

*Janina Kostkiewicz*<sup>1</sup>

Uniwersytet Jagielloński

## TEMPORALNA ZMIENNOŚĆ ŻYCIA WARTOŚCIOWEGO A UNIWERSALIZM WARTOŚCI W ŚWIETLE FILOZOFII I PEDAGOGIKI REALISTYCZNEJ

Temporal Variability of the Valuable Life and the Universalism of Values  
in the Eyes of Realistic Philosophy and Pedagogy

**S u m m a r y:** This article is a reflection whose starting point is the thesis that the main triad of values in the temporal dimension of a person's life appears in an aspect way and needs to be updated within the subject's existence. With this assumption, the question is posed: whether the universalism of supreme values was violated and whether life loses something of its validity? These reflections provide a positive solution to this problem, however, by adopting the perspective of philosophical realism.

**K e y w o r d s:** temporality, change, values, valued life, universalism, classical triad of values, educational values

### Wprowadzenie

Praktycznie trudno zaprzeczać, że gdy w życiu człowieka pojawiają się te najbardziej podstawowe wartości, takie jak prawda, dobro, piękno (klasyczna triada), to przez swoje zaistnienie nadają mu etyczną orientację, znamiona wyjątkowości, głębi, wzmacniają uznanie tego życia za wartościowe. Doświadczenie poucza nas,

---

<sup>1</sup> Prof. dr hab. Janina Kostkiewicz – kierownik Zakładu Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej IP na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego; prowadzi cykliczne, ogólnopolskie Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej; redaktor naczelny niniejszego rocznika. Adres: Instytut Pedagogiki UJ, ul. Batorego 12, 31-135 Kraków; e-mail: janina.kostkiewicz@uj.edu.pl.

że owa naczelną triadą w temporalnym wymiarze życia (przeszłość – teraźniejszość – przyszłość), pojawia się jednak aspektowo. W pewnym okresie mocniej angażuje nas dobro, w innym poszukiwanie i dociekanie prawdy. Oznacza to nierówną obecność wartości w dziejach życia osoby: brak lub nadobfitość którejs ze względu na aktualne (temporalne) uwarunkowania. Fakty takie potencjalnie tworzyć mogą odrębne i jakby niewspółgrające etapy życia człowieka, zdominowane przez jedną z wartości lub przez pewną stałą ich konstelację. Przy założeniu, że cała triada wartości – prawda, dobro, piękno – wymaga ciągłej aktualizacji, nasuwa się dylemat: czy wspomniana nadobfitość którejs z wartości (i niedobór innej) ze względu na temporalne uwarunkowania nie narusza ich uniwersalizmu. Wskazane wyżej okoliczności i dylematy podjętego tematu mogą być oczywiście na różnych poziomach i różnorodnymi drogami rozpatrywane. Spróbuję zatem niżej poprowadzić refleksję w taki sposób, by zaproponowany temat sprowadzał się – w swojej podstawowej warstwie do odpowiedzi na pytanie: przy jakich uwarunkowaniach uniwersalizm klasycznej triady wartości pomimo aspektowego dochodzenia do głosu warunkowanego zmiennością (bytu) rzeczywistości i losów człowieka zapewnia życie wartościowe?

W budowaniu koncepcji życia wartościowego<sup>2</sup> pojawiają się uwarunkowania w istocie o charakterze filozoficznym: prymat bytu (realizm) przed jakąkolwiek ideą, rozumu przed wolą i uczuciem oraz inne. Realizm twórców koncepcji wychowawczych zawierających uniwersalną triadę wartości staje się powodem dochodzenia do głosu różnych jej wymiarów, w konieczny i nieunikniony sposób odpowiadając na konkretny stan rzeczywistości i wielość jej aspektów.

Podstawowymi pojęciami podjętego tematu są: temporalność i zmiana (temporalna zmienność), życie wartościowe, uniwersalizm klasycznej triady wartości.

## Temporalność i zmiana

Przyjąć można, że temporalność (łac. *tempus* – czas), inaczej czasowość, oznacza:

trwanie zjawisk i zdarzeń, będące przedmiotem badań chronologii; [...] w filozofii – miara zmiany wyrażana za pomocą przysłówków „wcześniej” – „później”, lub miara przejawów istnienia bytu; w psychologii – przeżywanie trwania zdarzeń lub ich przemijania; w naukach historycznych – trwanie życia oraz działalności jednostki i społeczeństw<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Tytuł artykułu nawiązuje do głośnej w latach 80. XX wieku książki Stanisława Rucińskiego *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe* (Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 1988).

<sup>3</sup> Stanisław Zięba, „Czas”, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 2, Andrzej Maryniarczyk (red. nac.) (Lublin: PTTA 2001), 349.

Rozumienie czasu posiada więc swoją specyfikę w poszczególnych naukach.

Podjęte zagadnienie temporalności, mające interdyscyplinarny charakter, mieści się też w obszarze filozoficzno-pedagogicznym i przyjmuje tu swoje specyficzne znaczenie. W filozofii problematyka czasu „obejmuje zagadnienia realności obiektywnej świata (na czym polega istota czasu) oraz podmiotowości warunkującej poznawanie zjawisk i zdarzeń”<sup>4</sup>. W pedagogice odnieść ją możemy do udziału w przebiegu intencjonalnie pobudzanych/inspirowanych (przez uczenie się, nauczanie, kształcenie, wychowanie) procesów zmian w osobowości człowieka i jego rezultatów – efektem będzie także życie wartościowe.

Pomijając dzieje filozoficznej problematyki czasu (w pedagogice nie ma ona znaczących opracowań) – i wychodząc ku zależności zawartej w temacie referatu – zauważyć należy, że w filozofii klasycznej

przyjęto egzystencjalną teorię czasu, biorąc za punkt wyjścia analizę konkretnego bytu materialnego (przygodnego), ukonstytuowanego z istoty i przyporządkowanego do niej istnienia, które jest aktem bytu; czas jest następstwem istnienia bytu [...]; od powstania bytu zmiennego rozpoczyna się bowiem następcze trwanie lub proces istnienia. Czas jest więc istnieniem zmiennym [w języku polskim przywołałabym w tym miejscu „temporalność”, o której mówimy – J.K.], modyfikacją istnienia bytu przygodnego lub aktualizowaniem się osobliwej potencjalności, będącej zdolnością do przedłużenia istnienia<sup>5</sup>.

Jest to stanowisko Mieczysława A. Krąpca i Stanisława Mazierskiego charakterystyczne dla lubelskiej szkoły realizmu klasycznego.

Takie rozumienie czasu (temporalności) pozwala wnioskować o tym, że życie wartościowe w swym egzystencjalnym wymiarze będzie mogło być zmienne i zmienność owa nie tylko nie będzie rzutowała na jego wartościowość rozumianą jako nasycenie wartościami, ale nadto będzie istotnym wymiarem przedłużania jego istnienia.

Wobec powyższego pozostaje odpowiedzieć na pytanie, jak się będzie miała w tej temporalnej zmienności życia klasyczna triada wartości i uniwersalizm jej oddziaływania? Pytanie to ma swój sens, gdyż zmienność niesie przypadkowość, pozwala doświadczać i poznawać aspekty bytu (rzeczy, zjawisk procesów); coś (jakaś wartość) w konkretnych warunkach dochodzi do głosu, jest wybierane, a coś (inna wartość) pozostaje na drugim planie, a nawet jest zaniechane. Jak, zachowując u podstaw pedagogicznego spojrzenia klasyczny realizm filozoficzny (od Arystotelesa, poprzez tomizm, neotomizm po szkołę lubelską), odpowiedzieć na to pytanie?

U Jacka Woronieckiego duch uniwersalizmu (i obiektywizmu w ich filozoficznym rozumieniu) przybliżany jest między innymi poprzez przeciwstawienie

<sup>4</sup> Stanisław Mazierski, Stanisław Zięba, „Czas w filozofii”, w: tamże, 350.

<sup>5</sup> Mazierski, Zięba, „Czas w filozofii”, s. 351.

go partykularyzmowi<sup>6</sup>. Partykularystyczne tendencje, w ocenie Woronieckiego, pojawiały się w dziejach nauki bardzo wcześnie, ale do czasów Reformacji nie miały decydującego wpływu. Dopiero „wybuch indywidualizmu XVI wieku dał możliwość partykularyzmowi zorganizowania się w doktrynę, która panuje nad umysłowością trzech ostatnich wieków. Od czasów Reformacji obyczaj umysłowe świata naukowego są wybitnie partykularystyczne”<sup>7</sup>. Woroniecki wskazuje tu na Jana Jakuba Rousseau, Descartes’a i innych, którzy niezależnie od głoszonych poglądów wiele czerpali z wiedzy poprzednich pokoleń. Woroniecki nie aprobuje tego kierunku myślenia, obce mu są myśli J.J. Rousseau twierdzącego, iż „we wszystkich zagadnieniach spornych należy się przechylać do twierdzeń, które się przeciwstawiają ogólnie przyjętym mniemaniom”<sup>8</sup>. Partykularyzm umysłowy, zdaniem Woronieckiego, ze wszystkimi jego uprzedzeniami, błędnymi nadinterpretacjami, czy wręcz awersją do uniwersalistycznego punktu widzenia tylko częściowo ograniczany był przez kulturę XIX wieku. Za główny przejaw panowania partykularyzmu uznaje Woroniecki wprowadzenie pojęcia własności prywatnej w dziedzinie pracy naukowej, a następnie postulatu oryginalności<sup>9</sup>.

Dla partykularyzmu rządzącego umysłowością podatnym gruntem rozwoju jest subiektywizm, dla uniwersalizmu zdobywanie (budowanie) wiedzy okazuje się przede wszystkim funkcją społeczną: gmach wiedzy budowany jest wysiłkiem wielu pokoleń, co zapewnia jej niebanalny i trwały postęp<sup>10</sup>.

Uniwersalizm zawarty w tomizmie sprawia, że zachowane zostały dwie strony, które w każdym systemie partykularystycznym z konieczności musiałyby się wykluczać. Z jednej strony jest w nim coś stałego, niezmiennego, zupełnie niezależnego od wahań i fluktuacji umysłu ludzkiego w ciągu wieków. Cechę tę zawdzięcza on stopniowemu rozwojowi swych podstawowych pojęć, które nie są wytworem spekulacji jednego człowieka, ale są płodem pracy umysłowej wielu pokoleń, którym za sprawdzian służyły bez przerwy dane zdrowego rozsądku i wymagania praktycznego życia<sup>11</sup>. Z drugiej strony owe cechy stałości i niezmienności nie wykluczają – pisze Woroniecki – jego siły rozwojowej. Tę właściwość zapewnia mu realizm. To on niejako zmusza do utrzymywania nieustającego kontaktu z rzeczywistością realnie istniejącego i zmieniającego się świata; to realizm

<sup>6</sup> Jacek Woroniecki, „Sensus catholicus”, *Prąd* 12, cz. I, 1 (1924): 11.

<sup>7</sup> Tenże, „Sensus catholicus”, *Prąd* 12, cz. II, 2–3 (1924): 55.

<sup>8</sup> Cyt. za: tenże, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1 (Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL), 54.

<sup>9</sup> W tej kwestii partykularyzm łączy się z subiektywizmem, przez co szukanie oryginalności jest ogromnie ułatwione. Doprowadzało to nawet do postulatów, by każdy posiadał swój własny, oryginalny światopogląd – tymczasem skutkiem uganiania się za oryginalnością jest banalność, powiada Woroniecki (tamże i przypisy 5–7); zob. także Janina Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013), 62–120, 175–190.

<sup>10</sup> Jacek Woroniecki, *Katolickość tomizmu* (Lublin: Uniwersytet Lubelski 1924), 79.

<sup>11</sup> Tamże, 83–84.

zmusza do czerpania ze wszystkich źródeł wiedzy; do uznawania za własną każdej cząstki prawdy niezależnie od tego, skąd pochodzi i kto ją odkrył. Dzięki realizmowi opierające się nań koncepcje wytrzymują wszelkie próby, realizm wymaga bowiem, by wszystko, co chce być prawdziwe, dobre, i piękne, opierało się na podstawowych danych bytu. Tymczasem doktryny partykularystyczne szybko się wyczerpują<sup>12</sup>.

Zatem uniwersalizm prawdy, dobra i piękna domaga się realizmu – realizmu w sytuacji wychowawczej, postawie badawczej pedagoga, również w życiu... Jak rozumieć tutaj i wobec powyższego „życie wartościowe”?

Filozofia realistyczna podkreśla, że prawda, dobro i piękno przysługują każdemu bytowi-konkretowi, są powszechnobytowymi (transcendentalnymi) właściwościami bytu. [...] każdy istniejący byt jest poznawalny, pożądalny i afirmowalny. Istniejący świat bytów jest światem dynamicznym, przenikniętym ruchem i zmianą, a ów dynamizm jest celowy. [...] człowiek, który należy także do świata przyrody, ale go transcenduje w dziedzinie kultury, staje przed koniecznością rozpoznania ostatecznego celu swojego bytowania, a także doboru wartości służących osiągnięciu tego celu. Dotyczy to wszystkich porządków ludzkiego życia: wegetatywnego (wzrastania), zmysłowo-uczuciowego oraz osobowego<sup>13</sup>.

Z powyższego wynika, że życie wartościowe to takie, które realizuje cel.

Cel życia staje wobec tego przed triadą naczelných wartości<sup>14</sup>, chociaż doświadczenie poucza nas, że to wartości przez swoje zaistnienie w życiu człowieka nadają mu orientację i głębię aksjologiczną, wzmacniając szanse na życie wartościowe.

Lecz w realizmie, który staje się tu gwarantem uniwersalizmu wartości, rzeczywiście najbardziej znaczące dla pedagogiki są antropologia i teologia, dopiero później filozofia wartości<sup>15</sup>. Współczesne rozwinięcie tych zależności zawierające pełne rozumienie znaczenia realizmu dla teorii i praktyki wychowania

<sup>12</sup> Tamże; zob. też Kostkiewicz, *Kierunki*, 62–120.

<sup>13</sup> Henryk Kiereś, „Wartości teoria”, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 9, Andrzej Maryniarczyk (red. nac.) (Lublin: PTTA 2008), 710.

<sup>14</sup> Klasyczna triada wartości: prawda, dobro, piękno jako podstawa wychowania ma swoje miejsce i dobre umocowanie w podstawach pedagogiki, zob. przede wszystkim Katarzyna Olbrycht, *Prawda, dobro, piękno w wychowaniu człowieka jako osoby* (Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego 2000).

<sup>15</sup> Franciszek Sawicki, „Założenia filozoficzne katolickiej myśli społecznej”, w: *Katolicka myśl społeczna. Pamiętnik III Studium Katolickiego w Warszawie 5–10 IX 37*, seria „Studia Katolickie”, t. 4 (Poznań: 1938), 23. Stanowisko F. Sawickiego nie jest tu szczególnie oryginalne, jest stanowiskiem powszechnie przyjmowanym w naukowej, humanistycznej i społecznej myśli katolickiej 20-lecia międzywojennego w Polsce.

znajdujemy w pracach Andrzeja Ryka<sup>16</sup>, Marka Rembierza<sup>17</sup>, Jarosława Horowskiego<sup>18</sup>, Marii M. Boużyk<sup>19</sup> i wielu innych.

Antropologia i teologia łączy się z teorią wartości, którą uznaje się za trzeci wymiar myśli filozoficznej, społecznej i pedagogicznej<sup>20</sup>. Wskazanie takiego miejsca dla aksjologii w filozofii wychowania i pedagogice (na przykład katolickiej) ujawnia podporządkowaną rolę aksjologii (i wartości) w sferze wszelkiej założeniowości, co doskonale dochodziło do głosu w obszarze pedagogiki katolickiej 20-lecia międzywojennego.

Rzecz zmienia się – niejako „odwraca” swą kolejność – w sferze praktyki. Urzeczywistnienie i potwierdzenie wartości przynosić powinno życie, czyli praktyka jego poszczególnych sfer, do których należy także praktyka wychowawcza. Ta bowiem jawi się i jest dostępna obserwatorowi – a dzieje się to głównie w zakresie respektowania i urzeczywistnienia (lub braku tegoż) wartości potwierdzających założenia (tezy) teologii i antropologii. W praktyce następuje uznawanie faktu życia „według wartości” – w gruncie rzeczy: według norm z nich wypływających, dopełnianych interpretacją zawartą w konkretnej etyce (na przykład etyce Kościoła katolickiego). Rzecz nie odnosi się do tak zwanej etyki niezależnej, jej subiektywizm bowiem eliminuje uniwersalizm pojawiających się tutaj wartości. Z wnętrza każdej autentycznej praktyki życia według wartości, z jej dalszej i zupełnie bliskiej historii wiadomo, że nie o dowolne wartości tu chodzi i nie o dowolną ich hierarchię – by mogło być wartościowe w znaczeniu uniwersalnym.

Henryk Kiereś pisze, że „w ramach filozofii krytycznej (idealizmu) problem wartości jest problemem nierozstrzygalnym”<sup>21</sup> (jako źle postawiony). Tymczasem filozofia realistyczna podkreśla, że prawda, dobro, piękno przysługują każdemu bytowi-konkretowi, są transcendentalnymi właściwościami bytu.

Lecz bieg życia poucza nas ponadto, że prawda, dobro, piękno w temporalnej zmienności (przeszłość – teraźniejszość – przyszłość), także życia wartościowego, pojawiają się pojedynczo, aspektowo. Często tworzą odrębne i jakby (pozornie) niewspółgrające biegi lub etapy życia – w pewnym okresie mocniej angażuje nas czynienie dobra, w innym poszukiwanie prawdy. W wymiarze temporalnym

<sup>16</sup> Andrzej Ryk, „Wątki realizmu klasycznego w »Pedagogii polskiej« Władysława Sereżyńskiego czytane w perspektywie »Rozważań o wychowaniu« o. Mieczysława Alberta Krąpca”, *Polska Myśl Pedagogiczna* 2 (2016): 189–197.

<sup>17</sup> Marek Rembierz, „Realizm metafizyczny jako inspiracja myśli pedagogicznej. O refleksji antropologiczno-metafizycznej Stefana Świeżawskiego i jej znaczeniu dla teorii wychowania oraz analiz metapedagogicznych”, *Polska Myśl Pedagogiczna* 2 (2016): 135–174.

<sup>18</sup> Jarosław Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej* (Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 2015).

<sup>19</sup> Maria M. Boużyk, „Realizm filozoficzny Polskiej Szkoły Filozofii Klasycznej jako podstawa modelu wychowania otwartego na religię”, *Polska Myśl Pedagogiczna* 2 (2016): 215–230.

<sup>20</sup> Zob. między innymi Kostkiewicz, *Kierunki*, 191–326.

<sup>21</sup> Kiereś, „Wartości teoria”, 710.

życia oznacza to nieidentyczną/nierówną obecność trzech naczelných wartości. Czy wówczas uniwersalizm naczelných wartości zostaje naruszony, a życie traci coś ze swej wartościowości?

Aksjologiczne podstawy pedagogiki opartej na triadzie wartości i realizmie klasycznym (tomistycznym) w potocznym odbiorze jawią się jako monolit naczelných wartości o właściwej sobie hierarchii. Z czego wynikać może aksjologiczna zmienność życia na nich opartego<sup>22</sup>, życia zachowującego miano wartościowego i jednocześnie ujmowanego w naczelných triadzie wartości w jej uniwersalistycznym rozumieniu?

Orientacja aksjologiczna koncepcji pedagogicznych niosących uniwersalizm naczelných triady – na przykład w pedagogice katolickiej – z reguły ma ścisły związek z podstawami teologicznymi i antropologicznymi, a także jest im podporządkowana, z nich wypływa (już teraz należy zaznaczyć, że dotyczy to zarówno głównej, jak i różnych „drobniejszych odmian”, orientacji). W konsekwencji można wyłonić rdzeń ogólnej orientacji aksjologicznej przy danych podstawach teologicznych i założeniach antropologicznych – co szczególnie dotyczy przywoływanej już pedagogiki katolickiej.

Sednem tego rdzenia aksjologicznego jest miłość: jest to miłość „tworząca”, czynna miłość bliźniego; miłość Boga skierowana do człowieka i miłość człowieka do Boga materializująca się też w umiłowaniu jego stworzenia (drugiego człowieka i pozostałego stworzenia). Współtworzy ten rdzeń konstelacja (która nie zakłada układu hierarchicznego, wzajemnego podporządkowania, lecz wzajemne współlistnienie i powiązania) wartości składających się na: nadprzyrodzoność, uniwersalizm, ogólną pozytywność, chrystocentryzm, humanitaryzm. Rdzeń ogólnej orientacji aksjologicznej pedagogiki katolickiej odsłania się i jawi jako niezmienny układ wartości o fundamentalnym charakterze – i w zasadzie nie powinien on podlegać „fragmentaryzacji” czy „orientacjom”, gdyż wówczas pedagogika utraci walor katolicyzacji.

Z drugiej strony wiadomo, że życie wartościowe tworzą oryginalne, indywidualnie rozumiane i odczuwane autorskie, rzecz można, wartości (autorstwo należące będzie nie tylko do osoby, ale i do losu czy Opatrzności Bożej). W optyce naczelných triady te różne plany i realizacje życia wartościowego są komplementarne względem siebie i oddają prawdę życia (losu i dążeń) człowieka, dobro w egzystencji, piękno planów i realizacji tym dobrem przesyconych.

---

<sup>22</sup> W jaki sposób w pedagogice, w której religia (konkretna wiara) jest na pierwszym miejscu, a ponad najwyższymi w hierarchii wartościami duchowymi (świętymi) pozostaje Osoba Boga – możliwe są różne orientacje aksjologiczne? Na jakim poziomie teoretycznych dociekań, czy praktycznych zastosowań? Na te pytanie o możliwość zaistnienia różnych orientacji aksjologicznych wychowania w pedagogice wiążącej się z religią katolicką dają propozycję odpowiedzi także w: Janina Kostkiewicz, „Aksjologiczne orientacje w pedagogice katolickiej 20-lecia międzywojennego”, w: tejsze i innych, *Szkice z pedagogiki 20-lecia międzywojennego / Sketches of pedagogy from the interwar period* (Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave 2015), 15–35.

Życie wartościowe nieś będzie różne, szczegółowe i odmienne konstelacje wartości (zależne od tego, kim jest człowiek); plany i projekty życia wartościowego mogą być odmienne z powodu indywidualnych dążeń, specyficznych wartości związanych z temporalnością życia (na przykład radość rodzicielska jest inna na każdym kolejnym etapie rozwoju dziecka).

## Źródła uniwersalizmu

Oprócz realizmu dodatkowymi źródłami uniwersalizmu prawdy, dobra, piękna – w zmiennym temporalnie życiu wartościowym – są: struktura stanowionych celów i uwarunkowania zewnętrzne procesu wychowania.

Realizm respektuje to, że człowiek żyje w konkretnym miejscu i czasie, a do tego kontekstu w oczywisty sposób wychowanie powinno nawiązywać (w pedagogice katolickiej 20-lecia międzywojennego istniało przekonanie, że wychowanie polskiej młodzieży powinno uwzględniać konsekwencje realiów geograficznych i stałych tendencji historycznych, niezależnie od wysiłków kierowanych na zmianę niektórych zbędnych lub nieaktualnych stereotypów w tych kwestiach).

Prawidłowość powyższa, jako podstawowa, respektowana jest przez świadomych celu swego życia i celu wychowania. Jej konsekwencją są projekty życiowe wynikające z wiedzy o stanie rzeczywistości, zorientowane na konkretne dobro tej, a nie innej rzeczywistości. Posiadacze życia wartościowego, czyli ukierunkowanego na cel, najczęściej odnoszą się do dóbr zagrożonych lub nie dość cenionych w praktyce. Realizm w ujmowaniu bytów, prowokuje troskę o ich stan, troskę o to, co istnieje. Wzmaga to czasowe orientowanie się na takie lub inne dobro, taką lub inną wartość... – zapoczątkowując w ten sposób zmienność i/lub aspektowość wyboru wartości (jest czas walki o prawdę i czas budowania zasobności; czas rodzenia dzieci i czas twórczości artystycznej – w jednym i drugim dobro i piękno w pełni obecne zamieniają się kolejnością, pierwszeństwem).

Powiedziane zostało, że życie wartościowe to takie, które realizuje cel, cel życia człowieka. Kwestią istotną staje się więc struktura stanowionych celów. Istotnym faktem teleologii wiążącej się z realizmem tomistycznym jest wyróżnienie celu wychowania i celu ostatecznego człowieka. Zatem życie wartościowe nie obywa się bez wychowania wprowadzającego w nie.

W historii rozwoju koncepcji wychowania wiążących się z realizmem nie utożsamiano tych celów: one zmiierzają w tym samym kierunku, ale nie są identyczne (twierdził tak na przykład ks. Zygmunt Bielawski i podkreślał ich czasowe tylko oddalenie). Cel wychowania pojawia się jako wcześniejszy w rozwoju wychowanka, jego istotność nie zawiera się w nim samym. Jest ważny ze względu na funkcję, jaką ma spełnić – a ona jest służebna wobec osiągnięcia celu ostatecznego

człowieka<sup>23</sup>. Tu dodać można, że cele wychowania skierowane są na dojrzałość i samodzielność w wymiarze osobistym (zadania osobiste wyrażą się między innymi w wyborze zawodu zgodnego z uzdolnieniami i skłonnościami oraz rozwijaniu tej sfery) oraz społecznym (zadania społeczne polegają na przygotowaniu wychowanka do pracy dla dobra i rozwoju społeczeństwa, w którym żyje)<sup>24</sup>.

Struktura stanowionych celów w odniesieniu do uniwersalizmu prawdy, dobra i piękna okazuje się znacząca, gdy wyróżnia się i aprobuje cel wychowania i cel ostateczny życia człowieka, a nie uznaje się podziału celów – co najwyraźniej eksponuje ks. Z. Bielawski – na cele ziemskie i wieczne. Życie wartościowe w zakresie religijno-moralnym

nie wyłącza zadań świeckich, o ile są etyczne, lecz łączy harmonijnie wszystkie cele indywidualne i społeczne. [...]. Stąd też nie ma dwóch celów wychowawczych obok siebie położonych: celu ziemskiego i wiecznego, ale jeden jedyny cel ogólny wychowania, łączący je w sobie<sup>25</sup>.

Realizacja tak pojmowanego celu wychowania prowadzi do realizacji celu ostatecznego. Nie ma więc sprzeczności, gdy uniwersalizm prawdy, dobra i piękna wyłoni się na poziomie planowania i realizacji cząstkowych celów wychowania. Każdy z cząstkowych będzie bowiem, przy powyższym rozumieniu celów, miał udział w realizacji celu ostatecznego życia człowieka.

Przykładów takich rozwiązań i takiego działania pedagogicznego jest wiele. Chociażby gdy ks. Aleksander Wóycicki tworzył koncepcję wychowania do sprawiedliwości społecznej – w istocie koncepcję edukacji robotników do walki o swoje prawa ekonomiczne (o życie wartościowe), to tak sformułował jej cele, by miały udział w osiągnięciu celu ostatecznego<sup>26</sup>.

---

<sup>23</sup> Zygmunt Bielawski, *Pedagogika religijno-moralna (Katechetyka)* (Lwów: Nakł. Towarzystwa „Biblioteka Religijna” 1934), 51. Przy takim ustosunkowaniu tych celów do siebie ks. Z. Bielawski cel wychowania rozumie jako duchowe i fizyczne „wyrobienie wychowanka”, osiągające swoją pełnię przy końcu trzeciego siedmioletnia życia. Analiza używanego przez Bielawskiego (także innych pedagogów tego okresu) w wielu kontekstach pojęcia „wyrobienia” pozwala twierdzić, że oznacza ono taki poziom dojrzałości i samodzielności we wszystkich dziedzinach wychowania, który pozwala samodzielnie wypełniać swoje zadania życiowe i zmierzać względnie samodzielnie (przy pomocy łaski Bożej) do celu ostatecznego. Na zadanie życiowe człowieka składają się połączone: jego praca indywidualna i społeczna (tamże, 51; zob. też Kostkiewicz, *Kierunki*, 234–260).

<sup>24</sup> Tamże; zob. też Kostkiewicz, „Aksjologiczne orientacje”.

<sup>25</sup> Tamże, 53.

<sup>26</sup> Aleksander Wóycicki, „Rola wychowania w naprawie niesprawiedliwości społecznej”, w: *Katolicka myśl wychowawcza. Pamiętnik II Studium Katolickiego w Wilnie w dn. 28.VIII–1.IX 1936 r.*, seria „Studia Katolickie” t. 2, Stanisław Bross (red.) (Poznań: Naczelny Instytut Akcji Katolickiej 1937), 426; zob. też Kostkiewicz, *Kierunki*, 430–436.

## Uwarunkowania zewnętrzne życia a jego wartościowość oparta na uniwersalizmie naczelnej triady<sup>27</sup>

Zewnętrzne uwarunkowania życia wartościowego (i procesu wychowania do życia wartościowego) stanowią istotny czynnik jego temporalnej zmienności.

W wychowaniu katolickim jako wychowaniu integralnym wychować należy do czynu, do uczestnictwa we wszelkich wymiarach bytu, we wszystkich wymiarach życia, są one bowiem wyrazem osobowego istnienia i duchowego nadistnienia, zapewniają wszechstronny rozwój osobowości i stają się jego wyrazem. Jeżeli uzmysłowimy sobie, że religia katolicka we wszystkich możliwych wymiarach bytu ludzkiego i uczestnictwa w nim w określony sposób stawia człowieka wobec Boga, to fakt ten okazuje się swego rodzaju przed-założeniem myślenia i działania i jednocześnie tak zwanym warunkiem koniecznym, niezbywalnym i stojącym u podstaw wychowania katolickiego – co nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji „pluralizowania się” orientacji aksjologicznych w pedagogice katolickiej i tak jak wyłoniony „rdzeń ogólnej orientacji aksjologicznej” staje się kolejnym aspektem zabezpieczenia waloru katolicyzacji w pedagogice.

W obecnych w pedagogice katolickiej dążeniach do ideału wychowawczego priorytety są wyznaczone przez diagnozy różnych zakresów życia człowieka, głównych społeczności i najpilniejszych ich potrzeb. Dążenie do ideału wychowawczego wiąże proces wychowania z warunkami zewnętrznymi, wpisując w jego treść kształtowanie umiejętności wyboru sprzyjających zjawisk (wartości), a negację/zmianę tych niekorzystnych. Kiedy na przykład byt narodu jest zagrożony (a przez to istnienie wielu osób) – a naród ma rację bytu jako dzieło Stwórcy, jest wartością, z udziałem której i w obrębie której spełnia się szczęście człowieka (podobnie jak w rodzinie) – pedagogika ta tworzy koncepcje wychowania narodowego (analogicznie koncepcję wychowania w rodzinie). Gdy taka wartość jak sprawiedliwość społeczna (łącząca się z podziałem dóbr materialnych czy duchowych) jest kwestionowana, pedagogika katolicka tworzy koncepcje wychowawcze dążące do wychowania nowego człowieka, który owe dobra będzie respektował i zabezpieczał, doskonaląc własny rozwój w tych zakresach (wszystkie te zadania realizuje się, mając u ich podstaw określony w Objawieniu stan relacji Bóg – człowiek).

Wychowanie jest procesem mającym swój wymiar temporalny, niesie to zmienność społeczno-kulturowych uwarunkowań. Fakt ten wzmaga konieczność diagnoz w zakresie nowych „niedoborów dóbr” dla zaistnienia życia wartościowego.

Adekwatnie do tych niedoborów będą powstawały nowe plany i projekty na życie wartościowe (ku niemu zmierzające) warunkowane

---

<sup>27</sup> Zagadnienia poruszane w tym punkcie w podobnych ujęciach publikowane były w: Kostkiewicz, „Aksjologiczne orientacje”.

temporalnie, o nowych orientacjach, orientacjach na wyrównanie „niedoboru” tej/tych wartości. Wszystkie one sytuują się na właściwym sobie poziomie w hierarchii wartości ogólnego rdzenia aksjologicznego pedagogiki katolickiej. Wszelkie nowe orientacje aksjologiczne niejako „dołączają” do podstawowego minimum, jakim jest ogólny rdzeń aksjologiczny pedagogiki katolickiej, i uzupełniają go<sup>28</sup>.

Te nowe, wynikające z uwarunkowań zewnętrznych procesu wychowania, orientacje aksjologiczne należy przyjmować nawet wówczas, gdy wierzymy i nie zapominamy – jak pisze Barbara Żulińska<sup>29</sup> – iż Bóg jako przyczyna sprawcza świata i życia podtrzymuje byty stworzone bez naszego udziału. Chcąc uczynić je obecnymi w wychowaniu, zbliżamy się do nich, „orientujemy się” na nie. Stają się one w danym momencie dziejów mniej lub bardziej istotne – a ten stopień ważności (przy pełnym zachowaniu w jego obrębie warunku nazwanego wyżej podstawowym) wyznaczy silniejszą lub słabszą orientację, taką lub inną w swej treści.

Jeśli na przykład u Wincentego Granata ideał wychowania wpisany jest w religię i jednocześnie pozostaje na poziomie przewyższającym cele jednostki i społeczeństwa, to jego koncepcja wychowania pozwala kwalifikować się jedynie jako koncepcja wychowania religijnego, promuje bowiem przede wszystkim wartości religijne. Koncepcje szersze – także nierezygnujące z ważności wychowania religijnego – obejmują również inne dziedziny wychowania. Jeśli u pedagogów kultury ideał wpisany jest w kulturę, to kulturę wieńczy religia, okazuje się jej nieodłączną, najwyższą warstwą. Jeśli u pedagogów personalizmu społecznego zabiegi wychowawcze skierowano na wsparcie człowieka w organizacji życia społecznego i udziału w życiu publicznym, to czynione jest to z perspektywy ewangelicznej. Różne orientacje aksjologiczne stają się tutaj wyrazem „czynnej miłości bliźniego”. Miłość ta, prowadząc do wieczności, nie zapomina o doczesności, doczesność bowiem widzi jako drogę do tej pierwszej. Droga ta jest ważna, okazuje się środkiem wychowawczym, doświadczeniem pozwalającym na samodoskonalenie, to na niej odbywa się dojrzewanie zarówno psychofizyczne, jak i duchowe. Trzeba wychować do samodzielnego kroczenia po tej drodze, do jej współtworzenia, kreowania – doskonale wskazywali to twórcy katolickiej nauki społecznej.

Treść tych orientacji zmieniała się w miarę zmian w czynnikach zewnętrznych: naukowych, ideowych, kulturowych, społecznych, gospodarczych, politycznych. Doskonale to widać na przykładzie nacisku środowisk katolickich na utworzenie katolickiej szkoły wyznaniowej (władze II RP nigdy nie wydały tej zgody) – każde zaostrzenie w obrębie wymienionych czynników powodowało nacisk na potrzebę jej obecności. Tylko w tej jednej przykładowej kwestii (zabiegów o katolicką

<sup>28</sup> Zob. na przykład Wincenty Granat, „Zasady pedagogii katolickiej w świetle dogmatu odkupienia grzechu pierwotnego”, *Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy* 28, 1–2 (1939).

<sup>29</sup> Barbara Żulińska CR, *Ku zmartwychwstaniu. Zagadnienia pedagogiczne* (Trenton–New York: Wydawnictwo Sióstr Zmartwychwstania Pana Naszego Jezusa Chrystusa 1950), 252–256.

szkoleń wyznaniową w 20-leciu międzywojennym) intensyfikowały się one między innymi: po ostrej propagandzie na rzecz koedukacji niemającej uzasadnień psychologiczno-pedagogicznych<sup>30</sup>; po decyzjach o marginalizacji wychowania narodowego i katolickiego związanych z ruchem reformy jędrzejewiczowskiej (1932)<sup>31</sup>; przy próbach wprowadzenia przez środowiska laickie ustawy eugenicznej w Polsce<sup>32</sup>; przy nadmiernym włączaniu dzieci i młodzieży w pracę organizacji wspierających nieakceptowane społecznie dążenia państwa i inne skrajne rozwiązania.

Potrzebne jest jeszcze jedno zastrzeżenie: zmienność treści orientacji aksjologicznych w pedagogice katolickiej oczywiście – warto to wyeksponować – nie oznacza nawet znamion relatywizmu (ani moralnego, ani poznawczego). Uzasadnia to w jednym ze swoich spostrzeżeń Stefan Kunowski, który nawiązując do Heinricha Rickerta, twierdzi, że w wartościach „nie zmienia się forma (wszystkie społeczności mają problem tych samych wartości: religii, moralności, gospodarstwa, ustroju państwowego, sztuki), jedynie zmienia się ich treść”<sup>33</sup>. Ta zmienność treści jest ważna – pozwalała na orientację aksjologiczną o zmieniającym się charakterze. Charakterze umożliwiającym realizację celów bliższych, celów doraźnego zasięgu (wspieranie ruchu robotniczego, krytyka wizji człowieka i wychowania zawartych w totalitarnych ideologiach).

Zmienność życia wartościowego warunkowana i wynikająca z jego temporalności pojawiała się nie w obrębie naczelnego jej rdzenia aksjologicznego, nie w obrębie jej naczelnej założeniowości, lecz na poziomie wiązania się z bieżącymi, ówczesnymi warunkami życia i posiadała charakter warunkowany sytuacją dziejową, miała charakter czasowy (temporalny), sytuacyjnie zmienny. Takie postrzeganie i rozumienie tych kwestii właściwe jest realistycznej filozofii wychowania i przyjętej przez nią strukturze stanowienia celów.

Oznacza to promocję określonej wartości w danym czasie, najczęściej ze względu na aktualne (temporalne) uwarunkowania społeczne, kulturowe, gospodarcze lub indywidualne dobro osoby. Wymaga też ciągłej aktualizacji.

---

<sup>30</sup> Jedno z nasileń wiązało się z VI Kongresem Wychowania Moralnego zorganizowanym w Krakowie w 1934 roku; zob. Kostkiewicz, *Kierunki*, 572–601.

<sup>31</sup> Przykładem odpowiedzi środowiska katolickiego na tę kwestię jest praktyka pedagogiczna prowadzona przez Zygmunta Kukulskiego w Szkole Lubelskiej; zob. tamże, s. 352–359.

<sup>32</sup> Sejm II RP nie przyjął ustawy eugenicznej, co pozytywnie wyróżnia świadomość aksjologiczną Polaków wobec ostatecznych skutków przyjęcia takich „nowoczesnych” ustaw w Niemczech i prawie wszystkich państwach Europy zachodniej. Sprzyjał temu wysoce krytyczny stosunek Kościoła katolickiego do ruchu eugenicznego, a w szczególności do tak zwanej eugeniki radykalnej; zob. Janina Kostkiewicz, „Krytyka warstwy wychowawczej totalitaryzmu komunistycznego lat dwudziestych i trzydziestych XX wieku w pismach Antoniego Szymańskiego”, w: *W służbie nauki, wychowania i wartości. Szkice biograficzne o lubelskim środowisku naukowym*, red. Ryszard Skrzyński, Małgorzata Łobacz, Barbara Borowska (Lublin: Wydawnictwo „Episteme” 2015), 439–455.

<sup>33</sup> Stefan Kunowski, *Wartości w procesie wychowania* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2003), 28.

To realizm twórców koncepcji wychowawczych zawierających uniwersalną triadę wartości staje się powodem dochodzenia do głosu różnych jej wymiarów, w konieczny i nieunikniony sposób odpowiadając na konkretny stan rzeczywistości i wielość jej aspektów. Wówczas dochodzenie do głosu oraz odchodzenie na drugi plan poszczególnych ważnych wartości, różnych konstelacji i układów wartości (rozumianych jako układy poziome) nie narusza uniwersalizmu prawdy, dobra, piękna ani ich roli w życiu wartościowym.

## Podsumowanie

Naczelna triada w temporalnym wymiarze życia (przeszłość – teraźniejszość – przyszłość), pojawia się aspektowo. W życiu osobowym wymaga aktualizacji w obrębie egzystencji podmiotu. Na postawione tu pytanie: czy wówczas uniwersalizm naczelnych wartości zostaje naruszony, a życie traci coś ze swej wartościowości, można odpowiedzieć, że jest to warunkowane przyjętą perspektywą egzystencjalną, a w odniesieniu do badacza także ontologiczną, epistemologiczną i antropologiczną. W moich rozważaniach zmierzałam ku przesłaniu, że wymienione perspektywy zapewnią tytułowemu problemowi pozytywne rozwiązanie – przy przyjęciu perspektywy realizmu filozoficznego. To realizm twórców koncepcji wychowawczych zawierających uniwersalną triadę wartości staje się powodem dochodzenia do głosu różnych jej wymiarów, w konieczny i nieunikniony sposób odpowiadając na konkretny stan rzeczywistości i wielość jej aspektów. Wychowanie w takich koncepcjach – prowadzące do życia wartościowego – niesie wymóg prymatu bytu (tego, co istnieje) ciągle na nowo odczytywanego przed jakąkolwiek ideą rozumianą jako konstrukt teoretyczny.

**Streszczenie:** Tekst jest refleksją, której punktem wyjścia jest teza mówiąca, że naczelną triadą wartości w temporalnym wymiarze życia osoby pojawia się aspektowo i wymaga aktualizacji w obrębie egzystencji podmiotu. Przy tym założeniu postawione zostało pytanie: czy wówczas uniwersalizm naczelnych wartości zostaje naruszony, a życie traci coś ze swej wartościowości? Poprowadzone rozważania zapewniają tytułowemu problemowi pozytywne rozwiązanie, jednakże przy przyjęciu perspektywy realizmu filozoficznego.

**Słowa kluczowe:** temporalność, zmiana, wartości, życie wartościowe, uniwersalizm, klasyczna triada wartości, wartości wychowawcze

## Bibliografia

- Bielawski, Zygmunt. *Pedagogika religijno-moralna (Katechetyka)*. Lwów: Nakładem Towarzystwa „Biblioteka Religijna”, 1934.
- Boużyk, M. Maria. „Realizm filozoficzny Polskiej Szkoły Filozofii Klasycznej jako podstawa modelu wychowania otwartego na religię”. *Polska Myśl Pedagogiczna* 2 (2016): 215–230.

- Granat, Wincenty. „Zasady pedagogii katolickiej w świetle dogmatu odkupienia grzechu pierworodnego”, *Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy* 28, 1–2 (1939): 26–53.
- Horowski, Jarosław. *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2015.
- Kiereś, Henryk. „Wartości teoria”. W: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 9, Andrzej Maryniarczyk (red. nacz.), Lublin: PTTA, 2008.
- Kostkiewicz, Janina. „Aksjologiczne orientacje w pedagogice katolickiej 20-lecia międzywojennego”. W: tejsze i innych, *Szkice z pedagogiki 20-lecia międzywojennego / Sketches of pedagogy from the interwar period*, 15–35. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2015.
- Kostkiewicz, Janina. *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Kostkiewicz, Janina. „Krytyka warstwy wychowawczej totalitaryzmu komunistycznego lat dwudziestych i trzydziestych XX wieku w pismach Antoniego Szymańskiego”. W: *W służbie nauki, wychowania i wartości. Szkice biograficzne o lubelskim środowisku naukowym*, red. Ryszard Skrzyński, Małgorzata Łobacz, Barbara Borowska, 439–455. Lublin: Wydawnictwo „Episteme”, 2015.
- Kunowski Stefan. *Wartości w procesie wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003.
- Mazierski, Stanisław, Stanisław Zięba, „Czas w filozofii”. W: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 2, Andrzej Maryniarczyk (red. nacz.), Lublin: PTTA, 2001.
- Olbrycht, Katarzyna. *Prawda, dobro, piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.
- Rembierz, Marek. „Realizm metafizyczny jako inspiracja myśli pedagogicznej. O refleksji antropologiczno-metafizycznej Stefana Swieżawskiego i jej znaczeniu dla teorii wychowania oraz analiz metapedagogicznych”. *Polska Myśl Pedagogiczna* 2 (2016): 135–174.
- Ruciński, Stanisław. *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 1988.
- Ryk, Andrzej. „Wątki realizmu klasycznego w »Pedagogii polskiej« Władysława Seredyńskiego czytane w perspektywie »Rozważań o wychowaniu« o Mieczysława Alberta Krąpca”. *Polska Myśl Pedagogiczna* 2 (2016): 189–197.
- Sawicki, Franciszek. „Założenia filozoficzne katolickiej myśli społecznej”. W: *Katolicka myśl społeczna. Pamiętnik III Studium Katolickiego w Warszawie 5–10 IX 37*, seria „Studia Katolickie”, t. 4, Stanisław Bross (red.). Poznań: NIAK, 1938.
- Woroniecki, Jacek. *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1986.
- Woroniecki, Jacek. *Katolickość tomizmu*. Lublin: Uniwersytet Lubelski, 1924.
- Woroniecki, Jacek. „Sensus catholicus”, *Prąd* 12, cz. I, 1 (1924): 7–11; cz. II, 2–3: 55–59.
- Wóycicki, Aleksander. „Rola wychowania w naprawie niesprawiedliwości społecznej”. W: *Katolicka myśl wychowawcza. Pamiętnik II Studium Katolickiego w Wilnie w dn. 28 VIII–1 IX 1936 r.*, seria „Studia Katolickie”, t. 2, Stanisław Bross (red.). Poznań: NIAK, 1937.
- Zięba, Stanisław. „Czas”. W: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 2, Andrzej Maryniarczyk (red. nacz.). Lublin: PTTA, 2001.
- Żulińska, Barbara CR. *Ku zmartwychwstaniu. Zagadnienia pedagogiczne*. Trenton–New York: Wydawnictwo Sióstr Zmartwychwstania Pana Naszego Jezusa Chrystusa, 1950.