56-84; I. Schapera, *The Ethnic Composition of Tswana Tribes*, London 1952, s. 30n.

¹² "Beriqua Expedition", [w:] *Records of the Cape Colony From May 1801 to February 1803*, red. George Theal, t. IV, Cape Town 1899, s. 359-436.

warzyszył Heinrich Lichtenstein i znowu John Mathias Kok, która także dotarła do Dithakong. Kolejne wyprawy odkrywcze podejmowano w latach 1804-1806 i 1811-1813¹³. Każda z nich kierowała się innymi motywami i specyficznymi oczekiwaniami. Podróżnicy odnaleźli nową grupę czekającą na „odkrycie”, handlarze obfite źródło zaopatrzenia w bydło, a misjonarze widzieli ludzi potrzebujących edukacji i nawrócenia. W przypadku tych ostatnich, należało teraz przygotować odpowiednią grupę ludzi, znającą teren i zdolną komunikować się z Batlhaping. Wkrótce, miejsce na założenie misji, za pozwoleniem wodza plemienia Batlhaping, wybrano nad rzeką Kuruman, gdzie później powstało miasteczko o tej samej nazwie¹⁴. Budowa nowej stacji misyjnej miała zaowocować krzewieniem chrześcijaństwa wśród ludów zamieszkujących nawet odległe i niezbadane dotąd tereny na północ do rzeki Zambezi. W 1821 roku¹⁵ do Kuruman przybywają Mary i Robert Moffat. Ich obecność stała się szczególnie istotna dla dziejów tego regionu. Spędzili oni tutaj pięćdziesiąt lat, wywierając olbrzymi wpływ na społeczność Batlhaping i inicjując szereg przemian w regionie.

¹³ R.B. Beck, *Monarchs and Missionaries among the Tswana and Sotho*, [w:] *Christianity in South Africa*, red. R. Elphick, R. Davenport, Cape Town 1997, s. 107-120.

¹⁴ Miasto położone w obecnych granicach administracyjnych prowincji Północnej Przylądkowej, 1340 m nad poziomem morza, nad lewym brzegiem rzeki Kuruman. Usytuowane na głównej trasie między Gauteng a Namibią, znanej również jako Namakwari Route. Z powodu swej lokalizacji na obrzeżach Pustyni Kalahari znane jest z ekstremalnych temperatur i jako „Oaza Kalahari” ze stałym źródłem wody, której odprowadza dziennie około 20 milionów litrów. To największe źródło na południowej półkuli. Nazwę swą wywodzi od słowa *gasegonyana/kurwana* - ‘mała tykwa’. Zob. P.E. Raper, *Dictionary of Southern African Place Names*, Johannesburg 1987, s. 266; Początki zawdzięcza lokalizacji stacji misyjnej w 1820 r., później stało się terenem białego osadnictwa, prawa miejskie w 1886 r., a w 1916 r. włączono je w granice administracyjne Związku Południowej Afryki.

¹⁵ Przedstawiciel Londyńskiego Towarzystwa Misyjnego. Oficjalnie Robert Moffat przejął misję w maju 1821 roku. Przez rok mieszkał w Griquatown, około 200 km na południe od Kuruman nieregularnie odwiedzając tą placówkę.

4. Działalność Roberta Moffata

Dla Europejczyków, w tym wypadku misjonarzy, największą trudnością była bariera językowa, a oprócz tego pewne trudne do zaakceptowania aspekty kulturowe: poligamia, rytzy zaklinania deszczu i inicjacji, kult zmarłych przodków, które stanowiły zasadniczą przeszkodę w ich działalności ewangelizacyjnej. Starając się przetrwać w obcym sobie środowisku, jak i zdobyć zaufanie ludności tubylczej, musieli znaleźć odpowiedni sposób na kształtowanie właściwych relacji. John Philip¹⁶ po przeprowadzonej w latach 1819-1820 wizytacji stacji misyjnych LMS stwierdził, iż „prawdziej natury kulturowej tych ludów nie można bowiem określić jedynie na podstawie krótkiego pobytu. Nie możemy wyłącznie opierać się na dziennikach podróży, ale na relacjach tych, którzy mieszkają wśród nich i poznali ich język i zwyczaje”¹⁷. W ten sposób nawiązywał do trudności kulturowo-językowych, z jakimi borykali się misjonarze. Robert Moffat, po zainstalowaniu się w Kuruman, miał nadzieję rozpocząć regularną pracę edukacyjno-misyjną, ale całkowicie musiał polegać na tłumaczach przywiezionych ze sobą z Kolonii Przylądkowej. W komunikacji ze współpracownikami posługiwał się językiem holenderskim. Zasadniczą sprawą, żywotną dla istnienia tej misji w interiorze, było rozwiązanie kwestii językowej. Doskonale rozumiał wagę problemu i dlatego też należało zredukować formy werbalne języka do pisanej, zrozumiałej dla Europejczyków. Natomiast, na tym wstępnym etapie wzajemnego poznawania się, takiego rozumienia i potrzeby praktycznej słowa pisanego nie można było oczekiwać od Batswana. Mimo wielkiego pragnienia natychmiastowego chrystianizowania i edukowania tu-

¹⁶ Superintendent Londyńskiego Towarzystwa Misyjnego w Południowej Afryce. Zob. R. Lovett, *The History of the London Missionary society 1795- 1895*, t. I, London 1899, s. 541.

¹⁷ J. Philip, *Researches in South Africa*, London 1828, s. 137.

bylców, nauka czytania i pisania musiała dać pierwszeństwo sprawom bardziej praktycznym. Można mówić o swoistej formie edukacji, czyli nauce nowych metod uprawy roli, rodzajów zbóż i owoców, nawożenia, nawadniania, wprowadzania nowych narzędzi: pług, motyka, szpadel. Było to tym bardziej praktyczne, że najbliższy sklep znajdował się ponad 900 km od Kuruman. Misjonarze musieli więc produkować na swoje potrzeby wprowadzając tym samym nowe elementy w tradycyjne ryty agrarne tubylców. Zanim Batswana poznali papier i pismo, oswajali się z nowinkami technicznymi białego człowieka. Moffat wiedział, że nie to było nadrzędnym celem działalności białych misjonarzy. Im zależało na pracy misyjno-edukacyjnej. Oprócz codziennej rutyny zajęć czysto techniczno-gospodarskich, należało przede wszystkim przygotowywać materiały edukacyjne: podręczniki dla szkół, modlitewniki i inną użyteczną lekturę.

Dla człowieka kultury europejskiej oczywistym i zasadniczym narzędziem jakiegokolwiek działalności edukacyjnej jest trwały nośnik przechowywania informacji, słowo pisane, ponieważ pamięć ludzka jest zawodna. Natomiast tutaj dominującą formą transmisji treści kulturowych był bezpośredni przekaz ustny. Ograniczenia tego typu stanowiły poważny problem w przypadku tłumaczy, dzięki którym komunikowali się z ludnością miejscową i za pomocą których podejmowali próby głoszenia nauki chrześcijańskiej. Robert Moffat narzekał na jakość ich usług i wynikające stąd trudności. Ich nieudolne tłumaczenia i niemożność czytania Biblii były przyczyną wielu nieporozumień i frustracji. Problem był złożony. Nawet, jeżeli tłumacz mówił płynnie w języku holenderskim, to możliwości intelektualne słuchaczy były mocno ograniczone. Z obserwacji Moffata wynikało, że „umysły tubylców nie były przyzwyczajone do analizy abstrakcyjnych pojęć i po kilku pytaniach, byli kompletnie zdezorientowani”, dlatego też należało „dokonać redukcji języka mówionego na język pisany (...), misjonarz powinien być wyposażony w niezbędne środki do osiągnięcia takiego celu.

(...) Misjonarz rozpoczynający pracę bez należytej znajomości języka lokalnego, przechodzi na bezpieczniejszy grunt, niż zatrudnienie tłumacza, który nie jest biegły w obu językach i nie ma dostatecznego zrozumienia doktryny Ewangelii. Zaufanie niewiedzy niewykwalifikowanego tłumacza, w skutkach jest nie tylko śmieszne, ale niebezpieczne dla samej idei jego pracy”¹⁸. Ten problem Moffat starał się rozwiązać poprzez naukę lokalnego języka setswana. Codziennie słyszał ten język przebywając w środowisku Batswana. W tym czasie w Kuruman w użyciu był angielski, holenderski i setswana. Tworzyło to swoistą miksturę kultur stanowiącą niewidzialny mur, przez który nie mógł przebić się ze swoim pragnieniem edukacji tubylców i głoszenia. Robert Moffat tak to opisał: „(...) jakbym chodził po omacku popełniając wiele śmiesznych błędów językowych. (...) Przez cały dzień, w palącym słońcu musiałem zajmować się wszystkimi sprawami: piłować, stać przy kowadle, wyrabiać glinę lub czyścić kanał nawadniający. (...) Po takim dniu nie miałem już siły, aby zajmować się nauką setswana”¹⁹. Zanim to nastąpiło należało pokonać wiele przeszkód, aby język setswana pojawił się w formie pisanej. Moffat nie miał przeszkolenia w nauce lokalnego języka, ani do dyspozycji gotowych pomocy, takich jak gramatyka i słownik, które mogłyby wykorzystać. Nie znał także greki ani łaciny. Trudności potęgowały także warunki życia codziennego, jak i w pewnym sensie nieprzychylność samej natury. W ciągu dnia misję odwiedzało mnóstwo tubylców zazwyczaj proszących o najrozmaitsze rzeczy, myśliwi lub po prostu zatrzymujący się dla odpoczynku przygodni wędrowcy. Natomiast natura ze swej strony atakowała rojem owadów. Szczególną trudność w pisaniu stanowiły roje much, które „szybko wypijały atrament z kałamarza. Wieczorem zaś roje insektów przyciąganych przez światło świecy skutecz-

¹⁸ R. Moffat, *Missionary Labours and Scenes in Southern Africa*, London 1842, s. 291.

¹⁹ Tamże, s. 292.

nie hamowało zapędy translatorskie²⁰. W świetle tych uwag, nie jest rzeczą zaskakującą, iż Moffat najwyraźniej walczył z uczuciem przygnębienia i świadomością swoich kwalifikacji przymierzając się do planowanych zadań translatorskich, zastanawiając się, czy może uczynić więcej niż tylko przyswojenie podstaw tego języka²¹. Ostatecznie tłumaczenie Biblii zajęło Moffatowi 29 lat. Przekład został ukończony w 1854 roku. Zanim jednak do tego doszło Moffat pracował ciężko i wytrwale, aby już w 1826 roku przygotować gramatykę języku setswana, katechizm i kilka fragmentów z Biblii do druku²². Rękopisy wysłał do Kapsztadu, ale tam przez pomyłkę wysłano je do Anglii. Czekał na nie nieco dłużej niż zamierzał. W międzyczasie postanowił ostatecznie nauczyć się setswana izolując się całkowicie od wpływów europejskich środowiska stacji misyjnej. W końcu 1827 roku udał się do plemienia Barolong. Po dwóch miesiącach pobytu potrafił swobodnie posługiwać się w tym języku, co dawało większe możliwości na polu edukacyjnym i translatorskim.

Moc słowa pisanego zaczęła się potęgować i na efekty nie trzeba już było długo czekać. Teren misji, jak i najbliższe jej otoczenie, zamieszkiwało 50 rodzin pochodzących z siedmiu plemion. W 1829 roku nastąpiło przesilenie i tubylcy zaczęli okazywać większe zainteresowanie nauką katechizmu i edukacją. Zgłosiło się trzech mężczyzn z propozycją pomocy przy budowie szkoły. Budynek ten miał też tymczasowo służyć, jako miejsce modlitwy. Misjonarze przygotowali plan budynku i stolarkę okiennie-drzwiową, ponieważ ta umiejętność była rzeczą niepojętą dla tubylców. Wkrótce kobiety i dzieci włączyły się w pracę transportując glinę, tyczki i trawę. Wznoszono budynek szkoły, 16 m długości i 5 szerokości – w rzeczywistości była to budowa jednej klasy szkolnej. Za oficjalną datę

²⁰ Tamże, s. 460-461.

²¹ C. Northcott, Robert Moffat: *Pioneer in Africa 1817-1870*, London 1961, s. 121.

²² R.G. Beck, *Monarchs and Missionaries*, [w:] *Christianity in South Africa*, red. R. Elphick, R. Davenport, Cape Town 1997, s. 117; M. Dickson, *Beloved Partner. Mary Moffat of Kuruman*, Gaborone-Kuruman 1989, s. 77.

rozpoczęcia jej działalności należy uznać rok 1829²³. Wkrótce zaczęło regularnie uczyć się w nim 40 dzieci w ciągu dnia, a wieczorem około 40 dorosłych. Moffat cieszył się, że na misji ma już 4 osoby potrafiące czytać w języku setswana²⁴. Zachęcony tymi wydarzeniami Moffat przetłumaczył na setswana z języka holenderskiego 23 hymny (Dihela) i modlitewnik (Kobamelo). Dla czarnych chrześcijan miały one ogromną wartość bez względu na denominację kościelną. Chociaż autorami byli misjonarze, dla tubylców był to dar z ręki samego Boga²⁵. W ten sposób dzieło translatorskie Moffata zaczęło się wpisywać w kulturę plemion afrykańskich. Stało się ono elementem wplatanym we wszystkie płaszczyzny życia grup społecznych. Hymny wprowadzono w zestaw regionalnych śpiewów. Muzyka dla Batswana jest przejawem silnego związku z życiem grupy społecznej, spełniająca ważną funkcję w obrzędach kultowych, często magiczną (np. wywoływanie deszczu, uzdrawianie). Połączona z tańcem prowadzi niekiedy do zbiorowej ekstazy. Tradycyjna muzyka afrykańska ma zawsze pozamuzyczny kontekst i jest przypisana do konkretnej czynności. Śpiew pieśni religijnych w rodzimym języku miał łączyć elementy wiary chrześcijańskiej i jednocześnie być tradycyjną formą jej manifestacji. Był to kolejny krok uczyniony w kierunku pozyskania tubylców i zachęcenia ich do korzystania ze słowa pisanego. Realizując swoją wizję rozwoju człowieka, zarówno na płaszczyźnie sakralnej jak i świeckiej, Robert Moffat rozpoczął od wyszukania odpowiednich narzędzi umożliwiających realizację swoich zamierzeń. W 1830 roku wyruszył na południe do Grahamstown w poszukiwaniu prasy drukarskiej. Należało najpierw wydrukować przygotowane materiały, a na miejscu

²³ J. Pudule, Tiger Kloof: *Twentieth Century Capital of the LMS*, [w:] *Changing Frontiers*, red. S. de Gruchy, Gaborone 1999, s. 69-79.

²⁴ Tamże, s. 497-498; E.W. Smith, Robert Moffat. *One of God's Gardeners*, London 1925, s. 143-148.

²⁵ R. Hambira, *Reflections on our Heritage*, [w:] *Changing Frontiers*, red. S. de Gruchy, Gaborone 1999, s. 222.

takiej możliwości nie było. Dlatego pokonał 600 kilometrów, w stronę Cape Town, by z pomocą gubernatora Kolonii Przylądkowej wydrukować przywiezione tłumaczenia. Równocześnie, wraz z nowym współpracownikiem, Robertem Edwardsem, uczył się obsługi prasy drukarskiej. W czerwcu 1831 roku wrócił do Kuruman pełen nadziei i nowych planów. Jak pisał „nigdy jeszcze wóz misyjny nie przekraczał rzeki Oranje z tak cennym ładunkiem”²⁶. Skarbami, jakie przywiózł były wydrukowane w języku setswana książki: Ewangelia wg św. Łukasza i śpiewnik. Największym skarbem była jednak prasa drukarska, czcionki, zapasy papieru i farby drukarskiej, a oprócz tego datki na rozbudowę szkoły i bela materiału do nauki szycia w szkole dla dziewcząt. Od razu zaczęto drukować potrzebne materiały niezbędne do nauki w szkole. Tubylcy wpadli w zachwyt widząc efekty pracy maszyny drukarskiej. Według opisu samego Moffata „nic nie mogło przekroczyć ich zdziwienia, gdy ujrzeli białą kartę papieru, znikającą na chwilę i pokrytą literami. Po kilku głośnych okrzykach, ktoś chwycił arkusz i popędził do wsi, pokazując go wszystkim twierdząc, że pan Edwards i ja zrobili to w jednym momencie używając okrągłego czarnego młotka i potrząsając ramieniem”²⁷.

5. Praca translatorska

Posiadając prasę drukarską Robert Moffat był inspirowany bardziej niż kiedykolwiek wcześniej, i miał także do pomocy bardziej kompetentnych asystentów. Wydrukowano setki egzemplarzy podręczników dla szkół misyjnych jak i pomocy dla szerzenia kultu. Pierwsze opracowanie gramatyki setswana z 1826 r. zostało poprawione i dziesięć lat później było już 4 tys. kopii w obiegu²⁸. Moffat

²⁶ R. Moffat, dz. cyt., s. 563-565.

²⁷ Tamże, s. 478-491.

²⁸ A. Butler, *The work of the LMS in Bechuanaland*, [w:] *Forty days in the desert. Biblical*

przetłumaczył także katechizm Williama Browna i wydrukował go w 1831 roku²⁹. Podręcznik zawierający 136 pytań i odpowiedzi zatytułował: *Buka ea Pocho ea Tuto le Poluko tsa Yesu Kereste* (“Katechizm Bechuana z tłumaczeniem trzeciego rozdziału Ewangelii według Jana, Modlitwy Pańskiej i innych fragmentów Pisma Świętego”)³⁰. Misjonarz cały czas pracował nad całościowym tłumaczeniem Biblii. W międzyczasie wydano nowy katechizm i fragmenty Biblii na użytek szkół. Pierwszy śpiewnik uzupełniono o dalsze hymny, który teraz zawierał 100 pieśni. Podróżnicy docierający do Kuruman w latach trzydziestych dziewiętnastego stulecia, jak Andrew Geddes Bain³¹, byli pod ogromnym wrażeniem rozwoju tej stacji misyjnej i ilości drukowanych pozycji. W tym okresie szczególnym zainteresowaniem zaczęła się cieszyć Ewangelia Łukasza. Moffat odkrył, że opowieści o ludzkich dramatach przedstawione na kartach Ewangelii mocno przemawiały do ludzi w jego wioskach. Dlatego pierwszą Ewangelią, którą przetłumaczył była Ewangelia wg św. Łukasza. Testując swoje tłumaczenie odczytywał poszczególne fragmenty podczas różnych nabożeństw. Przy okazji stwierdził, że motywy z opowiadań ewangelicznych, a później z Listów i Dziejów Apostolskich można dość łatwo przetłumaczyć na język setswana, co bardzo dobrze korespondowało z utrwalonymi wzorcami kultury tradycyjnej. Problem polegał jednak na tym, że musiał poszukać adekwatnych terminów w języku setswana oddając w sposób jak najbardziej zbliżony pojęcia i terminy teologiczne. Uczynił to posługując się omówieniami i wprowadzając kilka obcych słów, które odpowiadały lokalnym pojęciom³². Batswana, nawet z odległych wiosek, szli pieszo ponad 100 km do Kuruman, aby wymienić owcę

meditations from Moffat Mission on the edge of the Kalahari, red. S. de Gruchy, Gaborone 1999, s. 38-48.

³⁰ J.J. Lubbe, “By Patience, Labour and Prayer. The Voice of the Unseen God in the Language of the Bechuana Nation.” *A reflection on the history of Robert Moffat’s Setswana Bible (1857)*, “Acta Theologica Supplementum”, nr 12, 2009, s. 16-32.

³¹ A.G. Bain, *Journals of Andrew Geddes Bain*, Cape Town 1949, s. 154.

³² C. Northcott, dz. cyt., s. 122.

lub włócznie na kopię tejże Ewangelii. Wódz Bakwena, Sechele, rezydujący 250 km na północ od Kuruman, wysłał nawet swoje dzieci, aby pobierały nauki w tej małej szkole misyjnej³³.

Współpracując z innym misjonarzem LMS, Williamem Ashtonem, do końca 1839 roku dokończył tłumaczenia ksiąg Nowego Testamentu a prace nad Starym Testamentem ukończył w 1857 roku.

Dzięki prasie drukarskiej od roku 1857 do 1859 wydawano *Mokaeri oa Becuana* (Nauczyciel Batswana), czasopismo w setswana pod redakcją Williama Ashtona³⁴. Celem czasopisma było szerzenie edukacji wśród Batswana i nauki chrześcijańskiej. Każdy numer zawierał relacje o lokalnych wydarzeniach i omawiał sprawy odnoszące się do aktualnych spraw i problemów, co miało zachęcić do czytania. Przy okazji stało się, w opinii białych osadników, tubą propagandową przeciwko ich ekspansji na tereny zamieszkałe przez Batswana, ponieważ zamieszczano tam relacje z konfliktów regionalnych, a zwłaszcza wydarzeń z 1858 roku w Taungu. Komanda burskie zniszczyły tam 400 domów i kościół w odwecie za atak kilku grup Batlhaping na ich gospodarstwa. Gazeta stwarzała możliwości docierania do szerokich mas społecznych. Stawała się również użytecznym narzędziem wzmagającym chęć nauki pisania i czytania wśród tubylców. Taka umiejętność sprzyjała kontaktom z Europejczykami rozpoczynając proces, który nabral rozmachu w latach 50. XIX wieku. W latach następnych, 1883-1896, wydawano w Kuruman miesięcznik *Mahoco a Becwana* (Wiadomości Batswana)³⁵.

³³ M. Dickson, *Beloved Partner. Mary Moffat of Kuruman. A biography based on her letters, Kuruman 1989*, s. 162.

³⁴ C. Voltz, P.T. Mgadla, *Conflict and Negotiation along the Lower Vaal River: Correspondence from the Tswana-Language Newspaper Mokaeri oa Becuana*, [w:] *Grappling With the Beast: Indigenous Southern African Responses to Colonialism, 1840-1930*, red. P. Limb, N. Etherington, P. Midgley, Leiden-Boston 2010, s.157-214; L. Switzer, dz. cyt., s. 455-476.

³⁵ J. L. Comaroff, J. Comaroff, *Of Revelation and Revolution: The Dialectics of Modernity on a South African Frontier*, t. II, Chicago 2009, s. 391-392.

Pomimo wydajnej pracy translatorskiej misjonarzy i ogromnej ilości drukowanych pozycji, gdzieś w tle ciągle pojawiały się stare problemy. Słowo pisane, tekst, stale postrzegane było w kategorii nowinek przyniesionych przez białego człowieka. Początkowo wodzowie Batswana nie byli szczególnie zainteresowani edukacją i Biblią. Ich interesowała broń palna, tytoń, świece, inne użyteczne materiały pochodzenia europejskiego, a szczególnie kontrolowana obecność białych na terenie ich władztw politycznych³⁶. Tylko nieliczni Batswana, jak handlarze i chrześcijańscy konwertyci, którzy poprzez regularne kontakty z Europejczykami mogli być zaliczeni do kategorii ludzi wykształconych posiadających umiejętność czytania i pisania. Ciągłe większe znaczenie miały umowy zawierane ustnie niż spisane na papierze.

Powoli przeczuwano ogromne znaczenie środka komunikacji na wielkie odległości, jakim miały stać się listy oraz wszelkie porozumienia polityczne. Zmuszała do tego zwiększająca się coraz bardziej obecność europejska na obszarach historycznie dotąd we władaniu tradycyjnych podmiotów politycznych Batswana. Nacisk administracji kolonialnej na zawierane kontrakty i traktaty w formie spisanej wymuszał na wodzach zatrudnianie wielojęzycznych pisarzy, tłumaczy i posłańców. Dlatego tekst antycypujący ważne wydarzenia i drukowany w czasopiśmie dawał większą gwarancję zachowania swojej autentyczności niż zawodna pamięć ludzka. Należy pamiętać, że jeszcze w tamtym okresie proces standaryzacji pisanego języka setswana był w ciągłym procesie formowania się. Mimo tych pozytywnych akcentów, wielki problem stanowiła szkoła w Kuruman. Niewiele dzieci uczęszczało do szkoły, ponieważ pierwszeństwo przed oświatą zajmowały inne rodzaje aktywności. Te, które uczęszczały zaczęły coraz bardziej doceniać znaczenie umiejętności czytania, gorzej natomiast przedstawiała się sprawa

³⁶ G.O. West, *From the Bible as Bola to Biblical Interpretations Marabi: Tlhaping Transactions with the Bible*, [w:] *Orality, Literacy, and Colonialism in Southern Africa*, red. J.A. Draper, Leiden-Boston 2004, s. 41-57.

nauki pisania i arytmetyki³⁷. Posługiwano się własnym sposobem liczenia, który niewiele miał wspólnego z europejskim systemem dziesiętnym. Dzieci musiały w okresie dojrzewania zbiorów spędzać całe dnie na odstraszeniu ptaków, doglądać bydła lub wykonywać inne prace domowe³⁸. Narzekania misjonarzy i obietnice żywienia ich oraz prezenty w postaci koralików nie wiele dawały. Według tubylców, sam fakt posyłania dzieci do szkoły, a starców na nabożeństwa był postrzegany, jako przysługa oddana misjonarzom. Wymagało czasu przełamanie konserwatywnej postawy większości rodziców. Uważano, że pomoc dzieci jest niezbędną domu i to stanowiło główną przeszkodę w ich edukacji szkolnej. Zajęcia szkolne kolidowały bowiem z kalendarzem zajęć agrarno-pasterskich. Ale były także inne przeszkody, jak codzienne obowiązki misjonarzy, praca translatorska i drukarska, a przede wszystkim niechęć samego Moffata do zatrudnienia lokalnego nauczyciela. Na misji było już dwóch kandydatów nadających się do takiej funkcji, ale musieli mieć głębokie podstawy w wierze chrześcijańskiej, a on uważał to za rzecz niemożliwą w przypadków konwertytów Batswana³⁹. Zasadniczym zadaniem szkoły była nauka czytania umożliwiająca dzieciom czytanie Biblii. Nie należy się temu dziwić, ponieważ Robert Moffat był człowiekiem swoich czasów.

Idąc za impulsem z Kuruman podobne wyzwania podejmowali także misjonarze innych stowarzyszeń misyjnych. Takie pierwsze próby tłumaczenia i publikowania w dialektach Batswana podejmował metodysta Joseph Ludorf czy Prosper Lemue z Paryskiego Towarzystwa Misyjnego. Lata 60-te XIX wieku przyniosły dalszy rozwój działalności translatorskiej. Większość towarzystw misyjnych wydawało już własne przekłady Biblii, katechizmy, śpiewniki i materiały edukacyjne. Trwały jednocześnie dyskusje wśród misjonarzy na temat ortografii języka setswana, chociaż dla społeczności Batswana nie

³⁷ Tzw. *Three Rs* - w systemie szkolnictwa brytyjskiego to wyrażenie odnosi się do podstawowych umiejętności programu edukacji w szkołach: czytania, pisania i liczenia.

³⁸ M. Dickson, dz. cyt., s. 102.

³⁹ J. Campbell, *Travels in South Africa*, t. I, London 1822, s. 73-74.

miały one większego znaczenia. Wkrótce pojawiła się literatura w większości dialektów setswana⁴⁰. Praca wykonana przez misjonarzy i pierwszych ewangelizatorów utorowała drogę do powstania literatury Batswana, chociaż początkowo pewnym utrudnieniem były rozbieżności, co do wyboru dialektu⁴¹.

6. Implikacje

Pionierska grupa misjonarzy ewangelikalnych w Południowej Afryce przepojona rewiwalistycznym etosem pracy misyjnej oraz przekonana o poleganiu na sobie i boskim natchnieniu musiała sama rozwinąć swoją własną metodę działania. Ich ewangelizm był nierozłącznie powiązany z edukacją. Jako posłańcy i posiadacze religii księgi, wierzyli, że ucząc tubylców pozwolą im wejść na drogę samodoskonalenia się, zbawienia i cywilizacji, a w końcu na drogę nawrócenia. Szkoła ze swej istoty nie tyle była „drzwiami do kościoła”, ale to właśnie edukacja dostarczała modelu konwersji, a ta z kolei modelu edukacji. Każdy z nich za cel obierał „systematyczną moralną rekonstrukcję osoby, w świecie, gdzie jednostki były coraz bardziej postrzegane jako zdolne do reformowania i formowania przez instytucje społeczne”⁴². Nauka pisania i czytania początkowo miała wielkie, wręcz magiczne znaczenie. Z czasem nabycie takiej umiejętności stało się rzeczą pożądaną przez tubylców i niekoniecznie wiązała się z tym chęć konwersji. Jakkolwiek, wszystkie działania misjonarzy mieściły się w szeroko pojętej edukacji, to najważniejszym zadaniem była potrzeba dotarcia do

⁴⁰ Partie Nowego Testamentu i hymny przetłumaczyli Metodyści w Serolong, Holenderski Kościół Reformowany w Sekgatla, Londyńskie Towarzystwo Misyjne w Setlhaping, Luteranie w Sekwena, Paryskie Towarzystwo Misyjne w Basutoland na język sotho, zob. R.G. Beck, *Monarchs and Missionaries among the Tswana and Sotho*, [w:] *Christianity in South Africa: A Political, Social, and Cultural History*, red. R. Elphick, R. Davenport, Cape Town-Oxford 1997, s. 107-120.

⁴¹ J.R. Masiea, *Tswana Literature*, [w:] *Literatures in African Languages: Theoretical Issues and Sample Surveys*, red. B.W. Andrzejewski, Cambridge 1985, s. 635.

⁴² J. Comaroff, J.L. Comaroff, *Of Revelation and Revolution. Christianity, Colonialism, and Consciousness in South Africa*, t.I, Chicago-London 1991, s. 233.

wiernych za pomocą słowa. Nauka czytania stała się bardzo użytecznym narzędziem w transponowaniu Słowa Bożego. Uczono się czytać na tekstach biblijnych i na katechizmie, który stał się doskonałym sposobem nauczania. Stąd wielka potrzeba opracowania materiałów do nauki miejscowego języka i nauki katechizmu. Misjonarze podzielali pogląd, iż wraz z krzewieniem chrześcijaństwa wprowadzą Afrykańczyków w świat kultury zachodniej i jego system wartości. Chrześcijaństwo pozwoli tubylcom na zarzucenie barbarzyńskich praktyk i w ten sposób będzie miało przyszłość. Problem edukacji nie polegał więc tylko na nauce podstaw czytania ale miał kształcić całego człowieka. Dlatego pierwszy fragment z Pisma Świętego, rozdział III Ewangelii wg św. Jana, Robert Moffat wybrał nieprzypadkowo. Chciał ukazać zapał Jana Chrzciciela do konwersji dusz i prowadzić je do nowego życia, tak, aby Batlhaping mogli odmawiać modlitwę „Ojcze nasz“ w języku ojczystym. Na lekcje czytania do „przedszkola edukacji”⁴³, jak nazywał te zajęcia, uczęszczały dzieci i coraz więcej dorosłych. Przybywało chętnych, a szkoła stawała się źródłem potencjalnych konwertytów. W taki sposób konstituowała się pierwsza szkoła na północ od rzeki Oranje. W latach siedemdziesiątych XIX wieku utworzono instytucję edukacyjną – Moffat Institution, kształcąca lokalnych ewangelistów i nauczycieli. Do roku 1880 prawie w każdej dużej wsi funkcjonowały już szkoły podstawowe, w których zatrudnieni byli nauczyciele tubylczy, gdzie uczono religii, nauki czytania, pisania, prostej arytmetyki, geografii, historii, a dziewczęta mogły nabywać umiejętności szycia i prasowania. Nauka w szkole misyjnej odbywała się w języku batiswana⁴⁴. Stopniowo rodzice zaczęli dostrzegać wartość języka bia-

⁴³ R. Moffat, dz. cyt., s. 570.

⁴⁴ E.L. Price, *The Journals of Elizabeth Lees Price*, London 1956, s. 145, 155. W 1853 r. do szkoły w Kuruman wódz plemienia Bakwena, Sechele, przysłał swoją żonę, trzy córki i syna. Oprócz nauki czytania, wszystkie dziewczęta wraz z matką uczyły się krawiectwa i gotowania. Zob. W. Urban-Mead, *Dynastic Daughters: Three Royal Kewna Women and E.L. Price of the London Missionary Society, 1853-1881*, [w:] *Women in African Colonial Histories*, red. S. Geiger, N. Musisi, J. Allman, Bloomington 2002, s. 57.

łych i wielu chciało, aby ich dzieci uczono po angielsku, co pozwoliłoby lepiej poznawać kulturę europejską⁴⁵.

Edukacja, według opinii wielu mieszkańców afrykańskich wiosek, miała też negatywne skutki. Nieliczni, którzy uzyskali lepszą edukację zaczęli być niezadowoleni z życia plemiennego. Dość pokaźna grupa wyemigrowała do kopalń lub ośrodków miejskich w poszukiwaniu pracy. Społeczność lokalna traciła ich na zawsze. Socjalne warunki w miejscach pobierania nauki były lepsze. W konfrontacji z rzeczywistością plemienną, traciła ta ostatnia. Zetknięcie się z cywilizacją białego człowieka fascynowało i generowało nowe postawy wobec tradycyjnych wartości. Prowadziło nie tylko do poczucia izolacji, ale przejawiało się w osobistych postawach względem współbraci analfabetów. Nie rozumiano lub nie chciano ich rozumieć okazując brak szacunku. Znajomość języka białego człowieka: angielskiego czy afrikaans i umiejętność pisania listów do domu z miejsca pracy, miała swoje walory ekonomiczne. Takie osoby otwierały miejscową tradycyjną społeczność na nowy świat przemysłowo-techniczny. Stało się to bardzo przydatne zwłaszcza w okresie odkryć diamentów i złota i podporządkowania terenów Batlhaping administracji brytyjskiej.

Afrykanie reagowali dość racjonalnie na edukację związaną z nową koncepcją religijną i działalnością ewangelizacyjną. Możliwości, jakie dawała edukacja i słowo pisane w ich rodzimym języku, odpowiadały bardzo dobrze ich emocjonalnemu przeżywaniu aktów religijnych. Oddani hodowli bydła i uprawie roli brali od współczesnej cywilizacji z zadziwiającą łatwością, a ich chęć do nauki była intensywna. Reakcje na drukowane słowo bywały najróżniejsze. Moffat spotkał kiedyś smutnego mężczyznę. Okazało się, że jego pies zjadł kawałek strony

⁴⁵ Nie miało to nic wspólnego z przynależnością do wspólnot chrześcijańskich Londyńskiego Towarzystwa Misyjnego. Około roku 1900 tylko 2 tys. spośród stutysięcznej populacji Batswana było pełnoprawnymi członkami kościoła. Zob. A.J. Haile, *A Brief Historical Survey of the London Missionary Society in South Africa*, Bulawayo 1951, s. 29.

z Biblii. Moffat zaoferował pomoc i chęć uzupełnienia brakującej strony. Spotkał się z kategorię odmową. Właściciel psa tak to argumentował: „Ten pies już nigdy nie będzie użyteczny, nie ugryzie i nie złapie szakala. Stanie się tak oswojony jak ci ludzie, którzy wierzą w tę książkę. Nasi wojownicy staną się jak kobiety i już po moim psie”⁴⁶. Dobrym przykładem jest także sytuacja opisana przez Olive Schreiner: „Przyszedł do nas stary człowiek z ludu Basuto, lat siedemdziesiąt, przywodził krowę z cielęciem, najwartościowszą w jego stadzie, oferując je w zamian za naukę czytania. Odszedł ze łzami w oczach, kiedy dowiedział się, że to niemożliwe. Ach, to dlatego, że nie chcecie, abym był tak mądry jak biały człowiek’, mruknął z goryczą”⁴⁷. Zainicjowany proces rozwoju szkolnictwa stał się ważnym instrumentem rozwojowym dla społeczności Batlhaping. Umiejętność czytania otwierała dostęp do sfery początkowo magicznej, jaką był świat białego człowieka i jego Księgi. Rodziło się także mocne przekonanie w potęgę białej edukacji. Jak pokazały wydarzenia przyszłości, szkoły misyjne okazały się dla wielu Batlhaping jedyną i skuteczną drogą do awansu społecznego. Po kilku dekadach zmagania książka-słowo pisane – powoli znajdowało właściwe sobie miejsce w kulturze Batswana. Okazało się być trwalszym nośnikiem wiedzy niż zawodna pamięć ludzka.

7. Zakończenie

Podsumowując warto jeszcze zauważyć, że działanie misjonarza – tłumacza Roberta Moffata i jego współpracowników, przyczyniło się do powstania formy pisemnej języka setswana. Tłumaczenia misjonarza zapoczątkowały proces formowania się gramatyki tego języka i stały się fundamentem dla rozwoju edukacji wśród ludności

⁴⁶ E.W. Smith, dz. cyt., s. 189-190.

⁴⁷ O. Schreiner, dz. cyt., s. 111.

Batswana. Było to możliwe nie tylko dzięki wielkiej determinacji i wielu wyrzeczeniom, ale przede wszystkim dzięki zastosowaniu prasy drukarskiej. Do tradycyjnej oralnej kultury Batswana została wprowadzona nowa jakość nadająca jej zupełnie nową formę. Drukowane słowo stało się potężną siłą jednoczącą społeczność chrześcijańską i trwałym pomnikiem nowego stylu życia. Prasa drukarska, obecnie eksponat muzealny w Kuruman Mission Station, jest jedną z najstarszych maszyn drukarskich w Afryce Południowej.

Piśmiennictwo stało się zasadniczym elementem przekazu zarówno w dziedzinie edukacyjnej jak i ewangelizacyjnej. Jego rozwój wpisuje kulturę ludów Batswana także w szeroko rozumiane pojęcie literatury afrykańskiej.

BIBLIOGRAFIA

Bain A.G., *Journals of Andrew Geddes Bain*, Cape Town 1949.

Beck R.B., *Monarchs and Missionaries among the Tswana and Sotho*, [w:] *Christianity in South Africa: A Political, Social, and Cultural History*, red. R. Elphick, R. Davenport, Cape Town-Oxford 1997, s. 107-120.

Beriqua Expedition, [w:] *Records of the Cape Colony From May 1801 to February 1803*, red. George Theal, t. IV, Cape Town 1899, s. 359-436.

Masiea J. R., *Tswana Literature*, [w:] *Literatures in African Languages: Theoretical Issues and Sample Surveys*, red. B.W. Andrzejewski, Cambridge 1985, s. 635-649.

Bosch D. J., *Oblicza misji chrześcijańskiej. Zmiany paradygmatu w teologii misji*, tłum. R. Merecz (cz. I), K. Wiazowski (cz. II), M. Wilkosz (cz. III), Katowice 2010.

Bradlow F. R., *Printing for Africa: The Story of Robert Moffat and the Kuruman Press*, Kuruman Moffat Mission Trust 1987.

Butler A., *The work of the LMS in Bechuanaland*, [w:] *Forty days in the desert. Biblical meditations from Moffat Mission on the edge of the Kalahari*, red. S. de Gruchy, Gaborone 1999, s. 38-48.

- Campbell J., *Travels in South Africa*, t. I, London 1822.
- Chirenje J.M., *Church, State and Education in Bechuanaland in the Nineteenth Century*, "The International Journal of African Historical Studies", t. IX, nr 3, 1976, s. 401- 418.
- Clement A., *The Kalahari and Its Lost City*, Cape Town-Johannesburg 1967.
- Comaroff, J.L. Comaroff J., *Of Revelation and Revolution. Christianity, Colonialism, and Consciousness in South Africa*, t. I, Chicago-London 1991.
- Comaroff J. L., Comaroff J., *Of Revelation and Revolution: The Dialectics of Modernity on a South African Frontier*, t. II, Chicago 2009.
- Dickson M., *Beloved Partner. Mary Moffat of Kuruman. A biography based on her letters* Gaborone-Kuruman 1989.
- Enklaar I. H., *Life and Work of Dr. J. Th. Van Der Kemp 1747-1811*, Cape Town - Rotterdam 1988.
- Haile A.J., *A Brief Historical Survey of the London Missionary Society in South Africa*, Bulawayo 1951.
- Hambira R., *Reflections on our Heritage*, [w:] *Changing Frontiers*, red. S. de Gru- chy, Gaborone 1999, s. 218-226.
- Komorowski Z., *Kultury Czarnej Afryki*, Wrocław 1994.
- Lovett R., *The History of the London Missionary society 1795- 1895*, t. I, London 1899.
- Lubbe J. J., "By Patience, Labour and Prayer. The Voice of the Unseen God in the Language of the Bechuana Nation." *A reflection on the history of Robert Moffat's Setswana Bible (1857)*, "Acta Theologica Supplementum", nr 12, 2009, s. 16-32.
- Moffat R., *Missionary Labours and Scenes in South Africa*, London 1842.
- Muller C.F.J., *Five Hundred Years: A History of South Africa*, Pretoria 1981.
- Northcott C., *Robert Moffat: Pioneer in Africa 1817-1870*, London 1961.
- Oliver R., *The African Experience*, London 1991.
- Olsen B., *An Overview of Translation History in South Africa 1652-1860*, Johan- nesburg 2008
- Peen N., *The Forgotten Frontier: Colonist and Khoisan on the Cape's Northern Frontier in the 18th Century*, Cape Town 2005.

- Philip J., *Researches in South Africa*, London 1828.
- Price E.L., *The Journals of Elizabeth Lees Price*, London 1956.
- Pudule J., *Tiger Kloof: Twentieth Century Capital of the LMS*, [w:] *Changing Frontiers*, red. S. de Gruchy, Gaborone 1999, s. 69-79.
- Raper P. E., *Dictionary of Southern African Place Names*, Johannesburg 1987.
- Schapera I., *The Ethnic Composition of Tswana Tribes*, London 1952.
- Selby J., *A Short History of South Africa*, London 1975.
- Seligman C. G., *Ludy Afryki*, tłum. E. Promińska, Warszawa-Wrocław 1972.
- Shepherd R. H. W., *Lovedale South Africa: The Story of a Century 1841 – 1941*, Lovedale Press 1940.
- Smith A.B., W. Metelerkamp, *Ecology and Resources of the Middle and Lower Orange River and Hinterland*, [w:] *Einiqualand: Studies of the Orange River Frontier*, red. Andrew B. Smith, Cape Town 1995, s. 9-11.
- Smith E.W., *Robert Moffat. One of God's Gardeners*, London 1925.
- Switzer L., *The African Christian Community and its Press in Victorian South Africa*, "Cabier d'Etudes Africaines", t. XXIV, nr 96, 1984, s. 455-476.
- Thema B.C., *The Church and Education in Botswana During the 19th Century*, "Botswana Notes and Records", t. I, 1968, s. 1-4.
- Urban-Mead W., *Dynastic Daughters: Three Royal Kewna Women and E.L. Price of the London Missionary Society, 1853-1881*, [w:] *Women in African Colonial Histories*, red. S. Geiger, N. Musisi, J. Allman, Bloomington 2002, s. 48-70.
- Van Warmelo N.J., *The Classification of Cultural Groups*, [w:] *The Bantu-Speaking People of South Africa*, red. W.D. Hammond-Tooke, London 1980, s. 56-84.
- Voltz C., P.T. Mgadla, *Conflict and Negotiation along the Lower Vaal River: Correspondence from the Tswana-Language Newspaper Mokaeri oa Becuana*, [w:] *Grappling With the Beast: Indigenous Southern African Responses to Colonialism, 1840-1930*, red. P. Limb, N. Etherington, P. Midgley, Leiden-Boston 2010, s.157-214.
- West G.O., *From the Bible as Bola to Biblical Interpretations Marabi: Tlhaping Transactions with the Bible*, [w:] *Orality, Literacy, and Colonialism in Southern Africa*, red. J.A. Draper, Leiden-Boston 2004, s. 41-57.

KURUMAN PRESS INFLUENCE OF THE PRINTING PRESS ON THE DEVELOPMENT OF THE BATSWANA EDUCATION

European Missionary agencies operating initially in the Cape Colony from the early 19th century established the first stations among African societies living in the so-called frontier zones of the northern and eastern regions of the colony. The road to the north had been pioneered by the British missionaries pushing ever deeper into the interior of Africa, far beyond the limits of white settlement. The early missionaries were the sole agents of civilization imbued with the Society's broad educational ideal. An account of the educational work of the London Missionary Society among Batswana must necessarily begin with the establishment of the Kuruman Mission Station and the work of Robert Moffat and his missionary contemporaries. He was sent northwards to set up a mission station among the Batlhaping on the fringe of the Kalahari Desert. For fifty years, Moffat's efforts to teach the people achieved only limited success. But this place became not only a missionary station but also a centre of learning. Moffat was the first to reduce the setswana language to written form, translated the Bible into this language, set up the first printing press beyond the limits of colony, and produced a lot of copies of Bible and school books in setswana. Kuruman was soon renowned as a very important place: the "gateway" to the north, training and sending out local evangelist-teachers center into the interior. The setting up of a printing press equipped the missionaries with one of the most powerful agents of civilization.

Key words: Moffat, translation, printing press, education, missions, Africa

s. M. Loyola Opiela*

WKŁAD POLSKICH ZGROMADZEŃ ZAKONNYCH POWSTAŁYCH W XIX WIEKU W ROZWÓJ PODSTAW I PRAKTYKI RODZIMEJ EDUKACJI

1. *Wprowadzenie.* 2. *Uwarunkowania XIX-wiecznego ruchu zakon-
dawczego i jego wymiar edukacyjny.* 3. *Geneza i program wychowawczy*
Zgromadzenia Zmartwychwstańców 4. *Zgromadzenia zakonne powstałe*
w Polsce w XIX w. w służbie edukacji a) zgromadzenia inspirowane
i powstałe we współpracy ze Zmartwychwstańcami b) zgromadzenia za-
łożone przez o. H. Koźmińskiego (honorackie) c) inne polskie XIX-
wieczne zgromadzenia zakonne 5. *Wkład i przesłanie ruchu zgromadzeń*
XIX-wiecznych dla teoryków i praktyków edukacji. 6. *Zakończenie*

Abstrakt

Bardzo interesującym i mało zbadanym w aspekcie pedagogicznym jest zjawisko związane z dynamicznym rozwojem w XIX w. zgromadzeń zakonnych rodzimego pochodzenia. Miały one ogromne znaczenie i czynny udział w całokształcie przemian społeczno-religijnych w naszym narodzie, m.in. na drodze edukacji. Szczególny, choć mało doceniany wkład tych zgromadzeń widoczny jest w praktycznej działalności oświatowej, opiekuńczo-wychowaw-

* Dr hab. Adiunkt w Katedrze Pedagogiki Chrześcijańskiej, Instytut Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, e-mail: sloyola@wp.pl

czej i charytatywnej. Był to zespół wielorakich działań o charakterze edukacyjnym, obejmujących pełny rozwój osoby od wczesnej edukacji dziecka aż po edukację dorosłych w wymiarze indywidualnym i społecznym oraz kształtowanie warunków tej edukacji. To również wkład genialnych twórców, osobowości o wysokiej kulturze naukowej, wielostronnych uzdolnieniach, umysłowości o typie spekulatywnym, umiejętności syntezy, wnikliwości i oryginalności. Stali się oni inspiratorami i przewodnikami dla wielu ludzi dobrych w zmaganiu z osobistą słabością, narodowymi problemami, sięgając po religię, kulturę i historię, co pozwoliło wykrzesać wielkie energie ducha do walki i pracy. Potrafili władać tym specyficznym orężem, bo mieli ducha, zapał i przekonanie¹.

Słowa kluczowe: polskie zgromadzenia zakonne, edukacja w XIX wieku

1. Wprowadzenie

Analizy zmian w świecie współczesnym i wynikających z nich problemów wychowania prowadzą badaczy do postawienia tezy, że „postmodernizm odbiera człowiekowi przeszłość. Podając w wątpliwość walor prawdy reprezentowanej przez historię oraz unicestwiając tradycyjny porządek temporalny, dokonuje demontażu w strukturze tożsamości człowieka”². Tymczasem „Przeszłość konieczna jest w ujmowaniu rzeczy w proces, czego nie można osiągnąć, postrzegając tylko chwilę obecną. Konieczne jest więc przywrócenie światu przeszłości związanej z kategorią odpowie-

¹ Por. W. Mleczko, *Sługa Boży o. Piotr Semenenko CR*, w: ks. W. Misztal, ks. W. Mleczko (red.), *Sługa Boży o. Piotr Semenenko CR i zmartwychwstańcza szkoła duchowości*, Kraków 2011, s. 165-167.

² K. Pankowska, *Kultura - sztuka - edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*, Warszawa 2013, s. 16.

działności – jest to dziś priorytetowy postulat pedagogiczny”³. Mamy świadomość, że problem ten ma wymiar globalny, kulturowy, społeczny, ale także jednostkowy, osobowy. Jak zatem dziś do tej sytuacji powinni się odnieść twórcy teorii pedagogicznej i praktyki edukacyjnej? W jaki sposób to doświadczenie z przeszłości, odległe w czasie i w warunkach kulturowych, można dziś wykorzystać zarówno w analizie, jak i w próbach przeciwdziałania kryzysowi współczesnej edukacji? Na jaki priorytet w edukacji wskazuje wobec wymagań cywilizacyjnych?

2. Uwarunkowania XIX-wiecznego ruchu zakonodawczego i jego wymiar edukacyjny

Powstające w XIX w. polskie wspólnoty zakonne miały swą specyfikę uwarunkowaną sytuacją społeczną, polityczną i religijną na ziemiach polskich. W nich tkwiły bezpośrednie powody działalności zakonotwórczej na ziemiach polskich⁴. Rozbiory, a następnie antypolska polityka zaborców doprowadziła do wzrostu liczby ubogich i wydziedziczonych. Przyczyną były prześladowania popowstaniowe i problemy związane z upadkiem oświaty i moralności, zmniejszaniem się liczby ludności przez emigrację, choroby i nędzę. Nowe wspólnoty zakonne były odpowiedzią na zaistniałe problemy⁵.

³ Tamże.

⁴ Według M. Krasnodębskiego godna uwagi jest książka ks. F. Gabryla *Polska filozofia religijna w XIX wieku* (Poznań 1913-1914). Gabryl referuje poglądy niektórych myślicieli polskich XIX wieku, grupując ich wg orientacji filozoficznych: kierunek kantowski (J.K. Szaniawski, F. Jaroński, J. M. Hoene-Wroński, A. Bukaty); kierunek heglowski (J. Kremer, B. F. Trentowski, J. Chwalibóg, A. Cieszkowski, J. Majorkiewicz, E. Sulicki) kierunek schellingiański (F. Bochowic, J. Głuchowski); kierunek filozofii tradycyjnej (M. Jakubowicz, J. Żochowski, F. Rozłowski, E. Ziemięcka, W. Serwatowski); kierunek scholastyczny i neoscholastyczny (K. Surowiecki, A. Trzciniński, S. Chołoniewski, I. Hołowiński, P. Semeneńko, S. Pawlicki, M. Morawski, W. M. Dębicki); kierunek mistyczny (A. Towiański, W. Lutosławski). Por. *Człowiek, jego poznanie i pożądanie w antropologii Franciszka Gabryla*, Biblioteka UKSW, Warszawa 2003, maszynopis, s. 15.

⁵ J. Marecki OFMCap, *Franciszkański ruch zakonotwórczy w Polsce w XIX wieku*, w: <https://www.kapucyni.pl/index.php/duchowo-/franciszkanizm/1123-franciszkanizm-ruch-zakonotworczy-w-polsce-w-xix-wieku-cz-ii> (20.12.2013).

Po upadku powstania listopadowego świeża klęska i ucisk kraju, zawiedzione nadzieje, jednych przerażały, innych pobudzały do poszukiwania nowych dróg odzyskania niepodległości. W tym czasie jedyną instytucją publiczną polską, łączącą wszystkie trzy zaborcy, stał się Kościół katolicki. Dlatego szanse przeciwdziałania zapoczątkowanemu przez Rosję i Prusy w latach 30-tych systemowemu atakowi na polskość, jako taką, z zamiarem rusyfikacji czy germanizacji, wiązano z Kościołem, a szczególnie z zakonami. Likwidacja na kresach wschodnich szkół polskich i klasztorów oznaczała początek totalnej wojny z polskością. Był to odwet zaborców za moralne i religijne wsparcie dla zrywów niepodległościowych, formy patriotycznego zaangażowania się przez duchowieństwo i zakony, ich udział w ruchu konspiracyjnym i w walkach powstańczych⁶. Prowadziło to w końcu do prawie zupełnej likwidacji życia zakonnego w wyniku kasaty zakonów w 1864 r.⁷

Mimo represji, we wszystkich zaborach i na emigracji rozwijał się ruch odnowy inspirowany przez wielu wybitnych mężczyzn i kobiet. Chociaż nie funkcjonował wówczas system edukacji ani żadne inne, tworzyli oni ośrodki odnowy i starali się nawiązywać łączność przełamując bariery zaborów. Niektórzy z nich w tym skomplikowanym momencie historii i swego życia nawrócili się – w sensie odnalezienia głębszych wartości religijnych, a nawet swego powołania do kapłaństwa, czy życia zakonnego. Poszukiwania dróg odnowy własnej i narodowej na ziemiach polskich wiązały się z ruchem odnowy katolicyzmu w różnych krajach europejskich⁸.

Jednym z najbardziej wyraźnych objawów katolickiego odrodzenia XIX w. był dynamiczny rozwój życia zakonnego, obejmujący odnowę istniejących zakonów oraz powstanie dużej liczby nowych zgromadzeń, a przede wszystkim żeńskich. Sprowadzono także na

⁶J. Kłoczowski, *Dzieje chrześcijaństwa polskiego*, t. II, Editions du Dialogue, Paryż 1991, s. 29-30.

⁷Tamże, s. 34-35.

⁸Tamże, s. 41.

ziemie polskie zgromadzenia dotąd tu nieobecne, a wyraźnie potrzebne. Na Śląsku wśród mieszanej ludności niemiecko-polskiej ukształtowało się zgromadzenie elżbietanek. Udział kobiet w tym ruchu jest świadectwem m. in. większej ich wrażliwości religijnej i pozycji społeczno-kulturalnej, jaką miała kobieta w społeczeństwie polskim⁹. O ich znaczeniu wymownie stwierdza J. Karska: „W żadnym kraju kobiety, samą już siłą rzeczy i wrodzonych zdolności, tyle wpływu, co u nas nie mają”. Podejmowały one pracę zgodną z pilnymi miejscowymi potrzebami społecznymi, m.in. prowadziły sierocińce, ochronki i szkoły¹⁰.

Chociaż większość nowych wspólnot ma rys franciszkański, to sam ruch zakonotwórczy zdaje się być inspirowany przez uformowane na emigracji Zgromadzenia Zmartwychwstańców, które było ważnym centrum doktrynalnej myśli i inspiracji katolickiej w Rzymie. Zmartwychwstańcy zdobyli tam bardzo ważną pozycję informatorów o sprawach polskich i wspomagali wiele inicjatyw zakonodawczych. Z dawnych wspólnot zakonnych na ziemiach polskich inicjatywą odnowy zakonów wyróżniali się w Galicji – jezuita, w Królestwie – kapucyni, misjonarze i reformaci¹¹.

3. Geneza i program wychowawczy Zgromadzenia Zmartwychwstańców

Inicjatorem Zgromadzenia Zmartwychwstańców był Bogdan Jański. W 1828 r. przybył do Paryża, by studiować prawo i ekonomię. Ten młody naukowiec, choć wychowany w religii katolickiej, kilka lat wcześniej odszedł od wiary i prowadził hulawczy tryb życia. W Paryżu

⁹Wyrazem tego są liczne inicjatywy zakonotwórcze kobiet: Marcelina Darowska i Józefa Karska - współzałożycielki niepokalanek, Celina Borzęcka z córką Jadwigą – założycielka zmartwychwstanek, Zofia Truszkowska - felicjanek, Kolumba Białecka – dominikanek, Franciszka Siedliska – nazaretanek, Maria Karłowska – pasterek.

¹⁰F. Koneczny, *Święci w dziejach narodu polskiego*, Kraków 1985, s. 250.

¹¹J. Kłoczowski, dz. cyt., s. 48.

stał się pilnym słuchaczem, a w końcu członkiem lewicowej grupy utopistów, uczniów Saint-Simona. Pociągała go perspektywa radykalnych reform ekonomicznych i społecznych, wizja nowej religijności, która daleko odbiegała od zasad Kościoła katolickiego. W tym czasie polska emigracja, przytłoczona tragedią upadku powstania listopadowego, wyniszczająca się we wzajemnych waśniach i pogrążająca w megalomanii. W 1832 r. przybył do Paryża Adam Mickiewicz, który świadom organizacyjnego, duchowego i intelektualnego potencjału Jańskiego, wyznaczał mu ważne role w planie odrodzenia polskiej emigracji, a w konsekwencji – samej Polski. Jański poznał ważne dla francuskiego katolicyzmu postacie: o. J. Lacordaire, ks. F. Lamennais i Ch. Montalbert'a. Tak rozpoczął się proces jego religijnego nawrócenia, który dopełnił się 1834 r.

To wydarzenie miało nie tylko wymiar duchowy, ale także społeczny – celem jego stał się apostołat wśród emigrantów, zagubionych i pozostawionych sobie, rozczarowanych po powstaniu listopadowym i wegetujących w nędzy pod czujnym okiem niezbyt przychylnych im francuskich władz. Po upadku powołanego w 1834 r. przez Mickiewicza stowarzyszenia polskich katolików świeckich (Bracia Zjednoczeni), Jański założył Bractwo Służby Narodowej. Znamienne są cele jakie mu wyznaczył: „Charakter [stowarzyszenia] religijny, moralny, naukowy, przemysłowy, wojskowy. (...) I za powrotem do kraju egzystencja Bractwa jest potrzebna aż do zupełnego odrodzenia religijnego ludu, poprawienia obyczajów i zwyczajów narodowych, rozlania po całej ludności oświaty i dobrego bytu, postawienia narodu silnym i ukształconym do społeczności ludów chrześcijańskich, dla oparcia się arystokracji samolubnej, egoistycznej i fałszywej demokracji, i fałszywej filozofii, i bezbożnemu industrializmowi”. Myśl Jańskiego łączyła na gruncie wiary katolickiej ducha Ewangelii z koncepcją dogłębnych reform społecznych¹².

¹²Zob. K. Wołodźko, *W służbie Kościoła i ojczyzny*, w: <http://www.polskieradio.pl/39/247/Artykul/171104,W-sluzbie-Kosciola-i-ojczyzny> (20.12.2013).

W 1836 r. powołany został do życia „Dom Jańskiego”, który stał się początkiem Zgromadzenia zmartwychwstańców. Wspólnotę współtworzyli byli powstańcy listopadowi: Piotr Semenenko, tomista, radykał, filozof i teolog katolicki oraz Hieronim Kajsiewicz, poeta, polityczny radykał. Po śmierci Jańskiego (1840) zmartwychwstańcy utworzyli w Paryżu własny dom wydawniczy, służący propagowaniu dzieł katolickich. Wydawnictwo odegrało znaczną rolę w walce z szerzącymi się wśród emigrantów koncepcjami A. Towiańskiego. Staraniem Jana Koźmiana, społecznika, publicysty, później kapłana, udało się im złożyć „Przegląd Poznański”, który przez dwadzieścia lat był jednym ze ważnych pism polskiej inteligencji w zaborze pruskim. Zgromadzenie dzięki wysokiemu poziomowi intelektualnemu i duchowemu członków cieszyło się poparciem Watykanu i stało się orędownikiem sprawy polskiej. Celem jego była pomoc Polakom (w kraju i za granicą) w ich wewnętrznym odradzaniu się. Drogami do niego były: działalność pisarska, kaznodziejska i wychowawcza wśród młodzieży. Zasadniczy element duchowości zakonu stanowiło przekonanie, że do wiary w zmartwychwstanie należy praktyka zmartwychwstawania w życiu codziennym¹³.

Zmartwychwstańcy żywo reagowali na każde wydarzenie w podzielonej zaborami ojczyźnie. Otwarli na problemy społeczne i narodowe nie pozwolili jednak wciągnąć się w określoność opcji politycznej – nie tylko konserwatywnej, jaką reprezentowało stronnictwo księcia A. Czartoryskiego, ale także lewicowej, liberalnej¹⁴. Ideowo związani z nimi wielkopolscy społecznicy realizowali przebudowę całej dotychczasowej struktury społeczeństwa. Z jednej strony czynili to przez organizacje rolnicze, spółdzielcze, finansowe i popieranie rozwoju mieszczaństwa polskiego, zaś z drugiej przez próby zaangażowania polskiego chłopu do podstawowych form życia obywatelskiego¹⁵.

¹³ Zob. J. Kostkiewicz, *Zgromadzenie Zmartwychwstania Pańskiego i jego system wychowawczy*, w: Taż (red.), *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych*, Kraków 2012, s. 310-317.

¹⁴ J. Kłoczowski, dz. cyt., s. 29.

¹⁵ D. Kubicki, *Polska emigracyjność w myśli teologicznej Piotra Semeneki CR (1814–1886)*, „Przegląd Polsko-Polonijny”, nr 4, z. 2/2012, s. 28.

Szansą na realizację tych idei były wspólnoty zakonne, a zmartwychwstańców uznawano za ognisko polskiego ruchu zakonodawczego. Stąd w zasięgu oddziaływania członków kongregacji znalazły się przyszłe zgromadzenia zakonne – niepokalanek, zmartwychwstanek, nazaretanek, felicjanek i służebniczek, a także szeroko rozumiany ruch religijny kobiet w społeczności polskiej początków XX w. Wychodźstwo polistopadowe w jej ideowo twórczych i moralno-duchowo zdrowych inicjatywach zmartwychwstańców, przyczyniło się do dziejowego faktu, że w XIX w. Polska nie zaznała rewolucji społecznych z ich programem antyreligijnym. Nie doszło także do powszechnego wówczas w społecznościach zachodniej części Europy zjawiska dechrystianizacji proletariatu, który ukształtował się wskutek rozwoju przemysłu bez zainteresowania struktur Kościoła we Francji czy w Niemczech¹⁶.

Zmartwychwstańcy realizowali program odnowy według określonej przez Jańskiego wizji wychowania społeczeństw. Chodziło o „stworzenie nowego społeczeństwa opartego na odnowionym człowieku. Wychodząc od wychowania religijnego, przechodził w niej ku dziedzinie wychowania społecznego, w tym głównie obywatelskiego, patriotycznego i politycznego”¹⁷. W pismach Semenienki zawarty jest program pedagogiczny, którego celem jest wychowanie osoby polegające na harmonijnym kształceniu umysłu, woli i serca. Opiera się on na zasadach, które pomimo specyficznego charakteru każdego czasu i każdej społeczności, zdają się nie tracić na wartości. „Program wychowawczy zmartwychwstańców zakładał, że wychowanie ma wybitnie katolicki charakter. Walczy zatem z materializmem i dąży do zjednoczenia młodzieży z Bogiem. Ważnym zadaniem w wychowaniu jest zachowanie równowagi między kształceniem rozumu a kształceniem uczuć. Celem, podwaliną i metodą całego wychowania jest miłość, z której płynie wolność, rozumiana jako prawdziwa karność, tj.

¹⁶ Tamże, s. 35.

¹⁷ J. Kostkiewicz, dz. cyt., s. 318-319.

umiejętność utrzymywania w ryzach własnej namiętności, a także harmonia wewnętrzna. Wychowanie uszlachetnia umiłowanie wolności przez kształcenie woli oraz podnoszenie godności osobistej. Ważnym hasłem tej pedagogiki jest prawda, z której rodzi się pokój, radość, prostota, a z życia usuwa ona próżność. Z umiłowania prawdy wypływa szacunek dla indywidualności jako urzeczywistnienie woli Bożej. Nie należy więc przyspieszać rozwoju, ani żądać ponad siły, ale obdarzać zaufaniem, które podnosi, uszlachetnia i pozyskuje każde dziecko. Szczególną cechą wychowania zmartwychwstańców jest kształtowanie ducha narodowego, podkreślanie misji narodu, ujawnianie i tępienie wad narodowych. Wskazywali oni także na potrzebę uwolnienia umysłu spod wpływu uczuć i kształcenie charakteru. Przyjmując nowości naukowe i kulturalne, stronili od metod rewolucyjnych. Pierwszeństwo dawali metodom rozwijającym myślenie i samodzielność. Kierowali się zasadą aktualizacji, tj. dobrym przygotowaniem do szkoły życia. Jako pierwsi wprowadzili samorządy uczniowskie, które, według nich, stanowiły ważny czynnik pracy nad charakterem. Od wychowawców wymaga się wielkiej miłości i poświęcenia, ustawicznej pracy nad samym sobą i jednością z Bogiem¹⁸.

Na tych założeniach bezpośrednio oparły się w swoim apostołacie wychowawczym trzy żeńskie zgromadzenia: Sióstr Niepokalanek, Najświętszej Rodziny z Nazaretu i Zmartwychwstania Pańskiego, twórczo je pogłębiając i rozwijając¹⁹.

¹⁸ S.I. Możdżeń, *Inspiracje katolickiej myśli wychowawczej w Polsce połowy XX wieku*, Kielce 2001, s. 87.

¹⁹ D. Kubicki, dz. cyt., s. 37.

4. Zgromadzenia zakonne powstałe w Polsce w XIX w. w służbie edukacji

Żeński ruch zakonny w XIX w. skierowany był ku aktywnej służbie społecznej. Program pracy organicznej w zakresie czy to edukacji społecznej dzieci i młodzieży, czy też opieki nad ludźmi ubogimi i chorymi realizowany był przez małe grupy sióstr żyjących wśród ludności i ofiarnie wykonujących swe zadania. W Wielkopolsce powstały służebniczki dla ochronek i kandydatek z rodzin wiejskich; w Królestwie powstały felicjanki podejmujące pracę wśród najuboższych w mieście i na wsi, podobnie dominikanki w Galicji. W Petersburgu siostry Rodziny Maryi powstały z myślą o ludziach najbardziej opuszczonych w miastach, w Rzymie – niepokalanki dla kształcenia dziewcząt polskich. Wśród inicjatorów ruchu, obok księży i zakonników były osoby świeckie²⁰.

Polski ruch zakonotwórczy męski w XIX wieku, w stosunku do żeńskiego, był nikły. Na ziemiach polskich i w środowisku polonijnym powstało 7 wspólnot męskich, w tym 2 niefranciszkańskie – zmartwychwstańcy i michalici. O. Semenenko był współzałożycielem i pomagał w zakładaniu wielu żeńskich zgromadzeń, doradzał E. Bojanowskiemu w zakładaniu Służebniczek Niepokalanej i o. H. Koźmińskiemu. Zgromadzenia o duchowości franciszkańskiej, poza albertynami, powstały w ramach *ruchu honorackiego*, który rozwinął się pod zaborem rosyjskim. W latach 1874-1895 o. H. Koźmiński założył 26 wspólnot religijnych, jako zgromadzenia zakonne i kierował nimi do 1908 r.²¹ Według jego założeń członkowie z tych zgromadzeń mieli pracować nad tą grupą społeczną, z której się wywodzili. O. Koźmiński znając i dzieląc poglądy zmartwychwstańców włączył się w ruch odnowy.

²⁰J. Kłoczowski, dz. cyt., s. 48.

²¹Obecnie jest ich 16, w tym 3 habitowe, 13 bezhabitowych, a wśród nich 1 męskie i 12 żeńskich.

W większości czynnych zgromadzeń powstałych w XIX w. sformułowane pierwotnie cele oddziaływania zewnętrznego i przyjęte kryteria wartości stały się podstawą do ukształtowania się stałej formy reakcji na doniosłe problemy społeczne. Każde z nich wyrosło z aktualnych potrzeb społeczno-religijnych, dlatego musiało określić swe miejsce w strukturach Kościoła i społeczno-politycznych epoki. Założyciele uzyskiwali poparcie dla swego dzieła u osób o szerokich horyzontach, którzy rozumieli sytuację Kościoła i ważną rolę świeckich w społeczności chrześcijańskiej. Dużą rolę odgrywali tu zmartwychwstańcy i realizowane przez nich idee Jańskiego w programie totalnej przebudowy moralnej społeczeństwa w zespołach łączących świeckich i zakonne formy życia²². Na tej bazie z biegiem czasu zmieniały one zakres złożonych działań edukacyjno-charytatywnych, ich natężenie ze względu na zmieniający się kontekst społeczno-kulturowy, ale nie swą istotę. Dotyczy to głównie edukacji dzieci i młodzieży, szczególnie zaniedbanych, ludzi ubogich w sensie materialnym i duchowym, chorych.

Wyróżnić można zgromadzenia rozwijające się z inicjatywy bądź po wyraźnym wpływie zmartwychwstańców lub franciszkanów oraz te, które powstały niezależnie od ich bezpośredniego wpływu. Przedstawimy podejmujące do dziś działalność edukacyjną²³.

a) zgromadzenia inspirowane i powstałe we współpracy ze Zmartwychwstańcami

Powstałe pod wpływem zmartwychwstańców zgromadzenia mają charakter wyraźnie edukacyjny, a zakres ich działań dynamicznie się dopełnia, dając ofertę edukacji od najmłodszych lat po dorosłość.

²² Por. E. Jabłońska-Deptuła, *Edmund Bojanowski – człowiek, idea, dzieło*, „Więź” 11-12 (127), 1968, s. 167.

²³ Dane uzupełniane w oparciu o: B. Łoziński, *Leksykon zakonów w Polsce*, Warszawa 2009.

Poprzez wybitne osoby, często świeckie, zaangażowane w własną formację duchową i sprawę odnowy narodowej rozwijała się praktyka edukacji i systemy wychowania, które realizowane są do dziś. Potrafiły one swą charyzmą, propozycją systemu wartości i wynikającej z nich najgłębszej motywacji pociągnąć, zorganizować i prowadzić wspólnoty oddane służbie człowiekowi, Bogu i Ojczyźnie.

Za najpełniej włączone w określony program społeczno-ekonomiczny, kościelny i kulturalno-oświatowy wprowadzany w życie przez świeckich uznaje się założone przez E. Bojanowskiego w 1850 r. w Zgromadzenie Służebniczek. Program ten wiązał się przede wszystkim z osobą J. Koźmiana i środowiskiem jego współpracowników. Przez niego też Bojanowski nawiązał współpracę w interesie swego dzieła ze zmartwychwstańcami²⁴. Konsultacje w sprawie *Reguły Służebniczek* z ks. P. Semenenką i ks. H. Kajsiewiczem wiązały się z zagadnieniem ram instytucjonalno-programowych, w których intencjonalnie rozwijał się polski ruch zgromadzeń żeńskich. Służebniczki, zarówno gdy chodzi o kandydatki oraz adresatów ich działań edukacyjnych i charytatywnych poświęcały się odnowie moralnej i oświacie wsi polskiej. Ich działalność wychowawcza ujęta w system ochronkowy ukierunkowana była na wczesną edukację. Odnowa moralna uzależniona była od wychowania najmłodszych. Poprzez dzieci i prowadzone ochronki wiejskie służebniczki oddziaływały na odnowę rodzin i całego środowiska. Wymagało to nowatorskich rozwiązań organizacyjnych (m.in. kandydatki tylko ze wsi, egzystencja oparta na własnej pracy najemnej i praca wychowawcza w ochronce jako droga uświęcenia), co służyło utrzymaniu charakteru, który odpowiadał potrzebom świeckich w środowisku wiejskim.

Rowijające się pod wpływem zmartwychwstańców Zgromadzenie Niepokalanek, zostało założone w 1857 r. w Rzymie przez Józefę Karską i Marcelinę Darowską. Od 1863 r. działa w Polsce, gdzie na terenie Galicji, w Jazłowcu, Darowska założyła zakład naukowo-wycho-

²⁴ E. Jabłońska-Deptuła, dz. cyt., s. 165.

wawczy dla dziewcząt, który stał się ośrodkiem kultury, polskości i głęboko rozumianego życia duchowego. Za ideę wychowania dzieci i młodzieży uznała „wykształcenie niewiasty na obywatelkę Królestwa Bożego, co znaczy kształtowanie jej nie tylko ze strony umysłowej i zewnętrznej, ale przede wszystkim moralnej; a więc wykształcenie jej na prawdziwie chrześcijańską żonę, matkę, panią domu, obywatelkę kraju”. Zwracała uwagę na wychowanie patriotyczne. Opierała się na przekonaniu, że osobowość człowieka kształtuje się we wczesnym dzieciństwie i w młodości. Głównymi zasadami, na których opierała formację siostr i dzieci należały: prymat Boga, prawda, wzajemne zaufanie i bezinteresowność. W zakresie nauki uczennice „otrzymywały klucz do wiedzy”, by obudzić w nich życie umysłowe, stosując zasadę indywidualizacji. Praca nad wychowaniem polskiej kobiety ukierunkowana była na formację moralną i intelektualną oraz kształtowanie postaw nacechowanych odpowiedzialnością. Darowska była przekonana, że „Polska będzie, ale wtedy, kiedy społeczeństwo się odrodzi, a na to trzeba, by rodzina stanęła na Bogu”. Kobiecie przypisywała rolę „strażniczki rodzinnego gniazda”. Siostry miały być opiekunkami włościan i sierot, szkółek i ochron. Do dziś zajmują się wychowaniem młodego pokolenia, prowadząc przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły średnie z internatami dla dziewcząt. Kluczowymi wartościami w systemie M. Darowskiej, w procesie wychowania i nauczania dzieci są: wiara, miłość Ojczyzny, prawda, uczciwość i odpowiedzialność w wypełnianiu codziennych obowiązków. Główne kierunki i metody działania wychowawczego to prawda i zaufanie, które prowadzą do tworzenia klimatu rodzinnego; indywidualizacja, długomyślność: cierpliwość w stosunku do dzieci, rozumienie, że proces wychowawczy jest dziełem długofalowym; bezinteresowność i czystość intencji wychowawcy; jedność wychowania i nauczania: „nauczanie wychowujące i wychowanie nauczające”²⁵.

²⁵ Por. S. Grażyna, *Wychowanie to dzieło miłości. System pedagogiczny bł. Marceliny Darowskiej*, Szymanów 1997, s. 8-10.

W kontakcie ze zmartwychwstańcami w Rzymie powstały dwa zgromadzenia. Nazaretanki w 1875 r. założyła Franciszka Siedliska, a od 1881 r. w Krakowie. Prowadzą edukację poprzez szkolnictwo, nauczanie religii, pracę wychowawczą, rekolekcje, szpitalnictwo oraz opiekę nad ubogą polską emigracją. Praca opiekuńczo-wychowawcza stanowiła główny ich rodzaj apostołstwa. Zmartwychwstanki natomiast, założone w 1891 r. przez Celinę i Jadwigę Borzęckie rozwijają system zmartwychwstańczy (od 1891 r. w Kętach, k. Bielska-Białej). Ich celem jest nauczanie i wychowanie chrześcijańskie oraz opieka nad chorymi. Prowadzą szkoły, przedszkola, specjalny ośrodek wychowawczy. *Miłością i Prawdą* to główne hasło ich pedagogiki, która bazuje na zaufaniu, szacunku, cierpliwości i polega na wspólnym z wychowankiem odczytywaniu Bożego planu wobec jego życia.

b) zgromadzenia założone przez o. H. Koźmińskiego (honorackie)

Działalność o. H. Koźmińskiego, głęboko zaangażowanego w ruch odnowy w II poł. XIX w. jest zjawiskiem wyjątkowym. Zamknięty po kasacie w klasztorze w Zakrocymiu, rozwinął akcję zakonotwórczą poprzez konfesjonał. Opierał się na przekonaniu, że osoby pragnące prowadzić życie zakonne, nie powinny opuszczać kraju, ale służyć w nim społeczeństwu. W oparciu o regułę franciszkańską zakładał ukryte zgromadzenia prowadzące działalność apostołską we własnym środowisku. Organizował je z przeznaczeniem dla poszczególnych warstw, grup społecznych, by zaradzić pilnym potrzebom religijno-moralnym i materialnym różnych kategorii ludzi pracy. Małe wspólnoty honorackie podjęły pracę w dziesiątkach wiejskich parafii, inne pracowały jako robotnice fabryczne²⁶.

²⁶J. Kłoczowski, dz. cyt., s. 81-83.

Jako pierwsze zgromadzenie habitowe nurtu honorackiego – Zgromadzenie Felicjanek powstało w 1855 r. w Warszawie, a założycielami są Zofia Truskowska i o. H. Koźmiński²⁷. Zostało ono powołane w celu wychowywania dzieci i młodzieży oraz opieki nad chorymi i ubogimi. W przytułkach felicjanki wychowywały biedne i opuszczone dzieci, opiekowały się starcami i zaniedbanymi dziewczętami. Posługiwały chorym w domach prywatnych, katechizowały dzieci, prowadziły katechumenat, tercjarstwo, rekolekcje dla świeccich, bractwa Żywego Różańca. Na prośbę Towarzystwa Rolniczego zorganizowały i prowadziły po 1859 r. ochronki wiejskie na terenie Królestwa Polskiego²⁸. Za pomoc rannym w powstaniu styczniowym były dotkliwie represjonowane przez rosyjskiego zarządcę aż po kasatę zgromadzenia w 1864 r. W 1865 r. uzyskały zgodę cesarza na działalność w Galicji.

W celu odrodzenia religijnego i moralnego narodu w 1881 r. z inicjatywy o. H. Koźmińskiego i Łucji Szewczyk powstało Zgromadzenie Serafitek. W początkowym okresie siostry pracowały na terenie zaboru rosyjskiego jako zgromadzenie bezhabitowe i opiekowały się chorymi i bezdomnymi staruszkami. W 1891 r. przenieśli swą działalność na teren Galicji, gdzie przyjęły habitę. Dominuje praca na rzecz dzieci w ochronkach, ludzi niesamodzielnych, nieuleczalnie chorych, osób starszych i niepełnosprawnych dzieci.

Działalność edukacyjną podejmowało większość zgromadzeń bezhabitowych założonych przez bł. Honorata: Posłanniczki (1874): praca nad wychowaniem chrześcijańskim dzieci i młodzieży, zwłaszcza żeńskiej, w środowiskach zlaicyzowanych; Służki (1878): praca nad odrodzeniem wiary i moralności chrześcijańskiej w środowisku wiejskim; Sługi Jezusa (1884): opieka nad służącymi i za-

²⁷ Na podstawie: *Historia Zgromadzenia SS. Felicjanek na podstawie rękopisów*, część I, Kraków 1924.

²⁸ Głównie na Podlasiu i Lubelszczyźnie.

wodowe kształcenie dziewcząt – pomoc duchowa i materialna młodzieży żeńskiej w celu przygotowania jej do zawodu i założenia własnej rodziny opartej na zasadach chrześcijańskich; Sercanki (1885): wychowanie dzieci i młodzieży oraz pełnienie uczynków miłości chrześcijańskiej wśród ludzi; Siostry Imienia Jezus (1887): apostołstwo wśród rękodzielniczek; Obliczanki (1888): pogłębianie wiedzy religijnej u wiernych; Honoratki (1888): podtrzymywanie wiary i rozwoju życia chrześcijańskiego w społeczeństwie, szczególnie w środowiskach robotniczych, wśród pracowników fabrycznych; Córki Maryi Niepokalanej (1891): apostołstwo wśród ludu miejskiego, wychowywanie i nauczanie dzieci; Pocieszycielki (1894): praca oświatowa, czytelnice, biblioteki, nauczanie w szkołach; Pasterzanki (1895): opieka nad moralnie upadłymi dziewczętami²⁹.

Znana jest szeroka i skuteczna działalność ruchu honorackiego, wynikająca z troski o poszanowanie godności i powołania młodej kobiety w społeczeństwie polskim w XIX w. Ukryte zgromadzenia były niczym tarcza chroniąca przed destrukcyjnymi wpływami propagandy materialistycznej i feministycznej. Ich powstanie, struktura i działalność intencjonalnie komponowały się w trudnych i niepewnych czasach oraz trudnej sytuacji kobiet. O. Honorat podjął walkę o człowieka, o jego godność, o odnowę moralną i religijną przez wychowanie, a szczególnie o przywrócenie piękna powołania i godności młodych kobiet. Wraz ze współzałożycielami zgromadzeń widzieli szansę przywrócenia wolności Ojczyźnie, poprzez uzdrowienie moralne i religijne ludzi, w tych środowiskach, w jakich żyją i pracują. Dynamika i liczebność klasy robotniczej oraz dramatyczna sytuacja kobiet tego środowiska prowadziła do niebezpiecznych wpływów propagandowych na młode kobiety na płaszczyźnie intelektualnej

²⁹ Zob. M. Wójcik, *Działalność Zgromadzenia Sióstr Służek Najświętszej Maryi Panny Niepokalanej z Mariówki (zarys dziejów)*, „Studia Płockie”, nr 8/1980, s. 231-238. http://www.rodzinahonoracka.org.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=42&Itemid=60 (20.12.2013).

i oświatowej prowadzących często do ich głębokiego zagubienia. Potrzebne stały się programy wychowawcze dla młodych dziewcząt, zwłaszcza z warstw elitarnych, o szerokim wpływie społecznym, przygotowujące je do dojrzałego i odpowiedzialnego pełnienia ról w trudnej rzeczywistości. Zgromadzenia podjęły trudne wyzwanie pracy oświatowo-wychowawczej, w której formowały dziewczęta, zapewniając im wychowanie, zdobycie wykształcenia, umiejętności praktycznych w tworzonych szkołach oraz odkrycie piękna i godności kobiety w prawdzie. Szerzyły troskę o Ojczyznę, wpajając dziewczętom obowiązek podtrzymywania ducha patriotycznego, pielęgnowania polskości i tradycji. Wartości moralne i odczytywanie znaków czasu uczyły rozeznawać oczyma wiary, jako pewnej ostoji ludzkiej³⁰.

Ojciec H. Koźmiński założył także męskie wspólnoty. Zgromadzenie Braci Sług Maryi powstało w 1883 r. w Zakroczymiu w celu opieki i kształcenia młodzieży męskiej. Poświęcali się także opiece nad młodzieżą wiejską. Słudzy Maryi oddali się pracy nad podniesieniem poziomu religijnego i moralnego społeczeństwa. Działali wśród ludzi zagrożonych przez alkoholizm i demoralizację, prowadzili pracę wychowawczą, np. uczenie zawodu, prowadzenie warsztatów rzemieślniczych, kas zapomogowych i zakładali dla rolników kółka rolnicze. Podstawowym celem zgromadzenia niehabitowego Dolorystów założonego w 1893 r. była praca wśród młodzieży, troska o jej wychowanie i wykształcenie zawodowe.

c) inne polskie XIX-wieczne zgromadzenia zakonne

Oprócz zgromadzeń inspirowanych i zakładanych przez zmartwychwstańców i o. H. Koźmińskiego powstało szereg zgromadzeń m.in. o duchowości franciszkańskiej i innych założonych przez

³⁰ A. Szostek, *Troska ruchu honorackiego o młodą kobietę w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku na wybranych przykładach*, Warszawa 2009.

księży i osoby świeckie. Istotę i ducha zgromadzeń franciszkańskich nie stanowi ich nazwa, ale intencja i myśl założycieli żyjących duchem franciszkańskim. Założyciele wraz z pierwszymi siostrami, czy braćmi opierali swą działalność na założeniach franciszkańskich. Kontemplacyjno-czynne Zgromadzenie Franciszkanek Rodziny Maryi zostało powołane w 1857 r. w Petersburgu przez ks. Zygmunta Szczęsnego Felińskiego dla pracy wychowawczej, oświatowej i charytatywnej. Oprócz pomocy osobom starszym, schorowanym i opuszczonym, siostry podejmowały działalność w ochronkach, starając się, by w sercach najmłodszych kształtować obraz Dziecka Bożego. Także w domach dziecka z oddaniem opiekowały się dziećmi, budując atmosferę rodzinną i poczucie bezpieczeństwa. W ośrodkach opiekuńczo-wychowawczych zajmowały się dziewczętami i chłopcami niepełnosprawnymi umysłowo.

W 1857 r. powstało we Lwowie Zgromadzenie Sióstr Opatrzności Bożej, które przyjęło duchowość św. Ignacego Loyoli. Przełożoną generalną została Antonina Mirska. Siostry podejmowały trudną pracę reedukacji, pomagały wychowankom odnaleźć na nowo swą godność. Poprzez naukę prac związanych z prowadzeniem domu, gospodarstwa i zdobycia zawodu, starały się przywrócić dziewczęta społeczeństwu. Program pracy wychowawczej był mocno osadzony na wychowaniu religijnym.

Ks. Robert Spiske dostrzegając potrzeby ludzi biednych, potrzebujących i opuszczonych, a zwłaszcza dzieci i młodzieży, założył w 1859 r. we Wrocławiu Zgromadzenie Sióstr św. Jadwigi. Siostry jadwizanki prowadziły szkoły, zakłady wychowawcze, przedszkola, dom starców. Dając wyraźną odpowiedź na ówczesne potrzeby, duchem miłości i dobroci siostry otaczały najbardziej potrzebujących: dzieci i młodzież.

Zgromadzenie Dominikanek powstało w 1861 r. w Wielowsi k. Tarnobrzega. Kolumba Białecka założyła je w polskim Kościele, dla potrzeb Ojczyzny rozdartej wówczas zaborami. Chodziły one z pomocą do domów ludzi chorych, ubogich, których nie było stać na płatną opiekę medyczną, by pielęgnować, przynieść potrzebne lekar-

stwa. Zajmowały się także edukacją najmłodszych, która była niedostępna dla ubogich dzieci. Siostry przychodziły do dzieci, zajętych pilnowaniem wypasających się zwierząt i prowadziły lekcje „pod gołym niebem”. Z czasem utworzyły przy klasztorze bezpłatną szkołę.

Ks. Zygmunt Gorazdowski założył w 1884 r. we Lwowie Zgromadzenie Sióstr św. Józefa. Józefitki objęły opieką żebraków i służyły ubogim, prowadziły ośrodki zdrowia i ambulatoria, posługiwały chorym w domach prywatnych. Inną formę ich służby najuboższym stanowiła praca opiekuńczo-wychowawcza wśród młodzieży ubogiej, zaniebanej, osieroconej. Zajmowały się porzuconymi dziećmi i samotnymi matkami z niemowlętami, prowadziły liczne ochronki, sierocińce, szkoły ludowe, kursy dla analfabetów i zawodowe. W tym czasie ochronki były ośrodkami życia religijnego i kulturalnego³¹.

W roku 1889 ks. Wincenty Kluczyński założył bezhabitowe Zgromadzenie Sióstr od Aniołów. Siostry prowadziły warsztaty rzemieślnicze, bursy, domy dla aspirantów do kapłaństwa, tajne komplety, sprawowały opiekę nad dziećmi porzuconymi. Dziś nadal prowadzą m.in. działalność religijną wśród młodzieży.

Zgromadzenie Sióstr Albertynek, oparte na duchowości franciszkańskiej, założyli w 1891 r. Albert A. Chmielowski i s. Bernardyna M. Jabłońska. Św. Albert organizował domy dla kalek i nieuleczalnie chorych, posyłał siostry do pracy w szpitalach wojskowych i zakaźnych, tworzył kuchnie ludowe, żłobki i zakłady wychowawcze dla bezdomnych dzieci i młodzieży. W przytuliskach każdy głodny otrzymywał chleb, bezdomny miejsce, nagi odzież, bezrobotny pracę, bez względu na wyznanie czy narodowość. W tworzonych przytuliskach organizowano różne warsztaty pracy, które albo zaspokajały potrzeby własne, albo dostarczały zarobku na utrzymanie³². Założone przez Alberta A. Chmielowskiego w 1888 r. Zgromadzenie Braci Albertynów III Zakonu św. Franciszka z Asyżu Posługujących Ubogim nie

³¹ <http://www.jozefitki.pl/historia.html> (20.12.2013)

³² <http://www.albertynki.pl/historia.php> (20.12.2013).

podejmowało pracy bezpośrednio działalności edukacyjnej. Od początku prowadzą domy opieki, schroniska, noclegownie, pracują w zakładach opieki społecznej, otaczają opieką ubogich, podejmując wobec nich działania formacyjne prowadzące do radzenia sobie w życiu.

W 1894 r. powstały trzy wspólnoty w różnych miastach polskich. W Poznaniu Maria Karłowska powołała do istnienia Zgromadzenie Sióstr Pasterek, które poświęcały się dla nawrócenia grzeszników w domach Dobrego Pasterza, czyli zakładach wychowawczo-resocjalizacyjnych dla dziewcząt i kobiet „z ulicy”, uznając pracę za jeden ze sposobów rehabilitacji człowieka. W Krakowie Józef Sebastian Pelczar przy współudziale M. Klary Szczęsnej założył Zgromadzenie Służebnic Najświętszego Serca Jezusowego. Sercanki podejmowały opiekę nad służącymi, robotnicami i chorymi w szpitalach, w zakładach opieki specjalnej i w domach chorych, prowadziły ochronki i przedszkola dla dzieci, szkoły gospodarcze dla dziewcząt. W Warszawie natomiast zostało założone przez Helenę Zbraniecką Zgromadzenie Natywitanek. Siostry do dziś prowadzą apostołstwo w rodzinach chrześcijańskich, troszczą się o katolickie wychowanie dzieci, przygotowują młodzież żeńską do życia chrześcijańskiego, rodzinnego i zawodowego.

Rok 1897 przyjmuje się za początek męskiej i żeńskiej wspólnoty Zgromadzenia Św. Michała Archanioła, których założycielem w jest ks. Bronisław Markiewicz. Sam podjął on działalność na rzecz dzieci, przyjmując biednych i osieroconych chłopców. Bogate doświadczenia zdobyte we Włoszech w zakresie salezjańskiej pracy opiekuńczo-wychowawczej z dziećmi i młodzieżą dobrze przygotowały go do tych zadań. Otworzył w Miejscu Piastowym instytut wychowawczy, który zapewniał wychowankom pomoc materialną i duchową. Przygotowywał ich jednocześnie do przyszłego samodzielnego życia poprzez kształcenie zawodowe w szkołach działających przy tymże instytucie.

5. Wkład i przesłanie ruchu zgromadzeń XIX-wiecznych dla teoretyków i praktyków edukacji

Działalność zakonów prezentowanego okresu obejmowała bardzo szeroki zakres prac oświatowo-edukacyjnych, od katechizacji dzieci i setek ochronek po niezbyt liczne, ale dobrze stojące szkoły średnie, przeróżne formy prac opiekuńczo-charytatywnych, szpitale, przytulki, sierocińce, druk prasy i książek, prace duszpasterskie zakonników-kapłanów. Specyfiką wszystkich powstających wówczas dzieł było zespolenie idei narodowej, idei odrodzenia religijnego z pracą społeczną wśród ludu, przez lud i dla ludu³³.

Zgromadzenia te miały jasno sprecyzowany cel oddziaływania zewnętrznego, konkretny jego program oparty na własnym systemie wychowania, bądź ogólnie na chrześcijańskim systemie wartości i były określone kontekstem historycznym. Charakterystycznym, specyficznym polskim aspektem był związek z ruchem emancypacyjnym i wyjątkową pozycją kobiety w społeczeństwie pozbawionym samodzielnego bytu państwowego oraz aspekt społeczno-ekonomiczny działalności i silne zabarwienie patriotyczne. Silny akcent położony był na postawę opiekuńczą wobec niesamodzielnich, potrzebujących opieki i niższych klas społeczeństwa³⁴.

Zgromadzenia inspirowane przez zmartwychwstańców nastawione były przede wszystkim na działania wychowawcze, oświatowe ważne na różnych etapach edukacji osoby. Natomiast te oparte na idei franciszkańskiej wychodziły od działań pomocy w ubóstwie moralnym i materialnym osób i wspólnot. Wszystkie jednak nastawione

³³J. Kłoczowski, dz. cyt., s. 81-83.

³⁴E. Jabłońska - Deptuła, *Problemy rozwoju i adaptacji XIX-wiecznych zgromadzeń zakonnych*, Znak, nr 3, 1966, s. 549-565; J. Kłoczowski, *Zakony w Polsce (966-1972)* w: *Metody i źródła do badań z historii społecznej XIX i XX wieku*, Lublin 1975, s. 9-36; J. Majka, *Kościelna działalność dobroczynna w Polsce w XIX i pierwszej połowie XX wieku*, Zeszyty Naukowe KUL, 9;1966, nr 1-2, s. 117-135.

były w swej wielowymiarowej służbie człowiekowi, Bogu i Ojczyźnie na integralny rozwój osoby. Dzięki ich różnorodności razem objęły działaniem wszystkie kategorie potrzebujących poprzez szeroko rozumianą edukację wpisana w dynamiczny system ich działań. Choć wszystkie oprócz tego wymiaru podejmowały posługę charytatywną wobec ubogich, chorych i środowisk zdemoralizowanych, to jednak zawsze w centrum była służba osobie dla jej pełnego rozwoju. W tym celu każde ze zgromadzeń podejmowało szereg działań zmierzających do kształtowania odpowiednich warunków dla skutecznej edukacji. Obejmowały one działania programowe, organizacyjne i instytucjonalne, w czym wspólnota stanowiła zaplecze duchowe, programowe, kadrowe, materialne.

Dla współczesnych pedagogów to doświadczenie z przeszłości stanowi przesłanie, które warto poznać, zrozumieć i interpretować, by odpowiadać na współczesne wyzwania edukacji.

Na uwagę zasługuje twórcza współpraca środowisk świeckich i kościelnych, całościowe ujmowanie różnorodnych wymiarów rzeczywistości w ich pracy edukacyjnej. Była to skuteczna droga odnowy osób i społeczeństwa oraz tworzenia podstaw i warunków dla oddziaływań międzypokoleniowych, służących formowaniu się zdolności życiowych człowieka, czyniących go istotą dojrzałą, świadomie realizującą się. Bogata działalność praktyczna obejmowała środowiska miejskie, robotnicze, mieszczańskie i wiejskie, chłopów i ziemiaństwo, ubogie i defaworyzowane uwzględniała różnorodność ich potrzeb i problemów, z nich też rekrutowali się członkowie.

Cennym wkładem w edukację są systemy i koncepcje pedagogiczne oparte na jasno zdefiniowanym (chrześcijańskim) systemie wartości i określone kontekstem historycznym. Dzięki swej dynamice, po koniecznych zmianach adaptacyjnych, są z powodzeniem realizowane do dziś, zachowując swą katolicką tożsamość i właściwą każdemu specyfikę. To np. pedagogiczny system zmartwychwstańczy, ochronkowy Bojanowskiego, system pedagogiczny M. Darowskiej, ks. B. Markiewicza. W systemach tych całościowo ujęta

jest edukacja od przedszkola po szkolnictwo średnie i pozaszkolna oraz szereg działań zmierzających do kształtowania odpowiednich warunków dla jej skutecznej realizacji.

Przede wszystkim ważne było osobiste oddziaływanie na podopiecznych i współpracujących, by przez przemianę wewnętrzną, wzajemną wymianę wartości osobowych rozwijać się w duchu odpowiedzialności za siebie i innych. Tajemnica skuteczności tkwi nie w zastosowanych metodach, ale przede wszystkim w ułożeniu motywacji w sferze wartości najwyższych, czemu sprzyjało jednoznaczne, konsekwentne odniesienie do Kościoła katolickiego i jego nauczania. Teo-, chrysto- i eklezjocentryczne ukierunkowanie jednoczyło osoby i wspólnoty wokół jasnego systemu wartości, wynikających z nich celów ważnych dla osoby, wspólnoty w wymiarze indywidualnym, społecznym, religijnym, narodowym i ogólnoludzkim. Dla skutecznej działalności niezbędnym elementem jest porządek związany z ważnością wspólnego celu działania oraz integracja wspólnot, co jest niezwykle ważne dla realizacji wspólnych wartości, uczestnictwa i funkcjonowania w szerszej strukturze społecznej zdolnej do działania i osiągnięcia zamierzonych celów. Realizowana na tej podstawie integracja społeczna nie polegała na urządzaniu jedynie dobrze zorganizowanego środowiska, ale na budowaniu wspólnoty wychowawczej, regionalnej i narodowej. Modelem dla każdej z nich i celem działań była rodzina. Rola kobiety-matki-wychowawczynie była w niej niezastąpiona.

Omawiane wspólnoty zakonne nie tylko przetrwały próbę czasu oraz wielorakich zmian i przeciwności dzięki przemianom, które przechodzą osoby decydujące się na poświęcenie swego życia służbie Bogu i ludziom. Są one trwałe i silne siłą tworzących je osób zespolonych w dążeniu do celu w poczuciu misji i odpowiedzialności za rozwój własny i drugich. Działając we współpracy z osobami świeckimi prowadziły do zamierzonego odrodzenia i wyzwolenia osób i narodu stanowiąc mocne odniesienie dla społeczeństwa w chwilach kryzysów i przełomów. Wymaga to przejścia w specy-

ficzny styl życia, w którym osoba z szacunkiem dla swej indywidualności poświęca się we wspólnocie myśli i działań z innymi dla właściwego rozwoju człowieka, w sposób dla niego najbardziej właściwy. Poprzez edukację dąży do tworzenia ku temu najbardziej odpowiednich warunków dla pełnego rozwoju siebie i drugich.

Dzieje zgromadzeń XIX-wiecznych i losy ich członków rodzą dziś słuszne i ważne pytanie: „czy osobiste życiowe dzieje P. Semenki, w których nie sposób nie dostrzec pewnego typowego rysu postaw moralnych i zaangażowań insurekcyjnych, jak na polską ówczesność pod zaborami, a następnie na wychodźstwie, nie nabrały pewnego uniwersalnego charakteru z chwilą duchowo-moralnego zaangażowania na rzecz wspólnego wszystkim spełniania się w swym *jestestwie*?”³⁵. Potrzebowali takiej pasji inicjatorzy ruchu odnowy religijno-społecznej, ale nie mniej takiej postawy wymagała bezpośrednia służba realizacji idei odrodzenia poprzez odnowę moralno-religijną dzięki edukacji. Płyne stąd ważne przesłanie, że chaos i problemy współczesnej edukacji można przezwyciężyć jedynie na drodze osobistego rozwoju, włączonego odpowiedzialnie w solidarne działania na rzecz dobra wspólnego i ukierunkowania na wartości najwyższe.

Wskazał na tę rzeczywistość Jan Paweł II: „Obie te heroiczne zakonnice (B. Jabłońska i M. Karłowska), prowadząc w skrajnie trudnych warunkach swoje święte dzieła, ujawniły w pełni godność kobiety i wielkość jej powołania. Objawiły ów „geniusz kobiety”, który przejawia się w głębokiej wrażliwości na ludzkie cierpienie, w delikatności, otwarciu i gotowości do pomocy, i w innych zalecanych ducha właściwych kobiecemu sercu. Urzeczywistnia się on często bez rozgłosu, a przez to bywa nieraz niedoceniany. Jakże potrzeba go dzisiejszemu światu, naszemu pokoleniu! Jak potrzeba tej kobiecej wrażliwości na sprawy Boże i ludzkie, aby nasze rodziny

³⁵ D. Kubicki, dz. cyt., s. 19.

i całą społeczność wypełniało serdeczne ciepło, życzliwość, pokój i radość! Jakże potrzeba tego *geniuszu kobiety*, aby dzisiejszy świat docenił wartość ludzkiego życia, odpowiedzialności, wierności; aby zachował szacunek dla ludzkiej godności!”³⁶.

Niezależnie od różnic między zgromadzeniami powstałymi w XIX w., wynikających z ich specyfiki, wszystkie one rodziły się w analogicznych warunkach społeczno-kulturowych i podlegały tym samym czynnikom zewnętrznym wpływającym na ich działalność edukacyjną. Posiadają one pewne wspólne problemy i tendencje rozwojowe, co nie znaczy, że prowadzą identyczną działalność. Nie jest to możliwe chociażby ze względu na różne akcentowanie w tej działalności kategorii osób, których ona dotyczy, zakresu i kierunków działania. Tylko uchwycenie konkretnych historycznych potrzeb społecznych i znalezienie odpowiednich form i sposobów ich zaspokajania umożliwiało stworzenie dzieła dynamicznego i trwałego.

6. Zakończenie

Szczególny wkład XIX-wiecznych zgromadzeń znacznie rozwinął i ubogacił dorobek rodzimej myśli i praktyki edukacyjnej poprzez zespół wielorakich działań o charakterze edukacyjnym. Obejmowały one wspomaganie pełnego rozwoju osoby od wczesnego wychowania dziecka aż po edukację dorosłych i kształtowały warunki edukacji.

Współcześni twórcy teorii pedagogicznej i praktyki edukacyjnej mogą wykorzystać to doświadczenie z przeszłości w analogicznych rozwiązaniach i problemach. Jasno wskazuje ono, że priorytetem w edukacji nie może być dostosowywanie podmiotu wychowania do wymagań cywilizacyjnych, ale wspomaganie pełnego rozwoju osoby, w kierunku dla niej najbardziej właściwym. Podejmując an-

³⁶ Jan Paweł II, *Serce Syna Bożego źródłem mocy wszystkich ludzkich serc*, w: *Z czym idziemy w nowe tysiąclecie. V pielgrzymka w fotografiach i homiliach*, Kraków 1997, s. 83.

tropologiczno-pedagogiczne refleksje warto sięgnąć także do motywacji pracy pedagogicznej jako drogi osobistego rozwoju i spełnienia.

Nieodpowiedzialne eksperymentowanie, chaos i problemy współczesnej edukacji można skutecznie przezwyciężyć na drodze wskazanej przez Jańskiego: „stworzenie nowego społeczeństwa opartego na odnowionym człowieku”. Doświadczenie z przeszłości pokazuje pedagogom praktycznie i teoretycznie zorientowanym, że było to możliwe dzięki ukierunkowaniu na najwyższe wartości. Wymagało także osobistego rozwoju, przekonania oraz spójnego programu łączącego pedagogów uwzględniających synergię teorii i praktyki.

BIBLIOGRAFIA

Gabryl F., *Polska filozofia religijna w XIX wieku*, Poznań 1913-1914.

Historia Zgromadzenia SS. Felicjanek na podstawie rękopisów, część I, Kraków 1924.

Jabłońska-Deptuła E., *Edmund Bojanowski – człowiek, idea, dzieło*, „Więź” 11-12(127), 1968, s. 156-168.

Jabłońska - Deptuła E., *Problemy rozwoju i adaptacji XIX-wiecznych zgromadzeń zakonnych*, Znak, nr 3, 1966, s. 549-565.

Jan Paweł II, *Serce Syna Bożego źródłem mocy wszystkich ludzkich serc*, w: *Z czym idziemy w nowe tysiąclecie. V pielgrzymka w fotografiach i homiliach*, Kraków 1997, s. 78-84.

Kłoczowski J., *Dzieje chrześcijaństwa polskiego*, t. II, Paryż 1991.

Koneczny F., *Święci w dziejach narodu polskiego*, Kraków 1985.

Kostkiewicz J. (red.), *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych*, Kraków 2012.

Krasnodębski M., *Człowiek, jego poznanie i pożądanie w antropologii Franciszka Gabryla*, Biblioteka UKSW, maszynopis, Warszawa 2003.

Kubicki D., *Polska emigracyjność w myśli teologicznej Piotra Semenienki CR*

(1814–1886), „Przegląd Polsko-Polonijny”, nr 4, z. 2/2012, s. 7-38.

Loziński B., *Leksykon zakonów w Polsce*, Warszawa 2009.

Majka J., *Kościelna działalność dobroczynna w Polsce w XIX i pierwszej połowie XX wieku*, Zeszyty Naukowe KUL, 9;1966, nr 1-2, s. 117-135.

Metody i źródła do badań z historii społecznej XIX i XX wieku, Lublin 1975.

Misztal W., Mleczek W. (red.), *Sługa Boży o. Piotr Semenenko CR i zmartwychwstańcza szkoła duchowości*, Kraków 2011.

Możdżeń S.I., *Inspiracje katolickiej myśli wychowawczej w Polsce połowy XX wieku*, Kielce 2001.

Pankowska K., *Kultura - sztuka - edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*, Warszawa 2013.

s. Grażyna, *Wychowanie to dzieło miłości. System pedagogiczny bł. Marceliny Darowskiej*, Szymanów 1997.

Szostek A., *Troska ruchu honorackiego o młodą kobietę w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku na wybranych przykładach*, Warszawa 2009.

Wójcik M., *Działalność Zgromadzenia Sióstr Służek Najświętszej Maryi Panny Niepokalanej z Mariówki (zarys dziejów)*, „Studia Płockie”, nr 8/1980, s. 231-238.

Netografia

Wołodźko K., *W służbie Kościoła i ojczyzny*, w:

<http://www.polskieradio.pl/39/247/Artykul/171104,W-sluzbie-Kosciola-i-ojczyzny> (20.12.2013).

Marecki J. OFMCap, *Franciszkański ruch zakonotwórczy w Polsce w XIX wieku*, w: <https://www.kapucyni.pl/index.php/duchowo-/franciszkanizm/1123-franciszanski-ruch-zakonotworczy-w-polsce-w-xix-wieku-cz-ii> (20.12.2013).

<http://www.jozefitki.pl/historia.html> (20.12.2013).

<http://www.albertynki.pl/historia.php> (20.12.2013).

THE CONTRIBUTION OF POLISH RELIGIOUS CONGREGATIONS CREATED IN THE 19TH CENTURY TO THE DEVELOPMENT OF RUDIMENTS AND PRACTICE OF NATIVE EDUCATION

The phenomenon of dynamic development of Polish religious congregations in the 19th century is an interesting and little studied subject in pedagogical terms. These communities played a very important and active role in the socio-religious entirety in our nation, including education. In particular, their contribution is visible in practical educational activities, education and educational charity. These were the many educational activities involving the full development of individuals from early childhood education to adult education along individual and social dimensions and shaping its educational conditions. The distinguished artists, personalities of high scientific culture and multilateral talents, intellectuals of the type of speculative synthesis skills, insight and originality also have made their unique contribution to this idea. They became the initiators and guides for many people good at struggling with the personal weaknesses, national problems, reaching for religion, culture and history what allowed to strike great energies of the spirit to fight and work. They were able to wield this peculiar weapon because they had the spirit, enthusiasm and belief.

Key words: Polish religious congregations, education in the 19th century

Krystyna Klimska*

METAFIZYCZNE PODSTAWY WYCHOWANIA W UJĘCIU STANISŁAWA ADAMCZYKA

1. Wprowadzenie. 2. Znaczenie miejsca metafizyki w filozofii teoretycznej. 3. Praktyczny wymiar metafizyki. 4. Źródła metafizyki. 5. Uwagi M. Krąpca i S. Kamińskiego do tradycyjnie formułowanej metafizyki ogólnej. 6. Zagadnienie natury bytu. 6.1. Natura bytu w ogóle. 6.2. Natura bytu rzeczywistego. 6.3. Natura bytu możliwego. 7. Koncepcja filozofii – Elementy struktury bytu. 8. Zakończenie

Abstrakt

W metafizyce Stanisława Adamczyka (1900-1971), tomisty należącego do tomizmu tradycyjnego, można odnaleźć wiele wątków o charakterze pedagogicznym. W niniejszym artykule podjęto próbę rekonstrukcji metafizycznych podstaw wychowania w ujęciu Adamczyka, wpisującej się w klasyczne i chrześcijańskie wychowanie.

Słowa kluczowe: Stanisław Adamczyk, metafizyka, paideia, tomizm

1. Wprowadzenie

Wobec twórczości filozoficznej ks. prof. Stanisława Adamczyka, użycie określenia *paidei* nawiązującej do greckiego znaczenia *παιδεία*, wydaje się być o tyle uzasadnione, że miała ona na celu edu-

* Dr., Instytut Socjologii UKSW, Warszawa, e-mail: k.klimska@wp.pl

kacje, kształtowanie w człowieku przede wszystkim sprawności intelektualnych, służących najlepszemu rozpoznaniu rzeczywistości w jej fundamentalnych zasadach. Nie była ona wyłącznie osadzona na klasycznej aretologii i teorii cnoty, ale poprzez antropologię filozoficzną (metafizykę człowieka) sięgała o wiele głębiej, mianowicie była ona swoiście nabudowana na filozofii bytu. Stąd właśnie, w tej najważniejszej starożytnej nauce, można odnaleźć podstawy tomistycznego wychowania. Wskazuje ono na konieczności uzyskania sprawności metafizycznego myślenia, które ma za przedmiot każdą odmianę bytu tak absolutnego, jak i przygodnego, poznanie Bytu Najdoskonalszego, który jest przyczyną sprawczą i ostatecznym celem wszystkich stworzeń. Poznanie filozofii przyrody, etyki, psychologii było zaleceniem dopełniającym pełniejsze rozumienie naturalnej rzeczywistości, ludzkiego, osobowego świata od strony konstytuujących go zasad. Spojrzenie metafizyczne jest zasadniczym oglądem filozoficznych rozwiązań ks. Stanisława Adamczyka.

Przed ukazaniem charakterystycznych elementów *paidei* i zarazem ontologii Stanisława Adamczyka posłużę się utrwalonym określeniem tomizmu, autorstwa Mieczysława Gogacza. Odmiana zwana tomizmem tradycyjnym, odnosi się do filozofii uprawianej przez S. Adamczyka.

Prof. M. Gogacz określa tomizm jako „filozofię, która jest kontynuacją i rozwijaniem metafizycznej koncepcji bytu jako istniejącego, koncepcji zaproponowanej przez Tomasza z Akwinu”¹. Przedstawienie bytu istniejącego ma na celu ukazanie przez Tomasza z Akwinu filozofii pierwszej (metafizyki), jako ujęcia bytu w tym, co go czyni bytem. Rozpoznanie tych *archai*, które powodują, że byt jest realny i to, czym jest, było różne wśród kontynuatorów filozofii św. Tomasza. Było to też powodem powstania odmian tomizmu i jedną z nich jest tomizm tradycyjny. Charakteryzował się ujmowaniem „bytu jako

¹M. Gogacz, *Tomizm egzystencjalny na tle odmian tomizmu*, W: *W kierunku Boga*, red. Bp B. Bejze, Warszawa 1982, s. 59.

skomponowanego z istnienia i istoty w taki sposób, że istota wyznaczała charakter bytu realizując model myślany przez Boga, a istnienie było tylko sposobem realnego zachowania się istoty – może jej transcendentalną własnością lub relacją do Boga, podtrzymującego istotę w jej realnym istnieniu (...) dopuszczającym ponadto odmiany realności takie, jak pojęcia, możliwość i istota”². Za M. Gogaczem można wymienić następujące, charakterystyczne cechy tomizmu tradycyjnego. Jest nią podręcznikowość, w ramach której przedstawia się poglądy św. Tomasza jako tezy. Utrudnia to przedstawianie analiz, uzasadnień i skupia uwagę czytelnika przede wszystkim na kwestiach terminologicznych. Brak rozumienia oryginalnej myśli Tomasza z Akwinu powoduje, że te same terminy występują w różnych stanowiskach filozoficznych, dotyczących przede wszystkim teorii bytu i prowadzi do kompilacji. Ważną charakterystyczną cechą tomizmu tradycyjnego jest utożsamienie metafizyki Tomasza z Akwinu z metafizyką Arystotelesa. Skutkiem tego jest wskazanie na formę i istotę, a istnienie utożsamia się z formą lub uznaje się go za własność transcendentalną. Zostaje w ten sposób zatarta różnica realna między istnieniem i istotą. Taką formę tomizmu można spotkać w podręcznikach J. Gredta, D.F.F.J. Merciera, P. Dezy³.

2. Znaczenie miejsca metafizyki w filozofii teoretycznej

Teksty filozoficzne wskazują na to, że najważniejszymi problemami są zagadnienia metafizyczne, co generuje pierwszeństwo koncepcji bytu, poznanie, które daje obraz i zrozumienie pozostałych zagadnień (głównie teodycealnych, teoriopoznawczych, kosmologicznych), które podejmował S. Adamczyk. Z Adamczykiem dyskutowali w tych kwestiach np. M.A. Krąpiec, S. Kamiński, A.

²Tamże.

³Tamże, s. 67. Por. także obraz tomizmu w Polsce w książce: B. Kozera, *Koncepcje metafizyki w polskim neotomizmie*, Opole 1980, s. 9-25.

Stępień⁴. S. Adamczyk w książce *Metafizyka ogólna czyli ontologia* prezentuje zasadnicze poglądy koncepcji metafizyki⁵. Książka ta ma charakter formuły podręcznikowej, która to jest typowa dla tomistów tradycyjnych. Autor w sposób zwięzły ale i precyzyjny ukazuje zagadnienia metafizyczne. Na podręcznikowość tekstów, na pewną zwięzłość, która budzi czasami dodatkowe refleksje oraz pytania, zwrócili uwagę polemizujący z S. Adamczykiem S. Kamiński, A. B. Stępień, M. A. Krąpiec. Cechą charakterystyczną podręcznika jest użycie metody scholastycznej, w której używanie sylogizmów jest istotnym elementem uzyskiwania wiedzy.

Chcąc wskazać na ważną pozycję metafizyki wśród nauk, autor odwołuje się do poglądów Arystotelesa i św. Tomasza z Akwinu, dla których badanie bytu było priorytetem dla uzyskania koniecznościowych wniosków. Przedmiotem metafizyki jest natura bytu jako takiego, wyrażana w najogólniejszych zasadach i w relacji do Boga, który jest przyczyną sprawczą i celową wszystkich bytów. S. Adamczyk wskazuje także na użyteczność metafizyki, skoro poznane zasady bytu służą pozostałym naukom filozoficznym. Dla wspomnianych filozofów, metafizyka jest filozofią pierwszą, nazywana królową nauk, oraz „najbardziej normatywną częścią filozofii”⁶.

Akcentując swoje stanowisko odnośnie znaczenia metafizyki, autor zauważa, że jej brak był przyczyną istotnych błędów, które pojawiły się w różnych poglądach filozoficznych. K. Joel, na którego autor się powołuje, stwierdza, że brak metafizyki wyklucza budowanie światopoglądu, a to z kolei eliminuje u człowieka poczucie najwyższej jedności obejmującej podmiot i przedmiot poznania, a także znalezienie wzajemnego przystosowania ducha i świata⁷.

⁴ Dla przykładu można wskazać zarzut A.B. Stępnia, który dotyczył mieszania problematyki z obszaru metafizyki poznania i z teorii poznania w relacji do zagadnienia struktury władz i czynności poznawczych (A.B. Stępień, *Wartości poznawcze w ujęciu współczesnej filozofii tomistycznej*, Studia Filozoficzne 206-207(1983)1-2, s. 64-65.

⁵ S. Adamczyk, *Metafizyka ogólna czyli ontologia*, Lublin 1960.

⁶ Tamże, 8.

⁷ Światopoglądowa rola metafizyki prowadzi do zrozumienia natury bytu, a także umożliwia poznanie najogólniejszych zasad dla całej filozofii, w tym Boga jako ostatecznej przyczyny

3. Praktyczny wymiar metafizyki

W przeszłości naturalna wiedza o człowieku zajmowała znaczącą pozycję. Dążono do tego, aby filozofia, a przede wszystkim metafizyka, w tym metafizyka człowieka, wyjaśniała w pełny sposób to wszystko, co wzbogaci tę naturalną wiedzę⁸.

Metafizyka jest nauką, która obejmuje najogólniejsze filozoficzne zasady naturalnego poznania. Zasady te mogą uwzględniać inne nauki. Wskazuje się np., że Bóg jest „ostateczną przyczyną sprawczą i celową wszechrzeczy”⁹. Metafizyka wskazując na ostateczne uzasadnienia realnie istniejącej rzeczywistości, zajmuje w nauce pierwsze miejsce i dlatego też mówi się o niej jako o nauce pierwszej, królowej nauk, która musi być akceptowana przez inne nauki. Wskazując również na stanowiska, które nie akceptowały znaczenia metafizyki jednocześnie się podkreśla, że brak metafizycznego ujęcia rzeczywistości zabija światopogląd.

S. Adamczyk przytacza dzieła H. Bergsona, E. Huserla, R. Ingardena, S. Leśniewskiego, J. Łukasiewicza, A. Tarskiego, w których daje się wskazać na to, że w nauce współczesnej powracają zagadnienia metafizyczne¹⁰. Nawiązując do pozycji metafizyki wśród innych nauk filozoficznych, autor wskazuje na związek metafizyki ze stopniami abstrakcyjnego poznania pozwalającymi rozdzielić metafizykę od kosmologii i psychologii. Metafizyka jest tutaj widziana jako najtrudniejsza dyscyplina filozoficzna posługująca się poznaniem o najwyższym stopniu abstrakcji i rozumiana jako badająca (...) „byt w oderwaniu od wszelkiej, nawet umysłowej materii”¹¹.

sprawczej i celowej wszechrzeczy. Metafizyka z tego powodu jest w filozofii traktowana jako najbardziej niezależna i kierownicza, a dla światopoglądu ma fundamentalne znaczenie współtworząc jego intelektualny ład dzięki przyjętym przez każdego człowieka zasadom i wartościom. Tamże, s. 10.

⁸ M.A. Krąpiec, *Metafizyka*, Lublin 1978, s. 27-29.

⁹ S. Adamczyk, *Metafizyka ogólna*, s. 9.

¹⁰ Tamże, s. 10.

¹¹ Tamże, s. 10. Materię duchową wyróżniał Salomon Ibn Gabirol. Do jego koncepcji hylemorfizmu nawiązywano w średniowiecznym środowisku franciszkańskim. E. Gilson,

Okres przedwojenny obfituje w różnorodność stanowisk tomistycznych wobec pozycji metafizyki względem kosmologii i psychologii. Odróżniano także metafizykę ogólną od teologii naturalnej i metafizyk szczegółowych. Różnorodność podziałów dotyczy okresu od Arystotelesa po Ch. Wolffa.

Dydaktycznym przekonaniem S. Adamczyka było, że na pierwszym miejscu powinna znajdować się ontologia, którą nazywał ściśle metafizyką oraz teodycea. A w dalszej kolejności kosmologia i psychologia. Autor uważa, że poznanie Bytu Najdoskonalszego, który jest przyczyną sprawczą i ostatecznym celem wszystkich stworzeń generuje właściwe poznanie świata żywego lub martwego. Taka kolejność nauk podyktowana jest również względami pedagogicznymi. Duże znaczenie przypisywał etyce św. Tomasza i jego sugestii, że młodzież powinna najpierw poznać filozofię przyrody i etykę, a dopiero później metafizykę. Dorosłym należałoby zalecać najpierw poznanie metafizyki, a w dalszej kolejności filozofię naturalną i moralną¹². Jeśli chodzi o stanowisko S. Adamczyka w kwestii kolejności nauczania przedmiotów filozoficznych, to proponował najpierw poznawanie i ujęcie tego, co poznaje się w wielu bytach (rodzajach), a później przejście do poznania tego, co znajduje się w gatunkach.

4. Źródła metafizyki

Autor zwraca uwagę na dwa źródła metafizyki. Pierwszym jest doświadczenie zewnętrzne i wewnętrzne oraz umiejętność abstrahowania. Drugim jest (pisze o tym w części teologicznej metafizyki) Pismo Święte i Tradycja kościelna (wskazówki historyczne). Inne nauki takie jak archeologia, lingwistyka, paleografia, jeżeli „wskazują na działalność Boga w świecie”¹³.

Historia filozofii chrześcijańskiej w wiekach średnich, tłum. S. Zalewski, Warszawa 1966, s. 225.

¹² Tamże, s. 11.

¹³ S. Adamczyk, *Metafizyka ogólna*, s.13.

Wyróżnia także źródła tomistyczne metafizyki, którymi są teksty Arystotelesa i św. Tomasza a także komentarze do tekstów Arystotelesa¹⁴. Badania tekstów S. Adamczyka pokazują, że dla autora ważne było wskazanie relacji między teodyceą i ontologią. Chciał także usytuować teodyceę obok metafizyki. Ważność przedmiotu teodycei, którym jest sam Bóg, Absolut, Pierwsza Przyczyna wskazuje na to, że teodycea mając szczególne miejsce wśród nauk jest tym samym ważniejsza od metafizyki. Odwołując się do Arystotelesa można zauważyć, że wedle jego poglądu najgodniejszym i najpełniejszym przedmiotem metafizyki i całej filozofii jest Absolut nie zawierający w sobie możliwości, będącym samym Aktem, a więc jest pełną doskonałością bytową¹⁵. A zatem jedynie racje metodologiczne usprawiedliwiają sytuowanie na pierwszym miejscu metafizyki ogólnej, czyli ontologii, ponieważ w tej dyscyplinie filozoficznej poznaje się zasady, które dotyczą każdego bytu, a więc i Absolutu. Z kolei teodycea ma najdoskonalszy przedmiot, którym jest najdoskonalszy z bytów.

5. Uwagi M. Krapca i S. Kamińskiego do tradycyjnie formułowanej metafizyki ogólnej

M. A. Krapiec i S. Kamiński dyskutowali z S. Adamczykiem na łamach dzieła, które było poświęcone teorii i metodologii metafizyki¹⁶. Dyskusja dotyczyła, przede wszystkim metody dedukcyjnej, będącej sposobem budowania wiedzy naukowej i dotyczyło to także filozofii S. Adamczyka. „W ostatnich dziesiątkach lat ścisły system

¹⁴ Na stronach 13-16 *Metafizyki ogólnej* autor wskazuje na wcześniejszych komentatorów myśli św. Tomasza z Akwinu: Kajetana de Vio, Jana Capreolusa, Franciszka Sylwestra z Ferrary, Jana od św. Tomasza, Franciszka Suareza, a ponadto na niemal wszystkich znaczących tomistów współczesnych, bez względu na odmianę, tomizmu, w której są sytuowani.

¹⁵ M.A. Krapiec i T.A. Żeleźnik, *Arystotelesa koncepcja substancji*, Lublin 1966, s. 62-65 i 75-77.

¹⁶ S. Kamiński i M.A. Krapiec, *Z teorii i metodologii metafizyki*, Lublin 1962, s. 415.

dedukcyjny stał się znowu wzorem dla układu zdań naukowych”¹⁷. Zdaniem S. Kamińskiego centralnym zagadnieniem badań jest (...) „charakterystyka metodologiczna systemu scholastycznej metafizyki ogólnej, a szczególnie problem metodologicznej determinacji tej struktury czyli to, z jakich i jak wzajem powiązanych składa się ona elementów”¹⁸.

Metafizyka przełomu XIX i XX w. była formułowana zgodnie z epistemologią Arystotelesa lub scholastyków. Metafizykę z przełomu XIX i XX w. wzorowano najczęściej na strukturze scholastycznej.

Głównym punktem zainteresowania S. Kamińskiego jest (...) „charakterystyka metodologiczna systemu scholastycznej metafizyki ogólnej, a szczególnie problem metodologicznej determinacji tej struktury czyli to, z jakich i jak wzajem powiązanych, składa się ona elementów”¹⁹. Ma to znaczenie dla budowania metafizyki klasycznej. Swoje analizy S. Kamiński przeprowadza w odniesieniu do dwóch wykładów metafizyki ogólnej: Paulusa Dezzy i S. Adamczyka.

Wyróżnia je metoda systemu tezewego, który występuje w podręczniku razem z typowym stosowaniem metody dzielenia materiału na części, rozdziały i paragrafy. Główną metodą jest metoda systemu tezewego, a uzupełnieniu opracowania tezy służy wyżej wymieniona metoda dzielenia materiału. S. Kamiński zauważa, że nie jest to w ścisłym sensie dedukcja kolejnych tez. Budowanie systemu metafizyki ogólnej, obejmuje jakby dwie połączone metody, wykorzystywane do opracowania każdej z tez i przedstawia się następująco: „1° sformułowanie tezy 2° przedstawianie stanu zagadnienia i potrzebnych wyjaśnień 3° charakterystykę poglądów związanych z tezą 4° uzasadnienie tezy 5° zarzuty i odpowiedzi 6° uzupełnienia i wnioski oraz wybrane teksty względnie i bibliogra-

¹⁷ Tamże, s. 307.

¹⁸ Tamże, s. 308.

¹⁹ Tamże, s. 308.

fia”²⁰. Tak opracowana teza jest zwartą i zamkniętą całością o formie wykładu. Podstawą zastrzeżeń Kamińskiego są kryteria formalno-logiczne.

Natomiast Kamiński pozytywnie ocenia uporządkowanie treściowe elementów składowych, przykładowo omawianych wersji metafizyk ogólnych. Te treści zawierają się np. według P. Dezzy w takich elementach jak: obycie w ogólności (pojęcie bytu, własności bytu; o zasadach wewnętrznych bytu (o akcie i możliwości w ogólności, o różnych odmianach aktu i możliwości); o zasadach zewnętrznych bytu (o przyczynach w ogólności, o przyczynie celowej, o przyczynie formalnej); o rodzajach bytu (substancja, przypadłości).

S. Kamiński²¹ stawia następujące zarzuty analizowanym systemom metafizyki ogólnej:

- brak rozróżnień stopni języka, co powoduje usytuowanie na jednym poziomie tez dotyczących pojęcia bytu, samego bytu i tzw. zasady o byciu, np. zasady sprzeczności – pierwszej zasady rozumowania
- niewłaściwe złączenie tez mających znaczenie dla poznania metafizycznego samej metafizyki np. „choć nie można bytu zdefiniować ani nawet wyjaśnić, można go jednak właściwościami określić”²²
- tak jak w poprzednim zarzucie, tak i w obecnym, chodzi o nieprecyzyjne wyrażanie i oddzielanie różnych typów tez. Zdaniem Kamińskiego w szerszym kontekście pojawia się problem kolejności poznawczej metafizyki, teorii poznania metafizycznego i teorii poznania w ogóle
- niejasna jest sprawa przypisania tzw. pierwszych zasad bytu i poznania metafizyce bądź teorii poznania. P. Dezza zalicza

²⁰ Tamże, s. 308.

²¹ S. Kamiński i M.A. Krąpiec, *Z teorii i metodologii metafizyki*, Lublin 1962, s. 309-312. W tym wypadku należy zwrócić uwagę na system metafizyki ogólnej Adamczyka, a nie P. Dezzy.

²² Tamże, s. 310.

- do metafizyki dowodzenie poznawalności zasad przyczyny sprawczej i celowej. Adamczyk dołącza tu także dowodzenie poznawalności zasady niesprzeczności, jako tezę metafizyki, stwierdzając zarazem jej bezwzględne pierwszeństwo wśród zasad ludzkiego rozumowania. Na terenie metafizyki ustala też, że zasada identyczności (tożsamości) nie jest odrębną zasadą lecz „prostym odwróceniem zasady sprzeczności”²³
- zasady ontologiczne trzeba odróżnić od poznawczych. Najwyższe zasady bytu i myśli domagają się innego rodzaju uzasadnienia niż pozostałe tezy, dla których są zasadami
 - trudności występują w uporządkowaniu dowodowym i semiotycznym tez metafizycznych
 - „Tezy metafizyki mają charakter ogólnych twierdzeń i zarazem rzeczowych”²⁴. Tej konieczności nie mogą gwarantować zwykle uogólnienia zdań obserwacyjnych czy też same te zdania. Trzeba by też wyjaśnić jak ze zdań spostrzeżeniowych sformułowanych w języku potocznym metafizyki dochodzi do koniecznych zdań metafizycznych
 - występują jeszcze liczne problemy dotyczące definicji, zdań, budowy sylogizmów, reguł wnioskowania, itd.

Niezależnie od zarzutów skierowanych pod konkretnym adresem, S. Kamiński pozytywnie ocenia metafizykę tradycyjną w jej uporządkowaniu treściowym dotyczącym elementów składowych przykładowo omawianych wersji metafizyk ogólnych (P. Dezzy i S. Adamczyka).

²³ Tamże, s. 311.

²⁴ Tamże, s. 312.

6. Zagadnienie natury bytu

S. Adamczyk przedstawiciel tomizmu tradycyjnego znaczącą uwagę poświęcił naturze bytu. Zagadnienie natury bytu generuje rozumienie rzeczywistości i poznanie przedmiotu metafizyki. Koncepcja natury bytu jest przedstawiona w ramach analizy natury bytu w ogólności, natury bytu rzeczywistego oraz natury bytu możliwego.

6.1. Natura bytu w ogóle

Natura bytu w ogólności rozważana na pierwszym miejscu, pozwala w dalszej kolejności badać naturę bytu rzeczywistego i możliwego. Byt według S. Adamczyka jest podstawowym pojęciem dla całej ontologii. Autor nie przypadkowo określa to, do czego odnosi się nazwę *byt*, analizując byt jednostkowy. *Byt sam w sobie*, wyrażany jest w dedukcyjnych dowodach apriorycznych. Trzeba zaznaczyć stosunek *bytu samego w sobie* do pojęć podrzędnych. Mamy tutaj do czynienia z ontologią, w ramach której analizuje się pojęcia bytu. W konsekwencji analiza bytu rzeczywistego będzie analizą pojęć i skutkiem tego należałoby pojęcie traktować jako oczywisty byt realny²⁵. Trzeba zaznaczyć, że ontologia S. Adamczyka jawi się jako idealistyczna metafizyka ogólna – ontologia. Problemem jest, czy punktem wyjścia badań metafizycznych jest pojęcie czy, czy sam byt realny. S. Adamczyk nie rozważa szczegółowo tej kwestii, ale punktem wyjścia jest pojęcie bytu jako takiego, a w innym miejscu, bytu rozważanego samego w sobie. Opis natury bytu w ogólności odpowiada opisowi bytu samego w sobie²⁶.

Jest to zagadnienie ważne i S. Adamczyk uważa, że pojęcia bytu samego w sobie nie można określić²⁷. Nie można wskazać na jakiś

²⁵ Wtedy rezultaty operacji na pojęciach byłyby zarazem bytami.

²⁶ S. Adamczyk, *Metafizyka ogólna*, s. 19.

²⁷ Na te kwestię zwraca uwagę S. Kamiński, dz. cyt., s. 8.

ekwiwalent znaczeniowy ale z drugiej strony sądzi, że jest to zbyt techniczne, ponieważ byt jest dla człowieka najbardziej znanym i zrozumiałym pojęciem i nie trzeba go wyjaśniać. Autor wskazuje na to, że zarówno Awicenna jak i Duns Szkot mówili o samozrozumiałości pojęcia bytu²⁸. Aby lepiej zrozumieć byt, autor stosuje definicję opisową właściwościową, dzięki której można wyrazić byt jako rzecz, do której należy istnienie. Istnienie jest tutaj właściwością, która należy do rzeczy, czyli do bytu²⁹. Pojawia się pewna trudność dotycząca rozumienia bytu. Co jest pierwsze, byt czy rzecz, ponieważ autor określa byt jako rzecz, której przynależy istnienie. Dalsze analizy bytu pozwalają wskazać na to, że autor na pierwszym miejscu wymienia byt, co jednak nie do końca rozwiązuje powyższe wątpliwości³⁰.

Interesującym zagadnieniem w problematyce istnienia jest badanie przez autora bytu w aspekcie doskonałości. Najdoskonalszy byt istnieje, a do jego natury, czyli do jego istoty, należy istnienie. Istnienie i istota są tym samym. Inne byty są przygodne, czyli takie które nie posiadają istnienia koniecznego. Jeśli chodzi o rzeczy możliwe, to takiemu bytowi przysługują istnienie, proporcjonalne do jego istoty, czyli istnienie możliwe³¹. Adamczyk proponuje, aby obok pojęcia istot możliwych akceptować także pojęcie istnień możliwych. Twierdząc, że istnienie jest konieczną właściwością każdego bytu, wskazuje tym samym, że istota jest ważniejsza i pierwsza. Pozostaje aktualne pytanie, co jest właściwym i pierwszym aktem bytu: istnienie czy istota. Jest to ważne zagadnienie w ontologii. Wydaje się ono zbędne gdy analizujemy naturę w ogólności³². Autor opowiada się za istnieniem tzw. bytów myślonych, które nigdy nie staną się bytami rzeczywistymi a mogą być tylko pomyślane³³.

²⁸ Por. E. Gilson, *Historia filozofii chrześcijańskiej w wiekach średnich*, tłum. S. Zalewski, Warszawa 1966, s. 204-205 i 443-444.

²⁹ W metafizyce egzystencjalnej istnienie wyraża się w sądzie egzystencjalnym.

³⁰ S. Adamczyk, *Metafizyka ogólna*, s. 20-21.

³¹ Tamże, s. 21.

³² Tamże, s. 19-21.

³³ Tamże, s. 22.

Takim pomyślanym bytom, autor przypisuje też istnienie myślne³⁴. Zwrócenie uwagi na konieczność posiadania istnienia także przez byty myślne, wskazuje na modyfikowanie problematyki istnienia w stosunku do poglądów wyrażanych przez przedstawicieli tomizmu tradycyjnego. S. Adamczyk nie tylko w tej kwestii akcentuje znaczenie istnienia w koncepcji bytu. Pojęcie bytu samego w sobie zawiera, według Adamczyka, możliwie najmniejszą treść, właściwie tylko jedną cechę, że przynależy mu istnienie. Z kolei pojęcie bytu obejmuje najszerszy zakres i konsekwentnie może objąć cokolwiek i to, w jakikolwiek sposób istnieje i istnieć może³⁵.

6.2. Natura bytu rzeczywistego

S. Adamczyk przedstawia naturę bytu rzeczywistego za pomocą tworzących go aktu i możliwości, jako najogólniejszymi, pierwiastkami³⁶ metafizycznymi bytu rzeczywistego. Dzięki aktowi i możliwości każdy byt zmienny jest rzeczywisty. S. Adamczyk wskazuje na codzienną obserwację, w której zauważa się zmiany. Prezentuje postępowanie badawcze w taki sposób, aby nie odchodzić od ontologicznego charakteru metafizycznych dociekań. Ontologiczny charakter rozważań wyraża w taki sposób, że wychodząc od najbardziej ogólnego pojęcia tego, co jest przedmiotem badań, wyjaśnia pojęcia podrzędne względem niego. W dalszym etapie swoich badań już nie bada pojęcia „możliwości” czy „aktu” bytu rzeczywistego. W tym momencie odchodzi od apriorycznego prezentowania

³⁴ Można przypomnieć tutaj pogląd Ibn Gabirola przypisujący każdemu bytowi poza absolutem, posiadanie złożenia z formy i materii. Ten hylemorfizm miał na celu radykalne oddzielenie Boga od stworzeń. E. Gilson, *Historia filozofii chrześcijańskiej w wiekach średnich*, tłum. S. Zalewski, Warszawa 1966, s. 225. Uwzględniając stosowaną analogiczność można zauważyć również w tym wypadku, że złożenie musi charakteryzować każdy byt, nawet myślny.

³⁵ S. Adamczyk, *Metafizyka ogólna*, s. 22.

³⁶ Znaczenie terminu „pierwiastek”, zależy od kontekstu wypowiedzi autora. Może odnosić się do elementu bytu lub np. do zakresu pojęć.

bytu rzeczywistego oraz aktu i możliwości i posługuje się metodą dedukcji aposteriorycznej³⁷. Ta metoda umożliwia uznanie istnienia Boga. Może też służyć na podstawie doświadczalnego wskazania na zmienność, celowość, przygodność uznaniu istnienia aktu i możliwości. S. Adamczyk wskazuje na poznanie zmysłowe różnych zmian we wszechświecie, zarówno rzeczy nieożywionych, roślin, zwierząt ludzi, którzy się rodzą i ulegają naturalnej śmierci.

Ustalając strukturę bytu rzeczywistego trzeba stwierdzić, że poza bytem niezmiennym, który jest czystym aktem, wszystkie inne byty składają się z aktu i możliwości. Pryncypia te zawsze istnieją razem i oddziałują na siebie i ukazują pluralizm bytu jednostkowego wykluczając jednocześnie monizm³⁸.

Naturę bytu rzeczywistego bada S. Adamczyk najpierw w ramach aktu i możliwości jako najogólniejsze pierwiastki metafizyczne, a następnie główne przejawy aktu i możliwości w postaci istnienia i istoty. W porządku aktu, na pierwsze miejsce wysuwa się istnienie. Z kolei w porządku możliwości, najważniejsza jest istota. Można też postawić pytanie, czy jest byt „rzeczywisty”, i odpowiedzią będzie porządek aktu, a porządek możliwości będzie odpowiedzią na pytanie, czym jest „byt rzeczywisty”.

Byt nieograniczony nazywany jest nieskończonym, niezmiennym i koniecznym, a byt podległy zmianom, to byt przygodny. Autor wskazuje, że takie rozróżnienie podyktowane jest stosunkiem, który zachodzi w bycie między istnieniem i istotą³⁹. Przedstawiając naturę bytu rzeczywistego autor wskazuje szereg zagadnień, które poszerzają tę problematykę np. czy autor nie traktuje istnienia w sposób monistyczny. Rozumienie struktury bytu jest zagadnieniem trudnym i wielowątkowym. M. Gogacz w swojej me-

³⁷ S. Adamczyk, *Metafizyka ogólna*, s. 12.

³⁸ Tamże, s. 52. S. Adamczyk nie rozważa zagadnienia istoty jako możliwości wobec aktu istnienia bytu zmiennego.

³⁹ Tenże, *Metafizyka ogólna*, s. 57.

tafizyce przedstawia typy aktów istnienia⁴⁰. Pokazuje tym samym bogactwo struktury różnorodnych bytów, dynamikę aktu istnienia i skutki, które są widoczne w rzeczywistości realnej. Według M. Gogacza akt istnienia od samego początku posiada określony poziom doskonałości bytowej.

S. Adamczyk wyjaśnia, że co do natury, istota jest wcześniejsza od istnienia w bycie rzeczywistym, ale co do czasu, równocześnie z istnieniem zaczyna równoczesne bytowanie. Istnienie bytu rzeczywistego nie może bytować samodzielnie i oddzielnie. Natomiast w bycie nieskończonym, który jest niezłożony, który jest czystym aktem, istota takiego bytu jest istnieniem. Taki byt (Istnienie) bytuje sam z siebie. Znaczenie różnicy rzeczowej między istotą a istnieniem pozwala, według Adamczyka, na ujęcie istoty bez jej istnienia. Pomaga to wyjaśnić, że istnienie nie należy do konkretnego bytu... „ale dochodzi do istoty z zewnątrz, jako ostateczne określenie jej faktycznego bytowania”⁴¹.

6.3. Natura bytu możliwego

Byt możliwy, ze względu na swoją doskonałość, jest usytuowany pomiędzy bytem rzeczywistym a myślnym. Adamczyk rozważa jego naturę jako *byt możliwy sam w sobie* (od strony istnienia i istoty) i w świetle jego ostatecznej przyczyny.

Byt możliwy nie posiada istnienia rzeczywistego ani jako czysty akt, ani jako akt bytu skończonego. Jego istnienie Adamczyk określa jako „mogące istnieć”, co ma odróżnić byt możliwy od bytu czysto myślnego i od czystej nicości, od której wyróżnia się tym, że jest pojmovalny, a nicości nie można pojąć, bo nie zawiera nic pozytywnego⁴². Bytowi możliwemu można przypisać pozycję możno-

⁴⁰ M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, s. 56-57.

⁴¹ S. Adamczyk, *Metafizyka ogólna*, s. 62.

⁴² Tamże, s. 72.

ści przedmiotowej, wykluczającej niemożliwość zaistnienia takiego bytu. Byty zmienne rzeczywiste, posiadają z kolei możność podmiotową. Wyróżnienie dwóch możności ma wykluczać stanowiska metafizyczne, dopuszczające istnienie wyłącznie bytów rzeczywistych (np. Abelarda, Hobbesa, Spinozy, Robineta) oraz stanowiska utożsamiające byt możliwy z nicością (np. Heraklita, Hegla). Dodatkowo Adamczyk w akceptacji bytu możliwego widział argument za odrzuceniem uznania konieczności istnienia świata rzeczywistego, umożliwieniem odrzucenia zaprzeczenia wszechmocy Boga i wolności woli. Cechami bytu możliwego wykluczającymi sprowadzenie go do nicości są: to, że może istnieć, może być pojęty przez swoje cechy, a posiada takie cechy jak byt rzeczywisty, a pojęciowo różni się od każdego innego bytu możliwego, czego nie można przypisać nicości, z którą nie może być porównywany⁴³.

Istota bytu możliwego nie jest słabszą z rzeczywistości. Posiada zdolność wewnętrzną do istnienia wynikającą ze zdolności znamion, oraz możliwość zewnętrzną do istnienia, pochodzącą od jakiejś przyczyny sprawczej (metafizycznej, fizycznej, moralnej). Taka przyczyna może powołać do istnienia istotę bytu możliwego, jeżeli nie zawiera w sobie wewnętrznej sprzeczności. Dodatkowo Adamczyk wyjaśnia, że możliwości wewnętrzne bytu możliwego, zależą od istoty Bożej, formalnie od umysłu Bożego, a możliwości zewnętrzne od wszechmocy Bożej⁴⁴. Im bardziej byt możliwy upodabnia się do jedności Istoty Bożej, tym więcej posiada zdolności do otrzymania odpowiadającego jego istocie istnienia⁴⁵.

⁴³ Tamże, s. 74.

⁴⁴ Tamże, s. 77.

⁴⁵ Tamże, s. 78.

7. Koncepcja filozofii – elementy struktury bytu

Podjmując rozważania, dotyczące koncepcji filozofii S. Adamczyk podkreśla, że chodzi tu o zagadnienia należące do filozofii teoretycznej, ponieważ nie zajmował się szczegółowo badaniami w zakresie np. etyki, polityki. Uznawał dominującą pozycję metafizyki, która obejmując ostateczne uzasadnienia bytu, co do jego istnienia i istoty, jest nauką pierwszą, nie tylko względem innych dyscyplin filozoficznych. Związki tych dyscyplin polegają na uwzględnieniu przez nie zasad przyczynowości stosowanych w metafizyce (pojęcia przyczyny oraz ich rodzajów należy szukać w metafizyce), oraz odwoływanie się do metafizyki dla wskazania zewnętrznych przyczyn bytu, jako sprawczej i celowej. Wyniki tych badań na terenie filozofii przyrody nieożywionej, powinny być zgodne z duchem „filozofii tomistycznej”. Badania filozoficzne powinny zachować realizm unikając tak idealizmu, jak i transcendentalizmu.

Charakterystyczną cechą filozofii S. Adamczyka jest wyróżnianie przedmiotu nauk w takich aspektach, aby ukazać, że dana dyscyplina uwzględnia zasady sformułowane w metafizyce. Np. w kosmologii wyróżniony jest zasadniczy przedmiot materialny (a w nim: pierwszorzędny – właściwy, oraz drugorzędny), a także przedmiot materialny przypadkowy, umożliwiający wyrażenie ogólnej wiedzy o duszy i Bogu. Podkreślenie związku z metafizyką zaznacza się w interpretacji faktów doświadczenia zmysłowego, w stosunku do których autor stosuje pryncypia metafizyczne: przyczynowości, aktu, możliwości, itd. „Duch filozofii tomistycznej” jest związany ze źródłami poznania. Zdaniem S. Adamczyka zapewniają go określone dzieła Arystotelesa, Tomasza z Akwinu oraz niektóre dzieła kontynuatorów myśli obu wielkich filozofów.

Charakterystyczne jest także akcentowanie i stosowanie przez autora metody scholastycznej, która daje przejrzystość wyrażen językowych i ścisłość rozumowania, umożliwia też pewną syntezę części dla opracowania prawd przekraczających wszelkie doświad-

czenie. Autor podkreślał jej tradycję naukową, wartość dydaktyczną umożliwiającą porządkowanie materiału i przeprowadzanie dowodów.

Spośród dyscyplin filozoficznych metafizyka zajmuje szczególnie ważne miejsce jeśli chodzi o wyraz tradycyjnego tomizmu S. Adamczyka.

Problematyka natury bytu jest charakterystyczna dla metafizyki ogólnej, nazwanej też przez S. Adamczyka ontologią. Ontologiczne nastawienie badań nad naturą powoduje, że punktem wyjścia jest pojęcie „bytu jako takiego”, a w innym sformułowaniu „bytu samego w sobie”. „Byt” jest przedstawiony jako pojęcie samo zrozumiałe, którego nie ma potrzeby wyjaśniać. Jest ono punktem wyjścia do dalszego określenia, ponieważ samozrozumiałość jest ubogim w treść ukazaniem „bytu”. Tym samym S. Adamczyk nawiązuje do poglądów Awicenny i Dunska Szkota, w których wyrażali jednoznaczność pojęcia bytu, ale też wychodzi dalej określając byt jako rzecz, której przysługuje istnienie.

W związku z analizami dotyczącymi pojęcia bytu, należy podkreślić to, że autor wprawdzie najpierw stawia problem natury, ale odnosi się on ściśle do bytu. Szczególnie ważne w teorii bytu jest zagadnienie istnienia. Istnienie zostało określone jako własność, która jest przynależna rzeczy, czyli bytowi. S. Adamczyk, każdemu bytowi ogólnemu, rzeczywistemu, możliwemu, a także myślnemu, przypisuje odpowiednie istnienie.

Badania S. Adamczyka charakteryzuje esencjalistyczne ujmowanie bytu. Dominuje w nim istota, a istnienie zostaje sprowadzone do poziomu właściwości istoty. Świadczy to o tradycyjnej wersji tomizmu, podobnie jak sięganie do innych stanowisk w sprawie określenia bytu.

Problematyka struktury bytu obejmuje zagadnienie własności transcendentálnych, kategoryalnych i przyczyn bytu. Jedność, prawda i dobro to trzy własności transcendentálne charakteryzujące każdy byt według tomizmu tradycyjnego. Jedność transcen-

dentalna wyraża byt w sobie i jest wykluczeniem jego podziału na części. Prawda transcendentalna wyraża zgodność bytu z zamysłem Bożym, a prawda fizyczna zgodność rzeczy w relacji do umysłu ludzkiego uzyskiwana dzięki przypadłościom. Dobro transcendentalne to byt w relacji do woli. Dobro transcendentalne znajduje się w każdym bycie. Adamczyk wiąże właściwości transcendentalne nie tyle z istnieniem, ale z istotą bytu, która posiada istnienie. Ta subtelna różnica dzieli tomizm tradycyjny od egzystencjalnego.

Kategorie bytu są najwyższymi sposobami bytowania rzeczywistości. Są nimi substancje, przypadłości, a wśród tych pierwszych specjalnie wyróżniona jest osoba, którą można wyróżnić od natury.

W związku z zagadnieniem przyczyn należy podkreślić, że autor zwraca uwagę na ich wpływ sprawczy prowadzący do powstania innych bytów.

Problematyka istnienia objęła najpierw zagadnienie powstawania istnienia w bytach przygodnych. Jeżeli ich przyczyną sprawczą jest byt przygodny, to i tak może on ostatecznie działać mocą Absolutu, sam pozostając przyczyną narzędną. Byt przygodny może posiadać tylko pozycję narzędzia w przekazywaniu wcześniej uzyskanej mocy dla spowodowania istnienia jako skutku swego działania (w tomizmie egzystencjalnym znaczenie przyczyn nadrzędnych praktycznie zanika). S. Adamczyk stara się zaakcentować specyfikę działania Boga jako ostatecznej przyczyny istnienia. Stworzenia mogą powodować przemiany na sposób rodzenia i niszczenia. I dlatego, nie tylko Bogu, lecz także i innym bytom przysługuje nazwa „nazwa przyczyny sprawczej”.

S. Adamczyk rozróżnia dwojakie działanie przyczyn sprawczych w powstawaniu substancji cielesnych. Jedno powodują przyczyny sprawcze jako ciała naturalne, które doprowadzają do powstania form przypadłościowych i substancjalnych możliwości danej materii pierwszej (ginącej rzeczy) i przygotowują nową istotę do przyjęcia istnienia, którego drugą przyczyną sprawczą jest Bóg.

Rozważane relacje dotyczące formy i istnienia prowadzą do różniczenia, że i forma jest pierwszym aktem bytu i aktem pierwszym bytu jest istnienie, co pozornie ukazuje sprzeczność. Jednak forma jest aktem pierwszym w porządku istoty a istnienie aktem pierwszym w porządku istnienia.

Należy dodać, że ostatni etap dyskusji M. A. Krąpca z S. Adamczykiem dotyczący nie tylko historycznej poprawności realnej bądź tylko logicznej różnicy pomiędzy istotą a istnieniem, ale samego przedmiotu metafizyki. Wprawdzie S. Adamczyk pozostał tomistą tradycyjnym, a M. A. Krąpiec tomistą egzystencjalnym, to należy podkreślić, że dyskusja ta miała swój ważny wkład w rozwój współczesnego pozycjonowania metafizyki wśród nauk. Przedmiotem metafizyki współczesnej powinien być byt istniejący.

8. Zakończenie

Analiza tomizmu tradycyjnego oraz modyfikacji, które wprowadził S. Adamczyk była ważnym etapem badań i dyskusji, który pozwala spojrzeć na rozwój metafizycznej wrażliwości uczonych, zajmujących się badaniem rzeczywistości realnie istniejącej.

Tomizm w swej tradycyjnej odmianie, rozwijał się na nowo w I poł. XX w., chociaż i wówczas nie stanowił dominującego nurtu filozoficznego w Polsce. Wypełniał jednak poważną lukę w kulturze, już mało wrażliwej na metafizyczny wymiar dociekań nad rzeczywistością. Nie należy jednak zapominać o jego pedagogice sformułowanej m. in. przez J. Woronieckiego, F. W. Bednarskiego, M. Klepacza i wielu innych. W latach pięćdziesiątych XX w. tomizm tradycyjny wyraźnie zaczął ustępować miejsca tomizmowi egzystencjalnemu. Zmianę dominacji badań w tym nurcie filozoficznym uwybraźniły bezpośrednie dyskusje, w których z jednej strony brał udział S. Adamczyk, a z drugiej. M. A. Krąpiec, S. Kamiński, A.B. Stępień, M. Gogacz i in. Zasadnicze kwestie dyskutowane dotyczyły przede wszystkim przedmiotu metafizyki, jako

dyscypliny filozoficznej, badającej najważniejsze zasady wszelkiego bytu oraz metodologii metafizyki. W dyskusjach ukazywano też pozycję metafizyki, jako nauki pierwszej, względem innych dyscyplin filozoficznych. Związki tych dyscyplin polegają na uwzględnieniu przez nie zasad np. przyczynowości, stosowanych w metafizyce (pojęcia przyczyny oraz ich rodzajów należy szukać w metafizyce) oraz odwoływanie się do metafizyki przez inne dyscypliny filozoficzne dla wskazania zewnętrznej przyczyny bytu – Boga, jako przyczyny sprawczej i celowej. Podstawowy spór i związane z nim badania dotyczyły esencjalnego, bądź egzystencjalnego charakteru bytu. Dyskutowano w świetle bogatego doświadczenia historycznego, sięgając do tekstów filozofów średniowiecznych i starożytnych.

S. Adamczykowi zależało na odzwierciedleniu we współcześnie uprawianych dyscyplinach filozoficznych „ducha filozofii tomistycznej”. Miało temu służyć: rozwiązywanie zagadnień filozofii w duchu Arystotelesa i św. Tomasza z Akwinu; uwzględnienie w rozwiązywaniu zagadnień ich zgodności z dogmatami wiary, posługiwanie się scholastyczną metodą wykładu. Stosowanie tej metody polegało na tym, że każdy paragraf, poświęcony oddzielnej tezie, zawierał w sobie sformułowanie tezy, objaśnienie tej tezy, czyli „stan zagadnienia”, zestawienie poglądów na to zagadnienie, dowód tezy w formie sylogizmów, obalenie zarzutów i ewentualnie uwagi lub uzupełnienia. Z tą metodą wiązano jasność wykładu, przejrzystość wyrażen językowych i ścisłość rozumowania, a także umożliwienie pewnej syntezy części dla opracowania prawd np. przekraczających wszelkie doświadczenie. Autor podkreślał jej tradycję naukową, wartość dydaktyczną umożliwiającą porządkowanie materiału i przeprowadzenie dowodów. Z tym przekonaniem S. Adamczyka nie zgadzali się, jak wcześniej ukazano M.A. Krąpiec, S. Kamiński i A.B. Stępień wskazując, że metodologia badań zastosowana tak w metafizyce jak i krytyce poznania ludzkiego jest przestarzała i nie uwzględnia już dokonanych osiągnięć w tym zakresie, że to właśnie ona oddziaływała na poglądy wielu katolickich pedagogów.

Ontologiczne nastawienie badawcze spowodowało, że S. Adamczyk punktem wyjścia analiz, uczynił abstrakcyjne pojęcie bytu „bytu jako takiego”, „bytu samego w sobie”. Byt przedstawił jako pojęcie samo zrozumiałe, którego nie ma potrzeby wyjaśniać. Stanowiło ono punkt wyjścia do dalszego określenia (bytu w ogóle, bytu rzeczywistego i bytu możliwego), ponieważ samozrozumiałość jest ubogim w treść ukazaniem „bytu”.

Zagadnienie istnienia zajmuje szczególnie ważne miejsce w badaniach S. Adamczyka. Modyfikacje tomizmu tradycyjnego są związane głównie z tym zagadnieniem. Istnienie określone jako właściwość, która jest przynależna rzeczy czyli bytowi. Dlatego S. Adamczyk każdemu bytowi: ogólnemu, rzeczywistemu, możliwemu, a także myślnemu, przypisał odpowiednie istnienie.

Publikacje S. Adamczyka ukazują, że źródeł problematyki istnienia szukał on nawet w tekstach Arystotelesa usiłując bronić tezy, że już Stagiryta sformułował wyraźną wersję realnej różnicy pomiędzy istotą i istnieniem. Badania S. Adamczyka i dyskusje prowadzone z M.A. Krąpcem miały na celu ustalić przedmiot metafizyki ale także wnieść wkład w rozwój współczesnej metafizyki, a pośrednio na współczesną tomistyczną pedagogikę.

BIBLIOGRAFIA

Adamczyk S., *Arystotelesowo-tomistyczna koncepcja formy substancjalnej*, Roczniki Filozoficzne 12(1964)3, 5-15.

Adamczyk S., *Arystotelesowsko-tomistyczna zasada ruchu wobec współczesnych nauk przyrodniczych*, Lublin 1971.

Adamczyk S., *Bóg właściwą przyczyną sprawczą istnienia substancjalnego w nauce św. Tomasza z Akwinu*, Roczniki Filozoficzne 8(1960)1,71-87.

Adamczyk S., *Kosmologia*, Lublin 1963.

Adamczyk S., *Krytyka ludzkiego poznania*, Lublin 1962.

Adamczyk S., *Metafizyka ogólna czyli ontologia*, Wyd. TN KUL, Lublin 1960.

- Adamczyk S., *Psychologia metafizyczna*, W: Sprawozdania TN KUL, T.13, Lublin 1963, s.40-42.
- Adamczyk S., *Różnica między istotą a istnieniem substancjalnym w nauce Arystotelesa*, Lublin 1960.
- Adamczyk S., *Struktura bytu przygodnego według Arystotelesa, (Uwagi na marginesie 'Struktury bytu' o. A.Krapca)* Roczniki Filozoficzne 12(1964)3, 99-103.
- Adamczyk S., *Zupełna zależność stworzenia od Stwórcy w nauce św. Tomasza z Akwinu*, Roczniki Filozoficzne 14(1966)1, 17-31.
- Gilson E., *Duch filozofii średniowiecznej*, tłum. J. Rybałt, Warszawa 1959.
- E.Gilson, *Historia filozofii chrześcijańskiej w wiekach średnich*, tłum. S. Zalewski, Warszawa 1966.
- Gilson E., *Tomizm*, tłum. J. Rybałt, Warszawa 1960.
- Gogacz M., *Dlaczego badamy średniowieczną filozofię arabską?* W: Opera Philosophorum Medii Aevi, t. IV, *Awicenna i średniowieczna filozofia arabska*, red. A. Aduszkiewicz, M. Gogacz, Warszawa 1983, 11-16.
- Gogacz M., *Jak uprawiać egzystencjalno-tomistyczną filozofię człowieka?*, W: Aby poznać Boga i człowieka, T.2, Warszawa 1974, 127-142.
- Gogacz M., *Tomizm egzystencjalny na tle odmian tomizmu*, W: *W kierunku Boga*, red. Bp B. Bejze, Warszawa 1982, 59-81.
- Kamiński S. i Krapiec M. A., *Z Teorii i metodologii metafizyki*, Lublin 1962.
- Kowalczyk S., *Główne nurty twórczości filozoficznej ks. Stanisława Adamczyka*, Tarnowskie Studia Teologiczne 7(1979) 297-314.
- Kowalczyk S., *Metafizyka ogólna*, Lublin 1998.
- Kowalski K., *Ks. Dr Stanisław Adamczyk, Tomistyczna teoria poznania zmysłowego* (Tarnowskie Studia Teologiczne I), Tarnów 1938, XVIII+113, Polski Przegląd Tomistyczny (1939)2, 185-187.
- Kozera B., *Koncepcje metafizyki w polskim neotomizmie*, Opole 1980.
- Krapiec M. A., *Metafizyka*, Lublin 1978.
- Krapiec M. A., *Metafizyka – ale jaka?*, Roczniki Filozoficzne 17(1969)1, 55-62.
- Krapiec M. A., *O rozumienie Arystotelesa*, Roczniki Filozoficzne, 13(1965)1, 129-131.

- Krąpiec M. A. i Żeleźnik T. A., *Arystotelesa koncepcja substancji*, Lublin 1966.
- Michałowski W., *Koncepcja, problematyka i aspekty logiczne tomistycznej teorii poznania w ujęciu ks. St. Adamczyka*, Roczniki Filozoficzne 12(1964)1, 139-151.
- Regner L., *Ks. Stanisław Adamczyk: Kosmologia. – Lublin 1963*, TN KUL, s.231, Roczniki Filozoficzne 12(1964)3, 107-108.
- Stępień A.B., *Mieczysław A. Krąpiec: Struktura bytu. Charakterystyczne elementy systemu Arystotelesa i Tomasza z Akwinu*, Lublin 1963, ss.364, ZN KUL, Roczniki Filozoficzne 14(1966)1, 158-161.
- Stępień A.B., *Mieczysław A. Krąpiec: Struktura bytu. Charakterystyczne elementy systemu Arystotelesa i Tomasza z Akwinu*, Lublin 1963, ss.364, ZN KUL, Roczniki Filozoficzne 14(1966)1, 158-161.
- Stępień A.B., *Wartości poznawcze w ujęciu współczesnej filozofii tomistycznej*, Studia Filozoficzne 206-207(1983)1-2, 64-65.
- Stępień A.B., Kamiński S., *Wyjaśnienia recenzentów w dyskusji nad 'Krytyką ludzkiego poznania'*, ZN KUL 6(1963)2, 87-90.
- Wawrzyniak A., Z. J. Zdybicka, *Z dziejów metafizyki i nauk pokrewnych na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim 1918-1968*, Roczniki Filozoficzne 17(1969)1, 93-95.

METAPHYSICAL BASES OF EDUCATION FROM STANISŁAW ADAMCZYK'S PERSPECTIVE

Father Stanisław Adamczyk was born on October 11, 1930 in Łęki in the district of Brzesko and died on January 3, 1971 in Kraków, Poland. After finishing his gymnasium education, he joined a seminary. Having been ordained as a priest, he started to study Philosophy at The Pontifical Gregorian University in Rome, where he got his Doctor of Philosophy degree and then after a two-year professor course he became a "magister aggregatus". After his return to Poland he lectured in several academic centres around the country. After the end of World War II, he fully committed to the scientific work at the Catholic University in Lublin. He published a large number of scholarly papers, among which his university textbooks on traditional Thomism can be considered the most significant.

Father Adamczyk's scholarly work in the field of Philosophy had a specific impact on the continuation and development of Thomism in Poland. He also published three monographs in Latin which are considered particularly valuable and original.

Stanisław Adamczyk practised traditional Thomism which is distinguished by such features as: using the original sources in order to present the thoughts of St. Thomas Aquinas themselves in justification of his assertions (this particular choice allows to classify him as a traditional Thomist) and also not being influenced by the interpretations presented in modern textbooks on Thomism. Adamczyk sought to avoid interpretative approaches and cited mainly works by St. Thomas Aquinas and Aristotle. While discussing the topic of being, he focused mostly on the differences between essence and existence. He also investigated how the two notions are related. Adamczyk's research in this field and its results can be considered as his own modification of traditional Thomism. His publications show that he believed that the discussion on existence can be traced back to Aristotle's work and sought to prove

that the Stagiryte already had developed his own discussion on the difference between essence and existence.

The relation between essence and existence within the substantial being inspired crucial philosophical discussions which took place at the Catholic University of Lublin, between the supporters of traditional Thomism led by S. Adamczyk and a group of scholars, whose leader was M.A. Krapiec, developing existential Thomism.

Key words: Stanislaw Adamczyk, metaphysics, Paideia, Thomism

s. M. Loyola Opiela*

INTEGRALNA PEDAGOGIKA PRZEDSZKOLNA W UJĘCIU EDMUNDA BOJANOWSKIEGO A WYZWANIA WSPÓŁCZESNOŚCI

1. Życie i działalność Edmunda Bojanowskiego. 2. Specyfika integralnej pedagogiki przedszkolnej Edmunda Bojanowskiego. 3. Napięcie między zmianą i pluralizmem a wiernością i kontynuacją. 4. W trosce o synergię praktyki i teorii pedagogicznej. 5. Idea ochrony istotą systemu wychowania Edmunda Bojanowskiego. 6. Zakończenie

Abstrakt

Pedagogika przedszkolna w ujęciu bł. Edmunda Bojanowskiego jest pedagogiką integralną¹. Jest aktualną propozycją odpowiedzi na współczesne wyzwania w dziedzinie rozwoju i wychowania małego dziecka. Uwzględnia ona dorobek poprzednich pokoleń, diagnozę współczesnej sytuacji i konkretnej propozycji dla przyszłości.

* Dr hab. Adiunkt w Katedrze Pedagogiki Chrześcijańskiej, Instytut Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, e-mail: sloyola@wp.pl

¹ Integralna pedagogika przedszkolna E. Bojanowskiego prezentowana jest jako jedna z wielu odmian myślenia o edukacji w proponowanej przez J. Rutkowiak koncepcji mapy pulsujących kategorii, rozumianych tu jako teorie edukacyjne. W koncepcji mapy równoległe występują różnorodne sposoby myślenia oraz pulsowania zjawisk, czyli ich pojawiania się, rozkwitu i zanikania tylko pozornego, ożywianie się i wyciszanie koncepcji, co nie oznacza powrotów do tego, co było. Bez wprowadzania zarówno pozytywnego jak i negatywnego wartościowania pedagogika przedszkolna E. Bojanowskiego staje się jedną z wielu propozycji, nie narzucającą się, ale o wyrazistej tożsamości, którą odbiorca, pedagog może wybrać na własną odpowiedzialność do stosowania w swej działalności praktycznej. Por. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*, Lublin 2013, s. 11-12.

Integralne podejście zakłada odniesienie do filozoficznej koncepcji człowieka jako osoby oraz uwzględnianie pełnego kontekstu jej życia, rozwoju i działania w świecie. Z niej wynika ujmowanie w pedagogice Bojanowskiego również dziecięctwa uwzględniającego rozwój duchowego wymiaru osoby. Zgodnie z realistyczną teorią człowieka tak ujęta pedagogika określa czynności chronienia osoby oraz usprawniania intelektu i woli, zarazem wyćwiczenia władz zmysłowych w uważnych recepcjach i reakcjach na prawdę i dobro². Pedagogika ta ma swoje miejsca w pluralizmie (jeśli nie jest on pozorny) współczesnych teorii pedagogicznych, w wierności tradycji i otwartości na zmianę oraz w trosce o synergię między teorią i praktyką wychowawczą. Istotnym wymiarem prezentowanej koncepcji jest idea ochrony wpisana w proces edukacji małego dziecka.

Słowa kluczowe: Edmund Bojanowski, pedagogika integralna, pedagogika przedszkolna

1. Życie i działalność Edmunda Bojanowskiego

Edmund Bojanowski urodził się 14.11.1814 roku w Grabonogu koło Gostynia w średniozamożnej rodzinie ziemiańskiej, głęboko religijnej i patriotycznej. Matka – Teresa Bojanowska z Umińskich wywarła szczególny wpływ na religijność syna. Jej wiara i ufna modlitwa, której owocem było cudowne uzdrowienie syna z ciężkiej choroby, stały się fundamentem jego pobożności nacechowanej dziecięcą ufnością w Opatrzność i Miłosierdzie Boga oraz macierzyńską miłość i wstawiennictwo Maryi, Matki Bolesnej³. Ojciec na-

² Zob. M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, s. 23-24.

³ Zob. Archiwum Główne Służebniczek Dębickich w Dębicy (AGSD), *Notatki Edmunda Bojanowskiego*, (B), B-k-2, k. 12r-v.

tomiasz budził w nim świadomość patriotyczną i był przykładem oddania dla sprawy przywrócenia niepodległości podzielonej przez zaborców Polski. W rodzinie pielęgnowano tradycje patriotyczne i cześć dla bohaterów narodowych, co twórczo wpływało na umiłowanie historii ojczystej, języka i literatury.

Duży wpływ wywarli także na niego prywatni nauczyciele, zwłaszcza ks. Siwicki, który po ojcowsku zachęcał go: „Bądź przede wszystkim Polakiem i katolikiem”⁴. Podobnie ks. K. Lerski nie szczędził mu rad i zachęty do twórczości oraz właściwego jego zdolnościom i możliwościom poświęcenia dla dobra Ojczyzny, „której – jak pisał – miłość jest wprawdzie cnotą po miłości Boga pierwszą, kiedy jednak tego zapału użyje się niewczesnie, porywczo i bez obrachowania stosunków, można i Ojczyźnie nic nie pomóc i siebie zgubić”⁵. Swą „pracą i wykształceniem wewnętrznym połączonym z świętym duchem narodowym”⁶ zyskał sobie uznanie i sławę „młodego Polaka czynnie i gorliwie narodowością zajętego”⁷. W 1832 r. Bojanowski podjął studia we Wrocławiu na wydziale filozoficznym, gdzie oddał się studiowaniu dzieł romantycznych i modnego wówczas słowianofilstwa. Potem studiował na uniwersytecie w Berlinie. Jednak choroba nie pozwoliła mu dalej kontynuować nauki. W okresie studiów nawiązał liczne kontakty z przedstawicielami polskiej kultury m.in. z A. Mickiewiczem, L. Gąsiorowskim, A. Odyńcem, J. N. Bobrowiczem. Był to czas sukcesów Bojanowskiego na polu literackim i publicystycznym, kontaktów ze światem nauki oraz trudnych przeżyć związanych ze śmiercią najbliższych i własną chorobą.

Wzmagająca się choroba płuc zmusiła go do przerwania studiów i dobrze zapowiadającej się kariery literackiej. Po kuracji w Duszn-

⁴ *Korespondencja Edmunda Bojanowskiego z lat 1853-1871*, t. I-II, objaśnił, skomentował i zarysem monograficznym poprzedził L. Smółka, Wrocław 2001, t. II, s.33 - *W. Joneman do E. Bojanowskiego*, 12.12.1829 r.

⁵ Tamże, t. II, s.28 - *ks. K. Lerski do E. Bojanowskiego*, 4.07.1831 r.

⁶ Por. tamże, t. II, s.11 - *ks. K. Lerski do E. Bojanowskiego*, 8.08.1830 r.

⁷ Tamże, t. II, s.11 - *J. Klemczyński do E. Bojanowskiego*, 13.08.1830 r.

kach Zdroju powrócił do Grabonoga w 1839 r., gdzie zamieszkał u swego przyrodniego brata T. Wilkońskiego. Od samego początku oddał się pracy oświatowej, włączył się czynnie w życie kulturalne i społeczne ziemi gostyńskiej przede wszystkim jako członek Wydziału Literackiego Kasyna Gostyńskiego. Zbierał i gromadził materiały o wartości literackiej i wychowawczej. Podania, piosenki, przysłowia, zwyczaje stanowiły bogaty materiał jego zbiorów. Publikował je w „Przyjacielu Ludu”, „Roku Wiejskim”, „Pokłosiu”.

W 1843 roku, by zapobiegać analfabetyzmowi przystąpił wspólnie z innymi członkami Kasyna Gostyńskiego do zakładania czytelni ludowych, z których wieśniacy mogli wypożyczać książki do domu. Obok akcji oświatowej Wydział Literacki Kasyna inspirowany przez Bojanowskiego zamierzał podjąć akcję wychowawczą wśród ludu polskiego, w której ważną rolę miały odegrać ochronki wiejskie.

W 1849 roku epidemia cholery szczególnie nawiedziła Gostyń i okolice. Budynek dawnego kasyna Bojanowski przekształcił na dom dla ubogich chorych, który nazwał Instytutem, a prowadzenie go powierzył Siostrze Miłosierdzia. Celem instytutu była opieka nad chorymi i sierotami. Dzieci oprócz nauki elementarnej i religii miały otrzymywać w zakładzie mieszkanie, żywność i odzież. Bojanowskiemu chodziło również o to, by oprócz chleba dawać dzieciom serce, zapewnić im wychowanie i przygotować je do życia. To „dotknięcie nędzy” pomogło mu odkryć nowe zadania i wzmocniło jego przekonanie, że „gdy wszechstronnie zwracamy się na lud, musimy się zwrócić na odpowiednią mu sferę wieku ludzkiego - na Dzieci. Od Dzieci z dawna złączonych z ludem, trzeba zacząć odrodzenie ludzkości. Od wstępu zaczniemy, a postępek się znajdzie”⁸.

Znał założenia i odwoływał się do doświadczeń działających ochron na Zachodzie Europy⁹. W poszukiwaniach wizji i praktycz-

⁸ AGSD, B-i-1, k.34r.

⁹ Np. Ochronki zakładane przez J. F. Oberlina w Alzacji; propozycje K. Fouriera tworzenia kolonii robotniczych, które podjął R. Owen tworząc zakłady wychowawcze w New Lanark, w Anglii i Szkocji szkołki dziecięce S. Wilderspina, na których wzorowali się w Niemczech byli J.G. Wirth i T. Fliedner, a w Austrii L. Chimani i J. Wertheimer.

nych rozwiązań na polu wychowania odwoływał się do poglądów i praktyki poetów, publicystów, pedagogów i społeczników, filozofów, historyków, kaznodziejów¹⁰. Znając koncepcję ochronek wiejskich A. Cieszkowskiego, porównywał ją z potrzebami i warunkami wsi wielkopolskiej. Miał jednak własną koncepcję co do celu i środków ich utrzymania, a także co do programu i metody pedagogicznej oraz kwalifikacji wychowawczyń zakładanych ochronek wiejskich. Opierając się na dotychczasowym swoim doświadczeniu pomocy dzieciom i licznych trudnościach związanych z jej realizacją postanowił wychowanie dzieci wiejskich powierzyć młodym dziewczętom spośród ludu. W podarowanym przez gospodynię F. Przewoźną domku dnia 3 maja 1850 r. Bojanowski założył pierwszą ochronkę wiejską w Podrzeczu k. Gostynia. Wydarzenie to uważa się za początek istnienia Zgromadzenia Służebniczek Maryi, do którego przyjmował proste wiejskie dziewczęta. Sam je kształcił i formował, im przekazał swoją myśl pedagogiczną opartą na wartościach chrześcijańskich pielęgnowanych przez lud i powierzył zaszczytną sprawę wychowania. Zmarł 7.08.1871 r. w Górcie Duchownej.

Działalność służebniczek – ochroniarek była i wciąż jest urzeczywistnieniem ducha i idei E. Bojanowskiego, który wczuwając się w ówczesne potrzeby stworzył dzieło, które dziś służy już nie tylko wsi wielkopolskiej, ale całej Polsce i poza jej granicami. Było to rezultatem jego myśli i poświęcenia, a jego zamiar odczytywany na nowo staje się podstawą rodzimego systemu edukacji odpowiadającego na obecne wyzwania i potrzeby. Dlatego współcześnie ocenia się go następująco: “Bojanowski starał się być integralną częścią własnej ojczyzny. Tak żył, by przekazać ducha przywiązania do ojczystej ziemi i polskiej kultury. Jego wychowanie patriotyczne nie straciło na aktualności”¹¹.

¹⁰ m.in. Platona, B. Trentowskiego, A. Cieszkowskiego, A. Mickiewicza, J. U. Niemcewicza, C. K. Norwida, T. Lenartowicza, J. Lompy, L. Jucewicza, S. Rysińskiego, K. Wójcickiego, K. Libelta, T. Kościuszki, J. H. Pestalozzi’ego, J. B. Basedowa, J. Lankastera, S. Wilderspina, R. Owena, F. Froebela, P. Fellenberga, ks. P. Skargi, ks. K. Antoniewicza.

¹¹ M. Gałuszka, *Idea chrześcijańskiego wychowania dzieci w świetle pism i działalności E. Bojanowskiego (1814-1871)*, Wrocław 1989, s.125.

Przedmiotem szczególnej troski i dociekań Bojanowskiego stała się sprawa wczesnego wychowania dziecka, które stanowi podstawę pełnego rozwoju osobowości. Ze swoją wizją wychowania i nowatorskimi rozwiązaniami organizacyjnymi wpisał się w nurt rodzącej się w XIX w. pedagogiki wieku przedszkolnego.

2. Specyfika integralnej pedagogiki przedszkolnej Edmunda Bojanowskiego

Dorobek E. Bojanowskiego został przeanalizowany i wykorzystany w tworzeniu jego pedagogiki z perspektywy dotychczasowego dorobku teorii i praktyki pedagogicznej oraz wyzwań współczesności. Jest próbą powrotu do podstaw, które od wieków kształtowały praktykę i teorię pedagogiczną w perspektywie dziejowej, doceniając rolę i znaczenie filozofii w rozwoju i jakości myśli pedagogicznej oraz wynikających z nich działań równoległe do rozwoju koncepcji filozoficznych człowieka i jego działania w świecie¹². Istotne jest tu odniesienie do realistycznych podstaw filozofii wychowania, która opierając się na klasycznej antropologii i etyce, podejmuje problematykę natury ludzkiej, jej rozwoju i stałości. W pełnym obrazie człowieka, jego struktury, działania, wskazuje na naturę wyznaczającą „rozumny kierunek rozwoju człowieka, jego decyzji i postępowania, a zarazem wskazuje na ich granice”¹³.

Integralna pedagogika przedszkolna w ujęciu Bojanowskiego jest pedagogiką w stanie tworzenia¹⁴, budowaną w konkretnej złożoności i problemach aktualnej rzeczywistości edukacyjnej oraz jej uwarunkowań ujmowanych w wymiarze teoretycznym i praktycznym. Jest ona

¹² Zob. M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Warszawa 2008, s. 9-28.

¹³ M. Krasnodębski, *O możliwości zbudowania realistycznej filozofii wychowania w oparciu o tomizm i personalizm*, „Horyzonty wychowania” 8(2009) 16, s. 137-168; Tenże, dz. cyt., s. 16.

¹⁴ Por. S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999, s. 28-32.

pedagogiką uprawianą w nurcie chrześcijańskim o pedagogii katolickiej, zgodnie z założeniami leżącymi u jej podstaw. Przedstawiamy ją dzisiaj jako jedną z wielu, ale konkretną propozycję teoretycznych podstaw wczesnej edukacji dziecka. Jej pedagogia katolicka rozwija się ustawicznie w pluralizmie współczesnych teorii pedagogicznych, w wierności tradycji i otwartości na zmianę oraz w trosce o synergię między teorią i praktyką wychowawczą. Przyczynia się do rozwoju przedszkoli według koncepcji pedagogicznej Bojanowskiego włączonych w system edukacji dziecka i regulacje prawne w dziedzinie oświaty. Pedagogika ta wyrosła na jego koncepcji wspierania wczesnego rozwoju i wychowania realizowanego w systemie ochronkowym.

Najwyższym celem wychowania jest tak wszechstronny, integralny rozwój człowieka, *aby stał się obrazem i podobieństwem Boga na ziemi*¹⁵. Powinien zatem i ma do tego prawo, aby poprzez wychowanie został wprowadzony na tę całościową drogę rozwoju poprzez ukazanie mu pełnej hierarchii wartości, którym poświęci swe życie i osiągnie cel, w realnie ukazanej i przeżywanej rzeczywistości (w wymiarze religii, natury i historii). Potrzebuje prowadzenia, ale i ochrony przed zagrożeniami i zagubieniem się na tej drodze. Osobę należy i można skutecznie ochronić przez wychowanie, w którym największą rolę odgrywa osobowa relacja człowieka drugim człowiekiem – rodzicem, wychowawcą, nauczycielem, bliźnim prowadząca do relacji z Bogiem. W tym prowadzeniu należy zwrócić uwagę na szczegóły, które stanowią o doprowadzeniu osoby do pełnej dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej. Jest ona bowiem uzależniona od harmonijnego rozwoju i wychowania dziecka od najmłodszych lat w sferze fizycznej, umysłowej i obyczajowej (społecznej, kulturowej, moralnej, religijnej). Chodzi o integralny rozwój i wychowanie dziecka zgodnie z jego naturą i uwzględniając środowisko, w jakim żyje (rodzina, przedszkole, szkoła, środowisko lokalne, ojczyzna, świat).

¹⁵ AGSD, B-h-1, k.18v.

W związku z różnorodnością poglądów i teorii, jaka zawsze towarzyszy ludzkiemu życiu i działaniom, przy podejmowaniu inicjatyw społecznych ważne jest jednoznaczne określenie założeń i intencji. Nie każda jednak pedagogika uprawiana w deklaracjach jako integralna, jest integralną w rozumieniu przyjętym w pedagogice katolickiej. Należy zatem podkreślić, że różnice, mimo intencji całościowego ujmowania, leżą w przyjętych podstawach antropologicznych i wynikających z nich implikacji pedagogicznych. Istnieje jeszcze inny powód różnicy, gdy teorię pedagogiczną określa się na podstawie „implikacji” z pominięciem antropologii. Konsekwencją takich podejść jest to, że istota tak ujmowanej pedagogiki nie odnosi się do realizacji wychowania integralnego lecz prowadzi jedynie do doskonalenia dydaktyki bądź psychoanalizy, socjalizacji, czy odpowiadania na zapotrzebowanie rynku itp.

Do teoretyków zajmujących się pedagogiką integralną zalicza się H. Daubera. Jednak prezentując podstawy pedagogiki humanistycznej wskazuje on na konieczność integracji problemów natury politycznej, pedagogicznej i terapeutycznej¹⁶. Innym przykładem deklaracji budowania koncepcji pedagogiki integralnej są badania M. Jaworskiej-Witkowskiej, które określa jako próbę „realizacji postulatu humanistyki integralnej, jako fundamentu dyskursywnego dla pedagogiki integralnej”¹⁷.

Chociaż formułowane postulaty dotyczące potrzeby całościowej, holistycznej pedagogiki w obliczu identyfikowanych współcześnie problemów badawczych oraz praktyki pedagogicznej wydają się takie same w różnych koncepcjach pedagogiki integralnej, to jednak zasadnicza między różnica leży w podstawach. Dauber zakłada, że „musi ona zapewnić sobie własne podstawy

¹⁶ H. Dauber, *Podstawy pedagogiki humanistycznej. Zintegrowane układy między terapią a polityką*, Kraków 2001.

¹⁷ M. Jaworska – Witkowska, *W stronę pedagogiki integralnej. Peregrynacje humanistyczne*, Szczecin 2007, s.11.

poznania, uzasadnić swój obraz świata i człowieka oraz przedstawić swoje prawo do historycznych korzeni i związków z pedagogicznymi i terapeutycznymi koncepcjami humanistycznej, psychoanalitycznej tradycji pedagogiki reform¹⁸. Dla Daubera podstawą jego koncepcji pedagogiki integralnej jest psychologia, natomiast dla Jaworskiej-Witkowskiej – kultura.

Bojanowski jednoznacznie przyjął, że takimi podstawami w budowaniu harmonijnej i całościowej koncepcji jest filozofia i religia, z których wynikają dalsze konsekwencje dla teorii i praktyki pedagogicznej. Założenia pedagogiki Bojanowskiego możemy określić słowami jego przyjaciela i doradcy czynnie uczestniczącego w tworzeniu idei ochrony i dzieła – Jana Koźmiana: „Prawdą bezwzględną jest dla nas objawienie chrześcijańskie, powagą Kościoła katolickiego zatwierdzone, jednym słowem jesteśmy katolikami. To oświadczenie wystarczy przynajmniej do czasu, żeby pokazać jak pojmujemy Boga, stworzenie i stosunek Boga do stworzenia, co myślimy o duszy nieśmiertelnej. Ale każda prawda bezwzględna, a tym bardziej prawda objawiona, musi się pomimo niezmienności swojej treści wewnętrznej, wyrażać w czasie, na zewnątrz, odpowiednimi stanowisku ciągle żyjącej myśli ludzkiej układami (systematami)”¹⁹.

Integralna pedagogika przedszkolna w ujęciu E. Bojanowskiego, chociaż uwzględnia złożoność zarówno procesu wychowania i jego wielorakich uwarunkowań, jak i konieczność interdyscyplinarnego podejścia w badaniach, to jednak w punkcie wyjścia koncentruje się na człowieku i jego integralnemu rozwojowi służy. Jej integralność zapewnia przyjęta wizja człowieka, która jest nieodzownym warunkiem, by także wychowanie było realistyczne i całościowe, a nie ideologiczne i jednostronne²⁰. Jest ono wtedy mądrym i odpowiedzialnym towarzyszeniem dziecku w jego harmonijnym rozwoju.

¹⁸ Tamże; H. Dauber, dz. cyt., s. 14.

¹⁹ Por. J. Koźmian, *Pisma*, Poznań 1881, s. 4-6.

²⁰ Por. M. Dziewiecki, *Pedagogika integralna*, Warszawa 2010, s. 8.

Tożsamość pedagogiki przedszkolnej E. Bojanowskiego wyraża się w respektowaniu chrześcijańskiego systemu wartości i wychowaniu w tym duchu dzieci, zgodnie z nauczaniem i tradycją wychowawczą Kościoła. Zgodnie z ideą powszechności wynikającą z istoty katolicyzmu, jest ona otwarta na prawdę i na drogi jej rzetelnego poszukiwania w dorobku naukowym w dziedzinie pedagogiki i innych nauk. Dla dobra każdego dziecka, jego rodziny i społeczności ludzkiej, bez względu na jakiegokolwiek różnice, podejmuje wyzwania, jakie stoją przed wychowaniem na obecnym etapie dziejów. Otwartość ta zakłada jednocześnie wierność temu, co niezmiennie: wartości (religia), natura ludzka (natura) oraz przeszłość, na której budowana jest terażniejszość i projektowana przyszłość (historia). Rozwijana w tym duchu teoria pedagogiczna oraz prowadzone wychowanie inspirowane są filozofią chrześcijańską z biblijną koncepcją człowieka i prawem miłości. Te założenia wskazują i określają znaczenie godności człowieka i wspólne poszukiwanie prawdy o jego życiu i rozwoju zgodnie z naturą. Wiąże się z odpowiedzialnością w budowaniu wspólnoty osób we wzajemnej otwartości i szacunku, wykluczające jakiegokolwiek dyskryminację. Wiąże się to z jednej strony z jasnym uznaniem obszaru niezmiennych prawd i wartości, które nie podlegają uzgadnianiu i kompromisom, a z drugiej obszaru zmienności. Zakłada to rzetelne rozeznanie tego, co należy zmieniać i modyfikować, by odpowiadać na wyzwania współczesności wyrażane także w potrzebach i problemach pedagogiki przedszkolnej, a jednocześnie pozostać wiernym tożsamości jej katolickiego charakteru.

Na ważny aspekt z propagowaną dziś w środowiskach laickich neutralnością instytucji edukacyjnych zwracał uwagę już w swojej encyklice Pius XI: „A niechaj nikt nie mówi, że w narodzie podzielonym na różne wyznania, państwo nie może inaczej zaradzić potrzebom publicznej oświaty, jak tylko przez szkołę neutralną albo mieszaną, bo bez porównania lepiej i łatwiej może i powinno je za-

spokość, zostawiając swobodę i popierając przez odpowiednie zasługi inicjatywę i działalność Kościoła i rodzin na tym polu”²¹.

Rodzice, wybierając dla swojego dziecka przedszkole, w którym wychowanie jest oparte na pedagogii katolickiej, dokonują jednocześnie wyboru systemu wartości, z którym się identyfikują, albo co najmniej go akceptują, a zgodnie z którym pragną wychowywać swoje dziecko. Rodzice mają prawo do wychowania dzieci i do zapewnienia im wychowania oraz nauczania moralnego i religijnego zgodnie ze swoimi przekonaniami. Prawo do wyboru przez rodziców szkoły, a tym samym przedszkola, które odpowiada ich poglądom wychowawczym, jest jednym z podstawowych praw obywatelskich, gwarantowanym w naszym kraju przez Konstytucję RP (art. 48. ust. 1 oraz art. 53. ust. 3). Wychowanie jest niezbywalnym obowiązkiem rodziców, a dopiero potem wspólnoty społecznej: państwa, narodu oraz Kościoła. Przedszkole jest pierwszą instytucją wspierającą rozwój i wychowanie dziecka i jest zarazem miejscem, gdzie obowiązek wychowawczy rodziców może być wspierany i uzupełniany zarówno przez reprezentujące społeczeństwo państwo, jak i Kościół.

Stanowisko Kościoła, do którego odnosił się Bojanowski i z którym się identyfikował, „nie tylko nie stoi w sprzeczności z prawem jednostek do słusznej wolności w zakresie nauki i naukowych metod, i w ogóle wszelkiej świeckiej kultury, ale, owszem, znajduje się w najpełniejszej z nim harmonii. Śpieszmy dodać, że podstawa tej harmonii – porządek nadprzyrodzony, na którym opierają się prawa Kościoła – nie niszczy porządku naturalnego, do którego należą inne wzmiankowane prawa; przeciwnie: podnosi go i udoskonala. Czyli oba te porządki niosą sobie wzajemną pomoc i jak gdyby uzupełnienie stosownie do natury i dostojeństwa każdego”²².

²¹ Pius XI, Encyklika *Divini illius Magistri* o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży, w: *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, red. J. Poniewierski, Kraków 2009, s. 68.

²² Tamże, s. 50.

Kierując się szacunkiem dla godności osoby, Kościół zawsze wskazuje w swym nauczaniu na konieczność zapewnienia odpowiednich i wielorakich warunków dla jej pełnego rozwoju. Znamienne jest, że najważniejszym postulatem encykliki Pawła VI²³ jest projekt tzw. rozwoju integralnego, w którym stawia się problem pełnego ludzkiego rozwoju. Kościół katolicki posiada autentyczną i całościową koncepcję osoby i swą służbę chrześcijańską dla świata wypełnia przez oddanie człowiekowi swej „integralnej” wiedzy o osobie ludzkiej. Szczegółowe wskazania wplecione są w całość nauki o integralnym rozwoju człowieka i ludzkości. Aby on był prawdziwy, powinien być zupełny, czyli przyczyniać się do rozwoju każdego człowieka i całego człowieka. Wynika to z jego natury, z faktu złączenia w niej pierwiastków duchowych i materialnych. Potencjał duchowy osoby ludzkiej domaga się nie tylko ilościowego rozwoju, ale także jakościowego, fizycznego i duchowego. Dokonuje się on w świecie materialnym, zgodnie z jego porządkiem, w ramach czasu i przestrzeni. Ostatecznym celem człowieka jest doskonałość duchowa, zbawienie, ale jedyną drogą do tego jest doskonalenie osobowe, czyli rozwój osobowości. Człowiek doskonali siebie samego przez doskonalenie świata i przez działanie zewnętrzne, przez twórczość, współdziałanie w twórczości Bożej, w dziele Opatrzności, ulepszanie, podnoszenie, uduchowianie świata materii. Głos Kościoła i jego tradycji wychowawczej jednoznacznie i w sposób stały podkreśla wagę pełnego, integralnego rozwoju pojętego jako obowiązek pracy nad sobą, nad innymi ludźmi i światem materii, który jest obowiązkiem człowieka i ludzkości²⁴.

Podobne aspekty wskazują współczesne tendencje i próby interpretacyjne badaczy myśli chrześcijańskiej stanowiące olbrzymi

²³ Paweł VI, Encyklika *Populorum progressio*, w: *Breviarium fidei*, red. I. Bokwa, T. Gacia, S. Laskowski, H. Wojtowicz, Poznań 2007.

²⁴ Por. Cz. Strzeszewski, *Integralny rozwój człowieka według wskazań encykliki Pawła VI Populorum progressio*, „Zeszyty Naukowe KUL” 12(1969), nr 2, s. 17-20.

wkład w całość teorii i praktyki pedagogicznej. J. Kostkiewicz na pytanie o motywy sięgania do koncepcji pedagogiki katolickiej, odpowiada: „Wydaje się, że współcześnie zasługują one na renesans. Dzisiaj, w dobie powszechnej bezradności wychowawców, mogą stać się impulsem wzmagającym skuteczność wychowania. Oprócz sprzyjających efektywności wychowania powinności i norm (w nich zawartych), uruchamiają one w wychowaniu i samowychowaniu środki nadprzyrodzone (co dla wierzących jest rzeczą istotną). Ponadto z reguły nie zaciemniają obrazu uzasadnień, argumentów i rozwiązań czerpanych z filozofii, religii czy psychologii. Klarowność wszelakich założeń w katolickich koncepcjach pedagogicznych jest wyjątkowo wysoka”²⁵.

Bez wprowadzania zarówno pozytywnego jak i negatywnego wartościowania, pedagogika Bojanowskiego jest jedną z wielu propozycji, nie narzucającą się, ale o wyrazistej tożsamości. Odbiorca, pedagog może ją rozpoznać i wybrać na własną odpowiedzialność do stosowania w swej działalności praktycznej. Wskazując na wyrazistą tożsamość mamy na uwadze stałość podstaw filozoficzno – religijnych integralnej pedagogiki przedszkolnej wyrażających się w chrześcijańskim humanizmie integralnie związanym z koncepcją personalizmu. Ze względu na swą złożoność wynikającą ze specyfiki integralnego wychowania wymaga ona systemowego rozwiązania ujmującego łącznie rozwojowe i instytucjonalne kryterium wyodrębnienia tej subdyscypliny pedagogiki. Stąd mówimy o systemie integralnej pedagogiki przedszkolnej w ujęciu E. Bojanowskiego.

Takie podejście nie jest dążeniem do „zamykania się w tożsamości”²⁶. Wręcz przeciwnie, taki wymiar tożsamości stanowi trwałą podstawę odniesień dla tworzenia pedagogiki otwartej, będącej

²⁵ Por. J. Kostkiewicz, *Aksjologiczne podstawy katolickich koncepcji pedagogicznych*, w: *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, red. J. Kostkiewicz, s. 14.

²⁶ Z. Melosik, *Edukacja a przemiany kultury współczesnej. Implikacje dla teorii i praktyki*, w: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Kraków 2001, s. 31.

nieustannie w trakcie stawania się. System integralnej pedagogiki przedszkolnej w ujęciu E. Bojanowskiego, oparty na katolickiej pedagogii i myśli pedagogicznej, umożliwi pewien naukowy pluralizm, ale nie może opuszczać wspólnych fundamentów. Katolicki nie oznacza zbioru wszystkiego co możliwe, bo ma klarowne fundamenty oparte na Objawieniu w Piśmie Świętym i Tradycji, a także na katolickiej nauce społecznej.

3. Napięcie między zmianą i pluralizmem a wiernością i kontynuacją

Integralna pedagogika przedszkolna w koncepcji Edmunda Bojanowskiego wyrosła w konkretnych warunkach społeczno-kulturowych, na podstawie dorobku różnych epok dziejów wychowania i w interdyscyplinarnym kontekście odniesień²⁷. Uwiarygodniła się w doświadczeniu praktycznym o 160 letniej tradycji. Jest ona kontynuowana i wciąż rozwijana przez Służebniczki z zachowaniem dbałości o jednoznaczność teoretycznych podstaw wychowania chrześcijańskiego. Idee i dzieło, jakie stworzył Bojanowski żyją nie w strukturach, lecz przede wszystkim w osobach, które je realizują. Zaangażowanie w troskę o wierną realizację charyzmatu Założyciela domaga się poznawania przez uczestnictwo w formacji jego myśli i ducha oraz wierną realizację w praktyce z uwrażliwieniem na współczesność. Wierność pierwotnej inspiracji nie jest możliwa bez zrozumienia jej istoty, kontynuacji stylu poznawania i rozumienia sensu ludzkiego życia i działania, aktualnych problemów oraz potrzeb człowieka i świata, na które siostry mają odpowiadać w swej praktyce pedagogicznej.

Służebniczki do dziś podejmują działalność wychowawczą, oświatową, opiekuńczą, charytatywną w ochronkach – przedszkolach, placówkach opiekuńczo – wychowawczych podobną, jak zaproponował Bojanowski w XIX wieku. Zawsze były to działania

²⁷ Szczegółowa analiza kontekstu uwarunkowań w: M. Opiela, dz. cyt., s. 21-40 i 155-220.

kompleksowe, spójne, planowe, oparte na diagnozie indywidualnych i społecznych potrzeb osoby i środowiska. Towarzyszy im mocna i konkretna świadomość celów oraz przejrzystość zasad, według których dokonuje się ich realizacja. Zachowaniu ciągłości i kontynuacji sprzyja fakt, że zawiera ona elementy ponadczasowej myśli chrześcijańskiej i jest wyrazem praktyki wychowawczej Kościoła. Stałym stylem działalności pedagogicznej w ochronkach jest dostosowywanie i aktualizowanie oryginalnych rozwiązań tej koncepcji wychowania do potrzeb współczesności.

Szybko postępujące zmiany społeczne dokonujące się w naszym społeczeństwie tworzą co raz to nowe układy warunków społeczno - kulturowych. Pojawiają się różne modele, koncepcje, projekty zarówno w odniesieniu do teorii pedagogicznych jak i zadań instytucji oświatowych, opiekuńczo-wychowawczych i ich przyszłości. Bez właściwego rozpoznania obszaru zmienności i ciągłości tej działalności oraz aktualnych potrzeb i problemów społecznych realizacja koncepcji pedagogicznej E. Bojanowskiego mogłaby utracić swą specyfikę oraz kontynuację pierwotnych założeń. Niezwykle ważne jest zachowanie konkretnego sposobu, stanowiącego o tożsamości działania dla dobra innych. Chodzi tu więc o sposób odpowiadania na rodzące się wciąż na nowo aktualne problemy i potrzeby społeczne.

Dostosowywanie do aktualnych warunków służące kontynuacji działalności Zgromadzenia, a jednocześnie adekwatne w stosunku do rzeczywistości, wymaga rzetelnej znajomości pierwotnego kształtu i założeń tej działalności oraz procesu jej przemian pod wpływem zmieniających się warunków społeczno-kulturowych. System działań ukształtowany z inicjatywy i pod wpływem E. Bojanowskiego stanowi wzór, z którym jest konfrontowana i odnawiana cała późniejsza działalność. Jest ona kontynuacją zapoczątkowanej w 1850 r. działalności oświatowej i opiekuńczo-wychowawczej. Działalność ta miała na celu ochronę wartości religijnych, moralnych i narodowych poprzez wychowanie, oświatę, opiekę i pomoc społeczną, zabiegając również o poprawę warunków bytowych potrze-

bujących spośród dzieci, ubogich i chorych. Koncepcja ochrony została określona i realizowana przez E. Bojanowskiego w określonych warunkach społeczno-kulturowych ze względu na konieczność wypełnienia określonej misji w społeczeństwie²⁸.

Bojanowski nadał w ten sposób pewien styl dynamizmu stworzonemu systemowi oraz prowadzonej działalności. To styl odpowiadania na potrzeby społeczne w sposób kompleksowy mając na uwadze cele oparte na najwyższych wartościach, wykraczające poza doraźne działania, służące osobie zapewniając jej integralny rozwój. Pomoc i ochrona polegała na udzielaniu wsparcia bez zastępowania osoby czy wspólnoty w jej życiowych rolach i zadaniach, w pełnej harmonii z otoczeniem społecznym i naturalnym. Dokonywała się w pełnym kontekście historycznym i kulturowym oraz w poczuciu odpowiedzialności za siebie i innych, zgodnie z chrześcijańskim systemem wartości i tradycjami narodowymi. Z biegiem czasu pojawiały się nowe potrzeby społeczne, które wymagały tych samych kierunków działań, ale jednocześnie stwarzały warunki i wymagały podejmowania nowych. Bardzo ważne jest tu poczucie potrzeby zmiany czy rozpoznawania nowych aspektów pozornie tej samej lecz *de facto* zmienionej rzeczywistości społecznej. W wielu przypadkach, by zachować ciągłość działalności społecznej rzeczą bardzo ważną staje się wzbudzenie potrzeby jej zmian adaptacyjnych.

Elementem, który najbardziej jest podatny na zmiany i dzięki któremu działalność ochronkowa może i powinna być adaptowana do aktualnej sytuacji są konkretne działania – ich formy, metody i środki. Każdemu kierunkowi działalności można przyporządkować odpowiednie formy działań, z właściwymi metodami i narzędziami ich realizacji w konkretnym miejscu i w dostosowaniu do potrzeb każdego

²⁸ Proces zmian adaptacyjnych w działalności opiekuńczo-wychowawczej w ochronkach został poddany analizie, a jego prawidłowości ze względu na specyfikę Sióstr Służebniczek BDNP zaprezentowany w rozprawie: M. Opiela, *Dynamika przemian działalności opiekuńczo – wychowawczej Sióstr Służebniczek BDNP w ochronkach*, Dębica 2011.

przedmiotu tej działalności, bez zagrożenia jej kontynuacji. Zmieniające się warunki kształtowały sposoby zachowania i relacji ochroniarek ze środowiskiem, ich dobór i przygotowanie oraz określały zakres działań. Natomiast motywacja ich podjęcia i realizacji zawsze wynikała z odpowiedzialności za wierną realizację charyzmatu Założyciela, który odnosi się do wartości wyższych, absolutnych²⁹.

Natura człowieka nie zmienia się, zatem nie dezaktualizują się ideały i cele wychowania, ale dlatego, że sięgają dalej niż tylko czysto naturalne czy społeczne wartości. Podstawą trwałości i ciągłości jest tu uniwersalna, chrześcijańska koncepcja człowieka oparta na mocnych podstawach religijno – filozoficznych. Rozumienie człowieka w jego strukturze i działaniu oparte jest na wizji człowieka jako osoby. Człowiek pojmowany jest jako byt materialno-duchowy, którego racją jedności jest akt istnienia. Jako podmiot, posiada naturę osobową, wyrażającą się w wolnym i świadomym działaniu (nauka, moralność, religia, twórczość), jest otwarty na prawdę, dobro i piękno, w szczególności na Boga³⁰.

Innym, bardzo istotnym jest fakt, że działania wychowawcze w koncepcji pedagogicznej E. Bojanowskiego nie były wyizolowane z innych działań lecz umiejętnie powiązane z kształceniem, opieką, profilaktyką nastawionymi na potrzeby rozwojowe osoby dziecka oraz na dobro rodziny i narodu. Bojanowski stworzył specyficzny system wychowania, pomocy i integracji społecznej, w którym wychowanie stanowi najważniejszy element służby człowiekowi, ze szczególnym uwzględnieniem dziecka, ludu, osób ubogich i chorych. Osoba stoi w jego centrum, a jego istotą jest troska o jej integralny rozwój w relacji do całego kontekstu jej życia, działania i otoczenia, jej potrzeb – od podstawowych po najwyższe. Tak powstawały ochronki – instytucje wielopłaszczyznowego wsparcia,

²⁹ Por. M. L. Opiela, dz. cyt., s. 126-127.

³⁰ Por. M. Krąpiec, *O człowieku*, Lublin 2008, s. 95-98.

które służyły całej społeczności, integrując jej członków wokół wspólnych celów i zadań, wychowując a jednocześnie świadcząc pomoc i opiekę różnym kategoriom potrzebujących.

Przy dobrym rozeznaniu problemów konkretnych środowisk i wykorzystaniu możliwości, jakimi dysponujemy biorąc pod uwagę możliwości współczesnych osiągnięć w dziedzinie nauki, kultury i techniki służących dobru człowieka, z powodzeniem możemy dzisiaj przy tym korzystać z tego systemu realizując cele i zasady, które nie przestały być aktualne. Potrzebna w tym jest znajomość założeń, którym Bojanowski zapewnił dynamikę poprzez położenie u ich podstaw ponadczasowych i uniwersalnych wartości będących również źródłem motywacji dla wychowawczyń. Dziś jednak szczególną potrzebą staje się poznanie i rozumienie, nie tyle tego, co praktyczne, a nawet teoretyczne, ale tego, co duchowe w całym spektrum tej rzeczywistości.

W całej koncepcji pedagogicznej E. Bojanowskiego najważniejszą metodą jest osobowy wpływ, działanie człowieka w perspektywie doczesności i życia wiecznego, a najważniejszym elementem systemu – wychowanie integralne. Szczególnej wagi nabiera tutaj wszystko, co dotyczy ludzkiej duchowości, jako ważnego i niezbędnego obszaru pełnego rozwoju osoby. W tym kontekście cele nabierają wymiaru nadprzyrodzonego zarówno w odniesieniu do dziecka, ludu jak i ochroniarek. Tak ważny w wychowaniu wpływ osobowy w koncepcji Bojanowskiego ma charakter zależności wzajemnej. Dzieci, lud rozwijają się i kształtują pod wpływem ochroniarek – ich działań i przykładu życia, a one spełniając swą misję poprzez służbę dzieciom, ubogim i chorym, realizują swe powołanie i postępują na drodze osobistego rozwoju. Przy czym wzajemna wymiana wartości służy ich ochronie i urzeczywistnieniu, bo prawdziwe wartości umacniają się wtedy, kiedy są przekazywane, a dokonuje się to najskuteczniej przez przykład życia nimi w codzienności.

Służebniczki podjęły twórczą inicjatywę kontynuacji dzieła Bojanowskiego, zachowując ciągłość działalności dzięki zmianom adaptacyjnym w zmieniających się warunkach. W wartościach najwyższych, religijnych odnajdują źródło właściwej motywacji, wartości, norm, które znajdują wyraz w działalności opiekuńczo – wychowawczej w konkretnych warunkach społeczno-kulturowych i społecznej. Założyciel nadał jej taką dynamikę, by budziła gotowość służenia innym z dostosowaniem się do aktualnych potrzeb. To stanowi drogę kontynuacji dzieła i koniecznej dynamiki twórczej wierności.

Dorobek Bojanowskiego oraz praktyka i doświadczenie w realizacji założeń jego systemu są źródłem do określenia teoretycznych podstaw odpowiadających współczesnym osiągnięciom pedagogiki i wymaganiom stawianym obecnie edukacji dziecka w wieku przedszkolnym.

4. W trosce o synergię praktyki i teorii pedagogicznej

Praktyka pedagogiczna stanowiła dla Bojanowskiego podłoże do weryfikacji poznanych teorii i koncepcji wychowania. Służyła także budowaniu takiej teorii, która otwarta na pełny rozwój dziecka i jego dobro w perspektywie całego jego życia odpowiada społecznej bazie i założeniom wyrosłym z polskiej tradycji. Starał się swoją koncepcję obudować teoretycznie, co pozostaje inspirujące do dalszych przemyśleń i pomocne w rekonstrukcji jego teorii we współczesnych warunkach.

Z rozwojem teorii i praktyki coraz wyraźniej jawiła się potrzeba „kształcenia wychowawczyń do nowo zakładających się instytucji, a nawet sposobienia praktycznie uzdolnionych nianiek do domowego prowadzenia dzieci. Wpływ więc ogólny jakiego dawniej wszystkie teorie pedagogiczne, na wychowanie wieku dziecięcego, wyrzucić nie zdołały, rozszerza się teraz widocznie za pośrednictwem publicznych tego rodzaju instytucji”³¹. Bojanowski zauważał

³¹ AGSD, B-h-1, k. 12v.

problem ogromnej przepaści między niejedną teorią o wychowaniu a praktyką pedagogiczną. Nie tworzył więc teorii w oparciu o intuicję i rozważania spekulatywne, oderwane od praktyki pedagogicznej i związanych z nią faktów. Nie zamierzał też tworzyć teorii mającej ambicje natychmiastowego zaspokajania konkretnych potrzeb i rozwiązywania problemów społecznych. Nawijając do ogólnych konstrukcji interpretacji dziejów wychowania, ogarniających całość zjawisk pedagogicznych w szerokiej perspektywie czasowej, zmierzał w kierunku koncepcji mniej ogólnej, wyjaśniającej i porządkującej zjawiska wychowawcze dotyczące wczesnego wychowania dziecka w jego środowisku. Dlatego zwracał uwagę na wartość wyprowadzenia teorii z własnych doświadczeń, obserwacji, poznawania i rozumienia praktyki wychowawczej w ochronach. Twierdzi, że w nich weryfikuje się „niejedna wybujała teoria i odwrotnie znów, niejedno uprzedzenie, przeciwko najistotniejszym zasadom wychowania, znika, skoro takie okazały tu pożądaną skuteczność w praktyce”³².

Dokonując analizy relacji, związków i odrębności teoretycznej wiedzy pedagogicznej i praktyki edukacyjnej S. Palka dochodzi do wniosku, że „obie odmiany pedagogiki uzależnione są od praktyki pedagogicznej”³³. Zarówno pedagogika teoretyczna jak i pedagogika praktyczna, jako związane z praktyką, są społecznie użyteczne, co nie obniża ich poznawczego znaczenia. Kategoryzacja ta nie jest zatem rozłączna, co w dużym stopniu zależy z jednej strony od intencji teoretyków, którzy mogą dystansować się od praktyki tworząc konstrukty w imię pedagogiki naukowej, bądź badaczy, którzy chcą służyć ulepszeniu praktyki. Z drugiej zaś od praktyków ze względu na ich przygotowanie do przetwarzania wiedzy w praktyce pedagogicznej. W odniesieniu do

³² Por. tamże.

³³ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003, s. 42.

prezentowanej koncepcji pedagogiki ważna jest właściwa jej orientacja metodologiczna. Jest ona formułowana jako nauka o edukacji człowieka, pojmowanej jako łączne realizowanie wychowania, kształcenia i formacji w perspektywie całego jego życia³⁴.

Charakteryzując zatem pedagogikę w ujęciu Bojanowskiego postrzegamy ją zgodnie z jej integralnym wymiarem. Jawi się ona jako nauka nie tylko teoretyczna, wyjaśniająca badane zjawiska w uogólniony sposób, ale także praktyczna, rozwiązująca problemy szeroko pojętej praktyki pedagogicznej i wskazującą na jej szczegółową dziedzinę, która jest dziedziną zainteresowania pedagogiki przedszkolnej.

Poddawanie przez Bojanowskiego weryfikacji teorii w praktyce służyło także wzmacnianiu jej przewidywalności z założeniem dynamiki i otwartości koncepcji wychowania, u podstaw której ona leży. W związku z tym koncentrował się nie tylko na rozwiązywaniu szczegółowych kwestii, ale również na poszukiwaniu ich fundamentów. Było to tym ważniejsze, że dążył do tworzenia teorii mniej zakresowo rozległej, bo dotyczącej edukacji dziecka w wieku przedszkolnym, fundamentalnej dla całego życia osoby. Celem wychowania jest urzeczywistnianie siebie według Bożego obrazu i podobieństwa w perspektywie doczesnej i nadprzyrodzonej. Wobec godności osoby dziecka i tak pojętego celu wychowania, pozbawienie teorii wychowania możliwości przewidywania, prowadziłoby do tego, że nie miałyby ona większego znaczenia praktycznego i stałyby się bezwartościową.

Bojanowski zmierzał więc do tworzenia teorii pełniącej służebną rolę wobec praktyki, podobnie jak praktyka spełniała wobec niej funkcję kontroli oraz jej ustawicznej ewaluacji i rozwoju. Wykorzystanie tworzonych przez niego podstaw teorii wychowania przedszkolnego do rekonstrukcji jego pedagogiki na nowo dzisiaj będzie wiarogodnym sprawdzianem skuteczności praktycznych

³⁴ Por. tamże, s. 37-43.

działań wychowawczych realizowanych przez 160 lat przez służebniczki. Podzielałam przekonanie, na jakim opierał się również E. Bojanowski, że teorii pedagogicznych nie można tworzyć bez odwoływania się do praktyki wychowawczej, której z kolei nie można do końca zrozumieć bez teorii. Są one nierozłączne, bo teoria abstrahująca od faktów, staje się bezużyteczna, a praktyka ignorująca teorię skazana jest na błędy, brak rozumienia zasadności podejmowanych działań wychowawczych i bezmyślne rozwiązywanie napotykanym problemów.

Pedagogika Bojanowskiego jest jedną z propozycji sposobu rozumienia i rozwiązywania określonych problemów dotyczących wczesnej edukacji dziecka w żłobku, przedszkolu i innych formach. Sam zdawał sobie sprawę z tego, że służyć ona będzie służebnikom jako narzędzie pracy wychowawczej, które wymaga od nich odpowiednich umiejętności i sprawności życiowych. Chociaż stworzył ściśle określone zasady i reguły pracy wychowawczej, to osobiście był przekonany o konieczności zaangażowania się siostr w ich twórcze przestrzeganie i realizację. Już na etapie budowania systemu wychowania pokazał, że to właśnie teoria ciągle powinna być otwarta na aktualne potrzeby i problemy wynikające z warunków życia i potrzeb dzieci, ich rodzin, społeczeństwa, narodu, Kościoła i świata. Ustawiczna refleksja nad podejmowanymi działaniami i ich teoretycznymi uzasadnieniami wynika z podkreślanej przez Bojanowskiego potrzeby twórczego ich wcielania w życie. Skuteczność i poprawność tego typu strategii zakłada znajomość przez Służebniczki obszarów ciągłości i zmienności w dziedzinie zjawisk i działań edukacyjnych stanowiących istotę działalności Zgromadzenia pojmowanej jako misja oraz determinacja w jego wiernej i twórczej kontynuacji. Określenie najwyższego celu wychowania jako stanie się obrazem i podobieństwem Boga na ziemi, wyznacza szeroką perspektywę poszukiwań rozumienia teorii i praktyki pedagogicznej umożliwiającej jego osiągnięcie w życiu wychowanków.

W wielości ofert wychowawczych kierowanych do rodziców i instytucji oświatowych wartościowym może okazać się przedstawienie tej propozycji. Przekonanie o jej wartości jest uzasadnione doświadczeniem służebniczek, które ją z powodzeniem realizują, co zakłada pełne uczestnictwo w działaniu ukierunkowanym na dobro dziecka i społeczeństwa oraz stałą refleksję nad jego jakością i adekwatnością. Zasadność przedstawienia tej propozycji potwierdza również wielkie zapotrzebowanie społeczne wynikające z zaufania, wysokiej oceny i identyfikacji z wartościami, celami i zasadami, na jakich zbudowana jest teoria i praktyka wczesnej edukacji we współczesnych ochronkach. Zresztą przekonanie o wartości i konieczności powrotu do tego, co stałe i sprawdzone w tradycji oraz jasna deklaracja odniesienia do zawartych tam egzystencjalnych prawd odnoszących się do aktualnej sytuacji człowieka zagubionego w świecie, staje się szczególną potrzebą naszych czasów.

Czy musimy się zgodzić na bieg i narzucające się negatywne wpływy współczesnej cywilizacji? Co zatem możemy zrobić, by wykorzystać dobrze osiągnięcia ludzkiej myśli i twórczości, a skutecznie stawiać opór zagrożeniom? Czy musimy się zgodzić na przyjmowanie tego, co wbrew naszym tęsknotom i potrzebom prowadzi do banalizacji życia i porzucenia wartości wyższych na rzecz standardów, wydajności pracy, wskaźników jakości, ocen ekspertów oraz dominacji techniki nad kulturą, konsumpcji nad twórczością?

Abyśmy nie pozwolili ować się pesymizmem postmodernizmu czy iluzją liberalizmu i wspierali w pełnym rozwoju poprzez wychowanie nowego człowieka, pokolenia osób, których rzeczywistość w żadnym wymiarze nie zostanie zredukowana, w sposób pewny możemy się odnieść do stałych wartości, zasad i praw zawartych w religii, naturze i historii człowieka i ludzkości. Bojanowski również musiał zmierzyć się z problemami swoich czasów, które dzięki zaangażowanej postawie potrafił rozpoznać, interpretować i rozumieć, wykorzystując wszystko, co służyło dobru. Wyraźnie

jednak dystansuje swoją pedagogikę od założeń pozytywistycznych, ideologii i naturalizmu, a otwiera ją na wymiar duchowy i podmiotowy poszukując inspiracji wychowawczych w naukach humanistycznych i filozofii. Zakłada troskę o wysoką świadomość historyczną i kulturową oraz otwartość na otaczającą człowieka rzeczywistość.

Integralna pedagogika przedszkolna E. Bojanowskiego jest konkretną propozycją nie tylko dla służebniczek prowadzących wczesną edukację dzieci według jej założeń, ale na pewno dla wielu, którym zależy na wychowaniu dobrych obywateli i dojrzałych chrześcijan. Daje możliwość odniesienia do stanowiącego jej mocne podstawy chrześcijańskiego systemu wartości, który ma ogromne znaczenie dla rozwoju osoby i społeczeństwa, szczególnie w sytuacji utraty nadziei na pozytywne zmiany, spadku motywacji do odpowiedzialnego angażowania się w cokolwiek poza poprawą sytuacji materialnej, co zbyt często prowadzi także do zaniedbań w trosce o ochronę rodziny i wychowanie własnych dzieci.

5. Idea ochrony istotą systemu wychowania Edmunda Bojanowskiego

Wizję integralnej pedagogiki przedszkolnej budujemy w odniesieniu do podstaw integralnego wychowania, czy harmonijnego, jak rozumiał i określał je Bojanowski. Ważne zatem jest jego rozumienie w kontekście dorobku współczesnej filozofii, przez pedagogikę i przez Kościół, o ile uwzględnia wszystkie trzy wymiary łącznie – natury, religii i historii. Integralne wychowanie w ujęciu Bojanowskiego jest takim tylko wtedy, gdy obejmuje wspieranie osoby w jej rozwoju we wszystkich obszarach łącznie – fizycznym, umysłowym, społecznym, kulturowym, moralnym i religijnym, bez redukcji o jakikolwiek z nich. Znajduje to uzasadnienie filozoficzne i teologiczne, zgodnie z podejściem Bojanowskiego, że religia i filozofia stanowią o ogólnie obowiązujących zasadach.

Sam proces wychowania bł. Edmund rozumiał jako realizację idei ochrony, którą odwołując się do słownika języka polskiego B. Lindego określał jako: „ochranianie, szanowanie, oszczędzanie, całość, nienaruszalność, schronienie, zachowanie”³⁵.

Teologiczne uzasadnienie przyjętego rozumienia istoty wychowania integralnego rozwijają badania naukowe w uniwersytetach i wydziałach katolickich oraz przedstawiają dokumenty Kościoła. Uznając powszechne dążenie do ciągłego doskonalenia pracy wychowawczej ogłasza on publicznie dokumenty zajmujące się wychowaniem, określające podstawowe prawa człowieka, a szczególnie prawa dzieci i rodziców. Biorąc udział w rozwoju i upowszechnianiu zasad wychowania, ogłasza podstawowe zasady wychowania chrześcijańskiego, szerzej rozwija je i monitoruje poprzez Kongregację ds. Wychowania Katolickiego i dostosowuje przez komisje konferencji biskupów do różnorodnych warunków regionalnych³⁶.

W tym kontekście rozumienie wychowania integralnego zyskuje, oprócz filozoficznego, pogłębiony wymiar o aspekt teologiczny. „Powinno ono objąć pełną formację osoby ludzkiej, zarówno w odniesieniu do celu ostatecznego, jak i w odniesieniu do dobra wspólnego społeczności. Dlatego dzieci i młodzież powinny być tak wychowywane, żeby mogły harmonijnie rozwijać swoje przymioty fizyczne, moralne oraz intelektualne, zdobywać coraz doskonalszy zmysł odpowiedzialności, właściwie korzystać z wolności i przygotowywać się do czynnego udziału w życiu społecznym”³⁷. Kard. Z. Grocholewski wyróżnia istotne elementy integralnego wychowania: pierwszy dotyczy *wartości*, którymi należy ubogacić młodego człowieka we wszystkich wymiarach jego życia

³⁵ AGSD, B-k-4, k. 29r.

³⁶ Zob. Sobór Watykański II, Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*, 8, w: *Służyć wzrastaniu*, red. J. Poniewierski, s. 15-16.

³⁷ Kodeks Prawa Kanonicznego, w: *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, red. J. Poniewierski, (KPK 795) s. 31.

(doczesny i nadprzyrodzony, indywidualny i społeczny), drugi *wychowawcy* (personalny wzór wartości, osobisty wpływ, kontakt osobowy nacechowany autentyczną miłością wychowawcy do wychowanka, i tak przez niego odbierany), trzeci *wychowawców* (twórcza współpraca między nimi i spójność środowiska wychowawczego), a czwarty *perspektywy czasowej* (wychowanie od wczesnych lat na całość życia, taka formacja wychowanka, by on wychowywał potem samego siebie przez całe życie, by czuł potrzebę ciągłego doskonalenia się oraz tworzenie odpowiednich warunków środowiskowych)³⁸.

6. Zakończenie

Pedagogika jako nauka rozwijała się i nadal rozwija na bazie praktyki wychowawczej. Ta z kolei zawsze wiąże się z dzieckiem, dzieciństwem i fundamentalnym znaczeniem wczesnego wychowania dla całego życia człowieka. Zarówno teoria jak i praktyka pedagogiczna o inspiracji chrześcijańskiej wyrasta na bazie koncepcji człowieka jako osoby i wynikającej z niej jego godności, relacji do Boga i ludzi. Posiada zatem wymiar doczesny i nadprzyrodzony, indywidualny i społeczny. Pomijanie religii powoduje, że procesy wychowawcze kreowane przez wychowawców i wychowanków nie mają punktu odniesienia i są przez to podatne na patologie, które dzisiaj obserwujemy.

Integralna pedagogika przedszkolna w systemie E. Bojanowskiego jest dzisiaj konkretną propozycją teoretycznych podstaw wczesnej edukacji dziecka. Pedagogika ta ma szansę „odnaleźć się w świecie odczuwanego chaosu, nieładu konkurujących między sobą podejść i orientacji, nie eliminując wstępnie żadnego z

³⁸ Por. Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego, w: Służyć i wychowywać do miłości. Błogosławiony Edmund Bojanowski – wychowawca i apostoł laikatu*, red. M. L. Opiela, A. Smagacz, S. Wilk, Lublin 2009, s. 18.

nich?”³⁹. Ma ona swoje miejsca w pluralizmie współczesnych teorii pedagogicznych, jako wierna swej tradycji i otwarta na zmianę. Praktyka i rozwijająca się na jej podstawie teoria pedagogiczna od samego początku dotyczyła wychowania małego dziecka, którego symbolem i dla którego wzorem w kulturze europejskiej o korzeniach chrześcijańskich jest Dzieciątko Jezus. Taki model edukacji zakłada rozpoczęcie całego procesu od rodziny, która współcześnie jest marginalizowana. Ważną rolę do spełnienia mają tu instytucje przedszkolne jako pierwszy etap edukacji dziecka. Ich katolicka tożsamość, mając na uwadze oczekiwania rodziców posyłających tam swe dzieci, powinna służyć integralnemu rozwojowi i wychowaniu. Ten wymiar „ochrony” i wsparcia rodziny był bardzo istotny w koncepcji pedagogicznej E. Bojanowskiego i pozostaje bardzo ważny w jego integralnej pedagogice przedszkolnej.

BIBLIOGRAFIA

- Archiwum Główne Służebniczek Dębickich w Dębicy (AGSD), *Notatki Edmunda Bojanowskiego*, (B).
- Dauber H., *Podstawy pedagogiki humanistycznej. Zintegrowane układy między terapią a polityką*, Kraków 2001.
- Dziewiecki M., *Pedagogika integralna*, Warszawa 2010.
- Gałużka M., *Idea chrześcijańskiego wychowania dzieci w świetle pism i działalności E. Bojanowskiego (1814-1871)*, Wrocław 1989.
- Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993.
- Jaworska – Witkowska M., *W stronę pedagogiki integralnej. Peregrynacje humanistyczne*, Szczecin 2007.
- Kodeks Prawa Kanonicznego, w: *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, red. J. Poniewierski, Kraków 2009, s. 31-38.

³⁹ Por. B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Impuls, Kraków 2010, s. 20.

- Korespondencja Edmunda Bojanowskiego z lat 1853-1871, t. I-II, objaśnił, skomentował i zarysem monograficznym poprzedził L. Smółka, Wrocław 2001.
- Kostkiewicz J. (red.), *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, Kraków 2011.
- Koźmian J., *Pisma*, Poznań 1881.
- Krasnodębski M., *O możliwości zbudowania realistycznej filozofii wychowania w oparciu o tomizm i personalizm*, "Horyzonty wychowania" 8 (2009) 16, s. 137-168.
- Krasnodębski M., *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Warszawa 2009.
- Krąpiec M., *O człowieku*, Lublin 2008.
- Opiela M., *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*, Lublin 2013
- Opiela M. L., *Dynamika przemian działalności opiekuńczo – wychowawczej Sióstr Służebniczek BDNP w ochronkach*, Dębica 2011.
- Opiela M. L., Smagacz A., Wilk S. (red.), *Służyć i wychowywać do miłości. Błogosławiony Edmund Bojanowski – wychowawca i apostoł laikatu*, Lublin 2009.
- Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003.
- Paweł VI, Encyklika *Populorum progressio*, w: *Breviarium fidei*, red. I. Bokwa, T. Gacia, S. Laskowski, H. Wojtowicz, Poznań 2007, s. 569-583.
- Pius XI, Encyklika *Divini illius Magistri* o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży, w: *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, red. J. Poniewierski, Kraków 2009, s. 43-74.
- Sobór Watykański II, Deklaracja *Gravissimum educationis*, w: *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, red. J. Poniewierski, Kraków 2009, s. 16-30.
- Strzeszewski Cz., *Integralny rozwój człowieka według wskazań encykliki Pawła VI Populorum progressio*, „Zeszyty Naukowe KUL” 12(1969), nr 2, s. 17-22.
- Śliwerski B. (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Kraków 2001.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2010.

INTEGRAL PRESCHOOL EDUCATION IN TERMS OF EDMUND BOJANOWSKI AND THE CHALLENGES OF THE PRESENT TIME

1. Inspirationsquellen des pädagogischen Gedanken von Edmund von Bojanowski. 2. Pädagogische Konzeption des Seligen Edmund von Bojanowski. 3. Bedingungen zur Realisation der Konzeption von integraler Erziehung

Der wieder neu entdeckte pädagogische Gedanke des Seligen Edmund von Bojanowski, scheint heutzutage innovativ und äußerst aktuell, obwohl er in der Hälfte des 19. Jahrhundert entstanden ist. Sein Einsatz in der modernen Vorschulbildung verleiht ihm ein besonderes Klima, was sich in dem Umgang mit Kindern und daraus resultierender Erfassung des Erziehungswertes, in seiner Rolle in der frühen Entwicklung des Kindes und seiner praktischen Realisierung äußert.

Bojanowski war Praktiker und Theoretiker der Erziehung, er schuf seine pädagogische Konzeption und perfektionierte sie ständig, indem er Kindergarten gründete. Seine praktische Erfahrung ermöglichte ihm Ziele zu formulieren, Inhalte und Handeln in Bezug auf universelle Werte und damals zugängliches pädagogisches Wissen auszuwählen. Obwohl er die theoretischen Grundlagen seiner Erziehungskonzeption in Form eines Werkes nicht niedergeschrieben hat, skizzierte er doch bedeutende Elemente der Konzeption und hinterließ eine reiche Materialiensammlung für ihre Bearbeitung. Und mehr noch: indem er die Kongregation Mägde Mariens gründete, hinterließ er eine lebendige und dynamische Konzeption in den Personen, für die sie ihre Lebensmission bedeutete. Für die Realisation der Konzeption schuf er entsprechende Grundregeln und Strukturen des dynamischen Kindertagesystems.

1. Inspirationsquellen des pädagogischen Gedanken von Edmund von Bojanowski

Der pädagogische Gedanke des Seligen Edmund von Bojanowski entwickelte sich in vier wichtigen Kontexten, die nicht nur Quelle der Inspirationen darstellten, sondern auch die Konzeption von der Erziehung des Kleinkindes beeinflussten. Den ersten Kontext bildeten Bojanowskis Erfahrungen mit eigener Entwicklung und Erziehung und mit eigenen persönlichen und äußeren Bedingungen, die seine Persönlichkeit und seine reiche Lebensgeschichte gestaltet haben. Er betrachtete Religion und Philosophie als „die wichtigsten universellen Sphären“⁴⁰, deshalb suchte er aus der religiös-philosophischen Perspektive nach Wahrheit über den Menschen, über sein Leben in irdischer und übernatürlicher Dimension, über die höchsten Werte, den Lebenszweck und –sinn. In Folge dessen kam er zur Überzeugung, dass der Weg zur persönlichen und gesellschaftlichen Erneuerung durch eine integrale Entwicklung und Erziehung des Menschen von Kindheit an führt. Das bezieht sich auf die Natur, Religion und Geschichte und ihnen entsprechende Werte, in denen sich der Mensch äußert und durch deren Verwirklichung er auf Entwicklung seiner vollen Menschlichkeit zusteuert. Er analysierte Situationen und Bedürfnisse des kleinen Kindes, seiner Familie und der Umgebung, in der es lebte, sich entwickelte und für die es in der Zukunft Verantwortung übernehmen sollte.

Die daraus gezogenen, für die Erziehungstheorie und –praxis wichtigen Schlussfolgerungen formulierte er im Zusammenhang mit Chancen und Gefahren, die die damalige gesellschaftlich-kulturelle Situation und europäische Zivilisation mit sich brachten. Um die Erziehungspostulate zu realisieren, suchte er nach Anlei-

⁴⁰ vgl. Hauptarchivum der Schwestern Dienerinnen in Dębica (AGSD), Notizen von Edmund von Bojanowski, (B), AGSD, B-h-1,k.19r.

tungen anhand vertiefter Analyse der zeitgenössischen Theorie und Praxis der Kindererziehung, ihrer Entwicklung und Evolution in Bezug auf die historischen Prozesse der europäischen Kultur. Die Analyse wurde von dem Erfordernis der Lösungen in einer konkreten, mit Bedürfnissen der Ärmsten verbundenen Situation motiviert. So hat er die Idee des Kindergartens sowie Strukturen und Grundlagen zu seiner Realisation geschaffen.

Bojanowskis Erfahrungen, die mit seiner persönlichen Geschichte verbunden sind, die im Elternhaus gesammelt wurden, die während seines Studiums und seines literarischen und gesellschaftlichen Engagements gewonnen wurden, gestalteten seine Ansichten und seine Aktivität, waren Quellen für sein Wissen und seine Erfahrungen, die seine Konzeption geformt haben. Seit früheren Jahren seines Lebens engagierte er sich mit großer Leidenschaft und echtem Taktgefühl für alles, was Familienleben, Heimat, Kirche und Menschheit betraf, er tat das mit voller Verantwortung und Sensibilität für höchste Werte. Auf der Suche nach Visionen und praktischen Lösungen auf dem erzieherischen Gebiet berief er sich auf Ansichten und Praktiken der zeitgenössischen Dichter, Journalisten, Pädagogen und Aktivisten, Philosophen, Historiker, Prediger⁴¹. Er begeisterte sich für das Geheimnis des Menschen als Person und seiner Entwicklung. Er bedachte es unter dem Gesichtspunkt des weltlichen und überirdischen Lebens, das sich harmonisch in Geheimnisse der Religion, Natur und Geschichte einfügt. Er war der Überzeugung, dass es die menschliche Aufgabe ist, sich ständig zu vervollkommen, zum Abbild Gottes zu werden, wobei die Erziehung eine besondere Rolle als Einführung auf diesem Weg spielte.

⁴¹ u. a. von Platon, B. Trentowski, A. Cieszkowski, A. Mickiewicz, J.U. Niemcewicz, C.K. Norwid, T. Lenartowicz, J. Lompa, L. Jucewicz, S. Rysiński, K. Wójcicki, K. Libelt, T. Kościuszko, J.H. Pestalozzi, J.B. Basedow, J. Lankaster, S. Wilderspin, R. Owen, F. Froebel, J. Wertheimer, P. Fellenberg, Priester P. Skarga, Priester K. Antoniewicz

Konsequent verfolgte er die Entwicklung eigenes Erziehungskonzeptes. Geschickt gebrauchte er verschiedene Erfahrungen und praktische Lösungen und synthetisierte und wählte das Wertvollste aus. Am 3. Mai 1850 errichtete er den ersten Kindergarten in dem Dorf Podrzeczce bei Gostyń in Großherzogtum Posen. Seit dieser Zeit setzte er seine pädagogische Konzeption um und vervollkommnete sie, zugleich gründete er einen Orden als geistige, organisatorische und materielle Basis und als Personal für Realisierung der Konzeption.

2. Pädagogische Konzeption des Seligen Edmund von Bojanowski

Grundlegend für Bojanowski war in seinen Experimenten die biblische Konzeption des Menschen als Person. So verstand er sich selbst und sein Leben und auf solcher Grundlage skizzierte er die christliche Erziehungskonzeption, in der nicht so sehr die Möglichkeit, als viel mehr die Notwendigkeit der Integrationserziehung resultiert. Nur eine solche Erziehung dient nämlich der vollen Entwicklung des Menschen und dem Erreichen des höchsten Ziels. In dieser Konzeption wichtig ist alles, was über die Würde des Gotteskindes entscheidet – sein irdischer und überirdischer Aspekt, seine Seele und sein Leib. In keiner Facette der menschlichen Struktur, der Möglichkeiten und Bedürfnissen darf der Mensch in dem Erziehungsprozess vernachlässigt werden. Er selber darf auch die Verantwortung für seine volle Entwicklung nicht verharmlosen, weil er den Wachstums- und Entwicklungsgesetzen unterliegt und deshalb hängt seine Lebensqualität von seinem Willen und seiner Freiheit ab. Die Erziehungsintegrität in der pädagogischen Konzeption von Bojanowski, die in den Kindergarten realisiert wurde, zeigt sich in verschiedenen Dimensionen.

1. Gesamtdarstellung von der Realität der Person

a) des Kindes

– physisch,

- geistig,
- sittlich⁴²,
- b) der Betreuerin (Erzieherin)
 - äußerlich,
 - innerlich,
 - sittlich⁴³
- 2. Berücksichtigung aller Aspekte von den Beziehungen der Person:
 - a) individuelle:
 - zu Gott, anderem Menschen, sich selbst;
 - b) gemeinschaftliche:
 - zur Familie, Nation, Kirche,
 - c) gesellschaftliche:
 - zu lokalem Umfeld, zur Heimat, Menschheit.
- 3. Beziehung der Person zur Welt:
 - a) zur Natur – Gotteswerk
 - b) zur Kultur – Gesamtheit des geistlichen und materiellen Werks der Gesellschaft
 - materielle, geistliche, gesellschaftliche
 - c) zur Geschichte des Menschen, der Menschheit und der Gesellschaften
 - Geschichte der Erlösung,
 - Naturgeschichte,
 - Weltgeschichte;
- 4. Komplementarität der menschlichen Tätigkeiten
 - für eigene Erlösung, für Wohl der anderen, für Gemeinwohl.

Bojanowski strebte sowohl in der Praxis als auch in der Bestimmung ihrer theoretischen Grundlagen danach, alle diese Aspekte harmonisch und vollständig darzustellen, als Realität, die nur dem

⁴² AGSD, B-h-2, k.2r.

⁴³ Ibidem.

menschlichen Leben, seiner Entwicklung und Tätigkeit eigen ist. Nur der Mensch, in Bezug auf sein Wesen und Dasein, bedürfte unbedingt der Synthese der Natur, Religion und Geschichte für seine Vollentwicklung. Die in der andauernden Entwicklung verbleibende Menschheit erarbeitete in ihrer Geschichte ein Modell dieser Synthese, das fortgesetzt werden soll. Bojanowski war sich der Bedeutung dieser Grundlage für Erkenntnis und Verständnis der Erziehungsgegenwart bewusst, damit man ihr gute Aussichten auf die Zukunft ermöglichen kann. In Bezug auf bedeutende Erziehungsprozesselemente machte er zu diesem Zweck eine Geschichtsanalyse vom Altertum bis in seine zeitgenössische Periode. Er charakterisierte die Eigenart jeder Epoche als Teil der analysierten Realität und stellte dabei die dominierenden Tendenzen in der Erziehung des Kleinkindes dar. In Bezug auf Entwicklungsbedürfnisse und – möglichkeiten des Kindes und der gesellschaftlichen Bedürfnisse beurteilte er den Stand des Wissens und der praktischen Tätigkeit. Er bestimmte die primären und sekundären Ursachen in der analysierten Erziehungsrealität, nahm ihre Entwicklungsdynamik wahr. Er stellte zusammen, besprach und charakterisierte die Elemente, die reformiert werden sollten. Er bearbeitete eine Systemlösung für die Erziehung des Kleinkindes und bestimmte die voraussichtliche Entwicklungsrichtung zusammen mit den vermutlichen und erwarteten Ergebnissen der Erziehungstätigkeit in den Kindergarten.

Die Diagnose diente den theoretischen Grundlagen der pädagogischen Praxis in seinem Erziehungssystem, das auf der Idee des Schutzes beruhte. Sie berücksichtigte auch die Individualität des Kindes – seine Erziehungsmöglichkeiten und – bedürfnisse, was die Organisation sowohl der planmäßigen als auch der vorläufigen intentionalen Erziehungsmaßnahmen ermöglichte. Er schuf ein Programm, das nicht nur auf Kenntnis kindlicher Psyche beruhte, sondern auch auf dem großen Wert des Geheimnisses des Kindes und seiner Kindheit im Zusammenhang mit Natur, Religion

und Geschichte. Solcher Zusammenhang erlaubte es das Kind gründlich kennen zu lernen, indem man seine individuellen Bedürfnisse und Möglichkeiten kennt, damit man es fördert und in der Entwicklung zu voller Menschlichkeit lenkt. Es ging hier um die Vollkommenheit, Vollständigkeit und Harmonie, und keinesfalls um Durchschnittlichkeit, worauf die ernsthafte Betrachtung der frühen Erziehung des Kindes zeigt.

Nach der von Bojanowski angenommenen Anthropologie ist der ganze Mensch in der Erziehung wichtig: als Person, Kind Gottes und in seiner ganzen Existenz. Wegen seiner Würde erfordert es besondere Sorge, gründliche Kenntnis seiner Person in allen Facetten seines Lebens, in denen es von Kindheit an unter sorgender Obhut der Erwachsenen heranreifen soll. Der Respekt vor Natur, ein tiefes Gefühl und Pflege dessen, was für das menschliche Glück in dem irdischen und überirdischen Aspekt am wichtigsten ist, wurden rein und vorbildlich im Leben und in den Sitten des Volkes bewahrt. Darin fand Bojanowski die in die Praxis umgesetzte integrale Vision der Erziehung des Kleinkindes, die seiner Natur entsprach. Verständliche Überlieferungsform und Verwirklichung der religiösen Werte dienten der Gestaltung von Lebenseinstellung, Verhalten und Sitten. Als Beispiel führt Bojanowski an: „Wie das wichtigste Ziel der Erziehung es ist, dass der Mensch auf der Erde nach dem Gottes Ebenbild wird, so hat das tief begreifende Volk dieses Ziel als einziges Vorbild für das Kind den menschengewordenen Gott, den Welterlöser gewählt. Von der Geburt an beginnt es Ihn nachzuahmen und in den ersten Jahren, wenn eben die sinnlichen Eindrücke tüchtigere Mittel als allerlei vorzeitiges Lernen sind, erinnert das Volk das Kind an die Jugend des Erlösers“⁴⁴. Das ganze Jahrhundert später bestätigte die Kirche in ihrer Lehre: „eine wahre Erziehung bezweckt die Gestaltung der menschlichen Per-

⁴⁴ AGSD, B-h-1, k.18v.

son in Bezug auf ihr Endziel“⁴⁵ und „harmonische Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit enthüllt in dem Menschen allmählich den Gottes Sohn“⁴⁶.

Für die richtige, vollständige und harmonische Erziehung ist die Überbetonung irgendeines Aspektes der menschlichen Realität nicht günstig – weder der Natursphäre noch der rationalen noch der geistigen Sphäre. Erst ihre dynamische Harmonie, die sie einander vervollständigen lässt, bildet entsprechende Bedingungen, um die Erziehung richtig zu verstehen und sie für die integrale Entwicklung des Kindes und der menschlichen Gesellschaft zu realisieren. Auf diese Weise unterschied Bojanowski „dreierlei Seiten jeglicher Erziehung, in denen nicht nur ihre zeitlichen, sondern auch logischen Folgen zum Ausdruck kommen, und nämlich Ausbildung: physische (äußere), moralische (innere), sittliche (gesellschaftliche)“ – die als Aufgabe haben, die zwei letzten praktisch einzusetzen⁴⁷.

3. Bedingungen zur Realisation der Konzeption von integraler Erziehung

In der Realisation des harmonischen Modells der Früherziehung spielten wesentliche Elemente der Idee des Schutzes und ihrer Verwirklichung in der Erziehungspraxis eine sehr große Rolle. Sie bewahre ihre Aktualität dank der Entwicklungsdynamik durch Wandlung, Bekehrung und Wertetreue, Wiederkehr zur Quelle mit der lebendigen Motivation zum Schutz durch Erziehung. Um das zu erreichen, genügte es nicht das Kind von der Gefahr in physischer und moralischer Hinsicht zu isolieren. Es war nötig, ein Er-

⁴⁵ Zweites Vatikanische Konzil, Erklärung *Gravissimum educationis*, Nr.1.

⁴⁶ Kongregation für das Katholische Bildungswesen, *Orientierung in der Erziehung in der Menschlichen Liebe*, Vatikan 1983, Nr.1.

⁴⁷ vgl. AGSD, B-h-1, k.14r.

ziehungsmilieu zu schaffen, das das Familienleben und seine Bräuche nachbilden wird. Es dürfte keine Kluft zwischen der Familie und dem Kindergarten geben, der Kindergarten sollte immer der Familie dienen. Man sollte deshalb keine Erziehungsrealität erfinden oder kreieren, die dem Alltag des Milieus fremd wäre, sondern seine edlen Elemente herausnimmt und in der Erziehung verwendet. Bojanowski glaubte an die bewährte Praxis und an die darauf gebaute Volksweisheit. Die Religiosität des Volkes gewährte seine Sittenwerte, die wegen des Bildungsmangels nur vom Aberglauben gereinigt werden sollten. Das ganze familiäre und gesellschaftliche Leben des Volkes bildete ein Milieu voller Bedingungen, die den Prozess erfolgreich machen, worauf das naturnahe Leben des einfachen Volkes zeigt⁴⁸. In der Geschichte der Kirche fand er die Beispiele praktischer Realisation, deshalb fand er den Weg der Kirchentradition am zuverlässigsten.

Die Kirche bildet also ein richtiges Milieu und besitzt entsprechende Mittel für die geistige Entwicklung der Person und für ihre Formation. Deshalb braucht man die richtige Auffassung der Kirche als einer Gemeinschaft mit ihr eigener Eigentümlichkeit, Gemeinschaft, aus der nicht nur Zugehörigkeit in gesellschaftlichem sondern vor allem in überirdischem Aspekt resultiert. Obwohl diese Zugehörigkeit der freien Wahl des Menschen anvertraut wird, ist sie für seine volle, integrale Entwicklung und Erziehung unentbehrlich. Das bedarf von den Erziehern der richtigen Erkenntnis und des Verständnisses der vollständigen pädagogischen Realität. Das ist notwendig für ihre weitere Interpretation im Kontext der festen Elemente, die Bewahrung ihrer Identität und Dynamik der Veränderungen entgegen den sich ändernden gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen in dem Erziehungssystem in den Kindergarten von Bojanowski garantieren⁴⁹. Die Realisation

⁴⁸ S. AGSD, B-h-1, k-64v-65r.

⁴⁹ vgl. AGSD, B-i-1, k.138r-v.

der Konzeption von der harmonischen, integralen Erziehung bedurfte vielschichtiger, systemhafter Lösungen, die wiederum bedürfen theoretischer Grundlagen. In der Bildung der systemhaften Lösungen der Erziehung, die auf der Idee des Schutzes beruhten, berief sich Bojanowski auf breite universelle philosophisch-religiöse Grundlagen, breite historische Perspektive, Reichtum der Natur und Kultur, pädagogische Praxis und ihre theoretischen Grundlagen, die das aktuelle menschliche Schaffen bilden, Notwendigkeit der Berücksichtigung des Lebensmilieus und Respektierung der individuellen Bedürfnisse und Möglichkeiten der Kindesentwicklung. Solcher Kontext ermöglichte die Kinder in ihrer Entwicklung zur menschlichen Vollständigkeit zu unterstützen und zu gestalten. Es ging um die Vollkommenheit, Vollständigkeit und Harmonie, und keinesfalls um Durchschnittlichkeit, worauf die ernsthafte Betrachtung der frühen Erziehung des Kindes in Hinsicht auf Natur, Religion und Geschichte zeigt.

Die Natur ist die Erkenntnisquelle des Kindes, Quelle seiner individuellen Neigungen, Bedürfnissen und Möglichkeiten, die mit seiner Natur im Einklang stehen und seiner physischen Entwicklung. In der Natur soll man nach den Mitteln für die erfolgreiche Unterstützung der integralen Kindesentwicklung suchen, nach günstigen äußeren Bedingungen, die in den Naturgesetzen und Eigenschaften der menschlichen Natur stecken. Die Berücksichtigung dieses Aspekts war Ruf nach Respekt vor dem damals missachteten Naturrecht, von dem man sich in der Einstellung zum Menschen leiten lassen sollte.

Die Religion zeigt auf die Werte, deren Verwirklichung dem gesunden und sich richtig physisch, emotionell und geistig entwickelnden Menschen erlaubt, sich über die Natur in seiner geistigen Sphäre zu heben. Sie ermöglicht nicht nur Ziele für die nächsten Erziehungsetappen zu bestimmen, sondern auch für das ganze Leben; Ziele, die die irdische Ordnung übertreffen. Die Religion ist auch die Quelle von Mitteln, die der geistigen und moralischen

Entwicklung des Menschen unentbehrlich sind. Die Geschichte dagegen ist die Quelle von Vorbildern, Motivationen und Mitteln für die gesellschaftliche, sittliche und kulturelle Entwicklung. Sie stellt eine Ebene für den Bau von Banden und Verantwortung für die Gemeinschaft, in der der Mensch lebt, sich entwickelt und tätig ist – in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Solcher Kontext befreit von rein materiellen und egoistischen Verwicklungen des subjektiven Denkens, lässt universelle Ziele und Grundsätze der vollständigen, integralen Entwicklung und Erziehung des Kindes formulieren.

Die Konzeption der integralen Erziehung des Kleinkindes bewährte sich im Laufe der Zeit und in den sich verändernden gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen. Sie wird von dem Bojanowskis Erziehungssystem gefördert, System, das dynamisch, änderungsfreundlich ist und zugleich seine Identität bewahrt. Nur eine solche Systemlösung machte es möglich, vielschichtige Realität der integralen Erziehung harmonisch zu verwirklichen.

Key words: Edmund Bojanowski, integral education, preschool education



RECENZJE, SPRAWOZDANIA, VARIA

***Marcin Wasilewski, Paideutyka Protagorasa i Platona,
Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa
Pedagogicznego. Oddział w Poznaniu, Poznań 2007, ss. 60
(Marcin Wasilewski, Paideutics of Protagoras and Plato,
Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa
Pedagogicznego. Oddział w Poznaniu, 2007, 60 pp.)***

Zdaniem wybitnego historyka filozofii S. Swieżawskiego w historii filozofii (ale nie tylko) trzeba wciąż zmagać się z pokusą powtarzania i powielania utrwalonych i utartych schematów na temat poglądów i dziejów idei (zob. *Zagadnienie historii filozofii*, wyd. 2 pod red. M. Olszewskiego i J. J. Jadackiego, Warszawa 2005). Oznacza to, że wciąż krytycznie należy badać dostępne źródła w celu pełnego i rzeczowego ich odczytania zgodnego z „duchem czasu”, w którym one powstały a zarazem odnieść je do realnej rzeczywistości, która jest ostatecznym kryterium prawdziwości samej filozofii. Praca dra Marcina Wasilewskiego stanowi właśnie takie wyzwanie. Jest próbą ponownego odczytania filozofii wychowania (*paidei* i *paideutyki*) Protagorasa z Abdery i jako taka zasługuje na najwyższe uznanie. Jako rozprawa opracowana z perspektywy historyka i filozofa edukacji oraz filologa, jakim jest dr Wasilewski, chciałbym sformułować uwagi z perspektywy historii filozofii, czyli do przysłowiowej beczki miodu dodać łyżkę dziegciu¹.

¹ Osobiście opowiadam się za metodą wypracowaną przez francuskiego historyka filozofii i mediewistę Étienne Gilsona. Gilson uznał, że należy zastosować podwójny wymiar pracy badawczej historyka filozofii: pierwszy wymiar dotyczy zbadania całości poglądów filozoficznych poszczególnych autorów, zaś drugi dotyczy badania teoretycznych i abstrakcyjnych związków pomiędzy filozoficznymi pojęciami stosowanymi przez danego filozofa.

Praca M. Wasilewskiego składa się z dwóch części (rozdziałów), Wstępu i Podsumowania. Pracę ostatecznie zamyka wykaz Literatury cytowanej. Rozdział pierwszy dotyczy dziejów terminu *paideia* (s. 7-26). Marcin Wasilewski sięgając do źródłowych tekstów oraz najnowszych opracowań dokonuje próby odczytania rozumienia *paidei* u Pittakosa, Heraklita, Symonidesa, Ajschylosa, Protagorasa, Demokryta, Arystofanesa, Eurypidesa i Tukidydesa oraz w *Korpusie Teognidejskim*. Jest to zatem bardzo bogate opracowanie i praca niemal „archeologiczna” nad nielicznymi tekstami, które dotyczą zagadnienia klasycznego wychowania i edukacji. Wskazuje to na specyfikę, bogactwo i ewolucję terminu *paideia*, który był przedmiotem zainteresowania helleńskich poetów, filozofów, społeczników, polików i historyków. Rozdział drugi został zaś poświęcony problematyce sztuki paideutycznej (*paideutike technē*) oraz *paidei* u tytułowych autorów – Protagorasa i Platona (s. 28-52). Zasadniczo ta część stanowi przedmiot mojej refleksji i recenzji. Każdy z rozdziałów został opatrzony krótkim podsumowaniem, w którym Autor zestawia konkluzje i wnioski badawcze. Praca *Paideutika Protagorasa i Platona* dra Wasilewskiego jest tym cenniejsza, że pokazuje ewolucję *paidei* i to jak została ona „odebrana” poetom, a następnie stała się domeną zainteresowania badawczego filozofów. Stanowisko to koresponduje z poglądem na tę kwestię G. Realego (por. *Słownik, indeksy i bibliografia*, w: *Historia filozofii starożytnej*, tłum. E. I. Zieliński, t. 5, Lublin 2002, s. 163-164), historyka filozofii z tzw. szkoły tybińskiej, która podejmuje się próby rekonstrukcji „niepisanej” nauki Platona. M. Wasilewski odwołuje się zresztą do innego przedstawiciela tej szkoły – Th. A. Szlezák (s. 49).

Novum pracy dra M. Wasilewskiego jest właśnie prześledzenie owej ewolucji terminu *paideia*: „słowo *paideia* znaczyło początkowo ‘dzieciństwo’ i ‘młodość’ jako okres życia człowieka oraz konotowało związane z nim znaczenia. Przetwałem argumenty na rzecz tezy, że twórcą pojęcia wychowania i kształcenia był Protagoras z Abdery. Sofista ten dał także teoretyczne podstawy własnej umie-

jętności (*techne*) wychowania i kształcenia. Platon inspirował się zapewne koncepcją paideutyczną wyłożoną w *Antylogiach* Protagorasa – jak można przypuszczać – również w zakresie elenkytyki. **Zakres tych inspiracji jest jednak trudny do ustalenia ze względu na utracenie pism Protagorasa.** [wyróżnienie – M.K.] Protagoras i Platon mogą być postrzegani jako twórcy dwóch konkurujących do dziś dzieł tradycji myśli pedagogicznej: egalitarnej i emancypacyjnej *versus* elitarnej i konserwatywnej” (s. 53).

Jak najbardziej Protagorasa i Platona można uznać za twórców dwóch konkurujących niemal do naszych czasów tradycji edukacji i wychowania, jednak chciałbym zaproponować krótkie ujęcie tych wizji *paidei* nie od strony skutków, o których właśnie mówimy, ale od strony ich przyczyn, tym samym pochylić się nad ich założeniami ontologicznymi (*vel* metafizycznymi), a za ich pośrednictwem sięgnąć do antropologii i etyki. Jak wiadomo, klasyczną filozofię charakteryzuje taka „gradacja” identyfikacji rzeczywistości: ontologia, która na płaszczyźnie intelektu możliwościowego odczytuje wewnętrzne i zewnętrzne pryncypia bytu (por. Arystoteles, *Metafizyka*, opracowanie M. A. Krąpiec, A. Maryniarczyk na podstawie tłum. T. Żeleźnika, Lublin 1999 oraz M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1987, s. 163). Wydaje się, że łączy je wspólny fundament, którym jest wypracowana przez Greków „uprawa intelektu”² i już w I wieku przed Ch. upowszechniona w Imperium Romanum jako siedem sztuk wyzwolonych - *artes liberales*. Jak cytuje Wasilewski za *Noctes Atticae* (tłum. T. Sinko): „ci, co stworzyli wyrazy łacińskie i trafnie ich użyli, oznaczyli wyrazem *humanitas* (...) mniej więcej to, co Grecy nazywają *paideia*, wychowaniem, a my wykształceniem za pomocą nauk wyzwolonych” (s. 53).

² Szerzej omawiam to zagadnienie w tekście: *Uprawa intelektu jako aporia i wyzwanie dla współczesnej filozofii wychowania*, „Pedagogika Filozoficzna on-line”, 1/2011-2012, s. 19-28.

Dr M. Wasilewski przekonuje w swojej rozprawie, że to właśnie Protagoras jest twórcą terminu *paideia* właśnie w takim znaczeniu jak za pośrednictwem ateńskich klasyków (Platona, Arystotelesa) odziedziczyli go Rzymianie. Nie umniejszając roli Sofisty, czy nie jest to zmarginalizowanie postaci i moralno-pedagogicznego przesłania Sokratesa? To właśnie Sokrates jest uznany za ojca etyki i w konsekwencji za twórcę (wraz z Platonem) filozoficznej *paidei* jako ideału świadomego i integralnego ukształtowania człowieka, obejmującego zarówno jego duszę (*psyche*) i ciało (*soma*). Tak rozumiana *paideia* pozwalała człowiekowi na własną identyfikację i zrozumienie jego miejsca we wszechświecie. Doktor Wasilewski wydaje się, że w stosunku do Sokratesa wysunął niemal nietzscheańskie zarzuty. Z racji, iż w stosunku do męża Ksantypy nie podzielam bezkrytycznego zachwytu jaki miał do niego Erazm z Rotterdamu, dlatego propozycja M Wasilewskiego jak najbardziej jest godna uwagi i „oglądu” historyka filozofii.

Zanim oddam głos starożytnym, chciałbym byśmy na moment zatrzymali się przed znanym freskiem Rafaela pt. *Szkoła ateńska* (1510-1511). Rafael Santi w swoim słynnym fresku oddaje renesansowy obraz dziejów antycznej filozofii, niechętny zresztą dla sofistów i ich Twórcy. Oprócz Platona i Arystotesa, którzy zostali przedstawieni w centrum dzieła odnajdujemy w nim także postać Sokratesa i jego uczniów. Sokrates jest ubrany w zieloną szatę (możemy zaobserwować podobieństwo do rzeźb przedstawiających Sokratesa zachowanych ze starożytności). Starzec po jego prawej stronie, to najprawdopodobniej Kriton, zaś młodzieniec po lewej – Ksenofont. Młody człowiek w hełmie to prawdopodobnie Alkibiades. Tuż za Alkibiadesem osoba z grupy uczniów Sokratesa wyciąga rękę do oddalonego od nich Protagorasa i jego uczniów w geście powitania lub nakazującego pozostanie im w oddali. Protagoras zaś wydaje się odpowiadać na ten gest postawą pełną dystansu. Poniżej tej grupy jest postać młodzieńca odzianego w białą szatę. Symbolizuje on greckiego *efeba*, który uprawia filozofię i

ucieleśnia ideał *kalokagathias*, czyli piękna i dobra. Jest to zatem też uosobienie klasycznej *paidei*, która przecież zawiera w sobie ideał *kalokagathii*. Ta artystyczna wizja poniekąd jest powielana na niejednym ze współczesnych wykładów z historii filozofii.

Taki obraz sofistów wyklarował się bardzo wcześniej. Jest obecny w pismach Platona (np. w *Sofiście*, 231 d-e), Ksenofonta (*Wspomnienia o Sokratesie*, I, 6, 13) i Arystotelesa (*O dowodach sofistycznych*, 165 a 21). Jak wiadomo pierwotnie sofista to „mędrzec”, „znawca”, osoba posiadająca wiedzę. Dlaczego doszło do zmiany tego wizerunku? Jak zauważa G. Reale faktem jest, że odpowiedzialność za „zniesławienie sofistów ponosi Platon, a to i z racji tego, co powiedział, i ze względu na nadzwyczaj sugestywny sposób, w jaki to powiedział, wykorzystując narzędzia swojej sztuki. Ponieważ zaś Platon jest najważniejszym źródłem dla odtworzenia myśli sofistycznej, jest zrozumiałe, że w sposób nieuchronny bardzo długo historycy brali za dobra monetę nie tylko informacje, jakie on przekazuje o sofistach, lecz także sądy, jakie o nich wydaje” (G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. 1, Lublin 1994, s. 237). I właśnie do wiarygodności świadectwa Platona M. Wasilewski wydaje się zgłaszać swojej wątpliwości. Platon zgodnie ze swoim pochodzeniem, przyjmował że nie można uprawiać nauki w celach zarobkowych i dlatego zarzucał Protagorasowi i sofistom, że „kupczą” wiedzą. Sofiści będąc pozbawieni stałego miejsca zamieszkania i stałych dowodów zmuszeni byli do pobierania opłat za swoją pracę, co dla nas jest oczywiste i nie stanowi zarzutu.

Czy faktycznie zaproponowana przez Protagorasa *paideia* nie ma swoich ograniczeń, które zauważył już Twórca Akademii? Czy Protagoras był nauczycielem *arete* tak jak Sokrates? I czy jego rozumienie człowieka jako *homo mensura* faktycznie otwiera nowe perspektywy dla edukacji i wychowania? To aporie, które chciałbym zarysować po lekturze książki *Paideutyka Protagorasa i Platona*.

Protagorejska i Platońska wizja *arete* są wyznaczone przez zaproponowane przez nich filozofie bytu. Dla Sofisty człowiek jest

bytem materialnym, chociaż wyjątkowym i niepowtarzalnym, dlatego *jest on miarą wszechrzeczy*. Ten aspekt tak dobitnie zostanie podjęty dopiero przez filozofię renesansu, która podejmie problem godności osoby (Pica della Miraldola, Ficino, Mikołaj z Kuzy, Leonarda da Vinci i inni). Zasada *Homo mensura* niesie jednak konsekwencję, że to sam człowiek będąc miarą wszystkiego, jest sam dla siebie ostatecznym kryterium w poznaniu i postępowaniu. W ten sposób nie ma różnicy pomiędzy bytem i niebytem, prawdą i fałszem. Pojawia się niebezpieczeństwo subiektywizmu i relatywizmu, przed czym przestrzegali już Platon (por. *Teajtet*, 152 a) i *Arystoteles* (por. *Metafizyka*, 1062 b 13). Prowadzi to do pragmatyzmu moralnego i utylitaryzmu oraz etyki sytuacyjnej, w której dobrem moralnym jest to, co jest akceptowane w danej sytuacji (por. Platon, *Teajtet*, 166 d). Tak ujęty problem odróżnia *aretologię* Sofisty od nauki o cnocie w ujęciu sokratejsko-platońskim pomimo, że łączy ich wspólne przekonanie, że cnota jest wiedzą. Protagorasa można więc uznać za protoplastę postmodernizmu z jej rekonstrukcyjną i redukcjonistyczną antropologią. Z kolei Platon rozumie człowieka jako duszę uwięzioną w ciele, stąd nie tylko jego aretologia, ale i *paideia* są odmienne, jak sądzę w tej kwestii zgadzamy się z M. Wasilewskim. Wychowanie dla Platona do nabycie doskonałości duchowej, która pozwoli duszy na pozbycie się ciała i powrót do świata idei, w tym idei Dobra. Zatem zaproponowane przez Protagorasa umiejętności „techniczne”, są w perspektywie platonizmu sekundalne. „Prawdziwej” cnoty nie można nauczyć się w tym znaczeniu jak Protagoras uczył krasomówstwa, lecz trzeba ją odkryć w sobie, pozwolić jej się narodzić. Jak zauważył cytowany przez dra Wasilewskiego, Z. Pańpuch *arete* zdemokratyzowane, którym jednym z przedstawicieli był Protagoras, u Sokratesa i Platona przerodziło się w *arete moralne*. Sądzę zatem, że ich rozumienie *arete* mimo, że w pewnych punktach jest zbieżne, nie jest do pogodzenia. Oczywiście dokładna analiza poglądów Protagorasa nie jest możliwa, z powodu braku dostępnych źródeł. Pro-

tagoras w przeciwieństwie do Sokratesa i Platona inaczej ujmuje mądrość. Jest ona dla niego umiejętnością praktyczną, społeczną i użyteczną w *polis*.

Czy zatem mimo znacznego wkładu Protagorasa w pełniejsze rozumienie i ewolucję terminu *paideia*, czy jej twórcą nie jest dopiero Sokrates, rozwijający problematykę moralną?

Na zakończenie pragnę pogratulować Marcinowi Wasilewskiemu i gorąco zachęcić do lektury *Paideutyki Protagorasa i Platona*. Jest to obowiązkowa lektura dla tych wszystkich, którzy badają dzieje filozofii edukacji i wychowania. Opracowanie Wasilewskiego jest niezwykle nie tylko z powodu podejmowanego przez niego tematu. Jego atrakcyjność jest ponadto związana ze zwięzłością i niewielką objętością książki *Paideutyka Protagorasa i Platona*. Autor zaledwie na 60 stronach dokonuje analizy zachowanych źródeł oraz kwerendy niemieckich i angielskich opracowań. Gratuluję Autorowi jego cennego opracowania.

Mikołaj Krasnodębski

Anna Szudra – Barszcz, Elementy pedeutologii scholastycznej czyli o Tomaszu z Akwinu rozumieniu nauczyciela i nauczania, Seria wydawnicza: Biblioteka Katedry Filozofii Wychowania, t. 2, Wydawnictwo KUL, Lublin 2011, ss. 82 (Anna Szudra – Barszcz, Elements of scholastic pedeutology in Thomas Aquinas' understanding of teacher and teaching, Seria wydawnicza: Biblioteka Katedry Filozofii Wychowania, Vol. 2, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2011, 82 pp.)

Książka dr Anny Szudry – Barszcz pt. *Elementy pedeutologii scholastycznej czyli o Tomaszu z Akwinu rozumieniu nauczyciela i nauczania* jest pierwszą monografią poświęconą w całości Tomaszowej kwestii *De magistro – O nauczycielu*, pochodząca z *Kwestii dyskutowanych o prawdzie*. Jak zauważył jeden z recenzentów pracy stanowi

ona pierwsze tak obszerne problemowe opracowanie tego *Traktatu* w języku polskim. Dr Szudra – Barszcz w swojej pracy przypomina i pokazuje wielką dydaktykę i pedeutologię dojrzałego średniowiecza (wiek XIII). Autorka ma świadomość, że nie zostały one wciąż docenione (s. 8 i 18) i na kartach swojej książki przestawia rzetelną argumentację na rzecz aktualności scholastycznej pedeutologii.

A. Szudra – Barszcz w *Elementach pedeutologii scholastycznej* charakteryzuje dwie płaszczyzny. Pierwsza to historyczne źródła pedeutologii Tomasza z Akwinu, zaś druga – dotyczy sylwetki samego Akwinaty jako nauczyciela i jego metody dydaktycznej. Szczególnie część druga stanowi znaczący wkład dla rozumienia pedeutologii wieków średnich i jest cenna z perspektywy współczesnych badań z zakresu dziejów edukacji i filozofii wychowania, chociaż nie tylko.

Książka oprócz *Wprowadzenia* i *Zakończenia* składa się z trzech rozdziałów. W rozdziale pierwszym Autorka omawia scholastyczne metody nauczania związane głównie z wykładem, dysputą i kazaniem. Rozdział drugi dotyczy polemiki Akwinaty z dwoma autorytetami jego czasów – św. Augustynem i Arystotelesem. Augustyn jako autor dialogu *O nauczycielu* stanowił dla Tomasza ważny punkt odniesienia i zarazem polemiki z jego platońskim natywizmem. Arystoteles na płaszczyźnie teorii aktu i możliwości będzie inspiratorem dla Tomaszowej pedeutologii. W związku z tym pojawi się problematyka nauczyciela jako przyczyny sprawczej. Ostatecznie w rozdziale tym dr Szudra – Barszcz podejmie problematykę autorytetu. Rozdział trzeci obejmuje zasadniczo trzy zagadnienia: relację wiedzy i mądrości oraz etosu nauczyciela i kontemplacji (życia kontemplacyjnego).

Jak już wspomniałem, pedeutologia Tomasza jest ściśle związana ze średniowiecznymi metodami komentowania tekstów oraz prowadzenia dyskusji, które zostały nam przekazane nie tylko w *Sumie Teologicznej* tego autora, ale może jeszcze bardziej w *Kwestiach dyskutowanych* oraz w *Quodlibetach*. Szudra podkreśla zamiłowanie Tomasza do dydaktyki akademickiej, ujawniające się

właśnie w tych ostatnich dziełach. Stąd Autorka właśnie w tych tekstach Akwinaty poszukuje jego myśli pedeutologicznej, gdyż one najpełniej ilustrują polemiki w środowisku paryskim oraz dokonania Doktora Anielskiego na polu dydaktycznym. Określa to cel pracy A. Szudry – Barszcz, którym jest „wprowadzenie w koncepcję Tomasza, jej analizę i wyjaśnienie, a w konsekwencji rekonstrukcję etosu pracy nauczyciela” (s. 75).

Dzieła Tomasza ukazują nam metodę naukową jego czasów oraz metodykę nauczania w wiekach średnich, które swoimi korzeniami sięgają jeszcze greckiej *paidei* i rzymskich *sztuk wyzwolonych*. W książce *Elementy pedeutologii scholastycznej czyli o Tomaszu z Akwinu rozumieniu nauczyciela i nauczania* wskazuje się właśnie na te związki i w konsekwencji na ciągłość klasycznego namysłu nad wychowaniem zapoczątkowanego przez dwóch antagonistów: Protagorasa i Sokratesa, a następnie rozwiniętą przez Rzym i zmodyfikowaną przez chrześcijański personalizizm objawiony w Jezusie Chrystusie.

W książce podkreśla się również, że struktura *Summa Theologiae* Akwinaty pokazuje metodę dydaktyczną Akwinaty. Dziś wiemy, że w przeciwieństwie do *Summa contra gentiles* powstała ona w związku z zajęciami dydaktycznymi tego filozofa. Określono ją nawet „prawdziwym komentarzem do *Etyki* Arystotelesa”¹ podkreślając w ten sposób jej „praktyczny” wymiar i uniwersalne zastosowanie. Tomasz pisząc *Sumę teologii* oparł się na schemacie, który wypracował Aleksander z Hales. Podzielił on nauki na dwie części. Pierwsza część porusza zagadnienie *exitus* czyli wyprowadzenia wszystkich bytów od Boga (w *Sumie* – część I), druga, *reditus* - powrotu bytów do Absolutu (część II i III). Schemat ten nosi nazwę dionizyjsko-plotyńskiego, gdyż jest cyklem emanacji i powrotu. Tomasz wcześniej, studiując *Sentencję* Piotra Lombarda, za-

¹ Cyt. J. A. Weisheipl, *Tomasz z Akwinu. Życie, myśl, dzieło*, tłum. Cz. Wesołowski, Poznań 1985, s. 282.

poznał się z innym schematem, który za Augustynem dzielił nauki: 1) na te, które odnoszą się do rzeczy (zagadnienie Trójcy Św., dzieło stworzenia) i 2) na te, które odnoszą się do znaków (sakramenty). *Suma Teologii* składa się z trzech części i z *Suplementu*, który został zredagowany już po śmierci św. Tomasza, przez Reginalda z Piperno, sekretarza i przyjaciela Akwinaty. *Suplement* ten, porusza zagadnienia związane z sakramentem pokuty, sakramentem chorych, kapłaństwem i małżeństwem oraz mówi o osiągnięciu przez Chrystusa celu życia wiecznego w zmartwychwstaniu. Zagadnienia te, Reginald wyciągnął z wcześniejszych dzieł Tomasza (np. z *Komentarza do Sentencji Piotra Lombarda*), które o tym traktowały. Jak już nadmieniałem, *Suma* składa się z trzech części. Część druga dzieli się na dwie części, co w sumie daje pięć „tomów”: 1) *pars prima*, 2) *prima secunde partis* (pierwsza [część] drugiej części), 3) *secunda secundae partis* (druga [część] drugiej części), 4) *pars tertia*, 5) *supplementum*. Części podzielone są na kwestie, te z kolei zawierają w sobie szereg artykułów, które są już szczegółowymi zagadnieniami. Artykuł jest podstawą konstrukcji *Sumy*. Rozpoczyna go, mające formę tytułu, pytanie sformułowane zwykle w ten sposób, że późniejsza odpowiedź brzmi „tak”, np. „Czy poza filozofią konieczna jest jeszcze inna nauka?” (I, 1. 1), Tomasz odpowiada, „oprócz nauk filozoficznych, które stanowią przedmiot dociekań rozumu, zbawienie człowieka koniecznie domaga się istnienia jakiejś nauki pochodzącej z objawienia Bożego” (tamże). Zanim jednak następuje odpowiedź, artykuł ma kilka swoich warstw. Zatem najpierw jest tzw. *videtur quod* – „wydaje się, że...”, w której Tomasz przedstawia opinie swoich przeciwników; następnie tłumaczy dane zagadnienie w tzw. *sed contra*, czyli w zdaniu przeciwnym do zarzutów, które jest zarazem wstępem do *respondeo* (= odpowiedź, dokładnie: odpowiadam; nosi również nazwę: osnowy, bądź korpusu). *Respondeo* jest dopiero właściwym wyjaśnieniem artykułu, w którym zawiera się doktryna Akwinaty. Po *respondeo* autor odpowiada na zarzuty postawione w *videtur quod*. Odpowiedzi na za-

rzuty kończą artykuł. Przytoczony schemat znany jest oczywiście zwolennikom Tomasza, ale czy nie należałoby upowszechnić go i szerzej zastosować w dydaktyce szkolnej i akademickiej? Pokazuje on wnikliwość i rzetelność warsztatu badawczego, obalając w ten sposób mit o scholastyce dzielącej „włos na czworo”.

Jak pisze dr Szudra – Barszcz wątplenie stanowiło ważny element dysputy i było ono wykorzystywane jeszcze przed filozofią *cogito* Kartezjusza (s. 20). Jak widać więc pedeutologia wieków średnich nie była tak bardzo dogmatyczna, jak dziś często mniemamy.

Nauczanie według Tomasza to wskazanie na zasady i przyczyny (s. 23). Wobec tego nauczanie (*educere*) rozumie Akwinata bardzo szeroko, jest nim również wychowanie, gdyż właśnie pedagogika jest nauką o zasadach wychowania. Warunkiem nauczania innych jest osobista doskonałość (s. 26). Nie wystarczą więc predyspozycje intelektualne, ale konieczne są również cnoty moralne. Dlatego pisze on o znaczeniu życzliwości jako osobowej relacji w wychowaniu oraz o miłosierdziu (*miseriordia*), które jest „jałmużną duchową” (*De magistro*, 4, sc, por. też s. 29). Jałmużny tej nie należy utożsamiać z litością (*miseria*), ponieważ miłosierdzie jest cnotą moralną, która polega na ofiarowaniu osobie tego, czego jej najbardziej brakuje, a więc powiązań osobowych, godności, wiedzy. Stąd jak sądzę trafna jest definicja nauczania zaproponowana przez A. Andrzejuka: „Nauczanie jest działaniem [należącym do] życia czynnego, w odniesieniu do czynności zewnętrznych i wewnętrznych, jako że skierowuje do działania (czynu); stanowi też działanie życia kontemplacyjnego, jako akt bezwzględnie wewnętrzny. Nauczanie jest aktem miłości (*caritas*) i miłosierdzia”².

Mądrość odkryta i wypracowana przez mistrza (nauczyciela) nie powinna być skrywana jak miało to miejsce w średniowiecznych

² A. Andrzejuk, *Słownik terminów*, w: Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 35, Warszawa – Londyn 1998, s. 176.

cechach rzemieślniczych, ale winna być przekazywana dalej zgodnie z *Psalmem 9*: „ten, kto doświadcza mądrości, nie może zachować jej dla siebie samego, gdyż prawdziwe nauczanie owocuje potrzebą komunikacji” (s. 27). Nauczanie jest, więc procesem przekazywania uczniowi wiedzy nauczyciela. Proces ów polega na tym, że uczeń niejako musi przejść tą samą intelektualną drogę, co mistrz. Uczeń pokonując kolejne szczeble, musi dojść do prawdy, czyli odkryć ją, a następnie kontemplować. Kontemplacja oznacza tu intelektualny zachwyty nad bytem. Kontemplacja nie jest, więc zapisem doznanych informacji na temat rzeczywistości, nie jest poznaniem istoty bytu, ponieważ poznanie jest zwykłą i właściwą recepcją intelektu. Dlatego M. Gogacz, badający dorobek Akwinaty, dochodzi do wniosku, że: „kontemplacja jest zatrzymaniem uwagi z powodu podziwu, co przerywa proces poznania. Z tego względu kontemplacja jest świadczeniem. Nie jest jednak świadczeniem o istotach, gdyż informacja o istotach wymaga ciągłości recepcji, teraz przerwanej. W kontemplacji ujmujemy trwanie relacji, a trwają w sposób ciągły tylko relacje osobowe. Kontemplacja informuje o tym intelekt, który kierując się mądrością skłania wolę do działań chroniących te relacje”³.

Kontemplacja jest więc radością intelektu i woli z obecności bytu. Dlatego zdobywaniu wiedzy zdaniem Akwinaty towarzyszy radość i przyjemność⁴. Można postawić pytanie, dlaczego we współczesnej szkole tak często uczniowie podchodzą z dużą niechęcią i rezerwą do wielu przedmiotów szkolnych. A może jest to wina samych nauczycieli, którzy nie potrafią podzielić się z uczniami własną

³ M. Gogacz, *Sumienie, kontemplacja, mądrość*, „Studia Philosophiae Christianae” 25 (1989) 2, s. 69.

⁴ W konsekwencji F. W. Bednarski postuluje aby w pedagogice wykorzystać uczucia radości i przyjemności. Por. *Objaśnienia*, w: Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna, Uczucia*, t. 10, tłum. J. Bardan, Londyn 1967, s. 317. „W tym też tkwi – pisze Bednarski – tajemnica skuteczności zdrowej metody wychowania tomistycznego, że w duszy wychowanków kojarzy się z duchową przyjemnością, to, co szlachetne, cnotliwe i dzielne” (tamże, s. 306). Por. też A. Andrzejuk, *Uczucia i sprawności*, Warszawa 2006, s. 43, przyp. 82.

pasją poznania i radością kontemplacji, traktujących swoją pracę jedynie jako przekazywanie wiedzy? Nie potrafią zafascynować ich wiedzą, której doświadczyli, i którą intelektualnie kontemplują oraz emocjonalnie przeżywają. Aby kontemplacja miała miejsce w wychowaniu i nauczaniu, konieczne jest nawiązanie osobowych relacji między mistrzem a uczniem. Bez tego nie ma poznania kontemplacyjnego, ani uniwersytetu, czy szkoły, którą klasycznie określa się jako wspólnotę nauczających i nauczanych⁵. Konieczne są również sprawności samego nauczyciela (s. 27). Dojście do pewnej prawdy nie zwalnia go z pracy i doskonalenia w sensie moralnym.

Trzeba przyznać, że dr A. Szudra – Barszcz osiągnęła wyznaczony przez siebie cel, odpowiadając na pytanie: „kiedy nauczyciel jest mistrzem, a mistrz nauczycielem oraz czego wymaga się od nauczyciela, aby przysługiwał mu tytuł mistrza” (s. 74). Uwyrażnia się tu problematyka wychowania i kształcenia jako służby, a nie panowania nad innymi. W ten sposób dochodzimy do problematyki osobowych relacji w wychowaniu i kształceniu, które zadaniem współczesnych filozofów i pedagogów stanowią właśnie środowisko wzrastania i rozwoju osoby (por. M. Gogacz, M. A. Krąpiec, K. Wojtyła, F. W. Bednarski, B. Kiereś i inni).

Na zakończenie chciałbym zgłosić swoje uwagi, które raczej nie są wyrazem mojej krytyki, ale próbą doprecyzowania stanowiska zaprezentowanego w recenzowanej książce.

W pedeutologicznych poglądach Tomasza doszukuję się wpływu tego autora na współczesnych autorów między innymi na Bednarskiego, Woronieckiego i Gogacza. Czy wobec tego nie należałoby w drugim wydaniu książki pokazać tej perspektywy? Wydaje się, również iż w niewystarczający sposób został pokazany wpływ jaki na scholastykę wywarła filozofia starożytna, w tym jej myśl pedagogiczna. Szczególnie istotne jest tu stanowisko Kwintylina, stoików,

⁵ Por. M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997 oraz M. A. Krąpiec, *Człowiek-kultura-universytet*, opr. A. Wawrzyniak, Lublin 1982.

Boecjusza, szkoły wiktorynów i samego św. Augustyna, który pojawia się na marginesie głównych rozważań pracy *Elementy pedeutologii scholastycznej*. Po lekturze książki nurtuje mnie pytanie: Czy w świetle filozofii wychowania Tomasza z Akwinu można uznać, że nauczyciel jest przyczyną sprawczą, zaś wychowawca przyczyną celową?

Za godną podjęcia uważam również problematykę *mowy serca*, która jak sądzę „intuicyjnie” jest obecna w rozprawie A. Szudry – Barszcz. Na stronie 53 znajduje się bowiem passus, który wskazywałby właśnie na rolę intelektu możliwościowego i poznania niewyraźnego: „(...) chociaż człowiek poznaje pierwsze zasady automatycznie za sprawą intelektu czynnego, ten jednak dla ich przyswojenia wymaga kontaktu ze światem zewnętrznym, a ściślej – potrzebuje danych zmysłowych stanowiących materiał, z którego intelekt czynny uchwyci wiedzę na ich temat. Proces ten dokonuje się za pośrednictwem nauczania lub na drodze odkrycia”. Czy tego odkrycia nie dokonuje właśnie intelekt możliwościowy na płaszczyźnie mowy serca?

Praca dr Szudry – Barszcz jest bardzo ważna z perspektywy współczesnej debaty na temat etosu zawodu nauczyciela. Nie jest bowiem tylko pokazaniem „starej” metody używanej przez XIII wiecznego mnicha, ale propozycją użycia jej we współczesnej szkole i uniwersytecie. Uniwersytet zgodnie z klasycznym rozumieniem, to wspólnota nauczających i nauczanych powiązana osobowymi relacjami w celu poszukiwania prawdy. Przywrócenie tej perspektywy może doprowadzić do humanizacji edukacji nie tylko na poziomie uniwersyteckim. Gorąco polecam książkę *Elementy pedeutologii scholastycznej* i zarazem gratuluję autorce jej pracy. Jest to cenna publikacja w bibliotece realistycznej filozofii wychowania i nauczania.

Mikołaj Krasnodębski

**Władysław Misiak, *Globalizacja Berlina, Pragi i Warszawy*,
Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012, ss. 136 (*Globalisation
in Berlin, Prag and Warsaw, Wydawnictwo Difin,
Warsaw 2012, 136 pp.*)¹**

Uwagi wstępne

Książka Władysława Misiaka *Globalizacja Berlina, Pragi i Warszawy* jest niezwykła z wielu powodów. Podejmuje ona palący problem globalizacji z perspektywy trzech europejskich sąsiedzkich stolic: Berlina, Pragi i Warszawy. Pozostawiając socjologom jej ocenę merytoryczną, jako historyk filozofii podejmę się jedynie refleksji filozoficznej zawartych w niej drugoplanowych wątków. Autor książki odwołuje się do modnego w Polsce postmodernizmu oraz wspomina o innych kierunkach filozoficznych: egzystencjalizmie, hermeneutyce i strukturalizmie. Założenia filozoficzne są oczywiście także nie bez znaczenia dla pracy socjologa, stąd jak sądzę prof. Misiak nie dystansuje się do nich, korzystając z tego, co jest mu dostępne w cytowanej literaturze fachowej. Na ich podstawie autor recenzowanego opracowania buduje swój obraz człowieka oraz jego relacji do społeczeństwa we współczesnych *polis* środkowo-wschodniej Europy.

Książka, oprócz *Wprowadzenia* i *Zakończenia*, składa się z sześciu rozdziałów, które są poświęcone kolejno Berlinowi (rozdział 3), Pradze (rozdział 4) i Warszawie (rozdział 5). Poszczególne części nie są równomierne, Berlinowi poświęcono ok. 30 stron, Pradze ok. 10, zaś Warszawie – 20. Wyraźne opracowanie Berlina góruje nad omówieniem pozostałych stolic, co – jak się wydaje – zdradza fascynację au-

¹ Pierwodruk: „Kultura i Wychowanie. Międzynarodowe elektroniczne czasopismo naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi” 5(1)2013, s. 142-145. Dostępne na: <http://www.czasopismo.wsp.lodz.pl/index.html>. Przedruk na życzenie prof. dr. hab. W. Misiaka.

tora tą metropolią. Jak sam on przyznaje, ta nierównomierność jest spowodowana specyfiką omawianych miast. W rozdziale pierwszym została poruszona problematyka globalizacji metropolii europejskich i światowych, zaś rozdział drugi to omówienie koncepcji i metody badań. Rozdział 6 (ostatni) to zestawienie porównawczo-empirycznych wniosków badawczych zaprezentowanych miast. Szczególnie te trzy części stanowią przedmiot mojej refleksji, ponieważ autor omawia w nich problemy globalizacji, postindustrializacji, ideologii i wiele innych, które w swoich przed założeniach sięgają do antropologii filozoficznej oraz etyki jako filozofii moralnej.

Książkę *Globalizacja Berlina, Pragi i Warszawy* dodatkowo wzbogacają: załączniki (s. 122–127), w których profesor Misiak zestawił materiały dotyczące metropolii berlińskiej, liczna bibliografia oraz streszczenia obcojęzyczne książki, które – jak na pracę poświęconą globalizacji trzech wybranych europejskich stolic przystało – zostały opracowane w językach: angielskim, czeskim i niemieckim. Pracę ostatecznie zamykają pozytywne opinie ekspertów z omawianych przez autora środowisk, którzy w swoich krótkich, ale treściwych merytorycznie wypowiedziach podkreślają doniosłość książki W. Misiaka. Swoje opinie na temat recenzowanej pozycji zamieścili: Michał Illner z Instytutu Socjologii Czeskiej Akademii Nauk, Christoph Wulf z Interdyscyplinarnego Centrum Antropologii Historycznej przy Wolnym Uniwersytecie w Berlinie (FUB) i Erich Mührel z Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (s. 136).

Rozumienie filozofii w aspekcie globalizacji

Władysław Misiak terminu „filozofia” (s. 24) używa w jego znaczeniu potocznym jako metodę, sposób refleksji, czynności umysłowej. Nadaje jej więc wymiar funkcjonalny. Uznaje, że filozofia to *logos*, który w klasycznym języku greckim ma wiele znaczeń, w tym „słowo”, „rozum”, „wiedza”, „nauka”. Na uwagę zasługuje jednak dostrzeżony

przez niego związek filozofii-*logosu* z kamieniem-architekturą. W książce czytamy: „przechodząc od zagadnień bardziej ogólnych do bardziej szczegółowych, należy wymienić doniosły problem dialogu współczesnej architektury z filozofią. [...] występuje propozycja rozpatrywania filozofii architektury w opozycjach pojęciowych: struktury idealne (w sensie idei filozoficznych) – materialne, negatywny – pozytywny, relacyjność – produktywność [...]. Kolejno należy wymienić swoistą ideologię postmodernizmu jako paradygmatu o światowym zasięgu i jego skutki w architektonicznym projektowaniu” (s. 82).

Niestety pod wpływem cytowanych przez siebie opracowań W. Misiak uległ modzie na postmodernizm. Nie należy zapominać, iż ten nurt filozoficzny, który na Zachodzie Europy i w USA już w latach 80. XX wieku ogłosił swoją śmierć, a na polskim gruncie wciąż cieszy się dużym zainteresowaniem i uznaniem. Forsuje on koncepcję człowieka rozumianego jako „twór” relacyjny, w tym również strukturę mowy. Nie jest to bez wpływu na samo rozumienie globalizacji i zachodzących w niej procesów. Istnieje niebezpieczeństwo zredukowania człowieka do roli subiektywnego i relatywnego konsumenta dóbr, którego jedynym celem jest produkcja i konsumpcja. Tak rozumiany człowiek jest tylko utylitarystycznym narzędziem, które tracąc swoją tożsamość i podmiotowość, ma tylko służyć funkcjonowaniu międzynarodowych koncernów. Jak słusznie zauważył W. Misiak, globalizacja jest bardzo złożonym procesem, w którym jednak nie należy zapominać o wymiarze antropologicznym i moralnym. Człowiek w tak rozumianej postmodernistycznej „kulturze” traci swój integralny, właściwy sobie wymiar duchowy, ponieważ świat produkcji, reklamy i konsumpcji zaburza w nim rozumienie środka i celu. Przed tym zjawiskiem przestrzegał już Arystoteles w swojej *Etyce nikomachejskiej*, zaś współczesne nurty realistyczne i personalistyczne podkreślają, że człowiek jest zawsze celem, a nie środkiem, co neguje postmodernizm.

Oczywiście trudności, których dotyczy problematyka globalizmu, są wielorakie. Na przykładzie Berlina prof. W. Misiak diagnozuje trudności integracyjne wschodnich i zachodnich mieszkańców stolicy Nie-

mieć. Wydaje się, że ów problem jest o wiele głębszy i ma swoje źródło jeszcze w podziałach landowych, które wciąż są widoczne nie tylko na płaszczyźnie językowej (dialekty), administracyjnej i edukacyjnej. Wciąż świadectwo maturalne uzyskane w jednym z landów może być nieakceptowane w drugim. Ponadto palącym problemem jest obecny podział na tzw. Osis i Wesis, czyli na Niemców z byłego NRD i na Niemców z RFN, co wyraża się choćby w dyskryminacji tych pierwszych na rynku pracy.

Moralne aporie globalizacji

Globalizacja w ujęciu W. Misiaka to proces „obiektywny i systemowy, charakteryzujący się ciągle rozszerzającą się siecią powiązań i współzależności ekonomicznych, politycznych i kulturowych państw i społeczeństw w poprzednich okresach względnie odosobnionych” (s. 14). Dodaje on, że „procesy globalizacji, w których czynnikiem dynamizującym stają się wielkie korporacje o zasięgu światowym, prowadzą do zaznaczenia się istotnych podziałów w skali globalnej na centra, semiperyferie i peryferie. Do potężnych aktorów na scenie globalnej kształtujących świadomość ludzi należą masowe środki przekazu i elektryczne formy komunikacji. W okresie późnej nowoczesności, w którym przybierają na sile procesy globalizacji, państwa narodowe tracą niektóre swoje funkcje na rzecz struktur międzynarodowych i globalnych. W sferze kultury zaznaczają się w dobie globalizacji trzy zasadnicze procesy: komercjalizacji, unifikacji i próby włączenia wartości regionalnych do światowego obiegu dóbr i wartości kultury” (s. 14). Jak słusznie zauważył autor omawianej książki, globalizacja ma nie tylko aspekt integrujący, ale i „dzielący” na regiony bardziej i mniej uprzywilejowane. W konsekwencji prowadzi to do hegemonii jednych nad drugimi.

Należy zaznaczyć, że sama idea globalizacji jest niemal tak stara jak świat. Już w starożytności wielkie imperia dążyły do podporządk-

kowania sobie ościennych, słabszych państw lub terytoriów, rozciągając nad nimi swój nie tylko militarny parasol, ale i gospodarczo-cywilizacyjny. Na przykład Aleksander Wielki, a następnie Rzymianie, uznając swoją kulturę za wyższą cywilizacyjnie, uznali, że czymś naturalnym jest narzucenie jej innym ludom (hellenizacja i jej konsekwencje). Następnie Mongołowie, Arabowie, a wcześniej w Europie Normanowie, dążyli do stworzenia swoich „globalnych” imperiów.

Problematyka globalizacji obecna była również w literaturze. Na przykład F. Bacon w *Nowej Atlantydzie* zarysował utopijną wizję, którą dziś można by określić mianem globalizmu, zaś Dante w *De monarchia* po raz pierwszy wysunął pomysł stworzenia światowego rządu (podtrzymał go następnie m.in. I. Kant). Wiek XIX wniósł na arenę ludzkich idei nowe nurty (m.in. socjalizm), które podjęły te zagadnienia, uznając globalizm jako remedium na światowe konflikty zbrojne. Sam termin „globalizm” pojawił się w latach 60. XX wieku, a rozpowszechnił się w latach 90. (pochodzi z łac. *globare* – „zaokrąglać”, „skupiać”, nawet „gromadzić”²). Jednak globalizm, poza powyższymi zastrzeżeniami natury filozoficznej, zmusza do następujących aporii.:

- Czy procesy globalistyczne nie wpływają na zawężenie, a w końcu i na realną utratę suwerenności państw narodowych?
- Czy globalizm nie wpływa na szybki rozwój instytucji między państwowych, które działają poza partykularnymi państwami narodowymi?

Problemy te zauważa też W. Misiak w swoim opracowaniu.

Krytycy globalizmu, powołując się na przykład na książkę Orwella *Rok 1984*, uznają, że przedstawiona w nich utopia państwa zasadniczo została zrealizowana we współczesnym globalizmie. Problematyka ta jest na tyle ważna i aktualna, że wypowiedają się na jej temat nawet autorytety religijne: „globalizacja jest zjawiskiem wielowymiarowym

²Zob. J. Sondel, *Słownik łacińsko-polski dla historyków i prawników*, Kraków 2003.

i wielostronnym, i trzeba je pojmować w różnorodności i jedności wszystkich jego wymiarów, z wymiarem teologicznym włącznie. Pozwoli to przeżywać globalizację ludzkości i nią kierować w jej aspekcie relacyjności, komunii i wzajemnego dzielenia się (...) Globalizacji z pewnością potrzebna jest władza, ponieważ wiąże się ona z problemem globalnego dobra wspólnego, do którego musi dążyć; jednakże władza ta powinna być zorganizowana zgodnie z zasadą pomocniczości i zróżnicowania obowiązków, aby nie naruszała wolności i wykazała konkretną skuteczność”³.

Czy zatem nie należy dopominać się o godny człowieka wymiar globalizmu? Autor *Globalizacji Berlina, Pragi i Warszawy* wydaje się być świadomy tego zagadnienia i jego socjologiczne opracowanie jest właśnie ubogacone o ten humanistyczny wymiar, który wyraża się w trosce o osobę.

Uwagi końcowe

W stosunku do pracy profesora W. Misiaka chciałbym sformułować kilka uwag krytycznych, które może warto by rozważyć przy kolejnych wydaniach książki. *Globalizację Berlina, Pragi i Warszawy* otwiera *Wprowadzenie* zamiast *Wstępu* przewidzianego w rozprawach naukowych, którą przecież jest recenzowana praca. Ponadto autor powołuje się na internetowy portal *Wikipedia*, który wciąż nie jest źródłem o miarodajnym i naukowym charakterze. Fakt ten znalazłby wytłumaczenie w przypadku, w którym profesor chciałby wykorzystać „potoczne” opinie w celu zobrazowania omawianych problemów badawczych.

W pracy dostrzeżone zostały także nieliczne błędy literowe i drobne potknięcia edytorskie. Przykładowo na stronie 60 powinno

³Benedykt XVI, *Encyklika Caritas in veritate*, Watykan 2009. Dostępne w internecie: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate_pl.html.

być „międzynarodowych” zamiast „międzynawowych”; „Asia Imbis” zamiast „AsiaImbis” (s. 37); „... und-Prüfung” zamiast „... und-prüfung” (s. 57). Na rys. 3.1 (*Struktura zasobów mieszkań w Berlinie*) ze str. 54 powinna być podana berlińska dzielnica mieszkaniowa zamiast „P...”. Ponadto należałoby doprecyzować, co autor rozumie przez pojęcie urbanistyki i architektury z czasów II wojny światowej. Na stronie 10 czytamy, że w Berlinie wciąż przeważa urbanistyka i architektura z tego okresu. Czy autor ma na myśli w większości nieukończone – ale wciąż wpisane w architekturę Berlina – monumentalne budowle, zaprojektowane przez osobistego architekta Hitlera – Speera? A może późniejsze komunistyczne budowle doby NRD?

Mimo zgłoszonych uwag, które – jak zastrzegłem – są refleksją filozoficzną na marginesie książki prof. Władysława Misiaka, pozycja ta stanowi wciągającą lekturę dla wszystkich, których interesuje problematyka globalizacji i środkowo-europejskich metropolii. Gorąco ją wszystkim polecam. Na zakończenie pragnę złożyć gratulacje panu W. Misiakowi z powodu opublikowania tej pracy oraz pani redaktor Julii Siemińskiej z Wydawnictwa Difin profesjonalnego opracowania tej książki.

Mikołaj Krasnodębski

Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu (Prezentace školství a vzdělanosti). 25-26 października 2012, Wydział Pedagogiki Uniwersytetu Karola w Pradze (Report of the International Conference: Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu (Prezentace školství a vzdělanosti). 25-26 October 2012, Faculty of Education, Charles University in Prague

W dn. 25 października 2012 na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Karola (UK) w Pradze odbyła się międzynarodowa konfe-

rencja naukowa pt. *Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu (Prezentace školství a vzdělanosti)*. Przyczynkiem do tej konferencji była 120 rocznica utworzenia Muzeum i Biblioteki Jana Amosa Komeńskiego w Pradze. Oprócz Wydziału Pedagogicznego UK współorganizatorami konferencji byli: Katedra Pedagogiki i Psychologii Wydziału Przyrodniczo-Humanistycznego Uniwersytetu Technicznego w Libercu, Central European Philosophy of Education Society (CEUPES), Społeczność Czeskich Pedagogów (ČPdS) i Narodowe Pedagogiczne Muzeum i Biblioteka Jana Amosa Komeńskiego w Pradze oraz Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej z Łodzi.

Miejszem obrad był Wydział Pedagogiczny UK przy ulicy M. D. Rettigovej w Pradze. Zostały one podzielone na dwie części. Pierwsza – plenarna sesja (od godz. 9.00 do 12.00) odbyła się w auli, zaś druga to referaty w trzech sekcjach (od godz. 13.30 do 18.00). Łącznie zostały wygłoszonych 47 wykładów przez uczonych z Czech, Niemiec, Austrii, Słowacji i Polski.

Zebranych powitali organizatorzy: Dziekan Wydziału Pedagogiki UK Pani doc. PaedDr. Radky Wildova, CSc., Dziekan Wydziału Przyrodniczo-Humanistycznego i Pedagogicznego Uniwersytetu Technicznego w Libercu Pan doc. RNDr. Miroslaw Brzeziny, CSc., Dyrektor Narodowego Pedagogicznego Muzeum i Biblioteki Jana Amosa Komeńskiego Pani PhDr. Markéty Pánkova. Obradom plenarnym przewodniczyła Pani Ing. Eva Bartoňova.

Obrady plenarne otworzył wykład Pani doc. PhDr. Naděždy Pelcovej, CSc. z KU poświęcony współczesnej recepcji poglądów J. A. Komeńskiego (*Odkaz Komemského dnešku*). Następnie wspólnie wygłosili wykład Pan Prof. Dr Dietriech Benner i Ks. Dr hab. Dariusz Stępkowski z UKSW jako przedstawiciele współorganizatora konferencji Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej im. Bronisława Trentowskiego w Łodzi. Przedmiotem ich wystąpienia były teoretyczne i społeczne wątki współczesnego wychowania z perspektywy pedagogiki J. A. Komeńskiego oraz J. J. Rousseau (*Die erziehbungsphilosophische und gesellschaftliche Konstitution der modernen Ei-*

genlogik der Erziehung. Überlegungen im Anschluss an Johann Amos Comenius und Jean Jacques Rousseau). Wykład ten był dwugłosem wygłoszonym w j. niemieckim (część poświęcona Komeńskiemu) i j. polskim (część poświęcona Rousseau). Kolejny wykład został zaprezentowany przez Pana doc. PhDr. Tomáša Kaspera, Ph. D. z Technicznego Uniwersytetu w Libercu na temat dziejów i emancypacji czeskiego szkolnictwa pod koniec XIX wieku (*Profesní a národnostní emancipace českého učitelstva v poslední třetině 19. století – motivy, cíle, zkušenosti a reflexe*). Ostatni wykład w części plenarnej wygłosił Pan Prof. Dr Gerard Grimm z Alpen-Adria Universität w Klagenfurcie. Wykład dotyczył profesjonalizacji austriackiego szkolnictwa publicznego w drugiej połowie XIX wieku (*Aspekte der Professionalisierung der österreichischen Volksschullehrerschaft in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*).

Wykłady w sesjach zostały poświęcone teorii wychowania i filozofii wychowania w europejskim kontekście (sekcja 1A i 1B) oraz roli osobowości i instytucji edukacyjnej w kształtowaniu struktury – historyczno-pedagogiczna analiza (sekcja 2). Sesja 1A nosiła podtytuł – filozofia, kultura i edukacja, zaś A2 – źródła edukacji i etyki wychowania. Obradom w sekcjach przewodniczyły kolejno: doc. PhDr. Naděžda Pelcova, prof. PhDr. Anna Hogenova, CSc. i doc. PhDr. Růžena Váňova, CSc.

Streszczenia referatów po angielsku i w innych językach zostały opublikowane w książeczce, która była dostępna uczestnikom konferencji⁵. Nie było jednego określonego języka konferencji. Podczas obrad plenarnych dominował język niemiecki, zaś w pierwszej (1A) i drugiej sekcji (1B) – język polski, zaś w trzeciej (2): czeski.

⁵ *Mezinárodní konference Úloha osobnosti a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu (Prezentace školství a vzdělanosti)*, Praha 2012, ss. 66. Następnie została opublikowana pokonferencyjna praca zbiorowa pt. *Úloha osobnosti a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu (Prezentace školství a vzdělanosti)*, pod redakcją N. Pelcovej, T. Kaspera, S. Sztobryna, Univerzita Karlova v Praze. Nakladatelství Karolinum, Praha 2013, ss. 477.

W dniu następnym uczestnicy zwiedzili Muzeum i Bibliotekę J.A. Komeńskiego w Pradze, a następnie odbyły się posiedzenia członków Towarzystw – CEUPES i Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej (TPF). Podczas posiedzenia TPF zostały wybrane władze Towarzystwa na drugą kadencję.

Polskie środowisko naukowe najliczniej reprezentowali przedstawiciele z Uniwersytetu Łódzkiego i Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi oraz Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej na czele z Prof. Sławomirem Sztobrynem. Polskie środowisko naukowe reprezentowali również liczni przedstawiciele z Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Śląskiego. Polskę reprezentowało również dwoje uczonych z Krakowskiej Akademii im. A. Frycza Modrzewskiego z Krakowa, jedna z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika z Torunia oraz piszący te sprawozdanie z Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku.

Na zakończenie pragnę pogratulować Organizatorom tak wspaniałej inicjatywy łączącej filozofów i pedagogów z Czech, Słowacji, Niemiec, Austrii i Polski. Ufam, że praska konferencja przyczyni się do zacieśnienia kontaktów naukowych w tej części Europy i do pogłębienia rozumień na płaszczyźnie filozofii wychowania.

Mikołaj Krasnodębski

Sprawozdanie z konferencji SWPR – grudzień 2012
(SWPR Conference Report – December 2012)

W dniu 4 grudnia 2012 roku w Szkole Wyższej Przymierza Rodzin miała miejsce ogólnopolska konferencja poświęcona zagadnieniom edukacji: „Nowa edukacja. Nowy nauczyciel”.

Powodem zorganizowania tejże konferencji była troska o polską edukację i potrzeba szukania wyjścia z sytuacji, którą większość zainteresowanych widzi jako złą. Cel, jaki sobie postawili organiza-

torzy to przede wszystkim znalezienie dróg, rozwiązań, które mogłyby służyć jako inspiracja do dalszych, szerszych działań.

W konferencji wzięli udział: Prof. dr hab. Łukasz Turski(PAN), Prof. dr hab. Bronisław Rocławski (Gdańsk), Prof. dr hab. Wacław Zawadowski (Warszawa), a także dr Grażyna Czetweryńska (UW), dr Barbara Lejzerowicz-Zajączkowska (SWPR), dr Ewa Rot-Buga (SWPR), dr Barbara Pietrzak-Szymańska(WSP) dr Mikołaj Krasnodębski (Passau/Niemcy), dr Dawid Misiak (SW im P. Włodkowica w Płocku), dr Bartłomiej Golek (UJ), dr Krystyna Kamińska (AH w Pułtusk), mgr Piotr Wojda (SWPR), Mgr Bogusława Izbaner-Bogdanowicz (SWPR), mgr Teresa Kępska, mgr Jarosław Jordan(SWPR), mgr Anna Skwarka, mgr Iwona Grabowicz-Chądrzyńska, mgr Patrycja Cicha (KUL), mgr Michał Gwardyś (SWPR).

Konferencję otworzyła Rektor Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin Prof. dr hab. Elżbieta Mycielska-Dowgiałło, która witając obecnych wskazała na palącą potrzebę odnowy polskiej edukacji.

Referat inauguracyjny wygłosił Profesor Łukasz Turski stawiając zebranych pytanie, czy szkoła jest w ogóle komukolwiek potrzebna, a jeśli tak, to jaki ma mieć kształt. Konkluzją wypowiedzi Profesora było stwierdzenie, iż najważniejszą rolą szkoły, nauczyciela, jest pokazanie dziecku nie czego ma się uczyć, jak jest obecnie, ale jak się uczyć. Profesorowie Bronisław Rocławski i Wacław Zawadowski wskazali na konieczność zmiany w nauczaniu językowym i matematyki. Podając najbardziej widoczne błędy obecne w szkole, wskazali na element wiedzy nauczyciela, jako ten, który jest absolutnie niezbędny w relacjach z nauczonym.

Tematykę edukacji osób niepełnosprawnych podjęli w swoich referatach dr Barbara Lejzerowicz-Zajączkowska i mgr Piotr Wojda. Wskazali oni na konieczność dania niepełnosprawnym należnego im miejsca nie tylko w edukacji ale także w społeczeństwie. Wskazali między innymi na ideę edukacji włączającej, jako tej która angażuje i edukuje zarówno niepełnosprawnych, ale i pełnosprawnych członków społeczeństwa.

Na podkreślenie zasługuje głos Pani mgr Patrycji Cichej, doktorantki na wydziale pedagogiki KUL, która przedstawiła idee edukacji domowej, pokazała jej mocne i słabe strony a także mechanizmy jej funkcjonowania w polskim systemie edukacji, który owszem, daje przestrzeń prawną dla jej istnienia, ale jej samej nie wspiera. Wystąpienie Pani Patrycji Cichej wywołało burzliwe i długie dyskusje nie tylko w trakcie ale także w kuluarach konferencji.

Prelegenci poruszali także tematy związane z rolą nauczyciela i dyrektora w placówkach edukacyjnych (J. Jordan, B. Izbaner-Bogdanowicz), pokazywali znaczenie innowacyjnych metod nauczania (dr D. Misiak), problemem edukacji przez internet (dr E. Rot-Buga) oraz przedstawiali wyniki własnych prac badawczych dotyczących świadomości rodziców w przygotowaniu dzieci 6 letnich do podjęcia nauki w szkole (dr K. Kamińska), oraz świadomości i potrzeb nauczycieli odnośnie kształcenia (dr B. Golak).

Dwa referaty, które podejmowały tematykę wolności nauczyciela w edukacji (dr G. Czetwertyńska) i potrzeby uprawy intelektu (dr M. Krasnodębski) były tymi, które jednocześnie kończyły konferencję, i stały się doskonałym jej podsumowaniem. Dr Grażyna Czetwertyńska pokazała przestrzeń wolności nauczyciela, która zaczyna się za zamkniętymi drzwiami klasy szkolnej, a charakteryzuje się odpowiedzialnością za relacje, jakie się tam rodzą. Natomiast dr Mikołaj Krasnodębski odwołał się do założeń paidei – realistycznej filozofii wychowania wskazując na potrzebę kształcenia intelektu, które jest zadaniem stojącym nie tylko przed uczniem, ale także nauczycielem.

Wiele dyskusji wywoływały prezentowane w konferencji tematy, zwłaszcza wśród licznie zgromadzonej publiczności. Trzeba w tym miejscu podkreślić, iż pomysł zorganizowania konferencji dotyczącej nowej edukacji cieszył się dużym zainteresowaniem i zaowocował liczną frekwencją. Wśród gromadzonych przeważali nauczyciele, lub ludzie w ogóle zainteresowani kształceniem i sytuacją edukacji w Pol-

sce. Z dyskusji można było wysnuć jedną, przewijającą się myśl: jaka powinna być edukacja w swoich założeniach?

Wydaje się, iż mnożące się propozycje bazujące na założeniach postmodernistycznych nie spełniają swej roli i koniecznym jest zastosowanie założeń takich, które będą służyły przede wszystkim człowiekowi¹.

Warszawa, 13 stycznia 2014

Teresa Stankiewicz

¹Została opublikowana publikacja pokonferencyjna pt. *Nowy nauczyciel – nowa edukacja*, red. M. Lejzerowicz, T. Stankiewicz, M. Krasnodębski, Wydawnictwo SWPR, Warszawa, ss. 176

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 piśmie 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). Każda z serii stanowi niezależny od siebie periodyk.

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 2,5 cm.
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 w 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 cudzym słowie, 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:

Dr Mikołaj Krasnodębski: 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

<http://www.swpr.edu.pl/zeszyty-naukowe/seria/seria-pedagogiczna>

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 i wspomnień:

- Kucem na Ursynów – *Izabela Dzieduszycka* (2011)
- Spotkani na drodze – *Leszek Starkel* (2011)
- Chwile czasu minionego – *Andrzej Mycielski* (2012 – wydanie trzecie, rozszerzone)
- Ci, o których powinniśmy pamiętać. Fascynujące życiorysy Polaków rozsianych po świecie, tom I, II i III – *pod red. Elżbiety Mycielskiej-Dowgiałło* (2010, 2011, 2012)
- 50 lat Wspólnoty Parafialnej Opatrzności Bożej na Rakowcu w Warszawie, 1962-2012 – *pod red. Elżbiety Mycielskiej-Dowgiałło* (2012)
- Chleb stał się granicą – *Leon Kowalski* (2013)
- Ballada marcowa – *Jan Białek, Jan Cichy, Klaudia Dawidko, Michał Dudek* (2013)
- Polscy Pianiści – *Jan Sierpiński* (2014)

Z zakresu podręczników i monografii:

- Podstawy meteorologii i klimatologii – *Urszula Kossowska-Cezak* (2007)
- Badania cech tekstualnych osadów czwartorzędowych i wybrane metody oznaczania ich wieku – *pod red. Elżbiety Mycielskiej-Dowgiałło* (2007)
- Chemia dla przyrodników (wyd. II) – *Hanna Rembertowicz* (2010)
- Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania (wyd. II) – *Mikołaj Krasnodębski* (2009)

- Nowy Nauczyciel – Nowa Edukacja – *pod redakcją Magdy Lejzerowicz, Teresy Stankiewicz, Mikołaja Krasnodębskiego* (2014)

Z zakresu wiedzy historycznej:

- Opactwo Czerwińskie w średniowieczu – *Marek Stawski* (2007)
- Kościół i Państwo w dziejach, źródłach i studiach nad przeszłością – *pod red. Marka Stawskiego* (2008)
- Duchowieństwo i laicy – *pod red. Andrzeja Wałkowskiego* (2010)
- Kościół i społeczeństwo – *pod red. Janusza Grabowskiego* (2013)

Z zakresu publicystyki społecznej i pedagogicznej:

- Odpowiedzi na trudne pytania dzisiejszego świata – *pod red. Elżbiety Mycielskiej-Dowgiałło*, tom I – VIII (2006 – 2013)

Z zakresu poezji:

- Kiedy będę do Ciebie szedł – *Marek, Antoni Wasilewski* (2010)
- Na geograficznych ścieżkach życia (eseje geograficzne) – *Joanna Angiel* (2012)
- Rozmowy z Panem – *Bona* (2012)
- Odrobina Pana Boga – *Bona* (2013)
- Stabat Mater. W cieniu krzyża – *Bona* (2014)

Z zakresu wydawnictw ciągłych recenzowanych:

- Zeszyty Naukowe SWPR trzech serii: geograficzno-turystycznej, pedagogicznej i humanistycznej.