

Polska  
Myśl  
Pedagogiczna

---

---

3 (2017)

ISSN 2450-4572



Polska  
Myśl  
Pedagogiczna

### Międzynarodowa Rada Naukowa i Programowa

Ks. prof. zw. dr hab. Jerzy Bagrowicz – UMK Toruń

Dr. hab. Edit Bodonyi – KRE Budapeszt

Prof. dr hab. Jarosław Górniak – UJ Kraków

Prof. zw. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska – UKW Bydgoszcz

PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. – TU Liberec

Prof. dr hab. Janina Kostkiewicz – UJ Kraków (przewodnicząca Rady)

PhDr. Gracjan Kraszewski, Ph.D., Ass. Prof. – Department of History, University of Illinois

Prof. dr Grazia Loparco (prof. zw.) – PFSE Auxilium, Rzym

Prof. Kas Mazurek, Ph.D. – University of Lethbridge, Alberta, Kanada

Prof. zw. dr hab. Katarzyna Olbrycht – UŚ Katowice / Cieszyn

Prof. zw. dr hab. Stanisław Palka – UJ Kraków

Prof. PhDr. Zlatica Plašienková, Ph.D. – UK Bratysława

Prof. PhDr. Mária Potočárová, Ph.D. – KU Bratysława

Doc. PhDr. Jiří Prokop, Ph.D. – Uniwersytet Karola w Pradze

Dr hab. Marek Rembierz – UŚ Katowice / Cieszyn

Prof. dr Maria Spólnik, prof. nadzw. – PFSE Auxilium, Rzym

Prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski – UŁ Łódź / APS Warszawa

Prof. zw. dr hab. Wiesław Theiss – APS Warszawa

### Rada konsultacyjna (redaktorzy tematyczni)

Dr hab. Dorota Pauluk UJ – pedagogika ogólna i szkoły wyższej, teoria wychowania

Dr Beata Gola UJ – dydaktyka ogólna, pedagogika społeczna i problemy kultury

Dr Jolanta Mazur UJ – pedagogika specjalna z resocjalizacją, opieka, historia wychowania

### Zespół recenzentów tomu 3 (2017)

Prof. dr hab. Artur Andrzejuk – UKSW Warszawa

Prof. zw. dr hab. Krystyna Chałas – KUL JP II Lublin

Ks. dr hab. Stanisław Chrobak, prof. UKSW – UKSW Warszawa

Prof. zw. dr hab. Wanda Dróżka – UJK Kielce

Dr hab. Beata Agnieszka Ecler-Nocoń – UŚ Katowice

Prof. dr hab. Ewa Filipiak – UKW Bydgoszcz

Prof. dr hab. Romuald Grzybowski – UG Gdańsk

Dr hab. Jarosław Horowski – UMK Toruń

Prof. zw. dr hab. Marek Konopczyński – UwB Białystok

Prof. zw. dr hab. Dariusz Kubinowski – US Szczecin

Dr hab. Piotr Mazur, prof. Ignatianum – AIg Kraków

Ks. prof. zw. dr hab. Kazimierz Misiaszek – UKSW Warszawa

Dr hab. Anna Murawska, prof. US – US Szczecin

Prof. zw. dr hab. Katarzyna Olbrycht – UŚ Cieszyn

Dr hab. Alina Rynio, prof. KUL – KUL JP II Lublin

Dr hab. Wiesława Sajdek, prof. AJD – AJD Częstochowa

Dr hab. Ryszard Skrzyniarz, prof. KUL – KUL JP II Lublin

Dr hab. Teresa Sołtysiak, prof. UKW – UKW Bydgoszcz

Prof. zw. dr hab. Mirosław J. Szymański – APS Warszawa

Dr hab. Alicja Barbara Żywczok – UŚ Katowice

Polska  
Myśl  
Pedagogiczna

---

3 (2017)

ISSN 2450-4572

Redaktor naukowy tomu Janina Kostkiewicz

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Polska Myśl Pedagogiczna 3 (2017)

#### ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Redaktor naczelny: prof. dr hab. Janina Kostkiewicz; redaktor tekstów polskojęzycznych: mgr Karolina Wąsowska (Wydawnictwo UJ); redaktor tekstów anglojęzycznych: dr Lucas B. Mazur (Ph.D. from Francis L. Hiatt School of Psychology, Clark University, Massachusetts; Instytut Pedagogiki UJ); redaktor tekstów niemieckojęzycznych: dr Robert Kołodziej (Instytut Filologii Germańskiej UJ); redaktor statystyczny: dr Barbara Ostafińska-Molik (UJ); sekretarz redakcji: dr Dominika Jagielska (UJ)

#### PROJEKT OKŁADKI

*Marcin Bruchnalski*

© Copyright by Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej IP UJ

© Copyright by Janina Kostkiewicz & Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Wydanie I, Kraków 2017

All rights reserved

Niniejszy utwór ani żaden jego fragment nie może być reprodukowany, przetwarzany i rozpowszechniany w jakikolwiek sposób za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych oraz nie może być przechowywany w żadnym systemie informatycznym bez uprzedniej pisemnej zgody Wydawcy.

Publikacja dofinansowana przez Uniwersytet Jagielloński ze środków Instytutu Pedagogiki.

ISSN 2450-4572

e-ISSN 2450-4564

Nakład 120 egz.

Pierwotną wersją czasopisma jest wersja elektroniczna publikowana w internecie na stronie [www.ejournals.eu/PMP](http://www.ejournals.eu/PMP)

Adres redakcji

Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej IP UJ

ul. Batorego 12

31-135 Kraków

e-mail: [pmpredakcja@uj.edu.pl](mailto:pmpredakcja@uj.edu.pl)



[www.wuj.pl](http://www.wuj.pl)

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. 12-631-18-80, tel./fax 12-631-18-83

Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98

tel. kom. 506-006-674, e-mail: [sprzedaz@wuj.pl](mailto:sprzedaz@wuj.pl)

Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

## SPIS TREŚCI

Od redakcji .....	9
-------------------	---

### STUDIA I ROZPRAWY

#### TEORIA – FILOZOFIA – PRAKTYKA WYCHOWANIA

Ruch zachowy Aleksandra Kamińskiego. Wymiar pedagogiczny .....	13
<i>Katarzyna Olbrycht</i>	

Temporalna zmienność życia wartościowego a uniwersalizm wartości w świetle filozofii i pedagogiki realistycznej .....	31
<i>Janina Kostkiewicz</i>	

Pedagogika neotomistyczna w Polsce w XX wieku. Od koncepcji wychowania do teorii wychowania .....	45
<i>Jarosław Horowski</i>	

Problematyka filozoficznych podstaw pedagogiki w sporze Wydziału Filozofii Chrześcijańskiej KUL z marksizmem .....	63
<i>Maria Małgorzata Boużyk</i>	

#### SUBDYSCYPLINY PEDAGOGIKI

Dydaktyka ogólna i dydaktyki szczegółowe w polskiej myśli pedagogicznej – analiza wybranych problemów .....	83
<i>Krzysztof Śleziński</i>	

Zmiana myślenia o procesie resocjalizacji i osobach niedostosowanych społecznie w świetle zmian paradygmatów w polskiej myśli resocjalizacyjnej. Nurt „nowej resocjalizacji” .....	95
<i>Małgorzata Michel</i>	

Edukacja kulturalna i edukacja kulturowa w Polsce po 1989 roku – próba ujęcia ...	111
<i>Joanna Torowska</i>	

---

 IDEE – TRENDY – METODY

Otwarcie na wiarę w filozoficzno-pedagogicznej koncepcji Stefana Szumana ..... <i>Marek Mariusz Tytko</i>	131
Przed wojną. Pedagogiczne idee, opinie, poglądy w wybranych czasopismach polskich z 1939 roku ..... <i>Wiesława Sajdek</i>	147
Rozwój metody narracji w wychowaniu religijnym dzieci w poglądach polskich pedagogów ..... <i>Barbara Surma</i>	163
Pedagogika personalno-egzystencjalna ks. Janusza Tarnowskiego. Dialog wychowawczy jako propozycja metody wychowania we współczesnej rodzinie, szkole, społeczeństwie ..... <i>Wiesława Buczek</i>	175
Edukacja włączająca w Polsce ..... <i>Agata Bogumiła Jardzioch</i>	193
Różne ujęcia teoretyczne pojęcia cywilizacji miłości u wybranych przedstawicieli polskiej myśli pedagogicznej do 2016 roku ..... <i>Tomasz Staniszewski</i>	207

## ARCHIWUM

Cel i zadanie „Przeglądu Powszechnego” [wybór i opracowanie <i>Janina Kostkiewicz</i> ] ..... <i>Marian Ignacy Morawski</i>	231
---	-----

## RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Nowe czasopismo „Jakościowe Badania Pedagogiczne” nr 1(2016) ..... rec. <i>Janina Kostkiewicz</i>	240
<i>Przedmiot, źródła i metody badań w biografii</i> , red. R. Skrzyniarz, L. Dziaczkowska, D. Opozda, Lublin: Wydawnictwo Episteme, 2016, ss. 518 ..... rec. <i>Justyna Legutko</i>	245
III Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej „Kierunki rozwoju myśli i praktyki pedagogicznej w Polsce lat 1939–2016” (Kraków, 3 kwietnia 2017 roku) ..... <i>Dariusz Stępkowski</i>	250
Dotychczasowe Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej (2015–2017) – przesłania komunikatów programowych, fotorelacje ..... <i>Janina Kostkiewicz</i>	256



# TABLE OF CONTENTS

From the editor .....	9
-----------------------	---

## STUDIES AND DISCOURSES

### THEORY – PHILOSOPHY – PRACTICE OF EDUCATION

Aleksander Kamiński's Polish Cub Scout Movement. The Pedagogical Dimension .....	13
<i>Katarzyna Olbrycht</i>	
Temporal Variability of the Valuable Life and the Universalism of Values in the Eyes of Realistic Philosophy and Pedagogy .....	31
<i>Janina Kostkiewicz</i>	
The Twentieth Century Revival of Neo-Thomistic Pedagogy in Poland. From the Upbringing Concepts towards the Education Theory .....	45
<i>Jarosław Horowski</i>	
The Philosophical Foundations of Pedagogy in the Dispute of The Faculty of Christian Philosophy of the Catholic University of Lublin with Marxism .....	63
<i>Maria Małgorzata Bouzyk</i>	

### PEDAGOGICAL SUBDISCIPLINES

General and Specific Didactics in Polish Pedagogical Thought – An Analysis of Selected Problems .....	83
<i>Krzysztof Śleziński</i>	
Changing of Thinking About Resocialization Process and to Social Awkwardness People in the Context of Paradigm Changing in Polish Resocialization Idea. „New Resocialization” Current .....	95
<i>Małgorzata Michel</i>	
Cultural Education and Culture-Oriented Education in Poland after 1989 – An Attempt at Conceptualization .....	111
<i>Joanna Torowska</i>	

## IDEAS – TRENDS – METHODS

Openness to Belief in the Thinking of Stefan Szuman .....	131
<i>Marek Mariusz Tytko</i>	
Before the War. Pedagogical Ideas, Opinions and Views in Selected Polish Magazines of 1939. ....	147
<i>Wiesława Sajdek</i>	
Developing the Method of Narrative in the Religious Education of Children in the Views of Polish Pedagogues .....	163
<i>Barbara Surma</i>	
The Personal-Existential Pedagogy of Janusz Tarnowski. Educational Dialogue as a Methodological Proposition for Education in the Contemporary Family, School and Society .....	175
<i>Wiesława Buczek</i>	
Education Including in Poland .....	193
<i>Agata Bogumiła Jardzioch</i>	
Various Theoretical Spins of Notion of the Civilization of Love within Selected Representatives of the Polish Pedagogical Thought until 2016 .....	207
<i>Tomasz Staniszewski</i>	

## ARCHIVES

Aim and Mission of „Przegląd Powszechny” [selected and edited by Janina Kostkiewicz].....	231
<i>Marian Ignacy Morawski</i>	

## REVIEWS AND REPORTS

New Journal „Jakościowe Badania Pedagogiczne” 1 (2016) .....	240
rev. <i>Janina Kostkiewicz</i>	
<i>Subject, sources and methods of research in biography</i> , red. R. Skrzyniarz, L. Dziaczkowska, D. Opozda, Lublin: Wydawnictwo Episteme, 2016, ss. 518.....	245
rev. <i>Justyna Legutko</i>	
III <sup>rd</sup> Seminar of Polish Pedagogical Thought „Directions of Development of Pedagogical Thought and Practice in Poland in 1939–2016” (Kraków, 3 kwietnia 2017 roku) .....	250
reported by <i>Ks. Dariusz Stępkowski</i>	
Previous Seminars of Polish Pedagogical Thought (2015–2017) – Messages of Program Announcements, Photo Reports .....	256
reported by <i>Janina Kostkiewicz</i>	

## OD REDAKCJI

Trzeci tom rocznika „Polska Myśl Pedagogiczna” pozwala z radością i nadzieją patrzeć na jego zaistnienie na rynku polskich czasopism naukowych<sup>1</sup>. Wśród wielu motywów i uzasadnień, o których pisałam we *Wprowadzeniu do pierwszego numeru rocznika „Polska Myśl Pedagogiczna”*, zarówno obydwie poprzednie numery, jak i niniejszy pozwalają z pewną już satysfakcją odnotowywać realne dążenia w kierunku założonych celów. Zauważalne jest, że zapoczątkowane zostały – przynajmniej w wybranych aspektach i fragmentach – zakładane w jego akcie inicjacyjnym kierunki pracy i rozwoju czasopisma. Przyjęłam tam mianowicie, że forum rocznika powinno służyć:

koniecznej korekcie istniejących diagnoz stanu dorobku polskiej myśli pedagogicznej. Konieczność ta wynika z niekompletności źródeł w wielu z tych diagnoz oraz wielokrotnie w naszych dziejach pojawiającej się tendencyjności, warunkowanej różnymi czynnikami. Korekta ta winna zmierzać do odzyskania obrazu z a c h o w u j ą c e g o p r o p o r c j e p o s z c z e g ó l n y c h t e n d e n c j i i z j a w i s k w p o l s k i e j m y ś l i p e d a g o g i c z n e j; [...] w roczniku winna współwystępować myśl historyczna i współczesna, aktualna twórczość w postaci nowych koncepcji pedagogicznych, nowych rozwiązań w sferze wychowania adekwatnych do obecnych i przyszłych potrzeb Polaków. Jest przynajmniej kilka zakresów gospodarki i kultury zależnych od wyboru kierunków współczesnego wychowania; zakresów, dla których decydujące znaczenie ma wyłonienie polskich koncepcji pedagogicznych kreujących naszą obecną i przyszłą tożsamość; [...] w ramy programowe rocznika wpisane jest też włączanie we współczesny dyskurs uznawanych dotąd za historyczne, a przecież ciągle aktualnych dokonań polskiej myśli pedagogicznej<sup>2</sup>.

Tym i innym sformułowanym przed trzema laty zadaniom rocznika towarzyszyło przekonanie o konieczności głębszej eksploracji każdego z obszarów

---

<sup>1</sup> Warto w tym miejscu wspomnieć o złożonej sytuacji polskich czasopism naukowych, o braku ujednoliconych kryteriów ich oceny, o punktacji w procedurach parametryzacyjnych, która dystansuje je od podobnych pism zagranicznych. O wielu innych problemach tego rynku wielokrotnie wypowiadał się między innymi Bogusław Śliwerski (zob. na przykład <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/search?q=czasopisma>, dostęp: 10.06.2017 oraz inne).

<sup>2</sup> Janina Kostkiewicz, „Wprowadzenie do pierwszego numeru rocznika »Polska Myśl Pedagogiczna«”, *Polska Myśl Pedagogiczna* 1 (1915): 17.

polskiej myśli pedagogicznej oraz potrzebie dialogu w środowisku pedagogów w sprawie oceny jej wartości wychowawczej oraz rangi naukowej.

Trzeci już tom rocznika „Polska Myśl Pedagogiczna” także wpisuje się w jego założony profil naukowy. Potwierdza bogactwo tradycji polskiej myśli pedagogicznej, przynosząc coraz to nowe tematy. Poza tym wydobywa mocne zakorzenie polskiej myśli pedagogicznej i filozoficznych podstaw wychowania w realizmie. Być może właśnie dlatego w polskiej kulturze nie wyrósł totalitaryzm, który zwykle powstaje z „przerostu” jakiejś idei (konstelacji idei), których eskalacja dominuje nad realizmem egzystencji ludzkiej i skutecznie „wprzęga” człowieka w swoją służbę.

Trzeci tom „Polskiej Myśli Pedagogicznej” składa się z 13 artykułów wypełniających podstawowy dział *Studia i rozprawy* (wszystkie one uzyskały pozytywną, podwójną, obustronnie anonimową recenzję). Tegoroczny zestaw artykułów pozwolił na wyodrębnienie wśród nich trzech grup tematycznych: *Teoria – filozofia – praktyka wychowania*; druga grupa jest nieliczna, stanowią ją trzy artykuły dotyczące *Subdyscyplin pedagogicznych*; trzecia grupa artykułów dotyczy *Idei – trendów – metod pedagogicznych*. Przekazujemy zatem Czytelnikowi tom o wewnętrznym zróżnicowaniu tematycznym, źródłowym i koncepcyjnym.

W dziale *Archiwum*, który cały czas traktowany jest jako specyficzny dla naukowego profilu rocznika, Czytelnik ma okazję się zetknąć z tekstami dwóch wielkich i nieco zapomnianych uczonych: Mariana I. Morawskiego i Ludwika Skoczylasa we współczesnym ich opracowaniu. Dział *Sprawozdania i recenzje* przynosi informacje o nowym czasopiśmie „Jakościowe Badania Pedagogiczne” powstałym z inicjatywy profesora Dariusza Kubinowskiego; recenzję monografii *Przedmiot, źródła i metody badań w biografii* opublikowanej pod redakcją profesorów KUL: Ryszarda Skrzyniarza, Lucyny Dziaczkowskiej i Danuty Opozdy; *Sprawozdanie z III Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej* autorstwa ks. profesora UKSW Dariusza Stępkowskiego. Zamyka go opracowanie dające wgląd w przebieg wszystkich trzech Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej – przesłania komunikatów, fotorelacje z prac jego uczestników.

Szanownych Czytelników zapraszam do lektury trzeciego tomu rocznika „Polska Myśl Pedagogiczna”. Adres e-mailowy redakcji widoczny zarówno na jego stronie internetowej (pierwotna jest wersja elektroniczna), jak i w wersji papierowej niech daje możliwość interaktywnej wymiany ofert, propozycji, sugestii między naszymi Autorami, Zespołem Redakcyjnym i Czytelnikami. Przyszłych Autorów zachęcamy do inwencji twórczej i dzielenia się nią z naszymi Czytelnikami w nadsyłanych tekstach. Zapraszamy do współtworzenia numeru czwartego i kolejnych.

# STUDIA I ROZPRAWY

TEORIA – FILOZOFIA – PRAKTYKA  
WYCHOWANIA



*Katarzyna Olbrycht*<sup>1</sup>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## RUCH ZUCHOWY ALEKSANDRA KAMIŃSKIEGO. WYMIAR PEDAGOGICZNY

### Aleksander Kamiński's Polish Cub Scout Movement. The Pedagogical Dimension

**S u m m a r y:** The text presents the origins of the Polish cub scout movement, created within the Polish Scouting Association, and the role played by Aleksander Kamiński (an outstanding educator, scout instructor, author of important historical books on young scouts who were heroes of the 1944 Warsaw Uprising) in the emergence of this movement.

Through an analysis of Kamiński's texts concerning the building of the movement, the author argues that this movement constitutes a significant part of the Polish pedagogical heritage. Not only is this movement important in a historical sense, but also both in terms of the clarity of its objectives and in regards to the original methods and forms used to reach those objectives.

The Polish cub scout movement still uses the basic structures, methodological assumptions and organizational solutions developed by Kamiński. The presentation of the history of the movement in this article is limited to the initial period, the appearance of the concept itself and the period of its implementation according to Kamiński's presuppositions and under his direction, that is, until the years 1924–1958.

**Key words:** Polish scouting movement, Polish cub scouts movement, Polish cub scouts, educational organization

Aleksander Kamiński (1903–1978) jest w polskiej pedagogice znany przede wszystkim jako wybitny pedagog społeczny, przedstawiciel środowiska łódzkiego, z którego wyrosła polska pedagogika społeczna. Kojarzony jest również

---

<sup>1</sup> Prof. zw. dr hab. Katarzyna Olbrycht – kierownik Zakładu Edukacji Kulturalnej w Instytucie Nauk o Edukacji na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie / Uniwersytet Śląski w Katowicach. Adres: Instytut Nauk o Edukacji UŚ, ul. Bielska 52, 43-400 Cieszyn; e-mail: k.olbrycht@onet.pl.

z powstaniem i rozwojem Związku Harcerstwa Polskiego – przez wiele dziesięcioleci najbardziej znaczącej wychowawczej organizacji dzieci i młodzieży. Jednocześnie wszedł do polskiej kultury jako autor książek w niezrównany sposób opisujących walkę młodych Polaków, szczególnie harcerzy, z okupantem w czasie II wojny światowej, głównie podczas powstania warszawskiego 1944 roku. *Kamienie na szaniec* oraz „*Zośka*” i „*Parasol*” stały się nie tylko elementem kanonu lektur szkolnych, ale także książkami, które wielokrotnie wznawiane utrwaliły portret i etos młodych Polaków związanych z polskim ruchem oporu, Szarymi Szeregami i Armią Krajową.

Życie i dorobek Aleksandra Kamińskiego zostały już przedstawione w wielu publikacjach skupiających się na całej tej niezwyklej biografii bądź jej fragmentach oraz na wyjątkowej osobowości jej bohatera. Wśród licznych opracowań szczególne wrażenie pozostawiają te, w których autorzy przyznają się do ogromnej roli, jaką w ich życiu odegrała znajomość czy przyjaźń z Kamińskim (Wincenty Okoń, Barbara Wachowicz), do podziwu dla jego postaw i życia (Andrzej Janowski).

Piszący o Kamińskim autorzy podkreślają, iż wniósł on ogromny wkład w wychowanie młodych pokoleń, a także pedagogów nie tylko przez swoje teksty i działania, ale dzięki jednoznacznej, czytelnej postawie ludzkiej, patriotycznej, harcerskiej i na tym gruncie – pedagogicznej.

Nie wszystkie jego działania i prace są równie znane, a tym samym nie wszystkie są tak cenione i wykorzystywane przez współczesnych pedagogów, jak na to zasługują. Jednym z takich mniej znanych obszarów jest stworzenie ruchu wychowawczego, w którym wychowało się (i nadal wychowuje, choć w nieco już zmienionych formach) wiele tysięcy dzieci – zuchów i instruktorów zuchmistrzów.

## Ruch zuchowy

Ruch zuchowy to pierwszy, podstawowy poziom ruchu harcerskiego, w założeniu przeznaczony dla dzieci w wieku 8–11 lat (dziś 6–10 lat). W ciągu swojego istnienia i rozwoju ruch ten stał się nie tylko masową wychowawczą organizacją dzieci, stanowiącą jednocześnie przygotowanie do uczestnictwa w ruchu harcerskim, ale także znaczącą częścią polskiego dorobku pedagogicznego.

Jak cały Związek Harcerstwa Polskiego, ruch zuchowy przechodził w swej historii dramatyczne momenty wyznaczone losami Polski.

Kiedy brytyjski generał lord Robert Baden-Powell stworzył w 1907 roku skauting jako organizację wychowawczą dla chłopców, oparł jej program na ideach społeczno-religijnych, patriotycznych i zasadach militarnych, wprowadzanych poprzez grę i to ona właśnie miała się stać znakiem rozpoznawczym tej organizacji. Napisał przez Baden-Powella podręcznik skautingu *Skouting for Boys*, będący jednocześnie książką adresowaną do młodych chłopców – potencjalnych członków ruchu – szybko stał się znany na świecie. Trafił również do Polski, gdzie



został przetłumaczony w 1911 roku we Lwowie przez Andrzeja Małkowskiego. Idea skautingu trafiła w Polsce na podatny grunt tradycji organizacji młodzieżowych o ideałach niepodległościowych i samokształceniowych, samowychowawczych i religijnych (Zarzewie, Eleusis, Sokół), co sprawiło, że bardzo szybko zaczęły powstawać organizacje skautowskie. Po ukazaniu się w 1912 roku we Lwowie kolejnego podręcznika skautingu autorstwa Mieczysława Schreiberera i Eugeniusza Piaseckiego *Harce młodzieży polskiej*, ustaliło się polskie nazewnictwo struktur ruchu: harcerz, zastęp, drużyna, hufiec, chorągiew (znamienne jest sięgnięcie w tym celu do języka rycerskiego). Od początku polskie harcerstwo obejmuje zarówno ruch męski, jak i ruch żeński (zainicjowany w 1912 roku przez Olę Drahonowską-Małkowską, żonę Andrzeja Małkowskiego). Licznie powstające organizacje, najpierw na terenie Królestwa Polskiego, w 1916 roku łączą się w Związek Harcerstwa Polskiego, który następnie – po zjeździe w Lublinie w 1918 roku – staje się organizacją zrzeszającą harcerzy ze wszystkich ziem polskich oprócz środowiska lwowskiego. Środowisko to dołącza do ZHP na zjeździe w 1919 roku. Wtedy też na przewodniczącego związku zostaje wybrany Tadeusz Strumiłło.

Ze względu na ogromną popularność skautingu także wśród młodszych chłopców (8–11 lat) Baden-Powell już w roku 1912 rozpoczął opracowywanie programu skautingu dla tej grupy, nazywając ją „wilczętami”. Od 1912 do 1916 roku przygotowywał materiały do pracy z nimi, publikując dla nich gawędy, ostatecznie zebrane w jednym tomiku, stanowiącym od 1916 roku formę podręcznika ruchu „wilcząt”<sup>2</sup>. Podstawą była tu jeszcze nie gra i nie ćwiczenia skautów, ale zabawa „w coś”. Główną tematyką tych zabaw było życie (najczęściej zwierząt) w egzotycznej dżungli, znane angielskim chłopcom wzrastającym w atmosferze angielskich doświadczeń kolonialnych, oraz życie Indian. Baden-Powell opracował główne formy i struktury ruchu „wilcząt”, takie jak: praca w gromadzie podzielonej na szóstki kierowane przez szóstkowych, zdobywanie sprawności i gwiazdek, przyrzekanie przestrzegania specjalnego Prawa, znaki.

W Polsce również bardzo szybko zaczęto podejmować próby formułowania koncepcji programu skautingu dla młodszej grupy wiekowej (8–12 lat). Dopiero jednak po ukazaniu się przetłumaczonych przez Tadeusza Strumiłłę *Wilcząt* Baden-Powella (w 1922 – cz. 1 i w 1928 roku – cz. 2), przedstawiających metodykę pracy z młodymi skautami-„wilczętami”, rozpoczyna się rozwój polskiego ruchu „gromad wilczęcych” działających przy drużynach harcerskich. W myśl propozycji jednego z pierwszych przewodniczących ZHP ks. Jana Pawła Mauersbergera „wilczęta” w Polsce zaczęły być nazywane „zuchami”. Wcześniej nazwą „zuchy” posługiwała się Jadwiga Zienkiewiczówna, zakładając organizację małych harcerek, daleką jednak metodycznie od harcerstwa. Początkowo polski ruch chłopców wzorował się na angielskich „wilczętach”. Podobnie próbowano organizować ruch „wilcząt” dla dziewczynek, ale kiedy okazało się, że nie zyskuje

<sup>2</sup> Aleksander Kamiński, *Krąg Rady* (Katowice: nakładem „Na tropie” 1937), 15–16.

on popularności w tej grupie, nawet jeśli jest dostosowywany do jej zainteresowań (tworzono organizacje „sarenek”, „krasnoludków”), żeńskie środowisko harcerskie, z inicjatywy nauczycielki i instruktorki harcerskiej Jadwigi Zwolakowskiej, w 1926 roku stworzyło specjalną gałąź ruchu zuchowego dla dziewczynek z odrębnymi sprawnościami, regulaminem gwiazdek i tematami zabaw. Dwa lata później, w 1928 roku, J. Zwolakowska została pierwszą komendantką Wydziału Zuchów Głównej Kwatery Harcerok. Opracowała też pierwsze zbiory zabaw, piosenek i scenariuszy zbiórek dla zuchów-dziewczynek.

W 1924 roku Aleksander Kamiński, zafascynowany postacią i programem Andrzeja Małkowskiego, mający już duże doświadczenie harcerskie, zaczyna się interesować polskimi „wilczętami”. W 1931 roku ostatecznie zdecydował się na dopracowanie charakteru ruchu zuchowego, nadając mu polską specyfikę wynikającą z potrzeb wychowawczych, które uważa za szczególnie ważne i pilne. Powodem tej decyzji było stwierdzenie na podstawie obserwacji sztuczności tematyki i charakteru „wilcząt” przeniesionych w dosłownej formie z terenu doświadczeń i zainteresowań chłopców angielskich do Polski, a także sceptyczna postawa nauczycieli i rodziców do tego typu zajęć. Najważniejszą metodą pracy z zuchami stała się – jak w angielskich „wilczętach” – zabawa „w coś”, stopniowo określana zabawą tematyczną, ale nawiązująca do polskich tradycji, historii, zawodów i zajęć.

## Aleksander Kamiński – twórca ruchu zuchowego

Droga do stworzenia ruchu zuchowego prowadziła Kamińskiego od wstąpienia w 1918 roku do drużyny harcerskiej w Humaniu (dziś Ukraina), gdzie rzuciły go losy rodzinne, do pełnienia tam funkcji zastępowego, przybocznego, wreszcie drużynowego. Do wiosny roku 1920 była to bardzo aktywna działalność prowadzona oficjalnie. Od maja tegoż roku, kiedy represje bolszewickie wobec Polaków objęły także bardzo dynamiczne na tym terenie środowisko skautowe, Kamiński rozpoczął wraz z całym Gniazdem Humańskim (skupiającym drużyny harcerskie z terenu Humania) działalność harcerską w konspiracji. Istotnymi elementami życiowej drogi Kamińskiego były: doświadczenie trudu życia w warunkach wojennych (I wojny światowej), wczesnego rozstania z matką oraz konieczność podjęcia w wieku 12 lat pracy zarobkowej (jako goniec), pobyt w placówkach opiekuńczych dla sierot (a później w Polsce praktyki w roli wychowawcy w takich placówkach), działalność harcerska w sytuacji rosnącego zagrożenia. W 1921 roku osiemnastoletniemu Kamińskiemu udaje się opuścić Humanię i dostać do Polski. Z pomocą przyjaciela Oskara Żawrockiego, instruktora harcerskiego, który wyjechał z Humania do Polski wcześniej, otrzymuje pracę pomocnika wychowawcy i możliwość zamieszkania w bursie dla chłopców w Pruszkowie. Podejmuje naukę w gimnazjum w Warszawie i od razu aktywnie

włącza się w działalność harcerską w Pruszkowie, a także przechodzi kolejne kursy instruktorskie. Po zdanej w 1922 roku maturze rozpoczyna studia historyczne na Uniwersytecie Warszawskim, wybierając jako główne dziedziny zainteresowań historię średniowieczną i archeologię. Jego zaangażowanie harcerskie w tym czasie obejmuje coraz bardziej odpowiedzialne funkcje i działania. Kamiński zostaje powołany do prowadzenia hufca pruszkowskiego skupiającego drużyny z kilku okolicznych miejscowości. Rozpoznany w swoich talentach wychowawczych i organizacyjnych jest coraz bardziej ceniony jako instruktor kształcący innych instruktorów.

W roku 1924 pojawiają się pierwsze wzmianki o zainteresowaniu Kamińskiego najmłodszą grupą skautową – „wilczętami”<sup>3</sup>. Stopniowo ta grupa stanie się dla niego środowiskiem szczególnej aktywności, twórczego poszukiwania i sprawdzania rozwiązań modyfikujących formę angielskich „wilcząt”. Kamiński nie zmienia założeń przyjętych w skautingu i angielskich „wilczętach”, ale interpretuje je i przekłada na treści odpowiadające polskiej sytuacji społecznej, politycznej i kulturowej. Po latach krystalizowania się nowego programu w 1934 roku w *Kręgu Rady* pisze:

Pozostaliśmy – zachowy ruch chłopięcy – polskim wilczęctwem. Zatrzymaliśmy całkowicie „cel i ducha”. Zatrzymaliśmy całkowicie system wychowania przez zabawę, pojętą jako zabawę „w coś”. Nie zmieniliśmy prawie zupełnie form organizacyjnych [...]. Przede wszystkim zaś zatrzymaliśmy całkowicie przepojenie naszego ruchu zachowego – wzorem wilczęctwa – duchem ideałów i metody skautowej. [...] Wilczęctwo to dopasowaliśmy, co określić należy jako ogromny dorobek, do psychiki chłopca polskiego, do zainteresowań naszego społeczeństwa i do potrzeb naszego kraju<sup>4</sup>.

W tym miejscu trzeba zauważyć charakterystyczny rys myślenia Aleksandra Kamińskiego nie tylko o walorach organizacji dziecięcych i młodzieżowych, ale także o ich polskiej specyfice, z ich niezastępowalnym potencjałem i możliwościami. Warto przytoczyć fragment jego tekstu:

Co uczyniliśmy ze skautingiem angielskim, aby go dopasować do właściwości naszej młodzieży? P o g ł ę b i ł i ś m y g o ! Jest w naturze Słowian, a Polaków w szczególności, że życie traktują serio. Prostota i radosna uciecha nie wystarczają nam [...] do dostatecznego traktowania zjawisk życia. Zasadniczość i głębsza racja muszą być motywem naszych czynów. Skauting angielski jest pod wybitną przewagą zabawy. Nasze harcerstwo, pragnie za pomocą d o b r z e zorganizowanej zabawy, s t a r a n i e przygotować młodzież do odegrania roli w życiu społecznym. Nasze gawędy są raczej poważnymi rozważaniami samowychowawczymi niż niefrasobliwymi opowiadaniem przygód<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Andrzej Janowski, *Być dzielnym i umieć się różnić. Szkice o Aleksandrze Kamińskim* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1992), 57.

<sup>4</sup> Kamiński, *Krąg Rady*, 20.

<sup>5</sup> Tamże, 13.

(Wiele lat później, już jako pedagog społeczny uprawiający pedagogikę naukowo, Kamiński rozwinie teoretycznie swoje poglądy na temat wychowawczej wartości organizacji młodzieżowych i ich polskich tradycji). W roku 1929 w czasopiśmie harcerskim „Na tropie” Kamiński zaczyna publikować w odcinkach przygody Antka Cwaniaka. Ich bohaterem jest piętnastoletni harcerz Antek Cwankiewicz, który otrzymuje w drużynie zadanie zorganizowania gromady zuchów. Czytelnik poznaje w barwnym opowiadaniu drogę powstawania gromady, począwszy od docierania do miejscowych chłopców, pomysłów ich wciągania do gromady, trudności z wymyślaniem ciekawych zbiorów i zadań, przykładów zabaw i gier aż do prób pozwalających przyjąć chłopców do gromady zuchowej jako prawdziwych zuchów. Pomysły, które przypisał swojemu bohaterowi, Kamiński sprawdza w czasie kursu drużynowych zuchowych w lecie 1931 roku. W tym samym roku w październiku Naczelnik Harcerzy na podstawie opinii specjalnej komisji przy Głównej Kwaterze Harcerzy zatwierdził i przyjął formalnym rozkazem Regulaminy Zuchowe przekształcające chłopięce gromady „wilczą” w gromady zuchowe chłopców<sup>6</sup>. W Głównej Kwaterze Harcerzy powstaje Wydział Zuchowy, którego komendantem zostaje Aleksander Kamiński.

*Antek Cwaniak* – opowiadanie w formie książki o przygodach młodego bohatera rozpoczynającego przygodę bycia wodzem gromady zuchowej wychodzi w 1932 roku i jest pierwszym z trzech tomów trylogii zuchowej. Kolejnym jest *Książka Wodza Zuchów* (1933), a ostatnim – *Krąg Rady* (1934/1935)<sup>7</sup>. Wszystkie trzy książki tego cyklu adresowane są do wodzów zuchowych gromad, instruktorów zuchowych, opiekunów i przyjaciół ruchu zuchowego. Napisane żywym językiem, dalekim od teoretyzowania, a już szczególnie dydaktyzowania i moralizowania, są formą podręcznika, a jednocześnie dokumentem ukazującym metodę działania Kamińskiego. Składają się na nią: odwoływanie się do przykładów, pomoc w trudnościach, podsuwanie atrakcyjnych pomysłów, szacunek dla czytelnika niezależnie od wieku, stopnia i funkcji, motywowanie do twórczej aktywności w działaniu, ale z jasnym określeniem reguł i wymagań. Choć pisane ponad 80 lat temu, można je z powodzeniem uznać za lekturę inspirującą, motywującą, praktycznie przydatną i poznawczo cenną dla każdego pedagoga, także współczesnego. Zamysł zuchowej trylogii, która miała być uzupełnieniem kursów nastawionych na uczenie „zuchowania” w praktyce, najlepiej wyjaśniał sam autor. W *Przedmowie* do *Kręgu Rady* napisał:

*Antek Cwaniak*, który zapoczątkował akcję zuchową – został pomyślany jako elementarne wprowadzenie w treść i metodę zabaw i zbiorów zuchowych. Potem przysłała *Książka Wodza Zuchów* – będąca zbiorem wielu setek ćwiczeń i zabaw. *Antek* mówił, jak się bawić, *Książka* doradzała, w co się bawić.

<sup>6</sup> Tamże, 24.

<sup>7</sup> Barbara Wachowicz, *Kamyk na szańcu. Gawęda o druhu Aleksandrze Kamińskim w stulecie urodzin* (Warszawa: Oficyna Wydawnicza Rytm 2002), 114.

Teraz, gdy pierwsze potrzeby zostały już zaspokojone, jest czas zastanowić się nad tym, po co właściwie są te ruchowe zabawy, oraz zdać sobie sprawę, czego się po zabawach ruchowych spodziewać należy<sup>8</sup>.

Polskie zuchy (chłopcy w wieku 8–11 lat) miały, w założeniach Kamińskiego, wychowywać się przez wspólną zabawę razem z włączonym w nią, ale i podsuwającym kolejne pomysły, starszym towarzyszem zabawy – wodzem gromady lub (już po kursach i innych formach przygotowania) instruktorem ruchowym. Wszystkie formy pracy z zuchami (sprawności – nawiązujące do różnych zawodów, postaci i grup historycznych, specjalnych umiejętności i zadań, gwiazdki, obrzędy, majsterkowanie, zawody, piosenki i pląsy, teatryki, kominki, zbiórki w pomieszczeniach, ale przede wszystkim w terenie i w kontakcie z przyrodą) miały nawiązywać do zainteresowań chłopców w tym wieku, do ich naturalnych zabaw i form spędzania czasu. Kamiński podkreślał wielokrotnie, że zuchowanie nie powinno metodycznie być tym samym co harcerstwo, wprowadzać tych samych gier, ćwiczeń, wymagań, ponieważ możliwości młodszych chłopców są inne, a poza tym powinni oni mieć przed sobą nowy, trudniejszy etap i cel – zostanie harcerzem.

Zuchowanie miało wspomagać główne środowiska wychowawcze – dom, szkołę i Kościół, ale nie zastępować ani nie powielać ich działań. W koncepcji Kamińskiego wodzami zuchów i instruktorami ruchowymi mogli być także nauczyciele, pod warunkiem że byłiby zdolni do zmiany roli: do pracy metodami ruchowymi, a nie szkolnymi, do wchodzenia w relacje z zuchami bez traktowania ich jak uczniów. Kamiński dostrzegł, że bardzo ważny dla rozwoju dziecka wzajemny wpływ rówieśników, szczególnie w czasie wolnym i w czasie wspólnych spontanicznych zabaw z kolegami, w praktyce pozostaje poza zainteresowaniem pedagogów. Tym samym gubi się wychowawczy potencjał tych kontaktów i wpływów. Zuchy miały wypełnić tę lukę i wyzwolić niewykorzystane dotąd możliwości rozwoju przez ciekawą zabawę z rówieśnikami, zabawę uruchamiającą motywację do doskonalenia swoich umiejętności, sprawności, zachowań, a tą drogą – kształcenia postaw. Ruch wychowy miał mieć wyraźną specyfikę wychowawczą opartą na kształceniu w chłopcach dzielności jako umiejętności pokonywania lęków i słabości. Tak jak w harcerstwie i w jego pierwowzorze (skautingu), w ruchu ruchowym miało obowiązywać braterstwo między harcerzem starszym i młodszym, między harcerzami rówieśnikami, między zuchem i wodzem oraz wśród samych zuchów. Pozostał tak jak w skautingu także wewnętrzny kodeks moralny przyjmowany dobrowolnym Przymierzeniem, w ruchu ruchowym – Obietnicą, opisany Prawem skautowym, tu – Prawem Zucha. W jego treści zostały uwzględnione powinności pomagające walczyć z cechami najtrudniejszymi dla każdego człowieka, ale i dla polskiej kultury i społeczeństwa

---

<sup>8</sup> Kamiński, *Krąg Rady*, 5.

(z brakiem karności, zdyscyplinowania, troski o dobro wspólne, odpowiedzialności obywatelskiej, ze słabością charakteru). Rotę Prawa Zucha Kamiński sformułował, współpracując z zuchmistrzynią J. Zwolakowską, by podstawowe ideały zuchowania były wspólne dla chłopców i dziewczynek.

Pierwsze (później kilkakrotnie zmieniane) Prawo Zucha brzmiało:

1. Zuch kocha Boga i Polskę.
2. Zuch jest dzielny.
3. Wszystkim jest z zuchem dobrze.
4. Zuch stara się być coraz lepszy.

W centrum działań wychowujących przez zabawę do realizacji ideałów zawartych w Prawie Zucha Kamiński umieścił, jak wspomniano, dzielność. Pisał:

Wychowanie w dzielności – jest naczelnym celem ruchu zuchowego. Zapelnia się w ten sposób dział wychowania, pozostawiany dotychczas samemu sobie, pozbawiony życzliwego oka i życzliwej rady wychowawcy. [...] *Dzielność*, do której trafia się i którą rozwija się poprzez zainteresowania chłopców – oto istota ruchu zuchowego<sup>9</sup>.

Dzielność miała służyć temu, by zuch chciał i umiał być chłopcem (dzieckiem), z którym jest dobrze innym.

Ruch zuchowy miał być zabawą kształcąca dziecięce charaktery przez atrakcyjne dla nich formy zajęć i zadania i na tej drodze kształtującą pozytywne postawy ludzkie i obywatelskie. W drugim tomie trylogii zuchowej, stanowiącym zbiór ćwiczeń, zabaw, gier, pomysłów zadań, Kamiński napisał:

Czym jest zuchowa gałąź harcerstwa? Jest to zabawa dzielnych chłopców i dziewcząt. Zabawa trwająca całe dnie, tygodnie, miesiące i lata. Zabawa – zuchów, którzy są odważni w grach i odważni w mówieniu prawdy, którzy są zwinni i zręczni, mają bystre oczy, bystre palce i bystre głowy. Zabawa w majsterklepków, potrafiących wykonać własnoręcznie wiele rzeczy, zabawa w „krasnoludków”, ciągle szukających sposobności do robienia przyjacielskich usług, zabawa w „leśnych duchów” podpatrujących życie zwierząt i roślin. Zabawa wymagająca karności i współdziałania, opanowania i poświęcenia. Zabawa prowadzona przez samych chłopców i dziewczęta. Radosna, porywająca zabawa, w której nabiera się dobrych przyzwyczajzeń! Oto czym jest ruch zuchowy!<sup>10</sup>

Zgodnie z zamysłem Kamińskiego najwięcej o koncepcji „zuchowania” można się dowiedzieć z ostatniego tomu zuchowej trylogii – *Kręgu Rady*. Ta niewielka rozmiarami książka zawiera ogromne bogactwo treści, przedstawionych i uporządkowanych tak, by łatwo było je zrozumieć i z nich korzystać. Obejmuje

<sup>9</sup> Tamże, 43.

<sup>10</sup> Aleksander Kamiński, *Książka drużynowego zuchów*, wyd. V (Warszawa: Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej 1957), 12–13.

krótką historię skautingu, harcerstwa, ruchu zachowego, istotę skautingu i harcerstwa, specyfikę ruchu zachowego i omówienie różnic między pracą z zuchami i z harcerzami, miejsce ruchu zachowego w harcerstwie i światowym skautingu, wreszcie – metodę zachową jako metodę do wykorzystania w szkole. Duży fragment został poświęcony cechom dziecka w wieku zachowym na tle ogólnej charakterystyki rozwoju fizycznego i psychicznego człowieka. Określone możliwości i właściwości rozwojowe poparte zostały od razu przykładami odpowiednich zabaw, ćwiczeń, działań. Wreszcie bardzo interesująco – gdyż wnikliwie – a jednocześnie bardzo praktycznie, omówione zostały trudności wychowawcze i najczęstsze kłopotliwe sytuacje występujące w pracy z chłopcami – zuchami. Także tu Kamiński nie tylko je opisuje i wyjaśnia ich przyczyny, ale zastrzegając, że nie są to „uniwersalne recepty”, podsuwa także konkretne rozwiązania, sposoby radzenia sobie w taki sposób, by pomagało to i instruktorowi, i przede wszystkim dziecku sprawiającemu trudności. Przytoczmy przykładowe tytuły podrozdziałów: „Chłopiec bijący się”, „Chłopiec nieposłuszny”, „Niedorajda”, „Chłopiec upośledzony fizycznie”. Autor jasnym, zrozumiałym językiem omawia problemy i trudności wychowawcze, odwołując się do współczesnych mu badań znanych psychologów (Charlotte Bühler, Édouarda Claparedé’a, Mieczysława Kreutza, Stefana Szumana), do doświadczeń wybitnych pedagogów (na przykład Marii Montessori, Ludwiki Jeleńskiej, Janusza Korczaka).

Z perspektywy myślenia pedagogicznego znamienne jest to, że Kamiński omawianie trudności w działaniach z chłopcami rozpoczyna od przeanalizowania zachowań i postaw nie dzieci, ale wodza czy instruktora. W tytule jednego z podrozdziałów *Kręgu Rady* znajdujemy zalecenie: „usuńmy trudności prowokowane przez samego instruktora”<sup>11</sup>. Autor pisze:

Jeżeli tak jest w rzeczywistości, że nie możesz sobie poradzić z opanowaniem dwudziestu zuchów – proś natychmiast o zwolnienie ze stanowiska wodza gromady, gdyż musisz nie mieć w sobie nawet małej ilości pierwiastka wodzowskiego, nie promieniujesz, widać, zupełnie autorytetem – skoro chłopcy tego nie odczuwają. Odejdź!<sup>12</sup>

W innym miejscu znajdujemy zestawienie przyczyn trudności tkwiących po stronie instruktora: „Wydaje rozkazy zbyt trudne do spełnienia. Nie umie objaśnić prawideł zabawy. Nie umie zorganizować zabawy. Jest nieenergiczny. Nie umie wzbudzić zaufania. Nie umie zaimponować niekarnemu chłopcu”<sup>13</sup>. Nie oznacza to jednak, że dla Kamińskiego najważniejsze były umiejętności metodyczno-techniczne i organizacyjne instruktorów zachowych. W tymże *Kręgu Rady* czytamy:

---

<sup>11</sup> Kamiński, *Krąg Rady*, 137.

<sup>12</sup> Tamże, 139.

<sup>13</sup> Tamże, 149 (przypis).

Instykt wodzowski – to bardzo wiele, to punkt wyjścia na dobrego instruktora. Bez tego – nie można zabrać się do prowadzenia zuchów. Jeden tylko warunek musi być spełniony: że instykt wodzowski będzie reprezentował wysoką m o r a l e człowieka. [...] Instruktorzy zuchowi! [...] Musicie sobie w pełni zdawać sprawę, że tym, co decyduje o waszej wartości – jest morale! Nie to jest najważniejsze, czy lepiej czy gorzej poprowadzicie jakiś kurs, nie to stanowi o Waszej roli w życiu harcerskim, że jesteście dobrymi organizatorami pracy! Nie to – że potworzycie mnóstwo gromad! Nie to – że będziecie pełnymi zuchowej wiedzy i doskonale radzić sobie potrafiacie z dziećmi. Nie to, nie to! [...] Póki czyny wasze bazowane są na waszej morale – nic nimi nie zachwieje. Gdy morale się zarysuje – wszystko może zawalić się w gruzy<sup>14</sup>.

Wśród wymienionych przez Kamińskiego wymagań wobec wodza zuchów pojawia się też miłość do wychowanków. W *Kręgu Rady* pisze do czytelników – przyszłej kadry zuchowej:

Wychowanie – niepoparte miłością do wychowanka jest bez wartości. Dziecko czy młodzieniec ma pod tym względem niezawodną intuicję. Potrafi nieomylnie wy czuć miłość, obojętność lub niechęć. Biada wychowawcy, który przyszedł do dzieci z chłodnym sercem<sup>15</sup>.

Bycie dobrym wodzem zuchów i instruktorem zuchowym wymaga środowiska, które pomaga stale rozbudowywać pomysły, oraz atmosferę przyjaźni i zrozumienia, wspólnego „klimatu moralnego”. Dlatego Kamiński podkreśla rolę gromad wodzowskich i traktuje je jako warunek dobrej pracy z zuchami. Mają one, podobnie jak gromady zuchowe, być wspólnotami przyjaźni<sup>16</sup>.

## Kamiński – realizator idei ruchu zuchowego

Kamiński opracowuje system wychowawczy ruchu zuchowego, ale jednocześnie wprowadza go w życie, sprawdza, udoskonala, kształci instruktorów do jego realizacji.

Wiele lat później, w 1961 roku, w liście do Jacka Kuronia pisze:

Pragnę wyrazić myśl zasadniczą: dobry system i dobra metoda to oczywiście doniosłe narzędzie wychowawcze, ale uruchamia je żywy człowiek, wychowawca, instruktor. Wychowawcy nie przejmującym się swym zadaniem niewiele dopomoże dobry system, natomiast wychowawca z zapałem będzie miał dobre osiągnięcia nawet operując kiepską metodą<sup>17</sup>.

---

<sup>14</sup> Tamże, 178, 180.

<sup>15</sup> Tamże, 184.

<sup>16</sup> Tamże, 233.

<sup>17</sup> Janowski, *Być dzielnym*, 216.



Ruch wychowy w kształcie stworzonym przez Kamińskiego zyskał bardzo szybko wielu członków. Ich liczba od roku 1931, kiedy wynosiła 6 686 chłopców, wzrosła już w roku 1933 do 25 185<sup>18</sup>.

W 1933 roku zostaje powołana do życia pierwsza szkoła „wodzów wychowych” (Szkoła Instruktorów Wychowych). Jej uruchomienie w Nierodzimiu koło Skoczowa inicjuje i finansuje ówczesny wojewoda śląski Michał Grażyński, od 1931 roku pełniący funkcję przewodniczącego Związku Harcerstwa Polskiego<sup>19</sup>. Szkołą Instruktorów Wychowych kieruje od początku jej istnienia do roku 1937 Aleksander Kamiński. W szkole odbywają się kursy instruktorów wychowych, a jednocześnie przez 10 miesięcy w roku 6-tygodniowe kolonie wychowe dla dzieci z najbardziej potrzebujących robotniczych rodzin Śląska. Kolonie te pozwalają sprawdzać w praktyce system pracy zuchami. W przeprowadzonych w Szkole Instruktorów Wychowych do 1937 roku 90 kursach instruktorskich wzięło udział 1 612 harcerek i harcerzy. Koloniami objęto 1 960 dzieci<sup>20</sup>. W roku 1937 Kamiński obejmuje kierownictwo Ośrodka Harcerskiego w Górkach Wielkich, gdzie uruchomiona została także Szkoła Instruktorów Wychowych, kontynuująca działalność Szkoły w Nierodzimiu. Ostatnie kursy w ośrodku w Górkach odbywały się jeszcze w sierpniu 1939 roku.

Doświadczenia zdobyte w pracy zuchami zaowocowały prowadzeniem przez Kamińskiego od roku 1935 eksperymentu nad wprowadzaniem metody harcerskiej do pracy szkoły (od klasy III szkoły podstawowej). To ten eksperyment (tak zwany eksperyment mikołowski, prowadzony w Mikołowie na Śląsku) zapoczątkował w polskiej praktyce szkolnej pracę małymi grupami („gromadkami” wzorowanymi na wychowych szóstkach), odwołującą się do zainteresowań uczniów (przez realizowanie części zadań metodą zdobywania sprawności w czasie zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych)<sup>21</sup>.

Rozwój ruchu wychowego przerwał wybuch wojny we wrześniu 1939 roku. Aleksander Kamiński już w październiku 1939 roku wstępuje do Służby Zwycięstwu Polski, gdzie dostaje zadanie zorganizowania pisma „informującego o sytuacji wojennej, politycznej, społecznej, gospodarczej kraju i świata”<sup>22</sup>. Kamiński

---

<sup>18</sup> Wachowicz, *Kamyk*, 118.

<sup>19</sup> Michał Grażyński już w 1931 roku wspiera rozbudowę stancji harcerstwa śląskiego na działce odkupionej od Tadeusza Kossaka – ojca Zofii Kossak – na Szkołę Instruktorów Harcerstwa Żeńskiego na Buczu. Z czasem w jej sąsiedztwie powstanie piękny Ośrodek Harcerski w Górkach Wielkich k. Ustronia, prowadzony przez Aleksandra Kamińskiego do wybuchu wojny w 1939 roku. Por. tamże, 139.

<sup>20</sup> Za: tamże, 122.

<sup>21</sup> O eksperymencie mikołowskim Kamińskiego pisze Bogusław Śliwerski w poświęconym pedagogice Kamińskiego rozdziale podręcznika *Współczesne teorie i nurty wychowania* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1998), 77–78; ten fragment pracy Kamińskiego wspomina także Wincenty Okoń w rozdziale „Aleksander Kamiński – pedagog praktycznego humanizmu”, w: tegoż, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich* (Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1993), 187.

<sup>22</sup> Tamże, 212.

zostaje redaktorem tygodnika konspiracyjnego „Biuletyn Informacyjny”, potem także szefem Biura Informacji i Propagandy Okręgu Warszawskiego Związku Walki Zbrojnej, wreszcie inicjatorem i organizatorem Organizacji Małego Sabotażu „Wawer” w Warszawie. Jeden z okręgów „Wawra” powierza harcerzom. Doświadczenie działania w okupowanej Warszawie i udział w powstaniu warszawskim staną się podstawą opisujących ten czas i jego bohaterów książek *Wielka gra*, *Kamienie na szaniec* oraz „*Zoska*” i „*Parasol*”.

Wojna przerwała rozwój ruchu zuchowego. Zginęło wielu instruktorów budujących wraz z Kamińskim ten ruch. Kamiński wymienia z imienia i nazwiska kilkanaścioro z nich we *Wstępie* do pierwszego powojennego wydania *Antka Cwaniaka*, które ukazało się w 1947 roku. Czytamy tam poruszające słowa pokazujące, jak ważne były zuchy dla ich twórcy.

Ludzie ci swym zdumiewającym zapałem i ofiarną pracą stworzyli i utrwalili ruch zuchowy, czyniąc zeń wyjątkowo żywotną gałąź Harcerstwa. I ci sami ludzie – gdy nadszedł czas wielkiej próby, wspaniale zdali swój egzamin w Szarych Szeregach – zakonspirowanego Harcerstwa. [...] Gromady zuchowe po pięciu i pół latach zupełnej przerwy w pracy zostały jakby z korzeniami wyrwane. Środowiska harcerskie przechowały w konspiracji tradycje pracy, po organizacji zuchowej nie zostało – bo nie mogło zostać – dosłownie nic: małe dzieci nie nadają się do przechowywania tradycji nieodświeżanej nieustanną czynnością<sup>23</sup>.

Autor w tym samym tekście wspomina swoje zaskoczenie i wzruszenie, kiedy już w kwietniu 1945 roku ktoś odnalazł go i zaprosił na kurs zuchowy i zuchowe święto. Píše: „Skądś zjawili się nowi ludzie, którzy z zapałem, energią i oddaniem godnym »szaleńców zuchowych« z lat 1929–1939 organizują nowe drużyny”<sup>24</sup>. W tym samym roku 1945 w Londynie wychodzi trzecie wydanie *Antka Cwaniaka*. W 1947 udaje się opublikować tę podstawową dla instruktorów zuchowych książkę w Katowicach. Pozostałe dwa tomy zuchowej trylogii ukazują się w tymże roku odbite w Dziale Grafiki Zakładu Salezjańskiego w Warszawie.

W 1946 roku Kamiński zaczyna pracę w Katedrze Pedagogiki na Uniwersytecie Łódzkim, gdzie zostaje asystentem Heleny Radlińskiej i pisze doktorat pod kierunkiem Sergiusza Hessena, który stanie się dla niego mentorem i przyjacielem. Jednocześnie jak zawsze włącza się w pracę wychowawczą z młodzieżą, podejmując próbę porozumienia się z nowymi władzami Polski w sprawie przywrócenia działalności harcerstwa. Zostaje jednym z dwóch wiceprzewodniczących ZHP, członkiem Tymczasowej Naczelnej Rady Harcerskiej i Komisji Ideologicznej Prawa i Przyrzeczenia Harcerskiego. Jednakże już po roku składa dymisję z Naczelnej Rady Harcerskiej, a w 1949 roku zostaje wyrzucony z ZHP

---

<sup>23</sup> Aleksander Kamiński, *Antek Cwaniak. Książka o zuchach*, wyd. IV (Warszawa: Harcerskie Biuro Wydawnicze 1947), 5–6.

<sup>24</sup> Tamże, 6.

z powodów politycznych (w 1950 zostaje usunięty z Uniwersytetu Łódzkiego, podobnie jak Helena Radlińska). Trylogia wychowa zostaje objęta cenzurą i wycofana. Dopiero w roku 1956 na fali politycznej odwilży, po burzliwym grudniowym zjeździe działaczy harcerskich w Łodzi, odbywającym się pod egidą silnie skomunizowanej Organizacji Harcerskiej ZMP, Kamiński podejmuje jeszcze jedną próbę ratowania harcerstwa. Zgadza się na przyjęcie funkcji przewodniczącego Naczelnej Rady Harcerskiej, bierze udział w negocjowaniu i redagowaniu nowego tekstu przyrzeczenia i prawa harcerskiego, także Obietnicy i Prawa Zucha. Z radością przyjmuje oddolne odradzanie się ruchu wychowego. Przygotowuje do druku piąte wydanie *Książki Wodza Zuchów* pod zmienionym tytułem: *Książka drużynowego zuchów*, ponieważ nowa struktura ruchu znosi „gromady zuchowe” i ich „wodzów”, wprowadzając w zamian „drużyny zuchowe” i „drużynowych”. W treści uwzględnione są już zarówno drużyny chłopców, dziewczynek, jak i drużyny koedukacyjne, choć w podawanych przykładach pozostały pomysły przeznaczone głównie dla chłopców. Zacytujmy *Przedmowę* do poprawionego i wydanego w 1957 roku drugiego tomu wychowej trylogii:

Po siedmioletniej przerwie znów odradza się harcerstwo. Trzeba z radością stwierdzić, że zuchy przodują w tej odnowie. Przodują nie tylko dlatego, że dział wychowy był jednym z tych, który najpierw podniósł głowę. Przodują przede wszystkim dlatego, że wśród ludzi, którzy podjęli pracę wychową, panuje zapał, harmonia i duża wydajność pracy<sup>25</sup>.

Niestety, już w kwietniu 1958 roku nasilają się represje wobec wielu instruktorów. Ostatecznie po likwidacji prezydium Naczelnej Rady Harcerskiej Kamiński w 1959 roku decyduje się zrezygnować z funkcji jej przewodniczącego. Pozostaje szeregowym członkiem ZHP, żeby nie wywoływać fali odejść ze związku. W tym czasie harcerstwo liczy 600 tysięcy harcerzy, w tym – 125 tysięcy zuchów<sup>26</sup>. Mimo krótkiego czasu aktywnej działalności po 1956 roku Aleksander Kamiński sprawił, że struktury związku odbudowano, wielu przedwojennych instruktorów mogło, choć w coraz trudniejszych warunkach, jednak rozwinąć pracę harcerską i wychową, kształcić młodych instruktorów<sup>27</sup>. (Mogę o tym zaświadczyć osobiście, mając za sobą doświadczenie wychowania i drogi harcerskiej aż do zuchmistrza w stopniu harcmistrza, drogi przebywanej od końca lat 50. pod kierunkiem wspaniałych przedwojennych instruktorów). Sam Kamiński od tego momentu odsunął się od czynnej działalności harcerskiej, a jego trylogia wychowa doczekała się kolejnych wydań dopiero w latach 80. Sytuacja społeczno-polityczna sprawiła,

---

<sup>25</sup> Kamiński, *Książka*, 5.

<sup>26</sup> Wachowicz, *Kamyk*, 435.

<sup>27</sup> Potwierdzają to między innymi: Janowski, *Być dzielnym* i Kazimierz Koźniewski, *I zawsze krzyż oksydowany... Refleksja nad historią harcerstwa w Polsce 1911–1986* (Kraków: Wydawnictwo Literackie 1990).

że w późniejszych podręcznikach i materiałach metodycznych adresowanych do kadry ruchu zuchowego, a publikowanych w okresie PRL, autorzy nie wspominali o Kamińskim ani jako o twórcy ruchu, ani autorze głównych koncepcji metodycznych, chociaż w wielu miejscach przywoływali jego pomysły i rozwiązania<sup>28</sup>.

Kamiński, będąc twórcą i przewodnikiem ważnej dziecięcej i młodzieżowej organizacji wychowawczej, znalazł się w PRL na pierwszej linii politycznych nacisków związanych z dostosowaniem programu ideowego harcerstwa do zmian ustrojowych w Polsce. Po dramatycznych próbach pogodzenia nowych wymogów ideowych z ideałami ruchu zuchowego i harcerskiego, a także przekonywania środowiska instruktorskiego sceptycznego, a niejednokrotnie zdecydowanie krytycznego wobec tej sprawy Kamiński odchodzi od czynnej służby instruktorskiej. Wierny sobie i swoim ideałom harcerz, instruktor harcerski, pedagog i pisarz, nauczyciel akademicki i uczony, stał się jednak postacią symboliczną dla historii polskiego harcerstwa.

Czas tworzenia ruchu zuchowego to w gruncie rzeczy początek działalności pedagogicznej dorosłego Aleksandra Kamińskiego. Podsumowania, analizy, naukowe opracowanie doświadczeń tego okresu przyjdą później, kiedy Kamiński zajmie się głównie pracą naukową i opracowywaniem biografii wybitnych postaci uznanych przez niego za szczególnie ważne w najnowszej historii Polski, w tym – w historii harcerstwa. Analiza tekstów i działań Kamińskiego pozwala jednak spojrzeć na dzieło ruchu zuchowego jako wyrazistą koncepcję pedagogiczną i konsekwentną pedagogię, stanowiącą znaczącą część polskiego dorobku pedagogicznego. Obraz Kamińskiego jako twórcy ruchu zuchowego najlepiej zarysowuje on sam, pisząc:

Miałem w sobie coś z artysty – mam na myśli „żyłkę twórczości”. Wprawdzie lubiłem się uczyć, lubiłem meblować głowę, ale nie mniej lubiłem ekspresję i eksperymentowanie, pociągały mnie bardzo innowacje zapewniające większą efektywność wychowawczą. Myślę, że właśnie dzięki temu pociągowi ku twórczości, ku eksperymentowaniu zawdzięczam swe sukcesy wychowawcze w kształtowaniu zuchowej gałęzi harcerstwa, opracowaniu metody harcerskiej w nauczaniu i wychowywaniu szkolnym, w ujęciu samorządu młodzieży jako metody wychowawczej<sup>29</sup>.

Nieufność wobec schematycznych metod i ustalonych reguł pracy wychowawczej wzmocnił w Kamińskim kontakt z Januszem Korczakiem. Jak wspominał, Korczak w jednej z rozmów zapytany o to, dlaczego nie napisał podręcznika do wychowania, wyraził wątpliwość, czy taki podręcznik byłby potrzebny i rzeczywiście dobry.

---

<sup>28</sup> Por. Jerzy Majka, *Jak zorganizować drużynę zuchów?* (Warszawa: Wydawnictwo Harcerskie 1967); *Uczyć się bawić z zuchami. Wybór materiałów do kształcenia drużynowych zuchów* (Warszawa: Wydawnictwo Harcerskie 1967).

<sup>29</sup> Aleksander Kamiński, *O co mi w pracy wychowawczej szło*, za: Janowski, *Być dzielnym*, 219.

Prawie stuletnie dzieje ruchu wychowego wymagałyby szerokiego opracowania, przekraczającego ramy artykułu. Jednakże punktem odniesienia dla zrozumienia historii polskich ruchów jest koncepcja tego ruchu i proces wprowadzania jej w życie przez twórcę tej organizacji – Aleksandra Kamińskiego. Dlatego z bogatego dorobku działalności wychowej, trwającej nieprzerwanie do dziś, został tu wyodrębniony i przedstawiony etap wyznaczony czasową ramą zaangażowania samego Kamińskiego, jego rolą w powstaniu, prowadzeniu i rozwoju ruchu wychowego. Jego koncepcja tego ruchu i praktyczna działalność jako zuchmistrza stanowią znaczący wkład w polską myśl pedagogiczną i praktykę wychowawczą.

Ruch wychowy, podobnie jak całe harcerstwo, nie był ani jedynie, ani głównie metodą wychowawczą. Metody wychowe, podobnie jak harcerskie miały służyć jasnym celom i ideałom wyznaczonym przez określoną wizję człowieczeństwa. Przywołajmy jeszcze raz Kamińskiego:

Skautowe ćwiczenia i zabawy pomyślane są w ten sposób, aby przede wszystkim rozbudzać w chłopcu najcudowniejsze właściwości człowieka: radość życia, poleganie na sobie i panowanie nad sobą, ciągłą gotowość służby i pomocy innym, poczucie honoru, lojalność, samodzielność i inicjatywę osobistą<sup>30</sup>.

Trzeba w pełni przyznać rację Bogusławowi Śliwerskiemu, określającemu pedagogikę Kamińskiego jako „społeczno-personalistyczną”<sup>31</sup>. Przejawiła się ona w całej pełni również w ruchu wychowym.

Wskazmy tylko kilka najważniejszych wątków ukazujących nie tylko specyfikę, ale także niezwykłą aktualność koncepcji „wychowania” Kamińskiego i związanej z nią pedagogicznej postawy:

- dostrzeżenie znaczenia dziecięcego środowiska rówieśniczego jako środowiska wychowawczego, pozytywnego potencjału wychowywania młodych przez młodych przy założeniu towarzyszenia dorosłych rozumiejących zabawę dzieci i chętnych, by ją inspirować, podsuwać pomysły, służyć pomocą;
- szacunek i miłość do dzieci traktowanych po bratersku i uczonych braterstwa;
- podkreślanie twórczej aktywności instruktora, który tworząc i podsuwając wciąż nowe, atrakcyjne formy zabaw i gier, zachęca również zuchy do przedstawiania własnych pomysłów;
- motywowanie zuchów do doskonalenia własnych umiejętności, do podejmowania kolejnych trudnych zadań w ramach przekraczania kolejnych „progów” przez zdobywanie sprawności i gwiazdek;
- podkreślanie, że ideałem wychowania (szczególnie w organizacji dziecięcej) nie jest „dziecko grzeczne”, ale dziecko dzielne, pokonujące własne słabości

<sup>30</sup> Kamiński, *Krąg Rady*, 11.

<sup>31</sup> Bogusław Śliwerski, *Współczesne teorie*.

- i lęki, ciekawe świata i gotowe go poznawać, radosne, gotowe do wysiłku uczenia się nowych rzeczy, chętne do pomocy innym, wierne podjętym dobrowolnie zobowiązaniom, potrafiące odróżnić dobro od zła;
- docenienie pracy w grupach, przewidującej realizację zadań i wspólnych, i różnych, celowo dostosowanych do możliwości, potrzeb i zainteresowań poszczególnych dzieci;
  - przypisywanie decydującej roli w wychowaniu nie systemowi wychowawczemu, ale realizującym go wychowawcom.

Wszystkie wyodrębnione tu cechy ruchuuchowego mogą, i jak się wydaje, powinny, stale towarzyszyć każdemu, kto decyduje się na rolę pedagoga, świadomie angażując się w proces wychowania.

**Streszczenie:** Tekst pokazuje początki powstałego w ramach Związku Harcerstwa Polskiego, ruchuuchowego i rolę, jaką odegrał w powstaniu tego ruchu Aleksander Kamiński – wybitny pedagog, instruktor harcerski, autor ważnych dla historii Polski książek o młodych harcerzach – bohaterach powstania warszawskiego 1944 roku.

Analizując przede wszystkim teksty Kamińskiego związane z budowaniem programu ruchuuchowego, autorka stara się uzasadnić pogląd, iż ruch ten stanowi znaczący element polskiego dorobku pedagogicznego nie tylko w sensie historycznym. Jest on ważny zarówno pod względem klarowności celów, jak i oryginalnych metod i form konsekwentnie służących realizacji tych celów. Ruchuchowy do dziś korzysta z podstawowych struktur, założeń metodycznych i rozwiązań organizacyjnych stworzonych przez Kamińskiego. Przedstawienie historii ruchu zostało ograniczone do okresu początkowego, do powstania samej koncepcji oraz czasu jej wdrażania zgodnie z założeniami Kamińskiego i pod jego kierunkiem, tzn. do lat 1924–1958.

**Słowa kluczowe:** harcerstwo, ruchuchowy, zuchy, organizacja wychowawcza

## Bibliografia

- Janowski, Andrzej. *Być dzielnym i umieć się różnić. Szkice o Aleksandrze Kamińskim*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.
- Kamiński, Aleksander. *Antek Cwaniak. Książka o zuchach*, wyd. IV. Warszawa: Harcerskie Biuro Wydawnicze, 1947.
- Kamiński, Aleksander. *Krąg Rady*. Katowice: nakładem „Na tropie”, 1937.
- Kamiński, Aleksander. *Książka drużynowego zuchów*, wyd. V. Warszawa: Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej, 1957.
- Kieler, Iwona. *Dwudziestolecie międzywojenne*, t. 24: „Wychowanie w szkole i w domu”. Warszawa: Edipresse Polska SA, 2014.
- Koźniewski, Kazimierz. *I zawsze krzyż oksydowany... Refleksja nad historią harcerstwa w Polsce 1911–1986*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1990.
- Majka, Jerzy. *Jak zorganizować drużynę zuchów?* Warszawa: Wydawnictwo Harcerskie, 1967.
- Okoń, Wincenty. „Aleksander Kamiński – pedagog praktycznego humanizmu”. W: tegoż, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1993.

Śliwerski, Bogusław. *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998.

*Uczyć się bawić z zuchami. Wybór materiałów do kształcenia drużynowych zuchów*. [Art. napisali Wojciech Cesarski et al.]. Warszawa: Wydawnictwo Harcerskie, 1967.

Wachowicz, Barbara. *Kamyk na szańcu. Gawęda o drużu Aleksandrze Kamińskim w stulecie urodzin*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Rytm, 2002.





*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.

**Key words:** 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 którejś 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 którejś 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, rozumem 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 rzeczywistości obiektywnej świata (na czym polega istota czasu) oraz podmiotowości warunkującej poznanie 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 u n i w e r s a l i z m 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 ugania 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 części 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 teorii”, 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 wszechlakiej 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 Krapca”, *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 naczelnej triadzie wartości w jej uniwersalistycznym rozumieniu?

Orientacja aksjologiczna koncepcji pedagogicznych niosących uniwersalizm naczelnej 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 współistnienie 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 katolickości.

Z drugiej strony wiadomo, że życie wartościowe tworzą oryginalne, indywidualnie rozumiane i odczuwane autorskie, rzecz można, wartości (autorstwo należec będzie nie tylko do osoby, ale i do losu czy Opatrzności Bożej). W optyce naczelnej 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 stojącymi 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: teje 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 zmierzają 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 częściowych celów wychowania. Każdy z częściowych 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 naczelną 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 katolicyzmu w pedagogice.

W obecnych w pedagogice katolickiej dążeniach do ideału wychowawczego priorytety są wyznaczane 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 wzmacnia 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 zaostrożenie 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 pierworodnego”, *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.

szkołę 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 naczelna triada 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.
- Bouzyk, 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. nac.), Lublin: PTTA, 2008.
- Kostkiewicz, Janina. „Aksjologiczne orientacje w pedagogice katolickiej 20-lecia międzywojennego”. W: teże 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 Skrzyniarz, 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. nac.), 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 Świeżawskiego 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 Krapca”. *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 Wydawnictwa 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. nac.). Lublin: PTTA, 2001.
- Żulińska, Barbara CR. *Ku zmartwychwstaniu. Zagadnienia pedagogiczne*. Trenton–New York: Wydawnictwo Siostr Zmartwychwstania Pana Naszego Jezusa Chrystusa, 1950.

*Jarosław Horowski*<sup>1</sup>

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

## PEDAGOGIKA NEOTOMISTYCZNA W POLSCE W XX WIEKU. OD KONCEPCJI WYCHOWANIA DO TEORII WYCHOWANIA

The Twentieth Century Revival of Neo-Thomistic Pedagogy in Poland.  
From the Upbringing Concepts towards the Education Theory

**Summary:** The article's objective is to present the specifics of the changes taking place in the twentieth century Neo-Thomistic pedagogy in Poland. The author argues that this trend was an evolutionary transition from reflections on specific for upbringing concepts towards theory-of-education specific concepts which include relations between particular educational factors. In order to demonstrate the argument's validity, the article starts with the context of the Thomistic revival at the turn of the 19th and 20th century. Then, Thomism appeared to be a tool to establish a dialogue between the results delivered by intensively developing natural sciences and the philosophical and theological speculations and thus a way to overcome the Catholics' fideistic attitudes. Thomistic revival was therefore not only of a theoretical but also of practical character. This was reflected in educational ideas developed in the first half of the twentieth century when the principles of Catholic education were developed. Therefore Jacek Woroniecki's works not only include a reference to the philosophy, sociology and psychology but also to theology. Pedagogical ideas are also found in Karol Wojtyła's and Mieczysław Gogacz's philosophical works from the second half of the twentieth century. Given the philosophical nature, the authors do not make references to of Christian revelation. Wojtyła and Gogacz examine the interdependences between the various factors of the educational process and therefore their works make a valuable contribution to the theory of education.

---

<sup>1</sup> Dr hab. Jarosław Horowski – adiunkt w Katedrze Teorii Wychowania w Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Adres: KTW UMK, ul. Lwowska 1, 87-100 Toruń; e-mail: jarohor@umk.pl.

Key words: Neo-Thomistic pedagogy, moral virtues, catholic education, fideism, Jacek Woroniecki, Konstanty Michalski, Karol Wojtyła, Mieczysław Gogacz

Pedagogika neotomistyczna powstała w Europie na przełomie XIX i XX wieku na fali odnowy filozofii tomistycznej. W ramach owej odnowy podejmowano próby wykorzystania tomizmu do interpretacji wyników badań różnych dyscyplin naukowych, zaznaczających od XIX wieku swoją autonomię wobec filozofii, także w odniesieniu do pedagogiki. Pierwsze ośrodki badań nad tomizmem powstawały na Zachodzie, głównie w Belgii, we Włoszech, w Niemczech i Francji. W Polsce prace nad budową myśli pedagogicznej na podstawie kategorii wypracowanych przez Tomasza z Akwinu podjęto z opóźnieniem, co uwarunkowane było sytuacją społeczno-polityczną. Początkowo była to przede wszystkim recepcja myśli zachodniej. Z czasem polska tradycja pedagogiki tomistycznej przybrała jednak specyficzną postać i wyszła poza schematy przejęte z badań prowadzonych na Zachodzie.

Niniejsze opracowanie ma na celu charakterystykę podstawowego rysu w rozwoju tradycji pedagogiki tomistycznej w Polsce. W moim przekonaniu jest nim ewolucja od koncepcji wychowania do teorii wychowania. W okresie tworzenia pedagogika tomistyczna nosi bowiem znamiona koncepcji wychowania, budowanej na potrzeby wychowania katolickiego. Jako koncepcja uwzględnia określone cele oraz kontekst, w jakim mają być one zrealizowane. Jako koncepcja korzysta także ze źródeł objawionych. Z czasem pedagogiczna myśl tomistyczna przechodzi na poziom teorii wychowania, identyfikując prawidłowości, którym podlega proces wychowania i które znajdują odzwierciedlenie w każdym procesie wychowania, niezależnie od okoliczności, w jakich jest prowadzony. Wychodzi zatem ponad swój partykularny charakter. Na tym poziomie nie korzysta już z Objawienia, co nie znaczy, że nie uwzględnia religijnego aspektu w wychowaniu.

Dążąc do wykazania prawdziwości stawianej przeze mnie tezy, nakreślę najpierw kontekst, w jakim powstawała pedagogika neotomistyczna. Dzięki temu łatwiej będzie dostrzec swoistość myśli, która początkowo była formułowana przez przedstawicieli neotomizmu w odniesieniu do wychowania. W dalszej kolejności przedstawiona zostanie specyfika rozważań nad wychowaniem, które podejmowano w drugiej połowie XX wieku. Zebrane dane pozwolą wykazać przejście, na które wskazuję w sformułowanej powyżej tezie.

## Kontekst powstania pedagogiki neotomistycznej

Odrodzenie tomizmu w XIX wieku postrzegane jest często w perspektywie stereotypu, według którego dokonało się ono za sprawą słynnej encykliki Leona XIII *Aeterni Patris*, zachęcającej do powrotu do mądrości św. Tomasza. Ów stereotyp prowadzi w konsekwencji do deprecjonowania tomizmu jako „filozofii



z dekretu”<sup>2</sup>. W rzeczywistości jednak przyczyn odrodzenia tomizmu należy się doszukiwać, sięgając do kultury umysłowej końca XVIII i początku XIX wieku. W tym czasie bardzo intensywnie rozwijały się nauki przyrodnicze, usamodzielniające się jako dyscypliny naukowe przez określenie specyficznej dla siebie metodologii badań, a jednocześnie w filozofii panował idealizm zapoczątkowany przez Georga Wilhelma Friedricha Hegla. W rezultacie coraz bardziej zaznaczał się rozdział między interpretowanym w duchu pozytywizmu doświadczeniem a spekulacją, między nauką a metafizyką<sup>3</sup>. Ów rozdział można by było zignorować, wskazując na różnice między naukami przyrodniczymi jako naukami o świecie materialnym oraz naukami humanistycznymi jako naukami o duchu, gdyby nie fakt, że w praktyce życiowej takiej granicy nie da się wytyczyć. W konsekwencji konkretny człowiek zmuszony był na co dzień do rozstrzygnięcia dylematu, czy kierować się normami sformułowanymi w duchu pozytywizmu na podstawie wyników nauk przyrodniczych, ignorując swoją duchowość, czy – przeciwnie – jego praktyczna działalność będzie się odwoływać do norm, wyprowadzonych na drodze idealistycznej refleksji filozoficznej, często znacznie odbiegającej od wyników badań nauk przyrodniczych. Wspomniany rozdział przynosił konsekwencje także w sferze religijnej, gdzie jednostka, podejmując decyzje, musiała rozwiązać konflikt między rozumem korzystającym z wyników nauk przyrodniczych a wiarą, co owocowało albo zaufaniem do rozumu i odrzuceniem prawd wiary, albo fideizmem religijnym<sup>4</sup>.

Nakreślona powyżej sytuacja rodziła problemy zarówno w praktyce życiowej, jak i w sferze nauki, przy czym uwaga i krytyka środowisk katolickich skupione były na fideizmie. Znajduje to potwierdzenie w słowach pierwszych przedstawicieli neotomizmu w Polsce przekonanych, że wiara nie może być nierozumna, że nie może łączyć się z ignorowaniem wyników badań nauk szczegółowych. Jacek Woroniecki wypowiadał się na temat fideizmu następująco:

Bo i czymże jest fideizm, jeśli nie bezmyślnością podniesioną do godności zasady, i to bezmyślnością wobec tego, co jest dla człowieka najważniejszym, to jest wobec prawd wiary! Jest on ponadto bardzo często lenistwem umysłowym, niechęcią wysiłku duchowego, nieraz nawet tchórzostwem wobec tych zmagają, które mogą być

---

<sup>2</sup> Pojęcie to wprowadził pozytywista Adam Mahrburg. Por. Bronisław Dembowski, „Katolicka filozofia w Polsce w XIX wieku”, w: *W kierunku chrześcijańskiej kultury*, red. Bohdan Bejze (Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej 1978), 577–578.

<sup>3</sup> Por. Władysław Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 2 (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1995), 5–6.

<sup>4</sup> Por. Dembowski, „Katolicka”, 568–570; tenże, „Encyklika *Aeterni Patris* w Polsce”, w: tegoż, *Spór o metafizykę i inne studia z historii filozofii polskiej* (Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Diecezjalne 1997), 220–228; Stefan Swieżawski, „Polskie studia nad dziejami myśli św. Tomasza”, *Znak* 11 (1974): 1465–1466; Piotr Chojnacki, *Podstawy filozofii chrześcijańskiej* (Warszawa: PAX 1955), 137–139.

wprost konieczne, nim człowiek oczyści swój umysł z różnych naleciałości otaczającej go atmosfery umysłowej, aby móc się całkowicie przejść prawdą Bożą<sup>5</sup>.

Z kolei w pismach Kazimierza Kowalskiego znajdujemy taką wypowiedź:

W Polsce fideizm praktyczny dzisiaj jeszcze jest bardzo rozpowszechniony, czem właśnie tłumaczy się w wielkiej mierze rzadkość, słabość i miernota ścisłych badań filozoficznych, usiłowania zakwestionowania racji bytu filozofii jako nauki oraz dziwne przestrogi ludzi, przybierających nieraz postawę nieproszonych obrońców Wiary św. przed rzekomymi nadużyciami mądrości przyrodzonej<sup>6</sup>.

Nie mniej krytyczny był Jan Salamucha, który pisał:

nawet szczerza religijność wynaturzała się często w jakiś bojaźliwy, życiowo bezwładny fideizm, zamknięty strachliwie w jakiejś ściśle izolowanej szufladce intelektualnej, lub przekształcała się po prostu na wyjąłowaną z wszelkich elementów intelektualnych, pozbawioną kośćca, gutaperkową religijność uczuciową<sup>7</sup>.

Fideizm dostrzegano nie tylko w postawach osób niewykształconych, ale także u osób wykształconych, którzy nie widzieli innej drogi „uzgodnienia wiedzy z wiarą, jak tylko na drodze fideizmu”<sup>8</sup>.

Odrodzenie tomizmu dokonało się w ramach podejmowania prób przezwyciężenia rozdzwiewu między nauką a wiarą oraz, co było jednym z aspektów narysowanej powyżej sytuacji, w próbach przezwyciężania fideizmu. Jedność przedmiotu badań oraz jedność rozumu domagają się tego, by rozum funkcjonował według jednych zasad, czyli w dziedzinie filozofii czy religii nie może się opierać na innych zasadach niż w socjologii, ekonomii, psychologii czy pedagogiki. Z czasem to właśnie w tomizmie zaczęto upatrywać szansy na zachowanie jedności rozumu<sup>9</sup>. Akwinaty nie postrzegano bowiem jako racjonalisty, dywagującego w oderwaniu od danych zmysłowych, ale jako intelektualistę, przypisującego rozumowi kompetencje w zakresie opisu i systematyzacji danych pochodzących z doświadczenia, zgodnie z zasadą: *nil in intellectu, quin prius fuerit in sensu*<sup>10</sup>.

<sup>5</sup> Jacek Woroniecki, „Nasz polski fideizm”, *Prąd* 2 (1926): 55.

<sup>6</sup> Kazimierz Kowalski, „Najaktualniejsze zagadnienia filozofii św. Tomasza i św. Augustyna, i ich wartość dla życia umysłowego XX wieku”, w: tenże, *Święty Tomasz z Akwinu a czasy obecne* (Poznań: Księgarnia św. Wojciecha 1935), 151.

<sup>7</sup> Jan Salamucha, „O katolicką kulturę intelektualną”, *Znak* 5 (1947): 485.

<sup>8</sup> Dembowski, „Katolicka”, 570.

<sup>9</sup> Por. Swieżawski, „Polskie”, 1465–1466; Dembowski, „Encyklika”, 220–228; Piotr Chojnacki, *Filozofia tomistyczna i neotomistyczna* (Poznań: Instytut Wydawniczy „Kultura” 1947), 5, 7; Zdzisław Pawlak, „Recepcja filozofii neoscholastycznej w Polsce”, *Teologia i Człowiek* 3 (2004): 99.

<sup>10</sup> Por. Jacek Woroniecki, „Moc i wartość spekulatywnych cech tomizmu”, *Przegląd Teologiczny* 1 (1927): 30, 38; Piotr Chojnacki, „Intelektualizm św. Tomasza z Akwinu i kultura religijna”, *Ateneum Kapłańskie* 52(4) (1950): 245–255.

Specyfiką filozofii św. Tomasza było również to, że nie tworzyła ona barier dla refleksji teologicznej<sup>11</sup>, nie próbując jednocześnie łączyć ze sobą filozofii i teologii. Wprawdzie dla Akwinaty filozofia była *ancilla theologiae*, ponieważ zajmował się nią, by rozwiązać pytania teologiczne, ale wyznaczał wyraźną granicę między filozofią i teologią, dostrzegając specyfikę każdej z dyscyplin. Czynił to, wskazując, jaką granicę może osiągnąć wiedza człowieka, rozwijana w rezultacie refleksji filozoficznej<sup>12</sup>. Stwierdzał, że filozofia jest zdolna do stworzenia jedynie częściowej syntezy wiedzy i sformułowania pytań, na które nie może udzielić odpowiedzi. Jak mówi Józef Bocheński: „Filozoficzne myślenie poprzestaje [...] na postawieniu pytania – prowadzi do granicy, z której człowiek już tylko milcząco wpatruje się w nieprzenikloną ciemność”<sup>13</sup>. Dopiero tę przestrzeń wypełnia teologia<sup>14</sup>.

Nakreślony powyżej fragment historii odrodzenia tomizmu jest niezwykle istotny z perspektywy podejmowanego tutaj tematu. Świadczy bowiem, że odwołanie się do tomizmu w środowiskach kościelnych podyktowane było próbami przezwyciężenia niezrozumiałego z perspektywy jedności rzeczywistości i jedności rozumu dualizmu myślowego, a w konsekwencji miało na celu ożywienie życia chrześcijańskiego. W tym duchu należy też odczytywać wypowiedzi Magisterium Kościoła: czy to stwierdzenie z konstytucji *Dei Filius* Soboru Watykańskiego I, mówiące, że „wiara i rozum nie są sobie sprzeczne, że mogą i muszą spotkać się przyjaźnie”<sup>15</sup>, czy słowa ze wspomnianej encykliki *Aeterni Patris*:

należy przyjąć wszystko, cokolwiek zostało mądrze powiedziane, cokolwiek zostało przez kogoś odkryte i myślą uchwycone. [...] wytrwale zachęcamy, abyście dla ochrony i ozdoby wiary katolickiej, dla dobra społeczeństwa, dla rozwoju wszystkich dyscyplin naukowych przywrócili do dawnej świetności złotą mądrość świętego Tomasza i jak najszerzej ją rozpropagowali. Powiadamy – mądrość świętego Tomasza<sup>16</sup>.

Interpretując ten dokument, należy pamiętać o kontekście i specyfice papieskiego nauczania, które ma charakter duszpasterski, a w wypadku nauczania Leona XIII – autora słynnej encykliki *Rerum novarum* – kreśli przede

<sup>11</sup> Por. Stefan Świeżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany* (Poznań: W drodze 1995), 153.

<sup>12</sup> Por. Martin Grabmann, *Wstęp do sumy teologicznej świętego Tomasza z Akwinu* (Lwów: Wydawnictwo OO. Dominikanów 1935), 114; Chojnacki, *Filozofia*, 19–20; Andrzej Maryniarczyk, „Aktualność tomizmu”, w: Mieczysław A. Krąpiec i in., *Wprowadzenie do filozofii* (Lublin: RW KUL 1996), 707.

<sup>13</sup> Józef M. Bocheński, *Ku filozoficznemu myśleniu. Wprowadzenie do podstawowych pojęć filozoficznych* (Warszawa: PAX 1986), 55–56.

<sup>14</sup> Mówiąc o dziedzinach właściwych dla przywołanych nauk, należy jednak pamiętać, że problem Absolutu identyfikowany i rozwiązywany jest już w ramach filozofii, przy czym jest on niejako zwieńczeniem refleksji filozoficznej (nieodwołującej się do Objawienia), rozwiązywanym „dopiero po długim wędrowaniu przez królestwo skończoności, bytu istniejącego w świecie”. Tamże, 71.

<sup>15</sup> Jan Paweł II, „Stulecie encykliki *Aeterni Patris*”, *Zeszyty Naukowe KUL* 1 (1980): 4.

<sup>16</sup> Leon XIII, *Encyklika Aeterni Patris*, tłum. K. Pawłowski (b.m., b.r.), 11.

wszystkim program społeczny. Tomizm miał się zatem stać fundamentem dla formacji filozoficzno-teologicznej chrześcijan<sup>17</sup>, tak aby potrafili przełożyć własną wiarę na konkretne zaangażowanie w obszarze nauki, kultury czy życia społeczno-gospodarczego<sup>18</sup>.

## Pedagogika neotomistyczna jako koncepcja wychowania katolickiego

Kontekst, w jakim rodziła się pedagogika neotomistyczna, odciska piętno na jej kształcie w pierwszym okresie rozwoju. W pedagogice neotomistycznej dążono do odnalezienia takich zasad wychowania, które uwzględniałyby zarówno dane pochodzące z badań rozwijających się intensywnie nauk przyrodniczych, jak i dane wynikające ze spekulacji filozoficznej oraz teologicznej w odniesieniu do sfer, których nauki przyrodnicze, ze względu na swą specyfikę, nie potrafią ująć. W dalszej perspektywie chodziło o wypracowanie takich zasad, dzięki którym w rezultacie wychowania udałoby się przewyciężyć fideizm<sup>19</sup>. Cnoty moralne, o których mówi tomizm, z cnotami kardynalnymi (roztropnością, sprawiedliwością, umiarkowaniem i męstwem) na czele, jawiły się na terenie pedagogiki jako rozwiązanie nakreślonego problemu. Przełamywały bowiem w pedagogice tendencje intelektualistyczne, sprowadzające wychowanie do przekazu wiedzy i sytuujące wychowanka w świecie spekulacji niejednokrotnie oderwanej od życia. Jednocześnie nie deprecjonowały pierwiastka intelektualnego w wychowaniu

---

<sup>17</sup> Por. Dembowski, „Encyklika”, 228; Swieżawski, „Polskie”, 1966; Kazimierz Kowalski, „Osobistość i filozofia św. Tomasza ideałem nowoczesnego katolika”, w: tenże, *Święty Tomasz z Akwinu a czasy obecne* (Poznań: Księgarnia św. Wojciecha 1935), 13–32.

<sup>18</sup> Kazimierz Kowalski pisał: „Duchem i zasadami św. Tomasza powinniśmy się przejąć tak dalece, że staniemy się zrównoważonymi i intelektualistami, co potrafią pracować rozumem swoim a unikać [...] tak zarozumiałego racjonalizmu, co rozum ludzki wszechrzeczy ośrodkiem ustanowić usiłuje i wszelkiej prawdy miarą i stróżem, jak i słabostkowego fideizmu, co umysłowi ludzkiemu żadnej zgola siły poznania absolutnej prawdy przyznać nie chce. Będziemy nadto prawdziwymi realistami, którzy z jednej strony nie zatracą związku z życiem i z rzeczywistością, a z drugiej więcej posiadają szlachetnego idealizmu, zaparcia się siebie i ducha ofiary, aniżeli ci przedstawiciele idealizmu filozoficznego, którzy w życiu i czynach swoich byli nieraz praktycznymi materialistami i pospolitymi sensualistami najczystszej wody”. Kowalski, „Osobistość”, 22.

<sup>19</sup> Janina Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013), 94–97; Jarosław Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej* (Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 2015), 58–76; Janina Kostkiewicz, „Status i tożsamość pedagogiki katolickiej 20-lecia międzywojennego w Polsce”, *Paedagogia Christiana* 1(31) (2013): 45–69. Tendencje te można także zauważyć w niektórych ówczesnych podręcznikach z zakresu nauk pedagogicznych. Zob. między innymi: Agnieszka Wałęga, „Obraz edukacji religijnej w polskich podręcznikach historii wychowania XIX i początków XX wieku”, *Paedagogia Christiana* 2(30) (2012): 69–80; też, *Polskie podręczniki i wydawnictwa pomocnicze do historii wychowania okresu zaborów i II Rzeczypospolitej* (Toruń: Adam Marszałek 2011).

przez sprowadzenie wychowania do procesu bliskiego tresurze i wyrabiającego bezmyślne nawyki<sup>20</sup>.

Wpływ kontekstu, w jakim dokonywało się tworzenie pedagogiki tomistycznej, dostrzegalny jest jednak w jeszcze jednej jej cesze. Reprezentanci omawianego nurtu dążą do określenia zasad wychowania katolickiego. Widać to na przykład w pracach Jacka Woronieckiego, prekursora pedagogiki neotomistycznej w Polsce, który pisze najpierw szkic *Metoda i program nauczania teologii moralnej*<sup>21</sup>, stanowiący fundament dla jego późniejszych, bardziej rozbudowanych badań opublikowanych pod tytułem *Katolicka etyka wychowawcza*<sup>22</sup>. W jednym i drugim wypadku są to prace pedagogiczne, w których wyjaśnia, dlaczego ograniczenie się do dydaktyki jest metodą wychowawczą nieadekwatną do specyfiki ludzkiej natury i w związku z tym metodą nieskuteczną. Jeżeli natomiast chodzi o treściową zawartość przywołanych pozycji, to przedstawiają projekt wychowania katolickiego, w którym uwzględniane są zarówno czynniki naturalne, jak i nadprzyrodzone. Taki cel badań sprawia, że są one zbieżne z badaniami prowadzonymi na Zachodzie. Aby to dostrzec, przyjrzyjmy się specyfice prac, do których odwołuje się Woroniecki jako do wzoru badań neotomistycznych w dziedzinie pedagogiki.

Jacek Woroniecki zdobył wykształcenie we Fryburgu szwajcarskim, w którym studium filozofii prowadzili dominikanie. Po doktoracie Woroniecki podjął decyzję o wstąpieniu do zakonu, gdzie kontynuował pracę naukową. Jego wykształcenie uzyskane w niemieckojęzycznym kręgu kulturowym sprawiło, że w swojej pracy naukowej korzystał przede wszystkim z wyników badań niemieckich. W tekście pod tytułem „*Paedagogia perennis*” (*Św. Tomasz a pedagogika nowożytna*) Woroniecki wskazuje na znaczenie badań dwóch profesorów dla rozwoju pedagogicznej myśli tomistycznej. Są to Niemcy: Martin Grabmann oraz Joseph Mausbach<sup>23</sup>. Grabmann to historyk filozofii, a Mausbach, profesor Uniwersytetu w Münster, był zainteresowany filozofią i teologią praktyczną. W dniach 10–14 października 1910 roku we Fryburgu Bryzgowijskim Mausbach wygłosił pięć wykładów na temat podstawowych problemów moralnych, które następnie zostały opublikowane w książce pod tytułem *Grundlage und Ausbildung des Charakter nach dem hl. Thomas von Aquin*<sup>24</sup> i które są wskazywane przez Woronieckiego jako opracowanie fundamentów pedagogiki katolickiej. W istocie Mausbach zajmował się jednak teologią, a jego podstawowym dziełem, ukazującym

---

<sup>20</sup> Por. Jacek Woroniecki, „Nawyk czy sprawność?”, w: tegoż, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane* (Kraków: Wydawnictwo „Znak” 1961), 33–58.

<sup>21</sup> Tenże, *Metoda i program nauczania teologii moralnej* (Lublin: Uniwersytet Lubelski 1922).

<sup>22</sup> Tenże, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1–2 (Lublin: Redakcja Wydawnictwo KUL 2000).

<sup>23</sup> Por. tenże, „*Paedagogia perennis* (Św. Tomasz a pedagogika nowożytna)”, *Przegląd Teologiczny* 2–3 (1924): 144–145; tenże, „*Nova et vetera* (W drodze do syntezy pedagogicznej)”, *Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy* 8 (1931): 11, 13.

<sup>24</sup> Joseph Mausbach, *Grundlage und Ausbildung des Charakter nach dem hl. Thomas von Aquin* (Freiburg im Breisgau: Herder & Co. 1920), V.

się od 1914 roku, była trzytomowa *Katholische Moraltheologie*. W jej podtytule czytamy, że jest to nauka o powszechnych obowiązkach moralnych, związanych z nawoływaniem Chrystusa do upodobnienia się do Niego i ukazania chwały Boga przez odbudowę Jego królestwa w Kościele i świecie<sup>25</sup>.

Obydwa dzieła określają zasady wychowania charakteru, przy czym są skierowane przede wszystkim do katolików. W wykładach z Fryburga w wykładzie pierwszym Mausbach przygląda się ludzkiej naturze i jej wyposażeniu; w wykładzie drugim – porządkowi moralnemu od strony obiektywnej (prawa moralnego) oraz subiektywnej sumienia; w wykładzie trzecim ludzkiej woli jako rdzeniu charakteru; w wykładzie czwartym wychowaniu uczuć; wreszcie w wykładzie piątym ponadnaturalnemu czynnikowi doskonalenia charakteru, za jaki Mausbach uznaje miłość Boga. W swoich rozważaniach odwołuje się do tomistycznej teorii cnót moralnych. Treść tych wykładów znajduje odzwierciedlenie w opracowaniu teologii moralnej, która wyraża sposób myślenia o moralności w kategoriach cnót moralnych, chociaż struktura pracy, zwłaszcza tomów poświęconych teologii moralnej szczegółowej, podporządkowana jest normom moralnym, związanym z danymi dziedzinami życia.

Jeżeli przyjrzymy się głównemu dziełu Woronieckiego w perspektywie pracy Mausbacha, nietrudno zauważyć wyraźne podobieństwa. Woroniecki także tworzy trzytomowe studium, w którym pierwszy tom ma charakter ogólny, a pozostałe dwa poświęcone są zagadnieniom szczegółowym. Ponadto chociaż w wypadku zbioru Mausbacha jest to *Moraltheologie*, a Woroniecki swoje dzieło określa jako *Etykę wychowawczą*, czyli umieszcza swój tekst wyraźnie w obrębie filozofii, to jednak również praca Woronieckiego podporządkowana została ewidentnie etyce katolickiej i można w niej dostrzec silne fundamenty teologiczne, zwłaszcza na poziomie szczegółowych analiz. Już w etyce ogólnej Woroniecki dba o naświetlanie określonych problemów nie tylko z perspektywy filozoficznej, ale także teologicznej, podejmując takie zagadnienia, jak: Bóg jako źródło szczęścia człowieka, istota i źródło grzechu, łaska, czyli nadprzyrodzona pomoc Boża w życiu moralnym człowieka. Te fundamenty teologiczne jeszcze mocniej wybrzmiewają w etyce szczegółowej, gdzie w wielu miejscach Woroniecki odwołuje się do Objawienia. W tomie II/1 poświęca ponadto na wielu stronach uwagę cnotom teologalnym, łącząc je z roztropnością i podejmując problem wpływu wiary, nadziei i miłości na poszukiwanie przez jednostkę najlepszych pod względem moralnym rozwiązań konkretnych sytuacji życiowych oraz na wprowadzanie ich w życie. Kluczowa różnica między obiema pracami łączy się z podporządkowaniem ich układu u Mausbacha – chrześcijańskim normom moralnym, u Woronieckiego natomiast – cnotom moralnym, uporządkowanym według klucza cnót kardynalnych: roztropności, sprawiedliwości, umiarkowania i męstwa.

---

<sup>25</sup> Tenże, *Katholische Moraltheologie*, t. 1–3, oprac. Gustav Ermecke (Münster Westfalen: Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung, 1953).

Odwołanie przez Woronieckiego do teologii jest świadome i celowe. Poświadczą to słowa, które Woroniecki zamieszcza w swojej pracy: „Toteż nie jesteśmy tu już na terenie etyki filozoficznej, ale wkraczamy w dziedziny teologii i z jej źródeł objawionych czerpiemy nasze wiadomości”<sup>26</sup>. Celowość działania Woronieckiego potwierdza tezę, że swoją pracę podejmował z myślą o katolikach i wychowaniu katolickim. Wpisywał się zatem w projekt, którego cel wyznaczyła encyklika *Aeterni Patris*, a którym była pomoc katolikom w ich życiu i rozwoju. W gruncie rzeczy pracował więc nad zbudowaniem koncepcji wychowania katolickiego.

Podobny profil mają badania pozostałych przedstawicieli pedagogiki neotomistycznej, tworzących w pierwszej połowie XX wieku, bez względu na to, czy ich dzieła ukazały się jeszcze w okresie dwudziestolecia międzywojennego, czy zaraz po II wojnie światowej. Badania Andrzeja Gmurowskiego, ucznia Jacka Woronieckiego, odnosiły się do kwestii doskonałości chrześcijańskiej i prowadzone były w wyraźnej perspektywie teologicznej. Doskonałość rozumiał jako przyjaźń z Bogiem (będącą rodzajem miłości), a w toku analiz dochodził do kwestii zależności między cnotami wlanymi (teologalnymi) a cnotami nabytymi, które udoskonalają działanie<sup>27</sup>. Mówiąc o uczniach Woronieckiego, nie można nie wspomnieć o Feliksie Wojciechu Bednarskim, który wprawdzie pisze już po wojnie, ale zachowuje specyfikę myślenia właściwą dla swojego nauczyciela. Widać to wyraźnie w sposobie ujęcia celu wychowania, który rozumie jako „uporządkowanie władz pożądanyczych, by ulegały kierownictwu rozumu, oświeconego zasadami prawa odwiecznego i wiary”<sup>28</sup>.

Do analogicznych wniosków prowadzą analizy prac Konstantego Michalskiego, który poszukiwał uwarunkowań rozwoju cnoty heroicznej, podkreślając różnicę między cnotą naturalną, wypracowywaną przez rozum, a cnotą heroiczną, która swe źródło znajduje w Bogu. Konsekwentnie wskazywał też na różnice (ale i zależność) między wychowaniem naturalnym a wychowaniem katolickim<sup>29</sup>. Uczeń Michalskiego Aleksander Usowicz również interesuje się przede wszystkim

<sup>26</sup> Woroniecki, *Katolicka*, t. 1, 79.

<sup>27</sup> Por. Andrzej Gmurowski, *Cnoty nabyte i cnoty wlane. Studium porównawcze w myśl zasad św. Tomasza z Akwinu* (Gniezno: Księgarnia św. Wojciecha 1935), 59–60; tenże, „Podwójna podstawa obowiązku dążenia do doskonałości. Studium tomistyczne”, *Przegląd Teologiczny* 2 (1928): 167–183; tenże, *Doskonałość chrześcijańska w myśl zasad św. Tomasza z Akwinu* (Gniezno: Księgarnia św. Wojciecha 1934), 29–39, 89; tenże, „Miłość Boga jako przyjaźń z Bogiem”, *Ateneum Kapłańskie* 21(4) (1928): 313–346.

<sup>28</sup> Feliks W. Bednarski, „Zagadnienie ambicji według św. Tomasza z Akwinu”, *Roczniki Filozoficzne KUL* 2 (1959): 11; por. tenże, „Roztropność jako podstawa wychowania personalistycznego”, *Duszpasterz Polski Zagranicą* 2 (1959): 95; tenże, „Zasada konstituowania wartości moralnej w etyce św. Tomasza z Akwinu”, *Studia Philosophiae Christianae* 1 (1989): 63–66, 76–77.

<sup>29</sup> Por. Konstanty Michalski, „Katolicka idea wychowania”, w: *Katolicka myśl wychowawcza. Pamiętnik II Studium Katolickiego w Wilnie w dn. 28 VIII—1 IX 1936 r.*, red. S. Bross (Poznań: Naczelny Instytut Akcji Katolickiej 1937), 42–44; tenże, „Istota heroizmu”, w: tegoż, *Między heroizmem a bestialstwem* (Kraków: Wydawnictwo ITKM 2010), 12, 14, 17–18; tenże, „Duszę dać”, w: tegoż, *Nova et vetera* (Kraków: Wydawnictwo ITKM 1998), 352–360.

kulturą umysłu i woli, rozumianą jako kultura cnót, która wyznacza drogę do doskonałości chrześcijańskiej<sup>30</sup>.

Podsumowując pierwszy okres w rozwoju pedagogiki neotomistycznej, należy stwierdzić, że wpisane w niego jest dążenie do jak najlepszego opisu rozwoju i wychowania katolickiego, czyli pedagogiczna myśl neotomistyczna pierwszej połowy XX wieku służyła głównie tworzeniu katolickiej koncepcji wychowania.

## Pedagogika neotomistyczna jako teoria wychowania

Rozwój pedagogiki neotomistycznej w Polsce w drugiej połowie XX wieku dokonywał się w specyficznych uwarunkowaniach społeczno-politycznych, gdyż na uniwersytetach katolickich zamknięto instytuty pedagogiki. Prac o potencjale pedagogicznym należy zatem szukać przede wszystkim wśród dzieł filozoficznych. Konsekwentnie przyglądając się pismom z drugiej połowy XX wieku, na podstawie których można by zrekonstruować neotomistyczną myśl pedagogiczną, nietrudno zauważyć, że nie uwzględniają już one źródeł objawionych. Istotny wkład w rozwój pedagogiki neotomistycznej wnieśli w tym czasie Karol Wojtyła oraz Mieczysław Gogacz, przy czym formalnie są to prace filozoficzne. Przyjrzyjmy się tym tekstom, aby zobaczyć, na czym polega ich specyfika.

Analizy myśli Karola Wojtyły często się rozpoczynają od postawienia pytania, czy jego dociekania należy umiejscowić w ramach fenomenologii, czy w ramach tomizmu. Rozstrzygnięcie tej kwestii nie stanowi przedmiotu niniejszych rozważań, dotyczy bowiem metodologicznej drogi odkrywania prawdy o człowieku. Gdy jednak przyjrzymy się treściowej zawartości podstawowego dzieła Wojtyły, czyli studium pod tytułem *Osoba i czyn*<sup>31</sup>, nietrudno zauważyć, że wykazuje ono duże podobieństwo do prac Woronieckiego. Prowadząc refleksję nad czynem i próbując odkryć, w jaki sposób osoba staje się w czynie, Wojtyła zajmuje się najpierw zależnością między świadomością a sprawczością, co stanowi rys typowo fenomenologiczny (rozdziały I i II), ale w kolejnych rozdziałach – pisanych wprawdzie w innej niż teksty Woronieckiego metodologii – wykorzystuje analizy znane z pism dominikanina, czyli analizy tomistyczne.

Lektura *Osoby i czynu* prowadzi do wniosku, że w czynie człowiek może albo ulegać pożądlivości rodzącej się na poziomie zmysłowym, albo podążać za prawdami wskazanymi przez rozum; że poszczególne wybory, których dokonuje człowiek, prowadzą do utrwalenia w nim określonych dyspozycji; że poprzez czyny człowiek może zintegrować swoją naturę albo doprowadzić do sytuacji, w której

---

<sup>30</sup> Por. Aleksander Usowicz, *Tomistyczna sublimacja uczuć w świetle nowożytnej psychologii* (Kraków 1946); tenże, „Psychologia ascezy”, *Przegląd Powszechny* 228(12) (1949): 376–385.

<sup>31</sup> Karol Wojtyła, „Osoba i czyn”, w: tegoż, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne* (Lublin: Wydawnictwo TN KUL 1994), 43–335.



straci kontrolę nad sobą; wreszcie, że jakość integracji, jaką osiąga człowiek, zależy od wspólnoty, w której uczestniczy. Dla porównania: u Woronieckiego odnajdujemy przekonanie, że celem wychowania jest udoskonalenie poszczególnych władz zmysłowych i umysłowych przez cnoty kardynalne, tak aby jednostka w konkretnych sytuacjach życiowych kierowała własnymi czynami, czyli aby była wierna rozumowi i nie ulegała požądaniom zmysłowym<sup>32</sup>. Dalej, że jedyną drogą osiągnięcia owej doskonałości jest czyn, w którym jednostka sama chce i wie, dlaczego chce. Wreszcie, że czyn może zrodzić się jedynie w kontekście relacji międzyludzkich, w kontekście życia społecznego.

Na czym polega zatem specyfika badań Wojtyły, pomijając ich aspekty metodologiczne oraz fakt, że wkraczają one w wiele szczegółowych kwestii, których wcześniej nie podejmowano? Wojtyła oczyszcza i pogłębia warstwę analityczną z prac Woronieckiego. Sam Woroniecki wyróżnił cztery rodzaje wiedzy, które może osiągnąć umysł ludzki. Są to kolejno: (1) wiedza teoretyczna, która bezpośrednio nie ma wpływu na praktykę; (2) wiedza praktyczno-teoretyczna, czyli wiedza na temat praktyki, ale zdobywana ze względów teoretycznych; (3) wiedza praktyczna habitualna, to znaczy taka, która ma służyć praktyce, ale budowana jest w sytuacji, w której od razu nie zostanie wykorzystana; (4) wiedza praktyczna aktualna, budowana przez podmiot na potrzeby czynu w konkretnych okolicznościach. Pierwszy i drugi rodzaj wiedzy zdobywane są na drodze analizy, czyli rozkładania przedmiotu na czynniki pierwsze, aby go lepiej poznać. Trzeci i czwarty rodzaj wiedzy wymagają sprawnej syntezy<sup>33</sup>. Teorię wychowania moglibyśmy umieścić na poziomie drugim, gdyż budowana jest ona przez analizę rzeczywistości wychowania w celu wydobycia i sprecyzowania podstawowych prawidłowości w nim występujących. Koncepcja wychowania to konkretny pomysł na wychowanie, który powstaje przez syntezę zdiagnozowanych uprzednio prawidłowości. Woroniecki jest przekonany, że pedagogika wymaga silnego fundamentu analitycznego<sup>34</sup> i o ile sam takowego potrzebuje dla swoich celów, to podejmuje odpowiednie analizy. W ostateczności jednak buduje koncepcję wychowania, a wspomniany analityczny fundament ukryty jest w przedstawionej

---

<sup>32</sup> Por. Jarosław Horowski, „Podmiotowość w pedagogice chrześcijańskiej o inspiracji tomistycznej”, *Paedagogia Christiana* 2 (2009): 63–78.

<sup>33</sup> Por. Woroniecki, *Katolicka*, t. 1, 35–37.

<sup>34</sup> Sam Woroniecki pisze na temat własnego projektu: „oprzec etykę na gruntownych, teoretycznych podstawach, zdobytych drogą analityczną i dających dokładną znajomość tych wszystkich czynników, które w życiu moralnym biorą udział. Bez tego teoretycznego podłoża nie tylko nie sposób będzie nieraz uzasadnić i obronić wiele praktycznych nakazów moralnych, ale całe kierowanie życiem moralnym będzie się odbywać na ślepo, bez zrozumienia jego własnych, organicznych praw. Każda nauka praktyczna musi się opierać na pewnych teoretycznych danych, jeśli chce mieć rozumowe podstawy, a nie być tylko przypadkowym zbiorem wiadomości, zdobytych po omacku drogą doświadczenia, nieprzemyślanych, nieuzasadnionych i niepowiązanych z sobą”. Woroniecki, *Katolicka*, t. 1, 40–41; por. tenże, *Metoda*, 7, 24–25, 47–49; tenże, „Program integralnej pedagogiki katolickiej”, *Ateneum Kapłańskie* 47(3) (1947): 277–278.

teorii. Wojtyła wyraźnie przechodzi w swoich analizach na poziom wiedzy praktyczno-teoretycznej, to znaczy identyfikuje prawidłowości związane z rozwojem człowieka i są to prawidłowości najistotniejsze dla procesu wychowania, czyli poprzez swoje badania dokonuje znaczącego wkładu do teorii wychowania.

O bliskości jednej i drugiej teorii można się przekonać, nie tylko gdy śledzi się ich treściową zawartość, ale potwierdza tę bliskość także sam Wojtyła. W 25-lecie śmierci Woronieckiego na łamach *Znaku* stwierdził, że dominikanin

najtrwalej pozostanie w skarbnicy naszej katolickiej kultury przez swoje dzieła. Są wśród nich dzieła, których chyba długo jeszcze nic nie zastąpi. Mam na myśli zwłaszcza *Katolicką etykę wychowawczą*, ponieważ – z uwagi na moje zainteresowania – ten przedmiot, to dzieło również jest mi najbliższe<sup>35</sup>.

Wyraził ponadto przekonanie, że gdyby *Katolicka etyka wychowawcza* była napisana nie po polsku, ale na przykład po francusku, byłaby jedną z najbardziej poczytnych książek w zakresie etyki Akwinaty na świecie<sup>36</sup>, i w końcu dodał, iż „nie bardzo widać, czym by ją można było zastąpić”<sup>37</sup>.

Godne uwagi ze względu na ich wkład do teorii wychowania są także wyniki badań Mieczysława Gogacza. Jako filozof Gogacz w swojej refleksji dąży do identyfikacji podstawowych zależności występujących w relacjach międzyludzkich, przez co wyprowadza wartościowe wnioski do badania procesu wychowania. Ze względu na to, że Gogacz rozwija swoją refleksję w nurcie tomizmu egzystencjalnego, który dodatkowo sam nazywa konsekwentnym, zwraca uwagę na wiele kwestii słabo dostrzegalnych w nurcie tomizmu tradycyjnego, do którego należałoby zaliczyć prace Woronieckiego i do którego odnosił się w pewnym sensie tomizm Wojtyły. Zanim podejmiemy skrótową ich charakterystykę, warto jednak najpierw zauważyć, że Gogacz jako filozof krytycznie odnosił się do wykorzystywania na terenie filozofii danych teologicznych. Twierdził, że korzystanie przez filozofa z tych danych skutkuje pomieszaniem filozofii ze światopoglądem<sup>38</sup>.

Odnosząc się do wkładu Gogacza do myśli pedagogicznej, należy zwrócić przede wszystkim uwagę na powiązanie procesu wychowania z relacjami międzyosobowymi w nieco innej perspektywie niż uczynił to Woroniecki. Gogacz wskazuje na znaczenie doświadczenia relacji życzliwości, przyjaźni czy miłości dla rozwoju człowieka i w konsekwencji przekonuje, że przemiana w człowieku, czyli jego wychowanie, dokonuje się pod wpływem owych relacji. Nie uznaje ich za czynnik jedyny (pisze także na temat kultury), ale z pewnością za czynnik

<sup>35</sup> Karol Wojtyła, „O ojcu Jacku Woronieckim”, *W drodze* 8 (1974): 7.

<sup>36</sup> Por. tamże, 9.

<sup>37</sup> Tamże, 10.

<sup>38</sup> Por. Mieczysław Gogacz, „Filozofia chrześcijańska w ujęciu Jacques’a Maritaina”, *Życie i Myśl* 1 (1974): 21–24, 33–34; tenże, *Istnieć i poznawać* (Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX 1976), 72–74.

fundamentalny<sup>39</sup>. W jego opinii nic nie może bardziej przekonać wychowanka o tym, co jest dobre, czyli o znaczeniu relacji osobowych, niż same relacje z nim nawiązywane<sup>40</sup>.

Warte uwagi są również fragmenty jego prac poświęcone relacji z Bogiem jako przestrzeni rozwoju osoby. Mówiąc o tej relacji, należy pamiętać, że analizowana jest ona z perspektywy filozoficznej, a nie teologicznej, czyli Gogacz dba o niemieszanie porządków filozoficznego i teologicznego. Gogacz po prostu nie kwestionuje tego, że między człowiekiem a Bogiem nawiązywana jest relacja, która wpływa na sposób wartościowania poszczególnych elementów rzeczywistości i w konsekwencji powoduje duchową przemianę w człowieku bez wkraczania jednak na teren poszczególnych religii<sup>41</sup>.

Przyglądając się ustaleniom poczynionym na gruncie neotomizmu w drugiej połowie XX wieku, można więc zauważyć, że pedagogiczny potencjał mają przede wszystkim prace filozoficzne. W ich ramach identyfikowane są bowiem zależności między poszczególnymi czynnikami decydującymi o rozwoju ludzkiej natury. Prace te stanowią znaczący wkład do teorii wychowania. Z drugiej, bardziej praktycznej strony patrząc, nie odnajdujemy w nich bezpośrednich wskazówek, które są cenne z perspektywy praktyki wychowawczej. W drugiej połowie XX wieku nie rozwijano zatem pedagogiki neotomistycznej jako koncepcji wychowania.

## Wnioski

Z przeprowadzonych analiz wynika kilka wniosków. Pierwszy z nich ma charakter teoretyczny i dotyczy potwierdzenia tezy, którą postawiłem we wstępie. Pedagogika neotomistyczna w pierwszej połowie XX wieku była rozwijana ze względu na cel praktyczny, jakim było stworzenie koncepcji wychowania katolickiego. Z tego względu korzystała z różnych źródeł – nie tylko filozoficznych czy psychologicznych, ale także teologicznych. Wprawdzie posiadała ona fundament analityczny, właściwy dla teorii wychowania, ale trzeba go wydobyć z całości rozważań. W drugiej połowie XX wieku pedagogiczna myśl tomistyczna obecna jest przede wszystkim w tekstach filozoficznych. Z tego względu jest niejako „oczyszczona” z aspektów teologicznych. Ponadto, ponieważ nie wyprowadza konkretnych wskazówek, ale identyfikuje zależności między poszczególnymi czynnikami wychowania, spełnia kryteria teorii wychowania. W XX wieku pedagogika

---

<sup>39</sup> Por. tenże, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie* (Warszawa: Oficyna Wydawnicza NAVO 1997), 39; tenże, *Podstawy wychowania* (Niepokalanów: Wydawnictwo Ojców Franciszkanów 1993), 37; tenże, *Wprowadzenie do etyki chronienia osób* (Warszawa: Oficyna Wydawnicza NAVO 1998), 26–27.

<sup>40</sup> Por. tenże, *Osoba*, 36.

<sup>41</sup> Por. tenże, „Droga świeckich do świętości”, *Życie i Myśl* 6 (1979): 76, 81–87.

tomistyczna zbudowała zatem najpierw koncepcję wychowania, a następnie tworzyła podstawy teorii wychowania.

Poza tym należy zauważyć, że myśl neotomistyczna rodziła się w kontekście poszukiwania jedności w myśleniu o świecie, w którym widziano nie tylko rzeczywistość materialną, ale także aspekt duchowy. Odwołanie się do zasad myślenia Tomasza z Akwinu połączone było z nadzieją na przezwycięzenie owej dychotomii, która stawiała jednostkę wobec dylematu, czy odwoływać się do nauk przyrodniczych, czy do filozofii, a może przyjąć postawę fideizmu. Pedagogika neotomistyczna stanowiła próbę przezwycięzenia tego dualizmu w podejściu do wychowania. Wskazywała, w jaki sposób duchowość i cielesność przenikają się i wzajemnie warunkują. Budowała też perspektywę myślenia o wychowaniu, w której nie oddzielano wskazówek dotyczących „wychowania ciała” na podstawie wyników badań nauk przyrodniczych i „kształcenia umysłu” w świetle refleksji filozoficznej. Gdy zauważymy, że w pedagogice nadal istnieje problem wypracowania spójnych zasad myślenia o wychowaniu, które nie przewartościowywałyby rezultatów badań nauk przyrodniczych na niekorzyść refleksji filozoficznej lub odwrotnie: nie przewartościowywałyby refleksji filozoficznej, deprecjonując osiągnięcia psychologii czy socjologii, wówczas myśl neotomistyczna może się jawić jako droga rozwiązania nakreślonego problemu.

Jednym z aspektów tego problemu jest także odniesienie do edukacji religijnej, która rozumiana jest współcześnie przede wszystkim jako opcja światopoglądowa. Niekiedy jest uwzględniana, a czasami zupełnie ignorowana. Tymczasem myśl tomistyczna przynosi rozstrzygnięcie tego dylematu, wskazując na aspekty duchowe człowieka oraz drogi harmonizowania duchowości z cielesnością. W konsekwencji znaczenie edukacji religijnej odkrywane jest wskutek analizy ludzkiej natury, a nie wyprowadzane z przesłanek konfesyjnych.

Ostatni z wniosków, które pojawiają się w wyniku podjętych analiz, dotyczy możliwości zbudowania odwołujących się do zasad filozofii św. Tomasza z Akwinu koncepcji wychowania, które byłyby niekonfesyjne. Zauważmy, że dysponujemy koncepcjami wychowania, które mają wyraźny konfesyjny charakter i dlatego są odrzucane z dwóch względów – z powodu światopoglądu lub w przypadku katolików ze względu na poszukiwanie przez nich powszechnie akceptowalnej koncepcji wychowania. Druga połowa XX wieku przyniosła analizy procesu wychowania na poziomie teorii wychowania, czyli oczyszczone z wątków konfesyjnych. Jest to solidny fundament, na podstawie którego można by pokusić się o sformułowanie tomistycznej koncepcji wychowania, wyrażonej w prostszym, dostępnym dla praktyków języku. Zadanie to oczekuje na realizację.

**Streszczenie:** Celem artykułu jest ukazanie specyfiki przemian, jakie dokonywały się w pedagogice neotomistycznej w Polsce w XX wieku. Autor stawia tezę, że w nurcie tym nastąpiło ewolucyjne przejście od refleksji właściwej dla koncepcji wychowania do charakterystycznych dla teorii wychowania ujęć zależności między poszczególnymi czynnikami wychowawczymi.

Aby wykazać słuszność postawionej tezy, najpierw przedstawiono kontekst odnowy myśli tomistycznej na przełomie XIX i XX wieku. Tomizm jawił się wówczas jako narzędzie dialogu między wynikami badań rozwijających się intensywnie nauk przyrodniczych oraz spekulacją filozoficzną i teologiczną, a przez to jako sposób na przezwycięzenie obecnych u katolików postaw fideistycznych. Odnowa tomistyczna miała zatem nie tylko charakter teoretyczny, ale i praktyczny. Znajduje to odzwierciedlenie w myśli pedagogicznej rozwijanej w pierwszej połowie XX wieku, kiedy to opracowywano zasady wychowania katolickiego. W pracach Jacka Woronieckiego, Konstantego Michalskiego, Andrzeja Gmurowskiego czy Aleksandra Usowicza występują więc odniesienia zarówno do filozofii, socjologii czy psychologii, jak i teologii. W pracach z drugiej połowy XX wieku myśl pedagogiczną można odnaleźć przede wszystkim w dziełach filozoficznych Karola Wojtyły i Mieczysława Gogacza. Ze względu na specyfikę filozofii ich autorzy nie odwołują się do treści chrześcijańskiego Objawienia. Wojtyła i Gogacz badają zależności występujące między poszczególnymi czynnikami procesu wychowawczego, przez co wyniki ich pracy stanowią cenny wkład do teorii wychowania.

Słowa kluczowe: pedagogika neotomistyczna, cnoty moralne, wychowanie katolickie, fideizm, Jacek Woroniecki, Konstanty Michalski, Karol Wojtyła, Mieczysław Gogacz

## Bibliografia

- Bednarski, Feliks W. „Roztropność jako podstawa wychowania personalistycznego”. *Duszpasterz Polski Zagranicą* 2 (1959): 94–102.
- Bednarski, Feliks W. „Zagadnienie ambicji według św. Tomasza z Akwinu”. *Roczniki Filozoficzne KUL* 2 (1959): 5–19.
- Bednarski, Feliks W. „Zasada konstytuowania wartości moralnej w etyce św. Tomasza z Akwinu”. *Studia Philosophiae Christianae* 1 (1989): 59–78.
- Bocheński, Józef M. *Ku filozoficznemu myśleniu. Wprowadzenie do podstawowych pojęć filozoficznych*. Warszawa: PAX, 1986.
- Chojnacki, Piotr. *Filozofia tomistyczna i neotomistyczna*. Poznań: Instytut Wydawniczy „Kultura”, 1947.
- Chojnacki, Piotr. „Intelektualizm św. Tomasza z Akwinu i kultura religijna”. *Ateneum Kapłańskie* 52(4) (1950): 245–255.
- Chojnacki, Piotr. *Podstawy filozofii chrześcijańskiej*. Warszawa: PAX, 1955.
- Dembowski, Bronisław. „Encyklika *Aeterni Patris* w Polsce”. W: Bronisław Dembowski, *Spór o metafizykę i inne studia z historii filozofii polskiej*, 220–236. Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Diecezjalne, 1997.
- Dembowski, Bronisław. „Katolicka filozofia w Polsce w XIX wieku”. W: *W kierunku chrześcijańskiej kultury*, red. Bohdan Bejze, 568–580. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej, 1978.
- Gmurowski, Andrzej. *Cnoty nabyte i cnoty wlane. Studium porównawcze w myśl zasad św. Tomasza z Akwinu*. Gniezno: Księgarnia św. Wojciecha, 1935.
- Gmurowski, Andrzej. *Doskonałość chrześcijańska w myśl zasad św. Tomasza z Akwinu*. Gniezno: Księgarnia św. Wojciecha, 1934.
- Gmurowski, Andrzej. „Miłość Boga jako przyjaźń z Bogiem”. *Ateneum Kapłańskie* 21(4) (1928): 313–346.
- Gmurowski, Andrzej. „Podwójna podstawa obowiązku dążenia do doskonałości. Studium tomistyczne”. *Przegląd Teologiczny* 2 (1928): 167–183.

- Gogacz, Mieczysław. „Droga świeckich do świętości”. *Życie i Myśl* 6 (1979): 75–87.
- Gogacz, Mieczysław. „Filozofia chrześcijańska w ujęciu Jacques’a Maritaina”. *Życie i Myśl* 1 (1974): 21–34.
- Gogacz, Mieczysław. *Istnieć i poznawać*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1976.
- Gogacz, Mieczysław. *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza NAVO, 1997.
- Gogacz, Mieczysław. *Podstawy wychowania*. Niepokalanów: Wydawnictwo Ojców Franciszkanów, 1993.
- Gogacz, Mieczysław. *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza NAVO, 1998.
- Grabmann, Martin. *Wstęp do sumy teologicznej świętego Tomasza z Akwinu*. Lwów: Wydawnictwo OO. Dominikanów, 1935.
- Horowski, Jarosław. „Podmiotowość w pedagogice chrześcijańskiej o inspiracji tomistycznej”. *Paedagogia Christiana* 2 (2009): 63–78.
- Horowski, Jarosław. *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 2015.
- Jan Paweł II. „Stulecie encykliki *Aeterni Patris*”. *Zeszyty Naukowe KUL* 1 (1980): 3–10.
- Kostkiewicz, Janina. *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Kostkiewicz, Janina. „Status i tożsamość pedagogiki katolickiej 20-lecia międzywojennego w Polsce”. *Paedagogia Christiana* 1(31) (2013): 45–69.
- Kowalski, Kazimierz. „Najaktualniejsze zagadnienia filozofii św. Tomasza i św. Augustyna, i ich wartość dla życia umysłowego XX wieku”. W: Kazimierz Kowalski, *Święty Tomasz z Akwinu a czasy obecne*, 115–154. Poznań: Księgarnia św. Wojciecha, 1935.
- Kowalski, Kazimierz. „Osobistość i filozofia św. Tomasza ideałem nowoczesnego katolika”. W: Kazimierz Kowalski, *Święty Tomasz z Akwinu a czasy obecne*, 13–32. Poznań: Księgarnia św. Wojciecha, 1935.
- Leon XIII. *Encyklika Aeterni Patris*, tłum. K. Pawłowski (b.m., b.r.).
- Maryniarczyk, Andrzej. „Aktualność tomizmu”. W: Mieczysław A. Krąpiec i in., *Wprowadzenie do filozofii*, 705–739. Lublin: RW KUL, 1996.
- Mausbach, Joseph. *Grundlage und Ausbildung des Charakter nach dem hl. Thomas von Aquin*. Freiburg im Breisgau: Herder & Co., 1920.
- Mausbach, Joseph. *Katholische Moralthologie*, t. 1–3, oprac. Gustav Ermecke. Münster Westfalen: Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung, 1953.
- Michalski, Konstanty. „Duszę dać”. W: Konstanty Michalski, *Nova et vetera*, 352–360. Kraków: Wydawnictwo ITKM, 1998.
- Michalski, Konstanty. „Istota heroizmu”. W: Konstanty Michalski, *Między heroizmem a bestialstwem*, 11–34. Kraków: Wydawnictwo ITKM, 2010.
- Michalski, Konstanty. „Katolicka idea wychowania”. W: *Katolicka myśl wychowawcza. Pamiętnik II Studium Katolickiego w Wilnie w dn. 28 VIII–1 IX 1936 r.*, red. S. Bross, 23–45. Poznań: Naczelny Instytut Akcji Katolickiej, 1937.
- Pawlak, Zdzisław. „Recepcja filozofii neoscholastycznej w Polsce”. *Teologia i Człowiek* 3 (2004): 97–110.
- Salamucha, Jan. „O katolicką kulturę intelektualną”. *Znak* 5 (1947): 481–499.
- Swieżawski, Stefan. „Polskie studia nad dziejami myśli św. Tomasza”. *Znak* 11 (1974): 1455–1469.
- Swieżawski, Stefan. *Święty Tomasz na nowo odczytany*. Poznań: W drodze, 1995.
- Tatarkiewicz, Władysław. *Historia filozofii*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995.
- Usovich, Aleksander. „Psychologia ascezy”. *Przegląd Powszechny* 228(12) (1949): 376–385.

- Usowicz, Aleksander. *Tomistyczna sublimacja uczuć w świetle nowożytnej psychologii*. Kraków 1946.
- Wałęga, Agnieszka. „Obraz edukacji religijnej w polskich podręcznikach historii wychowania XIX i początków XX wieku”. *Paedagogia Christiana* 2(30) (2012): 69–80.
- Wałęga, Agnieszka. *Polskie podręczniki i wydawnictwa pomocnicze do historii wychowania okresu zaborów i II Rzeczypospolitej*. Toruń: Adam Marszałek, 2011.
- Wojtyła, Karol. „O ojcu Jacku Woronieckim”. *W drodze* 8 (1974): 6–10.
- Wojtyła, Karol. „Osoba i czyn”. W: Karol Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, 43–335. Lublin: Wydawnictwo TN KUL, 1994.
- Woroniccki, Jacek. *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1–2. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 2000.
- Woroniccki, Jacek. *Metoda i program nauczania teologii moralnej*. Lublin: Uniwersytet Lubelski, 1922.
- Woroniccki, Jacek. „Moc i wartość spekulatywnych cech tomizmu”. *Przegląd Teologiczny* 1 (1927): 27–42.
- Woroniccki, Jacek. „Nasz polski fideizm”. *Prąd* 2 (1926): 52–57.
- Woroniccki, Jacek. „Nawyk czy sprawność?”. W: Jacek Woroniccki, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, 33–58. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 1961.
- Woroniccki, Jacek. „*Nova et vetera* (W drodze do syntezy pedagogicznej)”. *Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy* 8 (1931): 7–16.
- Woroniccki, Jacek. „*Paedagogia perennis* (Św. Tomasz a pedagogika nowożytna)”. *Przegląd Teologiczny* 2–3 (1924): 143–160.
- Woroniccki, Jacek. „Program integralnej pedagogiki katolickiej”. *Ateneum Kapłańskie* 47(1) (1947): 28–36; 47/2 (1947): 165–174; 47/3 (1947): 272–281.





*Maria Małgorzata Boużyk*<sup>1</sup>

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

## PROBLEMATYKA FILOZOFICZNYCH PODSTAW PEDAGOGIKI W SPORZE WYDZIAŁU FILOZOFII CHRZEŚCIJAŃSKIEJ KUL Z MARKSIZMEM

The Philosophical Foundations of Pedagogy in the Dispute of The Faculty of Christian Philosophy of the Catholic University of Lublin with Marxism

**Summary:** The article deals with the philosophical foundations of alternative pedagogy in relation to Marxism. The subject of these reflections are the research activities carried out by the Department of Christian Philosophy of the Catholic University of Lublin (KUL) during the time of communist rule in Poland. Thanks to the philosophical anthropology formulated at the department, it could, independently of the ideological indoctrination connected with the contemporaneous system of power, find its own necessary theoretical foundation.

The paper is comprised of four parts. The first part presents the political realities of the dialogue. It is well known that KUL – the only Catholic university in any communist country – was an important center of Christian culture in Poland and that it implemented a model of education based on Christian values, even though it operated under strong pressure from the authorities of the People's Republic of Poland. The second part of the paper covers the five stages of the running dialogue between philosophers at KUL and Marxists, an exchange particularly colored by the political changes that occurred in Poland in the years 1944, 1950, 1956, 1968, 1981, and 1989. The third part of the analysis is devoted to the model of integral humanism realized by KUL, with particular attention being paid to the role of research conducted in the Department of Philosophy. The article concludes with a discussion of the theses of philosophical anthropology formulated at the Catholic University of Lublin, selected for their differences regarding the three fundamental determinants of Marxism: materialism, atheism, and dialectics.

---

<sup>1</sup> Dr hab. Maria Małgorzata Boużyk – adiunkt w Katedrze Filozofii Wychowania Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Adres: WNP UKSW, ul. Wóycickiego 1/3, bud. 15, 01-938 Warszawa; e-mail: m.bouzyk@uksw.edu.pl.

Key words: Marxism, Thomism, pedagogy, philosophical anthropology, integral humanism, The Department of Christian Philosophy of the Catholic University of Lublin

Sformułowane przez badaczy Wydziału Filozofii Chrześcijańskiej KUL<sup>2</sup> w czasach PRL filozoficzne podstawy pedagogiki alternatywnej w stosunku do pedagogiki marksistowskiej miały mocne determinanty w rzeczywistości politycznej tamtego okresu. Dlatego ograniczenie się do przedstawienia filozoficznych tez właściwych środowisku KUL-u jest niewystarczające, ponieważ nie oddaje heroizmu zmagania: odwagi i uczciwości intelektualnej osób zaangażowanych w dyskusję z marksizmem. Trudność merytorycznej argumentacji wynikała z silnego komponentu ideologicznego marksizmu oraz instrumentalnego traktowania go przez władze komunistyczne. Nie można więc pominąć politycznego kontekstu sporu, tym bardziej że miał on wpływ również na rozwój marksizmu.

Aby oddać historyczną wagę trwającej przez blisko 40 lat dyskusji, dobrze jest ponadto pamiętać, że wydział realizował misję uniwersytetu, którego był częścią. Katolicki Uniwersytet Lubelski stał się po wojnie ważnym centrum kultury chrześcijańskiej. Działalność reaktywowano tu w 1944 roku, a więc jeszcze w trakcie działań wojennych, za przyzwoleniem władzy ludowej, wykorzystującej ten fakt dla własnych celów propagandowych. Chodziło o zdobycie przychylności Kościoła i polskiego społeczeństwa, w dużej części przecież katolickiego. Pod pozorami życzliwości krył się jednak – właściwy marksizmowi – programowy plan walki z religią.

Biorąc pod uwagę nie tylko merytoryczną stronę dialogu, ale także wspomniane uwarunkowania, przyjrzymy się problemowi pod kątem czterech kwestii: realiów politycznych dialogu, kolejnych jego etapów, modelu humanizmu realizowanego przez KUL (z zaznaczeniem roli badań prowadzonych na Wydziale Filozofii), wybranych tez antropologii filozoficznej jako podstawy pedagogiki. Środowisko naukowe KUL-u odwoływało się do modelu wychowania utrwalonego wielowiekową tradycją kultury chrześcijańskiej i antycznej, a osią toczonego sporu była filozoficzna koncepcja człowieka. Należy jednak podkreślić, że debata dotyczyła różnic nie tylko na poziomie tez antropologicznych, ale także metafizycznych jako zasadniczego fundamentu koncepcji człowieka. Rozumienie bytu, jak podkreślali filozofowie KUL-u, warunkuje rozumienie człowieka: terminy metafizyki stosuje się do interpretacji faktu ludzkiego. Znaczenie nowatorskich badań w dziedzinie metafizyki prowadzonych przez wydział umyka zazwyczaj uwadze pedagogów, zainteresowanych, co zrozumiałe, treściami antropologicznymi. Tymczasem dyskusja z materializmem dialektycznym i historycznym oraz ateizmem warunkującymi marksistowską pedagogikę wymagała poszerzenia wiedzy z zakresu zarówno antropologii, jak i metafizyki.

---

<sup>2</sup> Dalej używam skrótu „WFCh” bądź określenia „Wydział Filozofii KUL”.

W związku z tym, że spór z marksizmem, który toczyli naukowcy wydziału, odsłaniał zasadnicze różnice w filozoficznych podstawach pedagogiki, możemy mówić o dwóch alternatywnych jej modelach: marksistowskim i tomistycznym. Warto jednak zauważyć, że formułowanie pedagogiki alternatywnej do marksistowskiej mogło znaleźć oparcie nie tylko w filozofii tomistycznej, którą uprawiano na KUL-u, ale także w długiej polskiej tradycji akademickiej: filozofia okresu międzywojnia rozwijała się wielokierunkowo.

## Realia polityczne dialogu

Dialog z marksizmem trudno było budować na zasadach tolerancji, ponieważ marksiści programowo je odrzucali. O ile w kulturze chrześcijańskiej podstawowym wyznacznikiem relacji międzyludzkich jest przykazanie miłości bliźniego, to marksiści, przynajmniej w oficjalnych wystąpieniach, podkreślali „walkę klas” i różne fronty walki<sup>3</sup>. W celu zobrazowania skali trudności trwającej niemal pół wieku dyskusji można przytoczyć wypowiedź o Józefa M. Bocheńskiego oceniającego radziecką pierestrojkę: „marksiści-leniniści są w dialogu programowo nieuczciwi [...] i wcale się z tym nie kryją. Lenin powiedział: »dobre jest to, co służy do zburzenia świata« [...]. Partia komunistyczna istnieje i działa wyłącznie po to, żeby swoją ideologię narzucić światu”<sup>4</sup>. Moralność w marksizmie była kategorią klasową i historycznie zmienną, tj. zdeterminowaną przez bazę ekonomiczną: w warunkach gospodarki kapitalistycznej rządzący stosowali swoje zasady moralne, Gdy do władzy doszedł proletariatus, dobre stawało się to, co służyło jego rządóm, a wszystko, co przeszkadzało, było złem<sup>5</sup>. Ta zasada była stosowana także wobec instytucji takich jak KUL, który odwoływał się do innego niż marksistowski kanonu wartości.

Uniwersytet znalazł się więc pod silną presją ze strony władz PRL<sup>6</sup>. Funkcjonowanie utrudniano mu na różne sposoby. Na przykład zabraniano przyjmowania kandydatów na I rok studiów na tych kierunkach, które w procesie kształcenia mogły formować młodzież w duchu sprzecznym z zasadami panującego ustroju. Takim restrykcjom poddano Wydział Prawa i Nauk Społeczno-Ekonomicznych (1949), Studium Zagadnień

---

<sup>3</sup> Zob. Mieczysław A. Krąpiec, „Dialog?”, w: *Wobec filozofii marksistowskiej. Polskie doświadczenia*, red. Antoni B. Stępień (Lublin: TN KUL 1990), 10.

<sup>4</sup> Józef M. Bocheński, *Marksizm-leninizm. Nauka czy wiara?* (Komorów: Wyd. „Antyk – Marcin Dybowski” 1999), 5.

<sup>5</sup> Zob. Karol Marks, Fryderyk Engels, „Ideologia niemiecka”, w: *Dzieła*, t. 3 (Warszawa: Książka i Wiedza 1961), 268 [podają za: Stanisław Kowalczyk, *Człowiek w poszukiwaniu wartości. Elementy aksjologii personalistycznej* (Lublin: Wyd. KUL 2006), 88].

<sup>6</sup> Zob. hasło „Historia KUL”, [http://www.kul.pl/w-polsce-ludowej,art\\_15518.html](http://www.kul.pl/w-polsce-ludowej,art_15518.html), dostęp: 10.04.2017.

Spółecznych i Gospodarczych Wsi (1951) oraz pedagogikę (1953), co doprowadziło do jej likwidacji (powróciła dopiero w roku 1981). W 1953 roku Wydziałowi Humanistycznemu odebrano prawo przeprowadzania przewodów doktorskich i habilitacyjnych (przywrócono je w 1977 roku), pracownicy tego wydziału zatem stopnie naukowe musieli zdobywać na uczelniach państwowych, przy czym z zatwierdzeniem habilitacji zwlekano często przez kilka, a nawet kilkanaście lat. Blokowano także naukowe wyjazdy zagraniczne, limity studentów wyznaczone zostały przez władze państwowe, absolwentom uczelni odmawiano zatrudniania w instytucjach państwowych, publikacje naukowe cenzurowano, wprowadzono zakaz działalności organizacji młodzieżowych, rekwirowano wiele należących do KUL-u budynków oraz terenów, a społeczność uniwersytecką poddawano stałej inwigilacji tajnych służb. Mimo to uczelnia stanęła w obronie fundamentalnych wartości, już choćby w tym sensie tworząc zręby pedagogiki alternatywnej wobec marksistowskiej.

Ważna rola przypadła w tym procesie filozofom KUL-u, między innymi ze względu na ich dyskusję z marksistami wokół kwestii antropologicznych, najistotniejszych dla każdego modelu wychowania. Historia tego dialogu była oczywiście naznaczona sytuacją polityczną w kraju, determinującą również rozwój marksizmu. Wyróżnia się następujące okresy: 1944–1949, 1949–1956, 1956–1968, 1968–1980 i 1980–1989<sup>7</sup>.

## Etapy dialogu z marksistami

Przystępując do krótkiej charakterystyki pięciu wymienionych etapów, należy zaznaczyć, że dialog zasadniczo rozpoczyna się dopiero po przełomie październikowym 1956 roku. W pierwszym okresie (1944–1949) filozofia marksistowska nie była jeszcze gotowa do rozmowy, a i Wydział Filozofii KUL znajdował się w fazie organizacyjnej (rozpoczął działalność dopiero 10 listopada 1946 roku). Jakkolwiek wkrótce stał się „matecznikiem” tomizmu, filozofii odsłaniającej zdecydowanie alternatywny do marksistowskiego obraz człowieka i rzeczywistości, to w pierwszych powojennych latach dyskusję z marksizmem z perspektywy tomistycznej podjął ośrodek krakowski – ks. Kazimierz Klósak, przyszedł profesor KUL. W swoich pracach *Materializm dialektyczny. Studia krytyczne* (1948) oraz *Mysł katolicka wobec teorii samoródtwa* (1948) krytycznie oceniał główne prawa dialektyki, niektóre rozwiązania kosmologiczne,

---

<sup>7</sup> Szczegółowe opracowanie ze strony filozofów KUL można znaleźć na przykład w artykułach Antoniego B. Stępnia („Rys rozwoju filozofii marksistowskiej i problem dialogu filozoficznego z marksizmem od roku 1945”, w: *Wobec filozofii marksistowskiej*, 21–59) czy Wojciecha Chudego („Postaci marksizmu i ich ewolucja w powojennej Polsce”, w: *Oblicza dialogu. Z dziejów i teorii dialogu: chrześcijaństwo – marksizm w Polsce*, red. Antoni B. Stępień, Tadeusz Szubka (Lublin: RW KUL 1992), 91–112).

na przykład problem wieczności wszechświata oraz implikacje światopoglądowe tej formy monizmu materialistycznego.

Trzeba pamiętać, że do 1950 roku filozofia polska istniała w kształcie podobnym do przedwojennego: swoją aktywność wznowiły dawne instytucje i periodyki, wydawano książki, a w uniwersytetach pracę podjęli między innymi profesorem: Kazimierz Ajdukiewicz, Tadeusz Kotarbiński, Tadeusz Czeżowski, Izydora Dąbska, Maria i Stanisław Ossowsky, Władysław Tatarkiewicz, Roman Ingarden. W tym czasie marksizm, bez poważniejszych tradycji akademickich, z trudem walczył o swoją pozycję wśród innych kierunków filozoficznych. Jak zauważa Wojciech Chudy, filozof KUL, ten „szczęp intelektualny”, mimo przywilejów politycznych nie przyjmował się łatwo na gruncie polskim, a komponenta ideologiczna działała na jego niekorzyść<sup>8</sup>. Ze znaczących publikacji marksistowskich tego okresu można wymienić *Wstęp do teorii marksizmu* Adama Schaffa. W dyskusję z marksistami angażowały się takie czasopisma, jak „Tygodnik Powszechny”, „Znak”, „Przegląd Powszechny”, „Odrodzenie”<sup>9</sup>.

Jak wiadomo, pod koniec lat 40. XX wieku atmosfera polityczna nie sprzyjała swobodnej wymianie poglądów, a dialog z marksizmem stawał się pozorny: władze traktowały go czysto instrumentalnie, wykorzystując do własnych ideologicznych celów. Tak zwany okres stalinowski (do 1956 roku) był czasem silnego zideologizowania ośrodków akademickich. Marksizm-leninizm (stalinowska wykładnia marksizmu) stał się wtedy „filozofią urzędową”<sup>10</sup>, a filozofowanie sprowadzone do ślepego posłuszeństwa dogmatowi trudno było nazwać rzeczywistym procesem poznawczym. Śladu filozoficznego dyskursu można dopatrywać się we fragmentach *Z zagadnień marksistowskiej teorii prawdy* (1951) Adama Schaffa<sup>11</sup>. Dyskusja marksistów miała charakter pozorowany, była też mocno naznaczona światopoglądowo, czego dowodem są na przykład publikacje Schaffa, Bronisława Baczki, Tadeusza Krońskiego czy Leszka Kołakowskiego, zawarte w „Myśli Filozoficznej”, będące *de facto* atakami na profesorów niemarksistowskich. Dla marksizmu cała rzeczywistość (w tym człowiek) była przejawem dialektycznego rozwoju materii. Systemową konsekwencję stanowił materializm historyczny, a w rezultacie zgoda na relatywizm aksjologiczny, a także zmienność teorii moralności, które – zdaniem marksistów – były wytworem sytuacji ekonomicznej w określonym momencie historycznym<sup>12</sup>. Według marksistów żadna stała moralność nie istniała, a klasyczne wartości kultury: prawda, dobro, piękno, świętość przestawały być wyznacznikami w modelu wychowania „nowego człowieka”.

Chrześcijaństwo, głosząc równość wszystkich ludzi wobec Boga, postrzegało wolność jako naturalny atrybut ludzkiego bytu i prawo każdej osoby, marksizm

<sup>8</sup> Zob. Chudy, „Postaci marksizmu”, 93.

<sup>9</sup> Zob. tamże, 94.

<sup>10</sup> Zob. tamże, 95.

<sup>11</sup> Zob. tamże.

<sup>12</sup> Zob. Karol Marks, Fryderyk Engels, *Manifest komunistyczny* (Warszawa: Jirafa Roja 2011).

problem równości odrywał od sfery moralnej i wiązał z rzeczywistością społecznych działań (w tym ze stosowaniem rewolucyjnej przemocy). Chrześcijański nakaz miłości bliźniego – zdaniem marksistów – nie dawał się uzgodnić z aksjologią opartą na materializmie historycznym i wymogami humanizmu walczącego. Schaff, próbując włączyć kategorię miłości do marksizmu, kojarzył ją wtedy z nienawiścią wroga klasowego<sup>13</sup>.

Kolejną kwestią, ważną dla problemu antropologii i pedagogiki alternatywnej wobec marksizmu jest interpretacja relacji jednostki do społeczeństwa. Marksistowski kolektywizm uznawał bytowy i aksjologiczny prymat społeczności nad jednostką, z czym łączył się postulat poddania obywateli ścisłej kontroli państwa<sup>14</sup>. Jak zauważa Stanisław Kowalczyk, jeden z profesorów WFCh, teza ta miała znaczące konsekwencje aksjologiczne: „Jeżeli człowiek staje się człowiekiem dopiero w wyniku podjęcia życia społecznego, jak sugeruje marksizm, to proces socjalizacji jest istotną podstawą do uznania równości [wszystkich ludzi – przyp. aut.]”<sup>15</sup>.

W okresie stalinowskim Wydział Filozofii KUL, podobnie jak i cała uczelnia, był miejscem, gdzie zatrudnienie mogli znaleźć uczeni niewygodni dla systemu. Wykłady prowadzili tu na przykład: Izydora Dąbska, Marian Plezia, Władysław Tatarkiewicz, Roman Ingarden. Od 1954 roku z wydziałem związał się Karol Wojtyła, który ożywił badania KUL-u silnym impulsem antropologicznym jako przeciwwagą dla typowego dla tomizmu podejścia kosmocentrycznego, co wkrótce zaowocowało wypracowaniem realistycznej koncepcji „personalizmu etycznego”<sup>16</sup>. Lata stalinowskie to czas izolacji wydziału, ale jednocześnie okres kształtowania stylu myślenia charakterystycznego dla środowiska KUL-u oraz ukierunkowania badań; wtedy to do publikacji zostaje przygotowana znacząca dla tomizmu praca *Traktat o człowieku św. Tomasza z Akwinu* w tłumaczeniu i opracowaniu prof. S. Swieżawskiego (książka przeleżała w wydawnictwie kilka lat i ukazała się dopiero w roku 1956).

Jak wspomniano, dla dialogu z marksizmem ważna była dekada po październiku 1956 roku. Filozofia polska, dzięki „odwilży”, mogła ponownie zacząć się rozwijać wielokierunkowo, a i w samym marksizmie wykształciły się wtedy dwa nurty: scjentystyczny i humanistyczny (po 1968 roku nazywany też rewizjonistycznym). Przedstawicielem pierwszego, bardziej zdogmatyzowanego, był na przykład Zdzisław Cackowski, drugi, bardziej otwarty reprezentowali między innymi: Adam Schaff, Leszek Kołakowski, Tadeusz Maciej Jaroszewski, Bronisław Baczko, Janusz Kuczyński, Tadeusz Płużanski, Krzysztof Pomian, Stefan Morawski, Marek Fritzhand (niektórzy z filozofów tego nurtu, na przykład Kołakowski, przeszli potem na stanowiska krytyczne wobec marksizmu). Wspomnianą

<sup>13</sup> Zob. Adam Schaff, *Marksizm a jednostka ludzka*, Warszawa 1956, 242 (podają za: Kowalczyk, *Człowiek w poszukiwaniu wartości*, 91).

<sup>14</sup> Zob. Marks, Engels, *Manifest*.

<sup>15</sup> Kowalczyk, *Człowiek w poszukiwaniu wartości*, 86.

<sup>16</sup> Zob. Stanisław Janeczek, *Filozofia na KUL-u. Nurty – idee – osoby* (Lublin: RW KUL 1999), 119.

dekadę uważa się za okres najbardziej twórczy; to czas autentycznego dialogu z marksistami<sup>17</sup>. Koncentrowano się na dwóch kwestiach: (1) metodologii filozofii oraz (2) wybranych tezach systemu z uwzględnieniem ich konsekwencji. Bardziej liberalna polityka władz PRL-u pozwoliła na zorganizowanie w 1957 roku dwóch spotkań między studentami wydziałów filozoficznych KUL i UW poświęconych społecznej roli filozofii oraz pojęciu materii. Na podstawie udostępnionego podsumowania pierwszego spotkania, którego dokonali ze strony KUL-u wówczas mgr Antoni B. Stępień, a ze strony UW doc. Leszek Kołakowski, łatwo dostrzec skalę pojęciowych nieporozumień, w które uwikłana była dyskusja. Kołakowski pisał: „filozofia tomistyczna [...] jest uzależniona od Objawienia i wobec tego jest poniżeniem rozumu ludzkiego [...], w tomizmie człowiek jest najniższą inteligencją, a w marksizmie – najwyższym wytworem materii”<sup>18</sup>. Od 1958 roku Koło Studentów KUL zaczęło regularnie organizować Tygodnie Filozoficzne, które były okazją wymiany poglądów między przedstawicielami różnych nurtów filozoficznych. Zainaugurował je ówczesny dziekan Wydziału Filozofii dr hab. Mieczysław Krąpiec programowym wykładem na temat tomizmu. Spotkania były zazwyczaj bardzo burzliwe. Profesor Antoni B. Stępień wspomina, że uczestnikom Tygodni zdarzało się toczyć spory na tematy filozoficzne i światopoglądowe do późnej nocy.

Na jakości dialogu negatywnie zaważyły wydarzenia marcowe, które spowodowały, że wymiana poglądów znowu weszła w fazę pozorowaną, ograniczoną do roli propagandowej. Chociaż po 1970 roku władza PRL, której zależało na ociepleniu stosunków z Zachodem, zaczęła przyzwalać na dyskusje dotyczące religii, chrześcijańskiej teorii człowieka i społeczeństwa, a w dowód otwartości zachęcała do organizowania zjazdów i konferencji naukowych, to było oczywiste, że w dyskusjach nie chodziło o rzetelną próbę zrozumienia strony przeciwnej. W związku z tym czynnik instrumentalizowania dialogu był znaczący<sup>19</sup>. Jak wspomina Stępień, prywatnie prowadzono ciekawe dyskusje, ale na poziomie publikacji stroną marksistowską obowiązywała jedyna słuszna wykładnia, której strzegła cenzura<sup>20</sup>. System władzy niezmiennie demonstrował siłę. Dobrym przykładem był zorganizowany w 1977 roku w Lublinie popisowy I Zjazd Filozoficzny PRL pod hasłem „Filozofia w służbie narodu i socjalizmu”<sup>21</sup>. Znakiem tego czasu ponownego zideologizowania marksizmu stała się funkcja filozofa oficjalnego. Zasłużyli na nią jedynie niektórzy profesorowie marksistowscy, ci, którzy pełnili zadania reprezentacyjne i ideologiczne w PRL-u, także w okresie stanu wojennego. Chudy pisze:

<sup>17</sup> Zob. Stępień, „Rys rozwoju filozofii marksistowskiej”; Chudy, „Postaci marksizmu”.

<sup>18</sup> Cyt. za: Stępień, „Rys rozwoju filozofii marksistowskiej”, 29.

<sup>19</sup> Zob. na przykład Jerzy W. Gałkowski, „Problem pracy w dialogu chrześcijańsko-marksistowskim w Polsce po II wojnie światowej”, w: *Wobec filozofii marksistowskiej*, 145–170.

<sup>20</sup> Zob. Stępień, „Rys rozwoju filozofii marksistowskiej”.

<sup>21</sup> Zob. Chudy, „Postaci marksizmu”, 105.

Jest gorzkim paradoksem, że do najbardziej eksponowanych wówczas „filozofów urzędowych” socjalizmu należeli między innymi etycy. W pracach tych autorów (między innymi w T. Jaroszewskiego *Traktacie o naturze ludzkiej*, 1980) znajdowały się cytaty z przemówień pierwszych sekretarzy PZPR i partii z krajów ościennych, „filozoficzne” uzasadnienie obecnego kursu politycznego czy etyczne usprawiedliwienia niesprawiedliwości (ekonomicznej, politycznej, społecznej itp.)<sup>22</sup>.

Niektórzy filozofowie KUL-u w dyskusji z marksistami próbowali wskazywać na pewne wspólne elementy obu teorii (marksistowskiej i tomistycznej), takie jak: realizm, klasyczna definicja prawdy, negacje aprioryzmu i sfery idealnej jako obiektywnie istniejącej. Ksiądz prof. Stanisław Kowalczyk dostrzegał punkty styczne w uznawaniu przez obie strony wartości życia społecznego, pracy, wolności, sprawiedliwości, w przewyżnianiu wad społecznych i alienacji<sup>23</sup>, inni badacze wydziału traktowali te próby łączenia jako zawodne ze względu na to, że porównywane elementy należały do różnych ontologicznych, epistemologicznych i antropologicznych systemów. Stępień twierdził, że:

Poszukiwanie na siłę podobieństw nie jest dobrym sposobem prowadzenia dialogu. Dialog powinien być przede wszystkim nastawiony na wzajemne, lepsze zrozumienie Drugiego, z którym – mimo różnicy zdań – stanowią lub mogą stanowić wspólnotę; wspólnotę poszukujących prawdy lub wspólnotę członków tego samego narodu<sup>24</sup>.

Przykładem nieporozumienia na tle tomistycznej interpretacji antropologii i metafizyki może być krytyka książki Mieczysława A. Krąpca *Ja – człowiek* (1974) podjęta przez Zdzisława Cackowskiego w pracy *Człowiek jako podmiot działania praktycznego i poznawczego* (1979)<sup>25</sup>. Obaj badacze, Cackowski i Krąpiec, widzieli człowieka jako podmiot działania, niemniej jednak inaczej tę kwestię rozumieli. Według Krąpca substancjalny podmiot jest centrum różnych aktów, a dla Cackowskiego – funkcją działań.

Ostatni okres, a więc po 1980 roku, można nazwać czasem wewnątrzdoktrynalnej otwartości marksizmu, ze względu na podejmowane przez marksistowskich akademików próby adaptacji doktryny do innych kierunków filozoficznych<sup>26</sup>. Korzysta się między innymi z prac szkoły frankfurckiej, Hegła, Kanta, Poppera, fenomenologii, dekonstrukcjonizmu Derridy, a nawet personalizmu chrześcijańskiego. Zauważalne jest odchodzenie od kategorii prawdy absolutnej, relatywizowanie treści systemu, w szczególności z zakresu antropologii

---

<sup>22</sup> Tamże, 103–104.

<sup>23</sup> Zob. Stanisław Kowalczyk, „Marksistowska koncepcja wyzwolenia człowieka a chrześcijaństwo”, w: *Oblicza dialogu*, 136–156.

<sup>24</sup> Antoni B. Stępień, „Tomizm wobec marksizmu w Polsce”, w: *Oblicza dialogu*, 118.

<sup>25</sup> Zob. analizę tej polemiki: Wojciech Chudy, „Człowiek jako podmiot albo człowiek jako funkcja”, *Znak* 33 (1981): 620–635.

<sup>26</sup> Zob. Chudy, „Postaci marksizmu”.



i etyki<sup>27</sup>. Osłabieniu ulega mianowicie prymat kolektywu nad jednostką, a przyporządkowanie człowieka do biegu dziejów przestaje być istotne. Człowiek to *homo relativus*: nie ma stałej natury, a w związku z tym nie istnieją wartości, które powinien realizować<sup>28</sup>. Dyskusja z tymi post-marksistowskimi poglądami przekroczyła ramy PRL-u.

## Antropologia zintegrowana: Wydział Filozofii Chrześcijańskiej a misja KUL-u

KUL był pierwszym uniwersytetem, który po II wojnie światowej reaktywował działalność i jedynym katolickim uniwersytetem w bloku komunistycznym. W konsekwencji ze szkoły o charakterze regionalnym, jaką był przed wojną, zmienił się w uczelnię o zasięgu krajowym<sup>29</sup>. O ile przed 1939 roku miał wypełnić lukę na edukacyjnej mapie wschodniej Polski oraz służyć integracji wschodnich i zachodnich ziem kraju, po wojnie stał się intelektualnym centrum kultury chrześcijańskiej. Mecenasami uniwersytetu zostali polscy katolicy (w kościołach prowadzono zbiórki na tak zwaną tacę), studentów rekrutowano ze wszystkich stron Polski, a absolwenci, mimo trudności, znajdowali pracę w ośrodkach naukowych, twórczych, wydawnictwach, domach kultury i szkolnictwie całego kraju. Patronat nad reaktywowaną uczelnią sprawował Kościół katolicki w Polsce w osobach polskich biskupów. Szczególną opieką KUL otoczony został przez ks. prymasa kard. Stefana Wyszyńskiego, który wspomagał oraz inspirował liczne przedsięwzięcia naukowe i wydawnicze. Zabiegał o to, by kultura polska nie została pozbawiona chrześcijańskiego dziedzictwa.

Tak określona misja uniwersytetu akcentuje zasadniczy element alternatywnej pedagogiki: zwrócenie uwagi na rolę religii w życiu człowieka i kulturze narodu. W realizację misji zaangażował się również Wydział Filozofii, podejmujący między innymi dyskusję z ateistycznymi tezami marksizmu. Prowadzono więc badania z zakresu teorii bytu i człowieka, filozofii religii oraz problematyki relacji wiary i rozumu<sup>30</sup>. Rozpoczęto też intensywne prace z dziedziny historii filozofii, w szczególności dotyczące średniowiecza<sup>31</sup>. Dostrzegano konieczność wypracowania metod badawczych oraz określenia statusu wiedzy filozoficznej, a także wyjaśnienia jej autonomii, zarówno w stosunku do wiary, jak i nauk przyrodniczych, ze względu na to, iż marksiści podkreślali silny związek filozofii z tymi naukami, zarzucając tomizmowi uwikłanie religijne, a ponadto utrzymywali,

<sup>27</sup> Zob. tamże.

<sup>28</sup> Zob. tamże.

<sup>29</sup> Zob. Mieczysław A. Krąpiec, *Człowiek – kultura – uniwersytet* (Lublin: RW KUL 1982), 385.

<sup>30</sup> Zob. na przykład prace z filozofii religii Zofii J. Zdybickiej.

<sup>31</sup> Zob. na przykład badania Stefana Swieżawskiego, Mariana Kurdziałka.

że marksizm jest światopoglądem naukowym. Filozofowie KUL uważali tymczasem, że światopogląd jest wiedzą subiektywną, a nie naukową<sup>32</sup>, podobnie też widzieli problem ideologii. Jak łatwo zauważyć, różnica między oboma stanowiskami rysowała się już w samym definiowaniu filozofii i jej roli poznawczej. Filozofowie KUL podkreślali prawdziwościowe cele poznania, marksiści filozofię łączyli z ideologią, w służbie przemiany stosunków społecznych w kierunku wyznaczonym przez władze partyjne.

W tej sytuacji zasadne było pytanie: na jakiej płaszczyźnie prowadzić dialog<sup>33</sup>. KUL-owcy nie chcieli być „partnerami” dyskusji sprowadzonej do poziomu światopoglądu czy dogmatu, oceniali ją jako nierzetelną i z góry zakładającą zakłamania czy uproszczenia, szukali więc możliwości dialogu na płaszczyźnie filozoficznej, jakkolwiek ze świadomością, że od marksistów trudno wymagać „czystej” filozofii.

W związku z kwestią światopoglądu należy wyjaśnić, że misję uniwersytetu (wyrażoną choćby przymiotnikiem „katolicki” w nazwie uczelni) pojmowano w duchu komplementarności wiary i rozumu, z zachowaniem rozdzielności obu porządków. Chodziło o zaakcentowanie chrześcijańskiej postawy i wychowawczej funkcji uczelni, ze względu na świadomość ścisłego związku między sferą moralną a rozwojem intelektualnym człowieka. Inspiracja światopoglądowa (katolicka) nie dotyczyła jednak ani przedmiotu, ani metody badań naukowych, a więc indoktrynacji nauki<sup>34</sup>. „Katolickość” uczelni zapowiadała oczywiście jakąś formę dyskusji światopoglądowej z marksistami (ważną choćby ze względu na konieczność współistnienia w jednym społeczeństwie ludzi o różnych przekonaniach), niemniej jednak badacze zabiegali o konstruktywny dialog merytoryczny.

W 1958 roku ówczesny dziekan Wydziału Filozofii dr hab. Mieczysław A. Krąpiec podczas wspomnianego wykładu zauważył, że uniwersytet szanuje prawa człowieka do wolności i rozwoju moralno-intelektualnego i zaznaczył, że uczelnia, jako demokratyczna wspólnota ludzi oddanych nauce, dba o równoprawne traktowanie wszystkich dyscyplin: nie ma wydziałów „wyższych”, które innym dyktowałyby jakieś idee. Uczony podkreślił, że badania prowadzi się w duchu wolności, a zatem są one podporządkowane jedynie prawdzie obiektywnej i właściwym regułom metodycznym. Zwrócił też uwagę na zaangażowanie uczelni w tworzenie teoretycznych podstaw humanizmu i demokracji. Wiele lat później, już jako rektor KUL-u, w trakcie inauguracji roku akademickiego 1981/1982 wyjaśniał, że „katolickość” uczelni oznacza programowe realizowanie dwóch zadań: badań nad dziedzictwem religijnym (kulturą chrześcijańską) i tych dziedzin kultury, które się z nim łączą, oraz kształcenia duchowieństwa i katolików (uczelnia

<sup>32</sup> Zob. na przykład prace Stanisława Kamińskiego, Alberta M. Krąpca.

<sup>33</sup> Zob. Krąpiec, „Dialog?”.

<sup>34</sup> Zob. Krąpiec, *Człowiek – kultura – uniwersytet*, 393. Praca jest zbiorem tekstów pochodzących najczęściej z okolicznościowych wykładów wygłaszanych przez o. prof. Krąpca. Przytoczone informacje pochodzą z tekstu wywiadu w niej zamieszczonego, a udzielonego przez Krąpca Czesławowi Dąbrowskiemu w 1978 roku z okazji sześćdziesięciolecia KUL-u.

była otwarta również dla wszystkich chętnych)<sup>35</sup>. Tę misję realizowały zarówno wydziały kościelne (teologia i prawo), jak i świeckie (filozofia i humanistyka).

Wydział Filozofii KUL, który powstał z inicjatywy ówczesnego biskupa lubelskiego i wielkiego kanclerza KUL – Stefana Wyszyńskiego, rozpoczął działalność dopiero 10 listopada 1946 roku (wcześniej filozofię można było studiować na Wydziale Humanistycznym). Pierwszym dziekanem był ks. Józef Pastuszka (w 1952 roku musiał odejść na skutek restrykcji władz stalinowskich), a w grupie studentów znalazły się 72 osoby<sup>36</sup>. Wydział tworzyło wielu znamienitych badaczy: Jerzy Kalinowski, Stanisław Kamiński, Mieczysław Albert Krąpiec, Marian Kurdziałek, Stefan Swieżawski, Karol Wojtyła<sup>37</sup>. Tworzące się struktury wydziału ostatecznie zaowocowały licznymi katedrami: metafizyki, antropologii filozoficznej, etyki, filozofii kultury, filozofii przyrody, filozofii religii, estetyki. Przez pewien czas na wydziale były nawet specjalizacje psychologii i socjologii. Filozoficzne zaplecze dla niefilozoficznych dyscyplin pozwoliło na bardziej wszechstronne traktowanie zagadnień, które stanowiły centrum badań<sup>38</sup>. W myśl humanizmu deklarowanego w statucie uczelni wydział obejmował refleksją zarówno warunki kulturowe, jak i samego człowieka. Program badań i celów sformułowano do 1966 roku, przede wszystkim jednak stworzono narzędzia metodologiczne dla uprawiania realistycznej filozofii. W latach 1967–1980 poszerzono pole badań, dając początki systemowi realistycznej filozofii klasycznej (dlatego dziś mówi się

---

<sup>35</sup> Zob. tamże, 355–381. Informacje pochodzą z tekstu wykładu inauguracyjnego rok akademicki 1981/1982.

<sup>36</sup> Zob. Janeczek, *Filozofia na KUL-u*, 61–67.

<sup>37</sup> Na pierwszy okres działalności WFCH KUL składają się prace badawcze: J. Kalinowskiego, S. Kamińskiego, M.A. Krąpca, M. Kurdziałka, S. Swieżawskiego, K. Wojtyły oraz ich uczniów. Do grona studentów M.A. Krąpca należą wtedy między innymi: M. Gogacz, F. Wilczek, A.B. Stępień, M. Jaworski, W. Stróżewski, B. Dembowski, Z.J. Zdybicka, S. Kowalczyk, S. Majdański, T. Kwiatkowski. Na wydziale pracują w tym czasie również: J. Iwanicki, W. Wąsik, K. Kłósak, F. Tokarz, W.F. Bednarski, A. Korcik, którzy jednak nie włączają się bezpośrednio w pracę nad programem realistycznej filozofii. W okresie drugim (1950–1966) do badań prowadzonych przez szkołę przyłączają się: B. Bejze, S. Kowalczyk, T. Styczeń, E. Morawiec, E. Wolicka, J. Gałkowski, T. Żeleźnik, S. Wielgus, E.I. Zieliński, K. Wójcik, F. Krauze, a także: A. Wawrzyniak, J. Herbut, A. Bronk, A. Szostek, S. Kiczuk, R. Weksler-Waszkinel, A. Buczek, A. Woźnicki. Z trzecim okresem (1967–1980) związana jest działalność naukowa także nowej grupy filozofów: U. Żegleń, T. Szubki, A. Maryniarczyka, H. Kieresia, P. Jaroszyńskiego, K. Wroczyńskiego, P. Moskala, W. Dłubacza, I. Deca, J. Sochońia, H. McDonalda, W. Chudego oraz kolejnego pokolenia absolwentów związanych z następującymi katedrami Wydziału Filozofii: metafizyki (na przykład P. Gondek, A. Robaczewski, K. Stępień, B. Czupryn, Z. Pańpuch, A. Gudaniec, P. Tarasiewicz, P. Skrzydlewski), etyki (na przykład B. Chyrowicz, M. Czachorowski, A. Wierzbicki, K. Krajewski, J. Frydrych, A. Szuta, J. Kłós, M. Borkowska-Nowak), historii filozofii (na przykład M. Ciszewski, A. Kijewska, M. Podbielski, S. Janeczek, J. Judycka, P. Gutowski, I. Ziemiński, P. Gut, M.S. Zięba, P. Sajdek), logiki i teorii poznania (na przykład S. Judycki, J. Wojtysiak, A. Gut, P. Kawalec, M. Walczak, A. Lekka-Kowalik, R. Wierzchoślawski, P. Kulicki, P. Garbacz, B. Czarnecka-Rej, A. Salamucha). Informacje podają za: Janeczek, *Filozofia na KUL-u*.

<sup>38</sup> Zob. Krąpiec, *Człowiek – kultura – uniwersytet*, 362.

o Polskiej Szkole Filozofii Klasycznej). Po roku 1981 roku wydział kontynuuje wielokierunkowe prace badawcze.

Dyskusja z marksistami dotyczyła przede wszystkim formuły humanizmu. Ten, z którym identyfikowało się środowisko KUL-u, miał charakter integralny i wyrażał się między innymi ukierunkowaniem badań i pracy wychowawczej na cztery istotne dziedziny kultury: człowieka jako jej twórcę i podmiot oraz naukę, sztukę, kulturę, moralność<sup>39</sup>. Chodziło o pokazanie człowieka w pełnym wymiarze, a nie – jak robili to marksiści – wybiórczo. Człowiek nie tylko jest twórcą narzędzi czy ulega alienacji, ale jako osoba góruje nad przyrodą swoim rozumem, miłością, aktami decyzji, twórczością, żyje w relacjach społecznych i pragnie zrozumieć sens swojego życia, cierpienia i śmierci<sup>40</sup>. Osnową tego humanizmu była – jak mawiał prof. Krąpiec – umiejętność dostrzeżenia w ludzkim istnieniu dwóch wątków: natury i kultury (potrzeby człowieka wyznacza natura, a zaspokaja kultura). Zdaniem filozofa humanizm to umiejętne łączenie różnych sfer kultury, a w pracy wychowawczej uwzględnianie zarówno zasad moralnych, jak i potrzeb życia religijnego czy intelektualnego<sup>41</sup>.

Krąpiec nie tylko w planie strategicznym uczelni (jako dziekan Wydziału Filozofii, potem rektor), ale i w planie intelektualnym (jako uczoney) bardzo zabiegał o antropologiczny profil uniwersytetu i program studiów nad człowiekiem. W 1968 roku podczas wystąpienia z okazji 50-lecia KUL upominał się o to, jako o konieczność wynikającą z potrzeby przeciwwagi dla studiów przyrodniczych i cywilizacji technicznej. Antropologia była dla niego i obowiązkiem badawczym, i edukacyjnym, ponieważ uczelnia nie była związana z programem prac PAN-u i uniwersytetów państwowych, a więc cieszyła się większą swobodą w badaniach i problemem człowieka mogła się zajmować także w perspektywie nadprzyrodzonej i religijnej<sup>42</sup>. W 1968 roku Krąpiec sformułował postulat wielodyscyplinarnych badań nad człowiekiem i niedługo wykład z antropologii filozoficznej stał się dla studentów Wydziału Filozoficznego obowiązkowy (w latach 1957–1981 na wydziale funkcjonowały cztery specjalizacje: teoretyczna, społeczna, psychologiczna i przyrodnicza). Osadzenie antropologii filozoficznej w programach studiów i obszarze badań filozoficznych Krąpiec postrzegał jako warunek humanizacji tych studiów i tych badań, a zarazem jako przyczynek do rozwoju nie tylko filozofii, ale i całej humanistyki<sup>43</sup>. Sam realizował ten postulat w swoich badaniach i licznych publikacjach, na przykład *Ja – człowiek* (1974), *Człowiek i prawo naturalne* (1975), *U podstaw rozumienia kultury* (1991). Warto zaznaczyć, że uczoney nie traktował wiedzy antropologicznej jedynie jako przedmiotu badań akademickich; był przekonany, że jest ona potrzebna człowiekowi w życiu

<sup>39</sup> Zob. tamże, 376.

<sup>40</sup> Zob. tamże, 370.

<sup>41</sup> Zob. tamże, 389–397 (informacje pochodzą z przytaczanego już wywiadu z roku 1978).

<sup>42</sup> Zob. tamże, 351 (wykład M.A. Krąpca z roku 1968).

<sup>43</sup> Zob. tamże, 353.

codziennym. O praktycznym wymiarze myślenia filozoficznego, w szczególności filozofii człowieka, profesor mówił podczas spotkania na Zamku Królewskim w Warszawie, 14 lipca 1988 roku, prowadząc swego rodzaju dialog z Michaiłem Gorbaczowem na temat suwerenności człowieka, państwa i narodu. Marksisci uznawali kolektyw (państwo) za pierwszego suwerena, tymczasem Krąpiec, wtedy rektor KUL, podkreślał, że to człowiek jako osoba – podmiot świadomego i wolnego działania, byt o wymiarze transcendentalnym – obdarzony jest suwerennością, której część może przekazać państwu<sup>44</sup>.

## Dwie antropologie: dyskusja z tezami antropologii marksistowskiej

Nie ma potrzeby szczegółowo omawiać antropologii formułowanej przez uczonych Wydziału Filozofii i jej znaczenia dla pedagogiki ze względu na dostępność prac poświęconych temu zagadnieniu<sup>45</sup>. Skoncentrujemy się więc na kilku kwestiach, które wyróżniają tę antropologię od marksistowskiej. Pod uwagę weźmiemy trzy fundamentalne wyznaczniki marksizmu: materializm, ateizm oraz dialektykę. Nie będziemy przy tym wchodzić w istotę różnic, wynikających z definiowania materializmu przez samych marksistów ani inne niuanse dyktowane historycznym rozwojem tej filozofii<sup>46</sup>.

Marksizm postrzegał rzeczywistość jako materię (lub pochodną materii) naznaczoną zmiennością; byt to jedność przeciwieństw, to walka i rozpadanie prowadzące do kolejnej niestabilnej jedności. Dialektyczność oznaczała, że „materia jest w stanie wytworzyć radykalnie nową formę bytu, niedającą się przewidzieć na podstawie jej praw, przekraczającą materię w jej treści i strukturze”<sup>47</sup>. W związku z tym człowiek, jego świadomość, akty intelektualne i wolitywne czy wszelkie działania kulturowe jako pochodne materii były dla marksistów uwikłane w kołowrót przemian rzeczywistości. Nie zgadzając się z tą wizją filozofowie KUL-u, między innymi A.B. Stępień, podkreślali na przykład, że teoria ta rodzi rozmaite wątpliwości, między innymi dotyczące tego, w jaki sposób mogą istnieć spójne całości bytowe,

---

<sup>44</sup> Zob. Zofia J. Zdybicka, „Filozof wierny prawdzie o rzeczywistości”, w: *Wierność rzeczywistości. Księga pamiątkowa z okazji jubileuszu 50-lecia pracy naukowej na KUL o. prof. Mieczysława A. Krąpca*, red. Zofia J. Zdybicka (Lublin: PTTA 2001), 12.

<sup>45</sup> Poprzednie, a więc drugie, Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej było poświęcone filozofii realistycznej, w tym filozofii rozwijanej na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej KUL. Zob. na przykład wykład wygłoszony przez ks. prof. Andrzeja Maryniarczyka „Antropologiczno-metafizyczne podstawy adekwatnej teorii wychowania w ujęciu twórców Filozoficznej Szkoły Lubelskiej”, *Polska Myśl Pedagogiczna* 2 (2016): 103–116.

<sup>46</sup> Zob. opracowanie tego zagadnienia: Stępień, „Rys rozwoju filozofii marksistowskiej”.

<sup>47</sup> Zob. tenże, „Materializm dialektyczny – filozofia marksizmu”, w: *Wobec filozofii marksistowskiej*, 53.

w szczególności byty o wysokiej organizacji wewnętrznej, w tym – byty osobowe, podmiotujące swoje akty i mające świadomość własnego „ja”<sup>48</sup>. Marksistowski materializm, chociaż nie był skrajny i nie zaprzeczał istnieniu ducha, świadomość postrzegał jednak jako własność ciała i produkt materii (jej treść stawała się odbiciem materii), a nie – jak w tomizmie – jako funkcję duszy. Według marksistów dusza nie istniała, a czynnikiem konstytuującym człowieka był społeczny sposób ludzkiego bycia (zamiast „duchowy” najczęściej używali określenia „społeczny”)<sup>49</sup>.

Marksściści zawsze ujmowali człowieka w perspektywie społeczności. To ona nadawała sens ludzkiemu życiu<sup>50</sup>. Ich zdaniem człowiek rozwijał się w społeczeństwie i poprzez społeczeństwo, a dzięki pracy i mowie tworzył swój własny – ludzki – świat, który nie był już światem czysto przyrodniczym. Tożsamość człowieka uznawali za funkcję działań społecznych, a pracę (produkcję) za czynniki tworzące człowieczeństwo<sup>51</sup>. Tymczasem w ujęciu tomistycznym człowiek pojmowany jako jednostkowy byt substancjalny o rozumnej naturze (jako osoba) posiada strukturę materialno-duchową i jest podmiotem działania oraz źródłem wartości. Rozwój człowieka wymaga kontekstu społecznego, niemniej jednak społeczność nie nadaje sensu ludzkiemu bytowi. Okazuje się ontycznie „słabsza” niż człowiek: ma charakter relacyjny (nie jest bytem substancjalnym ani nie wykazuje żadnej immanentnej jedności działania). Fundamentem wspólnoty osób są relacje międzyosobowe ze względu na transcendentalne (koniecznościowe) relacje każdego człowieka do ostatecznego celu<sup>52</sup>. Bytowe tłumaczenie wartości osoby dostarcza kryterium oceny porządku społecznego. Budowanie relacji społecznych jest owocem procesu aktualizowania potencjalności. Realne relacje osobowe nie są czymś „gotowym”, ale wymagają wysiłku stałego rozumienia i akceptacji wartości drugiego człowieka jako osoby. Ich ontyczna kruchość potwierdza wagę wychowania jako formacji charakteru i kształtowania sumienia.

Marksistowska apersonalistyczna antropologia nie dawała podstaw do indywidualnego, w pełni zintegrowanego rozwoju człowieka, według tomizmu ten rozwój jest natomiast fundamentem wszelkiej pracy pedagogicznej. W wychowaniu, jak nadal podkreślają tomiści, chodzi o wprowadzanie zmian (to znaczy o aktualizowanie potencjalności), które modyfikują sposób istnienia człowieka. Należy podkreślić, że kształtowaniu podlega nie sama osobowa tożsamość (ta jest niezmienna), ale potencjał rozwojowy charakterystyczny dla osoby: człowiek urzeczywistniając swoje człowieczeństwo, bardziej staje się człowiekiem, choć ciągle jest tą samą

<sup>48</sup> Zob. tamże, 55.

<sup>49</sup> Zob. Bocheński, *Marksizm-leninizm*, 103.

<sup>50</sup> Zob. Zofia J. Zdybicka, „Marksizm bez ateizmu? Czy ateizm jest istotnym składnikiem marksizmu?”, w: *Oblicza dialogu*, 172. Zob. w szczególności polemikę autorki z marksistą J. Kuczyńskim na temat jego pracy *Uniwersalizm jako metafizologia* (1990) – tamże, 157–175.

<sup>51</sup> Jerzy W. Gałkowski, „Tworzenie się człowieka przez pracę?”, w: *Wobec filozofii marksistowskiej*, 108.

<sup>52</sup> Zob. Mieczysław A. Krąpiec, *Człowiek i prawo naturalne* (Lublin: RW KUL 1999).

osobą. Proces duchowego rozwoju wyraża się zdolnością budowania relacji społecznych opartych na wzajemnym szacunku osób i miłości. Marksizm, sankcjonując walkę klas, negował ideę miłości jako fundamentu społeczeństwa<sup>53</sup>.

Kolejna różnica ważna dla teorii wychowania polegała na kwestii odmiennego rozumienia wartości. Marksisci w myśl relatywizmu aksjologicznego wszelkie zasady moralne traktowali jako przejściowe, w świetle materializmu historycznego ludzkie działanie miało społeczno-ekonomiczne determinacje. Jakkolwiek w późniejszej fazie dialogu niektórzy marksisci (na przykład Marek Fritzhand) próbowali dokonywać korekty w tej kwestii, dopuszczając istnienie pewnych stałych norm elementarnych (na przykład „nie zabijaj”, „nie kradnij” itp.), to zasadnicza – relatywistyczna – interpretacja moralności została utrzymana. Jedyną stałą wartością był postęp na drodze do komunizmu: cała kultura, w tym sztuka i wychowanie, miała służyć realizacji celów politycznych<sup>54</sup>. Tomiści natomiast, uznając bytowe rozumienie wartości i stałą naturę człowieka, zdecydowanie sprzeciwiali się relatywizmowi aksjologicznemu<sup>55</sup>. Ich zdaniem wartości nie tylko ujawniają się w ludzkich aktach poznawczych, uczuciowych, dążeniowych, ale także je wzbudzają. Przy czym jedne wartości mają charakter względny (instrumentalny), inne absolutny, w związku z ich rolą doskonalącą człowieka jako osobę w dziedzinie poznania, moralnych wyborów, twórczości i religii. Stanowisko tomistyczne w tej kwestii uwyrażało potrzebę integralnego wychowania jako alternatywy dla pedagogiki formułowanej na podstawie marksizmu. Według tomistów prawda, dobro, piękno i świętość rozwijają wewnątrz człowieka dlatego, że są zespołem cech bytu, które domagają się od niego czynnej odpowiedzi<sup>56</sup>. Prawda, posiadając moc normatywną, jest wartością najbardziej podstawową i ujawnia się w całej ludzkiej aktywności kulturowej.

Na szczególną uwagę, ze względu na alternatywność w stosunku do marksizmu, zasługuje tomistyczne rozumienie świętości jako „nabudowanej” na innych wartościach<sup>57</sup>. Ta koncepcja jest wyraźną konsekwencją całej metafizycznej teorii: bytu i człowieka, sformułowanej na Wydziale Filozofii KUL. Składają się na nią metafizyczne twierdzenia dotyczące: istnienia Boga jako racji istnienia wszystkiego, relacji Boga do stworzeń, przygodności człowieka i jego naturalnej religijności. W związku z tym w teorii integralnego wychowania dostrzegano znaczącą rolę religii w osiągnięciu dojrzałości przez człowieka<sup>58</sup>. Prowadzona przez badaczy KUL analiza religii ujawniała jej związek z moralnością: akty religijne

---

<sup>53</sup> Specyficzną próbę asymilacji idei miłości w marksizmie podjął M. Fritzhand w pracy *Etyka i walka klas*. Mianowicie twierdził, że jedyną sankcją nienawiści klasowej może być tylko miłość człowieczeństwa. Podaje za: Kowalczyk, *Człowiek w poszukiwaniu wartości*, 91.

<sup>54</sup> Zob. Bocheński, *Marksizm-leninizm*, 109.

<sup>55</sup> Zob. Stanisław Kamiński, *Jak filozofować?* (Lublin: TN KUL 1989), 302, 305.

<sup>56</sup> Zob. tamże, 303.

<sup>57</sup> Zob. Zofia J. Zdybicka, *Człowiek i religia* (Lublin: TN KUL 1993), 311–313.

<sup>58</sup> Zob. tamże.

wymagają od człowieka świadomych decyzji, gdyż przez nie, czyniąc dobro lub zło, podejmując wysiłek lub nie, człowiek wraca do Boga lub odeń odchodzi. Nie można jednak – jak zauważali uczeni – redukować religii tylko do moralności czy wymiaru kulturowego. Religia jest relacją człowieka do Boga w porządku bytowym, a nie tylko aksjologicznym, uwarunkowanym społecznie i historycznie. Świętość polega na połączeniu się człowieka z Bogiem przez miłość. Nie jest to stan, ale proces ogarniający człowieka całościowo. Z jednej strony doskonaleniu ulega ludzkie postępowanie, z drugiej – następuje przemiana ontyczna: uwalnianie się od determinacji materii w miarę rozwoju aktywności duchowej<sup>59</sup>.

O ile wychowanie – według tomizmu – ma więc umacniać perspektywy ponadczasowe ludzkiego istnienia, to w marksizmie, którego trwałymi elementami są ateizm i krytyczna ocena religii, takiej potrzeby w ogóle nie formułowano. W związku z tym, że marksiści upatrywali genezy religii w lęku wobec sił przyrody, w niskim poziomie wiedzy na temat przyrody oraz alienacji ekonomicznej (religia była wyrazem wypaczeń ustroju ekonomiczno-społecznego), ich zdaniem rozwój społeczny, prowadząc do dezalienacji, miał automatycznie powodować wygasanie życia religijnego<sup>60</sup>. Teorii wyzwolenia człowieka nadawali charakter społeczno-ekonomiczny. Wartości religijne, traktowane przez tomistów jako istotny czynnik doskonalący człowieka, przez marksistów nie były uznawane. W późniejszym okresie PRL-u, gdy władza dopuszczała publiczne dyskusje wokół kwestii religijnych, zaczęto dostrzegać jedynie ich znaczenie kulturowe. Wyrazem tego był między innymi projekt wprowadzenia do programu edukacji w szkołach zajęć z religioznawstwa, ale i on – jak zauważyła Zdybicka – miał w gruncie rzeczy służyć dalszej ateizacji społeczeństwa<sup>61</sup>.

Reasumując, dyskusja z filozofią marksistowską, którą podjęli badacze Wydziału Filozofii KUL w okresie PRL-u, w gruncie rzeczy koncentrowała się na formule humanizmu, a więc kwestii istotnej dla pedagogiki. Spór z marksizmem o wizję człowieka był prowadzony bądź wprost jako dyskusja z tezami filozoficznymi, bądź nie wprost, to znaczy poprzez założenia programowe, instytucjonalne samej uczelni, której Wydział Filozofii był częścią, a przede wszystkim przez niezależne badania i formułowanie filozoficznej teorii człowieka. Antropologia wypracowywana na wydziale wyznaczała podstawy alternatywnej myśli wychowawczej w stosunku do marksistowskiej pedagogiki.

Dziś, po ponad 25 latach od zmian ustrojowych w Polsce, o polskim marksizmie pisze się już w czasie przeszłym. Niemniej jednak nie można zapominać o roli tej filozofii w kształtowaniu polskiej kultury. Trudno nie zgodzić się

<sup>59</sup> Zob. tamże, 315.

<sup>60</sup> Zob. Zofia J. Zdybicka, „Człowiek – zbawca człowieka? Uwagi o marksistowskiej teorii religii”, w: *Wobec filozofii marksistowskiej*, 171–200 oraz Kowalczyk, *Człowiek w poszukiwaniu wartości*, 92.

<sup>61</sup> Zob. Zdybicka, *Człowiek – zbawca człowieka?* oraz też, *Człowiek i religioznawstwo* (Lublin: RW KUL 1988).



z Władysławem Tatarkiewiczem<sup>62</sup>, gdy zauważa, iż socjalizm był pierwszą formą ustroju społecznego, która nie tylko została zaprojektowana przez filozofów, ale i zrealizowana w praktyce społecznej, a to oznacza, że pedagogika inspirowana marksizmem miała wpływ na wychowanie pokolenia Polaków.

**Streszczenie:** W artykule zostaje podjęty temat filozoficznych podstaw pedagogiki alternatywnej w stosunku do marksistowskiej. Przedmiotem refleksji jest aktywność badawcza realizowana przez Wydział Filozofii Chrześcijańskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego (KUL) w okresie, gdy władzę w Polsce sprawowali komuniści. Dzięki antropologii filozoficznej formułowanej na wydziale działalność wychowawcza, niezależna od ideologicznej indoktrynacji związanej z ówczesnym systemem władzy, mogła znaleźć potrzebny fundament teoretyczny. Artykuł składa się z czterech części. W pierwszej zostają przedstawione realia polityczne dialogu. Jak wiadomo, KUL – jedyny katolicki uniwersytet w krajach komunistycznych – mimo że działał pod silną presją ze strony władz PRL-u, był ważnym centrum kultury chrześcijańskiej w kraju i realizował inny, a mianowicie oparty na wartościach chrześcijańskich, model wychowania. W drugiej części artykułu omawia się pięć etapów trwającej przez blisko 40 lat dyskusji między filozofami KUL a marksistami – ich wyznacznikiem były zmiany polityczne w kraju w latach: 1944, 1950, 1956, 1968, 1981, 1989. Trzecia część analizy poświęcona jest modelowi humanizmu integralnego realizowanego przez KUL, z zaznaczeniem roli badań prowadzonych na Wydziale Filozofii. Rozważania kończy omówienie tez antropologii filozoficznej formułowanej na KUL-u, wybranych ze względu na jej różnice w stosunku do trzech fundamentalnych wyznaczników marksizmu: materializmu, ateizmu oraz dialektyki.

**Słowa kluczowe:** marksizm, tomizm, pedagogika, antropologia filozoficzna, humanizm integralny, Wydział Filozofii Chrześcijańskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego

## Bibliografia

- Bocheński, Józef M. *Marksizm-leninizm. Nauka czy wiara?* Komorów: Wyd. „Antyk – Marcin Dybowski”, 1999.
- Chudy, Wojciech. „Człowiek jako podmiot albo człowiek jako funkcja”. *Znak* 33 (1981): 620–635.
- Chudy, Wojciech. „Postaci marksizmu i ich ewolucja w powojennej Polsce”. W: *Oblicza dialogu. Z dziejów i teorii dialogu: chrześcijanie – marksści w Polsce*, red. Antoni B. Stępień, Tadeusz Szubka, 91–112. Lublin: RW KUL, 1992.
- Gąkowski, Jerzy W. „Problem pracy w dialogu chrześcijańsko-marksistowskim w Polsce po II wojnie światowej”. W: *Wobec filozofii marksistowskiej. Polskie doświadczenia*, red. Antoni B. Stępień, 145–170. Lublin: TN KUL, 1990.
- Gąkowski, Jerzy W. „Tworzenie się człowieka przez pracę?”. W: *Wobec filozofii marksistowskiej. Polskie doświadczenia*, red. Antoni B. Stępień, 105–118. Lublin: TN KUL, 1990.
- „Historia KUL” [hasło], [http://www.kul.pl/w-polsce-ludowej,art\\_15518.html](http://www.kul.pl/w-polsce-ludowej,art_15518.html), dostęp: 10.04.2017.
- Janeczek, Stanisław. *Filozofia na KUL-u. Nurty – idee – osoby*. Lublin: RW KUL, 1999.
- Kamiński, Stanisław. *Jak filozofować?* Lublin: TN KUL, 1989.

---

<sup>62</sup> Podaję za: Chudy, *Postaci marksizmu*, 103.

- Kowalczyk, Stanisław. *Człowiek w poszukiwaniu wartości. Elementy aksjologii personalistycznej*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2006.
- Kowalczyk, Stanisław. „Marksistowska koncepcja wyzwolenia człowieka a chrześcijaństwo”. W: *Oblicza dialogu. Z dziejów i teorii dialogu: chrześcijaństwo – marksizm w Polsce*, red. Antoni B. Stępień, Tadeusz Szubka, 136–156. Lublin: RW KUL, 1992.
- Krąpiec, Mieczysław A. *Człowiek i prawo naturalne*. Lublin: RW KUL, 1999.
- Krąpiec, Mieczysław A. *Człowiek – kultura – uniwersytet*. Lublin: RW KUL, 1982.
- Krąpiec, Mieczysław A. „Dialog?”. W: *Wobec filozofii marksistowskiej. Polskie doświadczenia*, red. Antoni B. Stępień, 9–20. Lublin: TN KUL, 1990.
- Marks, Karol, Fryderyk Engels. *Manifest komunistyczny*. Warszawa: Jirafa Roja, 2011.
- Maryniarczyk, Andrzej. „Antropologiczno-metafizyczne podstawy adekwatnej teorii wychowania w ujęciu twórców Filozoficznej Szkoły Lubelskiej”. *Polska Myśl Pedagogiczna* 2 (2016): 103–116.
- Oblicza dialogu. Z dziejów i teorii dialogu: chrześcijaństwo – marksizm w Polsce*, red. Antoni B. Stępień, Tadeusz Szubka. Lublin: RW KUL, 1992.
- Stępień, Antoni B. „Materializm dialektyczny – filozofia marksizmu”. W: *Wobec filozofii marksistowskiej. Polskie doświadczenia*, red. Antoni B. Stępień, 37–60. Lublin: TN KUL, 1990.
- Stępień, Antoni B. „Rys rozwoju filozofii marksistowskiej i problem dialogu filozoficznego z marksizmem od roku 1945”. W: *Wobec filozofii marksistowskiej. Polskie doświadczenia*, red. Antoni B. Stępień, 21–59. Lublin: TN KUL, 1990.
- Stępień, Antoni B. „Tomizm wobec marksizmu w Polsce”. W: *Oblicza dialogu. Z dziejów i teorii dialogu: chrześcijaństwo – marksizm w Polsce*, red. Antoni B. Stępień, Tadeusz Szubka, 113–118. Lublin: RW KUL, 1992.
- Stępień, Antoni B. „Wobec marksistowskiej teorii człowieka”. W: *Wobec filozofii marksistowskiej. Polskie doświadczenia*, red. Antoni B. Stępień, 61–88. Lublin: TN KUL, 1990.
- Wobec filozofii marksistowskiej. Polskie doświadczenia*, red. Antoni B. Stępień. Lublin: TN KUL, 1990.
- Zdybicka, Zofia J. *Człowiek i religia*. Lublin: TN KUL, 1993.
- Zdybicka, Zofia J. *Człowiek i religioznawstwo*. Lublin: RW KUL, 1988.
- Zdybicka, Zofia J. „Człowiek – zbawca człowieka? Uwagi o marksistowskiej teorii religii”. W: *Wobec filozofii marksistowskiej. Polskie doświadczenia*, red. Antoni B. Stępień, 171–200. Lublin: TN KUL, 1990.
- Zdybicka, Zofia J. „Filozof wierny prawdzie o rzeczywistości”. W: *Wierność rzeczywistości. Księga pamiątkowa z okazji jubileuszu 50-lecia pracy naukowej na KUL o. prof. Mieczysława A. Krąpca*, red. Zofia J. Zdybicka, 5–16. Lublin: PTTA, 2001.
- Zdybicka, Zofia J. „Marksizm bez ateizmu? Czy ateizm jest istotnym składnikiem marksizmu?”. W: *Oblicza dialogu. Z dziejów i teorii dialogu: chrześcijaństwo – marksizm w Polsce*, red. Antoni B. Stępień, Tadeusz Szubka, 157–175. Lublin: RW KUL, 1992.

# SUBDYSCYPLINY PEDAGOGIKI



*Krzysztof Śleziński*<sup>1</sup>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## DYDAKTYKA OGÓLNA I DYDAKTYKI SZCZEGÓŁOWE W POLSKIEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ – ANALIZA WYBRANYCH PROBLEMÓW

General and Specific Didactics in Polish Pedagogical Thought  
– An Analysis of Selected Problems

**Su m m a r y:** In the article the author presents a path whereby specific didactics, also called subject didactics, are acquired in order to gain scientific autonomy. The author also draws attention to the strict dependence of specific didactics on general didactics and the specificity of the subjects they teaching. The importance of the development of didactics in the creation of appropriate structures for the academic community is also emphasized.

**Key w o r d s:** general didactics, specific didactics, methodics, reform of education, educational program

### Wprowadzenie

Zastanawiając się nad rozwojem dydaktyki ogólnej oraz dydaktyk szczegółowych, słuszniej określanych dydaktykami przedmiotowymi, nie sposób pominąć ogólnie zachodzących zmian w rzeczywistości oświatowej. W latach 1939–2016 dostrzegamy przeprowadzane ze zmiennym natężeniem reformy szkolne. Propozycje reform nie są z góry czymś złym, mającym burzyć dotychczasowe dobre praktyki pedagogiczne i dydaktyczne, lecz wynikają z konieczności udoskonalania działalności edukacyjnej oraz dostosowywania się do zmieniających się

---

<sup>1</sup> Dr hab. Krzysztof Śleziński, prof. UŚ – jest dyrektorem Instytutu Nauk o Edukacji na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Adres: INoE UŚ, ul. Bielska 62, 43-400 Cieszyn; e-mail: krzysztof.slezinski@us.edu.pl.

wyzwań, przed którymi stają konkretny człowiek i całe społeczeństwa. Pozostawienie systemu edukacyjnego na określonym poziomie przy zmieniających się czynnikach demograficznych, ekonomicznych, kulturowych, społecznych, politycznych, naukowo-technicznych, a także wychowawczych skutkuje nie tylko stagnacją, ale przede wszystkim regresem stanu oświaty i poziomu kształcenia w danym społeczeństwie. Zmianom w szkolnictwie powinna towarzyszyć solidna diagnoza zastanego stanu, pozwalająca określić perspektywy wprowadzenia koniecznych reform. Przy czym zmienność i żywiołowość oddziaływania wielu wymienionych czynników może być częstym powodem powodzenia lub niepowodzenia określonej reformy. I chociaż dla pedagogów reformy powinny być dobrze opracowane w teorii i empirycznie, pilotażowo sfalsyfikowane, to jednak okazuje się, że w reformach szkolnictwa mamy do czynienia z prymatem polityki i ideologii<sup>2</sup>.

Reformy szkolne służyć mają przede wszystkim polityce. W skrajnych wypadkach, czego doświadczyliśmy na naszym rodzimym gruncie edukacyjnym, politycy dążyli i dążą do całkowitego podporządkowania szkoły i pozaszkolnych instytucji oświatowych swoim potrzebom. Za każdym razem te niezbyt dobrze przemyślane reformy podejmowane w Polsce Ludowej nie mogły się zakończyć sukcesem. Przedstawimy kilka faktów dotyczących systemu szkolnego, które mają duże przełożenie na jedynie wybiórcze omówienie problematyki określonej w temacie niniejszego artykułu.

## Reforma szkolnictwa i jej przełożenie na przedmiotowe programy kształcenia

Okres powojenny, w którym próbowano budować jedynie pedagogikę socjalistyczną, nie był wcale jednostronny i ograniczony. Teoretyczna wiedza pedagogiczna tego okresu dostarcza danych świadczących o jej stosunkowo dużym zróżnicowaniu. Występujące nurty i orientacje pedagogiczne z jednej strony przejmowały doświadczenia polskiej pedagogiki okresu międzywojennego, a z drugiej otwierały się na różne odmiany pedagogiki zachodniej – szczególnie w latach 80. i 90., kiedy mieliśmy do czynienia z przemianami polityczno-społecznymi. Ponadto w okresie powojennym miał miejsce wyraźny postęp w opracowywaniu metodologii badań pedagogicznych oraz rozwoju teorii kształcenia<sup>3</sup>. W niniejszym tekście interesuje mnie to ostatnie zagadnienie.

---

<sup>2</sup> Mirosław Szymański, „Podstawy teoretyczne reform szkolnych”, w: *Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, red. Stanisław Palka, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego MCLXI, *Prace Pedagogiczne* 22 (1995): 57–64.

<sup>3</sup> Stanisław Palka, „Zróżnicowanie teoretycznej wiedzy pedagogicznej a praktyka pedagogiczna”, w: *Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, 173–176.

W latach 1945–1949 kontynuowano model zreformowanej szkoły z 1932 roku, w której zgodnie z zaleceniami dydaktycznymi dążono do skorelowania treści wśród przedmiotów sobie pokrewnych lub zajmujących się w różnych perspektywach tym samym przedmiotem badań. Wyznaczano cele odnoszące się do doskonalenia umiejętności i postaw, a nabywanie wiadomości uważano za sprawę drugorzędną. Programy szkolne cechowało ubóstwo materiału faktycznego. W okresie powojennym krytyka formalizmu dydaktycznego z biegiem czasu doprowadziła do innej skrajności, jaką był materializm dydaktyczny. Zanim jednak zaistniał, wcześniej, pod koniec lat 40. wprowadzono 11-letnią szkołę ogólnokształcącą na wzór istniejącej w Związku Radzieckim, co doprowadziło do zburzenia polskiego systemu szkolnego. Głównym celem kształcenia i wychowania było wprowadzanie podstaw materialistycznego naukowego światopoglądu i moralności socjalistycznej<sup>4</sup>. Kolejna zmiana programowa w roku 1961 skorelowana z wprowadzeniem ośmiu klas szkoły podstawowej i czterech licealnych oraz klas techników umożliwiła integrowanie treści nauczania w obrębie przedmiotów sobie pokrewnych. Kontynuowanie tych dążeń doprowadziło do wprowadzenia w 1973 roku sprofilowanych klas licealnych: matematyczno-fizycznych, chemiczno-biologicznych, humanistycznych i klasycznych.

Badania nad funkcjonalnością kolejnych wersji projektów programów kształcenia z poszczególnych przedmiotów oraz powołanie Komitetu Ekspertów w latach 1971–1973 pod kierunkiem prof. Jana Szczepańskiego miały usprawiedliwić wprowadzenie pod koniec lat 70. „dziesięcioletki”. Projekt ten, niewiele mający wspólnego z propozycjami ekspertów, nie został jednak wdrożony. Rezygnacja z tak daleko idącej reformy systemu szkolnego doprowadziła do wielu zmian w koncepcjach programowych nauczania poszczególnych przedmiotów. W podręcznikach szkolnych opartych na założeniach materializmu dydaktycznego niewspółmiernie do haseł programowych wzrósł zakres treści kształcenia. Dostrzeżone narastające obciążenie uczniów wiadomościami encyklopedycznymi doprowadziło w latach 1987–1990 do kilku nieskutecznych prób redukcji treści kształcenia w poszczególnych przedmiotach. W 1989 roku raport *Edukacja narodowym priorytetem*, celnie przedstawiający liczne wady istniejącego systemu oświatowego, przygotowany przez Komitet Ekspertów kierowany przez prof. Czesława Kupisiewicza, nie został spożytkowany przez nowe władze oświatowe w demokratycznej już Polsce<sup>5</sup>. Manifestowane odcięcie się od wszystkiego, co dokonywało się we wcześniejszym okresie, i propagowanie nowej polityki wprowadzającej liberalno-monetarystyczną reformę gospodarczą Leszka Balcerowicza zepchnęły oświatę do drugoplanowej sfery działań państwowych.

Od 2000 roku wdrażano kolejną reformę szkolną, wprowadzającą trzyletnie gimnazja i licea oraz sześcioletnią szkołę podstawową. Aż po dzień dzisiejszy

<sup>4</sup> Wiesław Stawiński, *Główne nurty rozwoju dydaktyki biologii* (Warszawa: WSiP 1992), 29.

<sup>5</sup> Szymański, „Podstawy teoretyczne reform szkolnych”, 59–60.

okres ten cechuje materializm dydaktyczny. Głównym zadaniem pedagogiki i edukacji stało się ukształtowanie nowej świadomości krytycznej, a silny wpływ neoliberalnych reform edukacji przyczynił się do traktowania efektów kształcenia jako najważniejszych wyznaczników edukacji, a tym samym pomijania ogólnego dobra wychowanka<sup>6</sup>.

W okresie 1945–2016 poszczególne reformy szkolne powodowały zmiany w zakresie przedmiotowych programów kształcenia, co było jedną z przyczyn rozwoju badań metodycznych i dydaktycznych.

## Problematyka umiejscowienia dydaktyk przedmiotowych w systemie nauki

W okresie powojennym ze względu na odmienne rozumienie celów i zadań dydaktyk przedmiotowych jako autonomicznych dyscyplin naukowych dostrzega się zróżnicowanie usytuowania tych dydaktyk w systemie nauki. Różnorodne rozumienie celów i zadań dydaktyk przedmiotowych zależało od poglądów zarówno dydaktyków ogólnych, jak i dydaktyków poszczególnych przedmiotów ogólnego kształcenia. Z przyjmowanego założenia, iż dydaktyki przedmiotowe są „uszczegółowioną dydaktyką ogólną”, wynikała ich podrzędność względem dydaktyk ogólnych<sup>7</sup>. Uzasadnione wydawało się wyprowadzenie celów i zadań dydaktyk przedmiotowych z określonych celów i zadań dydaktyk ogólnych. Różnice między dydaktykami przedmiotowymi natomiast uwarunkowane były ich odmiennymi treściami kształcenia. Usamodzielnianie się poszczególnych dydaktyk przedmiotowych wsparte uzyskiwanymi przez nie wynikami badań teoretycznych i empirycznych prowadziło z kolei do przekonania o niewłaściwym ich traktowaniu przez dydaktyków ogólnych. Sytuacja ta spowodowała zmianę poglądów dotyczących relacji dydaktyki ogólnej do dydaktyk przedmiotowych. Postulowano potrzebę wzajemnej współpracy obu rodzajów dydaktyk w weryfikowaniu i falsyfikowaniu przyjmowanych przez nie twierdzeń współzależnych<sup>8</sup>. Inne stanowiska określające miejsce dydaktyk przedmiotowych w systemie nauki wpływały z ich usytuowania między szczegółowymi dyscyplinami naukowymi a naukami pedagogicznymi. Jedni wskazywali bliższe ich powiązanie z podstawowymi dla nich naukami szczegółowymi – dla nich dydaktyki szczegółowe

---

<sup>6</sup> Eugenia Potulicka, Joanna Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010), 8–10.

<sup>7</sup> Jan Kulpa, „Dydaktyka ogólna i dydaktyki szczegółowe”. *Prace z Dydaktyki Szkoły Wyższej* 8 (1973): 13–28.

<sup>8</sup> Bolesław Niemierko, „Unowocześnienie procesu kształcenia – model dydaktyk szczegółowych”, w: *Resortowy Program Badań Podstawowych RP III-30. Materiały i opracowania z roku 1986*, t. 1 (Bydgoszcz: WSP 1987); Wincenty Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej* (Warszawa: PWN 1987).



stawały się jedynie dziedzinami stosowania rezultatów danych dziedzin naukowych, a drudzy, akcentując silniej kształcące i wychowawcze zadania dydaktyk przedmiotowych, traktowali je jako samodzielne dyscypliny naukowe<sup>9</sup>.

Początkowo, w okresie powojennym dydaktycy ogólni przypisywali dydaktykom danych przedmiotów kształcenia ogólnego termin „dydaktyki szczegółowe”. Stało się tak na skutek odgórnie przyjętego podobieństwa dydaktyk przedmiotowych do dydaktyk ogólnych. Wskazywano na podobieństwa strukturalne, przyjmowane cele, zadania, metody i założenia metodologiczne, a nawet na analogiczne etapy rozwoju w dydaktykach nazywanych szczegółowymi. Sądzono, że dzięki dobremu poznaniu owych etapów rozwoju dydaktyk przedmiotowych można będzie opracować dla nich ogólny model stwarzający możliwość sterowania ich dalszym rozwojem<sup>10</sup>. Jak się okazało, dążenia do ujednoczenia dydaktyk szczegółowych z dydaktykami ogólnymi były charakterystyczne dla krajów socjalistycznych i prowadziły do zacierania różnicy między tymi dydaktykami.

W tym samym czasie odmienną tendencję zauważamy w rozwoju dydaktyk przedmiotowych w krajach zachodnioeuropejskich i amerykańskich, gdzie słabiej eksponowano powiązanie tych dydaktyk z dydaktyką ogólną<sup>11</sup>. Z biegiem czasu także na gruncie rodzimym dostrzec można stopniowe usamodzielnianie się dydaktyk przedmiotowych. Zjawiskiem normalnym stało się konkurowanie ze sobą kilku teorii i modeli dydaktyk przedmiotowych wynikających z odmiennego ujmowania przedmiotów i zjawisk poznawanych przez poszczególne dyscypliny naukowe, a także zróżnicowanego modelowania procesu dydaktycznego dostosowanego do potrzeb danego kształcenia przedmiotowego. Nie jest więc możliwe sformułowanie jednej, ogólnej teorii opisującej i wyjaśniającej problematyki wszystkich dydaktyk przedmiotowych. Pięcioletnie badania (1986–1990) rozwoju poszczególnych dydaktyk przedmiotowych wskazują na znaczne zróżnicowanie między takimi grupami dydaktyk przedmiotów, jak: zawodowe, humanistyczne czy matematyczno-przyrodnicze<sup>12</sup>. Tę ostatnią grupę dydaktyk omówimy bardziej dogłębnie.

---

<sup>9</sup> Danuta Cichy, „Stan dydaktyki biologii w Polsce”, *Biologia w Szkole* 5 (1987): 271–178; Wiesław Stawiński, „Kształcenie umiejętności i rozwijanie zainteresowań biologicznych”, *Biologia w Szkole* 2 (1983).

<sup>10</sup> Niemierko, „Unowocześnienie procesu kształcenia”.

<sup>11</sup> Stawiński, *Główne nurty rozwoju*, 79–80; J. Śula, „Dydaktyka biologii jako nauka”, w: *Prace z dydaktyki szkoły wyższej* 8 (1973).

<sup>12</sup> Ryszard Janiuk, *Synteza badań grup tematycznych przedmiotów matematyczno-przyrodniczych wykonywanych w ramach RP III-30 w latach 1986–1990* (Bydgoszcz: WSP 1990); Bolesław Niemierko, *Synteza dorobku Resortowego Programu Badań Podstawowych III-30. Unowocześnianie procesu dydaktycznego – model dydaktyk szczegółowych 1986–1990* (Bydgoszcz: WSP 1990); Wiesław Stawiński, „Udział przyrodniczych czasopism dydaktycznych w rozwoju dydaktyki biologii”, w: *Unowocześnianie procesu dydaktycznego – model dydaktyk szczegółowych*, t. 4, red. Bolesław Niemierko (Bydgoszcz: WSP 1990).

Na naszym rodzimym gruncie przez przedmiot badań dydaktyki ogólnej rozumiano wszelką działalność społeczną, obejmującą wszystkie szczeble pracy szkolnej oraz proces nauczania i uczenia się przy jednoczesnym ścisłym powiązaniu ze wszystkimi metodykami nauczania<sup>13</sup>. Dydaktycy polscy byli świadomi potrzeby dobrego rozpoznania relacji zachodzących między dydaktyką ogólną a przedmiotową. W przeciwnym razie błędne rozpoznanie tej relacji mogłoby być jednym z powodów izolacji dydaktyki ogólnej i jej oderwania się od przedmiotowych podstaw.

Rozwijające się dydaktyki przedmiotowe korzystają z naukowego dorobku dydaktyki ogólnej. Posługując się terminami i pojęciami ogólnodydaktycznymi, odpowiednio je konkretyzują i modyfikują. Krytycznie uwzględniają teoretyczne założenia dydaktyki ogólnej oraz charakterystyczne dla badań dydaktycznych metody. Zdarza się, że wyniki badań prowadzonych przez dydaktyków przedmiotowych prowadzą niekiedy do rewizji poglądów ogólnodydaktycznych, przyczyniając się do rozwoju dydaktyki ogólnej. Z biegiem czasu poszczególne dydaktyki przedmiotowe jako samodzielne dyscypliny naukowe dążą do kształtowania własnych teoretycznych postaw, własnej terminologii, założeń metodologii i metodyki podejmowanych działań organizujących pracę nauczyciela i ucznia z uwzględnieniem postulatów ergonomii (przystosowania warunków materialnych do efektywnego kształcenia) oraz prakseologii (podejmowania efektywnych działań).

Obserwując rozwój dydaktyk przedmiotowych, można postawić pytanie: czy dydaktyka ogólna może odgrywać ważną rolę w integrowaniu wielu nurtów badawczych dydaktyk przedmiotowych? Metametodologiczne analizy teoretycznych założeń i wyników badań dydaktyk przedmiotowych powinny się przyczyniać nie tylko do rewizji założeń ogólnodydaktycznych, ale przede wszystkim powinny odkrywać prawidłowości zachodzące w procesach nauczania, uczenia się i wychowania. W tym zakresie dydaktyka ogólna ze względu na swą funkcję koordynującą byłaby pomocna w zapobieganiu nadmiernej izolacji podejmowanych działań kształcenia i wychowania w zakresie dydaktyk przedmiotowych. Ponadto mając ponadprzedmiotowy charakter, byłaby uprawniona do inicjowania i koordynowania interdyscyplinarnych badań przy zachowaniu pełnej autonomii ich uczestników. Rozpoznanie tego typu relacji między dydaktyką ogólną a dydaktykami przedmiotowymi może wskazywać na taki rozwój dydaktyki ogólnej, który umożliwia badanie zagadnień charakterystycznych dla poszczególnych grup przedmiotowych. Obopólne korzyści płynące z tak rozumianej współpracy są na tyle ważne, że przemawiają za koniecznością pogłębiania badań wzajemnych ich relacji.

---

<sup>13</sup> Czesław Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej* (Warszawa: PWN 1980), 12.

## Usamodzielnienie się dydaktyk grupy przedmiotów przyrodniczych

W niniejszym opracowaniu grupę przedmiotów przyrodniczych ograniczymy do fizyki, chemii oraz biologii i wybiórczo wskażemy na zagadnienia dydaktyczne w zakresie wymienionych przedmiotów oraz instytucjonalizację dydaktyki w środowisku akademickim.

Na początku XIX wieku na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Warszawskiego dydaktyka, jako przedmiot studiów, odgrywała ważną rolę w przygotowywaniu nauczycieli przedmiotów przyrodniczo-matematycznych. Podobna sytuacja występowała w latach 20. tego wieku w Uniwersytecie Jagiellońskim. Należy też zauważyć, że w okresie międzywojennym pojawiają się pierwsze podręczniki z dydaktyki i metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów przyrodniczych, przykładowo *Zarys metodyki elementarnej kursu historii naturalnej* Bronisława Dyakowskiego z 1923 roku czy wydana w 1932 roku przez Jana Harabaszewskiego *Metodyka chemii*, a w 1936 roku *Dydaktyka chemii* oraz publikacje z 1934 roku: Ludwika Jaxa-Bykowskiego *Dydaktyka nauk biologicznych* i Marii Polackówny – *Dydaktyka geografii*.

W latach 40. i 50. do szkół wyższych wprowadzono zajęcia z metodyk (metodyka biologii, metodyka chemii) i dopiero od lat 60. przywraca się nazwę przedmiotu „dydaktyka biologii”<sup>14</sup>, a od lat 70. – „dydaktyka chemii”<sup>15</sup>. Pojęcie dydaktyki fizyki pojawiło się po raz pierwszy w 1967 roku w Zarządzeniu Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, a pierwsze definicyjne określenie dydaktyki fizyki podał Władysław Wcisło, dla którego dydaktyka fizyki zajmuje się celami, treściami, procesem, metodami, środkami i procesem kształcenia przez nauczanie i uczenie się fizyki<sup>16</sup>.

W zakresie kształcenia przedmiotowego bardzo wyraźnie rozróżnia się metodykę nauczania danego przedmiotu od jego dydaktyki. Przez metodykę nauczania danego przedmiotu rozumie się najczęściej zbiór zasad oraz metod nauczania i uczenia się<sup>17</sup> lub traktuje się ją jako dział dydaktyki przedmiotowej, który zajmuje się metodami nauczania<sup>18</sup>, a przed dydaktyką danego przedmiotu stawia się zadanie opracowania metodami naukowymi celów, treści

---

<sup>14</sup> Stawiński, *Główne nurty rozwoju*, 73.

<sup>15</sup> *Dzieje dydaktyk przedmiotowych w 65-letniej tradycji Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie*, red. Jan Rajmund Paško, Katarzyna Potyrała, Jolanta Zielińska (Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP 2011), 35–38.

<sup>16</sup> Marian Głowacki, *Dydaktyka fizyki. Zagadnienia ogólne* (Częstochowa: Wydawnictwo WSP 1994), 5.

<sup>17</sup> Tamże, 6.

<sup>18</sup> Šula, „Dydaktyka biologii”, 33.

i procesu kształcenia oraz środków niezbędnych w nauczaniu danego przedmiotu<sup>19</sup>. Przedmiot i zadania metodyki nauczania biologii ściśle zostały ujęte przez Halinę Jaczewską, dla której

nauki zajmujące się teorią nauczania określonych, wyodrębnionych tematycznie przedmiotów noszą nazwę metodyk nauczania. Zakres ich zainteresowań pokrywa się z zagadnieniami dydaktyki ogólnej, ale w odniesieniu do danego przedmiotu nauczania. Każda metodyka przedmiotu nauczania [...] jest ściśle związana z dydaktyką ogólną, dostarcza jej konkretnych materiałów do uogólnień<sup>20</sup>.

Takie definicyjne podporządkowanie metodyki przedmiotu nauczania dydaktyce ogólnej jest odgórnie przyjętym ograniczeniem zadań danej metodyki do praktycznego stosowania zaleceń ogólnodydaktycznych.

Dyskusje dotyczące dookreślenia metodyki i dydaktyki przedmiotowej, podjęte w latach 60. i 70. ubiegłego wieku, rozpoczęły tak zwany okres syntezy, który zakończył się opracowaniem nowoczesnych podręczników dydaktyk przedmiotowych. Rezultatem tych badań są między innymi: *Dydaktyka fizyki* Mariana Głowackiego (1994), *Dydaktyka chemii* pod redakcją Andrzeja Burewicza i Hanny Gulińskiej (1993) czy *Zarys dydaktyki biologii* (1980) oraz *Dydaktyka biologii i ochrony środowiska* (2000), obie prace pod redakcją Wiesława Stawińskiego<sup>21</sup>. W tak zwanym okresie syntezy badaniom naukowym poddano wiele zagadnień dydaktyk przedmiotowych, jednocześnie rozpoczęto odchodzenie od określania tych dydaktyk „dydaktykami szczegółowymi”, z racji tego, że rozpoznano wiele typowych zagadnień dydaktycznych mieszczących się w autonomicznym obszarze badań naukowych. Na podstawie wyników badań procesu nauczania poszczególnych przedmiotów ogólnokształcących tworzono teoretyczne uogólnienia, które zaowocowały daleko idącą specjalizacją w badaniach charakterystycznych dla danych przedmiotów kształcenia problematyką dydaktyczną<sup>22</sup>.

Śledząc rozwój dydaktyk przedmiotowych, można stwierdzić, iż są one dyscyplinami naukowymi, badającymi zaplanowaną działalność poznawczą procesu nauczania i uczenia się danego przedmiotu i podejmującymi racjonalną nad tym procesem refleksję metadydaktyczną dotyczącą przyjmowanych założeń, zadań, zasad i celów kształcenia. Przed dydaktykami przedmiotowymi są stawiane problemy teoretyczne i praktyczne. Teoretyczne problemy rozwiązuje się przez pojęciowe wyjaśnianie określonych zjawisk, a praktyczne przez wskazanie

---

<sup>19</sup> Grzegorz Białkowski, „Przedmiot, zadania i potrzeby dydaktyki fizyki”, *Postępy Fizyki* 30 (1979): 268.

<sup>20</sup> Cyt. za: Stawiński, *Główne nurty rozwoju*, 73.

<sup>21</sup> Andrzej Burewicz, Hanna Gulińska, *Dydaktyka chemii* (Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 1993); *Zarys dydaktyki biologii*, red. Wiesław Stawiński (Warszawa: PWN 1980); *Dydaktyka biologii i ochrony środowiska*, red. Wiesław Stawiński (Warszawa–Poznań: Wydawnictwo Naukowe 2000).

<sup>22</sup> *Dydaktyka biologii*, 22.

skutecznego działania w danym zakresie. Dydaktyki przedmiotowe zmierzają do coraz pełniejszego i głębszego poznania z jednej strony danych treści kształcenia, a z drugiej – roli ucznia i nauczyciela w procesie nauczania i uczenia się danego przedmiotu. Dydaktyki przedmiotowe można traktować jako nauki otwarte, ponieważ dotyczą one wypracowywania teoretycznych modeli ciągle poznawanego, złożonego i zróżnicowanego procesu kształcenia. Dodatkowo uwzględniają one dorobek pokrewnych im dyscyplin naukowych: pedagogiki, psychologii, socjologii, neurologii, filozofii, teorii poznania i innych. Ze względu na interdyscyplinarny ich charakter są one autonomicznymi dziedzinami nauki, niesprowadzalnymi i nieredukowalnymi do żadnej innej dziedziny wiedzy naukowej<sup>23</sup>. Jednocześnie autonomiczność dydaktyk przedmiotowych nie powinna odizolowywać ich od metapedagogicznych i metadydaktycznych dyskusji dotyczących paradygmatyczności dydaktyk ogólnych. Z toczących się dyskusji można wyprowadzić wnioski, iż najlepszym rozwiązaniem dla rozwoju dydaktyk przedmiotowych jest ich otwieranie się na wiele paradygmatycznych propozycji i wybieranie z nich tych treści, które najpełniej dookreślają drogi prowadzące do samodzielności uczenia się i samowychowania<sup>24</sup>.

Wraz z usamodzielnianiem się dydaktyk przedmiotowych postępowała instytucjonalizacja dydaktyki w środowisku akademickim. W zakresie nauk przyrodniczych, zanim zaczęły być organizowane zakłady metodyki lub dydaktyki, do kształcenia akademickiego wprowadzano najpierw odpowiednie przedmioty metodyczne.

Ważnym wydarzeniem w historii rozwoju dydaktyk przedmiotowych w Polsce było zorganizowanie przez Zakład Dydaktyki Biologii WSP w Krakowie w 1970 roku I Ogólnopolskiego Seminarium Dydaktyki Biologii, na którym podjęto dyskusje o miejscu dydaktyki biologii pośród nauk biologicznych i dydaktyki ogólnej. W kolejnych latach zorganizowanie sekcji Dydaktyki Biologii przy Zarządzie Głównym Polskiego Towarzystwa im. Mikołaja Kopernika doprowadziło do przekształcenia się tradycyjnej metodyki nauczania biologii w dydaktykę biologii, dając tym samym początek dalszemu jej rozwojowi<sup>25</sup>. Warto też zauważyć, iż w 1957 roku na WSP w Krakowie powołano Zakład Metodyki Nauczania Biologii, który w 1961 roku został przekształcony w Zakład Dydaktyki Biologii kierowany przez Wiesława Stawińskiego. Na tej samej uczelni utworzona w 2003 roku Pracownia Dydaktyki Chemii została przekształcona w 2006 roku

---

<sup>23</sup> Krzysztof Śleziński, *Zarys dydaktyki filozofii* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2000), 15–16.

<sup>24</sup> Dorota Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. Lucyna Hurlo, Dorota Klus-Stańska, Majka Łojko (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2009), 62–73; Agnieszka Nowak-Łojewska, *Uwagi o edukacji w perspektywie obiektywizmu, konstruktywizmu i rekonstrukcjonizmu*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, 148–161.

<sup>25</sup> Stawiński, *Główne nurty rozwoju*, 74.

w Zakład Dydaktyki Chemii kierowany przez Jana Rajmunda Paśko. Z kolei Zakład Dydaktyki Fizyki utworzony został w 1977 roku i od połowy lat 80., przez blisko trzydzieści lat, kierował nim Wiesław Błasiak<sup>26</sup>.

\* \* \*

W latach 1945–2016 w zakresie rozwoju dydaktyk przedmiotowych można zauważyć:

1. toczącą się dyskusję nad miejscem dydaktyk przedmiotowych w systemie nauki, ich relacji do dydaktyki ogólnej oraz do właściwych im dyscyplin naukowych;
2. usamodzielnianie się dydaktyk przedmiotowych i odchodzenie od określania ich „dydaktykami szczegółowymi”;
3. tworzenie w środowisku akademickim zakładów dydaktyk przedmiotowych;
4. opracowanie nowoczesnych podręczników dydaktyk przedmiotowych i programów kształcenia na wszystkich poziomach i etapach edukacyjnych;
5. rozwijanie dydaktyki ogólnej, dzięki empirycznym badaniom dydaktyk szczegółowych.

**Streszczenie:** W artykule przybliża się drogę dążenia dydaktyk szczegółowych, nazywanych także przedmiotowymi, do zdobycia samodzielności naukowej. Zwraca się także uwagę na ścisłą zależność dydaktyk przedmiotowych od dydaktyk ogólnych oraz specyfiki ich przedmiotów nauczania. Podkreśla się znaczenie rozwoju dydaktyk przedmiotowych w tworzeniu odpowiednich struktur środowiska akademickiego.

**Słowa kluczowe:** dydaktyka ogólna, dydaktyki przedmiotowe, metodyka, reforma edukacji, program kształcenia

## Bibliografia

- Białkowski, Grzegorz. „Przedmiot, zadania i potrzeby dydaktyki fizyki”. *Postępy Fizyki* 30 (1979): 268.
- Błasiak, Władysław. „Dzieje dydaktyki fizyki”. W: *Dzieje dydaktyk przedmiotowych w 65-letniej tradycji Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie*, red. Jan Rajmund Paśko, Katarzyna Potyrała, Jolanta Zielińska, 53–59. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, 2011.
- Burewicz, Andrzej, Hanna Gulińska. *Dydaktyka chemii*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1993.
- Cichy, Danuta. „Stan dydaktyki biologii w Polsce”. *Biologia w Szkole* 5 (1987).

---

<sup>26</sup> Władysław Błasiak, *Dzieje dydaktyki fizyki*, w: *Dzieje dydaktyk przedmiotowych w 65-letniej tradycji Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie*, red. Jan Rajmund Paśko, Katarzyna Potyrała, Jolanta Zielińska (Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP 2011), 53–59.

- Dydaktyka biologii i ochrony środowiska, red. Wiesław Stawiński. Warszawa–Poznań: Wydawnictwo Naukowe, 2000.
- Dzieje dydaktyk przedmiotowych w 65-letniej tradycji Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, red. Jan Rajmund Paśko, Katarzyna Potyrała, Jolanta Zielińska. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, 2011.
- Głowacki, Marian. *Dydaktyka fizyki. Zagadnienia ogólne*. Częstochowa: Wydawnictwo WSP, 1994.
- Janiuk, Ryszard. *Synteza badań grup tematycznych przedmiotów matematyczno-przyrodniczych wykonywanych w ramach RP III-30 w latach 1986–1990*. Bydgoszcz: WSP, 1991.
- Klus-Stańska, Dorota. „Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita”. W: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. Lucyna Hurlo, Dorota Klus-Stańska, Majka Łojko. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- Konieczna, Magdalena. *Zasady dydaktyczne w kształceniu chemicznym*. Warszawa: WSiP, 1991.
- Kulpa, Jan. „Dydaktyka ogólna i dydaktyki szczegółowe”. *Prace z Dydaktyki Szkoły Wyższej* 8 (1973): 13–18.
- Kupisiewicz, Czesław. *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN, 1980.
- Niemierko, Bolesław. *Synteza dorobku Resortowego Programu Badań Podstawowych III-30. Unowocześnianie procesu dydaktycznego – model dydaktyk szczegółowych 1986–1990*. Bydgoszcz: WSP, 1990.
- Niemierko, Bolesław. „Unowocześnienie procesu kształcenia – model dydaktyk szczegółowych”. W: *Resortowy Program Badań Podstawowych RP III-30. Materiały i opracowania z roku 1986*, t. 1. Bydgoszcz: WSP, 1987.
- Nowak-Łojewska, Agnieszka. „Uwagi o edukacji w perspektywie obiektywizmu, konstruktywizmu i rekonstrukcjonizmu”. W: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. Lucyna Hurlo, Dorota Klus-Stańska, Majka Łojko. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- O nauczaniu geografii*, red. Benoit Brouillette, tłum. Józef Garbag. Warszawa: PZWS, 1970.
- Okoń, Wincenty. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN, 1987.
- Palka, Stanisław. „Zróżnicowanie teoretycznej wiedzy pedagogicznej a praktyka pedagogiczna”. W: *Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, red. Stanisław Palka. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego MCLXI, *Prace Pedagogiczne* 22 (1995): 173–176.
- Potulicka, Eugenia, Joanna Rutkowiak. *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- Stawiński, Wiesław. *Główne nurty rozwoju dydaktyki biologii*. Warszawa: WSiP, 1992.
- Stawiński, Wiesław. „Kształcenie umiejętności i rozwijanie zainteresowań biologicznych”. *Biologia w Szkole* 2 (1983).
- Stawiński, Wiesław. „Udział przyrodniczych czasopism dydaktycznych w rozwoju dydaktyki biologii”. W: *Unowocześnianie procesu dydaktycznego – model dydaktyk szczegółowych*, red. Bolesław Niemierko, t. 4. Bydgoszcz: WSP, 1990.
- Śula J. „Dydaktyka biologii jako nauka”. *Prace z Dydaktyki Szkoły Wyższej* 8 (1973).
- Szymański, Mirosław. „Podstawy teoretyczne reform szkolnych”. W: *Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, red. Stanisław Palka. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego MCLXI, *Prace Pedagogiczne* 22 (1995): 57–64.
- Śleziński, Krzysztof. *Zarys dydaktyki filozofii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.
- Wybrane zagadnienia z dydaktyki ogólnej*, red. Anna Łukaszewska, Stanisław Palka. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1988.
- Zarys dydaktyki biologii*, red. Wiesław Stawiński. Warszawa: PWN, 1980.





*Małgorzata Michel*<sup>1</sup>

Uniwersytet Jagielloński

## ZMIANA MYŚLENIA O PROCESIE RESOCJALIZACJI I OSOBACH NIEDOSTOSOWANYCH SPOŁECZNIE W ŚWIETLE ZMIAN PARADYGMATÓW W POLSKIEJ MYŚLI RESOCJALIZACYJNEJ. NURT „NOWEJ RESOCJALIZACJI”

Changing of Thinking about Resocialization Process and to Social Awkwardness People in the Context of Paradigm Changing in Polish Resocialization Idea. „New Resocialization” Current

**Summary:** The purpose of this article is presentation about changing of thinking about resocialization process and to social awkwardness people in the context of paradigm changing in polish resocialization idea. Author presents two currents in the resocialization area: traditional resocialization and „new resocialization” current. The consequences in this situation is methodical changes in general line with adjusted people. It is why question: „how to resocialize?” is actual too.

**Key words:** resocialization process, adjusted people, paradigm, „new resocialization” current, polish resocialization idea

Paradygmat to nic innego jak pewien przyjęty sposób widzenia rzeczywistości w danej dziedzinie. Wraz z publikacją książki *Struktura rewolucji naukowych* Thomas Samuel Kuhn<sup>2</sup> przyczynił się do powstania klimatu kontrowersji wokół przywołanego pojęcia. Konsekwencje klimatu kontrowersji widoczne są do dziś szczególnie na gruncie nauk społecznych, w tym w pedagogice. Status

---

<sup>1</sup> Dr Małgorzata Michel jest adiunktem w Zakładzie Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Instytutu Pedagogiki na Wydziale Filozoficznym UJ. Adres: Instytut Pedagogiki UJ, ul. Batorego 12, 31-135 Kraków; e-mail: malgorzata.michel@uj.edu.pl.

<sup>2</sup> Thomas S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych* (Warszawa: Wydawnictwo Aletheia 2001).

paradygmatu w naukach pedagogicznych uzyskuje dzisiaj wiele teorii. Zwykle ich zwolennicy chcą im przyznać najwyższą rangę i uczynić je dominującymi. Tym samym paradygmatem często próbuje się nazwać sposoby działania, które w danym środowisku uważane są za powszechne i obowiązujące. Do nich należą podejścia wieloaspektowe, paradygmaty diagnostyczne czy wychowawcze. Często autorzy usytuowania konkretnej koncepcji czy podejścia w przestrzeni paradygmatów mają dobre intencje, paradygmaty wyłaniane są jednak z postulatów pedagogicznych, mających życzeniowy charakter, lub z celów, do których zmierzają twórcy i pomysłodawcy. Stąd mówi się o paradygmacie autonomii wychowanka, współpracy z rodziną czy integracji społecznej, na przykład osób niepełnosprawnych. Jednakże w gąszczu owych paradygmatów dyscypliny, jaką jest pedagogika, obecnie mamy do czynienia nawet nie tyle z wielością paradygmatów, co z paradygmatycznym chaosem.

Autorka niniejszego artykułu stawia sobie za zadanie przyjrzenie się owej wielości paradygmatycznej i w jej świetle próbę usytuowania współczesnej myśli resocjalizacyjnej w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem nurtu tak zwanej „nowej resocjalizacji”. Pedagogika resocjalizacyjna w chwili obecnej ma status samodzielnej dyscypliny pedagogicznej i coraz rzadziej w literaturze przypisywana jest zakresowo pedagogice specjalnej. Wciąż uznawana jest za subdyscyplinę tej ostatniej, prawdopodobnie z racji ujmowania osób niedostosowanych społecznie jako takich, które potrzebują czy wymagają specjalnych metod wychowawczych, metodyczno-psychologicznych i medycznych<sup>3</sup>. Od początku jednak swojego istnienia pedagogika resocjalizacyjna ma charakter i status nauki interdyscyplinarnej. W rezultacie zarówno jej podstawa teoretyczna, jak i metodyczna nie były bazami jednorodnymi metodologicznie<sup>4</sup>. Przesłanki teoretyczne pedagogika resocjalizacyjna czerpała z nauk filozoficznych, psychologicznych, socjologicznych, kryminologicznych, medycznych, próbując jednocześnie na gruncie zaadaptowanych teorii konstruować własne koncepcje wyjaśniające mechanizmy nieprzystosowania społecznego, patologii społecznych i indywidualnych oraz innych form zaburzeń w zachowaniu i funkcjonowaniu ludzi będących przedmiotem jej zainteresowania<sup>5</sup>. Podobnie sytuacja wygląda z wymiarem metodycznym pedagogiki resocjalizacyjnej. Jej działalność praktyczna oparta jest bowiem na współdziałaniu wielu teorii reprezentujących różne nurty i dyscypliny naukowe, takie jak psychologia, medycyna czy praca socjalna.

Wynik analizy literatury oraz debat, które od lat 90. XX wieku odbywały się na licznych konferencjach i seminariach w ramach pedagogiki resocjalizacyjnej nie pozostawiają wątpliwości co do kryzysu, wyczerpania się tradycyjnego

<sup>3</sup> Maria Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna* (Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie 1964).

<sup>4</sup> Marek Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna w stronę działań kreujących* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014).

<sup>5</sup> Tamże.

paradygmatu i prób nowych uzgodnień paradygmatycznych. Wyraźnie zaznaczający się od pewnego czasu nurt myślowy w pedagogice resocjalizacyjnej domaga się w mojej opinii usytuowania paradygmatycznego. Chociaż na przykład autor koncepcji twórczej resocjalizacji Marek Konopczyński wyraźnie lokuje swoją koncepcję w konkretnym paradygmacie. Autor też zresztą poszerza pole swoich rozważań, dokonując swoistego porównania dwóch „pedagogik resocjalizacyjnych”, co będzie rozpatrywane dalej. Wyraźnie zatem, szczególnie w pewnych koncepcjach, zarysowuje się kierunek rekonstrukcji paradygmatycznej z wektorem skierowanym na paradygmat humanistyczny. Paradygmatyczne dezaktualizacje dotyczą natomiast głównie biologizmu i medykalizacji, wiary w resocjalizacyjną moc i funkcję prawa, utożsamiania resocjalizacji z terapią, korektą i naprawą oraz wiary w instytucjonalne działania zmiany przestępcy na lepszego człowieka i wyprowadzenie go z agonii moralnej w izolacji, bez udziału społeczeństwa. Sądzę, iż warto dodać nieczęsto zaznaczany przez poszczególnych autorów czynnik, mianowicie czynnik związany z przestrzenią rozwoju duchowego człowieka. A przecież, na co wskazują liczne badania, to programy resocjalizacyjne i readaptacyjne oparte na duchowości i wartościach moralnych, jak choćby niezwykle popularny Program Dwunastu Kroków, realizowane na marginesie oficjalnego systemu lub obok niego wykazują się niezwykłą skutecznością<sup>6</sup>. Aby prześledzić zmianę myślenia o procesie resocjalizacji i osobach niedostosowanych społecznie w świetle zmian paradygmatów w polskiej myśli resocjalizacyjnej, warto powrócić na moment do samego pojęcia paradygmatu.

Thomas S. Kuhn definiował paradygmat najprościej jako zbiór pojęć i teorii tworzących podstawy danej nauki. Przy czym teorii i pojęć tworzących paradygmat raczej się nie kwestionuje, przynajmniej do czasu, kiedy paradygmat spełnia swoje funkcje i jest poznawczo twórczy, czyli innymi słowy, kiedy za jego pomocą można tworzyć teorie szczegółowe, zgodne z danymi doświadczalnymi, którymi zajmuje się nauka. Dobry paradygmat musi spełniać pewne warunki, mianowicie być spójny pod względem logicznym i pojęciowym, być prosty i zawierać jedynie te pojęcia i teorie, które dla danej nauki są rzeczywiście niezbędne, oraz dawać możliwość tworzenia teorii szczegółowych zgodnych ze znanymi faktami. Autor *Struktury rewolucji naukowych* koncentrował się w swoich rozważaniach na paradygmatach w naukach przyrodniczych, jednakże w nauce obecna jest również dyskusja na temat paradygmatów w dyscyplinach społecznych. W nich jednocześnie mogą występować różne paradygmaty. Tym samym dochodzi do wojen paradygmatycznych, czyli wzajemnego zwalczania się uczonej z różnych obozów czy frakcji naukowych, a nawet światopoglądowych.

---

<sup>6</sup> Frank Riessman, David Carrol, *Nowa definicja samopomocy. Polityka i praktyka* (Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych 2000).

W encyklopedii pedagogicznej paradygmat rozumiany jest jako:

wzorcowa teoria [...] o zasadniczym znaczeniu dla danej nauki, która umożliwia badaczom określonej dziedziny przyjęcie założeń uznawanych za pewne i skupienie się na rozwiązywaniu bardziej konkretnych problemów; jest to więc całość założeń oraz kryteriów interpretacyjnych, które umożliwiają analizę i ocenę wyników badań naukowych<sup>7</sup>.

Dalej możemy przeczytać, iż:

jest to rodzaj formy, która z góry organizuje sposób postrzegania i wartościowania analizowanych zjawisk. Ponieważ forma jest taka sama dla wszystkich badaczy przynależnych do danego kolektywu myślowego, bywa niedostrzegalna. Można ją zauważyć z zewnątrz, reprezentując odmienny styl myślowy<sup>8</sup>.

Akceptowany stopień uzgodnień przez ogół badaczy jest o tyle istotny, iż w praktyce przekłada się lub przynajmniej powinien się przekładać na pewną konkretną wizję człowieka, koncepcję rzeczywistości i sposoby jej rozumienia. To z kolei tworzy podwaliny pod pytania: jak wychowywać? jak resocjalizować?

Pytania te, pomimo zaawansowanego rozwoju pedagogiki jako nauki, wciąż nie tracą na aktualności, przyjmując coraz to nowe oblicza. Zresztą jest to naturalna trajektoria rozwoju dyscyplin społecznych, zważywszy na ogromną dynamikę rzeczywistości i zachodzących w niej zmian na wszystkich płaszczyznach życia (społecznego, politycznego czy cywilizacyjnego) i to zarówno na poziomie światowym, jak i wewnątrz poszczególnych wspólnot politycznych, państw czy regionów lokalnych. To wymusza na pedagogice ciągłą rewizję pojęć, twierdzeń i koncepcji. Przykładem może być właśnie pedagogika resocjalizacyjna, której nie tylko obserwacja, lecz także analizy literatury każą wyciągnąć wnioski, iż na przełomie XX i XXI wieku doświadczyła wyraźnego kryzysu zmiany, co widać na przykładzie polskiej myśli resocjalizacyjnej oraz powiązanych z nią praktycznych działań w sferze instytucjonalnej. Jak pisze M. Konopczyński, wokół pedagogiki resocjalizacyjnej narosło wiele wątpliwości i nieporozumień<sup>9</sup>. Pojawiły się też liczne błędne przekonania, które można pogrupować w pewne bardzo wyraziste mity, oparte bardziej na wiedzy potocznej, niżli na dowodach naukowych. Pierwszy mit to wiara w resocjalizacyjną rolę prawa. Drugi to twierdzenie, iż terapia jest tym samym, co resocjalizacja. Wynika on z traktowania przez długi czas osoby zdemoralizowanej, jej niedostosowania społecznego i przestępczości jako formy choroby społecznej wymagającej leczenia. Ostatni mit natomiast stwierdza, iż instytucje resocjalizacyjne zmieniają przestępcę w lepszego

<sup>7</sup> Anna Sięgień, „Paradygmat”, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. Tadeusz Pilch, (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2005), 36.

<sup>8</sup> Tamże, 37.

<sup>9</sup> Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna*, 58.

człowieka i są tym samym najskuteczniejszym rozwiązaniem. Wspomniane powyżej mity wynikające z rozwoju myśli resocjalizacyjnej mają swoje konsekwencje w konkretnych rozwiązaniach praktycznych. Analiza współczesnych praktyk resocjalizacyjnych, jak wnioskuje przywołany autor, wynika z przyjętych przed laty teoretycznych oraz metodycznych założeń i koncepcji pochodzących jeszcze z połowy XX wieku. Tym samym ukazuje „zakurzone” oblicze resocjalizacji<sup>10</sup>. Równoległe do wspomnianych mitów można zatem wyróżnić trzy oblicza (twarze) pedagogiki resocjalizacyjnej, są nimi: twarz Marsowa – jurydystyczna, twarz Eskulapowa – terapeutyczna oraz twarz Fortuny – nadziei na lepszą przyszłość<sup>11</sup>.

Opisana powyżej sytuacja zdaje się charakterystyczna dla prezentowanego przez Kuhna kryzysu w nauce. Kryzysy takie są wyzwalane w momencie, gdy uczeni uznają odkryte sprzeczności za anomalie w dopasowaniu istniejącej teorii do natury. Można by się pokusić o zmianę tego stwierdzenia celem dopasowania go do realiów nauk społecznych, mocno osadzonych w społecznej rzeczywistości, i uznać, iż kryzysy takie wyzwalane są w momencie, gdy uczeni uznają odkryte sprzeczności za anomalie w dopasowaniu istniejącej teorii do rzeczywistości społecznej. Wszystkie kryzysy w nauce rozwiązywane są na trzy sposoby: nauka instytucjonalna może udowodnić zdolność do objęcia kryzysowego problemu i w tym wypadku „wszystko wraca do normalności”; alternatywnie, problem pozostaje i jest zaetykietowany, postrzega się go natomiast jako wynik niemożności użycia niezbędnych przyrządów i narzędzi do rozwiązania go. Tym samym uczeni pozostawiają jego rozwiązanie przyszłym pokoleniom, wierząc w rozwój zaawansowania narzędzi. Trzecim sposobem, najrzadszym, jest sytuacja pojawienia się nowego kandydata na paradygmat, co powoduje wygenerowanie bitwy o jego uznanie. Bitwę tę Kuhn nazywa wojną paradygmatów<sup>12</sup>.

W swoich rozważaniach powróć do książki Kuhna, w której autor zainicjował zmianę myślenia o rozwoju nauki, wprowadzając pojęcie rewolucji naukowej. Najważniejszym pojęciem i determinantem tytułowej rewolucji według cytowanego autora jest wyodrębnianie się w poszczególnych dyscyplinach nauki właściwych dla niej paradygmatów. Zanim jednak to nastąpi, mamy do czynienia z tak zwanym etapem przedparadygmatycznym, czyli okresem przypadkowego i chaotycznego zbierania danych oraz równoległego wykształcania się funkcjonujących i konkurencyjnych wobec siebie twierdzeń, stanowisk i teorii. Z tym związane jest tworzenie różnych szkół reprezentujących konkretne koncepcje naukowe. Z biegiem czasu oraz wraz z osiągnięciem dojrzałości naukowej jako odpowiedź na pewne kryzysy i problemy nierozwiązane wykształcają się paradygmaty. Tym samym do rozwoju nauki dochodzi wówczas, gdy „społeczność zawodowa dokona przewartościowania

---

<sup>10</sup> Tenże, *Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych. Refleksje wokół polskiej rzeczywistości resocjalizacyjnej* (Warszawa: Wydawnictwo Pedagogium 2013), 41.

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> Kuhn, *Struktura*.

tradycyjnych procedur doświadczalnych, kiedy zmieni bliskie jej dotychczas poglądy na budowę świata i w końcu przekształci siatkę teoretyczną, za pomocą której ujmuje świat<sup>13</sup>. Dalej Kuhn pisze: „pozostaje też sprawą otwartą, czy którakolwiek z dyscyplin nauk społecznych w ogóle osiągnęła już jakiś paradygmat. Historia pokazuje, że droga do takiej jedności w badaniach jest niezwykle trudna”<sup>14</sup>.

W tym kontekście wagi nabierają rozważania nad problematyką paradygmatów polskich reprezentantów pedagogiki w osobach Zbigniewa Kwiecińskiego, Bogusława Śliwerskiego, Lecha Witkowskiego, Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, Joanny Rutkowiak czy Krzysztofa Rubachy. Na podstawie przeglądu twórczości naukowej tych autorów Amadeusz Krause przedstawia w swojej pracy *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*<sup>15</sup> pewną wizję paradygmatu, niezbędną do zrozumienia prezentowanych treści i zagadnień z zakresu pedagogiki specjalnej. Wydaje się to o tyle istotne, że pedagogika resocjalizacyjna, będąca przedmiotem rozważań, jest również – jak już zostało wspomniane – subdyscypliną pedagogiki specjalnej.

Czytelną mapę usytuowania paradygmatów w naukach społecznych prezentuje Krzysztof Rubacha, który pisze, iż:

świat społeczny można analizować w obrębie dwóch kluczowych kategorii: człowieka jako istoty społecznej i społeczeństwa. W odniesieniu do tych kategorii przedstawiciele nauk społecznych sformułowali podstawowe pytania: Jak istnieje świat społeczny? Jaka jest natura człowieka? Jak zmienia się społeczeństwo? I właśnie odpowiedzi na te pytania stanowią przesłanki wyjaśniania zjawisk społecznych, składających się na paradygmaty nauk społecznych<sup>16</sup>.

W konsekwencji według cytowanego autora możemy mówić o czterech paradygmatach w naukach społecznych, są to: humanizm, strukturalizm, funkcjonalizm i interpretatywizm. Pojawiły się również warianty krytyczne i opozycyjne wobec dominujących paradygmatów, które można ująć w takie podejścia, jak: funkcjonalizm, humanizm, interpretatywizm i hermeneutyka. Zbigniew Kwieciński pisze, iż w wymienionej kolejności różnią się one stopniem malejącej perswazyjności, której zmniejszenie i unikanie staje się kryterium poprawności naukowej i jedynie dopuszczalnej postawy etycznej pedagoga w procesach wychowawczych<sup>17</sup>.

---

<sup>13</sup> Tamże, okładka, 4.

<sup>14</sup> Tamże, 41.

<sup>15</sup> Amadeusz Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010).

<sup>16</sup> Amadeusz Krause, cyt. za: Krzysztof Rubacha, „Budowanie teorii pedagogicznych”, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski, (Warszawa: Wydawnictwo PWN 2003), 60.

<sup>17</sup> Zbigniew Kwieciński, „Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego”, w: tegoż, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza* (Poznań-Olsztyn: Wydawnictwo Edytor 2000).

Zbigniew Kwieciński podaje, iż paradygmat jest to „zbiór ostatecznych przesłanek w wyjaśnianiu jakiegoś obszaru rzeczywistości przyjętych w społeczności uczonych, a następnie upowszechniony jako zbiór myślenia w normalnych zbiorowościach użytkowników nauki”<sup>18</sup>. Poza wąskie rozumienie pojęcia paradygmatu można przyjąć również rozważania Bogusława Śliwerskiego, który pisze, iż

paradygmat jest [...] zestawem założeń ontologicznych dotyczących natury rzeczywistości i roli nauki, które rzutują na akceptację wyników badań w danej epoce i danym miejscu [...]. Wartości nauki nie są bowiem niezmiennie. Wraz z kolejnym paradygmatem pojawiają się nowe kategorie pojęciowe, które przekształcają w fakt naukowy to, co dla poprzedniego paradygmatu było jakąś nieprawidłowością, anomalią<sup>19</sup>.

Kontynuując myśl tego autora, można powiedzieć, iż w pedagogice mamy do czynienia z wielością paradygmatów, które jednak muszą być równouprawnione. Tym samym Śliwerski każe nam dojść do konkluzji, iż pedagogika jest nauką paradygmatyczną, w której w danym okresie po prostu dominuje jeden paradygmat. W konsekwencji paradygmaty muszą rezygnować ze swoich roszczeń do wyłączności.

Liczne też informacje związane z wieloparadygmatycznością pedagogiki jako nauki można znaleźć w pracach Lecha Witkowskiego<sup>20</sup>, czego tutaj nie będę już rozwijała. Wspomnę jedynie, iż uczoney ten wyraźnie akcentuje znaczenie wizji rozwoju i tradycji dyscypliny, jaką jest pedagogika, duży nacisk kładąc na wspólnotowość badawczą jej reprezentantów. Wspólnotowość ta znajduje swoje odzwierciedlenie w takich aktach, jak rodzaj wspólnych lektur czy obowiązujący w danym kręgu kanon nauczania. Pozwala to na wskazywanie nie tylko zmiany postrzegania faktów, teorii czy badawczych strategii, lecz także na odmienność wizji całych dyscyplin, zakorzenioną w sposobach ich postrzegania i uprawiania<sup>21</sup>. Ważne jest, aby nie mylić powyższych słów z przyzwoleniem na teoritwórczą dowolność.

Podobne konkluzje na temat wieloparadygmatyczności pedagogiki podaje Rolland Paulston, który pisząc o heterogeniczności współczesnych teorii pedagogicznych, postuluje zakończenie wojen paradygmatycznych<sup>22</sup> na rzecz kompletności. Konstatuje on dalej, iż być może sama dyskusja o paradygmatach pedagogiki straci z czasem sens, ponieważ to, co rozumiemy jako ogólny zbiór ostatecznych przesłanek w wyjaśnianiu jakiegoś obszaru rzeczywistości, może

<sup>18</sup> Tamże, 47

<sup>19</sup> Bogusław Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania* (Kra-ków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2009), 29.

<sup>20</sup> Lech Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty dla nowoczesnych nauczycieli*, t. 2 (Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych 2007).

<sup>21</sup> Tamże.

<sup>22</sup> Rolland G. Paulston, „Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia konceptualnych map teorii i paradygmatów”, w: *Alternatywy myślenia o edukacji*, red. Z. Kwieciński (Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych 2000).

wobec rozgałęzienia teoretycznego stracić swoją jednoznaczność i przydatność paradygmatyczną. W zamian pozostanie płynna i zmienna konstrukcja wielu stanowisk interpretacyjnych, uzupełniających się wzajemnie bądź wchodzących ze sobą w spór czy wykluczających się. Ostatecznie podpieranie się założeniem paradygmatyczności współczesnej pedagogiki może czasem nie wystarczyć, ponieważ nie można mówić o paradygmatach, dezaktualizując ich najważniejsze cechy, zdolność ich rozumienia, opisu i interpretacji. W tym kontekście Joanna Rutkowiak pisze, iż funkcjonowanie wielu paradygmatów o równoprawnych statusach może spowodować, iż ich nosiciele mogą wybrać kilka wobec siebie zachowań: mogą zachować wzajemną zależność, mogą ze sobą konkurować, współdziałać dopełniając lub wzajemnie przekładać treści uprawianych przez siebie paradygmatów<sup>23</sup>. Interesujące, że autorka prezentuje ciekawy projekt przekładów paradygmatycznych. Inspirując się rozważaniami Tomasza Szkudlarka o opozycyjnej subiektywności i obiektywności w pedagogice, poszukującego „trzeciej drogi”, za której główne ogniwo uważa kategorię rzeczywistości<sup>24</sup>, pisze:

przez owo przekładanie [paradygmatów – przyp. aut.] rozumiem podmiotową aktywność semantyczną, polegającą na takim modyfikowaniu znaczeń pedagogicznej wypowiedzi paradygmatycznej, jaka – mówiąc wstępnie – umożliwiłaby „użytkownikowi paradygmatu” poruszanie się między zwielokrotnionymi jakościami potencjału jego treściowej przestrzeni<sup>25</sup>.

W świetle powyższych rozważań warto jasno zaznaczyć, co mocno podkreśla Lech Witkowski, że przyjęcie założenia o wieloparadygmatyczności współczesnej pedagogiki nie upoważnia do całkowitej dowolności posługiwania się tym pojęciem i jego nadużywania. Odnosząc się bezpośrednio do koncepcji Kuhna, Witkowski pisze o sytuacji zarówno alternatywności paradygmatów, jak i o patologii niealternatywności<sup>26</sup>. Oba zjawiska szczegółowo analizuje i jak stwierdza – stają się one przestrożą przed uprawianiem „indywidualizmu paradygmatycznego”, a więc posługiwaniem się tymi kategoriami pojęciowymi w celu umocnienia własnych poglądów i kompetencji lub wręcz maskowaniem ich braku. Wielość interpretacji tworzy wieloparadygmatyczność, gdzie uzgodnienia nie mają wyłącznie charakteru hierarchicznego, lecz również równoległy – czasami się zwalczają, pozostając w sporze, czasami natomiast uzupełniają. Zmiana paradygmatu w naukach społecznych może zatem nastąpić bez zdefiniowanego, konkretnego

---

<sup>23</sup> Joanna Rutkowiak, „Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik rzeczywistości życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne”, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*.

<sup>24</sup> Tomasz Szkudlarek, „Obiektywizm i subiektywizm pedagogiczny a całościowe myślenie o wychowaniu”, w: *Pytanie- dialog- wychowanie*, red. J. Rutkowiak (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2009).

<sup>25</sup> Tamże, 76.

<sup>26</sup> Lech Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, t. 3 (Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych 2007).



odkrycia czy przyjętej teorii, a wynikać wyłącznie z tego, co przypisujemy na przykład dojrzałości społecznej, humanizacji życia społecznego, nowemu porządkowi, czasom, postępowi technologicznemu, zwyczajom czy kulturze. Wątpliwości mogą też dotyczyć różnych interpretacji tych samych teorii.

Jeszcze jedną istotną kwestią nad rozważaniami w związku z pojęciem zjawiska paradygmatu jest pojęcie „uspołecznienie paradygmatu”, na które uwagę zwraca Amadeusz Krause<sup>27</sup>. Przez pojęcie to autor rozumie zaakceptowanie paradygmatu przez zbiorowość, w której jest on tworzony, a której prawidłowości i znaczenia interpretuje. Na przykładzie rozwoju pedagogiki można przyjąć, że o ile powstają w niej idee wyprzedzające aktualne uzgodnienia społeczne, o tyle dopiero w procesie upublicznienia i społecznej weryfikacji umacnia się wiara w ich prawdziwość<sup>28</sup>. Rozpowszechnione przekonanie o skuteczności rozwiązywania problemów, które daje ta idea, umożliwiła przekształcanie się jej w akceptowaną wiedzę paradygmatyczną. Wiedza ta ma charakter zatem nie tyle odkrywania, co społecznej zgody na aktualizację znaczeń i interpretacji.

Uspołecznienie paradygmatu zakłada swoistą przydatność paradygmatyczną dla szerszej zbiorowości, co jasno komunikuje Kwieciński, stawiając tezę o rozpowszechnieniu wzorców myślenia w zbiorowościach użytkowników nauki<sup>29</sup>. Tym samym można mówić o odmiennym sposobie powstawania paradygmatu w naukach społecznych, a więc o procesie przekształcania wiedzy i doświadczeń społecznych w powszechną akceptację uzgodnień zarówno na gruncie dyscypliny naukowej, jak i w obszarach społecznej interpretacji. Tę siłę uzgodnienia paradygmatu cytowany już Krause nazywa „drugim życiem paradygmatu”<sup>30</sup>. Tutaj jednak, jak zaznacza autor, może się pojawić problem związany z tym, iż zmiana paradygmatyczna w nauce może się dokonać znacznie szybciej aniżeli w interpretacjach społecznych. Pomimo przecież wskazania nowej drogi w dyscyplinie naukowej jej wcześniejsze dokonania pozostają nienaruszone. Taki odrzucony paradygmat może długo jeszcze pozostawać w swoistej opozycji, czego przykładem są utrwalone w wyniku naukowych uzgodnień stereotypy. Jak pisze Krause, są one szczególnie widoczne na gruncie pedagogiki specjalnej. Przykładem niech będzie choćby przez lata funkcjonujący paradygmat biologiczny niepełnosprawności. Wydaje się to o tyle istotne, iż ma swoje konsekwencje w postaci istniejących przekonań o niezaradności, inności niepełnosprawnych czy konieczności izolacyjnego rehabilitowania, które w wielu społecznych obszarach funkcjonują do dziś.

Powyższe rozważania i przykłady są o tyle znaczące, że pośrednio dotyczą również pedagogiki resocjalizacyjnej. W ostatniej dekadzie nastąpiła wyraźna zmiana myślenia o procesie resocjalizacji i osobach niedostosowanych społecznie,

---

<sup>27</sup> Krause, *Współczesne paradygmaty*, 33.

<sup>28</sup> Tamże, 33.

<sup>29</sup> Kwieciński, „Mimikra”, 53.

<sup>30</sup> Krause, *Współczesne paradygmaty*, 34.

którą można rozpatrywać w świetle zmian paradygmatów w polskiej myśli resocjalizacyjnej. Oprócz tradycyjnej, klasycznej pedagogiki resocjalizacyjnej pojawił się bowiem nurt współczesnej, nieklasycznej pedagogiki resocjalizacyjnej, zwany niekiedy nurtem „nowej resocjalizacji”. Autor tego podejścia, przywoływany już Marek Konopczyński, zaczyna swoje rozważania zmierzające do przedstawienia tego nowego nurtu i porównania „dwóch pedagogik resocjalizacyjnych” od prezentacji paradygmatów istniejących w rozwoju omawianej subdyscypliny. Pisze, iż „myślenie pedagogiczne oparte jest na określonych paradygmatach rozumianych jako zbiór ogólnych przesłanek w wyjaśnianiu obszaru rzeczywistości, przyjętych przez przedstawicieli dyscypliny naukowej jako wzór ostatecznego myślenia”<sup>31</sup>. Cytowany autor wymienia przy tym cztery paradygmaty, które wywarły największy wpływ na bazę teoretyczną pedagogiki resocjalizacyjnej, a tym samym również na praktykę wychowawczą. Są to: paradygmat strukturalistyczny, funkcjonalistyczny, humanistyczny i interpretatywny. Na bazie tych paradygmatów powstały dwie tendencje budowania teorii pedagogicznych. Pierwsza z nich to pajdocentryzm – oparty na paradygmacie humanistycznym. Jego przeciwstawieniem jest didaskaliocentryzm, mieszczący się w paradygmacie strukturalistycznym i funkcjonalistycznym. Wspomniane paradygmaty i teorie wywarły decydujący wpływ na teoretyczną i aplikacyjną przestrzeń pedagogiki resocjalizacyjnej. Dotyczy to zarówno jej nurtu klasycznego, jak i nowych nurtów oraz poszukiwań teoretycznych uzasadnień procesu resocjalizacji.

Według Konopczyńskiego u podstaw powstania klasycznej pedagogiki resocjalizacyjnej leżały: paradygmat strukturalistyczny i funkcjonalistyczny z teoretyczną koncepcją didaskaliocentryzmu, a dominującą szeroką bazą teoretyczną i metodyczną była pedagogika neopozytywistyczna. Współczesna (nowa) pedagogika resocjalizacyjna sięga natomiast do wizji pajdocentrycznej, opartej na paradygmacie humanistycznym i interpretatywnym<sup>32</sup>. Ta zasadnicza różnica w teoretycznym podejściu do problemu skutkuje, po pierwsze, nowymi rozwiązaniami metodycznymi, po drugie zaś budzi niepokój i liczne wątpliwości w środowiskach wychowawców-praktyków. Przez lata uważano bowiem, iż proces resocjalizacji polega na korektach zaburzonych struktur i funkcji jednostek nieprzystosowanych społecznie. Brano pod uwagę przy tym głównie parametry behawioralne i osobowe. Celem natomiast owych oddziaływań była skuteczna readaptacja zaburzonych jednostek w środowisku. Tym samym zalecano możliwie wszechstronne dokonywanie usprawnień struktur i funkcji wadliwie u nich działających. Podstawowym zatem przesłaniem praktycznych wymiarów tradycyjnej, klasycznej pedagogiki resocjalizacyjnej była głębokość korekcyjnych oddziaływań. Innymi słowy, klasyczna pedagogika resocjalizacyjna upatrywała możliwości pomocy osobom nieprzystosowanym społecznie przede wszystkim

<sup>31</sup> Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna*, s. 58.

<sup>32</sup> Tamże, 60.

w korekcyjnie modyfikowanej zmianie ich określonych negatywnych postaw, wadliwych cech osobowości oraz dewiacyjnych form i sposobów zachowań społecznych. Nie bez znaczenia jest tutaj również wizja człowieka. W prezentowanym podejściu człowiek z natury jest raczej zły, a rolą społeczeństwa jest ujarzmić go lub izolować w sytuacji popełnienia przestępstwa lub stanowienia jakiegokolwiek zagrożenia społecznego. Wpływ na rozwój klasycznej myśli i pedagogiki resocjalizacyjnej miały takie koncepcje, jak: behawioryzm, podejście psychodynamiczne i niektóre koncepcje humanistyczne. Celem natomiast była korekta przekonań, postaw, nastawień i preferencji aksjologicznych. Obecnie pedagogika resocjalizacyjna jest, jak już wspominałam, coraz bardziej nauką interdyscyplinarną, tym samym odwołuje się do nowych nurtów teoretycznych i metodycznych (między innymi: teorie twórczości, kognitywizm, koncepcja *resilience*, dramaturgia Ervinga Goffmana) oraz kreśli nową wizję procesu resocjalizacyjnego, którą autor określa jako kreującą działalność wychowawczą. Jedną z istotniejszych zmian wydaje się akcentowanie resocjalizacyjnego znaczenia wspierania rozwoju osobowego i społecznego osób nieprzystosowanych społecznie. W nurcie tym człowiek pojmowany jest jako jednostka twórcza, kreatywna, mająca potencjał do zmiany. Proces resocjalizacji natomiast rozumiany jest jako wspomaganie rozwoju z wiarą w poprawę indywidualnego i społecznego funkcjonowania jednostek nieprzystosowanych społecznie. W tak pojętej resocjalizacji odbywają się dwa równoległe dziejące się procesy: rozwoju struktur poznawczych i twórczych oraz proces destygmatyzacji indywidualnej i społecznej w ramach zaprojektowanych oddziaływań metodycznych. Celem natomiast jest kreowanie nowych parametrów tożsamości.

Krause traktuje współczesną sytuację pedagogiki specjalnej jako pole dużego ryzyka uzgodnień paradygmatycznych. Związane jest ono z takimi płaszczyznami, jak choćby reprezentacją pojęciową i terminologiczną, oraz dotyczy takich zakresów rozważań, jak na przykład relacje między pojęciami a paradygmatami. Mianowicie pojęcia mogą być bezpośrednim następstwem funkcjonowania danego paradygmatu lub mogą odzwierciedlać jego zmiany. Opór wobec zmian w terminologii może oznaczać uporczywe trwanie paradygmatu zarówno w świadomości społecznej, jak i w środowisku naukowym. Autor koncentruje się głównie na takich pojęciach, jak pojęcia naznaczające, czego przykładem jest dziecko specjalnej troski czy upośledzenie umysłowe. Są to pojęcia o tyle istotne, iż generują postawy społeczne wobec pewnych zjawisk, ścieranie się i wymianę paradygmatyczną. Jacques Derrida wskazuje na język pojęć jako subtelny mechanizm wykluczania i piętnowania<sup>33</sup>. Michel Foucault natomiast pisze o językowych

---

<sup>33</sup> Jacques Derrida, *Pismo i różnica*, tłum. Krzysztof Kłosiński (Warszawa: Wydawnictwo KR 2004).

kategoriach społecznej umowy, które służą dyscyplinowaniu społecznemu<sup>34</sup>. Transformując tę matrycę myślową rozważań na grunt pedagogiki resocjalizacyjnej, można się zastanowić, w jakim stopniu pojęcie niedostosowania społecznego w obecnej, trudno uchwytej i zmieniającej się szybko rzeczywistości może podlegać takiej rewizji w kontekście ustawienia paradygmatycznego.

Podobnie reprezentacją paradygmatu może być diagnoza. Ona to, podobnie jak terminologia, jest silnie związana z panowaniem określonego paradygmatu zarówno w pedagogice, jak i w życiu społecznym. Dzięki diagnozie i jej kryteriom określane są standardy i warunki normalności oraz granice patologii. Koncentracja na odchyleniach od niej kształtuje społeczny wizerunek dewianta i paradygmat Innego. Znaczenia związane z paradygmatem tym utrwalane są w terminologii odmienności i wykluczenia, jednocześnie decydując o losach zdiagnozowanych. Przykładów radykalnych skutków diagnozy w konkretnym ujęciu paradygmatycznym dostarcza historia ludzkości. Krause jest zdania, iż takie powiązanie diagnozy ze społecznym paradygmatem eliminacji osobników „słabych i niedoskonałych” może stanowić realne zagrożenie dla ludzkości oraz determinować wektory polityk społecznych w danych krajach. Analogicznie w wypadku przestrzeni pedagogiki resocjalizacyjnej paradygmat eliminacji osobników niedostosowanych społecznie czy wykluczonych dosyć mocno realizowany był w ciągu wieków, czasami w sposób dosłowny, czasami zawołowany przez politykę „wykluczania w białych rękawiczkach”. Diagnoza zatem może służyć egzekwowaniu konsekwencji przyjętych ideologii lub też kategoryzacji i dyscyplinowaniu. Użyte w niej pojęcia mogą kształtować społeczną reprezentację niedostosowania społecznego (bandyta, prostytutka, odchył, psychol, aspołeczność itp.). Ich naznaczający potencjał nabiera mocy w procesie diagnostycznym. Te specyficzne dylematy diagnostyczne są istotną częścią pola ryzyka paradygmatycznego. Przywoływany autor pisze, iż „wychodząc poza ostre kryteria naukowości T.S. Kuhna, możemy mówić o paradygmatach diagnostycznych, wchodzących nie tylko w skład pedagogiki specjalnej, ale i szerszych uzgodnień społecznych, wyznaczających w dużej mierze praktyczne (usługowe) funkcje tej dyscypliny<sup>35</sup>”.

W kontekście powyższych rozważań można wskazać zależności między procesem diagnostycznym a paradygmatami pedagogiki zarówno specjalnej, jak i dalej – resocjalizacyjnej. Z jednej strony mamy do czynienia z potwierdzaniem się paradygmatu tradycjonalistycznego, z drugiej zaś zastępowaniem go paradygmatem humanistycznym (ulożenie paradygmatów na linii: tradycja–rozwój). Pierwszy eksponuje się w tym, co zwykliśmy kojarzyć z diagnozami medycznymi, instrumentalnymi, technicznymi uzgodnieniami wielkości odchyłeń od normy, zmierzeniem jego zakresu i wielkości w naukowych klasyfikacjach, liczbach,

---

<sup>34</sup> Michel Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. Tadeusz Komendant (Warszawa: Wydawnictwo Alatheia 1993).

<sup>35</sup> Krause, *Współczesne paradygmaty*, 106.

procentach, tabelach. Ich konsekwencją są rehabilitacja i resocjalizacja korygująca, wyrównująca oraz „specjalne” działania na rzecz jednostki. Zmiany paradygmatu humanistycznego uwidaczniają się w diagnozie funkcjonalnej, która w wypadku wspomnianego nurtu nowej resocjalizacji koncentruje się na diagnozie potencjałów, zasobów, możliwości oraz takich parametrów tożsamościowych, jak pamięć, myślenie, wyobraźnia, emocje i motywacja<sup>36</sup>, celem jak najbardziej efektywnego włączenia ich w proces resocjalizacji. Problemy diagnozy niedostosowania społecznego ogniskują się jednak na pewnych trudnościach, z których pierwsza polega na uzgodnieniu zakresu wolności w sytuacji legislacyjnych obostrzeń związanych z zastosowaniem kar przewidzianych w aktach prawnych (Kodeks karny, Kodeks karny wykonawczy, Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich) za konkretne, często zagrażające ludzkiemu zdrowiu i życiu przewinienie, czyn karalny lub przestępstwo. Kolejny problem polega na przełożeniu deklaratywnej zmiany paradygmatycznej na działania praktyczne, szczególnie w kontekstach ograniczeń systemowych.

Kolejnym polem ryzyka uzgodnień paradygmatycznych są uzgodnienia społeczne i wiedza potoczna na temat niedostosowania społecznego i osób niedostosowanych. Tutaj istotne okazują się takie zjawiska, jak stereotypizacja i wartościowanie, lecz również przeciwdziałanie stygmatyzacji. Ma to ogromne znaczenie w świetle propagowanych na gruncie nowej pedagogiki resocjalizacyjnej koncepcji opartych na włączaniu społeczeństwa w proces resocjalizacji, czego przykładem jest wielopasmowa koncepcja resocjalizacji z udziałem społeczeństwa Wiesława Ambrozika<sup>37</sup>. Innym jeszcze, istotnym polem ryzyka uzgodnień paradygmatycznych jest ryzyko konstruowania wiedzy o osobach niedostosowanych społecznie i co za tym idzie – sposób definiowania takich pojęć, jak: norma, patologia, inność.

Reasumując, prawdopodobnie w pedagogice resocjalizacyjnej jesteśmy w sytuacji sporu paradygmatycznego między tradycyjnym i nowoczesnym stanowiskiem wobec niedostosowania społecznego. Spór ten zapoczątkowano dyskusją o indywidualistycznym i społecznym charakterze społecznego niedostosowania. Okazało się, iż koncentracja na deficytach, defektach, brakach i osobniczych odchyleniach od normy ogranicza perspektywę rozumienia tego, czym w istocie jest niedostosowanie społeczne i jakie problemy mają ludzie nim obarczeni. Podejście to oczywiście miało wiele zalet, lecz w praktyce sprowadzało się do posługiwania się systemem dyscyplinarno-izolacyjnym, stosowania kar w dosyć tradycyjnym pojęciu oraz do reakcji społeczeństwa stanowiących odwet i zemstę.

---

<sup>36</sup> Marek Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji* (Warszawa: Wydawnictwo Pedagogium oraz Wydawnictwo Naukowe PWN 2006).

<sup>37</sup> Wiesław Ambroziak, „O konieczności udziału społeczeństwa w procesie resocjalizacji przestępców”, w: *Problemy współczesnej resocjalizacji*, red. Lesław Pytka, Beata Maria Nowak (Warszawa: Wydawnictwo Pedagogium 2010); tenże, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015).

Na tym cywilizacyjnym i kulturowym etapie rozwoju, na którym się znaleźliśmy, pojawił się jednak sygnał, że osoby te potrzebują nie tylko kary, lecz i pomocy. Zrodziły się pewne zobowiązania choćby wobec rodzin, a w szczególności dzieci osób odbywających kary pozbawienia wolności, wobec osób opuszczających zakłady poprawcze czy też karne i doświadczających bezdomności, wobec nieletnich dziewcząt spodziewających się dzieci lub zostających matkami itp. Czas najwyższy, i tak rzeczywiście się dzieje, aby pedagogika resocjalizacyjna zaczęła się przyczyniać do społecznego dostrzeżenia tych ludzi i ich rodzin, a co za tym idzie – podejmowała próby wyprowadzania ich ze środowiskowych enklaw biedy, gett ubóstwa (także moralnego) i przestrzeni porzucenia. Żyjemy w okresie rozpaczliwej walki o prawa człowieka, również osadzonego i jego rodziny, w szczególności dzieci. Pojawiają się programy, w których priorytetami jest zapewnienie dzieciom kontaktu z rodzicami przebywającymi w izolacji więziennej. Występują również programy pracy z osadzonymi nieletnimi i ich rodzinami, których priorytetem jest odbudowanie więzi. Istnieją programy uczące młode, nieletnie matki tworzenia więzi ze swoimi nowo narodzonymi dziećmi. Więź międzyludzka bowiem jest najpotężniejszym czynnikiem chroniącym przed zachowaniem ryzykownym. To czynnik leczący zarówno na poziomie rodzinnym, jak i lokalnym. Sukcesem tutaj staje się budowanie systemu wsparcia dla osób powracających z izolacji do swoich wspólnot rodzinnych i lokalnych. Rodzi się też zobowiązanie społeczeństwa wobec niedostosowanych społecznie.

To, co istotne, otwiera się także miejsce na debatę na temat form i metod pracy z osobami niedostosowanymi społecznie, wykluczonymi, zdemoralizowanymi. W tym kontekście należy docenić wysiłki niektórych teoretyków pedagogiki resocjalizacyjnej, by wdrażać zmiany paradygmatyczne. Wobec ograniczonych czasami możliwości wprowadzania przez pedagogów resocjalizacyjnych w życie nowych, systemowych rozwiązań zostały one wprowadzone na poziomie teoretycznym, a do dorobku najważniejszych autorów w tym zakresie sięgam w niniejszym tekście. Skutki szczegółowych uzgodnień paradygmatycznych widoczne są w pedagogice resocjalizacyjnej, choć trudno precyzyjnie określić, w którym dokładnie miejscu zmiany paradygmatycznej jesteśmy i jaki jest stopień dominacji nowego paradygmatu. Niezależnie jednak od tego, wartość paradygmatów w pedagogice resocjalizacyjnej jest konieczna dla dyscyplinarnego samookreślenia się, poszukiwania tożsamości naukowej i wyznaczania kierunków zmian i rozwoju.

**Streszczenie:** Artykuł ma na celu zaprezentowanie refleksji na temat zmiany w myśleniu o procesie resocjalizacji i osobach niedostosowanych społecznie w świetle zmian paradygmatów w polskiej myśli resocjalizacyjnej. Autorka przedstawia dwa nurty w pedagogice resocjalizacyjnej: tradycyjną, klasyczną resocjalizację oraz nurt „nowej resocjalizacji” w świetle sytuacji zmiany paradygmatu na gruncie myślenia resocjalizacji osób niedostosowanych społecznie. Pociąga to za sobą konsekwencje metodyczne w podejściu do osób niedostosowanych i przyczynia się do rewizji odpowiedzi na pytanie: „jak resocjalizować?”

Słowa kluczowe: proces resocjalizacji, osoby niedostosowane społecznie, paradygmat, „nowa resocjalizacja”, polska myśl resocjalizacyjna

## Bibliografia

- Alternatywy myślenia o edukacji*, red. Zbigniew Kwieciński. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2000.
- Ambrozik, Wiesław. „O konieczności udziału społeczeństwa w procesie resocjalizacji przestępców”. W: *Problemy współczesnej resocjalizacji*, red. Lesław Pytka, Beata Maria Nowak. Warszawa: Wydawnictwo Pedagogium, 2010.
- Ambrozik, Wiesław. *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015.
- Derrida, Jacques. *Pismo i różnica*, tłum. Krzysztof Kłosiński. Warszawa: Wydawnictwo KR, 2004.
- Foucault, Michel. *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. Tadeusz Komendant. Warszawa: Wydawnictwo Alatheia, 1993.
- Grzegorzewska, Maria. *Pedagogika specjalna*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, 1964.
- Konopczyński, Marek. *Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych. Refleksje wokół polskiej rzeczywistości resocjalizacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Pedagogium, 2013.
- Konopczyński, Marek. *Metody twórczej resocjalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Pedagogium oraz Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- Konopczyński, Marek. *Pedagogika resocjalizacyjna w stronę działań kreujących*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014.
- Krause, Amadeusz. *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- Kuhn, Thomas S. *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. Helena Ostromecka. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 2001.
- Kwieciński, Zbigniew. „Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego”. W: tegoż, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Poznań–Olsztyn: Wydawnictwo Edytor, 2000.
- Paulston, Rolland G. „Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia konceptualnych map teorii i paradygmatów”. W: *Alternatywy myślenia o edukacji*, red. Z. Kwieciński. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2000.
- Pytanie – dialog – wychowanie*, red. Joanna Rutkowiak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- Riessman, Frank, David Carroll. *Nowa definicja samopomocy. Polityka i praktyka*, tłum. Helena Grzegełowska-Klarkowska. Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, 2000.
- Rubacha, Krzysztof. „Budowanie teorii pedagogicznych”. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski, Warszawa: Wydawnictwo PWN, 2003.
- Rutkowiak, Joanna. „Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne”. W: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. Lucyna Hurlo, Dorota Klus-Stańska, Majka Łojko. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- Sięgień, Anna. „Paradygmat”. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2005.

- Szkudlarek, Tomasz. „Obiektywizm i subiektywizm pedagogiczny a całościowe myślenie o wychowaniu”. W: *Pytanie – dialog – wychowanie*, red. J. Rutkowiak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- Śliwerski, Bogusław. *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- Witkowski, Lech. *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty dla nowoczesnych nauczycieli*, t. 2. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2007.
- Witkowski, Lech. *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, t. 3. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2007.



*Joanna Torowska*<sup>1</sup>

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

## EDUKACJA KULTURALNA I EDUKACJA KULTUROWA W POLSCE PO 1989 ROKU – PRÓBA UJĘCIA

Cultural Education and Culture-Oriented Education in Poland after  
1989 – An Attempt at Conceptualization

**S u m m a r y:** The notions of cultural education and culture-oriented education are often used interchangeably in practice and pedagogical theory. However, due to their different meanings and different uses in various contexts, such overlapping use of these concepts often leads to misunderstandings, not only in pedagogy, but also in cultural studies. Taking these factors into consideration, the author approaches this challenge from a wider perspective, namely, by examining different conceptualizations ascribed to cultural education during the post-1989 transformation in Poland (including key reports on cultural education). The author draws basic conclusions on the basis of these considerations.

**Key words:** cultural education, culture-oriented education, pedagogy of culture, cultural education in Poland, reports on cultural education in Poland, interpretation of culture, education to art, education through art.

---

<sup>1</sup> Dr Joanna Torowska – adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Kultury i Historii Idei Pedagogicznych Instytutu Pedagogiki na Wydziale Filozoficznym UJ. Adres: Instytut Pedagogiki UJ, ul. Batorego 12, 31-135 Kraków; e-mail: joanna.torowska@uj.edu.pl.

## Stan edukacji kulturalnej w Polsce i jej bogate tradycje myśli pedagogicznej (pedagogiki kultury)

Początki terminu „edukacja kulturalna” należy łączyć z konferencją zatytułowaną „Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka” i późniejszą publikacją pod tym samym tytułem<sup>2</sup>. W pracy tej Bogdan Suchodolski przedstawił istotę procesu pedagogicznego, jakim jest edukacja kulturalna, oraz ogólne zasady warunkujące jej wystąpienie (w okresie późniejszym niektórzy badacze słusznie podejmą temat konieczności rewizji zadań edukacji kulturalnej wyznaczonych wówczas przez Suchodolskiego).

### Miejsce edukacji kulturalnej we współczesnej pedagogice<sup>3</sup>

Próbując odnaleźć miejsce edukacji kulturalnej we współczesnej pedagogice, trzeba przypomnieć, że po II wojnie światowej na gruncie pedagogiki kultury lub w nawiązaniu do niej rozwinęły się różne teorie i działania praktyczne skoncentrowane wokół szeroko rozumianej edukacji kulturalnej i problematyki społecznych wartości kultury<sup>4</sup>. Wydaje się, jak pisze Janusz Gajda, że można je zgrupować wokół czterech głównych zagadnień. Są to:

- 1) ogólna problematyka edukacji kulturalnej;
- 2) problemy uczestnictwa w kulturze i jej upowszechniania;
- 3) problematyka wychowania estetycznego, a zwłaszcza wychowania przez sztukę;
- 4) problematyka animacji kulturalnej<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*, red. Bogdan Suchodolski (Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1986). Konferencja ta odbyła się w dniach 6–8 listopada 1982 roku w Jabłonie k. Warszawy.

<sup>3</sup> Poniższe rozważania na temat terminu „edukacja kulturalna” przytaczam za moim artykułem: Joanna Torowska, „Edukacja kulturalna jako przedmiot studiów magisterskich uniwersyteckich (uwagi na marginesie debaty z dn. 13 czerwca 2005 r. w Ludowym Towarzystwie Naukowo-Kulturalnym, Oddział w Krakowie)”, *Roczniki Ludowego Towarzystwa Naukowo-Kulturalnego, Oddział w Krakowie*, red. Stanisław Palka, 7 (2006): 103–115.

<sup>4</sup> Por. Janusz Gajda, „Pedagogika kultury – optymalną szansą ratowania zagrożonych wartości humanistycznych”, w: *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna. Rozwój historyczny, aktualność, perspektywy. Materiały z I Ogólnopolskiej Konferencji „O powrót do pedagogiki kultury”*, red. Janusz Gajda (Lublin: UMCS; Dęblin WSOSP 1996), 35.

<sup>5</sup> Tamże oraz por. Janusz Gajda, „Pedagogika kultury perspektywą rozwoju edukacji kulturalnej na XXI wiek”, w: *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*, red. Bogdan Idzikowski, Elżbieta Narkiewicz-Niedbalec (Zielona Góra: Wydawnictwo Regionalne Centrum Animacji Kultury; Centrum Animacji Kultury w Warszawie 2000), 61–75.

## Rozwinięcie problematyki edukacji kulturalnej w Polsce na podstawie wybranej literatury przedmiotu w języku polskim<sup>6</sup>

Już w 1982 roku ogłoszona została Światowa Dekada Rozwoju Kulturalnego. Był to program, „którego przesłanką stało się uwydatnienie i wyartykułowanie podstawowej różnicy, jaka zachodzi między wzrostem materialnym a rozwojem kulturalnym, który pobudzany jest przez tzw. czynnik ludzki, czyli kreatywne działania ludzi”<sup>7</sup>. Wypada przypomnieć, że Zgromadzenie Ogólne ONZ na podstawie rekomendacji przyjętej przez światową konferencję na temat polityki kulturalnej (Meksyk 1982) uchwaliło proklamację Dekady Rozwoju Kulturalnego na lata 1988–1997, określając jej następujące cele:

- 1) uznanie kulturowego wymiaru rozwoju;
- 2) umocnienie i wzbogacenie odrębności kulturowych;
- 3) rozszerzenie uczestnictwa ludzi w kulturze;
- 4) rozwijanie międzynarodowej współpracy w dziedzinie kultury<sup>8</sup>.

Rekomendacja Dekady, jak pisze Wojnar, podkreślała, że „kultura stanowi podstawowy wymiar życia każdej jednostki i każdej wspólnoty, a rozwój, którego człowiek jest celem ostatecznym, charakteryzuje się znaczącym wymiarem kulturowym”<sup>9</sup>. Drugi zakres proponowanego programu obejmował sprawy kultury w węższym rozumieniu, zakładał więc konieczność podejmowania właściwej polityki kulturalnej poszczególnych państw w wyżej wymienionych dziedzinach.

Temat ten między innymi już w 1992 roku został ponownie podjęty w Genewie na międzynarodowej konferencji pedagogicznej. Podstawą była szeroka, opisowa definicja kultury, zgodnie z którą „kultura to zespół cech wyróżniających o charakterze duchowym i materialnym, intelektualnym oraz afektywnym, właściwych społeczeństwu i grupie społecznej, stanowiących ważny wymiar rozwoju społeczeństw a zarazem jednostek”. Taka definicja, która kulturę utożsamia ze sposobem życia ludzi, w praktyce ogranicza rolę edukacji do zapoznawania ze sposobem życia w różnych miejscach i czasie. Mimo tych trudności w wyniku konferencji genewskiej sformułowano najważniejsze cele edukacji kulturalnej. Program konferencji genewskiej, nawiązywał szczególnie do takich wątków programu Dekady, jak tożsamość kulturowa, dziedzictwo i dialog

---

<sup>6</sup> Joanna Torowska, „Uwagi na marginesie *Raportu o problemach edukacji kulturalnej w Polsce*, red. Barbara Fatyga i in. (2009)”, fragment niepublikowanego tekstu, opracowanego w 2009 r. na prośbę prof. Dariusza Kubinowskiego, celem przesłania do Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego po opublikowaniu na Kongresie *Raporcie*.

<sup>7</sup> *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, red. Irena Wojnar, Agnieszka Piejka, Mariusz Samoraj (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2008).

<sup>8</sup> Tamże, 122.

<sup>9</sup> Zob. szerzej tamże, 122–126 i dalsze rozważania Wojnar na temat znaczenia kultury i jej międzynarodowego wymiaru („Edukacja do kultury”, 131, w: tamże). Por. *Notre Diversité créatrice, Rapport de la Commission Mondiale de la culture et du développement*, red. Xavier Perez de Cuellar (Paris: UNESCO 1996); *Idee edukacyjne*, 133.

kultu r. Główne cele edukacji kulturalnej wyznaczone na konferencji w Genewie (1992) objęły:

- wprowadzenie do wiedzy i oceny dziedzictwa kulturowego oraz do uczestnictwa we współczesnym życiu kulturalnym;
- zaangażowanie w procesy upowszechniania kultury;
- uwrażliwianie na równoważną godność kultur i na podstawową więź łączącą dziedzictwo ze współczesnością;
- edukację estetyczną i artystyczną;
- kształcenie do wartości moralnych i obywatelskich;
- przygotowanie do krytycznego korzystania z masowych środków przekazu;
- kształcenie interkulturalne i wielokulturalne<sup>10</sup>.

Taki zakres edukacji kulturalnej okazuje się szerszy niż jej potoczne rozumienie, a także niż rozumienie występujące w dokumentach oświatowych. Znacznie trudniejsze jest jej prowadzenie, wymagające szerokich kompetencji nie tylko erudycyjnych oraz społecznych, ale i aksjologicznych<sup>11</sup>.

Z kolei na 46. międzynarodowej konferencji edukacyjnej zorganizowanej przez UNESCO i IBE (International Beauraux of Education) w 2001 roku w Genewie zarysował się nowy horyzont edukacyjny w związku z narastającymi konfliktami i zagrożeniami wyznaczono cel: „uczyć się żyć wspólnie”. Konferencja ta odbywała się krótko po dramatycznym wydarzeniu w Nowym Jorku w dniu 11 września 2001 roku i uświadomiła ona rozmiary klęski poniesionej przez ludzi „dobrej woli” działających na rzecz pokojowej wspólnoty świata i przyjaznego współzycia<sup>12</sup>.

### Ujęcia edukacji kulturalnej funkcjonujące we współczesnej pedagogice polskiej

Według Dzierżymira Jankowskiego, jednego z teoretyków edukacji kulturalnej w Polsce i autora hasła w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* (t. 1):

Edukacja kulturalna – termin ten i praktykę takiego kształcenia zrodziła potrzeba docenienia w rozważaniach o edukacji ogólnej członków społeczeństwa tych ważnych elementów, które w sytuacji postępującej utylitaryzacji edukacji często bywają niedocenione lub wręcz pomijane, ze szkodą dla integralnego rozwoju osobowości człowieka i spójności społeczeństwa narodowego, państwowego, społeczności regionalnych czy innych<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> Irena Wojnar, „Edukacja estetyczna – zmierzch czy szansa?”, w: *Estetyka sensu largo*, red. Franciszek Chmielowski (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 1998).

<sup>11</sup> Katarzyna Olbrycht, „Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej?”, w: *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*, red. Katarzyna Olbrycht (Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2004), 27.

<sup>12</sup> *Idee edukacyjne*, 136.

<sup>13</sup> Dzierżymir Jankowski, hasło „Edukacja kulturalna”, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Tadeusz Pilch (red.), (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2003), 923.

W cytowanej *Encyklopedii*... następuje dalsze omówienie: genezy zjawiska, jakim jest edukacja kulturalna, przedstawienie jej koncepcji i praktyki, z wyróżnieniem trzech najważniejszych:

- 1) wychowania estetycznego;
- 2) edukacji humanistycznej;
- 3) wychowania do uczestnictwa w kulturze symbolicznej.

Jest również część zatytułowana: „Konieczność nowego spojrzenia”<sup>14</sup>.

Według Jankowskiego edukacja kulturalna to:

przygotowanie jednostki do aktywności kulturalnej, ale i (jak w teorii wychowania estetycznego), akcentującej nie tylko *wychowanie do sztuki*, ale też wychowanie przez sztukę: aktywizowanie wielostronnych procesów rozwoju psychicznego człowieka przez i w procesie jego aktywności kulturalnej. Idzie więc o *wychowanie do uczestnictwa w kulturze* i jednocześnie *wielostronne wychowanie* realizowane w toku tego uczestnictwa<sup>15</sup>.

Współcześnie edukacja kulturalna może być rozumiana i prowadzona na wiele sposobów:

1. Edukacja kulturalna jako bardzo ważny proces całościowy jednostki, wspierany też przez instytucje, inne osoby i grupy, oparty głównie na *autoedukacji*, polegający na bogaceniu swoich osobistych możliwości i rozwijaniu potrzeb wartościowych oraz wielostronnych kontaktów kulturalnych.
2. Edukacja kulturalna jako kategoria opisowa i jako koncepcja. Według Suchodolskiego są trzy horyzonty edukacji kulturalnej:
  - a) kształcenie osobowości na podstawie wartości; *paideia* – gr. zespół wartości, wedle którego „[...] człowiek miał kształtować swoją postawę wobec życia, siebie samego i podejmować los, który mu został wyznaczony”;
  - b) z punktu widzenia narodu i jego losów edukacja kulturalna to edukacja w tożsamości narodowej;
  - c) z punktu widzenia losów świata edukacja kulturalna jest wychowaniem w duchu ogólnoludzkiego dialogu ponad podziałami<sup>16</sup>.

Edukacja kulturalna rozumiana jako wprowadzanie człowieka w świat kultury duchowej identyfikuje edukację kulturalną z edukacją humanistyczną<sup>17</sup>. Takie ujmowanie edukacji kulturalnej (por. też *Wychowanie estetyczne młodego*

---

<sup>14</sup> *Encyklopedia pedagogiczna*, t. 1, 923–930.

<sup>15</sup> Zob. szerzej: *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, red. Dzierżymir Jankowski (Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 1996).

<sup>16</sup> Bogdan Suchodolski, Irena Wojnar, *Kierunki i treści ogólnego kształcenia człowieka* (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1990).

<sup>17</sup> Między innymi Bogdan Suchodolski i Irena Wojnar.

*pokolenia*<sup>18</sup>) można opatrzyć mianem edukacji humanistycznej, której treść polega na rozwijaniu w człowieku jego człowieczeństwa.

Z tym rozumieniem edukacji kulturalnej w ścisłej korespondencji pozostaje jej ujmowanie jako edukacji estetycznej. To właśnie świat sztuki i aktywność artystyczna stanowią najbardziej wysublimowane dziedzictwo kultury, dziedzinę kultury symbolicznej o największym ładunku wartości i treści humanistycznych oraz płaszczyznę kształtowania silnej więzi empatycznej między ludźmi<sup>19</sup>.

Także edukacja kulturalna rozumiana jako przygotowanie jednostki do uczestnictwa w kulturze symbolicznej to podejście w znacznym stopniu uwzględniające poprzednie; w całokształcie zabiegów edukacyjnych jednak eksponuje te wartości, środki i czynności jednostki wychowywanej i jej środowiska, które służą rozwojowi jej kompetencji oraz potrzeb wielostronnej, bogatej oraz twórczej aktywności kulturalnej<sup>20</sup>.

3. Edukacja kulturalna jako system działań społeczno-wychowawczych w ujęciu cytowanego już Adama Horbowskiego<sup>21</sup>. Podejście systemowe do edukacji kulturalnej sprowadza się do uporządkowania elementów edukacji funkcjonujących w strukturach systemu oświaty i systemu kultury. Polega ono na zwróceniu uwagi na odrębność działań edukacyjnych powiązanych z treściami kulturowymi. Komunikaty są związane bezpośrednio z dobrami kultury i wartościami kultury. Mają one na celu nie tylko przekaz informacji, ale także wywołanie przeżycia emocjonalnego u odbiorcy. Ten typ komunikatów jest komunikowaniem opartym na rozumieniu i oddziaływaniu, a występuje w działaniach instytucji kulturalno-wychowawczych<sup>22</sup>.

Istotą koncepcji systemowej edukacji kulturalnej w ujęciu Horbowskiego jest wizja człowieka innowacyjnego (postawa badawcza człowieka, dążenie do nabywania w toku kształcenia i samokształcenia wiedzy o świecie i o sobie samym, strukturalizacja wiedzy dostosowana do potrzeb jednostki, podmiotowe widzenie człowieka, orientacja prospektywna).

### Podsystemy edukacji kulturalnej

W obrębie systemu edukacji kulturalnej rysują się trzy wyraźne podsystemy:

- a) alfabetyzacji kulturalnej;
- b) szkolnej edukacji kulturalnej;

<sup>18</sup> *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, red. Irena Wojnar, Wiesława Pielasińska (Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1990).

<sup>19</sup> Irena Wojnar, „Dramat edukacji – szanse i ograniczenia edukacji kulturalnej”. *Oświata i Wychowanie* 36 (1989): 38.

<sup>20</sup> Por. *Edukacja kulturalna i aktywność*, 45.

<sup>21</sup> Adam Horbowski, *Edukacja kulturalna jako system działań społeczno-wychowawczych (analiza systemowa i projekcja modelowa)* (Rzeszów: Wydawnictwo „Fosze” 2000), 64.

<sup>22</sup> Zob. schemat struktury systemu edukacji kulturalnej, tamże, 66.

c) pozaszkolnej edukacji kulturalnej<sup>23</sup>.

Warto podkreślić, że Horbowski wśród podstawowych zagadnień związanych z edukacją kulturalną dostrzega problem: samokształcenie jako czynnik edukacji kulturalnej.

4. Edukacja kulturalna w ujęciu globalnym to uporządkowany zespół podsystemów wychowania: rodzinnego, przedszkolnego, szkolnego i pozaszkolnego.

Działają one w ramach ogólnego systemu wspomagania rozwoju osobowości. W ich kręgu mieszczą się instytucje o charakterze społecznym, związane ze sobą wspólnym celem, jakim jest stymulowanie rozwoju jednostki ludzkiej. Należą tu instytucje systemu oświatowego, instytucje systemu kultury, instytucje religijne oraz środki masowego komunikowania. W tej grupie znajdują się również zakłady pracy, gdzie dorosła jednostka urzeczywistnia wartości związane z aktywnością zawodową.

Edukacja kulturalna jest więc wspomaganie rozwoju kulturalnego jednostki obejmującego całe życie. Przebiega ona równoległe z edukacją szkolną, uczestnictwem w kulturze symbolicznej, a następnie w nurcie indywidualnych działań edukacyjnych podejmowanych przez jednostkę w ramach realizacji własnych kompetencji edukacyjnych<sup>24</sup>.

Celem edukacji kulturalnej jest też przysposobienie jednostki do różnych dziedzin życiowej aktywności, nie tylko do pracy zawodowej, lecz także do działań poznawczych będących podstawą indywidualnych kompetencji edukacyjnych<sup>25</sup>.

Ważnym pojęciem jest tutaj aktywność artystyczna jako doniosły przejaw twórczości i zarazem środek rozwoju postaw oraz uzdolnień twórczych. We współczesnym rozumieniu twórczość to nie tylko działalność prowadząca do powstania trwałych produktów – dzieł, które obiektywizując w danej kulturze, stają się jej składnikiem i dorobkiem. To bowiem także wszelka działalność cechująca się oryginalnością w rozwiązywaniu różnorodnych zadań, przed jakimi staje człowiek.

## Koncepcje edukacji kulturalnej

Ponadto na gruncie polskim funkcjonuje kilka koncepcji edukacji kulturalnej. Na przykład według Józefa Kargula, jednego z teoretyków edukacji kulturalnej, podobnie jak u innych autorów, edukacja ta jest ujmowana w kilku znaczeniach:

a) równoznacznie z edukacją humanistyczną (przygotowanie jednostki i społeczeństwa do tworzenia oraz realizowania świata humanistycznych wartości, będącego według Suchodolskiego, jedyną i prawdziwą ojczyzną człowieka);

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> Zob. tamże, 192 (rozdział „Wartości podstawą działań edukacyjnych”).

- b) wychowanie estetyczne, rozumiane jako wykształcenie estetycznej wrażliwości i estetycznej kultury (koncepcja Stefana Szumana, ważne pojęcia i wyrażenia: udostępnianie, uprzystępnianie i upowszechnianie sztuki);
- c) wychowanie przez sztukę (sztuka stanowi swoisty środek, narzędzie kształtowania osobowości zarówno w zakresie jej kultury estetycznej, jak i we wszystkich innych zakresach ludzkich działań i doznań, „wychowanie przez sztukę całego człowieka”<sup>26</sup>; sztukę traktuje się tu jako instrument, dzięki któremu człowiek przez nią kształtowany, będzie się odznaczać harmonią rozumu, uczucia i wyobraźni po to, aby twórczo działać w otaczającym go świecie);
- d) przygotowanie do uczestnictwa w kulturze (to przygotowanie odbywa się w czasie całego okresu życia ludzkiego, a nie wyłącznie w okresie szkolnym, to znaczy w wieku dziecięcym i młodzieńczym). Tak rozumiana edukacja kulturalna jako przygotowanie do uczestnictwa w kulturze wiąże się z kształtowaniem osobowościowych podstaw dla wielostronnego, i współtwórczego uczestnictwa w kulturze symbolicznej<sup>27</sup>.

Zasygnalizowane wyżej jedynie hasłowo i zarysowane koncepcje edukacji kulturalnej według Kargula wynikały z przyjęcia modernistycznej perspektywy (gdzie misją społeczną jest doskonalenie człowieka). W opozycji do takiego ujęcia pozostają współczesne postmodernistyczne hasła odejścia od oświeconych ideałów i destrukcja tradycyjnych pojęć.

W dziedzinie kultury sięga się po antyelitaryzm, populizm, nastawienie na rynek. Nieudolność warsztatowa manifestowana przez niektórych twórców staje się dość powszechnie akceptowaną zasadą tworzenia (nieuchronność zacierania się między kulturą elitarną a kulturą popularną). Nie może tu być mowy o żadnych wzorach aktywności kulturalnej<sup>28</sup>.

Inny przykład takich działań w obszarze edukacji kulturalnej to edukacja kulturalna jako projekt publiczny, który „jest już nie tylko udziałem podmiotów, rozpoznanych przez nas w sposób oczywisty jako publiczni organizatorzy kultury: instytucji kulturalnych, ruchów obywatelskich i przemysłów kulturowych.

<sup>26</sup> Irena Wojnar, *Perspektywy wychowawcze sztuki*, (Warszawa: Nasza Księgarnia 1966), 26.

<sup>27</sup> Zob. szerzej Dzierżymir Jankowski, „Współczesne rozumienie i znaczenie edukacji kulturalnej”, w: *Człowiek w społeczeństwie: edukacja ustawiczna i oświata dorosłych w okresie transformacji*, red. Eugenia Maria Wesołowska, Józef Pólturzycki (Warszawa: Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej 1994); Józef Kargul, „Edukacja kulturalna dorosłych czy animacja kulturalna”, w: *Edukacja kulturalna w społeczeństwie obywatelskim*, red. Jan Żebrowski (Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Naukowe 1997), 67–75.

<sup>28</sup> Józef Kargul, „Czy brak szans edukacji kulturalnej?”, w: *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, red. Janusz Gajda (Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 2000), 111–119.



Przede wszystkim obejmuje także aktywny udział uczestników kultury<sup>29</sup>. Stawia się tu podstawową tezę, że istnieje potrzeba redefinicji edukacji kulturalnej i proponuje się pięć podstawowych strategii:

- 1) Strategie instytucjonalne to na przykład nowa muzeologia, gdzie należy i trzeba partycypować, co powoduje infantyлизację kultury, a rezultatem tych działań może być finalizacja kultury. Stąd działania edukacyjne, zdaniem Leszka Karczewskiego, mają wymiar ambiwalentny.
- 2) Strategie rynkowe – zaznacza się tu, że obecnie następuje wirtualizacja usług edukacyjnych i że istnieje dobroczynny wpływ internetowych narzędzi edukacyjnych na realne uczestnictwo w kulturze oraz edukacyjne walory na rynku sztuki. Podaje się przykład turystyki kulturowej oraz koncepcję edukacji i rozrywki (*education and entertainment*), gdzie ważną rolę odgrywają emocje i podekscytowanie (*emotions/excitement*).
- 3) Strategie animacji – proponuje się projekty twórczości zaangażowanej w zmianę społeczną jako modele edukacji dialogicznej. Podkreśla się tu rolę animatora, doceniając antropologiczną radość spotkania i współpracę międzysektorową. Istnieją zatem antropologiczne wartości spotkania zwanego edukacją kulturalną jako proces i doświadczenie.
- 4) Strategie systemowe – omawia się polskie sztuki wizualne w nauczaniu języka polskiego jako przykład takiej strategii, gdyż są realizowane przez szkoły, które mają systemowy charakter.
- 5) Strategie medialne – mówi się na przykład o koncepcji artystyczno-społecznego oddziaływania. Koncepcja ta skupia się wokół działań animatorskich o nowym profilu, stanowiąc nową koncepcję oddziaływania na odbiorcę poprzez „didżejing” jako formę przekazu kulturowego<sup>30</sup>. Innym przykładem jest kino – obecnie w nasileniu występują problemy współczesnego odbioru filmu, gdyż zmieniona jest kultura uczestnictwa. W dzisiejszych czasach kino podejmuje rolę posłańca innych sztuk. Dobór filmów jest zatem najistotniejszy, jeśli mamy na myśli rozumienie świata.

## Obszary edukacji kulturalnej

Próbę szerszego spojrzenia na edukację kulturalną podejmuje Krystyna Ferenz w książce *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*. Badaczka określa **wyznaczniki edukacji kulturalnej** i zalicza do nich:

- a) wspólnotę idei i ideologii;

---

<sup>29</sup> Agata Skórzyńska, „Ambiwalencje populizmu kulturowego”, w: *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny?*, red. Marta Kosińska, Karolina Sikorska, Agata Skórzyńska (Poznań: Galeria Miejska Arsenał 2012), 33.

<sup>30</sup> Zob. szerzej Przemysław Strożek, „Didżejing nowoczesną formą przekazu kulturowego. Potencjał edukacyjny samplowania kultury w koncepcjach Paula D. Millera Dj Spookyego That Subliminal Kida”, w: *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny*, 137.

- b) religijność współczesnego społeczeństwa;
- c) społeczny wymiar edukacji;
- d) polityczne i kulturowe uwarunkowania kształtu edukacji.

Co ważne, autorka dostrzega bardzo ważny dla edukacji kulturalnej proces, jakim jest edukacja kulturalna, w relacji do takich współczesnych kwestii, jak wielokulturowość, globalizm, dziedzictwo etc. Ważnym jest tutaj dostrzeżenie potrzeby edukacji przez treści do wartości<sup>31</sup>. Autorka uzasadnia, że edukacja kulturalna jest bardzo ważną kwestią społeczną i nierozpoznanym poznawczo obszarem poszukiwań badawczych pedagoga.

Odrębne ujęcie zaprezentowane zostało w książce *Edukacja kulturalna: wybrane obszary* pod redakcją Katarzyny Olbrycht<sup>32</sup>. Jest to opracowanie, które w pierwszej części porusza kwestie edukacji kulturalnej w kontekście współczesnej kultury, wprowadzając wybrane obszary edukacji kulturalnej, takie jak kultura osobista traktowana jako cel edukacji kulturalnej oraz inne ujęcia wybranych zjawisk w kontekście edukacji kulturalnej. Druga część tej pracy zawiera teksty z zakresu praktycznych poszukiwań kształtu edukacji kulturalnej<sup>33</sup>.

Edukacja kulturalna to określenie pewnych typów działań prowadzonych w różnych placówkach oświatowych, kulturalnych i wychowawczych<sup>34</sup>.

Edukację kulturalną w wymiarze podejmowanych indywidualnie działań najczęściej rozpatruje się na przykładzie oddziaływań sztuki. Sztuka jest uważana za jeden z lepszych sposobów przekazywania wartości, jakie ludzie chcą przechować i o jakich chcą sobie wzajemnie komunikować. Sama jednak obecność sztuki nie jest jeszcze faktem edukacyjnym, wymaga różnego rodzaju sytuacji i czynników pośredniczących<sup>35</sup>.

W ostatnim czasie bardzo interesujące ujęcie studiów przypadków w wybranych miastach ujmuje praca *Edukacja kulturalna dorosłych. Raporty z badań międzykulturowych* pod redakcją Henryka Depty, Józefa Półturzyckiego, Hanny Solarczyk, Warszawa–Płock 2004. Praca ta jest dobrą inspiracją do zainicjowania podobnych badań wśród dzieci i młodzieży. Naprzeciw tym oczekiwaniom wychodzi podjęta ostatnio inicjatywa BMK – Bardzo Młoda Kultura, która skupia swoją uwagę na kulturze młodzieżowej w ramach szerszego długoterminowego projektu SYNAPSY. Edukacja kulturowa jest tutaj rozumiana jako „wszelkie działania, które przygotowują jednostki do aktywnego i twórczego uczestnictwa

---

<sup>31</sup> Zob. „Wstęp”, w: Krystyna Ferenz, *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory* (Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ 2003).

<sup>32</sup> *Edukacja kulturalna: wybrane obszary*, red. Katarzyna Olbrycht (Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2004).

<sup>33</sup> Tamże.

<sup>34</sup> Krystyna Ferenz, *Wprowadzanie dzieci w kulturę* (Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 1993), 36.

<sup>35</sup> Irena Wojnar, „Sztuka w społeczeństwie i jej szansa wychowawcza dziś”, w: *Społeczeństwo wychowujące. Rzeczywistość i perspektywy*, red. Bogdan Suchodolski (Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1983), 277–291.

w kulturze”<sup>36</sup>. Ten ogólnopolski program ogłoszony został jesienią 2016 roku i podjęty przez 16 wyłonionych w konkursie instytucji kultury z całej Polski, które stały się wojewódzkimi operatorami programu. Celem jest niwelowanie barier między obszarem oświaty i kultury jako ważnej i użytecznej sfery życia, zwiększenie zakresu współpracy między sektorami edukacji i kultury – nie tylko w wymiarze instytucjonalnym, ale i międzyludzkim. Nacisk położono tu na partnerskiej współpracy nauczycieli i animatorów kultury.

Wartościowe dla zagadnień edukacji kulturalnej w szkole jest także opracowanie zbiorowe pod redakcją Krzysztofa Polaka *Edukacja kulturalna w szkole*, Kraków 2004, reprezentujące różne ujęcia edukacji kulturalnej w szkole, zawierające część teoretyczną, pytania i inspiracje oraz część przestrzeni programów szkolnych, przedstawionych przez samych nauczycieli. Znaczące dla teorii edukacji kulturalnej okazują się tu: określenie szkoły jako zadania antropologicznego człowieka, prezentowane przez Krystynę Ablewicz, oraz projekt działań środowiskowych w ujęciu Wiesława Rogalskiego, akcentującego wątki prospołeczne w edukacji kulturalnej najmłodszych.

Trzeba wreszcie wspomnieć o *Standardach edukacji kulturalnej. Materiałach do konsultacji środowiskowych* pod redakcją Andrzeja Białkowskiego<sup>37</sup>, ujmujących edukację kulturalną w wymiarze rozwojowym z podziałem na: przedszkole, I etap kształcenia – kształcenie zintegrowane (klasy I–III), II etap nauczania (klasy IV–VI), III etap nauczania (gimnazjum, liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum). Przewidziano następujące jej standardy: edukacji muzycznej, edukacji filmowej i teatralnej, edukacji wizualnej.

## Nowe wyzwania edukacji kulturalnej spowodowane przemianami i zagrożeniami współczesnej cywilizacji

Trzeba wreszcie wskazać, choć skrótowo, nowe wyzwania edukacji kulturalnej spowodowane przemianami i zagrożeniami współczesnej cywilizacji, jakimi są:

- 1) Kultura popularna, w tym sztuka, przez swoją powszechną dostępność stwarza płaszczyznę do wyrównywania poziomów, niwelowania różnic i znoszenia barier. Szczególną rolę odgrywają tu medialne kontakty odbiorcy z kulturą popularną.
- 2) Społeczeństwa i ich kultura ulegają stałym przemianom i rozwojowi. Rozwój jest uwarunkowany przemianami technicznymi, a nawet społeczno-politycznymi. Rozwój mass mediów i hipermediów, a zwłaszcza

---

<sup>36</sup> Marek Krajewski, *Raport z realizacji programu Bardzo Młoda Kultura w roku 2016* (Warszawa: Narodowe Centrum Kultury, ISSUU 2016), 3.

<sup>37</sup> *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, red. Andrzej Białkowski (Warszawa: Fundacja Polskiej Rady Muzycznej, 2008), w ramach realizacji projektu „Tworzenie i wdrażanie standardów edukacji kulturalnej w Polsce” (umowa 12835/08/FPK/DS). Projekt dofinansowano ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Fundacja Polskiej Rady Muzycznej.

narastające przeciwstawne zjawiska: globalizacja – personalizacja (lub indywidualizacja) muszą powodować rewizję zajmowanego niemalże powszechnie „krytykanckiego” i lekceważącego stosunku do kultury popularnej. Występuje też personalizacja albo indywidualizacja odbioru, na przykład nagrywanie programów na własny użytek.

Nie wolno lekceważyć kultury popularnej i nie wydaje się w pełni uzasadnione dzielenie kultury, a w tym sztuki, na elitarną – wyższą i popularną – niższą.

### Raporty i inne inicjatywy wokół edukacji kulturalnej i edukacji kulturowej

Po 1989 roku można mówić o swoistej wiośnie ruchów i inicjatyw kulturalnych. Między innymi w 2009 roku na Kongres Kultury Polskiej przygotowane zostało opracowanie Barbary Fatygi przy współpracy Jacka Nowińskiego, Tomasza Kułłowicza *Jakiej edukacji kulturalnej potrzebują Polacy?* Główne pytanie raportu: „Jakiej kultury potrzebują Polacy i czy edukacja kulturalna im ją zapewnia?” przekracza kompetencje pedagogów, ale i wspomniany raport nie wnosi wiele do podjętego wątku głównego artykułu, a ukazane w raporcie zjawiska mają charakter impresywny i niekonkretny.

### Edukacja kulturowa w kontekście studiów kulturowych

W obszarze edukacji kulturowej, na gruncie studiów kulturowych uwagę zwraca użycie wyrażenia „edukacja kulturowa” w trzech głównych zakresach znaczeniowych: jako edukacja artystyczna; jako edukacja międzykulturowa, gdzie nacisk kładzie się na relacje międzykulturowe; jako interpretacja kultury.

Już od wielu lat Małopolski Instytut Kultury w Krakowie (dalej: MIK) wydaje opracowania i prowadzi działalność w zakresie edukacji kulturalnej i edukacji kulturowej. Na przykład w 2013 roku MIK rozpoczął wydawanie raportów i opracowań na temat edukacji/animacji kulturalnej w Polsce/Małopolsce, gdzie wymiennie stosuje się obydwa wyrażenia: edukacja kulturalna lub edukacja kulturowa.

Podjęte przez MIK badania polegające na analizie wniosków składanych w ramach wskazanego Programu Ministra Kultury i Dziedzictwa Kulturowego na temat edukacji kulturalnej pozwoliły sformułować kilka podstawowych tez:

- Projekty edukacyjne i animacyjne realizowane są przede wszystkim w tych regionach Polski, w których występują duże aglomeracje miejskie. Zagrożenie, jakie się z tym zjawiskiem wiąże, to pogłębianie istniejących w Polsce różnicowań społecznych i nierówności przez programy dotacyjne (co piąty wniosek został złożony w Warszawie, a niemal co czwarty – w innej

- miejskiej aglomeracji. Jedynie 8% wnioskodawców ma siedzibę na wsi, a 6% w najmniejszych miasteczkach (poniżej 10 tysięcy mieszkańców)<sup>38</sup>.
- Animację i edukację kulturową w Polsce cechuje niski stopień profesjonalizacji. W 3/4 szczegółowo analizowanych wniosków projektowych wśród wykonawców znaleźli się między innymi artyści i artystki, co oznacza zarówno, że edukacja kulturowa i animacja są utożsamiane przede wszystkim ze sferą sztuki (a więc definiowane bardzo wąsko i stereotypowo – jako część praktyk artystycznych, a nie jako osobna sfera działań), jak i to, że nie zajmują się nią osoby wyspecjalizowane w tego typu aktywności. Ważne, aby dokumentować te materiały z prowadzonych projektów, szczególnie chodzi o prezentowanie ich wizualnej dokumentacji.
  - Wnioski składane w programie to przede wszystkim aplikacje o dotowanie mało kosztownych projektów, co zdaniem autorów raportu świadczy o obecności prezentystycznego i minimalistycznego myślenia o możliwościach, jakie stwarza edukacja kulturowa. Prawdopodobnie to wskazuje również, że w Polsce realizuje się głównie krótkoterminowe i jednorazowe działania tego rodzaju.
  - Analiza wniosków pokazuje, że wśród wnioskodawców nie ma takich kategorii podmiotów, które w swojej aktywności edukacyjnej opierałyby się wyłącznie na własnych zasobach<sup>39</sup>.
  - Do najważniejszych problemów należą: słaba oferta kulturalna w regionie oraz brak zainteresowania kulturą i sztuką, brak wystarczającej wiedzy i kompetencji, by kontakt z nią był pełnowartościowy. Oznacza to, że edukacja i animacja kulturowa są przez wnioskodawców rozumiane dosyć wąsko – jako przede wszystkim środki edukowania do kultury, a nie poprzez kulturę. Druga najczęściej pojawiająca się kategoria problemów to deficyty kapitału społecznego, słabe więzi społeczne, negatywny charakter międzyludzkich relacji, a w dalszej kolejności nierówności społeczne. W raporcie pojawiają się ambiwalencje w stosunku do kultury i jej miejsca w życiu społecznym<sup>40</sup>.
  - Podstawową formą realizacji projektów edukacyjnych i animacyjnych są warsztaty (głównie sztuka). Natomiast nieinteresujący się sztuką odwiedzają galerie, biura wystaw, muzea sztuki i biblioteki. Nasuwa się pytanie, czy to jest wzięcie na barki zadań szkół i instytucji edukacyjnych, czy tak zwany *audience development*.
  - W realizowanych projektach dominują tradycyjne modele myślenia i pracy, a innowacje są obecne śladowo. Dwukrotnie częściej niż nowe

---

<sup>38</sup> Raport z pierwszego etapu badań w ramach projektu: *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce*, red. Marek Krajewski, Filip Schmidt (Kraków: Małopolski Instytut Kultury 2013), 17.

<sup>39</sup> Tamże, 24.

<sup>40</sup> Tamże, 27.

wykorzystywane są stare media. Wśród wnioskodawców nieznacznie dominuje taki sposób myślenia o warsztatach, w którym jawią się one jako oparte na hierarchicznej relacji między prowadzącymi i uczestnikami. Rządziej warsztaty traktuje się jako okazję do samodzielnego odkrywania rzeczy nowych, eksperymentowania, samokształcenia czy autoedukacji. W tradycyjnym sposobie myślenia o animacji i edukacji kulturowej miarą ich skuteczności jest masowość<sup>41</sup>.

- Animacja i edukacja kulturowa to domena działań jednorazowych i akcyjnych. Dominują warsztaty oraz wydarzenia o charakterze rywalizacyjnym (konkursy i festiwale) lub promocyjnym (akcje społeczne w przestrzeni publicznej). W o wiele mniejszym zakresie proponuje się pracę środowiskową, o charakterze zindywidualizowanym i niezinstytucjonalizowanym. Istnieje zatem obawa, że wnioskodawcy szukają raczej odbiorców przystających do projektu niż metod pracy przystających do potrzeb życia społecznego<sup>42</sup>.

Co jest niepokojące, to fakt, że brak systematycznych form prezentowania kultury. Tak zwana kultura eventu to spektakularne, choć jednorazowe działania przyciągające masową publiczność, ale też zastępujące organiczne, systematyczne formy prezentowania kultury.

Powyższe tezy dotyczą jedynie pierwszego etapu projektu badawczego *Animacja/edukacja*. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce nie mogą zostać potraktowane jako wyczerpująca charakterystyka stanu animacji i edukacji kulturalnej w Polsce. Pozwalają jednak sformułować dalsze pytania, na które odpowiedzi trzeba poszukiwać w trakcie dalszych badań. Niepokoi jednak wprowadzenie do raportu języka żargonowego w postaci: Czy projekty animacyjne i edukacyjne powinny być kierowane do „normalsów”? Zwraca też uwagę za małą ilość działań w zakresie edukacji kulturalnej skierowanych do ludzi starszych, a przecież taka jest polska rzeczywistość.

## Wnioski końcowe

Podsumowując, trzeba stwierdzić, że edukację kulturalną i edukację kulturową cechuje wielość języków, co utrudnia rozumienie poszczególnych kontekstów, użycia tych wyrażeń.

Trudno mówić o spójności podejść edukacji kulturalnej w ujęciu nauk pedagogicznych a edukacji kulturowej w ujęciu kulturoznawców, etnografów i innych specjalistów spoza pedagogicznego obszaru.

---

<sup>41</sup> Tamże, 30.

<sup>42</sup> Tamże, 31.

Edukacja kulturalna traktowana jako dopełnienie wykształcenia, którego podstawą jest alfabetyzacja kulturalna i wnikanie w dobra kultury, to ujęcie pedagogiki kultury i edukacji kulturalnej na gruncie pedagogiki. Tak zwana projektywność czy doraźność podejmowanych działań w obszarze edukacji kulturalnej czy kulturowej nie służy budowaniu relacji międzysobowych.

Wypada wyrazić przekonanie, że wypracowanie spójnego stanowiska w tym zakresie byłoby z korzyścią zarówno dla edukacji kulturalnej, jak i edukacji kulturowej, pod warunkiem że dorobek edukacji kulturalnej z obszaru pedagogiki kultury będzie rozwijany w interdyscyplinarnych badaniach, uwzględniających również edukację międzykulturową i edukację artystyczną.

W świetle przedstawionych refleksji trzeba stwierdzić, że słabość edukacji kulturalnej i edukacji kulturowej wynika z niespójności działań różnych podmiotów chcących się zajmować tymi obszarami oddziaływań edukacyjno-wychowawczo-kształcących. Istnieje pilna potrzeba zsynchronizowania działań edukatorów z wynikami badań pedagogicznych, szczególnie w zakresie potrzeby alfabetyzacji kulturalnej najmłodszych, podjęcia systematycznych działań edukacyjnych, połączonych z budowaniem relacji osobowych, gdyż tylko w wyniku spotkania człowieka z drugim człowiekiem możemy próbować kształtować osobowość jednostki. W silnie zindywidualizowanym społeczeństwie należałoby krzewić w szkolnej edukacji kulturalnej postawy prospołeczne, odpowiedzialne za siebie i powierzony świat, a potem na poziomie tak zwanej bardzo młodej kultury je pielęgnować i rozwijać, aby w starzejącym się społeczeństwie częściej można było liczyć na empatię i zrozumienie ze strony drugiego człowieka.

**Streszczenie:** Edukacja kulturalna i edukacja kulturowa to dwa często wymiennie stosowane w praktyce i teorii pedagogicznej wyrażenia. Jednocześnie takie ich użycie powoduje często liczne nieporozumienia w związku z ich różnym znaczeniem i występowaniem w odmiennych kontekstach, często nie tylko z obszaru pedagogiki, ale i obszaru studiów kulturowych. W świetle powyższego podjęta zostanie próba ujęcia tego zagadnienia z szerszej perspektywy, po 1989 roku, prezentująca różne ujęcia i interpretacje przypisywane edukacji kulturalnej obejmującej czas transformacji w Polsce aż do ostatnich raportów na temat edukacji kulturalnej (Raport Fatygi, 2009) i edukacji kulturowej w Polsce, uwzględniających zarówno możliwości, jak i ograniczenia takiej edukacji (Raporty MIK, 2016). Przedstawiona analiza pozwoli na sformułowanie podstawowych wniosków wynikających z takiego stanu rzeczy.

**Słowa kluczowe:** edukacja kulturalna, edukacja kulturowa, pedagogika kultury, edukacja kulturalna/kulturowa w Polsce, raporty na temat edukacji kulturalnej/kulturowej w Polsce, interpretacja kultury, edukacja do sztuki, edukacja przez sztukę.

## Bibliografia

- Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce*, red. Marek Krajewski, Filip Schmidt. Kraków: Małopolski Instytut Kultury, 2013.
- Cichoń, Władysław. *Wartości, człowiek, wychowanie: zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1996.
- Dilthey, Wilhelm. „Właściwości nauk humanistycznych”. W: Gajda, Janusz. *Pedagogika kultury w zarysie*, 219–234. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*, red. Bogdan Suchodolski. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1986.
- Edukacja kulturalna dorosłych. Raporty z badań międzykulturowych*, red. Henryk Depta, Józef Półturzycki, Hanna Solarczyk. Warszawa: UW; Płock: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, 2004.
- Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*, red. Bogdan Idzikowski, Elżbieta Narkiewicz-Niedbalec. Zielona Góra: Wydawnictwo Regionalne Centrum Animacji Kultury, 2000.
- Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, red. Dzierżymir Jankowski. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1996.
- Edukacja kulturalna jako projekt publiczny?*, red. Marta Kosińska, Karolina Sikorska, Agata Skórzyńska. Poznań: Galeria Miejska Arsenal, 2012.
- Edukacja kulturalna w szkole*, red. Krzysztof Polak. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2004.
- Edukacja kulturalna: wybrane obszary*, red. Katarzyna Olbrycht. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2004.
- Ferenz, Krystyna. *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ, 2003.
- Ferenz, Krystyna. *Wprowadzanie dzieci w kulturę*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 1993.
- Gajda, Janusz. „Pedagogika kultury – optymalną szansą ratowania zagrożonych wartości humanistycznych”. W: *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna. Rozwój historyczny, aktualność, perspektywy. Materiały z I Ogólnopolskiej Konferencji „O powrót do pedagogiki kultury”*, red. Janusz Gajda. Lublin: UMCS; Dęblin WSOSP, 1996.
- Gajda, Janusz. „Pedagogika kultury perspektywą rozwoju edukacji kulturalnej na XXI wiek”. W: *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*, red. Bogdan Idzikowski, Elżbieta Narkiewicz-Niedbalec. Zielona Góra: Wydawnictwo Regionalne Centrum Animacji Kultury; Centrum Animacji Kultury w Warszawie, 2000.
- Gajda, Janusz. *Pedagogika kultury w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- Hessen, Sergiusz. *O sprzecznościach i jedności wychowania: zagadnienia pedagogiki personalistycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997.
- Horbowski, Adam. *Edukacja kulturalna jako system działań społeczno-wychowawczych (analiza systemowa i projekcja modelowa)*. Rzeszów: Wydawnictwo „Fosze”, 2000.
- Horbowski, Adam. *Kultura w edukacji*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2004.
- Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki*, red. Janusz Gajda. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, red. Irena Wojnar, Agnieszka Piejka, Mariusz Samoraj. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2008.
- Jankowski, Dzierżymir. „Edukacja kulturalna”. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. Tadeusz Pilch, 923–930. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.



- Jankowski, Dzierżymir. „Współczesne rozumienie i znaczenie edukacji kulturalnej”. W: *Człowiek w społeczeństwie: edukacja ustawiczna i oświata dorosłych w okresie transformacji*, red. Eugenia Anna Wesołowska, Józef Pólturzycki, 89–93. Warszawa: Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, 1994.
- Kargul, Józef. „Czy brak szans edukacji kulturalnej?”. W: *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, red. Janusz Gajda, 111–119. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2000.
- Kargul, Józef. „Edukacja kulturalna dorosłych czy animacja kulturalna”. W: *Edukacja kulturalna w społeczeństwie obywatelskim*, red. Jan Żebrowski, 67–75. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Naukowe, 1997.
- Krajewski, Marek. *Raport z realizacji programu Bardzo Młoda Kultura w roku 2016*, Warszawa: Narodowe Centrum Kultury, ISSUU, 2016, [https://issuu.com/bardzomodakultura/docs/raport\\_bmk\\_2016](https://issuu.com/bardzomodakultura/docs/raport_bmk_2016) (dostęp: 22.04.2007).
- Kultura, wartości, kształcenie*, red. Dariusz Kubinowski. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2004.
- Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, red. Dariusz Kubinowski. Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba, 2006.
- Nawroczyński, Bogdan. *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*. Kraków: Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i Ska, 1947.
- Notre Diversité créatrice, Rapport de la Commission Mondiale de la culture et du développement*, red. Xavier Perez de Cuellar. Paris: UNESCO, 1996.
- O nowy humanizm w edukacji*, red. Janusz Gajda. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.
- Olbrzycht, Katarzyna. „Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej?”. W: *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*, red. Katarzyna Olbrzycht. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004.
- Pedagogika kultury a edukacja kulturalna. Rozwój historyczny, aktualność, perspektywy*, red. Janusz Gajda. Lublin: UMCS; Dęblin: WSOSP, 1996.
- Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, red. Janusz Gajda. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1998.
- Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości*, red. Bogusław Żurawski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003.
- Skórzyńska, Agata. „Ambiwalencje populizmu kulturowego”, w: *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny?*, red. Marta Kosińska, Karolina Sikorska, Agata Skórzyńska (Poznań: Galeria Miejska Arsenał 2012), 33.
- Społeczeństwo wychowujące. Rzeczywistość i perspektywy*, red. Bogdan Suchodolski. Wrocław [etc.]: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983.
- Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, red. Andrzej Białkowski, w ramach realizacji projektu „Tworzenie i wdrażanie standardów edukacji kulturalnej w Polsce”. Warszawa: Fundacja Polskiej Rady Muzycznej, 2008.
- Strózek, Przemysław. „Didżejing nowoczesną formą przekazu kulturowego. Potencjał edukacyjny samplowania kultury w koncepcjach Paula D. Millera Dj Spooky’ego That Subliminal Kida”. W: *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny?*, red. Marta Kosińska, Karolina Sikorska, Agata Skórzyńska. Poznań: Galeria Miejska Arsenał, 2012.
- Suchodolski, Bogdan, Irena Wojnar. *Kierunki i treści ogólnego kształcenia człowieka*. Warszawa, Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990.
- Torowska, Joanna. „Edukacja kulturalna jako przedmiot studiów magisterskich uniwersyteckich (uwagi na marginesie debaty z dn. 13 czerwca 2005 r. w Ludowym Towarzystwie

Naukowo-Kulturalnym, Oddział w Krakowie)”. *Roczniki Ludowego Towarzystwa Naukowo-Kulturalnego, Oddział w Krakowie*, 7 (2006).

Torowska, Joanna. „Uwagi na marginesie *Raportu o problemach edukacji kulturalnej w Polsce*, red. B. Fatyga et al. (2009)”, fragment niepublikowanego tekstu, opracowanego w 2009 r. na prośbę prof. Dariusza Kubinowskiego, celem przesłania do Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego po opublikowanym na Kongresie *Raporcie*.

Wojnar, Irena. „Dramat edukacji – szanse i ograniczenia edukacji kulturalnej”. *Oświata i Wychowanie* 36 (1989): 38.

Wojnar, Irena. „Edukacja estetyczna – zmierzch czy szansa?”. W: *Estetyka sensu largo*, red. Franciszek Chmielowski. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1998.

Wojnar, Irena. *Perspektywy wychowawcze sztuki*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1966.

*Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, red. Irena Wojnar, Wiesława Pielasińska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990.

IDEE - TRENDY - METODY



Marek Mariusz Tytko<sup>1</sup>

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

## OTWARCIE NA WIARĘ W FILOZOFICZNO-PEDAGOGICZNEJ KONCEPCJI STEFANA SZUMANA

### Openness to Belief in the Thinking of Stefan Szuman

**Summary:** 1. The goal of this article is to present the openness to belief in Stefan Szuman's thinking. 2. Methodology. The author uses the historiographical method. 3. The main results of the analysis. The author discusses the following philosophical (metaphysical and ethical) and pedagogical (educational) issues: the virtue of belief (the virtue of faith) and the non-virtue of atheism (the un-virtue of atheism), and Szuman's arguments concerning, among other things, the relation between man and God, the relation between belief (faith) and reason, and the relations of human rights to belief (faith) and to salvation. Quotations for the analysis have been taken from Szuman's published works, written before, during or after World War II. The author also presents the influence of Szuman's ideas on Karol Wojtyła (1920–2005), who was a participant in his 1949 university seminar on philosophical anthropology (i.e.: "characterology," or personalism) at the Jagiellonian University in Krakow. 4. Limitations of the analysis. This article encourages further discussion of the place of belief (faith) in the Humanities, albeit the discussion is limited to the ideas of Stefan Szuman. 5. Practical implications. The results of the analysis may be used as a rational argument for the greater presence of belief (faith) in the Humanities. 6. Social implications. The results of the analysis are of value to teachers. 7. The originality of the article (new value, novelty). The paper is the first to present a primary source and example-based discussion of Stefan Szuman's ideas regarding belief and openness to God.

---

<sup>1</sup> Dr n. hum. Marek Mariusz Tytko jest nauczycielem akademickim Biblioteki Jagiellońskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, afiliowanym do Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ w Krakowie. Adres: Biblioteka Jagiellońska UJ, al. Mickiewicza 22, 30-059 Kraków; e-mail: marek.mariusz.tytko@uj.edu.pl.

**Key words:** Stefan Szuman (1889–1972), belief, faith, creed, philosophy of being, metaphysics, ethics, philosophy of culture, human nature, pedagogy, belief and reason, virtue, non-virtue (un-virtue), atheism, Jagiellonian University, Krakow, conscience, personalism, human rights, Christianity, culture, man, God, Absolute, human dignity, John Paul II (1978–2005), Karol Wojtyła (1920–2005), Zygmunt Myślakowski (1890–1971), communism in Poland.

## Wstęp

Tekst jest oryginalnym przyczynkiem, opartym na źródłach. Celem autora jest przedstawienie fragmentu koncepcji pedagogiczno-antropologicznej Stefana Szumana dotyczącej otwarcia na wiarę w Boga w kontekście epoki. Tekst powstał przy użyciu historiograficznej metody analizy dokumentów. O metafizycznej, religijnej postawie Szumana przed II wojną światową napisał Kazimierz Czachowski (1936) w swojej historii literatury polskiej, streszczając opinię na temat poezji Łukasza Flisa (pseudonim Stefana Szumana), którą opublikował przedwojenny krytyk literacki Karol Wiktor Zawodziński, autor z kręgu Skamandra (1934<sup>2</sup>): „nawet wytrawny i wymagający krytyk poetów Karol W[iktor]<sup>3</sup> Zawodziński umiał dostrzec we Flisie [S. Szumanie – M.T.] poetę-filozofa poświęcającego się »zagadnieniom metafizycznym i religijnym [...]«<sup>4</sup>.

Poza tym jednym zdaniem, nikt z badaczy kwestiami wiary lub Boga u Szumana nie zajmował się w ogóle od ponad osiemdziesięciu lat (1936–2017), stąd niniejszy tekst stanowi próbę wypełnienia białej plamy w badaniach „szumanologicznych”, które w zasadzie nie istnieją w tytułowym zakresie.

<sup>2</sup> Autor niniejszego artykułu odnalazł wymienioną recenzję Karola Wiktora Zawodzińskiego. Por. Karol Wiktor Zawodziński, „Liryka”, *Rocznik Literacki* 1933 [wyd. 1934], 14–47. Recenzja na temat książki Stefana Szumana, pseud. Łukasz Flis, pt. „Drzwi uchylone”, 1933 (1932), znajduje się tam na s. 37. Ważna uwaga dotycząca przedruków recenzji Karola Wiktora Zawodzińskiego. Zob.: Karol Wiktor Zawodziński, *Wśród poetów*, oprac. Wanda Achremowiczowa, wstęp Jerzy Kwiatkowski (Kraków: Wydawnictwo Literackie 1964), XV, 432, [1]. Indeks (tamże, 1964) – nie wykazuje ani nazwiska, ani pseudonimu autora „Drzwi uchylonych”, mimo że pozycja ta (1964) zawiera przedruki przedwojennych recenzji krytyka Karola Wiktora Zawodzińskiego. Oznacza to najpewniej, że komunistyczne Wydawnictwo Literackie nie chciało w żaden sposób promować nazwiska Stefana Szumana oraz jego przedwojennych poezji metafizycznych i religijnych (1933). To bardzo znamienne w kontekście nieco wcześniejszej odmowy przez to samo Wydawnictwo Literackie druku Szumanowej książki pt. *Natura, osobowość i charakter człowieka*, napisanej w latach 1940–1943. Jak można było wymazywać Szumana z pamięci, to czyniono to konsekwentnie.

<sup>3</sup> Wszelkie dopowiedzenia, uwagi, pytania pochodzące od autora niniejszego artykułu, w cytowanych, cudzych wypowiedziach, ujęto w nawisy kwadratowe [ ] dla odróżnienia od tekstu cytowanego.

<sup>4</sup> Por. Kazimierz Stanisław Czachowski, *Obraz współczesnej literatury polskiej 1884–1933*, t. 3: *Ekspresjonizm i neorealizm* (Lwów: P.W.K.S. 1936), 518. Tomy 1–3 wydano w latach 1934–1936. O Stefanie Szumanie w t. 3 krytyk ten napisał na stronach 518–521, 523, 526, 604. Tu cytat ze s. 518.

## Otwarcie na wiarę w pismach naukowych i filozoficznych Stefana Szumana

Przez termin „otwarcie na wiarę” rozumie się w niniejszej pracy następujący dezygnat: pozytywne odniesienie do wiary, przy zachowaniu jednoczesnej postawy rozumnej (bez negacji rozumu), czyli traktowanie wiary jako niezbędnego dopełnienia poznania rozumowego. Autor niniejszego tekstu ma świadomość, że „otwarcie rozumu na wiarę” nie jest tym samym, co „fideizm”, aczkolwiek za *Powszechną encyklopedią filozofii* (2002) można przyjąć następujące wyjaśnienie: „fideizm pojmowany jako dopełnienie poznania rozumowego jest możliwy do przyjęcia”<sup>5</sup>.

Postawa otwartości na Transcendencję okazuje się istotna dla wychowania, a zwłaszcza dla wychowania przez sztukę, wychowania przez piękno, wychowania do piękna, wychowania w pięknie (w ramach pedagogiki kultury), gdzie czynnik pozaracjonalny (uczuciowy) nie jest do końca uchwytany rozumowo (przeżycie piękna sztuki), dlatego że z istoty rzeczy dzieła sztuki (arcydzieła) powstają także przy udziale czynnika pozarozumowego, ponieważ „natchnienie” piękna ma charakter transcendentny; na ten temat por. pogląd Szumana z 1937 roku: „piękno spływa jak Duch Święty”<sup>6</sup>.

Inną jeszcze kwestią jest Bóg jako Gwarant dobra, prawdy i piękna, co także ma swoje bezpośrednie przeniesienie na kwestię wychowania przez piękno sztuki, również w koncepcji Szumana.

Sama filozofia (na przykład antropologia) nie wyjaśnia sensu istnienia człowieka, ponieważ sens bycia człowiekiem leży poza nim samym, dopiero teologia wskazuje na transcendentne źródło sensu istnienia (człowieka czy świata) oraz na źródło racjonalności wszechświata i racjonalności człowieka. Odnalezienie sensu istnienia w koncepcji Szumana prowadzi ku teologii, teologia bowiem daje naturalne uzasadnienie Szumanowej filozofii, choć tenże uczony teologią nie zajmował się wcale, lecz co najwyżej sugerował, gdzie należy szukać sensu istnienia człowieka, czy lepiej: gdzie należy szukać gwarancji dla sensu istnienia człowieka (tenże krakowski profesor niedwuznacznie wskazywał na Boga), stąd „otwarcie na wiarę” („teologizm”) był spójnym elementem poglądów Szumana na sens istnienia człowieka czy wszechświata. Omawiany tu krakowski teoretyk pedagogiki sprzeciwiał się traktowaniu religijności jako instynktu (podobnie jak i przeżyć sztuki), ponieważ przeżycia religijne nie należą do biologii<sup>7</sup>, oraz w żadnym

---

<sup>5</sup> Czesław Bartnik, Zdzisław Chlewiński, „Fideizm”, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 3: E–G, (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2002), 427–429. Cytowane fragmenty zostały opracowane przez Zdzisława Chlewińskiego.

<sup>6</sup> Stefan Szuman, „Wstęp zasadniczy do zagadnień wychowania estetycznego”, *Marchoń. Kwartalnik poświęcony sprawom literatury i kultury* 3 (1936/1937): 318.

<sup>7</sup> Tenże, „Instynkty u człowieka”, *Kwartalnik Pedagogiczny. Organ Sekcji pedagogicznej Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych* 1 (1934): 23.

wypadku nie umniejszał znaczenia religijności człowieka, lecz – przeciwnie – o religii pisał pozytywnie jako o drodze do afirmacji życia: „Przeżycia transcendentale, religijne możliwe są do zrealizowania, a więc realne tylko o tyle, o ile wywierają wpływ na sposób życia i tworzą z nim harmonijną całość”<sup>8</sup>.

Szuman jako konsekwentny realista w zakresie filozofii bytu (czyli metafizyki), przestrzegał jednak dalej przed jałowymi, abstrakcyjnymi „przeżyciami metafizycznymi”, oderwanymi od realnego istnienia, które nie służą człowiekowi w znalezieniu sensu życia i przynoszą skutek odwrotny od zamierzonego: „Wszelkie natomiast przeżycia metafizyczne, które właściwemu, realnemu, indywidualnemu życiu odbierają jego [życia – M.T.] własny i immanentny sens, paraliżują zdrowy zmysł życia”<sup>9</sup>.

Wymienione powyżej, „metafizyczne”, jałowe przeżycia należałoby w Szumanowej koncepcji połączyć z tym, co określał on jako „martwa, czysto racjonalistyczna koncepcja Absolutu, który indywidualność pochłania jak otchłań”<sup>10</sup>.

Krakowski profesor widział negatywny wpływ tak filozoficznie (po HeglowSKU) ujętego Absolutu na świadomość człowieka i nie zalecał tej drogi w życiu. Martwy Absolut nie jest właściwie Absolutem, nie jest w ogóle Bogiem, lecz tylko wymyśloną przez człowieka fikcją filozoficzną, co powodować może negatywne nastawienie do życia u ludzi niewidzących sensu istnienia, ponieważ odrzucających taki pseudo-Absolut jako sens. Egzystencjalistycznie biorąc, Absolut filozofów jest martwy, dlatego że nie można z nim nawiązać relacji ludzkiej, osobowej, bezpośredniej, życiowej (nie ma mowy także o personalizmie), gdyż:

Odchodzimy coraz bardziej od prawdziwego życia, w miarę jak cel istnienia przesuwamy w transcendentalną rzeczywistość, w nieskończoność i wieczność, w której obliczu indywidualne, konkretne życie i działanie człowieka wydaje się czymś nieskończenie małym<sup>11</sup>.

Szuman jednak odróżniał<sup>12</sup> martwą koncepcję (martwego, nieosobowego) Boga filozofów od żywej koncepcji (żywego, osobowego) Boga religii. Według uczonego w żywym, głębokim, religijnym ujęciu Boga – Bóg jest Najwyższym Dobrem, w którym można partycypować w sposób autentyczny, po ludzku, czyli osobowo (personalizm). Szumanowe ujęcie żywego Boga wiary (religii) można

<sup>8</sup> Tenże, *Afirmacja życia* (Lwów: Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna 1938), Seria: Licealna Biblioteczka Filozoficzna, t. 12, 18.

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> Tamże, 22.

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> Tamże, 22–23. Rzecz charakterystyczna, cytat pochodzi z roku 1938, a w kolejnym wydaniu *Afirmacji życia* ten sam tekst włączony w całość dzieła pt. *Poważne i pogodne zagadnienia afirmacji życia* (1947) został okrojony przez cenzurę (lub autocenzurę) tak, iż *passus* o martwym Absolutie filozofów i żywym Bogu wiary nie znalazł się w tekście. Zob. Stefan Szuman, *Poważne i pogodne zagadnienia afirmacji życia* (Katowice: Józef Nawrocki 1947), 134.



tu zinterpretować jako Osobę (Najwyższe Dobro Osobowe), z którą osoba ludzka (człowiek) wchodzi w relację uczuciową i poprzez emocjonalną, mistyczną wspólnotę następuje osiągnięcie celu życia, to jest „afirmacja życia”, gdyż Szuman bardzo przychylnie odnosił się do relacji człowieka z żywym Bogiem wiary. Jego zdaniem taka postawa to „uczuciowe, głębokie ujęcie nieskończoności, mistyczne zjednoczenie z Najwyższym Dobrem”<sup>13</sup>.

W powyższym opisie Szumana (pochodzącym z 1936 i 1938 roku, przedrukowanym z istotnymi zmianami w 1947 roku) wyraźnie dostrzec można sformułowany wprost personalizm: *communio*, więc zjednoczenie z Bogiem Życia. Egzystencjalistyczny rys człowieka cechował się więc w Szumanowej koncepcji już w latach trzydziestych odcieniem personalistycznym: człowiek jest to *homo religiosus*, wierzy w życie i Dawcę życia. Ów personalistyczny wątek został zmieniony nieco za sprawą cenzury lub autocenzury (1947). To, co ocalało i było nową redakcją tekstu w stosunku do roku 1938, brzmiało następująco (1947 – tekst zmieniony):

Człowiek transcenduje w swym umyśle realnie dotąd poznaną rzeczywistość i szuka najogólniejszych celów istnienia i bytu, snując koncepcje religijne i metafizyczne. Nie każda metafizyka jest absurdem i urojeniem. Każda z poważnych, religijnych czy filozoficznych koncepcyj metafizycznych jest próbą myślowego rozwiązania zagadki bytu, w ten sposób, by w zakresie takiej koncepcji życie ludzkie mogło się przedstawić jako (istotny) sens posiadające<sup>14</sup>.

Widać więc pewien kompromis, na przykład z Heglowskim absolutem<sup>15</sup>, w powojennej, zmienionej redakcji przedwojennego tekstu Szumana (1947). W każdym razie słowo „Bóg” w powojennych tekstach publikowanych za życia S. Szumana zniknęło w zasadzie całkowicie za sprawą cenzury komunistycznej (zakazane dyskursy). Jakkolwiek uczony wprost deklarował jeszcze w 1947 roku: „Wrogiem wszelkiej metafizyki nie jestem”<sup>16</sup>, to termin „Bóg” jako Sędzia Sprawiedliwy pojawił się dopiero w pośmiertnie wydanym dziele życia pt. *Natura, osobowość i charakter człowieka* (1995), napisanym przez Szumana w latach 1940–1943, którego druku odmówiły mu dwukrotnie w okresie PRL-u wydawnictwa, między innymi powołane przez komunistów w 1953 roku Wydawnictwo Literackie w Krakowie.

Trzeba mieć na względzie to, jak bardzo komunizm w Polsce wypaczył polską pedagogikę i historię polskiej pedagogiki, skutki czego odczuwamy do dziś. Po II wojnie rozpoczęło się odsuwanie od wpływów wybitnych intelektualistów

<sup>13</sup> Szuman, *Afirmacja*, 22–23.

<sup>14</sup> Tenże, *Poważne*, 131–132.

<sup>15</sup> Jest rzeczą trudną do ustalenia, czy zmiana tekstu nastąpiła pod wpływem czynników zewnętrznych (presja komunistycznej cenzury), czy też zmiana miała charakter autonomiczny, w wyniku zmiany zapatrywań Szumana, piastującego wówczas godność Dyrektora Państwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie (1946–1948).

<sup>16</sup> Szuman, *Poważne*, 8.

przedwojennych i następowała „produkcja” nowej, tak zwanej inteligencji socjalistycznej, również w pedagogice na zasadzie doboru negatywnego. Prawdziwy autorytet, wybitny polski uczony, prof. dr fil. i med. Stefan Szuman, major Wojska Polskiego, bohater wojny polsko-bolszewickiej 1920 roku, uczestnik wojny obronnej we wrześniu 1939 roku, oficer Związku Walki Zbrojnej i Armii Krajowej w latach 1940–1945, członek dowództwa Batalionu AK „Skała” (1944), w czasie II wojny prowadzący z narażeniem życia tajne nauczanie i aresztowany przez Niemców, także w okresie powojennym był represjonowany, inwigilowany przez komunistyczne, sowieckie służby Urzędu Bezpieczeństwa Publicznego / Służbę Bezpieczeństwa (1945–1969<sup>17</sup>) i został przez komunistów odsunięty od nauczania w UJ za głoszone, niezależne poglądy (1950–1957).

Szuman był katolikiem od swego chrztu (1889) aż do swojej śmierci (1972) i bronił wiary chrześcijańskiej, a każdy ateizm nazywał wprost niecnotą. W swojej tak zwanej charakterologii *Natura, osobowość i charakter człowieka* (1940–1943, wydanej pośmiertnie w 1995 roku przez krakowskie Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy – Księży Jezuitów), Stefan Szuman pisał wprost o „otwarceniu na wiarę” (wierze w Boga jako jedyne Dawcy sensu życia ludzkiego): „[...] wierzymy, że Bóg odda w końcu każdemu sprawiedliwość. Bez tej wiary istnienie nasze byłoby pozbawione sensu”<sup>18</sup>.

Nadto uczony ten realistycznie wskazywał w cytowanym dziele między innymi na to, że: „Żyjemy [...] zgodnie z zasadami jakiegoś wyznania lub ruchu pozawyznaniowego”<sup>19</sup>, a jednocześnie pisał o „cnocie pobożności i niecnocie bezbożności”<sup>20</sup>.

To jasno i wyraźnie hierarchizuje zasady życia według wiary (religii) wyżej aniżeli zasady życia według negatywnego z gruntu ateizmu (etymologicznie: *a-Theo*, bez Boga), stąd tu niecnota „bezbożności”, tj. niecnota ateizmu (ateizm z gruntu jest owocem demoralizacji duchowej, błędem poznawczym i grzechem, jeśli się świadomie odrzuca istnienie Boga).

Szuman kwestię postawy religijnej w życiu człowieka widział ewolucyjnie, ponieważ, według tegoż uczonego, wraz z upływem czasu zmieniają się zapatrywania człowieka, na przykład co do możliwości poznania Boga.

<sup>17</sup> Instytut Pamięci Narodowej – Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu – Oddziałowe Biuro Udostępniania i Archiwizacji Dokumentów w Krakowie, teczka S. Szumana, sygnatura: IPN Kr 010/5529.

<sup>18</sup> Stefan Szuman, *Natura, osobowość i charakter człowieka*, przedmową opatrzyły: Grażyna Czyżewicz, Zofia Skórzyńska (Kraków: Wydawnictwo WAM Księży Jezuici 1995), 203. Uwaga: dzieło to pod tymże samym, identycznym tytułem z adnotacją „dotąd nie publikowane (w rękopisie)” zostało wzmiankowane publicznie już jako istniejące w bibliografii jednej z książek S. Szumana w 1947 roku. Zob. tenże, *Psychologia wychowawcza wieku szkolnego. Podręcznik dla nauczycieli i studentów* (Kraków: Wiedza. Zawód. Kultura. Księgarnia. Wydawnictwo. Skład Nut 1947), 298, Literatura do rozdziału XIV, poz. 5.

<sup>19</sup> Szuman, *Natura*, 212.

<sup>20</sup> Tamże, 205–206.

„Byt, Istnienie, Świat, Dusza, Bóg”<sup>21</sup> człowiekowi w życiu wydają się kolejno: 1. całkowicie poznawalne (gdy jest dzieckiem), 2. tylko częściowo poznawalne (gdy dorasta), 3. całkowicie niepoznawalne jako tajemnica (gdy jest już dojrzały). W tak zarysowane odnośniki do Boga wpisał się egzystencjalizm Szumana jako w gruncie rzeczy egzystencjalizm wiary, egzystencjalizm nadziei i egzystencjalizm miłości. Wiara w życie budzi nadzieję na znalezienie sensu życia po to, by przez miłość do życia stać się w pełni człowiekiem. Powyższe trzy dobra (trzy cnoty Boskie, tak zwane cnoty teologiczne), uznawał Szuman, oprócz między innymi duchowości, za cnoty najważniejsze dla człowieka (razem uczony ten wymieniał siedem cnót).

Szuman wiarę w Boga i wiarę w Byt łączył w jedno, nie byłoby bowiem istnienia (Stworzenia), gdyby nie było Boga (Stwórcy), inaczej mówiąc: istnienie stanowi dowód, że Bóg istnieje, dlatego afirmacja istnienia (życia) jest jednocześnie afirmacją Boga. Kwestia człowieka w oderwaniu od kwestii Boga nie ma sensu w Szumanowej koncepcji. Bóg i człowiek połączeni są osobową relacją miłości czy też zaufania (personalizm), a Bóg okazuje się Gwarantem wszelkich dóbr dla człowieka. Gdyby nie było Boga, nie byłoby fundamentu transcendentaliów, o które tak upominał się Szuman (Prawdy, Dobra i Piękna), a więc pośrednio także wychowanie przez sztukę / wychowanie przez piękno nie miałyby sensu, bo nie byłyby ugruntowane na pewnym fundamencie istnienia dóbr, fundamencie gwarantowanym przez Boga, Który Jest. Przypomnieć trzeba, że Stefan Szuman był klasykiem polskiej pedagogiki, a nie tylko „ostatnim klasykiem polskiej psychologii” (jak go nazywano już po jego śmierci). Okazuje się również wybitnym klasykiem polskiej pedagogiki kultury (z pierwszego pokolenia polskich pedagogów kultury), co wciąż nie dociera do świadomości wielu polskich pedagogów lub bywa rugowane z tej świadomości. Szuman prawdę, dobro i piękno jako podstawy pedagogiki kultury opierał na Prawdzie, Dobru i Pięknie, które wszak są tylko wieloma imionami Boga, o czym nie należy zapominać (zob. Pseudo-Dionizy Areopagita). Krakowski profesor napisał wszak wprost na temat wiary i braku wiary oraz ich konsekwencji:

Mówiąc o wierze[,] mam na myśli przede wszystkim niezbędne w życiu zaufanie do istnienia, choć nie przeczę, że sprowadza się ono [zaufanie – M.T.] w rezultacie do pokładania ufności w Bogu. [...] Każda wiara jest antropocentryczna: jest wiarą nie tylko w Boga, ale i w człowieka, wiarą w obowiązek szukania prawdy, jak też w prawo człowieka do znalezienia jej [prawdy – M.T.] i do zbawienia. Wiarę nazwałbym zaufaniem do istnienia, bo jest ona [wiara – M.T.] czymś więcej niż przekonaniem o istnieniu Boga – jest także wiarą w godność ludzką. Natomiast koncepcja bytu bez dobrego i sprawiedliwego Boga jest równocześnie koncepcją człowieka jako istoty pozbawionej wyjątkowego sensu swego istnienia<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> Szuman, *Poważne*, 14.

<sup>22</sup> Tenże, *Natura*, 205.

Ks. Karol Wojtyła (1920–2005), późniejszy papież Jan Paweł II (1978–2005), najwybitniejszy uczeń Stefana Szumana, uczestnik jego seminariów, słucał w jednym roku Stefana Szumana na ostatnim w UJ prowadzonym przezeń seminarium (1949) z zakresu antropologii filozoficznej, tj. charakterologii, czyli personalizmu (jak nazywał swoją „charakterologię” tenże uczoney).

Warto takżę nadmienić na marginesie, że w roku 1949 po raz ostatni pozwolono Szumanowi wykładać na ówczesnym Wydziale Humanistycznym UJ, następnie w 1950 roku (podobnie jak Roman Ingarden) został przez komunistów odsunięty od zajęć ze studentami pod tym pretekstem, że miał on jako-by „szkodliwy wpływ na młodzież” (to oczywiście sfingowany zarzut, zupełnie bezpodstawny, chodziło o to, że nie był on ateistą, marksistą, komunistą, członkiem partii komunistycznej lub jej zwolennikiem). Stefan Szuman w UJ od 1928–1939 i od 1945 do 1949/1950 jawnie nauczał kolejne roczniki przyszłych nauczycieli, zatem miał on rzeczywisty wpływ na kształtowanie prawidłowych postaw setek przyszłych polskich wychowawców, dlatego komuniści pozbawili go możliwości zajęć ze studentami (1950–1957), a następnie wbrew woli tegoż uczonego, mimo podpisanej z nim kilkuletniej umowy, wysłali go przedwcześnie na przymusową emeryturę (1960), oparli się na nowych zarządzeniach komunistycznego ministerstwa.

Uczeń Szumana ks. Karol Wojtyła, już jako Jan Paweł II, mówił podczas pierwszej pielgrzymki do Polski (1979) znane powszechnie słowa, które weszły już do kanonu polskiej humanistyki, a które kontynuowały i rozwijały w sposób oczywisty wcześniejszą, cytowaną powyżej, myśl Szumana, z którą Wojtyła zapoznał się podczas jego seminariów charakterologicznych w UJ w 1949 roku:

Człowieka bowiem nie można do końca zrozumieć bez Chrystusa, a raczej człowiek nie może siebie sam zrozumieć bez Chrystusa. Nie może zrozumieć, ani kim jest, ani jaka jest jego właściwa godność, ani jakie jest jego powołanie i ostateczne przeznaczenie. Nie może tego wszystkiego zrozumieć bez Chrystusa. I dlatego Chrystusa nie można wyłączać z dziejów człowieka w jakimkolwiek miejscu ziemi<sup>23</sup>.

Szuman zaś *expressis verbis* pisał ponadto o prawie do wiary i prawie do z b a w i e n i a, które przysługują każdemu człowiekowi na równi z innymi prawami, a może nawet bardziej przed innymi prawami, ponieważ człowiek jest z natury *homo religiosus*. Krakowski profesor nie wskazał na konkretną wiarę (religię, konfesję), na przykład katolicką, prawosławną, protestancką czy też islam lub judaizm. Jego koncepcja otwarcia na wiarę w szerszym ujęciu mogłaby się odnosić zasadniczo do każdej wiary monoteistycznej, gdyż pisał o Bogu, a nie

---

<sup>23</sup> Jan Paweł II, Homilia na Placu Zwycięstwa, Warszawa, 2 czerwca 1979 roku (odnośny fragment, film), <https://www.youtube.com/watch?v=A3eN9xMSuxc> (dostęp: 9.03.2017). Odnośny tekst (fragment): <http://www.zrodlo.krakow.pl/rocznik-2011/numer-18/czlowieka-nie-mozna-do-konca-zrozumiec-bez-chrystusa/> (dostęp: 9.03.2017).

o bogach (politeizm). Z kontekstu można jednak wnioskować pośrednio, że chodzi tylko o chrześcijański monoteizm, a nie o judaizm czy islam. Szuman zaliczał wiarę do cnót, a jej siłą jest wzmacnianie godności człowieka (wyróżnienia pochodzą od Szumana – w oryginale to podkreślenia): „Wiara w wieczność jest jednocześnie wiarą w ludzką godność. [...] Cnota wiary jest ufnością i w tym leży jej [cnoty wiary – M. T.] siła”<sup>24</sup>.

W koncepcji Szumana wiara w osobowego Boga i wiara w osobową godność człowieka łączyły się ze sobą (ta druga wynikała z tej pierwszej), a ostatecznym celem (przeznaczeniem) stawała się wieczność. Podobne zestawienie pojawiło się później w cytowanej już wypowiedzi Jana Pawła II (1979), w której podkreślał on, że człowiek bez Boga (bez Chrystusa): „nie może zrozumieć, ani kim jest, ani jaka jest jego właściwa godność, ani jakie jest jego powołanie i ostateczne przeznaczenie”<sup>25</sup>.

Jednocześnie Szuman piętnował ateizm (bezbożność) jako błędną filozofię podcinającą zaufanie człowieka do istnienia, do bytu i pozbawiającą człowieka fundamentu wartości (dóbr) – Boga (ateizm jest błędem poznawczym i błędem antropologicznym).

Przez bezbożność rozumiem to, co słowo to oznacza dosłownie: czyli życie bez Boga i wyobrażanie sobie bytu pozbawionego pierwiastków dobroci, sprawiedliwości, prawdy i miłości. [...] Światopogląd materialistyczny, nie uznający transcendentnego sensu świata i nie biorący pod uwagę ponadspołecznych, metafizycznych i moralnych, a w najwyższym stopniu ludzkich zobowiązań, tęsknot i nadziei, nie prowadzi do wiary, bo nie wzmacnia zaufania do bytu<sup>26</sup>.

W podobnym do Szumana duchu jednoznacznej dezaprobaty dla ateizmu i materializmu przemawiał Jan Paweł II (1979) w cytowanym już fragmencie wypowiedzi o tym, że człowiek: „nie może tego wszystkiego zrozumieć bez Chrystusa. I dlatego Chrystusa nie można wyłączać z dziejów człowieka w jakimkolwiek miejscu ziemi”<sup>27</sup>.

Szuman swoją dezaprobatę wobec ateizmu (niewiary) wyrażał jeszcze mocniej w następujących słowach: „niewiara podkopuje samo życie”<sup>28</sup>, dlatego nie może być mowy o ateizmie czy marksizmie w jego filozofii życia. Przestrzegał też przed ateistycznym bożkiem – „społeczeństwem”, które zajęło (jako produkt liberalnej lub komunistycznej ideologii ateistycznej) miejsce Boga usuniętego przez ateizm wraz z religią. Tymczasem, dla porównania, w ateistycznej, lewicowej koncepcji Herberta Reada „bożkiem” stało się „społeczeństwo”, przed którego

---

<sup>24</sup> Szuman, *Natura*, 205.

<sup>25</sup> Jan Paweł II, Homilia na Placu Zwycięstwa.

<sup>26</sup> Szuman, *Natura*, 205.

<sup>27</sup> Jan Paweł II, Homilia na Placu Zwycięstwa.

<sup>28</sup> Szuman, *Natura*, 206.

deifikacją (gloryfikacją) tak przestrzegał polski uczyony. Trzeba tu wyraźnie powiedzieć, że Szuman nie ostrzegał przed „narodem”, który uznał (podobnie jak teoretycy narodowi) za naturalny twór kulturowy (wynikający z prawa naturalnego, łac. *ius*), lecz przestrzegał przed „społeczeństwem”, które jest tworem sztucznym, budowanym nienaturalnie na mocy ideologii, tak zwanej umowy społecznej (czyli *de facto* – narzuconego odgórnie projektu), czyli sztucznego, uchwalanego arbitralnie prawa pozytywnego (łac. *lex*), bo wbrew kulturze narodowej, pisał on bowiem wprost: „Ateizm racjonalistyczny zdezonizował boga mitologicznego, filozoficznego i mistycznego – potrzebnego ludziom uczuciowo i dla zrozumienia sensu istnienia – a postawił na opróżnionym piedestale nowe bóstwo: społeczeństwo”<sup>29</sup>.

Tym samym krakowski uczyony stanął na przeciwnym stanowisku niż marksizm (czy socjologizm), na przykład Herberta Reada, który „społeczeństwo” ujmował jako cel w wychowaniu człowieka. Jednocześnie trzeba tu podkreślić, że Szuman przez powyższą krytykę ateizmu czy „społeczeństwa” wpisał się w tradycję polskiej, katolickiej myśli narodowej (Teodor Tomasz Jeż, Bogdan Jański, Liga Narodowa, Stanisław Prus-Szczepanowski ps. „Piaś”, świekr S. Szumana, spoczywający na lwowskim Cmentarzu Łyczakowskim<sup>30</sup>, ponadto Stanisław Łempicki, Zygmunt Balicki, Lucjan Zarzecki, Kazimierz Brodziński, Jan Ludwik Popławski, Roman Dmowski oraz inni). Nie dziwi to, zważywszy na patriotyczne poglądy obecne w czynach i pismach członków rodziny Szumanów i Szczepanowskich. Stefan Szuman był zięciem wymienionego powyżej Stanisława Prusa-Szczepanowskiego, ojca polskiej myśli narodowej. Także przedwojenni personalisci polscy (na przykład Karol Górski, *Bilans bezbożnictwa*) krytykowali ateizm jako przyczynę zła (totalitaryzmu, komunizmu) w świecie, więc Szumanowa krytyka również została wpisana i w ten nurt personalistyczny wolnej, niepodległej, suwerennej Polski międzywojennej, wprowadzającej katolickie zasady społeczne w czyn (*Konkordat 1925*).

Według Szumana człowiek w Bogu znajduje rzeczywistą dobroć i sprawiedliwość, rzeczywistą prawdę i miłość. Transcendentalny sens świata gwarantuje w konsekwencji immanentny sens istnienia. Zobowiązania metafizyczne,

---

<sup>29</sup> Tamże, 217.

<sup>30</sup> Stanisław Prus-Szczepanowski (zmarły w 1899 roku) został pochowany na Cmentarzu Łyczakowskim we Lwowie, obecnie nr kwatery (czyli „pola”): pole 1B, blisko wejścia głównego po lewej stronie. Obecna numeracja ukraińska (XXI wiek) jest nieprzydatna w poszukiwaniu grobu-monumentu, ponieważ numeracja ta nie zachowuje podziału na rzędy i numery mogił (co ułatwiałoby odszukanie). Pomnik Stanisława Prusa-Szczepanowskiego jest okazały, wyróżnia się od otoczenia, wyrasta ponad inne mogiły. Informacja o numerze kwatery uzyskana przeze mnie od doc. dr Magdaleny Smoczyńskiej (córki Jerzego Turowicza, krewnej Szumanów) w maju 2005 r. Pomnik S. Prusa-Szczepanowskiego powstał jako dzieło artysty Grzegorza Kuźniewicza. Fotografia pomnika Stanisława Prusa-Szczepanowskiego i opis znajdują się w książce autorstwa Stanisława S. Nicieja. Por. Stanisław S. Nicieja, *Cmentarz Łyczakowski we Lwowie w latach 1786–1986*, (Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1988), 172–173. Por. także wydanie drugie, rozszerzone.

zobowiązania moralne i zobowiązania ponadspołeczne prowadzą do Boga. Tęsknoty metafizyczne, tęsknoty moralne i tęsknoty ponadspołeczne również wiodą do Boga. Nadzieje metafizyczne, nadzieje moralne i nadzieje ponadspołeczne prowadzą także do Boga. Wszystkie te tęsknoty, nadzieje i zobowiązania wzmacniają w człowieku zaufanie, czyli wiarę w istnienie. Szumanowa filozofia życia w świetle jego otwarcia na wiarę (teocentryzmu, teologizmu) nabrała wymiaru uniwersalistycznego. Sens życia został podbudowany sensem istnienia, a ten z kolei ufundowany jest w Najwyższym Sensie, którym jest Bóg. Bóg jako osobowy Sens nad sensami, osobowe Piękno nad pięknami, osobowe Dobro nad dobrami, osobowa Prawda nad prawdami pozostaje istotny i konieczny w koncepcji Szumana, gdyż bez Boga transcendentnego byt i dobra głębszego (a nawet: żadnego) sensu nie mają i wtedy na próżno trują się różni „uczeni”, lecz Boga nie da się niczym zastąpić, to znaczy nic nie zastąpi Boga, dosłownie: nic (nihilizm także nie).

Szuman, podobnie jak św. Tomasz z Akwinu (uznający wiarę i rozum za autonomiczne władze człowieka, łac. *fides et ratio*), wyraźnie jednak rozdzielał zagadnienia wiary od zagadnień wiedzy, lecz to dzięki wierze otwierają się człowiekowi oczy na inny niż materialny wymiar rzeczywistości. Dzięki wierze człowiek może „przejrzeć”. Wiara staje się mądrością znajdującą sens życia w tajemnicy transcendentnej, dokąd wiedza dotrzeć nie może z powodu braku narzędzi badawczych umożliwiających „zbadanie” Boga, dlatego uczony krakowski rozdzielał (pisząc to w latach 1940–1943) porządek objawienia od porządku wiedzy:

[...] wiara nie jest wiedzą. Jest raczej mądrością, która ma zaufanie do dna tajemnicy i do istnienia sensu życia, choćby mu [istnieniu? sensowi? życiu? – M.T.] nieustannie zaprzeczał pozorny bezsens. [...] Inną rzeczą jest dowiedzieć się a inną przejrzeć wiarą. [...] Wiara nie jest niczym innym jak nadzieją i miłością prawdy – jest przeżyciem mistycznym. [...] Tylko wiara jest naprawdę życiodajna – niewiara podkopuje samo życie. [...] Cnota wiary jest cechą dojrzałego charakteru. Człowiek dojrzały wierzy[,] [...] umacnia się w tej cnotie [...] przez duchowe, mistyczne pogłębienie samego siebie<sup>31</sup>.

Wiara okazuje się dobrem – a jako dobro jest przeżywana, ponieważ każde dobro człowiek przeżywa, choć w różnym stopniu, inaczej mówiąc: dobro nieprzeżyte przez osobę nie byłoby jego dobrem (uwewnętrznionym, czyli zinternalizowanym). Wiara jako miłość prawdy, czyli wiara jako wielka namiętność duchowa do prawdy, i wiara jako nadzieja prawdy – oto są Szumanowe interpretacje chrześcijańskich trzech cnót teologicznych: wiary, nadziei i miłości, ujętych w kontekście prawdy, rozumianej jako prawda objawiona, a nie tylko jako zgodność poznania z rzeczywistością (klasycznie u św. Tomasza z Akwinu, łac.: „*veritas est*

---

<sup>31</sup> Szuman, *Natura*, 206.

*adaequatio rei et intellectus*<sup>32</sup>), jak to się dzieje w poznaniu ludzkim (na przykład w nauce). Szuman w swoim otwarciu na wiarę, moim zdaniem, sięgał *de facto* także do rozważań kardynała Henry'ego Newmana o relacjach wiedzy i wiary, lecz krakowski teoretyk rozwijał wątki powyższe po swojemu, inspirując się koncepcją rozdzielenia, uzupełnienia wzajemnego tych dwóch sfer kultury. Szuman nigdy nie przeciwstawiał sobie wiedzy i wiary, lecz traktował je jako komplementarne sfery ludzkiej kultury. Podobny ton komplementarności wiedzy i wiary (mający wspólne ugruntowanie w pismach św. Tomasza z Akwinu) znalazł się w – ogłoszonej ćwierć wieku po śmierci Szumana – encyklice *Fides et ratio* Jana Pawła II, który jako młody ks. dr Karol Wojtyła był, jak już wspomniano, pół wieku wcześniej uczestnikiem seminariów z zakresu antropologii filozoficznej i personalizmu, podczas których Szuman czytał na głos bardzo obszerne fragmenty maszynopisu jego własnej, niewydanej za swego życia, książki pt. *Natura, osobowość i charakter człowieka*, napisanej w latach 1940–1943, a przepisanej w całości w 1943 roku na maszynie przez jego córkę, Grażynę Szumanównę<sup>33</sup>.

Według ujęcia Stefana Szumana źródłem wiary jest Bóg, lecz nie byłoby wiary w Boga, gdyby nie trwoga (Kierkegaardowska trwoga egzystencjalna), która skłania człowieka ku Bogu. Krakowski uczony zdał sobie sprawę z tego warunku wiary, kiedy zapisał następujące słowa: „Bez lęku przed tajemnicą człowiek nigdy nie odkryłby wieczności. Męstwo zapewnia wieczność – ale odkrywa ją właśnie odwieczny, metafizyczny, ludzki lęk”<sup>34</sup>.

Personalistyczny egzystencjalizm Szumana wyrastał więc z metafizyczności lęku przed tajemnicą (łac. *tremendum fascinans*), tak jak w koncepcji Rudolfa Otto.

Z drugiej strony lęk zostaje przezwyjęzony świętością, która niesie z sobą najwyższy wymiar szczęścia i najwyższy wymiar wszelkiej wartości (najwyższy wymiar wszelkiego dobra). Krakowski profesor pisał o świętości uczuć (na przykład miłości), świętości przeżycia czy świętości życia ludzkiego między innymi następujące słowa: „Dar życia staje się świętym”<sup>35</sup>, „całe prawie życie może być przepojone świętością”<sup>36</sup>.

W takim kontekście otwarcie na wiarę nabiera znaczenia w wychowaniu, bo u polskiego teoretyka filozofia życia obejmuje całe życie we wszystkich aspektach,

<sup>32</sup> Św. Tomasz z Akwinu napisał w swoim korespondencyjnym ujęciu prawdy, że: „Veritas est adaequatio intellectus et rei”. Pełny cytat: „Cum enim veritas intellectus sit adaequatio intellectus et rei, secundum quod intellectus dicit esse quod est vel non esse quod non est” (Thomae, *Summa contra gentiles*, I, 59; por także: Thomae, *De veritate* 1,1).

<sup>33</sup> Grażyna Szuman (1923–2015), od sierpnia 1945 – Grażyna Czyżewiczowa, zamężna ze Zbigniewem Czyżewiczem – porucznikiem Armii Krajowej, aresztowanym w Krakowie i więzionym przez około pół roku przez Sowieców, wywiezionym do łagru w Związku Sowieckim już po zniewoleniu Polski przez Rosję Sowiecką (1945).

<sup>34</sup> Szuman, *Natura*, 208.

<sup>35</sup> Tamże, 233.

<sup>36</sup> Tamże, 232.



czyli w wychowaniu i sztuce także. Dla Szumana, doktora medycyny, świętość życia ludzkiego, od naturalnego poczęcia do naturalnej śmierci, była czymś oczywistym, niepodlegającym dyskusji.

Świętość, według Szumana, jest immanentna w człowieku, ponieważ świętość zostaje wlana w ludzką duszę jako dana przez Boga człowiekowi. Argumentem przemawiającym za powyższym rozumieniem świętości okazuje się istnienie w duszy ludzkiej (immanentnie) Głosu Bożego, który przemawia z głębi sumienia w jaźni człowieka (wewnątrz jaźni istnieje sumienie, wewnątrz sumienia – dusza, wewnątrz duszy – istota człowieczeństwa, w istocie człowieczeństwa jest Głos Boga, wzywający do Dobra, Prawdy, Piękna). Powyższa Szumanowa koncepcja zgadzała się z biblijną koncepcją stworzenia człowieka na obraz i podobieństwo Boże, ponieważ Bóg przebywa we wnętrzu każdego człowieka jako Głos wzywający do dobra (miłości). Uczony krakowski odmawiał rozumowi wglądu w świętość, ponieważ to już sfera wiary nie do zrozumienia: „A rozum nie może więcej powiedzieć o świętości, niż to, że ją w duszy ludzkiej zastaje, i to, że jej nie rozumie, ponieważ rozum rozeznaje tylko zewnętrzne fakty i ich związki, ale nie potrafi ocenić ich duchowej wartości<sup>37</sup>, a więc dóbr stojących za tymi faktami. Z powyższego stanowiska uczonego widać, że Szuman uzasadnił nieracjonalność rozumu, kiedy tenże rozum wykracza poza swoje kompetencje i zajmuje się sferą, której racjonalnie zrozumieć się nie da, gdy się nie uwzględni wiary. Powyższe stwierdzenie ma także swoje dalsze konsekwencje w wychowaniu przez sztukę, ponieważ w wypadku na przykład dzieł religijnych, działających na wychowanka – nie da się racjonalnie wyjaśnić (gdy pomija się sferę wiary) fenomenu wpływu sztuki religijnej na człowieka. Nawrócenie przez sztukę (*metanoia per artem*) jest procesem występującym w większym stopniu u ludzi o uosobieniu wrażliwym na piękno, więc w konsekwencji antropologicznych założeń Szumanowych (tu: otwarcia na wiarę, teologizmu) pominąć się nie da przy rozważaniu jego koncepcji wychowania przez sztukę czy szerzej: jego pedagogiki kultury, której teoria wychowania przez sztukę stanowi nieodłączną część.

Wielka różnica zaistniała między koncepcjami Stefana Szumana teisty i Herberta Reada ateisty/agnostyka, więc u tego pierwszego mogły się pojawić w sposób naturalny rozważania o pięknie jako *fascinans tremendum*. Uczony krakowski wpisał się w tradycję rozumienia świętości ciągnącą się od Sorena Aabye'a Kierkegarda przez Rudolfa Otto do Mircei Eliadego. Transcendentalia metafizyczne (piękno, dobro) i dobra szczegółowe (groza, świętość) są transcendentne względem człowieka i przerastają ludzkie możliwości rozumowe.

Świętość jest wartością [dobrem – M.T.] życia wewnętrznego człowieka, której rozum chciałby zaprzeczyć, ponieważ jest dla niego [rozumu – M.T.] nieuchwytna. Gdyby człowiek był istotą wyłącznie rozumną, a pozbawioną uczuć, nie mógłby przeżywać

---

<sup>37</sup> Tamże, 233.

wartości [dóbr – M.T.] tego, czego doświadcza, i nie wiedziałby nic ani o świętości, ani o dobroci, ani o potędze, ani o grozie i transcendencji istnienia. To, co piękne, dobre, straszne i święte przerasta tę rzeczywistość, którą rozeznajemy władzą rozumu<sup>38</sup>.

Wyraźnie antyświeceniowe, postromantyczne stanowisko krakowskiego profesora w kwestii świętości i dóbr w ogóle jako transcendencji (sic! – l. mn.) bytu, stawia Szumana w opozycji do Johna Deweya, pragmatysty, który nie rozumiał transcendentnego doświadczenia, ponieważ był racjonalistą – pragmatykiem, stąd obce mu było transcendentalne rozumienie owych metafizycznych dóbr, które wykraczają poza doczesną rzeczywistość. W świetle (otwartej na wiarę) myśli polskiego uczonego o dobru doświadczenia koncepcja Deweya jawi się jako niepgłębiona, postświeceniowa recepcja racjonalizmu. Szuman natomiast był religijnym teoretykiem kultury, ponieważ w *homini religiosi* upatrywał istotę mogącą tworzyć (współtworzyć, aktualizować) głęboką kulturę w pełni. *Homo religiosus* tworzy swój charakter i przez charakter moralny dochodzi do świętości. „Świętość urzeczywistnia się w charakterze”<sup>39</sup>.

Na tym zakończono analizę koncepcji Szumanowej na temat jego otwarcia na wiarę, zrekonstruowanej na podstawie wszystkich jego drukowanych dzieł naukowych i filozoficznych. Z nich „wyłuskano” wszystkie, bez wyjątku, wątki dotyczące wiary i zrekonstruowano jego „otwarcie na wiarę”.

W zestawieniu z publikacjami Zygmunta Mysłakowskiego, lansującymi od 1945 roku usilnie w Polsce sowiecką koncepcję ateistycznego wychowania socjalistycznego (kolektywistycznego), trzeba stwierdzić, że ówczesne publikacje Szumana nie lansowały ateistycznej, kolektywistycznej koncepcji wychowania, lecz personalistyczną, co pośrednio także świadczy o otwarciu na wiarę (wierze w Boga). To wymowna różnica między dwoma pedagogami-profesorami z jednej uczelni.

Otwarcie na wiarę było jedną z najistotniejszych przesłanek Szumanowej koncepcji wychowania, która z pewnością nie miała na celu ani zsekularyzowanego humanizmu, ani agresywnego ateizmu realizującego ideologiczne, antyreligijne, antychrześcijańskie, antykatolickie cele w okresie panowania reżimu komunistycznego w Polsce (1939–1941 i od 1944 roku). To otwarcie na wiarę zapewne było przeszkodą, nie tylko w PRL-u, ale także i w okresie zeświecczonej „poprawności politycznej” w III Rzeczypospolitej Polskiej (post-PRL-u), skoro Szumanowe podstawowe dzieło pt. *Natura, osobowość i charakter człowieka* (napisane w latach 1940–1943) nie mogło zostać wydane przez żadne świeckie (państwowe lub prywatne) wydawnictwo już po okresie przemiany komunistycznego reżimu w inne, subtelniejsze formy panowania nad narodem polskim. Książkę wydali dopiero w 1995 roku księża jezuita w swoim Wydawnictwie Apostolstwa Modlitwy.

<sup>38</sup> Tamże, 234.

<sup>39</sup> Tamże, 235.

Oczywiście, założone przez komunistów w 1953 roku Wydawnictwo Literackie nadal po 1989 roku nie było zainteresowane wydaniem książki Szumana (czyli nic się tu nie zmieniło, poza transformacją fasady i hasel). Znamienne, że nad tym dziełem (1995) w zateizowanych, postkomunistycznych mass mediach zaległa głucha cisza. Także w czasopismach naukowych III RP (nazywanej także PRL-em bis z racji braku dekomunizacji) nie ukazała się a n i j e d n a recenzja z tego wybitnego dzieła Szumana, co okazuje się bardzo wymowne i nie wymaga szerszego komentarza poza jednym zdaniem (ujmując rzecz ogólnie): widocznie niezależny umysł, klasyk pedagogiki, katolik i patriota polski Stefan Szuman jest nadal niewygodny pewnym, niezdekomunizowanym, wpływowym środowiskom naukowym, niechętnym lub nawet wrogim wierze i chrześcijaństwu w Polsce i przez milczenie wzmagają one niepamięć o tym wybitnym myślicielu polskim.

Szuman znał pisma św. Augustyna, który pisał, że kiedy Bóg jest na pierwszym miejscu, to wszystko jest na swoim miejscu. W Szumanowej koncepcji wychowania przez sztukę (szerzej: w jego pedagogice kultury i koncepcji pedagogiki w ogóle) wszystko jest na swoim miejscu, ponieważ Bóg jest na pierwszym miejscu.

**Streszczenie:** 1. Celem autora artykułu jest pokazanie otwarcia na wiarę w koncepcji Stefana Szumana. 2. Metodologia. Autor posłużył się historiograficzną metodą analizy dokumentu. 3. Główne wyniki analizy. Autor ukazuje następujące problemy filozoficzne (metafizyczne, etyczne) i pedagogiczne (wychowawcze): cnotę wiary i niecnotę ateizmu oraz argumenty Stefana Szumana dotyczące między innymi: relacji człowiek–Bóg, relacji rozumu i wiary, prawa człowieka do wiary i do zbawienia. Cytaty do analizy zaczerpnięto z publikowanych dzieł Szumana, zarówno tych pisanych przed wojną lub w jej trakcie, jak i opublikowanych po II wojnie światowej. Autor pokazał także wpływ pewnych pomysłów Stefana Szumana (1889–1972) na Karola Wojtyłę (1920–2005), uczestnika jego uniwersyteckiego seminarium z antropologii filozoficznej (tj. charakterologii, czyli personalizmu) w 1949 roku w Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. 4. Ograniczenia wyników analizy. Artykuł może być przyczynkiem do dyskusji nad miejscem wiary w humanistyce. Ograniczenia dotyczą odniesienia do koncepcji Stefana Szumana. 5. Implikacje praktyczne. Wyniki analiz można zastosować w dyskusji jako racjonalne argumenty na rzecz większej obecności wiary w humanistyce. 6. Implikacje społeczne. Wyniki analiz mogą odnosić się do pedagogów. 7. Oryginalność artykułu (nowa wartość, nowość). Artykuł jako pierwszy w dziejach pokazuje źródłowo i na przykładach koncepcję wiary i otwarcia na Boga u Stefana Szumana.

**Słowa kluczowe:** Stefan Szuman (1889–1972), wiara, zaufanie, credo, filozofia bytu, metafizyka, etyka, filozofia kultury, natura człowieka, pedagogika, wiara i rozum, cnota, niecnota, ateizm, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, sumienie, personalizm, prawa człowieka, chrześcijaństwo, kultura, człowiek, Bóg, Absolut, godność człowieka, Jan Paweł II (1978–2005), Karol Wojtyła (1920–2005), Zygmunt Mysłakowski (1890–1971), komunizm w Polsce

## Bibliografia

### Archiwalia

Instytut Pamięci Narodowej – Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu – Oddziałowe Biuro Udostępniania i Archiwizacji Dokumentów w Krakowie,teczka S. Szumana, sygnatura: IPN Kr 010/5529.

### Publikacje

Bartnik, Czesław, Zdzisław Chlewiński. „Fideizm”. W: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 3: E–G, Andrzej Maryniarczyk (red. nacz), 427–429. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2002.

Czachowski, Kazimierz Stanisław. *Obraz współczesnej literatury polskiej 1884–1933*, t. 3: *Ekspresjonizm i neorealizm*. Lwów: P.W.K.S., 1936.

Flis, Łukasz [= Szuman, Stefan]. *Drzwi uchylone*. Warszawa: Księgarnia Hoesicka, 1933.

Nicieja, Stanisław S. *Cmentarz Lyczakowski we Lwowie w latach 1786–1986*. Wrocław: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, 1988.

Ostrowska, Krystyna. „Stefan Szuman – w setną rocznicę urodzin”. *Przegląd Psychologiczny. Kwartalnik* 2 (1989 [wyd. 1990]): 515–522.

Szuman, Stefan. *Afirmacja życia*. Lwów: Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna, 1938. Seria: Licealna Biblioteczka Filozoficzna, t. 12.

Szuman, Stefan. „Instynkty u człowieka”. *Kwartalnik Pedagogiczny. Organ Sekcji Pedagogicznej Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych* 1 (1934): 1–27.

Szuman, Stefan. *Natura, osobowość i charakter człowieka*, przedmową opatrzyły Grażyna Czyżewicz, Zofia Skórzyńska. Kraków: Wydawnictwo WAM, Księża Jezuici, 1995.

Szuman, Stefan. *Poważne i pogodne zagadnienia afirmacji życia*. Katowice: Józef Nawrocki, 1947.

Szuman, Stefan. *Psychologia wychowawcza wieku szkolnego. Podręcznik dla nauczycieli i studentów*. Kraków: Wiedza. Zawód. Kultura. Księgarnia. Wydawnictwo. Skład Nut, 1947.

Szuman, Stefan. „Wstęp zasadniczy do zagadnień wychowania estetycznego”. *Marchoń. Kwartalnik poświęcony sprawom literatury i kultury* 3 (1936/1937): 305–330.

Thomae, *Summa contra gentiles*, I.

Zawodziński, Karol Wiktor. „Liryka”. *Rocznik Literacki*, 1933 [wyd. 1934]: s. 14–47.

Zawodziński, Karol Wiktor. *Wśród poetów*, oprac. Wanda Achremowiczowa, wstęp Jerzy Kwiatkowski. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1964.

### Netografia

Jan Paweł II. Homilia na Placu Zwycięstwa, Warszawa, 2 czerwca 1979 roku (film, fragment), <https://www.youtube.com/watch?v=A3eN9xMSuxc> (dostęp: 9.03.2017).

Jan Paweł II. Homilia na Placu Zwycięstwa, Warszawa, 2 czerwca 1979 roku (tekst, fragment), <http://www.zrodlo.krakow.pl/rocznik-2011/numer-18/czlowieka-nie-mozna-do-konca-zrozumiec-bez-chrystusa/> (dostęp: 9.03.2017).

*Wiesława Sajdek*<sup>1</sup>

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

## PRZED WOJNĄ. PEDAGOGICZNE IDEE, OPINIE, POGLĄDY W WYBRANYCH CZASOPISMACH POLSKICH Z 1939 ROKU

Before the War. Pedagogical Ideas, Opinions and Views in Selected Polish Magazines of 1939.

**Summary:** The subject of the article is the content of selected Polish magazines depicting the views on the educational ideals, the part of tradition in their development, as well as new trends in pedagogy dominating in those times. They originate in various research areas, such as 'Filomata' of Lviv, disseminating the deepened knowledge of the classical tradition in Poland, 'Pedagogium,' 'the magazine devoted to the psychology of a teacher and methods of educating,' 'Pełnia życia' ('The Fullness of Life'), a quarterly for monks, or 'Parametr,' a specialist journal on teaching mathematics, including more general reflections can be found on the obligations imposed on teachers in that time. The key of the selection is 1939, the time of the edition of all the texts mentioned above and the connection, mediate or immediate, with the events which were soon to change radically the picture of Europe and of the world.

**Key words:** cultural watershed, war as the turning point, educational ideal, psychology and pedagogy, the part of the classical tradition in education

---

<sup>1</sup> Dr hab. Wiesława Sajdek, prof. AJD w Częstochowie – kierownik Zakładu Historii Filozofii w Instytucie Filozofii Wydziału Filologiczno-Historycznego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Adres: Zakład Historii Filozofii AJD, ul. Waszyngtona 4/8, 42-200 Częstochowa; e-mail: wsajdek@gmail.com.

## Wstęp

Tytuł tego artykułu koniecznie wymaga ścisłego dookreślenia czasowego, inaczej mógłby ktoś zapytać: „ale przed którą wojną?”. Pytanie to poniekąd zdradza młody (lub względnie młody) wiek pytającego. Jeszcze dla mojego pokolenia – studiujących w drugiej połowie lat siedemdziesiątych oraz na początku lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia – „przed wojną” oznaczało jednoznacznie: „przed drugą wojną światową”. Dystans czasowy, który dzieli nas od tamtych czasów przedwojennych, pozwala zobaczyć wyraźniej dzisiaj, to jest po koniec drugiego dziesięciolecia XXI wieku, różnice kulturowe, jakie występowały już wcześniej, ale jeszcze w latach siedemdziesiątych nie były one tak oczywiste i nie wydawały się nam, wtedy studiującym, tak drastyczne. Byliśmy wychowywani – mam na myśli sferę publiczną – wedle innego niż przed wojną paradygmatu, inne stały za tym idee i poglądy. Dzisiaj staje się coraz bardziej jasne to, że te różnice są o wiele głębsze niż „tylko” ustrojowe czy ideologiczne i dotyczą wymagań odnoszących się do najgłębszych pokładów człowieczeństwa. To nie „kapitalizm” albo „socjalizm” narzuca określone ideały, a inne deprecjonuje – u podstaw zmian o zasięgu kulturowym wydaje się bowiem leżeć określona filozofia człowieka, która wyraża się w takich lub innych filozofiach polityki oraz pedagogiki. To filozofia człowieka skłania do akceptacji bądź negacji pewnych form i przekształceń ustrojowych, a także określonych pedagogicznych zasad i nabudowanych na nich doktryn. Co zaś wpływa na kształt tej filozofii? Otóż kształtowana jest ona przez dzieje człowieka, historię powszechną ludzkości, historię kultury, a więc także pamięć dotyczącą tej historii i wreszcie refleksję nad tym, co jest przechowywane w skarbcu pamięci.

*Scripta manent* – na szczęście zachowało się wiele czasopism, być może wszystkie z interesującego nas tutaj przedmiotu, które ukazały się od początku pierwszego i prawie do końca trzeciego kwartału „roku pamiętnego”, przed 1 września 1939 roku. Wychodziły wtedy takie czasopisma wielonakładowe o treści pedagogicznej, jak „Oświata i Wychowanie” czy też „Ruch Pedagogiczny”<sup>2</sup> (ostatni numer „Kwartalnika Pedagogicznego” ukazał się w roku 1938, podobnie jak numer „Rocznika Pedagogicznego”, redagowanego przez Samuela Dicksteina). Na temat profilu czasopisma „Oświata i Wychowanie” pisała w „Studiach Pedagogicznych Akademii Świętokrzyskiej” Teresa Gumuła:

W artykule wstępnym pierwszego numeru „Oświaty i Wychowania” nakreślono profil czasopisma, które miało być poświęcone w całości zagadnieniom oświatowo-wychowawczym w zakresie odpowiadającym działalności ministerstwa. Treść czasopisma miały stanowić zagadnienia „kultury duchowej” społeczeństwa, adresatem mieli być

---

<sup>2</sup> „Ruch Pedagogiczny”, którego rocznik 28 sygnowany jest na rok 1938/1939, zyskał kontynuację już w roku 1945/1946 jako rocznik 29.

nauczyciele, wychowawcy, działacze oświatowi oraz wszyscy, którym leżało na sercu kształcenie i wychowanie młodzieży. Komitet Redakcyjny zamierzał prowadzić dyskusję z czytelnikami, krzewić wiadomości o szkole i sprawach wychowawczo-kulturalnych. Zakładano, że w toku wymiany poglądów i opinii wyłoni się ideał wychowawczy, odpowiadający wymaganiom życia prywatnego, społecznego i państwowego, który mógłby służyć jako drogowskaz w pracy wychowawczej<sup>3</sup>.

Ideał ów wyznaczał zespół celów wychowawczych, natomiast „Cele wychowawcze były ściśle związane z życiem narodu”, a „nauczanie powinno mieć cel wychowujący”<sup>4</sup>.

Jeśli mowa o „ideale wychowawczym”, to wypada dookreślić samo pojęcie pedagogiki, tutaj używane<sup>5</sup>. Otóż w tym szkicu jest ona rozumiana w jak najściślejszym związku z wychowaniem człowieka, jako refleksja o wychowaniu, a dopiero przy tej okazji o wykształceniu, będącym jego istotnym elementem: „[...] może być wreszcie pedagogika refleksją o wychowaniu, w której dominującym ujęciem byłaby hermeneutyka”<sup>6</sup>. Sławomir Sztobryn podkreśla związek tak rozumianej pedagogiki z filozofią człowieka, ponieważ „[...] pozwala widzieć istotę owej dyscypliny w twórczym namyśle, oscylacji, interpretacji różnorodnych myśli dotyczących kondycji człowieka jako istoty godnej wychowania”<sup>7</sup>.

W hermeneutyce istotnym zabiegiem jest świadomość momentu czasowego, a zarazem miejsca w kulturze, punktu, do którego ona doszła i z którego patrzymy na pewien wybrany wycinek minionego czasu. Stąd kilka refleksji na ten temat, zamieszczonych na początku „Wstępu”.

\* \* \*

Kilka przedstawionych poniżej idei i poglądów pedagogicznych, które znalazły się w tuż przed wojną wydanych periodykach, dotyczy różnych dyscyplin naukowych oraz obszarów kształcenia, związanych z różnymi przejawami kultury.

---

<sup>3</sup> Teresa Gumuła, „Zadania wychowawcze szkoły na łamach czasopisma »Oświata i Wychowanie« (1929–1939)”. *Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej* 15 (2005): 185. Według klasyfikacji Jerzego Jarowieckiego czasopismo „Oświata i Wychowanie” mieści się w grupie „czasopisma urzędowe”, jako że przedstawia problemy widziane z perspektywy ówczesnego ministerstwa. Jerzy Jarowiecki, hasło „Czasopisma pedagogiczne w Polsce”, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. Wojciech Pomykała (Warszawa: Fundacja „Innowacja” 1993), 83.

<sup>4</sup> Tamże, 188.

<sup>5</sup> Tadeusz Lewowicki, „Pedagogika a demokracja – refleksje nad kondycją pedagogiki”, w: *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. Henryka Kwiatkowska, Zbigniew Kwieciński (Toruń: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne 1996), 34. Jedno z kilku omówionych tam znaczeń pojęcia „pedagogika” oznacza refleksję o wychowaniu.

<sup>6</sup> Sławomir Sztobryn, „Wstęp”, w: tegoż, *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne* (Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2000), 7.

<sup>7</sup> Tamże.

Nie stanowią one w sposób wyczerpujący „dowodu” żadnej spójnej tezy, ale też nie ma w nich niczego niekoherentnego w kontekście pewnej określonej filozofii człowieka. Jak odłamki rozbitego lustra wydają się odbijać, wprawdzie fragmentarycznie i niepełnie, tę samą rzeczywistość – pewien ideał człowieka i człowieczeństwa, który można by nazwać „przedwojennym”. Wchodzi weń zarówno zaangażowanie psychologii w wychowywanie przyszłych nauczycieli, spójny ideał „wykształcenia”, mający stanowić podstawę dla racjonalnie uzasadnionego światopoglądu, jak i rozumna miłość „aż do śmierci” jako ideał wypracowany w środowiskach osób żyjących we wspólnotach zakonnych oraz – co może w pierwszym momencie zdumiewać – ideały wychowawcze zaczerpnięte z odległych epok pogańskiego antyku.

To, co podzielone w obszarze kształcenia, wywiera swój komplementarny wpływ na ucznia lub człowieka już ukształtowanego, dorosłego, a także powinno stanowić przemyślany i spójny konglomerat wiedzy i poglądów. Dotyczy to zarówno programów nauczania, jak i sposobów, w jaki jest realizowany. Z tych oczywistych wymogów zdawano sobie sprawę już wtedy, o czym świadczą niektóre z przytoczonych poniżej wypowiedzi. Z pewnością najważniejszy był tutaj ideał człowieka, ku któremu miało prowadzić i wykształcenie, i całościowe wychowanie. Wzór ten stawał się, jeśli nie głównym przedmiotem, to z pewnością istotnym tłem wszelkich uprzednich refleksji wobec odpowiedzi na pytanie, jak należałoby postępować, aby się do niego upodobnić.

### Psychologia jako nauka pomocnicza w przedwojennej pedagogice na przykładzie „Pedagogium. Czasopisma poświęconego psychologii nauczyciela i sposobom jego kształcenia”, red. Jan Schwarz

Tuż przed wojną żywe były w ówczesnych czasopismach pedagogicznych treści psychologiczne. Zastanawiano się nie tylko nad tym, w jaki sposób można rzetelnie badać i oceniać, a następnie stymulować naturalne zdolności i zainteresowania wychowanków, lecz także nad tym, jak wychowywać i kształcić do swych przyszłych zajęć pedagogów. Wzniosłe hasła i konkretne badania empiryczne, wszelkie uprzednie przygotowania były następnie konfrontowane z wcale niełatwą ówczesną rzeczywistością szkolną. W jednym z tekstów opublikowanych tuż przed wojną w toruńskim periodyku Stanisław Nowaczyk zauważył:

Praca nauczyciela nie należała nigdy do zajęć łatwych, obecnie jednak staje się coraz trudniejsza: przeludnienie klas, brak izb lekcyjnych, konieczność realizowania nowych i niewypróbowanych dotychczas w sposób naukowy programów, częste zmiany podręczników, niskie uposażenie i wynikająca stąd potrzeba zajęć dodatkowych – oto powody najważniejsze. [...] Utrudnieniem jest również nadmiar haseł, o których mówi się chętnie przy każdej okazji a często bez widocznej potrzeby: praca twórcza, środowisko, indywidualizacja, regionalizm itd.[...] Słuszne jest spostrzeżenie



Nawroczyńskiego, że obok starych szablonów, które nazywamy rutyną, istnieją również szablony goniących za modą płytkich nowatorów szkolnych<sup>8</sup>.

Przynajmniej niektóre z wymienionych wtedy zastrzeżeń i trudności, niestety, i dzisiaj nie straciły w niczym na aktualności.

Efemeryczny był los tego periodyku toruńskiego, o tytule „Pedagogium”, z podtytułem: „Czasopismo poświęcone psychologii nauczyciela i sposobom jego kształcenia” (red. Jan Schwarz). Jego drugi i ostatni numer ukazał się w 1939 roku. Pismo będące półrocznikiem za swój przedmiot przyjęło psychologię, wokół której toczyły się wówczas żywe dyskusje w kontekście tego, jaką rolę ma ona odegrać w nowoczesnej pedagogice. W obszernym artykule jego autor – a zarazem redaktor – zastanawia się nad możliwością wykształcenia pozytywnych cech u osób mających pełnić w życiu zawodowym pedagogiczne funkcje, czy raczej realizować swoje życiowe powołanie w zawodzie nauczyciela. Tak czy inaczej pewne załączki pożądaných cech przyszli pedagogzy posiadają dzięki dziedziczeniu i pytanie dotyczy tego, co i w jakim stopniu można w związku z tym u nich wzmocnić, albo nawet od początku ukształtować. Jako cechy dobrego pedagoga wymieniono między innymi życzliwość i łatwość nawiązywania z młodzieżą kontaktu, empatię, takt oraz „planowość i wytrwałość w pracy nad młodzieżą”<sup>9</sup>. W zaprezentowanym materiale znalazły się wyniki badań empirycznych nad kształtowaniem jednej wybranej cechy przyszłego nauczyciela, jaką miał być dar obserwacji dzieci i oceny stopnia ich zdolności. Niezależnie od przedstawionych wyników badań i stopnia możliwości ich wykorzystania dzisiaj trzeba zauważyć, że zasada: nauczycielu, pracuj nad swoim charakterem oraz umiejętnościami pedagogicznymi, zanim zaczniesz pracować nad młodzieżą, a i wtedy także nie ustawaj w tej pracy nad sobą, jest tyleż logiczna, co ponadczasowa.

### O konieczności spójnej hierarchii celów wychowawczych w pedagogice – od matematyki do filozofii

Czasopismo przedwojenne „Parametr” adresowane było do nauczycieli matematyki. Skupiało zasadniczo teksty dotyczące nauczania tego przedmiotu, dzielenie się doświadczeniami oraz omawianie nowości w tej dziedzinie. A jednak matematyka, przez swój charakter, a także metody jej nauczania, może dostarczać inspiracji innym obszarom dydaktycznym. Autorka niewielkiej rozprawki „O celu lekcji”<sup>10</sup> wyjaśnia związek między „zadaniem” lekcji, które ma być

---

<sup>8</sup> Stanisław Nowaczyk, „Rola nauczycielstwa w naukowym organizowaniu pracy szkolnej (Materiały do dyskusji i referatów)”, *Pedagogium. Czasopismo poświęcone psychologii nauczyciela i sposobom jego kształcenia*, red. Jan Schwarz, 2 (1939): 118. Autor powołał się na pracę Bogdana Nawroczyńskiego, *Zasady nauczania* (Lwów–Warszawa: Książnica Atlas, 1930), 380.

<sup>9</sup> Nowaczyk, „Rola”, 120.

<sup>10</sup> Była nią dr Ludwika Jeleńska z Poznania – *Parametr* 3, 1 (styczeń 1939): 1–3.

podporządkowane w sposób jasny i wyraźny wyższemu celowi – tematowi bardziej ogólnemu. Ten zaś temat wpisany jest w cały łańcuch celów, a: „Wszystkie one są środkami do celu głównego – wykształcenia”. Doskonała harmonia tak uporządkowanego programu nauczania matematyki, „królowej nauk”, przypomina o możliwości i potrzebie wzorowania się na matematyce w układaniu programów innych dyscyplin. Nasze poznanie, aby mogło stanowić przejrzystą oraz sensowną całość, musi być uporządkowane – porządek zaś opiera się na hierarchii celów i zadań. Pewne wybrane cele są po prostu najważniejsze. Przejrzysta hierarchia zadań i celów, którą najłatwiej uchwycić przy nauczaniu matematyki, stanowi ważną wskazówkę metodyczną ogólnej natury. Koniec końców „wykształcenie” powinno oznaczać opanowanie programu, którego elementy są ze sobą logicznie powiązane, w hierarchicznie ułożonym porządku celów. Taki porządek zakłada uprzednie ustalenia co do głównego celu wykształcenia, a jeśli tak, to wymaga głębokiego namysłu o charakterze aksjologicznym i jeszcze raz świadczy o konieczności ścisłych związków między pedagogiką a filozofią.

W numerze kwartalnika o treści filozoficznej „Przegląd Filozoficzny” (Warszawa, 1 V 1939 roku) przy końcu zamieszczono kilka „Sprawozdań z książek” – taki nagłówek nosił ten dział. Henryk Elzenberg w niewielkiej notatce polecał tam nowe wówczas opracowanie filozofii greckiej, którego autorem był prof. Karol Werner z Genewy. Książka wydana w 1938 roku w Paryżu (*La philosophie grecque*)<sup>11</sup> napisana była w języku francuskim, który nie stanowił wówczas żadnej bariery dla osoby wykształconej. Elzenberg zauważył:

Autor [tj. K. Werner –W.S.] zdaje się przychylić do koncepcji, według której filozofia ma być nie tylko wyjaśnieniem, ale i u s p r a w i e d l i w i e m świata, pracą nad skonstruowaniem takiego, niesprzecznego z doświadczeniem, jego obrazu, przy którym wydałby się on człowiekowi sensownym<sup>12</sup>.

Elzenberg konstatuje, że: „Na dnie myśli prof. Wernera zdaje się jednak tkwić [...] pewien dogmatyczny optymizm, przekonanie, że świat jest »rzeczywiście« sensowny i że filozofia, która go usprawiedliwia, jest jedyną filozofią »prawdziwą«”<sup>13</sup>. Chociaż Elzenberg wykazuje niejaki sceptycyzm wobec tak optymistycznego stanowiska, słusznie wiąże je z filozofią klasyczną, a książkę poleca jako „znakomitą pomoc dla studiujących”<sup>14</sup>. Zapewne i dzisiaj miałyby ona swój walor, zwłaszcza w świetle opinii niedawno zmarłego prof. Giovanni Reale

<sup>11</sup> Książka ta została wydana ponownie wiele lat po wojnie, w tym samym paryskim wydawnictwie (Paris: Payot 1962).

<sup>12</sup> *Przegląd Filozoficzny* 42, 1 (1939): 110.

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> Tamże, 111.

z Mediolanu, który myśl starożytną proponował dzisiejszemu światu jako lekarstwo na nihilizm przeżerający współczesną powojenną kulturę<sup>15</sup>.

Niemniej ciekawa z naszego punktu widzenia jest kolejna pozycja, omówiona w tym samym numerze „Przeglądu Filozoficznego” w dziale sprawozdań. Tadeusz Juliusz Kroński napisał o książce wydanej w Pradze, w 1938 roku pod dość enigmatycznym tytułem *Nauka i duch*, której autorem był Jan B. Kozák, profesor filozofii na praskim Uniwersytecie Karola. Tadeusz Juliusz Kroński pisze, że jest ona „próbą wykazania, że naturalizm manifestujący się także i w polityce jest groźny i szkodliwy dla ludzkości”<sup>16</sup>. W ówczesnej Europie – pisał prof. Kozák – triumf święciła „reakcja przeciw duchowi”<sup>17</sup> obecna zarówno w nauce, jak i w polityce właśnie jako przejawy naturalizmu. Wyrażał się on „w postaci komunizmu i materialistycznie ufundowanego nacjonalizmu”<sup>18</sup>. Istotą naturalizmu jest wedle Kozáka: „pasywizm, rozumiany jako tendencja do ujmowania człowieka jako części przyrody”<sup>19</sup>. Istnieje w związku z tym niebezpieczeństwo „odczłowieczenia pojęcia człowieka” – „człowiek współczesny uwierzył, że jest zwierzęciem”<sup>20</sup>. Kierunkiem, który walczy z podobnymi konkluzjami, jest, zdaniem Kozáka, fenomenologia, a człowiek różni się od zwierzęcia duchem. „Ludzkość ustępuje brutalności, gdy tylko zatraci pojęcie człowieczeństwa” – ostrzegał tuż przed wojną profesor z Pragi<sup>21</sup>.

Uczeni uprawiający pedagogikę teoretyczną, a także liczni praktycy w swoich założeniach pedagogicznych opierali się i opierają mniej lub bardziej świadomie na określonej filozofii. Ale uznany i jakoś uzasadniany na jej gruncie system wartości wymaga również sankcji innego rodzaju, zwłaszcza jeśli nadaje się im rangę absolutną. We współczesnym tekście pt. „Aksjologiczne podstawy katolickich koncepcji pedagogicznych” czytamy:

[...] należy zauważyć, że koncepcje pedagogiczne z reguły zakorzeniając się w konkretnej filozofii, najczęściej osadzają się także w jakiejś religii (na przykład w koncepcji Marii Montessori religia odgrywała niezmiernie istotną rolę, rozważania o człowieku Emmanuela Levinasa także mają aspekty religijne, chociaż nie katolickie) – co nie zawsze bywa przedmiotem uwagi pedagogów w kwestii istotności religii dla wychowania<sup>22</sup>.

---

<sup>15</sup> Giovanni Reale, „Mądrość antyczna lekarstwem na zło nękające współczesnego człowieka”, w: *Giovanni Reale, Doktor Honoris causa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, red. Agnieszka Bienkowska (Lublin: Wydawnictwo KUL 2001), 13–41.

<sup>16</sup> Tadeusz Juliusz Kroński, „Sprawozdania z książek”, *Przegląd Filozoficzny* 42, 1 (1939): 111.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> Tamże.

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> Tamże. Oba ujęte w tym zdaniu w cudzysłowy określenia są cytatami z tekstu prof. Kozáka, które przytacza Kroński w swoim omówieniu.

<sup>21</sup> Tamże.

<sup>22</sup> Janina Kostkiewicz, „Aksjologiczne podstawy katolickich koncepcji pedagogicznych”, w: *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, red. Janina Kostkiewicz (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2011), 14–15.

Dlatego wybór kolejnego przedwojennego periodyku wydaje się w pełni uzasadniony.

## Wychowanie do pełni człowieczeństwa w perspektywie katolickiej

Pierwszy i bodaj ostatni numer kwartalnika „Pełnia Życia”, wydany przez OO. Redemptorystów w Tuchowie, ukazał się w styczniu 1939 roku<sup>23</sup>. Przeznaczony był dla osób zakonnych, a zwłaszcza dla zakonnice. Można by rzec, że stworzenie profilu czasopisma, skierowanego do tak wąskiej oraz wyjątkowej grupy osób niewiele może nam powiedzieć o pedagogicznych ideach, jakie wówczas oddziaływały w polskim społeczeństwie. A jednak należy się spodziewać, że rodzaj formacji, którą otrzymywały ówczesne zakonnice, był następnie przez nie przekazywany w licznych, prowadzonych przez nie wtedy ośrodkach szkolnych i wychowawczych, a także w niemniej licznych ośrodkach pozaszkolnych. Statystyki z tym związane mówią same za siebie i są naprawdę imponujące. W omawianym numerze w artykule „Polskie zakony żeńskie w świetle liczb”, umieszczona została informacja, że zakonnice prowadziły wtedy 228 „szkół powszechnych”, do których uczęszczało 29 609 dzieci, 46 gimnazjów, w których uczyło się 8013 uczennic, a także 99 szkoły zawodowe z 4064 uczennicami. Organizowały oraz angażowały się nie mniej intensywnie w oświatę pozaszkolną, prowadząc liczne kursy dokształcające, roczne, półroczne, trzymiesięczne oraz kilkutygodniowe<sup>24</sup>. Pracowały w organizowanych przez zakony żłobkach, przedszkolach, sierocińcach, internatach, a nawet domach poprawczych. Angażowały się z ogromnym poświęceniem przy opiece nad chorymi w szpitalach, zajmowały się dokarmianiem najuboższych, przygotowując posiłki w specjalnych kuchniach dla ubogich, pracowały w „przituliskach dla służby”, świetlicach i domach noclegowych. Nie zostały tutaj wymienione wszystkie obszary oraz formy zaangażowania sióstr zakonnych w życie społeczne, ale już ze względu na powyższe informacje warto przypomnieć przynajmniej wybrane zasady, którymi kierowały się zakonnice i które usiłowały zaszczepić swoim wychowankom i podopiecznym słowem i przykładem.

Na pierwszym miejscu w „Pełni Życia” stawiano artykuły o treści ascetycznej dotyczące życia wewnętrznego. Najpierw formacja duchowa. Budować ją miały przykłady życiorysów osób uznanych, a także te, dostarczone w listach, wspomnienia osób najbliższych, znanych dotychczas tylko rodzinie. Podobną funkcję miały spełnić nawiązania do historii, w tym wypadku do historii klasztorów, wplecionej w dzieje Rzeczypospolitej. Pismo zawiera

<sup>23</sup> W Bibliotece Jagiellońskiej jest dostępny jedynie ten numer.

<sup>24</sup> Por. przyp. 1 na 67 s. omawianego numeru *Pełni Życia*: wszystkie przytoczone w artykule (oraz powyżej) dane liczbowe pochodzą z dwóch źródeł: *Rocznik statystyczny Kościoła katolickiego w Polsce* (Lublin: Uniwersytet 1938) oraz *Zakony żeńskie w Polsce*, autorstwa o. Mariana Pirożyńskiego (Lublin: Uniwersytet 1935).

ciekawe fragmenty kroniki benedyktynek z klasztoru w Grudziądzu, obejmujące ponad sto lat (od 1631 do 1734 roku). Były to czasy bardzo niespokojne, pełne wojen i przewrotów, a do tego dochodziły kłęski żywiołowe i rozliczne wypadki losowe, pomimo których zakonnice ofiarnie żyły i pracowały, w pełni świadome tego, że trudności i doświadczenia przyjąć muszą. Inny tekst przypomina dzieje karmelitanek z Wilna, które były tam od 1638 roku, a w 1863 roku, „jako ofiary powstania [styczniowego – W.S.] złożyły wszystko na ołtarzu ojczyzny”. Od grudnia 1938 roku kilka karmelitanek znowu zamieszkało w Wilnie. „Wielkie jest zadanie Karmelu w Wilnie, na wschodniej rubieży Rzeczypospolitej, gdzie ledwo kilka mil dzieli od kraju bezbożniczego, skąd jak z kłębowiska zmij, wydziela się trucizna zabójcza na świat cały” – pisał ówczesny „Głos Karmelu”, we fragmencie przytoczonym przez redaktorów „Pełni Życia”<sup>25</sup>.

W tym samym numerze przywołane zostały też słowa papieża skierowane do zakonów (podczas audiencji członków kapituły generalnej OO. Kapucynów w Rzymie, w czerwcu 1938 roku). Otóż Ojciec św. nawoływał zakony do surowości – a słowa te redaktor kwartalnika opatrzył następującym komentarzem: „[...] albowiem tylko surowość może zadowolić prawdziwą miłość, godną przyjaciół Chrystusowych – zwłaszcza owa surowość, kiedy idzie o karność w zakonie, w rodzinach, w każdym domu. Karność jedynie podtrzymuje bujność życia, bez niej życie może trwać, lecz z trudem, słabe i nieudolne”<sup>26</sup>. Zwłaszcza że, jak zauważa komentator: „[...] w atmosferze naszych czasów unosi się tyle niezdrowych zasad bezkarności i niezależności!”<sup>27</sup>. Obraz ówczesnej rzeczywistości społecznej w ogóle nie napawał optymizmem, w perspektywie osób współtworzących nowo powstały periodyk:

Walka wre zawzięta o największe wartości życia; zawziętsza niż kiedykolwiek. Nienawiść wrogów Chrystusa nie pozwala im zmużyć oka. Wszelkich chwytają się środków, byle tylko imię Boże wymazać z ziemi żyjących. Wciskają się wszędzie, wszystkiego próbują. Opanowali kina, teatry, posługują się radiem; najpotężniejszą śmiertelną ich bronią w rękę zła prasa. Przy pomocy piśmiennictwa – złych książek, gazet, czasopism, szerzą swe idee wrogie Kościołowi i Bogu, ośmieszają świętości religijne, sięją nienawiść i zgorzenie<sup>28</sup>.

Kolejny tekst „Zakony wobec Akcji Katolickiej” także wskazuje na zagrożenia związane z wychowaniem młodzieży, za bodaj największe z nich uważając propagandę komunistyczną: „[...] zakonnicy podtrzymują swe chwalebne tradycje w szlachetnej gotowości niesienia pomocy zagrożonym duszom, [...] w tej

---

<sup>25</sup> *Pełnia Życia*, 87.

<sup>26</sup> Tamże, 56–57.

<sup>27</sup> Tamże, 57.

<sup>28</sup> Tamże, 7 – „Myśl nasza” (redakcyjny „wstępniak”).

chwili tak trudnej, dla ratowania młodzieży, osaczonej przez tyłu nieprzyjaciół, a zwłaszcza przez propagandę komunizmu”<sup>29</sup>.

Na samym początku omawianego numeru w zamieszczonej tam modlitwie, zatytułowanej „Z błogosławieństwem Matki”, pojawia się prośba o „przymnożenie miłości silnej jako śmierć, ofiarnej i apostołskiej, miłości zwycięskiej”. Wokół pojęcia miłości panował wówczas zupełnie inny, pełen powagi klimat, tak że łączenie postawy pełnej ofiarnej miłości z właściwymi relacjami społecznymi, a zwłaszcza tymi, które wiązały się z wychowaniem dzieci i młodzieży, stawało się w pełni uzasadnione. W innym miejscu umieszczona została formuła modlitwy o miłość, która ma być również „rozumna i cierpliwa”<sup>30</sup>. Przy końcu czasopisma umieszczona została prośba redakcji dotycząca przesyłania książek i artykułów o treści „religijnej i wychowawczej”. W tym klimacie bowiem oba te wymiary przenikały się nawzajem i wspierały.

Przejmująco brzmią dzisiaj banalne wówczas uwagi o wydarzeniach, które nastąpiły „po wojnie”, po roku 1918. Zwłaszcza wobec perspektyw programowych pisma i jego planowanego rozwoju w najbliższej przyszłości.

Pismo „Pełnia Życia” nie było z założenia periodykiem o treściach pedagogicznych. A jednak profil człowieka, który wyłania się z licznych konkretnych przykładów i uwag na temat wewnętrznej doskonałości, konieczności pracy nad własnym wnętrzem, wymóg ofiarnej pracy i wierności aż do śmierci przyjętym ideałom – to wszystko stanowi wyraźny pedagogiczny ideał. I chociaż nie ma w nim także odniesień i dyskusji ściśle politycznych, to zachowania tak licznych osób duchownych, tak wielu księży, braci zakonnych i zakonnice podczas wojny, która zostanie rozpięta już jesienią 1939 roku, stają się w świetle przedstawionego tutaj ideału przede wszystkim zdumiewająco konsekwentne, a ich życiorysy stanowią niezwykle dowód na to, że ideał ów jest możliwy do zrealizowania. Był on związany niewątpliwie z pedagogiką o korzeniach katolickich. Janina Kostkiewicz, omawiając problemy dyskutowane na gruncie pedagogiki katolickiej lat 1918–1939, zauważa:

[...] w Polsce ważne było jeszcze jedno: kierunek rozwoju dziejów Europy i świata wyznaczony przez promowane ideologie, a w nich nowe wizje człowieka i jego wychowania. Ten ostatni czynnik wywołał żywą reakcję na gruncie pedagogiki katolickiej. [...] (by odpowiednio odzwierciedlić dyskursywno-krytyczny kierunek rozwoju pedagogiki katolickiej, należy stwierdzić, że najradykałniejsza krytyka była kierowana ku wizjom człowieka i praktyce jego wychowania w sowieckim bolszewizmie, niemieckim narodowym socjalizmie i włoskim faszyzmie)<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> Tamże, 62. Jest to fragment listu kardynała Eugenio Pacelliego, sekretarza stanu Piusa XI, do przełożonych zakonnych.

<sup>30</sup> Tamże, 64.

<sup>31</sup> Janina Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013), 643 (z „Zakończenia”).

## Antyczne wzory i ideały wychowawcze na przykładzie lwowskiego „Filomaty”

Twórcy wydawanego we Lwowie „Filomaty”, czasopisma poświęconego kulturze antycznej, na okładce numeru z roku 1939 umieścili nie przez przypadek nagrobek rzymskiego jeźdźca. U jego stóp leży pokonany Germanin, a komentarz dołączony do rzeźby poucza, że „przedstawienie ma charakter symboliczny i przypomina obraz walki św. Michała lub św. Jerzego ze smokiem”<sup>32</sup>. Inny fragment komentarza nawiązuje wprost do sytuacji politycznej: „Nagrobek ten i setki mu podobnych miały za cel rozślawić czyny oręża rzymskiego i w ten sposób wzmocnić zwartość i gotowość obywateli wobec niebezpieczeństwa, jakim Germanie [...] grozili imperium rzymskiemu, a tym samym cywilizacji europejskiej”<sup>33</sup>. Odwoływanie się do określonych momentów historii oraz postaci starożytnej Grecji i Rzymu, jako czytelnych wzorów postępowania, stanowiło trwały zabieg wychowawczy przedwojennej pedagogiki. Niestety, propaganda hitlerowska także usiłowała zawłaszczyć rzymskimi symbolami oraz hasłami „obrony cywilizacji”.

W artykule „Honor i Ojczyzna” Ryszard Ganszyniec, odwołując się do przełomowych momentów historii Polski – bitwa z Tatarami pod Legnicą, wiktoria Sobieskiego pod Wiedniem, zwycięstwo (sprzed 20 zaledwie lat) nad bolszewikami pod Warszawą – wzywa do przeciwstawienia się

w obronie swego honoru i swych granic barbarii imperialistycznej, która w swej bucie, nie szanując ni praw, ni traktatów, ni bytu, ni wolności innych narodów, wszystkich stara się zepchnąć do roli helotów, a szczególnie nas Słowian, których w myśl swej obłądnej teorii rasistowskiej uważa za intelektualnie i etycznie mniej wartościowych, pragnie wytępić, wynarodowić, użyć jako siły roboczej, tak jak w starożytności używano niewolników, a zagrabić nasz dorobek i naszą ziemię<sup>34</sup>.

„Niewątpliwie potęgą najeźdźcy jest olbrzymia: ale nie mniejsza jest wiara w słuszność naszej sprawy [...]”<sup>35</sup> – w oratorskim porywie autor wykorzystuje dobrze znane w starożytności zwroty, kiedy to osamotniona Hellada stawiała skuteczny opór potędze Persów. „Filomata” był kwartalnikiem na znakomitym poziomie, umieszczano w nim między innymi wybrane tłumaczenia z łaciny, które były plonem pracy uczniów szkół średnich, doskonale dobrane i opracowane teksty na temat wybranych elementów starożytnej kultury, a wszystko to służyć miało wychowaniu młodych „Filomatów”.

---

<sup>32</sup> *Filomata* 107 (1939), Lwów 1939, 434.

<sup>33</sup> Tamże.

<sup>34</sup> Ryszard Ganszyniec, „Honor i Ojczyzna”, *Filomata*, 435–436.

<sup>35</sup> Tamże.

W tekście „W zdrowym ciele zdrowe ciele”, który to tytuł jest parafrazą fragmentu z Iuvenalisa (*Satyra X*, w. 356: „*ut sint mens sana in corpore sano*”), Ignacy Wieniewski martwi się, że: „I dzisiaj przecież słyszymy utyskiwania o przewadze sportu nad rozwojem umysłowym młodzieży”<sup>36</sup>. Obecnie, w świecie komórek i smartfonów nie zagraża nikomu „przewaga sportu”, a jeśli już – to nie jest to sport realny, lecz wirtualny.

W innym numerze, także z 1939 roku, zamieszczono przemówienie prezesa Polskiej Akademii Umiejętności, profesora prawa UJ, Stanisława Wróblewskiego, wygłoszone pod koniec 1938 roku z okazji 350. rocznicy założenia Gimnazjum im. B. Nowodworskiego w Krakowie. Przemówienie nosiło tytuł: „Rola humanizmu w życiu” i – jak to było wówczas w zwyczaju – mówca odwołał się do mądrości antyku:

Rzymscy pontifices stworzyli zasadę, że dziedzictwo bierze się wraz z ciężarami. Te *sacra cum hereditate coniuncta* to kult przodków i dlatego każdy, kto wstępuje do tej szkoły, bierze na siebie obowiązek wzmoczonego wysiłku, aby dorównał tym poprzednikom swoim, którzy pracą swoją najwięcej Polsce się przysłużyli<sup>37</sup>.

Nauki humanistyczne zaś mogą i powinny pomóc w tym, by jak najlepiej kształtowały się wzajemne relacje między przedstawicielami tego samego narodu, obywatelami państwa, a także między narodami.

## Podsumowanie

„Człowiek jako istota godna wychowania” – to znakomite, aczkolwiek aspektowe i z pewnością niepełne określenie człowieka, doskonale opisujące grunt przedwojennej pedagogiki również dzisiaj może zostać wpisane w jej podstawy. Ten krótki, przeglądowy w istocie szkic, zawierający zaledwie kilka refleksów, czy raczej refleksji, nie rości sobie prawa do uogólnień, jakich wymaga dopracowana teoria. A jednak postrzeganie człowieka, jakie możemy wydobyć z migawkowych ujęć zawartych w tak bardzo różniących się stopniem i rodzajem specjalizacji tekstów pedagogicznych i filozoficznych, które wiąże wąska kłamra czasowa, ich ukazanie się w roku 1939 w którymś z licznych ówczesnych czasopism, pozwala uchwycić zasadniczą różnicę tonu w porównaniu z pierwszymi dekadami wieku XXI. Wówczas mówiono o wychowaniu do człowieczeństwa w duchu najwyższej powagi. Bywało, że przybierano ton nazbyt pompacyjny, co nie przesądza o wartości treści, które mu towarzyszyły. Dzisiaj o człowieku rzadko kiedy mówi się w kontekście „nowoczesnej pedagogiki” jako o istocie duchowej. Z pewnością

---

<sup>36</sup> *Filomata*, 317.

<sup>37</sup> Tamże, 250.



powodem tego są przyjęte założenia filozoficzne, mniej lub bardziej ukryte oraz uświadamiane, ale będące u podstaw pedagogicznych teorii. Istnieje oczywiście w pełni świadomy swoich korzeni filozoficznych nurt pedagogiki współczesnej, opartej na personalizmie chrześcijańskim. Ma on w Polsce swoje wielkie tradycje, które zostały ostatnio znacząco przybliżone współczesnym czytelnikom, nie tylko profesjonalnym pedagogom, dzięki takim pracom, jak monumentalna monografia *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, gdzie między innymi została omówiona koncepcja wychowania personalistycznego, opracowana przez Karola Górskiego<sup>38</sup>.

W przywoływanej już tutaj uprzednio pracy Sławomira Sztobryna możemy przeczytać: „myśl pedagogiczna była i jest skorelowana z określonymi prądami w filozofii, co można przyjąć za zgodnymi w tym aspekcie poglądami Hessena, Nawroczyńskiego czy Sośnickiego, badania historyczne tej myśli w pewnym sensie będą badaniami filozofii wychowania”<sup>39</sup>.

\*\*\*

Przed wojną liczba wydawanych czasopism o treści pedagogicznej była imponująca<sup>40</sup>. Spośród nich były takie, które skupiały się na wybranych problemach określonych grup pedagogów i nauczycieli. Na przykład „Przegląd Pedagogiczny. Organ Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych”, wydawany w Warszawie, w numerze z 4 II 1939 roku (pod redakcją Maksymiliana Tazbira) zawiera liczne informacje o poziomie wynagrodzeń nauczycieli, o negatywnych tendencjach w tym zakresie, o bezrobociu absolwentów szkół średnich, o strukturze społecznej uczniów etc. Oprócz tego pojawiły się projekty wyjścia z kryzysu, bardzo konkretne plany budowy nowych szkół w najbliższych miesiącach i latach, ale ich realizacja w związku z wojną została całkowicie uniemożliwiona, a w najlepszym wypadku oddalona na długie dziesięciolecia. Te wszystkie konkrety i – wydawałoby się – realistyczne i trzeźwe plany, oparte na finansowych obliczeniach zniweczyła wojna, a formacja, którą otrzymało tak wielu przedwojennych uczniów i uczennic, umożliwiła im potem nie tyle biologiczne przetrwanie, co godne życie aż do tragicznego i tak bardzo często przedwczesnego końca. Było to jednak życie naznaczone głębokim sensem i przepięknie ludzką godnością, bez względu na najtrudniejsze nawet okoliczności.

<sup>38</sup> Janina Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki*, 372–392.

<sup>39</sup> Sławomir Sztobryn, „Wstęp”, 11–12.

<sup>40</sup> Na stronie [www.pow.lodz.pl/PRZEDWOJENNEPDF.pdf](http://www.pow.lodz.pl/PRZEDWOJENNEPDF.pdf) (dostęp: 20.05.2017) jest mowa o 140 polskich czasopismach pedagogicznych wydawanych w dwudziestoleciu międzywojennym; na tej stronie znajdują się informacje na temat 60 – między nimi nie ma czasopism wspominanych w tym szkicu.

**Streszczenie:** Tematem artykułu są treści zawarte w wybranych polskich czasopismach, w których pojawiły się ówczesne poglądy dotyczące ideałów wychowawczych, roli tradycji w ich kształtowaniu, a także nowych tendencji w ówczesnej pedagogice. Pochodzą one z różnych obszarów badawczych, jak na przykład krzewiący pogłębioną znajomość antycznej tradycji w Polsce lwowski „Filomata”, „Pedagogium” – „czasopismo poświęcone psychologii nauczyciela i sposobom jego kształcenia”, „Pełnia Życia” – kwartalnik dla osób zakonnych czy wreszcie „Parametr” – specjalistyczny periodyk traktujący o nauczaniu matematyki, w którym także można odnaleźć refleksje ogólniejszej natury, związane z wymaganiami, jakie stawiano wówczas nauczycielom. Klamrą wiążącą ten wybór jest rok 1939, w którym ukazały się wszystkie przywołane tutaj teksty, oraz ich bezpośredni lub pośredni związek z wydarzeniami, które miały wkrótce radykalnie odmienić kulturowy obraz Europy i świata

**Słowa kluczowe:** przełom kulturowy, cezura wojny, ideał wychowawczy, psychologia a pedagogika, rola antycznej tradycji w wychowaniu.

## Bibliografia

- Elzenberg, Henryk. „Sprawozdania z książek: Charles Werner, *La philosophie grecque*, Paryż: Payot, 1938”. *Przegląd Filozoficzny* 42, z. 1 (1939): 110–111.
- Ganszyniec, Ryszard. „Honor i Ojczyzna”. *Filomata* 107 (1939): 244–250.
- Gumuła, Teresa. „Zadania wychowawcze szkoły na łamach czasopisma «Oświata i Wychowanie» (1929–1939)”. *Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej* 15 (2005): 183–194.
- Jarowiecki, Jerzy. Hasło „Czasopisma pedagogiczne w Polsce”. W: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. Wojciech Pomykało, 78–88. Warszawa: Fundacja „Innowacja”, 1993.
- Jeleńska, Ludwika. „O celu lekcji”. *Parametr* 3, 1 (1939): 1–3.
- Kostkiewicz, Janina. „Aksjologiczne podstawy katolickich koncepcji pedagogicznych”. W: *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, red. Janina Kostkiewicz, 13–43. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011.
- Kostkiewicz, Janina. *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Kroński, Tadeusz J. „Sprawozdania z książek: Jan B. Kozák, *Veda a duch*, wyd. Jan Laichter, Praha 1938”. *Przegląd Filozoficzny* 42, 1 (1939): 111–112.
- Lewowicki, Tadeusz. „Pedagogika a demokracja – refleksje nad kondycją pedagogiki”. W: *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. Henryka Kwiatkowska, Zbigniew Kwieciński, 31–44. Toruń: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, 1996.
- Nowaczyk, Stanisław. „Rola nauczycielstwa w naukowym organizowaniu pracy szkolnej (Materiały do dyskusyj i referatów)”. *Pedagogium. Czasopismo poświęcone psychologii nauczyciela i sposobom jego kształcenia* 1, 2/3 (1938/1939): 117–132.
- Pirożyński Marian. *Rocznik statystyczny Kościoła katolickiego w Polsce*. Lublin: Uniwersytet, 1938.
- Pirożyński Marian. *Zakony żeńskie w Polsce*. Lublin: Uniwersytet, 1935.
- Reale, Giovanni. „Mądrość antyczna lekarstwem na zło nękające współczesnego człowieka”. W: *Giovanni Reale, Doktor Honoris causa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, red. Agnieszka Bieńkowska, 13–41. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2001.
- Schwarz, Jan. „Czy cechy dobrego nauczyciela są wykształcalne?”. *Pedagogium. Czasopismo poświęcone psychologii nauczyciela i sposobom jego kształcenia* 1, 2/3 (1938/1939): 101–116.

Sztobryn, Sławomir. *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2000.  
Wróblewki, Stanisław. „Rola humanizmu w życiu”. *Filomata* 107 (1939): 244–250.

## Netografia

[www.pow.lodz.pl/PRZEDWOJENNEPDF.pdf](http://www.pow.lodz.pl/PRZEDWOJENNEPDF.pdf) (dostęp: 20.05.2017).



Barbara Surma<sup>1</sup>

Akademia Ignatianum w Krakowie

## ROZWÓJ METODY NARRACJI W WYCHOWANIU RELIGIJNYM DZIECI W POGLĄDACH POLSKICH PEDAGOGÓW

Developing the Method of Narrative in the Religious Education of  
Children in the Views of Polish Pedagogues

**Summary:** The aim of the article is to present the development of the contemporary understanding of the modern narrative in religious education and in the gradual transition from stories and narratives to biographical narratives and those based on tradition. After first examining such aspects of the contemporary understanding of narrative as the catechetical method, they are then compared with the proposals of Fr. Zygmunt Bielawski (1877–1939) and Sr. Barbara Żulińska, CR (1881–1962).

**Keywords:** religious education, narrative, storytelling, verbal methods, observational method

### Wprowadzenie

Źródłem katolickiego wychowania religijnego są Biblia, liturgia i Tradycja, które wymagają odpowiedniego sposobu przekazywania nauki w nich zawartych. Najczęściej stosowanymi metodami były i są te oparte na słowie – wykład, rozmowa, opowiadanie, pogadanki religijne, instrukcje i objaśnienia – którym towarzyszą metody oglądowe, takie jak obserwacja, pokaz, własny przykład<sup>2</sup>. Rozwój nauk

---

<sup>1</sup> Dr Barbara Surma jest adiunktem w Katedrze Dydaktyki i Wczesnej Edukacji Dziecka na Wydziale Pedagogicznym Akademii Ignatianum w Krakowie. Adres: Akademia Ignatianum, ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków; e-mail: barbara.surma@ignatianum.edu.pl

<sup>2</sup> Klasyfikacja metod podana za: Czesław Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej* (Warszawa: PWN 1977), 153–178.

humanistycznych i społecznych w sposób znaczący przyczynił się do wypracowywania nowych metod, które uwzględniają możliwości adresatów ich doświadczenia i przeżycia, ale też cele i treści wychowania religijnego zgodnego z nauczaniem Kościoła katolickiego. Analizując poglądy wybranych polskich pedagogów katolickich działających na przełomie XIX i XX wieku oraz współczesnych propozycji wykorzystania metody narracji w wychowaniu religijnym dziecka, można dostrzec pewien rozwój jej teoretycznego rozumienia i praktycznego zastosowania. Celem artykułu jest ukazanie procesu kształtowania się współczesnego rozumienia narracji w wychowaniu religijnym oraz stopniowego przechodzenia od metody opowiadania w propozycji Zygmunta Bielawskiego (1877–1939) oraz pogadanek Barbary Żulińskiej CR (1881–1962), przybliżających dzieciom treści biblijno-liturgiczne do opowiadania narracyjnego – biograficznego i nastawionego na przekaz tradycji.

## Współczesne podejście do narracji jako metody katechetycznej

W ramach ruchu odnowy katechetycznej, rozwijającego się w XX wieku, podważono klasyczną praktykę katechetyczną dotyczącą podmiotu, doboru treści i metod. Zaakcentowano potrzebę uwzględnienia doświadczenia, aktywności i praktycznego sposobu uczenia się. Refleksja nad tradycyjnym przekazem prawd wiary (typu scholastycznego i doktrynalnego) oraz zwrócenie uwagi na potrzeby społeczeństwa przyczyniły się do stopniowego wprowadzania zmian na płaszczyźnie wychowania religijnego i otwarcia się na inne sposoby podejścia do poznania i doświadczenia ludzkiego, w tym religijnego. Stwierdzono, że narracja i narracyjność opowiadania poszerzają proces poznawczy o wymiar symboliczny<sup>3</sup>, dlatego należy wypracować nowe metody pracy z dziećmi i młodzieżą. Postulowane przez dydaktyków katechetycznych zasady „wierności Bogu” i „wierności człowiekowi” wpisują się w rozwój nowych metod.

Argumentami za uwzględnieniem kategorii narracji w szeroko rozumianej edukacji religijnej są: cel, treść, źródła doboru treści, język biblijny i liturgiczny, proceduralny sposób nabywania wiedzy oraz właściwości podmiotu poznającego. Z jednej strony są one nie tylko wynikiem zmiany paradygmatów wypracowanych na gruncie filozofii i psychologii poznawczej, ale także rozwoju teologii narracyjnej i zastosowania krytyki narracyjnej w egzegezie.

Z drugiej są rezultatem refleksji współczesnej katechetyki nad potrzebą udzielenia i uaktualnienia odpowiedzi na najistotniejsze pytania, jakie stawia sobie człowiek w czasach dynamicznych przemian społeczno-kulturowych

---

<sup>3</sup> Enzo Biemmi, „Narracyjny wymiar katechezy”, w: *Narracyjny wymiar edukacji chrześcijańskiej*, red. Anna Królikowska (Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM 2012), 19.

w świetle Objawienia Bożego. Kwestie, które go interesują, dotyczą jego własnej egzystencji, sensu życia, codziennych problemów, tożsamości, godności osobistej, szacunku do siebie i do drugiego człowieka, wolności, rozumienia siebie i rzeczywistości, w której się znajduje, czyli tego, co składa się na jego zewnętrzny i wewnętrzny świat.

Narracja jest zapisem zrozumienia opowiadanej historii lub inaczej reprezentacją poznawczą zdarzeń z przeszłości przechowywanych w pamięci. Przekazywana treść może być rekonstruowaniem ze śladów pamięciowych wydarzeń, które mogą pomóc w zrozumieniu aktualnej sytuacji<sup>4</sup>. Narracja jako narzędzie katechetyczne może pomóc we wzbudzaniu zainteresowania i włączania jej odbiorców w katechezę. Ważne są tu pedagogiczny i dydaktyczny aspekt komunikacji wiary i forma jej przekazu. Rozwijanie poznania wiary nie wymaga dialektyki i wypracowanych przez nią argumentów, ale raczej świadectwa, czyli powrotu do źródłowych form głoszenia orędzia zbawczego<sup>5</sup>. To świadectwo może wiązać się z narracją biograficzną, kiedy nauczyciel lub uczeń opowiada o swoim doświadczeniu Boga, albo z narracją nastawioną na tradycję, kiedy zgłębia się treści orędzia zbawczego. Jest ona zawarta w Piśmie Świętym, w księdze wiary, zawierającej opowiadania o szczególnych wydarzeniach, w których Bóg objawia swoją obecność człowiekowi, oraz w Credo, symbolu wiary, będącym jej doktrynalną formułą.

Struktura narracyjna Credo opiera się na trzech etapach historii zbawienia związanych z przeszłością, teraźniejszością i przyszłością. Pierwszy etap to stworzenie, początek historii zbawienia, a drugi to odkupienie, które stanowi o teraźniejszości. Trzeci wskazuje na przyszłość, jest oczekiwaniem na powtórne przyjście Mesjasza. A zatem Credo zawiera opowiadanie o Bogu Ojcu stworzycielu, Synu, który umarł i zmartwychwstał i który daje początek nowemu stworzeniu i prowadzi do wypełnienia dzieła Bożego. Historia ta jest narracją przekazującą dzieje człowieka, z którym Bóg nawiązuje przymierze. Narracją opartą nie na intelektualnych spekulacjach, ale na doświadczeniu działania Boga Trójjedynego w historii człowieka<sup>6</sup>, opowiedzianej przede wszystkim na kartach Pisma Świętego. Wymiar narracyjny Biblii i Credo, a tym samym wiary chrześcijańskiej, implikuje sposób jej komunikowania. Opowiadanie biblijne ponadto zamyka w sobie pamięć minionych wydarzeń, czyni je możliwymi aktualnie (liturgia i modlitwa), otwierając dojście do ewentualnego spotkania z Bogiem, który jest nadal obecny w dziejach ludzkości. W edukacji religijnej od zawsze przekazywana była ta historia w sposób obrazowy oraz słowny. Współcześnie dąży się, by słuchacz miał możliwość bezpośredniego kontaktu z tekstem. Zauważa się, że struktura

<sup>4</sup> Por. Jerzy Trzebiński, „Autonarracje nadają kształt życiu ludzkiemu”, w: *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. Jerzy Trzebiński (Gdańsk: GWP 2002), 22–24.

<sup>5</sup> Por. Biemmi, *Narracyjny wymiar katechezy*, 16.

<sup>6</sup> Por. tamże, 15.

narracyjna opowiadania formuje odbiorcę i pozwala mu podążać za śladami dzieł Boga, które prowadzą do odkrycia Jego obecności w historii zbawienia.

Model strategii oddziaływania na czytelnika składa się z pięciu punktów, według których można dobrać i analizować tekst podczas katechezy. Są to: (1) sytuacja początkowa – zawierająca informacje początkowe; (2) komplikacja, która ukazuje trudności, jakie ma bohater opowiadania do pokonania; (3) działanie transformujące, które zawiera pokonanie trudności; (4) rozwiązanie, które ogłasza ustanowienie warunków poprzedzających trudności; (5) sytuacja końcowa, która objaśnia rozpoznanie nowego osiągniętego wymagania.

Narracja jako próba zrozumienia losu człowieka, odwołująca się do filozoficznych przesłanek opowieści (*mythos* i *mimesis*) ma strukturę czasową, modelującą rzeczywistość jako scenę, w której występuje określony bohater ze swoimi intencjami, napotykający na trudności w ich realizacji, a trudności te w wyniku zdarzeń, toczących się wokół zagrożonych intencji zostają przezwyciężone (bądź nie). Przedstawiane wydarzenia i czyny bohatera są logicznie powiązane, wewnętrznie koherencyjne i mają określony sens<sup>7</sup>. Na schemat narracyjny odwołujący się do wyżej opisanej struktury intrygi składają się cztery komponenty tworzące poznawcze przesłanki możliwych fabuł historii w ramach konkretnej sfery życia jednostki, tak jak ona je rozumie i interpretuje. Człowiek zatem dostrzega przestrzeń, w której pojawiają się bohaterowie (pierwszy komponent) podlegający pewnym wydarzeniom wraz ze swoimi intencjami, planami, wartościami (drugi komponent). W trakcie dążenia do urzeczywistnienia swoich zamiarów bohaterowie napotykać różnego rodzaju komplikacje (trzeci komponent), które wymagają nakreślenia uwarunkowań i szans przewyciężania pojawiających się trudności i realizacji ich planów (czwarty komponent). Uaktywnienie schematu poznawczego, podczas którego jednostka kategoryzuje i integruje oczekiwane treści oraz podsuwane reguły interpretacyjne, tworząc historię (obraz), prowadzi do narracyjnego konstruowania rzeczywistości przez umysł jednostki.

Proponowana we współczesnej katechezie narracja wywodzi się z mimetycznej koncepcji literatury oraz krytyki narracyjnej opracowanej na gruncie teologii biblijnej. Metoda ta dopiero się rozwija<sup>8</sup>, nadal zachodzi potrzeba opracowywania nowych, praktycznych rozwiązań w interpretowaniu tekstów biblijnych<sup>9</sup>. Krytyka narracyjna mimo dostrzeżenia w niej katechetycznego waloru, jakim jest możliwość stosowania jej zarówno przez początkującego czytelnika, jak i przez specjalistę, nie wydaje się na tyle znana, by mogła być stosowana na szeroką skalę

<sup>7</sup> Błażej Baszczak, „Tożsamość człowieka a pojęcie narracji”, *Analiza i Egzystencja* 4 (2011): 125.

<sup>8</sup> Zob. Stefan Szymik, „Metoda narracyjna jako propozycja dialogu z tekstem”, w: *Język Biblii. Od słuchania do rozumienia*, red. Wojciech Pikor (Kielce: Verbum 2005), 11–20 oraz Henryk Witczyk, „Czytelnik jako współ-kreator postaci”, w: *Język Biblii*.

<sup>9</sup> Przykład interpretacji tekstów biblijnych w kluczu krytyki narracyjnej opracował na przykład Zdzisław Pawłowski, *Narracja i egzystencja. Genesis w hermeneutyce opowieści* (Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 2013).



w edukacji religijnej. Wymaga również od odbiorcy pewnych umiejętności, dlatego w proponowanej formie nie może być stosowana na każdym etapie nauczania. Należy jednak odnotować kilka istotnych i uniwersalnych elementów, którymi można się kierować, próbując wprowadzać metodę narracji do katechezy. Można je traktować jako podstawę do dalszych działań edukacyjnych.

Pierwszym elementem jest zwrócenie uwagi na wywołanie zaangażowania czytelnika w bezpośrednim kontakcie z opowiadaniem biblijnym, wynikające z współzależności między tekstem a jego przeżyciami. Jest to spotkanie dwóch rzeczywistości, przy czym tekst narracyjny stawia czytelnika w konfrontacji z jego problemami egzystencjalnymi. Odwołuje się do złożoności człowieka, dostrzegając jego wielkość, ale też słabości i sprzeczności występujące w jego życiu osobistym, rodzinnym, społecznym i politycznym. Drugim elementem jest zaproszenie czytelnika do przyjęcia postawy empatii (lub odrzucenia) w stosunku do postaci opowiadania, wydawania oceny etycznej dotyczącej swojego działania; wyobrażania sobie nowych sposobów przeżywania własnego życia; odkrywania nowej tożsamości. To zaangażowanie polega na odczytywaniu tekstu w nowej perspektywie prowadzącej do zmiany, przemiany i nowego życia (bądź nie, w imię wolności danej człowiekowi)<sup>10</sup>.

Trzecim elementem jest aktywne wprowadzenie w historię Boga i człowieka, która trwa i uaktualnia się „tu i teraz”. Bóg objawiający się w historii, w konkretnych wydarzeniach, zaprasza człowieka do nawiązania z Nim relacji, zawarcia przymierza. Kolejnym elementem jest język źródeł doboru treści nauczania katechetycznego i to, co można nazwać wychowaniem do lektury znaków/symboli<sup>11</sup>.

Rozwijanie poznania wiary w wymiarze narracyjnym, rozumiane jako świadectwo wiary, może być realizowane w trzech etapach. Pierwszy etap to głoszenie-opowiadanie (*traditio*) o najważniejszym wydarzeniu historii zbawienia – Paschy (tajemnica wiary: Jezus umarł, zmartwychwstał, powróci), drugi to przyjęcie, które wyrażane jest w autonarracji, czyli opowiadanie, w jaki sposób to wydarzenie przemieniło życie osoby głoszącej (*receptio*) i trzeci – wyznanie wiary jako odpowiedź i świadectwo wiary (*redditio*)<sup>12</sup>.

Dawanie świadectwa najczęściej odnosi się do zadań czy roli katechety, który ma być prawdziwym świadkiem tego, co głosi. W narracyjnym ujęciu jego zadaniem jest natomiast umożliwienie katechizowanemu spotkania ze słowem Bożym i stworzenie im odpowiednich warunków do autonarracji, narracji biograficznej. W tym znaczeniu opowiadanie o własnym życiu duchowym stanowi integralną

---

<sup>10</sup> Augusto Barbi, „Analiza narracyjna i przemieniająca moc opowiadania”, w: *Narracyjny wymiar*, 65.

<sup>11</sup> Zob. Barbara Surma, „Język biblijny – etapy wprowadzania dzieci do odczytywania znaków”, w: *Język oknem na świat – edukacja językowa w pedagogice Marii Montessori*, red. Małgorzata Miksza (Łódź: Palatum 2015), 99–115.

<sup>12</sup> Enzo Biemmi, *La catechesi di iniziazione cristiana dei fanciulli e dei ragazzi: itinerari differenziati e catechismi CEI*, [www.parocchie.it](http://www.parocchie.it) (dostęp: 20.01.2015).

część procesu wzajemnego przekazywania wiary. Możliwość ujęcia w opowiadaniu własnej historii życia włącza katechizowanego w narrację historii zbawienia, przez wzbudzenie osobistego zaangażowania doprowadza do udzielenia odpowiedzi na otrzymany dar wiary<sup>13</sup>.

### Narracja biograficzna i nastawiona na tradycję

Współcześnie narracja jako metoda katechetyczna przybiera formę opowiadania dialogicznego, które prowadzi do dwubiegowego procesu uczenia się, zachodzącego między uczniem a przedmiotem uczenia się. W związku z tym narracja z jednej strony może opierać się na uczniach lub ich doświadczeniach, z drugiej na przekazywanych historiach biblijnych i historii chrześcijaństwa. Istotne jest, by opowiadania odnosiły się do sytuacji znanych słuchaczom oraz działań, które mogą mieć jakieś znaczenie dla życia dziecka. Źródłem opowiadań są sytuacje egzystencjalne, które stymulują rozwój tożsamości. Słuchacza podprowadza się, by mógł dokonać wyboru, który ma wymiar moralny.

Wyodrębnia się narrację biograficzną – opowiadanie o sobie samym, które to pozwala na uświadomienie przeżyć, ich komunikację, rozwój tożsamości, otwieranie się na własne doświadczenie, jego ocenę oraz na udzielenie sobie odpowiedzi na pytania, jakie konsekwencje się poniosło i jak sobie z nimi radzić. Jest to refleksja dotycząca aktualnej sytuacji, ale na tle dotychczasowych wydarzeń i wyborów, prowadząca do wyznaczenia celów na przyszłość.

Natomiast narracja zorientowana na tradycję jest przekazem opowiadań kulturowych, tekstów, które służą rozumieniu celów i wartości ludzkiego działania. Narracja taka poszerza modele postrzegania i interpretacji oraz stymuluje rozwój indywidualnej i społecznej tożsamości. Wymienia się pięć koncepcji narracji biblijnych: (1) opowiadania jako przedstawienie historycznej prawdy, na przykład o działaniu Boga; (2) opowiadania jako wzorcowe przekazanie doktryny; (3) zinterpretowane opowiadanie – pozwala na ustalanie związków z doświadczeniami codziennego życia; (4) narracja dialogiczna – wskazuje się w tekście coś zaskakującego i dzięki temu zaprasza się słuchacza do pochylenia się nad istotą przekazu w nim zawartą; (5) narracja jako środek integrowania własnego doświadczenia – korelacja między tekstem biblijnym a codziennymi doświadczeniami przeszłości<sup>14</sup>. Pierwsze dwa mają charakter zamknięty, w pewnym sensie nie pozwalają na dialog, gdyż nastawione są na przekaz w formie opowiadania. Pozostałe trzy odnoszą się do możliwości słuchacza-odbiorcy, nawiązują do sytuacji egzystencjalnych i do jego obecnej sytuacji w świetle treści orędzia zbawczego.

<sup>13</sup> Propozycje pracy z tekstem oraz metody analizy tekstów narracyjnych przedstawiają: Jan Kochel, Zbigniew Marek, *Pedagogia biblijna w katechezie* (Kraków: Wydawnictwo WAM 2012).

<sup>14</sup> Monika Scheidler, „Narracja biograficzna i narracja zorientowana na tradycję jako podstawowe formy nauczania katechetycznego”, w: *Narracyjny wymiar*, 106–107.

Narracja biograficzna i ta nastawiona na tradycję mają wspólny cel, jakim jest połączenie życiowych doświadczeń dzisiejszych uczniów z tradycją biblijno-chrześcijańską. Ma to wymiar antropologiczny, którego początki w wychowaniu religijnym datuje się na drugą połowę XX wieku.

Po krótkim zaprezentowaniu najważniejszych aspektów współczesnego rozumienia narracji jako metody katechetycznej sięgnijmy do wcześniejszych metod wychowania religijnego, które były stosowane w Polsce na początku ubiegłego wieku w celu ukazania ich rozwoju.

### Wykład – opowiadanie w propozycji ks. Zygmunta Bielawskiego

W XIX wieku panował ruch neoscholastyczny, który proponował „metodę objaśniania tekstów katechizmowych, zwaną metodą egzegetyczną czy dedukcyjną oraz metodę pamięciowego przyswajania sobie wyjaśnianych tekstów<sup>15</sup>. Katecheci posługiwali się między innymi katechizmem Józefa Deharbe'a z roku 1847, zawierającym pytania i odpowiedzi, a przebieg nauczania miał trzy stopnie: *lectio* (czytanie), *explicatio* (wyjaśnienie), *applicatio* (zastosowanie). W 1905 roku Pius X wydaje tak zwany Mały katechizm składający się z 433 pytań i odpowiedzi. Było to kompendium wiedzy, którą przekazywano na katechezie w celu ich zapamiętania.

Na początku XX wieku podejmowano dyskusje na temat relacji między katechezą a treściami katechizmu. W Polsce dominowały dwie tendencje. Jak pisze Andrzej Kiciński:

Pierwsza podporządkowywała całą katechezę katechizmowi (W. Gadowski). Druga tendencja ograniczała treść katechizmu do minimum i przydzielała mu jedynie miejsce na końcu katechezy, jako jej streszczenie. Prawdę katechizmową wyprowadzano z materiału pogładowego przez indukcję. Była to tendencja zgodna z psychologiczną zasadą, że najtrwalej przyjmowana i zapamiętywana jest prawda podawana w kontekście życiowym, gdyż zaciekawia, porusza uczucia oraz pobudza wolę do działania. Przedstawicielem tej drugiej tendencji był Z. Bielawski. Znalazła ona wyraz w *Małym katechizmie rzymskokatolickim* (Lwów 1927), w którym autor ukazuje prawdy wiary w formie prostych, przystępnych opowiadań, a pytania katechizmowe (zaledwie 46) pojawiają się jako ich podsumowanie. Nawet podstawowe modlitwy Ojciec nasz, Zdrowaś Maryjo opatrzone są prostą interpretacją (parafrazą); dzięki temu katechizm zmienia ujęcie z przedmiotowego na zdecydowanie podmiotowe<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> Władysław Kubik, *Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895–1970* (Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej 1987), 35.

<sup>16</sup> Andrzej Kiciński, „Kierunki rozwoju katechizmów katolickich”, *Roczniki Pastoralno-Katechetyczne* 4 (2012), 130, <https://www.kul.pl/files/816/public/2012/AK.pdf> (dostęp: 30.03.2017).

Ks. Bielawski opierał uczenie na procesie przekazywania pojęć religijnych i kształcenia woli<sup>17</sup>. Przyjmował za Ottonem Willmanem trzy stopnie przyswajania pojęć ze strony dziecka: (1) uchwycenie (przyjęcie treści i zatrzymanie jej); (2) zrozumienie; (3) przerobienie. W praktyce ks. Bielawski ustalił trzy stopnie psychologiczne przyswajania pojęć – wykład, wyjaśnienie, zastosowanie, na które składały się podstopnie.

Przyjęcie treści religijnych wymagało jego zdaniem przygotowania i zapowiedzenia tematu, na przykład: „Moje dzieci każde z was chciałoby z pewnością dostać się do nieba. Co musicie czynić, abyście się dostały do nieba?”<sup>18</sup>. Później następował przekaz prawd przy zastosowaniu metody opowiadania – było to przybliżenie własnymi słowami wybranego tekstu biblijnego z tekstem, na przykład: „Bóg daje dziesięć przykazań na górze Synaj”. Opowiadanie to miało na celu wyprowadzenie pojęć religijno-moralnych i ich wyjaśnienie (abstrahowanie pojęcia z poglądu, zebranie cech istotnych – definicja, uogólnienie pojęcia, tworzenie pojęć pewnych, koncentracja logiczna – łączenie nowego pojęcia z pojęciami pokrewnymi). Opowiadanie było przeplatane pytaniami utrwalającymi oraz towarzyszyły mu obrazy ilustrujące istotne sceny dla wygłaszanego poglądu.

Ostatnim stopniem było zastosowanie – wartościowanie prawd religijnych i zasad religijno-moralnych, które polegało na konkretyzowaniu, a więc odnoszeniu usłyszanych prawd do obecnej sytuacji i do życia wychowanka, motywowanie i naprowadzanie dziecka do podjęcia decyzji i postanowienia, by daną prawdę czy zasadę wprowadzić w życie. Na końcu podawano definicje z Małego katechizmu do zapamiętania. Była to próba wyjaśnienia przekazywanych prawd wiary i zaangażowania słuchacza poprzez pytania i opowiadanie.

Bielawski uważał, że „nauczanie nie jest biernym przyjmowaniem treści wiedzy, lecz organicznym i planowo ułożonym narastaniem wiadomości i sprawności”<sup>19</sup>. Píše: „dydaktyka żąda, żeby nie podawać uczniom tego, co uczeń sam zdobyć może”<sup>20</sup>. Niemniej: „zdobycie samodzielne prowadzi jedynie do intensywnego i jasnego uchwycenia prawdy, nie umożliwia jednak ani przeżyć religijnych, ani wartościowania prawdy. Stąd musi się w nauce religii używać i formy wykładowej, i form rozwijających”<sup>21</sup>.

Dostrzegając słabe strony wykładu, proponował metody rozwijające i heurystyczno-erotematyczne (pytanie nauczyciela i ucznia, odpowiedzi ucznia),

---

<sup>17</sup> Zob. więcej na temat poglądów wychowawczych ks. Z. Bielawskiego: Janina Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013).

<sup>18</sup> Zob. *Przygotowanie do spowiedzi i Komunii św.*, oprac. Zygmunt Bielawski (Kraków: Nakładem Zgromadzenia ks. ks. Misjonarzy [Kleparz 19] 1922), 4–7.

<sup>19</sup> Zygmunt Bielawski, *Pedagogika religijno-moralna (Katechetyka)* (Lwów: Nakładem Towarzystwa „Biblioteka Religijna” im. X. Arcyb. Bilczewskiego 1934), 375–376.

<sup>20</sup> Tamże, 385.

<sup>21</sup> Tamże.

wypracowania pisemne, rysunek katechety, pieśń religijną. W treściach odwołuje się do nauki historii biblijnej, którą katecheta miał przekazać w formie wykładu-opowiadania<sup>22</sup> przedstawionego w sposób szczegółowy i barwny. Teksty biblijne miały być wplatanie w treść opowiadania i przytaczane dosłownie, ale nie były osobno wyodrębniane i czytane w całości<sup>23</sup>. Jego propozycje katechez były dostosowywane do wieku adresatów, zwracał on szczególną uwagę na potrzebę indywidualizacji i korelacji. Można stwierdzić, że odwołując się do postulatów psychologii, personalizmu pedagogicznego i pedagogiki wartości, Bielawski próbował przełamać sztywne traktowanie teorii stopni formalnych. Metoda wykładu była opowiadaniem, w którym przez zadawanie pytań aktywizowano uczniów do myślenia i samodzielnego poszukiwania prawd wiary<sup>24</sup>.

Porównując z pięcioma koncepcjami metody narracji, propozycje ks. Bielawskiego można nazwać opowiadaniem ukierunkowanymi na przekaz doktryny z próbą uaktywnienia słuchacza i wyjaśnienia mu historii zbawienia zapisanego na kartach Biblii. Tematyka katechez ma układ teocentryczny.

### Pogadanki – rozmówki w wychowaniu religijnym dzieci przedszkolnych w poglądach s. dr Barbary Żulińskiej

Siostra Barbara Żulińska<sup>25</sup> zajmowała się przede wszystkim wychowaniem dzieci w wieku przedszkolnym, dlatego jej propozycje mają inny niż u ks. Bielawskiego charakter. Uważała, że wychowanie dziecka należy oprzeć na metodach naukowych, ale wychodząc „od zrozumienia duszy dziecka i jej rozwoju”<sup>26</sup>. Postulowała zatem, by na poziomie wychowania przedszkolnego dążyć do zjednoczenia dziecka z Bogiem, a nauczanie religii rozpocząć w szkole. Słusznie zauważa, że ważne jest stworzenie odpowiedniej atmosfery, zarówno związanej z materialnym wyposażeniem sal, jak i z postawą i zachowaniem nauczycielki pracującej w ochronce. Twierdziła również, że „pierwszym katechizmem dzieci ma być przyroda”<sup>27</sup>, gdyż dziecko pojmuje Boga w Jego dziełach, porównywała to do procesu poznania Boga-Stwórcy przez człowieka. Tłumaczy to tym, że dziecko poznaje najpierw to, co podpada pod zmysły, ale należy przez pogadanki wskazywać mu, że to wszystko pochodzi od Boga. Zaleca także, by opowiadania ze Starego Testamentu nie

<sup>22</sup> Bielawski proponuje metodę wykładu, która jednak z punktu nowoczesnej dydaktyki jest raczej pewną formą organizacyjną niż metodą. W związku z tym w ramach wykładu podaje inne metody słowne i oglądowe.

<sup>23</sup> Zob. Zygmunt Bielawski, *Dzieje biblijne Starego i Nowego Przymierza* (Kraków: Nakładem Kurii Metropolitalnej w Krakowie 1959) oraz tenże, *Historia biblijna Starego i Nowego Testamentu* (Opole: Wydawnictwo św. Krzyża w Opolu 1961).

<sup>24</sup> Por. Kubik, *Rozwój myśli*.

<sup>25</sup> Zob. więcej o Żulińskiej: Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje*.

<sup>26</sup> Barbara Żulińska CR, *O wychowaniu religijnym dzieci w wieku przedszkolnym* (Poznań-Warszawa-Wilno-Lublin: Nakład Księgarni św. Wojciecha 1931), 1.

<sup>27</sup> Tamże, 6.

przekazywać dziecku w wieku przedszkolnym, jego umysł bowiem nie zrozumie jego walorów. Postuluje zatem, aby wychodzić od Nowego Testamentu i osoby Chrystusa<sup>28</sup>, ale również zwraca uwagę na „zdolności dzieci i przejawy duszy dziecka, które w jego wieku wysuwają się na plan pierwszy”<sup>29</sup>.

Wykorzystując wyobraźnię dziecka, proponuje pogadanki, którym towarzyszyły obrazy (gotowe, ruchome, plastyczne, świetlne, zdjęcia, sztuka). Ich znaczenie tłumaczyła potrzebą doświadczania przez dziecko zmysłami. Ważną rolę w życiu religijnym odgrywały uczucia, dlatego metoda miała być „interesująca i plastyczna, by dziecko wzięło się w słyszane opowiadanie, a przez to współczuło z osobami występującymi”<sup>30</sup>. Ponieważ refleksja następuje później, należy jej zdaniem pobudzać dziecko do myślenia. Pogadanki zatem obejmują opowiadanie, rozmowę i pytania połączone z metodą oglądową. Oprócz treści nastawionych na opowiadania z życia Chrystusa i świętych występują też te wprowadzające dzieci w liturgię<sup>31</sup>. Rozmówki te ułożone zgodnie z rokiem liturgicznym przeplatane są pytaniami, pieśniami, modlitwami, wierszykami, aktywnością plastyczną dzieci i mają charakter przekazu zasad moralnych. Istotne jest to, że rozmówki te opierają się na bezpośrednim doświadczeniu dzieci i poznaniu zmysłami. Przykładem takich zajęć jest wyjaśnienie dzieciom znaczenia gestu posypania popiołem głów w Środę Popielcową. Po pierwsze, dzieciom pokazuje się popiół, palmę, krzyż i fioletową bibułkę, która służy do wykonania kwiatów, po drugie, należy się odwołać do ich przeżyć. Zajęcia planowane są na czwartek tuż po Środzie Popielcowej. Przez pytania typu: kto z was był wczoraj w kościele? co robił ksiądz? może ktoś z was wie, dlaczego właśnie wczoraj posypywano głowy? – nauczyciel wprowadza dzieci w zagadnienie przeżywania Wielkiego Postu, ale ściśle odwołującego się do doświadczeń dzieci. Następnie przez przytoczenie opowiadania o dzieciach w pewnej ochronce, które podjęły się określonych wyrzeczeń, proponuje wychowankom również podjęcie podobnego postanowienia.

Jest to przykład opowiadania, które można określić początkiem tworzenia się metody narracyjnej, występujący w niej bohaterowie są wzorem do naśladowania, a także inspirują do refleksji i odniesienia do własnej biografii. W pogadankach dla dzieci nie przytacza się tekstów biblijnych, są one przybliżane przez opowiadanie (parafrazowanie tekstu) oraz ilustrowane obrazami, figurami.

---

<sup>28</sup> Tamże, 7.

<sup>29</sup> Tamże, 8.

<sup>30</sup> Tamże, 13.

<sup>31</sup> Barbara Żulińska, *Liturgia w ochronie. Rozmówki z małymi dziećmi* (Katowice: Nakł. Księgarni św. Jacka w Katowicach 1946).

## Podsumowanie

Analizując propozycje katechez opracowanych przez ks. Bielawskiego i s. Żulińską, można stwierdzić, że źródłem nauczania były: Biblia, liturgia i Tradycja. Cele przekazu stanowiło przybliżenie historii zbawienia, nauczania biblijnego i katechetycznego, które miało prowadzić do zapamiętania prawd wiary (ks. Bielawski) i kształtowania woli (wychowanie moralne) oraz nawiązania relacji z Bogiem (s. Żulińska). Zarówno metoda wykładu, jak i opowiadań miała prowadzić do zrozumienia, przyswojenia i realizacji usłyszanych prawd w życiu wychowanka. Połączenie metod słownych z oglądowymi wynikało z obserwacji dzieci i ich rozwoju. Rozumiano również, że sytuacje egzystencjalne, bliskie i znane wychowankom, są ważne w pracy wychowawczej, dlatego i pytania stawiane przez ks. Bielawskiego, i opowiadania „biograficzne” s. Żulińskiej nawiązywały do doświadczeń dzieci.

Brakuje w nich jednak możliwości bezpośredniego kontaktu z tekstami biblijnymi, które mogłyby przemawiać do słuchacza wprost. Opowiadania odwołujące się do Pisma Świętego wybierane były raczej w celu uzasadnienia i wyjaśnienia prawd doktrynalnych (na koniec katechezy dzieci miały podane pytanie i odpowiedź do zapamiętania lub zasadę, jak postępować), a nie narracji dialogicznej. Porównując te propozycje ze współczesnym rozumieniem narracji, widać postęp w podejściu zarówno do rozumienia przesłania biblijno-liturgicznego, jak i wychowania religijnego, które ma prowadzić do osobowej relacji z Jezusem.

**Streszczenie:** Celem artykułu jest ukazanie procesu kształtowania się współczesnego rozumienia narracji w wychowaniu religijnym oraz stopniowego przechodzenia od metody wykładu (opowiadania) i pogadanek do narracji biograficznej i nastawionej na przekaz tradycji. Po przybliżeniu wybranych aspektów współczesnego rozumienia narracji jako metody katechetycznej porównano je z propozycjami ks. Zygmunta Bielawskiego (1877–1939) oraz s. dr Barbary Żulińskiej CR (1881–1962).

**Słowa kluczowe:** wychowanie religijne, narracja, opowiadanie, metoda obserwacji, metody słowne

## Bibliografia

- Barbi, Augusto. „Analiza narracyjna i przemieniająca moc opowiadania”. W: *Narracyjny wymiar edukacji chrześcijańskiej*, red. Anna Królikowska, 41–68. Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, 2012.
- Baszczak, Błażej. „Tożsamość człowieka a pojęcie narracji”. *Analiza i Egzystencja* 4 (2011): 123–140.
- Bielawski, Zygmunt. *Dzieje biblijne Starego i Nowego Przymierza*. Kraków: Nakładem Kurii Metropolitalnej w Krakowie, 1959.
- Bielawski, Zygmunt. *Historia biblijna Starego i Nowego Testamentu*. Opole: Wydawnictwo św. Krzyża w Opolu, 1961.

- Bielawski, Zygmunt. *Pedagogika religijno-moralna (Katechetyka)*. Lwów: Nakładem Towarzystwa „Biblioteka Religijna” im. X. Arcyb. Bilczewskiego, 1934.
- Biemmi, Enzo. *La catechesi di iniziazione cristiana dei fanciulli e dei ragazzi: itinerari differenziati e catechismi CEI*, [www.parocchie.it](http://www.parocchie.it) (dostęp: 20.01.2015).
- Biemmi, Enzo. „Narracyjny wymiar katechezy”. W: *Narracyjny wymiar edukacji chrześcijańskiej*, red. Anna Królikowska, 13–24. Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, 2012.
- Kiciński, Andrzej. „Kierunki rozwoju katechizmów katolickich”. *Roczniki Pastoralno-Katechetyczne* 4 (2012): 117–138, <https://www.kul.pl/files/816/public/2012/AK.pdf> (dostęp: 30.03.2017).
- Kochel, Jan, Zbigniew Marek. *Pedagogia biblijna w katechezie*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2012.
- Kostkiewicz, Janina. *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Kubik, Władysław. *Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895–1970*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej, 1987.
- Pawłowski, Zdzisław. *Narracja i egzystencja. Genesis w hermeneutyce opowieści*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 2013.
- Przygotowanie do spowiedzi i Komunii św.*, oprac. Zygmunt Bielawski. Kraków: Nakładem Zgromadzenia ks. ks. Misjonarzy (Kleparz 19), 1922.
- Scheidler, Monika. „Narracja biograficzna i narracja zorientowana na tradycję jako podstawowe formy nauczania katechetycznego”. W: *Narracyjny wymiar edukacji chrześcijańskiej*, red. Anna Królikowska, 95–118. Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, 2012.
- Surma, Barbara. „Język biblijny – etapy wprowadzania dzieci do odczytywania znaków”. W: *Język oknem na świat – edukacja językowa w pedagogice Marii Montessori*, red. Małgorzata Miksza, 99–115. Łódź: Palatum, 2015.
- Szymik, Stefan. „Metoda narracyjna jako propozycja dialogu z tekstem”. W: *Język Biblii. Od słuchania do rozumienia*, red. Wojciech Pikor, 11–20. Kielce: Verbum, 2005.
- Trzebiński, Jerzy. „Autonarracje nadają kształt życiu ludzkiemu”. W: *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. Jerzy Trzebiński, 20–43. Gdańsk: GWP, 2002.
- Witczyk Henryk. „Czytelnik jako współ-kreator postaci”. W: *Język Biblii. Od słuchania do rozumienia*, red. Wojciech Pikor, 70–89. Kielce: Verbum, 2005.
- Żulińska, Barbara. *Liturgia w ochronie. Rozmówki z małymi dziećmi*. Katowice: Nakł. Księgarni św. Jacka w Katowicach, 1946.
- Żulińska, Barbara. *O wychowaniu religijnym dzieci w wieku przedszkolnym*. Poznań–Warszawa–Wilno–Lublin: Nakład Księgarni św. Wojciecha, 1931.



*Wiesława Buczek*<sup>1</sup>

Publiczne Gimnazjum nr 3 im. Jana Kochanowskiego w Radomiu

## **PEDAGOGIKA PERSONALNO-EGZYSTENCJALNA KS. JANUSZA TARNOWSKIEGO. DIALOG WYCHOWAWCZY JAKO PROPOZYCJA METODY WYCHOWANIA WE WSPÓŁCZESNEJ RODZINIE, SZKOLE, SPOŁECZEŃSTWIE**

The Personal-Existential Pedagogy of Janusz Tarnowski. Educational Dialogue as a Methodological Proposition for Education in the Contemporary Family, School and Society

**S u m m a r y:** The notion of dialogue is a basic challenge of human existence, especially in interpersonal communications and interpersonal relations. It has appeared as a pedagogical category in many scientific disciplines, such as philosophy, theology, psychology and pedagogy.

On the basis of Polish pedagogy and in connection with philosophical thinking, Janusz Tarnowski (1919–2012) proposed his personal-existential approach to pedagogy, strongly rooted in the notion of dialogue. Dialogue, according to father Tarnowski, is not simply a conversation. Dialogue is a method, a process, and an attitude.

In the process of constructing an approach to Christian education focused on the person, Tarnowski utilized such categories, taken from existentialism, as authenticity, dialogue, and involvement. These categories find expression during that process of upbringing which has three goals as its aim: authenticity, dialogue and involvement. Educational dialogue, in which there is room for conversation, understanding, agreement and eventual cooperation, constitutes a method of universal utility in the process of upbringing.

**Key words:** Father Janusz Tarnowski, pedagogy of dialogue, educational dialogue, upbringing

---

<sup>1</sup> Dr Wiesława Buczek jest wykładowcą pedagogiki ogólnej i dydaktyki w Ośrodku Doradztwa i Doskonalenia Zawodowego „Edukacja 2001” w Radomiu, nauczycielem dyplomowanym-katechetą w Publicznym Gimnazjum nr 3 im. Jana Kochanowskiego w Radomiu; e-mail: wiesiabe@interia.pl.

*Pomóc wychowankowi odnaleźć jego miejsce w życiu i powołanie osobiste  
w stopniowym zbliżaniu się ku dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej.*

ks. Janusz Tarnowski

## Wstęp

Współcześnie o wychowaniu decydują różne podejścia, typologie i koncepcje wychowania. Można stwierdzić, że istnieje tyle koncepcji wychowania, ile jest koncepcji człowieka. Każda z nich wnosi własną propozycję wartości, które są bardziej lub mniej świadomie wybierane oraz realizowane przez wychowawców<sup>2</sup>. Odczuwalny kryzys wszelkich ideologii i wartości, zachwianie skuteczności oddziaływania instytucji pedagogicznych, takich jak: rodzina, szkoła i Kościół, negatywnie wpływa na wychowanie. Wydawać by się mogło, że w chrześcijańskim wychowaniu nie ma miejsca dla dyskursu edukacyjnego. Niemniej zauważamy, że istnieje pilna potrzeba wychowania w ogóle, a prawdziwe wychowanie powinno obejmować pełną formację osoby ludzkiej zarówno w perspektywie celu ostatecznego, jak i w odniesieniu do jej egzystencji. Potencjał wychowawczy tkwiący w wychowaniu chrześcijańskim daje współczesnemu wychowawcy i wychowankowi możliwość osiągnięcia dojrzałości ludzkiej i dojrzałości chrześcijańskiej w wymiarze indywidualnym i społecznym. Chrześcijańskie wychowanie ujmując człowieka realnie i integralnie, czego owocem jest autentyczne wychowanie poprzez samowychowanie i permanentną formację.

Na gruncie wychowania chrześcijańskiego, a związana z filozoficznym myśleniem, występuje pedagogika personalno-egzystencjalna ks. Janusza Tarnowskiego, znana jako pedagogika dialogu. W swojej długoletniej pracy autor wypracował własną pedagogię opartą wyraźnie na personalizmie chrześcijańskim, wykorzystując tylko niektóre pojęcia egzystencjalizmu. Zdaniem autora ważne jest, aby relacje, jakie zachodzą między wychowawcą a wychowankiem, miały charakter symetrycznej interakcji o „ludzkim obliczu”. Celem niniejszej publikacji jest przybliżenie osoby ks. Janusza Tarnowskiego – twórcy koncepcji pedagogicznej oraz przedstawienie jego rozumienia kategorii dialogu, która w pedagogice personalno-egzystencjalnej odgrywa główną rolę. Dialog jest tu rozumiany jako metoda, proces i postawa. Dialog wychowawczy z dzieckiem-wychowankiem, w którym to jest miejsce na rozmowę, zrozumienie, porozumienie i ewentualną współpracę, stanowi propozycję, która ze względu na swe uniwersalne odniesienie może być wykorzystaną w wychowaniu przez współczesnych rodziców, nauczycieli i wychowawców.

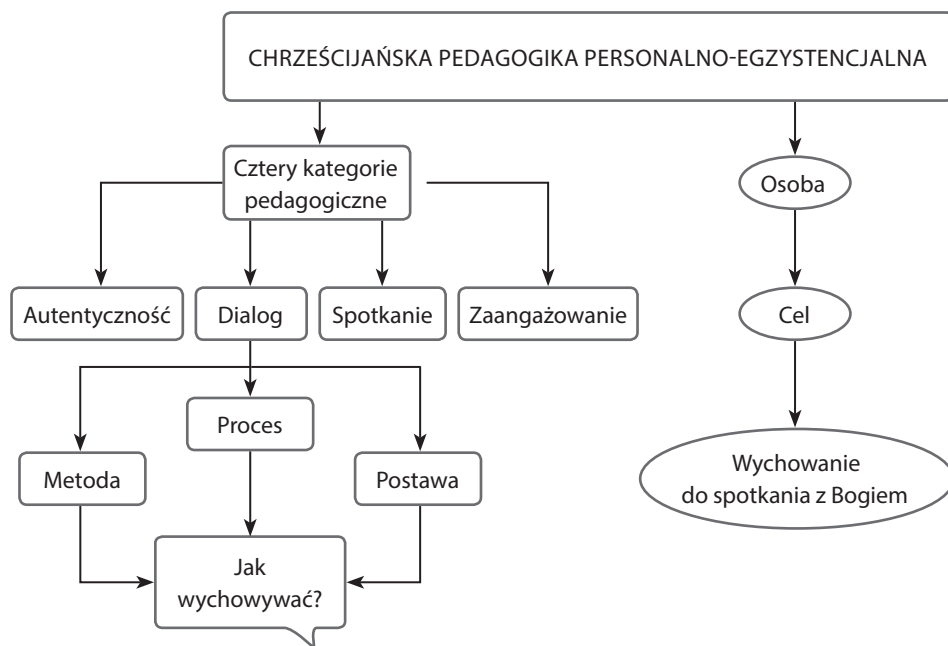
---

<sup>2</sup> Marian Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania* (Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2008), 257.

## Twórca pedagogiki personalno-egzystencjalnej ks. Janusz Tarnowski

Ksiądz, pedagog i wychowawca, niestrudzony przyjaciel dzieci, młodzieży i dorosłych. O swoich rozległych zainteresowaniach i pasjach pisał na kartach wielu książek i czasopism. Stanowią one olbrzymie bogactwo w literaturze pedagogicznej. Związane z pedagogiką dialogu w wychowaniu są w życiu księdza profesora trzy pasje, którym poświęcił swoje życie: pisarską, wychowawczą i powołanie kapłańskie, które zaczęło się zapowiadać jeszcze wcześniej niż pisarstwo i zamiłowanie pedagogiczne. Rozwój naukowy księdza profesora był związany z Katolickim Uniwersytetem Lubelskim, gdzie w 1956 roku otrzymał tytuł magistra filozofii, a już w 1962 roku obronił pracę doktorską pt. „Typologia charakteru wg Heymansa–Le Senne’a. Studium psychologiczne”, pisaną pod kierunkiem ks. prof. Józefa Pastuszki i uzyskał stopień doktora filozofii chrześcijańskiej w zakresie filozoficzno-psychologicznym. Była to rozprawa, która stanowiła i stanowi dla wychowawców cenną pomoc dydaktyczną w procesie wychowawczym. Zainspirowała powstanie chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej znanej jako pedagogika dialogu.

Ksiądz Janusz Tarnowski był również związany naukowo w latach 1966–1989 z Akademią Teologii Katolickiej. Jednocześnie prowadził zajęcia w punkcie konsultacyjnym ATK w Katowicach oraz wykładał chrześcijańską



Rys. 1. Chrześcijańska pedagogika personalno-egzystencjalna

Źródło: opracowanie własne.

pedagogikę w Wyższym Seminarium Księży Pallotynów w Ołtarzewie. Uchwałą Rady Wydziału Teologicznego ATK w dniu 9 maja 1972 roku uzyskał stopień doktora habilitowanego za rozprawę pt. *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*. Na potwierdzenie habilitacji musiał czekać osiem lat, to jest do 30 czerwca 1980 roku. Wydrukowanie rozprawy habilitacyjnej nastąpiło dopiero po 10 latach (1982), ponieważ jako nielojalnemu obywatelowi odmawiano mu zgody na publikację książek. Mógł jedynie pisać artykuły, które nawiązywały do rozprawy habilitacyjnej.

Jako pedagog religijny zmierzał w swych podejmowanych wspólnotowo wysiłkach do odkrycia oraz kształtowania zasad i form współdzierwania do dialogu z Bogiem przez Chrystusa w Kościele. W realizowaniu swych planów był niezwykle konsekwentny, a zarazem podjętą problematyką wyróżniał się spośród pedagogów religijnych i katechetów. W swej praktyce pedagogicznej ksiądz profesor postawił w centrum zaczerpnięte z egzystencjalizmu cztery kategorie pedagogiczne: autentyczność, dialog, spotkanie i zaangażowanie, a szczególną rolę nadał dialogowi. Dialog w rozumieniu autora oznacza: metodę, proces i postawę. Tak ujmowany dialog stał się początkiem szukania przez całe jego życie odpowiedzi na pytanie: jak wychowywać? Odpowiedź zawarta jest licznym publikacjach, które nie tylko pomagały wychowawcom i rodzicom dialogowo podejmować trud wychowawczy, ale także były i są inspiracją do niekończących się rozmów dialogowych z wychowanymi i wychowawcami. Bibliografię autora można podzielić na trzy grupy:

- 1) źródła, w których możemy wyróżnić publikacje zwarte i serie;
- 2) wydawnictwa książkowe;
- 3) artykuły.

Całość dorobku pisarskiego autora od 1951 roku obejmuje ponad 361 pozycji. W prowadzonej działalności naukowej autor wypromował 10 profesorów, 33 doktorów, 71 magistrów. Napisał 28 recenzji do prac magisterskich lub licencjackich. Był autorem wielu komentarzy do dokumentów Urzędu Nauczycielskiego Kościoła oraz dokonał tłumaczenia na język polski między innymi *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim* (DWCh) Soboru Watykańskiego II. Pomimo podeszłego wieku aktywność księdza profesora uwidoczniła się zarówno w dialogowych spotkaniach z wychowanymi, jak i osobami, dla których dialog wychowawczy stanowił inspirację do podejmowania działań dydaktyczno-wychowawczych. Ze wszystkim osobami ksiądz profesor wspólnie odnajdował wspólny język, ponieważ unikał moralizatorstwa i suchej dydaktyki. Wnioski ks. Tarnowskiego z takich spotkań możemy odnaleźć potem w artykułach prasowych, w rozmowach na temat wychowania młodego pokolenia czy publikacjach pedagogicznych. Odejście do Pana księdza Profesora 23 października w 2012 roku nie zatrzymało dialogowych rozmów i podejmowania refleksji pedagogicznej nad dialogiem wychowawczym w pedagogice. Pytanie o wychowanie w duchu dialogu wychowawczego pozostaje otwarte i ciągle aktualne.

## Pedagogika personalno-egzystencjalna ks. Janusza Tarnowskiego

Pedagogika personalno-egzystencjalna ks. Janusza Tarnowskiego nawiązuje do chrześcijańskiego wychowania i dzięki kategoriom przejętym z egzystencjalizmu osoba pozostaje w niej nadal punktem oparcia w procesie wychowawczym. Wprowadzenie do wychowania przez autora kategorii pedagogicznych zaczerpniętych z egzystencjalizmu, takich jak: autentyczność, dialog, zaangażowanie, spotkanie, i połączenie ich z personalizmem, pozwala na stwierdzenie na gruncie pedagogicznym wychowania chrześcijańskiego, że zwraca się ono ku osobie ludzkiej, która otrzymała nowe istnienie – „*esse Christo*” – jako podstawę działania. Wprowadzone kategorie pedagogiczne mają charakter uniwersalny. Jak stwierdza ks. Tarnowski, mogą one być punktem oparcia wraz z jakąś jedną wartością szczególną lub osobą – wzorcem lub modelem, który wciela w sobie wszystkie wartości<sup>3</sup>. Według przekonania autora Jezusa Chrystusa nie da się jednak niczym ani nikim zastąpić. Swoją koncepcję ksiądz profesor nazywa „chrześcijańską pedagogiką personalno-egzystencjalną”, idąc za chrześcijańską gałęzią egzystencjalizmu i wybierając tylko to, co ma znaczenie uniwersalne dla wierzących oraz niewierzących. Rodzi to pytanie: dlaczego? Odpowiada na nie sam autor, gdy mówi:

Myślę jednak, że dzisiaj wprowadzenie przymiotnika *personalna* obok egzystencjalna jest pożyteczne dla koncepcji pedagogicznej. Ukazuje to bowiem powiązanie refleksji nad wychowaniem chrześcijańskim z obydwojma nurtami filozofii. Z personalizmu przejmujemy bowiem podkreślenie szczególnego znaczenia każdej osoby ludzkiej, filozofia zaś egzystencjalna ukazuje nam pojedynczego człowieka w jego konkretnych uwarunkowaniach, dążeniach, niepokojach, sukcesach i klęskach, w całym osobistym kontekście życia. Oczywiście nie może zabraknąć w pedagogice personalno-egzystencjalnej także aspektu społecznego, wspólnotowego<sup>4</sup>.

W swojej koncepcji pedagogicznej ks. Janusz Tarnowski określa relacje między osobami i między człowiekiem a Bogiem. Wychowanie w nurcie chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej jest treścią jego bogatego życia jako kapłana, pedagoga i wychowawcy. Wychodząc z osobistego doświadczenia jako teoretyka i praktyka własnej koncepcji pedagogiki dialogu, ukazuje on i proponuje wychowanie w personalizmie egzystencjalnym. Personalizm egzystencjalny przeciwstawia się autorytaryzmowi, biurokratyzacji i reformatorskiemu pozorantwu<sup>5</sup>, ukazuje kształcenie wychowanków i samokształcenie wychowawców.

Czym nie jest wychowanie w personalizmie? Według ks. Tarnowskiego wychowaniem w pedagogice dialogu nie są: tresura, administrowanie, trening,

---

<sup>3</sup> Tamże, 172.

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> Tamże, 66.

moralizowanie i kształtowanie osobowości<sup>6</sup>. Nazywa je autor kategoriami pseudowychowania. Ponieważ tresura to nakłanianie osób pod groźbą kary lub obietnicą nagrody do pożądaných sposobów zachowania się; administrowanie to złagodzona forma tresury, ciągła nadkontrola, ocenianie, weryfikacja osoby w klimacie chłodu i oficjalności; trening – stałe ćwiczenie określonych sprawności, nieobejmujące całej osobowości wychowanka; moralizowanie – słowna perswazja lub pozasłowna sugestia zobowiązująca osobę do pożądaných zachowań; kształtowanie osobowości – zewnętrzne, przedmiotowe traktowanie całego człowieka, jako biernego obiektu czy tworzywa. W *credo* pedagogiki dialogu autor podaje pięć zasad, które należy zastosować w wychowaniu, odpierając jednocześnie zarzuty sformułowane pod adresem koncepcji chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej<sup>7</sup>. Są nimi:

1. **Punkt wyjścia.** W pierwszym zetknięciu się z wychowankiem lub grupą – jak stwierdza autor – najistotniejsze jest wejście w jego (ich świat), z nie udawanym, ale autentycznym zainteresowaniem. Chodzi o to, aby odczuli nasz szacunek i zrozumienie i abyśmy nie zrobili niewłaściwego pierwszego kroku.
2. **Wychowanek.** Nie jest on kimś niższym lub mniej wartościowym od wychowawcy, ale przeciwnie, może nad nim pod wieloma względami górować. Nie jesteśmy jego sędziami. Ewentualne wady musimy dostrzegać, lecz nie wolno z nimi utożsamiać wychowanka. Trzeba zawsze w nim znaleźć obraz Boga, który go kocha i wybacza mu.
3. **Relacja wychowawca–wychowanek.** Zmierzać wytrwale ku przyjaźni, nie oczekując ani wdzięczności, ani przywiązania. Dać wychowankowi odczuć miłość, ale bez zasłaniania tego, który go kocha daleko bardziej: Chrystusa. Łącznikiem spajającym ma być modlitwa.
4. **Proces wychowania.** Wsłuchiwanie się w wychowanka. Uczenie się i wychowywanie wzajemne. Nienarzucanie i przymuszanie, lecz delikatna pomoc do budzenia zainteresowania wartościami i poszukiwania ich aż do spotkania z Bogiem w Chrystusie dzięki łasce Ducha Świętego. Nie tyle oczekiwanie natychmiastowych wyników, co raczej nadzieja na daleką przyszłość. Stała cierpliwość i atmosfera radości.
5. **Cel.** Pomóc wychowankowi „odnaleźć jego miejsce w życiu i powołanie osobiste w stopniowym zbliżaniu się ku dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej. Jednocześnie z procesem wychowania innych dążyć do samowychowania siebie; żyć Chrystusem”<sup>8</sup>.

W podstawowej dla pedagogiki dialogu relacji dialogowej wychowawcy i wychowanka niektórzy dopatrują się umniejszania roli tego pierwszego. Tak

---

<sup>6</sup> Tamże, 13.

<sup>7</sup> Janusz Tarnowski, *Jak wychowywać? W ogniu pytań* (Ząbki: Apostolicum 2003), 175.

<sup>8</sup> Tamże, 175.

naprawdę wychowawca i wychowanek odnajdują się jednak na tym poziomie człowieczeństwa, które jest dla nich wspólne, lecz z różną odpowiedzialnością. Dialog nie musi polegać na wymianie słów. Może przyjąć formy: dialogu rzeczowego opartego na Prawdzie, dialogu personalnego opartego na Wolności i Dobru, dialogu egzystencjalnego bazującego na Miłości.

Zwracając uwagę na istotne elementy pedagogiki dialogu, możemy stwierdzić, że jest ona pedagogiką, która w dzisiejszych czasach „woła o Mistrza”. Jak mówi Martin Buber, wychowawca dzisiejszy musi mimo wszystko działać tak, „jak gdyby nie działał”<sup>9</sup>. Jego prawdziwe działanie to:

owo podniesienie palca, pytające spojrzenie. Przez niego wybór działającego świata dosięga ucznia. Wychowawca mija się z odbiorcą, przedstawiając mu ten wybór gestem wtrącania się. [...] Wtrącanie się dzieli duszę będącą przedmiotem jego zabiegów na część posłuszną i część, która się buntuje. Tymczasem siłę integrującą posiada ukryty wpływ rodzący się z pełnego wychowawcy<sup>10</sup>.

Powyższe słowa wyrażają nadzieję i tęsknotę za Mistrzem, który będzie pełnym wychowawcą i wprowadzi wychowanków w „raj czystej spontaniczności”<sup>11</sup>. W pedagogice dialogu mistrz nastawiony jest na głębokie złączenie z uczniem. On korzysta duchowo od ucznia, a uczeń od niego przy spełnieniu wielu uwarunkowań, między innymi przyjęciu dialogu jako elementu wychowania chrześcijańskiego. Inspiracją do zajęcia się problemem dialogu w wychowaniu i przybliżenia go współczesnym pedagogom było – jak mówi ks. J. Tarnowski – dostrzeżenie, że wychowanie religijne niejednokrotnie nie dotyka głębi osoby dziecka i młodego człowieka. Jego Autorowi brakowało ważnego momentu, jakim jest osobiste, dogłębne spotkanie z Chrystusem, które dokonałoby w wychowanku wewnętrznej przemiany. Jak stwierdza – takiego spotkania nie można wyreżyserować<sup>12</sup>, ponieważ jest ono darem Bożym. Do takiego spotkania można jednak przygotować. Ma temu służyć dialog, który nie naruszałby wolności wychowanka, a jednocześnie musiałby spełnić określone wymagania. Musiałby on być zgodny z własnym „ja” zarówno wychowawcy, jak i wychowanka, gdyż to autentyczność ma przygotować do takiego spotkania z Chrystusem, za którym powinno pójść całkowite życiowe zaangażowanie. Powinno ono występować po obu stronach osób zaangażowanych w proces wychowania.

Ks. J. Tarnowski odpowiadał też na trudne pytania związane ze współczesną szkołą. Stwierdził, że nauczyciel powinien zdążać ku mistrzostwu, czyli stawać

<sup>9</sup> Janusz Tarnowski, „Podzwonne dla pedagogiki egzystencjalistów?”, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. Sławomir Szobryn, Bogusław Śliwerski (Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2003), 84.

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> Martin Buber, „Wychowanie”, tłum. M.Ś. *Znak* 16 (1968): 448–449; zob. też: J. Tarnowski, „Kto kogo wychowuje?”, *Znak* 32 (1980): 1153–1164.

<sup>12</sup> Tarnowski, „Kto kogo”, 1153–1164.

się dla uczniów mistrzem, gdyż wychowanie nie jest aktem jednostronnym. Zachęcał nauczycieli i wychowawców odpowiedzialnych za młodego człowieka, aby wspomagali uczniów w ich rozwoju, by czasami próbowali „wejść” w tego trudnego człowieka i zrozumieli go, by poznawali jego środowisko i sytuacje życiowe<sup>13</sup>. Metoda dialogu wymaga odpowiedniego nastawienia nauczyciela, jego odejścia od dominującej pozycji w procesie edukacyjnym na rzecz pozycji partnerskiej. Wskazane jest, aby dzieci także potrafiły prowadzić dialog z rodzicami, z innymi dziećmi i z nauczycielami. Powinny one umieć stawiać pytania, słuchać odpowiedzi i rozwijać w sobie kulturę prowadzenia rozmowy.

W chwili gdy trwa dialog na temat dialogu, nie jest on należycie doceniany zarówno w nauczaniu, jak i w wychowaniu. Często bywa deformowany i sprowadzany do monologu, w którym rozmówcy siebie nawzajem ignorują. Należy zatem poszukiwać i odkrywać prawdę o człowieku, promować jego godność jako osoby i pomagać mu w rozwoju człowieczeństwa, dziś zagrożonego przez różne teorie postmodernistyczne, laicyzację życia, relatywizm moralny czy zanegowanie wszelkich wartości. Dialog wychowawczy rozumiany przez ks. Janusza Tarnowskiego jako metoda, proces i postawa ubogaca inne metody pedagogiczne, o ile te skupiają się na wychowanku, bez eksponowania jego indywidualizmu, który jest przejawem apersonalizmu, gdzie zanika dążność do dobra wspólnego i jest zagrożeniem dla życia osobowego. Dialog – jak mówi o nim Joanna Rutkowiak – jest stworzeniem szans narodzin odmiennego punktu widzenia, poszerzania bądź przebudowywania siebie, możliwego dzięki inności innych<sup>14</sup>. Każdy, kto jest zainteresowany tym, jak rozmawiać i dochodzić do porozumienia z innymi, mając odmienne zdanie – nie atakować, nie krytykować i nie przymuszać rozmówcy do zmiany poglądów – odnajdzie w koncepcji ks. Janusza Tarnowskiego sens i wartość. Prowadzić to może do kultury wychowania i nabywania umiejętności prowadzenia dialogu ze względu na potrzebę społeczną, ponieważ ludzka egzystencja opiera się na relacjach, które są, jak stwierdza Marian Śnieżyński, warunkiem rozwoju człowieka jako Osoby w procesie socjalizacji<sup>15</sup>. To z kolei nakłada obowiązek na osoby odpowiedzialne za wychowanie, aby efektywnie starały się wprowadzać dialog w praktykę pedagogiczną i wychowanie, gdyż doprowadzić to może do odrodzenia się zerwanych więzi między wychowankiem a wychowawcą w różnych obszarach życia rodziny, szkoły, uczelni, Kościoła czy państwa.

---

<sup>13</sup> Tamże, 1164.

<sup>14</sup> Janina Rutkowiak, „O dialogu edukacyjnym. Rusztowania kategorialne”, w: *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1992), 42.

<sup>15</sup> Marian Śnieżyński, *Sztuka dialogu, teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość* (Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej 2008), 5.



## Proces edukacyjno-wychowawczy w wychowaniu do dialogu

Jak zatem przebiega proces edukacyjny w wychowaniu chrześcijańskim do dialogu? Zgodnie z koncepcją autora metody dialogu ks. Janusza Tarnowskiego proces edukacyjny jest trójfazowy: wychowawca wpływa na wychowanka, wychowanek wpływa na wychowawcę oraz wychowują się wzajemnie. Można to przedstawić graficznie. Kolejne litery oznaczają: **A** – autentyczność, **D** – dialog, **S** – spotkanie, **Z** – zaangażowanie. W uproszczeniu proces wychowania można ująć następująco: **AD SZ**. Oznacza to, że dialog uwarunkowany autentycznością (**AD**) prowadzi do spotkania z Bogiem i ludźmi (**S**), czego wynikiem jest zaangażowanie (**Z**).



Rys. 2. Proces edukacyjny w wychowaniu do dialogu

Źródło: opracowanie własne.

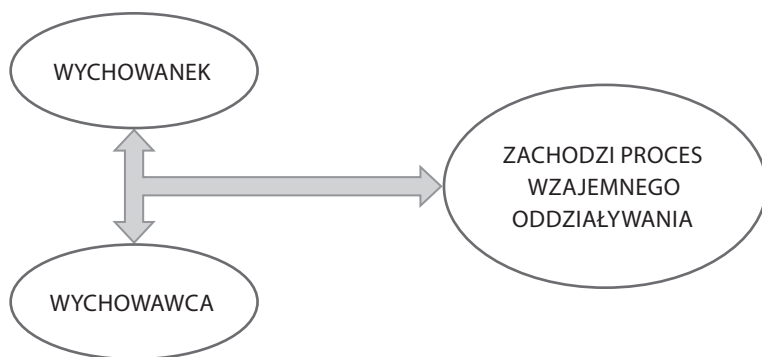
Autentyczny dialog pomaga zatem w egzystencjalnym spotkaniu z Bogiem i ludźmi. Autentyczność egzystencjalna, o której mówi ks. Tarnowski w swej koncepcji, to autentyczność nieskażona infantylizmem i subiektywizmem. Składają się na nią trzy czynniki: **GW** – głębia wewnętrzna; **IT** – intensywny trening; **ŻK** – życiowa konsekwencja<sup>16</sup>. Głębia wewnętrzna ma swoje źródło w wewnętrznym „ja” osoby, w którym znajduje się obraz samego Boga. Rozwija się ona w człowieku, kiedy ten uwolni się od wpływających na niego od zewnątrz i zalewających go wciąż informacji i doznań oraz zacznie szukać swojego głębokiego „ja”, pozostanie wierny sobie, wyciszy się, a swoje serce otworzy na działanie łaski Bożej. Szukanie głębokiego „ja”, które stanowi centrum życia fizycznego, psychicznego i duchowego, nie odbywa się jednak tylko pod wpływem naszej stanowczej decyzji. To podróż do swego wnętrza – jak mówi autor – która trwa przez całe życie człowieka, a powinna być wzmacniana intensywnym, modlitewnym treningiem<sup>17</sup>. Należy zatem stwierdzić, że proces wychowawczy w pedagogice personalno-egzystencjalnej ks. Tarnowskiego jest rzeczywistością, w której człowiek znajduje się w interakcji z człowiekiem, osoba wobec osoby. Ponieważ każdy człowiek daną rzecz czy rzeczywistość widzi inaczej, tym bardziej we wzajemnym

<sup>16</sup> Janusz Tarnowski, *Jak wychowywać?* (Warszawa: Wydawnictwa Akademii Teologii Katolickiej 1993), 79–80.

<sup>17</sup> Tenże, „Twórcze perspektywy dialogu wychowawczego”, *Chrześcijańin w Świecie* 5 (1977) 53: 104–110.

komunikowaniu się dialog jest szczególną drogą przybliżania swoich punktów widzenia i wypracowywania wspólnego ich rozumienia.

Wychowanie w duchu dialogu ma na celu pomoc w rozwoju człowieczeństwa wychowanka. Jednakże współczesny nauczyciel nie zawsze jest nauczycielem dialogu, lecz może nim być. Skłania go do tego wzięcie pod uwagę przy podejmowaniu działań wychowawczych złożoności czynników, które tworzą sytuacje wychowawcze. To wymaga od wychowawcy uwzględnienia, że wychowanek, jego „ja”, stanowi centrum oddziaływań wychowawczych. Wychowanek jako osoba ma swoją wartość, co sprawia, że nie może on być traktowany jako przedmiot do celu. Wychowanie ma być wsparciem i pomocą w kształtowaniu „bycia sobą” wychowanka. Powinien być on – jak stwierdza Marian Nowak – „uzdalniany do większej niezależności, do zdolności do decydowania o sobie, a także do zmiany zastanych warunków społecznych i kulturalnych”<sup>18</sup>. Wychowanie pojmowane jako relacja między wychowawcą a wychowankiem ukazuje nam ich wzajemny wpływ na siebie, gdyż są zwróceni ku sobie i nawzajem od siebie zależą. Dialog wychowawczy jest zatem rozmową, ale nie jednorazową. Ma ona na celu współdziałanie w poszukiwaniu prawdy. W odróżnieniu od monologu zakłada uznanie godności i wolności każdego człowieka oraz prawo do wyrażania własnych poglądów. Do poznania tej prawdy zobowiązane są obie strony – wychowawca i wychowanek, rodzic i dziecko (zwłaszcza nastolatek), nauczyciel i uczeń.



Rys. 3. Relacje w dialogu wychowawczym w pedagogice personalno-egzystencjalnej

Źródło: opracowanie własne.

<sup>18</sup> Marian Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej* (Lublin: Wydawnictwo KUL 2000), 443–445.

## Implikacje dialogowe do nauczania i wychowania

Wychowanie do dialogu zaczyna się w rodzinie. Ona jest kolebką dialogu. Prawidłowy dialog w relacjach rodzic–dziecko umożliwia wzajemne poznanie, słuchanie siebie nawzajem oraz współdziałanie. Nauczenie poprawnego dialogu dziecka umożliwia mu w przyszłości zrozumienie i przezwyciężenie lęku przed szkołą, ułatwia nawiązanie kontaktów emocjonalnych z rówieśnikami i nauczycielami. Pobudza go także do refleksji nad własnym postępowaniem. Wymaga to jednak pokonania wielu przeszkód, aby go rozpocząć, i dużo cierpliwości, aby dialog był kontynuowany.

Poprawny dialog jest niezbędny w relacjach uczeń–nauczyciel, dziecko–rodzic czy dziecko–wychowawca. Podmioty podejmujące się funkcji wychowawczej nie mogą się ograniczać w działaniach wychowawczych tylko do tresury i wymagania odpowiedniego zachowania i przekazywania wiedzy. Nauczanie i wychowanie to proces trwający całe życie i oparty jest na wysiłku obu stron (wychowanka i wychowawcy), zmierzający do wieloaspektowego widzenia świata, tworzony ze znajomością wielu dróg poznania. Osoba dialogu (rodzic czy nauczyciel wykazujący postawę dialogową) powinna współtworzyć dialog wychowawczy. Miałby on na celu kształtowanie umiejętności wychowanka w budowaniu właściwych relacji w środowisku rówieśniczym i wyrażaniu własnej tożsamości. Jak stwierdza autor koncepcji pedagogiki dialogu ks. Janusz Tarnowski:

wychowanie do dialogu polega chyba na tym, żeby dzieci były od razu partnerami. Jak podkreślał Korczak – nie ma dzieci, są ludzie. [...] Dziecko traktowane z szacunkiem, które doświadczyło uznania, zobaczyło, że jego zdanie się liczy, będzie szanowało też innych. Ważne jest po prostu, żeby być w dialogu od początku z dzieckiem. W dialogu, w którym zarówno rodzice, jak i dziecko wyrażają swoje zdanie. A jednocześnie – nie wolno zapominać – rodzice są odpowiedzialni za dziecko i powinni nim kierować. Cała sztuka w tym, żeby potrafić taką dialektykę wychowania wcielić w życie<sup>19</sup>.

W bezpośrednich rozmowach z wychowanekami spotykamy jednak częściej dyskusję niż dialog. W dialogu istotne jest, aby:

- zostały przedstawione przez wychowawcę zasady współpracy;
- nauczanie dzieci mówienia bez przerywania sobie nawzajem i z poszanowaniem odmienności zdania kolegi czy koleżanki;
- wszyscy mieli szansę wypowiedzenia się na dany temat;
- uczniowie umieli słuchać siebie nawzajem.

Wypracowanie takich postaw może prowadzić do pozbawienia ucznia lęku przed wypowiedzaniem się i rozmową. Wychowawca powinien zrobić wszystko, aby wprowadzać atmosferę życzliwości i otwartości we wzajemnych kontaktach. Umożliwi to wypracowanie płaszczyzny porozumienia i podjęcia ewentualnej

---

<sup>19</sup> Tarnowski, *Jak wychowywać? W ogniu pytań*, 174–175.

współpracy. Praktyka tak rozumianego dialogu wychowawczego przez wychowawcę prowadzi z jednej strony do budowania autentycznego autorytetu, a z drugiej – do umożliwienia wychowankowi wzrostu w jego własnym człowieczeństwie, gdyż uczy się on być sobą, podejmować samodzielnie i odpowiedzialnie decyzje, nie jest przedmiotem w wychowaniu, stara się żyć aktywnie w rodzinie i społeczeństwie. Dialog wychowawczy obok przeżywanych trudności, które mu towarzyszą, jest możliwy do zastosowania również w szkole. Wielu nauczycieli podejmuje się trudu nauczania metodą dialogu. Wymaga to od nich odpowiedniej formy lekcji, która powinna wyrabiać w uczniach zdolność samodzielnego rozwoju, kształtując w nich postawę otwartą na dialog nacechowany szacunkiem dla innych, by wspólnie poszukiwać i odkrywać uniwersalne wartości, konieczne w wychowaniu.

### Zadanie wychowawcze realizowane w rezultacie dialogu przez nauczycieli w praktyce pedagogiczno-wychowawczej

Pytanie o wychowanie: „Jak wychowywać?”, które postawił autor koncepcji pedagogiki dialogu ks. Janusz Tarnowski ponad 60 lat temu, nadal jest obecne na ustach rodziców, nauczycieli, wychowawców. Dynamiczne zmiany, które zachodzą w rodzinie, społeczeństwie, dają możliwość podjęcia się trudu wejścia w dialog wychowawczy z wychowankiem. Dobrą sposobność ku temu tworzy rzeczywistość szkolna. Edukacja stwarza warunki do rozwoju osoby, w którym wychowanie będzie połączone ze wskazywaniem na niezbędne uniwersalne wartości. Od wielu lat obecność wartości w wychowaniu łączy się jednocześnie z pokazaniem możliwości ich realizacji. Potrzeba zauważenia dziecka jako osoby, pomocy mu w jego rozwoju i współuczestniczenia wychowawców w jego życiu, daje dialogowi wychowawczemu możliwość praktycznej jego realizacji. W dialogu wychowawczym bowiem łączenie wychowania ku wartościom z rozwojem osoby, pomoc w urzeczywistnianiu człowieczeństwa wychowanka to zadania stojące przed rodzicami oraz wychowawcami. Dialog wychowawczy umożliwia podejmowanie różnego rodzaju funkcji i zadań, jest szansą na otwarcie się nauczyciela na ucznia we wzajemnym komunikowaniu się, szczególną drogą przybliżania swoich punktów widzenia i wypracowywania wspólnego ich rozumienia i dążenia do współpracy. Praktyka tak rozumianego dialogu wychowawczego realizowanego przez nauczyciela z jednej strony prowadzi do budowania autentycznego autorytetu, a z drugiej – umożliwia wychowankowi wzrost w jego własnym człowieczeństwie.

Pomocą w wychowaniu chrześcijańskim są ukierunkowanie działań na wartości i autentyczność postaw rodziców. Ma to wpływ na rozwój duchowy dziecka, w którym realizuje się pomoc dziecku w nawiązaniu relacji z Bogiem. Nabyte

umiejętności dziecka w modlitwie i prawidłowym obrazie Boga są wyrazem troski rodziców o wychowanie religijne swoich dzieci. Konieczne tu jednak okazuje się – jak stwierdza Nowak – uwzględnienie poszczególnych etapów rozwoju dziecka, jego sytuacji materialnej, psychicznej oraz religijnej<sup>20</sup>. Nowak wymienia też potrzebę podjęcia wysiłków, aby doprowadzić ideały, cele i wartości religijne do spotkania z wartościami życiowymi, tak aby dziecko mogło stawiać pytania odnoszące się do życia w kontekście wiary w Boga<sup>21</sup>. Takie działania ze strony rodziców powinny umożliwić otwarcie się dziecka na rzeczywistość nadprzyrodzoną. Ważne jest też, jak podkreśla Nowak, by i rodzic, i wychowawca właściwie zrozumieli swoje funkcje i uwzględnili je w procesie wychowania<sup>22</sup>.

Rodzina jako podstawa istnienia człowieka jest miejscem, gdzie dokonuje się przekaz wartości i wychowanie ku wartościom, gdzie mogą się odbywać rozmowy o wierze. Proces ten zależy od właściwego rozumienia małżeństwa i rodziny. Postawa rodziców i ich autentyczność mają znaczącą rolę wychowawczą. Przebieg procesu wychowawczego, a więc socjalizacja osoby dziecka, zależy od stopnia przygotowania rodziców do życia małżeńskiego i rodzinnego, stosowanych metod wychowawczych i własnych postaw, które dziecko zastaje i przyjmuje określone wzorce zachowań, poglądy i system wartości. Wpływ najbliższego środowiska jest tu znaczący, ponieważ w nim następuje formowanie systemu wartości, który powinien być konstruowany na podstawie uniwersalnych wartości. Jak stwierdza wielu pedagogów zajmujących się problematyką rodzinną, dzięki współpracy środowiska rodzinnego ze środowiskiem szkolnym można spójnie dążyć do wychowania ku wartościom. Dziecko powinno wzrastać osobowo i rozwijać swoje człowieczeństwo, a środowiska te powinny wskazywać na wartości prawdziwe i pomagać dziecku je urzeczywistniać w swojej codzienności. Dialog wychowawczy z dzieckiem-wychowankiem dający szansę na rozmowę, zrozumienie, porozumienie i ewentualną współpracę jest propozycją, która ze względu na swe uniwersalne odniesienie może być wykorzystana w wychowaniu chrześcijańskim. Trafne wydaje się stwierdzenie, że „wychowanie jest osobowym spotkaniem i dialogiem wychowawcy-mistrza i ucznia, który wspomaga wychowanka we wprowadzaniu w świat wartości, prowadząc go tym samym do pełni rozwoju osobowego, do głębi człowieczeństwa”<sup>23</sup>. Dialog jest tu wpisany w godność osobową wychowawcy i wychowanka, rodzica i dziecka, gdzie na płaszczyźnie rozmowy i porozumienia obie strony stają się równorzędnymi partnerami dialogu wychowawczego. Janusz Tarnowski stwierdza, że „rodzice, wychowawcy, ukazując wartości swoją postawą, przez własne świadectwo wartości, wychowują

<sup>20</sup> Nowak, *Podstawy pedagogiki*, 467.

<sup>21</sup> Tamże, 469.

<sup>22</sup> Tamże, 382.

<sup>23</sup> Krystyna Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1 (Lublin-Kielce: Wydawnictwo Jedność 2003), 65.

wartościami, którymi żyją, a nie tylko proponują<sup>24</sup>. Tym samym rodzice i wychowawcy dzięki dialogowi, będąc na wspólnej płaszczyźnie z dzieckiem, mogą się również od niego wiele nauczyć. Dzięki dialogowym rozmowom możliwe jest podjęcie współpracy z podstawowymi środowiskami wychowawczymi, którymi są: rodzina, szkoła i Kościół. Obecnie wychowanie chrześcijańskie na całym świecie w wyniku realizacji uchwał II Soboru Watykańskiego uwzględnia problemy współczesności, jej cywilizacji technicznej i kultury masowej.

U progu XXI wieku jesteśmy świadkami często radykalnych zmian w rodzinie, edukacji i wychowaniu. Pedagogika dialogu staje przed szerszą możliwością jej zastosowania. Współczesna szkoła podejmuje nowe wyzwania, aby sprostać oczekiwaniom społecznym i zainteresowaniom uczniów. Placówki oświatowe wprowadzają niekonwencjonalne formy i metody pracy, pozwalające dzieciom na swobodę pracy i realizowanie programu kształcenia, przy jednoczesnym zapewnieniu klimatu bezpieczeństwa, poczucia godności, możliwości wszechstronnego rozwoju wszystkich dyspozycji poznawczych, w tym zdolności twórczego myślenia. Przykładem pozytywnym takiego działania jest powstanie w 1995 roku „ALA” Autorskich Liceów Artystycznych we Wrocławiu i w Częstochowie. „Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie to Liceum Ogólnokształcące i Liceum Sztuk Plastycznych tworzące zespół szkół, stanowiąc w nim jeden mocno zintegrowany organizm. Szkoły »ALA« zostały powołane z myślą o uczniach pragnących intensywnie rozwijać swoje uzdolnienia artystyczne oraz zainteresowanych dziejami kultury i jej współczesnym obrazem. W »ALA« proponowany jest nowatorski system dydaktyczno-wychowawczy, który pomaga rozwijać osobiste predyspozycje i pozwala na zaspokojenie własnych potrzeb uczenia się. Cała społeczność szkoły współpracuje w atmosferze wzajemnego szacunku i zaufania, wspólnego poszukiwania prawdy i wartości, w relacjach budowanych na zasadach dialogu personalnego<sup>25</sup>. Jubileusz 10-lecia powstania szkół w 2005 roku odbył się z udziałem ks. Janusza Tarnowskiego, który dla społeczności szkolnej pozostaje mistrzem i wzorem w relacjach z młodymi ludźmi. Tutor jest tutaj zatem – jak mówił ks. prof. Janusz Tarnowski – pedagogiem prowadzącym swojego wychowanka do „mądrości”. Wdrożenie tutoringu w szkole wymaga otwartości i zgody na zmianę systemu relacji oraz sposobu pojmowania nauczycielskiego autorytetu<sup>26</sup>. Dlaczego dialog wychowawczy czy tutoring mogą coś zmienić? Ponieważ propozycja obu metod jest jedną z wielu możliwych dróg do zagwarantowania wolności indywidualnego rozwoju w codziennych kontaktach między wychowawcami a ich wychowankami.

---

<sup>24</sup> Janusz Tarnowski, *Jak wychowywać? Chronić tylko...? Umacniać! W ogniu pytań* (Ząbki: Apoliticum 2003), 207.

<sup>25</sup> ALA – szkoła: przyjaźni, samodzielności i odpowiedzialności, <http://ala.art.pl/szkola/o-szkole> (dostęp: 1.02.2017).

<sup>26</sup> Bogusław Śliwerski, „Tutoring – nowomowa”, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2015/01> (dostęp: 5.10.2016).

## Zakończenie

Współcześnie dostrzegamy bogactwo różnych programów edukacyjnych i wychowawczych. Ścierają się teorie wychowawcze i koncepcje widzenia człowieka. Często wychodzą one naprzeciw potrzebom, jakie niosą przemiany społeczne, kulturalne i moralne. Na gruncie pedagogiki pośród nowych tendencji w wychowaniu na uwagę zasługuje koncepcja pedagogiki dialogu ks. Janusza Tarnowskiego, otwierająca możliwości wychowania na podstawie dialogu wszędzie tam, gdzie kształcenie i wychowanie odwołuje się do wartości ogólnoludzkich, takich jak: miłość, dobro, sprawiedliwość, tolerancja i szacunek wobec godności człowieka i jego poglądów<sup>27</sup>. Współpraca oparta na dialogu wychowawcy z wychowankiem stwarza wielorakie możliwości rozwojowe. Przyczynia się do właściwego rozumienia zarówno siebie, jak i swojego otoczenia. Dialog jako spotkanie z konkretną osobą lub transcendencją (z Bogiem) może prowadzić do przemiany wewnętrznej, do zaangażowania się, oddania się jakiejś sprawie lub osobie. To spotkanie w atmosferze autentycznego dialogu nie umniejsza roli wychowawcy, który staje się autorytetem dla wychowanka. Dialog wychowawczy znajduje tu swoje zakorzenienie w Bogu i jest odpowiedzią człowieka na Jego miłość.

Pedagogika personalno-egzystencjalna ks. Janusza Tarnowskiego ma za podstawę osobę ludzką, czyli istotę rozumną i wolną: zarówno wychowanka, jak i wychowawcę, wyrażających się w relacji dialogu. Wyklucza ona wszelką przemoc fizyczną i psychiczną, co – jak mówi autor koncepcji – „nie oznacza bynajmniej wyrzeczenia się przez wychowawcę autorytetu i jakiejś formy kierownictwa. Autorytet należy zarówno do wychowawcy, jak i do wychowanka w odpowiednim zakresie”<sup>28</sup>. Sprawia to, że tak często dziś używana, a czasami nadużywana kategoria „dialog” staje się nie tylko formą rozmowy czy relacji osobowych, ale czymś więcej. Dialog jest w jakimś sensie wartością, zakładającą wzajemny szacunek partnerów dialogu, gotowość do podjęcia trudu, aby znaleźć płaszczyznę porozumienia, nawet przy występujących często trudnościach. Wydaje się nieodzowne, aby dialog znalazł się w domu rodzinnym, szkole, Kościele i społeczeństwie. Są to bowiem miejsca, w których wychowuje się młode pokolenie. Potrzeba zatem, aby osoby odpowiedzialne za wychowanie traktowały młodego człowieka podmiotowo, respektowały jego godność i niepowtarzalność osoby, umożliwiając mu wszechstronny rozwój.

Współczesna polska rzeczywistość w obszarze edukacji wymaga mądrej, cierpliwej i długofalowej pracy wychowawczej, która koncentrowałaby się

---

<sup>27</sup> Teresa Wilk, *Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2003), 33; Jan Zimny, *Súčasný model autority učiteľa* (Ružomberok–Lublin: Wydawnictwo KUL 2006), 340.

<sup>28</sup> Waldemar Wojdecki, „Uczniowie o nauczycielach w świetle pedagogiki personalno-egzystencjalnej”. *Warszawskie Studia Teologiczne* 11 (1998): 427–480.

na chrześcijańskiej wizji człowieka wolnego i odpowiedzialnego. System edukacyjny przeżywający obecnie kryzys oraz zachodzące w nim negatywne zjawiska są wyrazem istniejących, poważnych problemów wychowawczych. W tej sytuacji konieczny jest model wychowania wzywający do pracy nad sobą, szukania własnej tożsamości. Potrzebni są nauczyciele, którzy byłiby autorytetami dla swoich wychowanków, aby wychowywali do pełnej ludzkiej dojrzałości, odpowiedzialności za siebie i innych. Urzeczywistnienie tego modelu wiąże się z potrzebą wychowania ku wartościom i potrzebą udzielania pomocy wychowankom, aby mogli oni odkryć swoje człowieczeństwo, ponieważ (jak stwierdza Nowak) istotny dla wychowanka jest przykład wychowawcy<sup>29</sup>.

Dialog wychowawczy ubogaca inne metody pedagogiczne, o ile te skupiają się na wychowanku bez ekspozowania jego indywidualizmu, przejawu apersonalizmu, w którym zanika dążność do dobra wspólnego i który stanowi zagrożenie dla życia osobowego. Różne badania potwierdzają, że stosowanie metody dialogu w praktyce pedagogicznej pozwala na korzystny rozwój dziecka w procesie edukacji zwłaszcza wczesnoszkolnej. Poszukiwanie i odkrywanie prawdy o człowieku, promowanie jego godności jako osoby i pomaganie mu w rozwoju człowieczeństwa, dziś zagrożonego przez różne teorie postmodernistyczne, laicyzację życia, relatywizm moralny czy zanegowanie wszelkich wartości, jawi się jako ważne zadanie dla rodziców i wychowawców. To wspólne zadanie wychowawcze może być realizowane w rezultacie dialogu ujmowanego jako metoda kształcenia z pożytkiem dla praktyki pedagogicznej.

**Streszczenie:** Dialog jest podstawowym problemem ludzkiej egzystencji, a dotyczy zwłaszcza międzyludzkiej komunikacji i międzyludzkich relacji. Jako kategoria pedagogiczna zaistniał w wielu dyscyplinach naukowych, takich jak: filozofia, teologia, psychologia czy pedagogika. Na gruncie polskiej pedagogiki, a związana z filozoficznym myśleniem, ukierunkowana na osobę, pojawiła się pedagogika personalno-egzystencjalna ks. Janusza Tarnowskiego (1919–2012), znana jako pedagogika dialogu. Dialog w rozumieniu ks. Tarnowskiego to nie tylko rozmowa, ale także metoda, proces i postawa.

Wprowadzenie przez ks. J. Tarnowskiego do wychowania kategorii pedagogicznych, takich jak: autentyczność, dialog, zaangażowanie, spotkanie, zaczerpniętych z egzystencjalizmu i połączenie ich z personalizmem, pozwala na stwierdzenie na gruncie wychowania chrześcijańskiego, że zwraca się ono ku osobie ludzkiej. Kategorie te wyrażają się w procesie wychowania, który ma na celu potrójne zadanie: wychować do autentyzmu, dialogu i zaangażowania. Dialog wychowawczy, w którym jest miejsce na rozmowę, zrozumienie, porozumienie i ewentualną współpracę, stanowi propozycję uniwersalnej metody stosowanej w procesie wychowania.

**Słowa kluczowe:** ks. Janusz Tarnowski, pedagogika dialogu, dialog wychowawczy, wychowanie

---

<sup>29</sup> Nowak, *Podstawy pedagogiki*, 457.



## Bibliografia

- ALA – szkoła: przyjaźni, samodzielności i odpowiedzialności, <http://ala.art.pl/szkola/o-szkole> (dostęp: 1.02.2017).
- Buber, Martin. „Wychowanie”, tłum. M. Ś., *Znak* 16 (1968): 448–449.
- Chałas, Krystyna. *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1. Lublin–Kielce: Wydawnictwo Jedność, 2003.
- Nowak, Marian. *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2000.
- Nowak, Marian. *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Rutkowiak, Joanna. „O dialogu edukacyjnym. Rusztowania kategorialne”. W: *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, 38–56. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.
- Śliwerski Bogusław. „Tutoring – nowomowa”, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2015/01> (dostęp: 5.10.2016).
- Śnieżyński, Marian. *Sztuka dialogu, teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2008.
- Tarnowski, Janusz. „Dialog w wychowaniu”. W: *Dialog w katechezie*, red. ks. Stanisław Kulpaczyński. Lublin: Wydawnictwo KUL, 1998.
- Tarnowski, Janusz. *Jak wychowywać?* Warszawa: Wydawnictwa Akademii Teologii Katolickiej, 1993.
- Tarnowski, Janusz. *Jak wychowywać? W ogniu pytań*. Ząbki: Apostolicum, 2003.
- Tarnowski, Janusz. *Jak wychowywać? Chronić tylko...? Umacniać! W ogniu pytań*. Ząbki: Apostolicum, 2003.
- Tarnowski, Janusz. „Kto kogo wychowuje?”. *Znak* 32 (1980): 1153–1164.
- Tarnowski, Janusz. „Podzwonne dla pedagogiki egzystencjalistów?”. W: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. Sławomir Sztobryn, Bogusław Śliwerski, 82–92. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2003.
- Tarnowski, Janusz. „Twórcze perspektywy dialogu wychowawczego”. *Chrześcijanin w Świecie* 5 (1977) 53: 104–110.
- Wilk, Teresa. *Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003.
- Wojdecki, Waldemar. „Uczniowie o nauczycielach w świetle pedagogiki personalno-egzystencjalnej”. *Warszawskie Studia Teologiczne* 11 (1998): 427–480.
- Zimny, Jan. *Súčasny model autority učitelá*. Ružomberok–Lublin: Wydawnictwo KUL, 2006.



Agata Bogumiła Jardzioch<sup>1</sup>

Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin w Warszawie

## EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA W POLSCE

### Education Including in Poland

**Su m m a r y:** The inclusive education in Poland has its origins in 2006, when Poland became a member of the European Agency for Special Needs and Inclusion Education. Although earlier studies on the inclusion of pupils with disabilities in primary schools have not been found in the literature, only since 2006 have there been an increase in interest in inclusion. Inclusive education is based on the social understanding of the needs of people with disabilities who have the right to use on equal terms with universal education such as those with disabilities. Representatives of the inclusion trend also point to the plane of personalistic pedagogy. This trend is also based on John Dewey's concept or Janusz Korczak's. Activities for inclusive education are undertaken by more and more educators, not only theorists but also practitioners. They see in the inclusion a chance for a good start to life not only children with disabilities, but all pupils.

**Key w o r d s:** inclusive education, inclusion, disability, special educational needs

### Wprowadzenie

Nurt inkluzyjny w Polsce opiera się na przekonaniu, że możliwe jest zbudowanie tak funkcjonującej szkoły, by mogła kształcić wszystkie dzieci. W poniższym artykule wskazano, że edukacja włączająca swe teoretyczne umocowanie znajduje w pedagogice personalistycznej. Ma to swoje odzwierciedlenie także w podmiotowym traktowaniu osoby niepełnosprawnej. W artykule przedstawiono polską myśl inkluzyjną, której przedstawiciele wskazują na znaczący wpływ włączania

---

<sup>1</sup> Mgr Agata Bogumiła Jardzioch pracuje w Szkole Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie. Adres: SWPR, ul. Marii Grzegorzewskiej 10, 02-778 Warszawa; e-mail: agata.jardzioch.swpr@gmail.com.

dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, w tym dzieci z niepełnosprawnością, do placówek ogólnodostępnych oraz uzyskania dzięki temu pełniejszej integracji społecznej. Polscy przedstawiciele nurtu włączającego zauważają również, jak istotne są zmiany w postawach nauczycieli: z przeciwnych włączaniu na sprzyjające inkluzji, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci z niepełnosprawnością. Dostrzegają także, że barierę stanowią rodzice, którzy nie zawsze są zainteresowani promowaniem włączania w szkołach ogólnodostępnych. Wreszcie sztywna organizacja szkoły może utrudniać podejmowanie działań proinkluzyjnych. W artykule przedstawiono dotychczasowy przebieg wprowadzania do polskiej oświaty założeń edukacji włączającej.

Literatura przedmiotu kładzie nacisk na dwa obszary rozumienia edukacji włączającej. Pierwszy wiąże ją z niepełnosprawnością, podkreśla prawo tychże osób do edukacji w szkole rejonowej, najbliższej środowiska ucznia. Drugi obszar rozumie edukację włączającą jako sposób kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie założeń edukacji włączającej z podkreśleniem poglądów polskich jej przedstawicieli. Za istotne uznano też uwzględnienie w rozważaniach, jakie działania w zakresie włączania podejmowane są przez władze oświatowe.

## Teoretyczne podstawy edukacji włączającej

Edukacja włączająca określana także mianem edukacji inkluzyjnej, a w ostatnim czasie nazywana pedagogiką inkluzyjną jest koncepcją kształcenia dzieci niezależnie od ich stanu zdrowia, sprawności, możliwości intelektualnych itp. w szkole najbliższej ich miejsca zamieszkania. Paradygmatem dla edukacji włączającej jest szkoła dla wszystkich dzieci oraz kształcenie dopasowane do indywidualnych możliwości i potrzeb każdego ucznia<sup>2</sup>. W rozumieniu inkluzyjnym roli systemu oświaty to nie uczeń przygotowuje się i zmienia do potrzeb szkoły, lecz to szkoła dokonuje w swej organizacji zmian, by dopasować się do możliwości dziecka, by prowadzić je do rozwoju na miarę jego możliwości. W tym obszarze edukacja włączająca czerpie z koncepcji Johna Deweya z przełomu XIX/XX wieku. Najistotniejsze dla koncepcji włączającej stało się przekonanie Deweya, że dziecko ma naturalny pęd do rozwoju, a zadaniem nauczyciela i szkoły jest ten pęd wspierać i rozwijać<sup>3</sup>. Dewey przekonywał także o tym, że dziecko jest istotą społeczną i rozwijać się może w pełni tylko dzięki kontaktom społecznym, podobnie

---

<sup>2</sup> Joanna Kruk-Lasocka, *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej* (Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej 2012), 13.

<sup>3</sup> Jerzy Kujawiński, *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja* (Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu 2010), 22–23.

jak to się dzieje w edukacji inkluzyjnej indywidualny rozwój dziecka wspierany jest przy jednoczesnym stałym integrowaniu grupy klasowej.

Niezwykle cenną koncepcją pedagogiczną dla umocowania założeń edukacji włączającej jest pedagogika Marii Montessori, która powstała (podobnie jak koncepcja Deweya) w nurcie nowego wychowania. Maria Montessori dostrzegła pęd rozwojowy u dzieci, które w tamtym okresie nie miały żadnych szans na kształcenie, były to dzieci z niepełnosprawnością intelektualną<sup>4</sup>. Pokazała, że za pomocą odpowiednio przygotowanych środków dydaktycznych, uporządkowanej przestrzeni do nauki i postawie nauczycieli możliwe jest doprowadzenie do rozwoju dzieci z niepełnosprawnością. Koncepcja Montessori okazała się skuteczna także dla dzieci pełnosprawnych i ukazywała, że każde dziecko ma swój indywidualny potencjał rozwojowy, a nauczyciel powinien ten potencjał wspierać.

Wpływ na polską myśl inkluzyjną ma niewątpliwie koncepcja Janusza Korczaka. Myśl pedagogiczna Korczaka nakierowana była przede wszystkim na podmiotowe traktowanie dziecka. Korczak był zdania, że każde dziecko ma prawo do szacunku i godnego traktowania<sup>5</sup>. Każde dziecko ma prawo do rozwoju na miarę swoich możliwości. Dostrzegał trafnie, że na rozwój dziecka, poza jego naturalnym potencjałem rozwojowym, ma wpływ środowisko, w jakim się znajduje, z jakiego pochodzi. Wskazywał, że ważne są: wzajemne współdziałanie dzieci, komunikacja między nimi i radzenie sobie z konfliktami. Korczak dowodził także, że dobry nauczyciel i wychowawca musi przede wszystkim pracować nad sobą; by móc wpływać na wychowanków, musi stale się doskonalić<sup>6</sup>. Zwracał uwagę na: indywidualny potencjał każdego dziecka, wpływ środowiska na rozwój, na potrzebę kształtowania człowieka w grupie klasowej/rówieśniczej oraz znaczenie dla rozwoju dzieci postawy nauczyciela. Takie rozumienie okazuje się bliskie edukacji włączającej, która jest nie tylko indywidualnym wspieraniem dziecka w jego rozwoju, ale także postrzeganiem go w grupie społecznej, a celem działań pedagogicznych staje się, poza sukcesem edukacyjnym ucznia, pełna integracja społeczna.

W takim sensie edukacja inkluzyjna oparta jest na pedagogice personalistycznej.

W dzisiejszych czasach nie można uczniów traktować jako jednolitą masę o niezróżnicowanych potrzebach. Każdy uczeń to swoiste indywiduum [...]. Podstawą do stworzenia nowoczesnej szkoły na miarę XXI wieku i indywidualnych potrzeb wychowanków jest otwartość, empatia i akceptacja ze strony pedagoga<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> Stefan Wołoszyn, *Myśli i ludzie: Korczak* (Warszawa: Wiedza Powszechna 1982), 13.

<sup>6</sup> Tamże, 14–16.

<sup>7</sup> Anna Czyż, „Idea edukacji włączającej w opinii pedagogów”, w: *Segregacja, integracja, inkluzja*, red. Bożena Grochmal-Bach, Anna Czyż, Anna Skoczek (Kraków: Wydawnictwo WAM 2013), 37.

Najważniejszą wartością jest człowiek, który ma prawo do indywidualnego rozwoju, na miarę jego możliwości po to, by mógł stawać się aktywną częścią społeczeństwa. Człowiek rozwija się zatem nie tylko dla siebie, ale przede wszystkim dla innych, ponieważ „[...] ostatecznym celem wychowania w kontekście pedagogiki personalistycznej jest kształtowanie dojrzałej osoby, która staje się zdolna do budowania więzi opartych na miłości i odpowiedzialności oraz do uczynienia z siebie bezinteresownego daru”<sup>8</sup>. W pedagogice personalistycznej człowiek jest osobą, „[...] która wyraża się poprzez trzy podstawowe dążenia: w dół – ku sobie i ku własnej sytuacji psychofizycznej, wszereż – ku spotkaniu z innymi ludźmi oraz wwyż – ku spotkaniu z Bogiem”<sup>9</sup>.

Na płaszczyźnie personalistycznej w edukacji włączającej dziecko, niezależnie od swojego stanu zdrowia i rozwoju, traktowane jest podmiotowo. Ono jest celem działań nauczyciela, jest traktowane z szacunkiem i miłością, nauczyciel stwarza mu warunki bezpieczne, oparte na zaufaniu, by mogło się rozwijać. Poгляд ten jest ściśle związany z holistycznym modelem niepełnosprawności, który zakłada potrzebę otwarcia się społeczeństwa na osoby niepełnosprawne w wymiarze rzeczywistym, a nie tylko pozornym, opartym na postawie nadmiernie chroniącej i ograniczającej. Holistyczne podejście zakłada konieczność wypracowania w wielu sferach życia społecznego, w tym także kultury i edukacji, godnego i swobodnego funkcjonowania niepełnosprawnych<sup>10</sup>. W takim ujęciu nauczyciel stwarza warunki do rozwoju swoich wychowanków przez kontakty z innymi, prowadząc do pełnej integracji społecznej. „W centrum inkluzyjnego myślenia i działania znajduje się klasa szkolna jako heterogeniczna grupa uczniów, która wymaga nauczania zindywidualizowanego, a zarazem wspólnego. Konsekwencją edukacji inkluzyjnej ma być samostanowienie dorosłych osób niepełnosprawnych”<sup>11</sup>.

Rozumienie edukacji włączającej stale ulega poszerzeniu, dotyczy ona zatem nie tylko dzieci z niepełnosprawnością, nie tylko dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, „[...] lecz wszystkich dzieci, które z różnych przyczyn, także niekorzystnych warunków środowiskowych, zagrożone są wykluczeniem społecznym”<sup>12</sup>. W edukacji włączającej całkowicie zrywa się z koniecznością selekcji dzieci pod względem ich potrzeb rozwojowych, zdrowotnych czy przynależności kulturowej<sup>13</sup>. W koncepcji inkluzyjnej punktem wyjścia jest przekonanie,

---

<sup>8</sup> Marek Dziewiecki, *Osoba i wychowanie: pedagogika personalistyczna w praktyce* (Kraków: Wydawnictwo Rubikon 2003), 23.

<sup>9</sup> Tamże, 24.

<sup>10</sup> Piotr Tomaszewski, Kamilla Bargiel-Matusiewicz, Ewa Pisula, „Między patologią a kulturą: społeczne uwarunkowania niepełnosprawności – wprowadzenie”, w: *Kulturowe i społeczne aspekty niepełnosprawności*, red. Piotr Tomaszewski, Kamilla Bargiel-Matusiewicz, Ewa Pisula (Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego WUW 2015), 10.

<sup>11</sup> Kruk-Lasocka, *Dostrzec dziecko*, 13.

<sup>12</sup> Tamże, 14.

<sup>13</sup> *Segregacja, intergracja*, 7.

że w nowoczesnym świecie potrzebna, a jednocześnie możliwa jest jedna szkoła dla wszystkich uczniów. Konieczność tworzenia tak funkcjonującej szkoły uzasadniają potrzeby współczesnego demokratycznego społeczeństwa, które dba o każdego obywatela na tych samych zasadach. Jednocześnie jest:

programem reformy systemu szkolnego i budowaniem nowej szkoły, lepiej dostosowanej do aktualnych warunków kulturowych i społecznych. Przewodnym motywem tej szkoły jest docenianie i wspieranie różnorodności wszystkich uczniów. Różnorodność uważana jest bowiem za wartość współczesnych, nowoczesnych społeczeństw<sup>14</sup>.

Edukacja włączająca wskazuje dziś drogę do rozwoju społecznego. Promuje postawy życzliwości i zrozumienia oraz szacunek dla różnorodności, która jest przecież naturalną cechą społeczeństwa<sup>15</sup>. „System inkluzyjny w edukacji stanowi korzystną formę kształcenia, a także przybliża do kulturowej normalności ich drogę kształcenia. Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, pobierając naukę w szkole ogólnodostępnej, są instytucjonalnie zintegrowani”<sup>16</sup>.

## Polska myśl inkluzyjna

Przedstawicielami nurtu inkluzyjnego w Polsce są między innymi: Grzegorz Szumski, Anna Firkowska-Mankiewicz, Joanna Kruk-Lasocka czy Zenon Gajdzica.

Grzegorz Szumski wskazuje, że:

koncepcja szkoły włączającej wyznacza także nowe spojrzenie na pomoc specjalną. W szczególności podkreśla się, że pomoc ta powinna stanowić integralny element warunków organizacyjnych kształcenia, nie zaś addytywny system służb funkcjonujących na terenie szkoły, obok głównego nurtu jej działalności<sup>17</sup>.

Badacz podkreśla, że edukacja włączająca zmienia sposób myślenia o pedagogice specjalnej. Zamiast skupiać się na specjalnych sposobach pomocy uczniom z niepełnosprawnością należy zatem się skupić na indywidualnych potrzebach ucznia przy jednoczesnym dostrzeganiu i wspieraniu potrzeb całej klasy<sup>18</sup>. Grzegorz Szumski wraz z Anną Firkowską-Mankiewicz w latach 2007–2008 badali

---

<sup>14</sup> Grzegorz Szumski, „Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej”, w: *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, red. Zenon Gajdzica (Sosnowiec: Wydawnictwo Humanitas 2011), 17–18.

<sup>15</sup> Grzegorz Szumski, Anna Firkowska-Mankiewicz, *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych* (Warszawa: Wydawnictwo APS 2010), 31.

<sup>16</sup> Danuta Apanel, *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w Polsce w latach 1989–2014* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2016), 83–84.

<sup>17</sup> Szumski, „Teoretyczne implikacje”, 17–18

<sup>18</sup> Tamże, 19.

wpływ edukacji włączającej na rozwój uczniów z niepełnosprawnością. W wyniku tych badań udowodnili, że działania proinkluzyjne przynoszą wiele korzyści i zmian. Zarówno na poziomie rozwoju indywidualnego uczniów, na poziomie instytucjonalnym związanym z organizacją i funkcjonowaniem szkoły ogólnodostępnej, jak i na poziomie ogólnospołecznym<sup>19</sup>.

Anna Firkowska-Mankiewicz jest zdania, że edukacja włączająca dotyczy nie tylko dzieci z niepełnosprawnością, ale wszystkich uczniów. Zauważa ona, że „uczestnictwo i zapewnienie osiągnięć wszystkim uczniom narażonym na wykluczenie, a nie tylko uczniom niepełnosprawnym, czy mającym specjalne potrzeby edukacyjne”<sup>20</sup>, jest zadaniem dla edukacji włączającej.

Joanna Kruk-Lasocka używa określenia „pedagogika inkluzyjna” i zaznacza, że włączanie dzieci do placówek ogólnodostępnych powinno się rozpocząć już na etapie przedszkola. Kruk-Lasocka wskazuje na pozytywny wpływ inkluzji na rozwój dzieci z niepełnosprawnością, dostrzegając jednocześnie, że włączanie powinno dotyczyć nie tylko niepełnosprawnych, ale wszystkich dzieci, które tego potrzebują. Proces włączania powinien się więc odnosić zarówno do uczniów, jak i rodziców, którzy niejednokrotnie nie radzą sobie z wychowaniem dzieci o różnicowanych potrzebach rozwojowych<sup>21</sup>. W polskim nurcie inkluzyjnym zauważa się, że dla skuteczności działań włączających, poza zmianami prawnymi w całym systemie oświaty, niezbędne jest budowanie postaw proinkluzyjnych oraz poszerzanie wiedzy nauczycieli na temat różnorodnych potrzeb uczniów.

Zenon Gajdzica zwraca uwagę na konieczność reformy jakościowej w polskim systemie oświaty. Jego zdaniem same zmiany prawne nie wystarczą, by edukacja włączająca zagościła w polskich szkołach. Gajdzica stoi na stanowisku, że istotne jest „[...] tworzenie powszechnego nurtu inkluzji w oparciu o przeobrażenia warunków kształcenia uczniów niepełnosprawnych w placówkach ogólnodostępnych, ze szczególnym uwzględnieniem roli nauczycieli”<sup>22</sup>. Uznaje on, że głównym elementem warunkującym skuteczność edukacji inkluzyjnej jest postawa nauczyciela. Zenon Gajdzica trafnie dostrzega, że obecnie pedagodzy nie mają wystarczających kompetencji oraz podstaw teoretycznych dla edukacji włączającej, by mieć przekonanie o zasadności jej stosowania w swojej praktyce. Wskazuje na potrzebę kształcenia obecnych i przyszłych nauczycieli z zakresu pedagogiki specjalnej i pedagogiki w szerszym rozumieniu<sup>23</sup>. Reforma powinna zawierać przede wszystkim zmiany w prawodawstwie, by obejmowały one wszystkie dzieci

<sup>19</sup> Szumski, Firkowska-Mankiewicz, *Wokół edukacji włączającej*, 58–59.

<sup>20</sup> Anna Firkowska-Mankiewicz, *Edukacja włączająca zadaniem na dziś polskiej szkoły* (Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji 2012), 16–18.

<sup>21</sup> Kruk-Lasocka, *Dostrzec dziecko*, 13–19.

<sup>22</sup> Zenon Gajdzica, „Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego”, w: *Uczeń z niepełnosprawnością*, 56–57.

<sup>23</sup> Tamże, 60–61.



o specjalnych potrzebach edukacyjnych i umożliwiały zmiany w organizacji pracy szkoły. Jak zauważa Anna Zamkowska, powinny się dokonać przeobrażenia na poziomie systemu edukacji prowadzące do nastawienia na potrzeby ucznia, a nie na osiągnięte przez niego wyniki edukacyjne. „Ponadto uczniowie przejawiający trudności w uczeniu się i niepełnosprawni nie są brani pod uwagę w ocenie efektywności szkół, nie uznaje się ich zatem za integralną część systemu”<sup>24</sup>. Zamkowska jest zdania, że tendencja szkół do osiągania coraz lepszych wyników w nauce stanowi znaczne ograniczenie dla rozwoju edukacji włączającej<sup>25</sup>. „Niektóre badania wskazują także na pewne obawy przejawiane przez rodziców odnośnie do umieszczenia swojego dziecka w klasie ogólnodostępnej”<sup>26</sup>. W przekonaniu rodziców nie zawsze edukacja włączająca jest korzystna. Wskazują oni na takie kwestie, jak: stan zdrowia dziecka, brak w danej szkole specjalistów, brak sprzętu rehabilitacyjnego, niemożność zmiany infrastruktury danej szkoły<sup>27</sup>. Edukacja włączająca w swej koncepcji zakłada, że są dzieci, dla których właściwszym rozwiązaniem będzie placówka specjalna, na przykład gdy występują złożone trudności rozwojowe, niepełnosprawność wieloraka. Stanowi ona jednak cenną przeciwwagę dla koncepcji segregacyjnej.

W Polsce zainteresowanie edukacją inkluzyjną nieustannie wzrasta, co odzwierciedla kierunek obecnych zmian. Ważne jest dokonywanie dalszych zmian w systemie oświaty, zwiększanie kompetencji nauczycieli oraz promowanie przychylnych inkluzji postaw rodzicielskich.

## Obowiązujące prawodawstwo sprzyjające edukacji włączającej

W Ustawie o systemie oświaty z dn. 7 września 1991 roku ze zmianami z dn. 2 grudnia 2016 roku zwrócono uwagę na to że „szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełnienia obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”<sup>28</sup>. Ponadto system edukacyjny zapewnia „opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwienie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych”<sup>29</sup>. W ustawie dodano: „możliwość pobierania nauki

---

<sup>24</sup> Anna Zamkowska, „Bariery i uwarunkowania edukacji włączającej”, w: *Uczeń z niepełnosprawnością*, 25.

<sup>25</sup> Tamże, 26.

<sup>26</sup> Tamże, 26.

<sup>27</sup> Tamże, 26–27.

<sup>28</sup> Ustawa o systemie oświaty z dn. 7.09.1991 r. ze zmianami z dn. 2.12.2016 r., Dz.U. 2016, poz. 1943, 1.

<sup>29</sup> Tamże, 141.

we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, niedostosowaną społecznie i zagrożoną niedostosowaniem społecznym, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami<sup>30</sup>.

Obecnie obowiązuje Rozporządzenie MEN z dn. 24 lipca 2015 roku w sprawie organizowania warunków kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. W rozporządzeniu zaznaczono, że edukacja dzieci z niepełnosprawnością w Polsce odbywać się może między innymi w placówkach ogólnodostępnych. Polski system zakłada wielość ścieżek edukacji, począwszy od przedszkoli i szkół ogólnodostępnych, poprzez oddziały integracyjne przy placówkach ogólnodostępnych, szkoły i przedszkola integracyjne, a kończąc na szkołach specjalnych. Szkoły i przedszkola ogólnodostępne/włączające mają obowiązek zapewnić uczniowi zindywidualizowane nauczanie, przygotowanie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, dodatkowe zajęcia rewalidacyjne i terapeutyczne oraz wsparcie nauczyciela wspomagającego, specjalistyczne środki dydaktyczne<sup>31</sup>.

Natomiast Rozporządzenie MEN z dn. 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach wskazuje, w jaki sposób oraz kto organizuje specjalistyczną pomoc dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych<sup>32</sup>.

## Edukacja włączająca w polskim systemie oświaty

W Polsce edukacja włączająca wyrasta z nurtu integracyjnego, w którym dostrzeżono i wspierano potrzeby dzieci z niepełnosprawnością, przeciwdziałając segregacji. Dynamiczny rozwój edukacji integracyjnej w Polsce trwał od lat 90. XX wieku do roku 2006, a później zaczęła się zmniejszać dynamika przyrostu placówek integracyjnych na rzecz włączających.

Rozporządzenie z 18 stycznia 2005 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania, opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym w przedszkolach, a także niedostosowanych społecznie w szkołach ogólnodostępnych lub integracyjnych informowało o tym, że „każde dziecko może uczęszczać do szkoły w swoim lokalnym środowisku, a dyrektor ma zapewnić warunki wspierania ucznia w szkole najbliższej domu, tam gdzie uczy się rodzeństwo i rówieśnicy<sup>33</sup>. Ważna dla rozwoju

<sup>30</sup> Tamże, 13.

<sup>31</sup> Rozporządzenie MEN z dn. 24.07.2015 r., Dz.U., poz. 1113, 1–5.

<sup>32</sup> Rozporządzenie MEN z dn. 30.04.2013 r., Dz.U., poz. 532, 1–4.

<sup>33</sup> Apanel, *Teoria*, 241.

edukacji włączającej w Polsce była działalność Pracowni Wspomagania Rozwoju i Integracji Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej przy MEN, która w 2004 roku przy udziale Rzecznika Praw Dziecka zorganizowała konferencję dla przedszkoli pt.: „Wspomaganie rozwoju dziecka w środowisku przedszkolnym”. W latach 2004–2008 przygotowała i wdrażała program pilotażowy „Szkoła dla wszystkich”, którego celem było promowanie włączania niepełnosprawnych uczniów do placówek ogólnodostępnych i wspierania nauczycieli w pracy z nimi. Program ten realizowano w ramach programu rządowego „Bezpieczna i przyjazna szkoła”<sup>34</sup>.

Najważniejsze dla rozwoju działań proinkluzyjnych było wstąpienie Polski do Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej w 2006 roku. Zaowocowało to dalszymi działaniami na rzecz uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ważnym dokumentem promującym edukację włączającą w Polsce stało się Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych. Wytyczne rozporządzenia pozwoliły na zatrudnianie w szkołach dodatkowo nauczycieli wspomagających, mających kwalifikacje w dziedzinie pedagogiki specjalnej.

Zadaniem tych nauczycieli zarówno w edukacji ogólnodostępnej/włączającej, jak i integracyjnej jest współorganizowanie i koordynowanie kształcenia specjalnego ucznia z niepełnosprawnością w przedszkolu oraz szkole ogólnodostępnej lub integracyjnej. Wydane rozporządzenie nakłada na nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych, szczególnie na pedagogów specjalnych, obowiązki w zakresie:

- diagnozowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży;
- organizowanie kształcenia integracyjnego i włączającego dzieci i młodzież niepełnosprawną;
- koordynowanie działań zespołu nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z dzieckiem podczas opracowania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (IPET) oraz ich modyfikowanie;
- realizowanie, zgodnie z posiadanymi kwalifikacjami, zajęć rewalidacyjnych dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej oraz różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci i młodzieży oraz rodziców i nauczycieli;
- prowadzenie wspólnie z innymi nauczycielami zajęć edukacyjnych, w których uczestniczą dzieci i młodzież niepełnosprawna;
- realizowanie zintegrowanych działań i zajęć określonych w indywidualnych programach edukacyjno-terapeutycznych;

---

<sup>34</sup> Tamże.

- udzielanie pomocy nauczycielom prowadzącym zajęcia edukacyjne oraz nauczycielom i specjalistom realizującym zintegrowane działania i zajęcia, ustalone w indywidualnych programach, w doborze form, metod pracy z dziećmi i młodzieżą niepełnosprawną;
- współpracowanie z przedszkolami, szkołami i placówkami specjalnymi oraz innymi podmiotami działającymi na rzecz niepełnosprawnych w zakresie wynikającym z potrzeb przedszkola oraz szkoły ogólnodostępnej i integracyjnej<sup>35</sup>.

W roku 2012 Polska ratyfikowała konwencję ONZ o prawach osób niepełnosprawnych. Dzięki temu wskazano, że celem dla działań polityki oświatowej jest wprowadzenie do szkół i przedszkoli modelu włączającego.

W systemie oświaty oznacza to odejście od modelu segregacyjnego, w którym bardzo duży odsetek dzieci niepełnosprawnych uczy się w szkołach specjalnych. Promowana powinna być edukacja włączająca, prowadzona w klasach ogólnodostępnych, w szkołach rejonowych, najbliższych środowisku życia ucznia<sup>36</sup>.

Według danych GUS w roku szkolnym 2014/2015:

Uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w większości przypadków uczęszczali do szkół podstawowych ogólnodostępnych (62,6%, a w poprzednim roku szkolnym 60,9%). Kształciło się tam 39,5 tys. uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym w oddziałach specjalnych – 2,2%, w oddziałach integracyjnych – 37,1%, natomiast w oddziałach ogólnodostępnych – 60,7%<sup>37</sup>.

Dane te wskazują wzrost liczby uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym niepełnosprawnych uczęszczających do szkół ogólnodostępnych.

Na działania władz oświatowych mają wpływ także ratyfikowane przez Polskę takie dokumenty, jak: deklaracja lizbońska – „Edukacja włączająca z punktu widzenia młodzieży” z 2007 roku, dokument Europejskiej Rady Ministrów Edukacji z 2007 roku i 2009 roku uznający edukację uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych za jedno z 16 priorytetowych zadań (tak zwane „cele lizbońskie” 2010), deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych UNESCO z 1994 roku, wytyczne określające kierunek polityki włączającej w dziedzinie edukacji UNESCO z 2009 roku, Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych z 2006 roku, „Edukacja włączająca

---

<sup>35</sup> Tamże, 13–14.

<sup>36</sup> Anna Grabowska, Agata Janiszewska, „Dlaczego edukacja włączająca?”, w: *Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej – wyzwania dla JST*, red. Anna Grabowska (Warszawa: Wydawnictwo ORE 2015), 9.

<sup>37</sup> GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/2015* (Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych 2015), 93.

drogą ku przyszłości” – Międzynarodowa Konferencja Edukacyjna UNESCO z 2008 roku<sup>38</sup>.

Cenne inicjatywy podejmuje Ośrodek Rozwoju Edukacji, promując edukację włączającą. Wskazuje on sposoby wdrażania jej w placówkach oświatowych, zapewnia bazę szkoleniową dla nauczycieli chcących doskonalić się w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

## Podsumowanie

Działania na rzecz edukacji inkluzyjnej są podejmowane w systemie oświaty. Uczniowie z niepełnosprawnością trafiają do polskich szkół ogólnodostępnych, coraz szerzej mówi się o dzieciach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, poszerzając obszar działań dla edukacji włączającej. Mimo to zauważalne są ograniczenia dla rozwoju tej koncepcji w kontekście prawodawstwa czy organizacji systemu edukacyjnego.

Polscy przedstawiciele myśli inkluzyjnej dają teoretyczne podstawy, wskazują drogę, jaką powinna podążać polska szkoła, by sprostała potrzebom dzieci. Określają, w jakich nurtach umocowana jest edukacja inkluzyjna, co ukazuje ją w szerszym kontekście. To nie tylko działalność praktyczna nakierowana na nie-realizowane potrzeby wąskiej grupy uczniów, ale także koncepcja wytyczająca drogę do budowania postaw opartych na personalizmie. Zwolennicy inkluzji dostrzegają jednocześnie, że nie zawsze edukacja włączająca potrafi sprostać potrzebom dziecka i nie zawsze szkoła rejonowa może zapewnić właściwą pomoc w rozwoju. Zwolennicy inkluzji widzą bariery dla działań proinkluzyjnych w postawach nauczycieli, rodziców oraz organizacji pracy szkoły.

Niniejszy artykuł nie wyczerpuje podjętej tematyki, a jedynie wskazuje na wartość, jaką ze sobą niesie polska myśl inkluzyjna dla promowania postaw sprzyjających edukacji włączającej.

**Streszczenie:** Edukacja włączająca w Polsce ma swój początek w roku 2006, kiedy to Polska stała się członkiem Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej. Choć w literaturze przedmiotu można spotkać wcześniejsze badania dotyczące włączania do szkół ogólnodostępnych uczniów z niepełnosprawnością, to dopiero od roku 2006 widoczny jest wzrost zainteresowania nurtem inkluzyjnym. Edukacja włączająca opiera się na społecznym rozumieniu potrzeb osób z niepełnosprawnością, które mają pełne prawo do korzystania na równych warunkach z edukacji powszechnej jak osoby pełnosprawne. Przedstawiciele nurtu inkluzyjnego wskazują także na płaszczyznę pedagogiki personalistycznej. Nurt ten opiera się także na koncepcjach Johna Deweya czy Janusza Korczaka.

---

<sup>38</sup> *Jak promować jakość w edukacji włączającej*, oprac. Liliana Zaremba (Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji 2016), 2, <http://www.ore.edu.pl> (dostęp: 20.07.2016).

Działania na rzecz edukacji włączającej podejmuje coraz więcej pedagogów, nie tylko teoretyków, ale i praktyków. Widzą oni w inkluzji szansę na dobry start w życiu nie tylko dzieci z niepełnosprawnością, ale także wszystkich uczniów.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, inkluzja, niepełnosprawność, specjalne potrzeby edukacyjne

## Bibliografia

- Apanel, Danuta. *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w Polsce w latach 1989–2014*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2016.
- Czyż, Anna. „Idea edukacji włączającej w opinii pedagogów”. W: *Segregacja, integracja, inkluzja*, red. Bożena Grochmal-Bach, Anna Czyż, Anna Skoczek, 35–55. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2013.
- Dziewiecki, Marek. *Osoba i wychowanie: pedagogika personalistyczna w praktyce*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon, 2003.
- Firkowska-Mankiewicz, Anna. *Edukacja włączająca zadaniem na dziś polskiej szkoły*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2012.
- Gajdzica, Zenon. „Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego”. W: *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, red. Zenon Gajdzica, 56–79. Sosnowiec: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanitas, 2011.
- Grabowska, Anna, Agata Janiszewska. „Dlaczego edukacja włączająca?”. W: *Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej – wyzwania dla JST*, red. Anna Grabowska, 9–12. Warszawa: Wydawnictwo ORE, 2015.
- GUS. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/2015*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych, 2015.
- Jak promować jakość w edukacji włączającej*, oprac. Liliana Zaremba. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji 2016, <http://www.ore.edu.pl> (dostęp: 20.07.2016).
- Kruk-Lasocka, Joanna. *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2012.
- Kujawiński, Jerzy. *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2010.
- Rozporządzenie MEN z dn. 17 listopada 2010 roku 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. 2010, nr 228, poz. 1490
- Rozporządzenie MEN z dn. 24 lipca 2015 roku w sprawie organizowania warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U., poz. 1113.
- Rozporządzenie MEN z dn. 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U., poz. 532.
- Żumski, Grzegorz. „Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej”. W: *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, red. Zenon Gajdzica, 13–23. Sosnowiec: Wydawnictwo Humanitas, 2011.

- Szumski, Grzegorz, Anna Firkowska-Mankiewicz. *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa: Wydawnictwo APS, 2010.
- Tomaszewski, Piotr, Kamilla Bargiel-Matusiewicz, Ewa Pisula. „Między patologią a kulturą: społeczne uwarunkowania niepełnosprawności – wprowadzenie”. W: *Kulturowe i społeczne aspekty niepełnosprawności*, red. Piotr Tomaszewski, Kamilla Bargiel-Matusiewicz, Ewa Pisula, 10–17. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego WUW, 2015.
- Ustawa o systemie oświaty z dn. 7 września 1991 roku ze zmianami z dn. 2 grudnia 2016 roku, Dz.U. z 2016 r., poz. 1943, 1954, 1985 i 2169 oraz z 2017 r., poz. 60.
- Wołoszyn, Stefan. *Mysli i ludzie: Korczak*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1982.
- Zamkowska, Anna. „Bariery i uwarunkowania edukacji włączającej”. W: *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, red. Zenon Gajdzica, 24–34. Sosnowiec: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanitas, 2011.





Tomasz Staniszewski<sup>1</sup>

Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa w Poznaniu

## RÓŻNE UJĘCIA TEORETYCZNE POJĘCIA CYWILIZACJI MIŁOŚCI U WYBRANYCH PRZEDSTAWICIELI POLSKIEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ DO 2016 ROKU

Various Theoretical Spins of Notion of the Civilization of Love within  
Selected Representatives of the Polish Pedagogical Thought until 2016

**Summary:** In the Polish pedagogical thought one of the most important foundations of the young man's functioning, and especially a child, in a social space is a "civilization of love". Based on respect for the fundamental values, which include: human life, family, true, good, it is inscribed in educational practice and gives it a higher sense, influencing on this, what is the foundation for pedagogy – the humanity itself.

The basis for the considerations of the author are selected elements of personalistic pedagogy of Janusz Korczak, John Paul II and Jan Kaczkowski, which in his thought is nearing an important postulate of this pedagogy; the philosophy of drama Józef Tischner. In the opinion of the author the personalistic philosophy interfuses with personalistic pedagogy, in the context of the civilization of love both trends are converging. Sources of the civilization of love are searching in the teaching of John Paul II, especially in the context of the papal encyclicals – *Evangelium vitae* or *Dives in misericordia*; but the real beginnings of this important idea are present already in thought of Janusz Korczak.

**Keywords:** love, civilization, God, philosophy, personalism, child, values, education, humanity, life, the proceedings, truth, goodness, beauty, culture, personality, subjectivity, identity, teaching, foundation, soul, ethos, conscience, family, categorical imperative, heart, morals, dialogue, personalism, conscience, fidelity, vigilance

---

<sup>1</sup> Dr Tomasz Staniszewski jest wykładowcą w Katedrze Nauk Humanistycznych Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa w Poznaniu. Adres: Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa, ul. Orzeszkowej 1, 60-778 Poznań; e-mail: szkolenia.staniszewski@gmail.com.

## Wprowadzenie

W polskiej myśli pedagogicznej jednym z najważniejszych fundamentów funkcjonowania młodego człowieka, a szczególnie dziecka, w przestrzeni społecznej jest „cywilizacja miłości”<sup>2</sup>. Oparta na poszanowaniu fundamentalnych wartości – do jakich należą: ludzkie życie, rodzina, prawda, dobro – wpisana jest w praktykę wychowawczą, nadaje jej wyższy sens, wpływając na to, co dla pedagogiki jest fundamentem – samo człowieczeństwo.

Jeśli natomiast pojmować będziemy kulturę w związku z wartościami, dostępnymi każdemu człowiekowi, płaszczyzna jej styczności z życiem rozszerzy się bardzo znacznie. A wówczas codzienny tok naszego postępowania wobec bliźnich i wobec siebie, codzienny wysiłek w pracy i działaniu, codzienne ustosunkowanie się do piękna i prawdy, wszystko to, czym naprawdę żyjemy, uzyska ważne znaczenie jedynej ludzkiej rzeczywistości, w której właśnie kultura ma się objawić<sup>3</sup>.

W kontekście zagrożeń kulturowych współczesności, do jakich należą: postmodernizm, ideologia *gender*, kultura informacyjno-globalizacyjna, a także postępującego kryzysu polskiej rodziny „cywilizacja miłości” już się staje jedną z nielicznych szans powrotu do utraconej przez człowieka wewnętrznej harmonii i pokoju. Ona to przesądza niejednokrotnie o osobowej tożsamości, o poczuciu kierunku, w którym podąża polskie społeczeństwo. W ten sposób kultura może się stać częścią „cywilizacji miłości”, współtworzy w ten sposób podstawy codziennej egzystencji ludzkich wspólnot, o czym wspominał Bogdan Suchodolski:

Kultura jest poważną sprawą życia ludzkiego, rzeczywistością tworzoną przez ludzi i nadającą ich życiu określony kształt i sens. Kultura jest źródłem nieustająco nowych wizji przyszłości, obiecujących, iż ludzie prawdziwie po ludzku urządzą ten świat. Kultura jest więc zespołem wartości tworzonych przez wszystkie ludy świata, wielkim królestwem człowieka, budowanym w ciągu dziejów, które przeminęły, i tworzącym z istot gatunku *homo* prawdziwych ludzi<sup>4</sup>.

Podstawą rozważań autora są wybrane elementy pedagogiki personalistycznej Janusza Korczaka, Jana Pawła II i ks. Jana Kaczkowskiego, swoją myślą zbliża się on ku istotnym założeniom tej pedagogiki oraz filozofii dramatu Józefa Tischnera.

W opinii autora filozofia personalistyczna przenika się tu z pedagogiką personalistyczną, w kontekście cywilizacji miłości oba nurty są ze sobą zbieżne. Zagadnienie to powinno stanowić przedmiot osobnego opracowania.

---

<sup>2</sup> Po raz pierwszy tego terminu użył Papież Paweł VI w homilii wygłoszonej z okazji zakończenia Roku Świętego (25 grudnia 1975 roku). Zob. *Acta Apostolicae Sedis* 68 (1976): 145.

<sup>3</sup> Janusz Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie* (Kraków: 2006), 275.

<sup>4</sup> Aneta Skóra, „Bogdan Suchodolski”, w: *Polska myśl pedagogiczna po 1918 roku*, red. Ewa Brodacka-Adamowicz (Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej 2009), 65.

Źródła „cywilizacji miłości” poszukuje się w nauczaniu Jana Pawła II, szczególnie w kontekście papieskich encyklik – *Evangelium vitae* czy też *Dives in misericordia*; prawdziwe zaś początki tej ważnej idei obecne są już w poglądach Janusza Korczaka. Ten zapomniany przez wielu ważny przedstawiciel polskiej myśli pedagogicznej niemal całe swoje działanie poświęcił tworzeniu tej cywilizacji.

U podstaw działalności wychowawczej Korczaka leżała orientacja personalistyczna: dziecko i jego osobowość to nie tylko przedmiot, lecz nade wszystko podmiot w wychowaniu. Dziecko ma prawo do pełni rozwoju, ma prawo do wypowiedzania się i podejmowania decyzji, ma prawo do dużej swobody. Oryginalność systemu korczakowskiego tkwi nie tylko w jego stosunku do dziecka, ale również w szczególnym bogactwie i atrakcyjności środków i technik aktywizujących wychowawczo i angażujących moralnie dzieci i młodzież<sup>5</sup>.

Miłość jako fundament samej cywilizacji przenosi osobę ku spełnieniu, staje się uczestnictwem w wyższej formie boskiego życia. Twórczość Janusza Korczaka przywraca pojęciu wychowania blask transcendencji, pedagogika może się stać szkołą bycia kochanym i obdarzania tym uczuciem drugich. Wymiar ten zajmuje znowu należne mu miejsce, tworzy wraz z prawdą rozumu ścisłą jedność, w której miłość jako postawa naszych czasów osiąga swój wymiar praktyczny – jest pewną formą wezwania, bez której niemożliwe jest osiągnięcie szczęścia.

I wieków dwadzieścia idea miłości bliźniego żyje i porywa coraz do nowych czcicieli. I każdy wiek żłobi w ludzkości nowe drogi dla pochodzącej z Boskiej zasady, i każdy wiek szczydzi się nowymi imionami tych, którzy głoszą mowę i czynem ideę miłości bliźniego. Każdy z dwudziestu wieków ma swoich przedstawicieli, ma ich i wiek dziewiętnasty, który w spuściznie wieku poprzedniego otrzymał wyjaśnienie: bliźnim twoim jest i człowiek ubogi, i kobieta, i dziecko, kochaj więc i szanuj także: biednych, kobiety i dzieci<sup>6</sup>.

W rozważaniach Janusza Korczaka obecne są pierwsze fundamenty, na których tworzyć się będą elementy „cywilizacji miłości”. Rozpoczyna się ona w dziecięcym sercu, wypełnionym prostotą w spojrzeniu na świat i radością życia. Podkreślenia wymaga to, że na ich podstawie młody człowiek uczy się kochać i staje się zdolnym do dawania oraz przyjmowania uczuć. W pokorze – czyli stanięciu w prawdzie przed sobą i innymi – można dopiero zrozumieć istotę przesłania „starego doktora”.

Toteż nie tam rosną te dusze wielkie, co świat zdumiewają, nie tam, gdzie panuje atmosfera fałszywej uczoności, pozornych zalet, gdzie grają ważną rolę stroje, piękne obicia mebli, gdzie bale, teatry, zielone stoliki i wyprzedaże w magazynach bławatnych kwaszą powietrze, którym dusza dziecięcia oddycha, lecz tam, gdzie wiara szczerą,

<sup>5</sup> Małgorzata Lipińska-Rzeszutek, „Janusz Korczak”, w: *Polska myśl pedagogiczna*, 94.

<sup>6</sup> Janusz Korczak, „Rozwój idei miłości bliźniego w XIX wieku”, w: *Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, wybór Maria Falkowska (Warszawa: 1983), 29.

uczucia szczere, miłość, zaufanie, serdeczność panują, gdzie rodzice dla domu żyją i w domu szczęścia szukają. A dziecku potrzebna jest jasność szczęścia i ciepło miłości. Zapewnijcie mu jasne dzieciństwo, a dacie mu zapas uśmiechów na całe długie życie cierniowe<sup>7</sup>.

Elementy twórczości Janusza Korczaka, kształtując zarys zjawiska, które lata później Jan Paweł II określi mianem „cywilizacji miłości”, są także na poziomie problemowym zapowiedzią nurtu filozofii personalistycznej, reprezentowanej między innymi przez ks. Józefa Tischnera. Niezwykle istotna staje się tu refleksja Korczaka na temat rodziny i obecności matki, jako pierwszej nauczycielki miłości, tej, która wprowadza dziecko w ten podstawowy wymiar dla Jego człowieczeństwa i całej społeczności.

Tak, Janku, matka niejedną łzę wylała przez ciebie i dla ciebie. A czy ty wiesz, chłopcze, czym są łzy matki? Czy wiesz, że łzy matki Bóg liczy i składa, jak skarby najświętsze, do skarbicy? Będziesz coraz starszy i ludzie nieraz cię skrzywdzą, Janku; i nieraz zapłaczesz w życiu: życie nie jest wesołe; zapłaczesz nieraz na ludzi. Kto cię pocieszy? Będziesz czuł żal w sercu. Komu się zwierzysz? Ogarnie cię smutek bezbrzeżny. Kto współczuć będzie z tobą? Zachwiejesz się. Kto cię wesprze? Odsuną się od ciebie przyjaciele. Kto cię przygarnie? Matka. Janku, ona jedna; w szczęściu, nieszczęściu, radości, smutku – stać będzie przy tobie, wszystko gotowa przebaczyć, zawsze jednakowo dobra dla ciebie, kochająca. Matkę stracić, Janku, to znaczy stracić najdroższy skarb życia. A ja bym tak bardzo pragnął, Janku, byś zrozumiał, że matka – to świętość, to najwyższe dobro człowieka. Ona jedna, gdy kocha, to nie dlatego, żeś ładny, miły, mądry lub dobry, ale dlatego, żeś ty jej dziecie. I tym silniej kocha, im gorzej jest jej dzieciństwu, im mniej ma przyjaciół, im więcej smutków. Takiej miłości od ludzi nie żądaj, bo taką miłością tylko matka darzyć cię może<sup>8</sup>.

Przesłaniem Janusza Korczaka obecnym we współczesnym rozumieniu „cywilizacji miłości” jest filozoficzna wizja dialogu międzyludzkiego, obecna już w rozważaniach Martina Bubera, czy Emmanuela Lévinasa, w ostatnim czasie poruszana przez ks. Józefa Tischnera.

Ekspansywny rozwój filozofii dialogu w dzisiejszych czasach stanowi ikonę komunikacji międzypodmiotowej i jest kluczem, który pomaga zrozumieć zagadnienia hermeneutyki obecności – pozwala zgłębić sens relacji dialogicznej. Konkludując, dialog jest ściśle powiązany z bytem ludzkim opartym na strukturze relacji międzypodmiotowej, a konstytutywny sens jego obecności nie jest jedynie konwersacją, wymianą myśli czy zwykłą komunikacją międzyludzką<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Janusz Korczak, „Dzieci i wychowanie”, w: *Mysł pedagogiczna*, 35.

<sup>8</sup> Tenże, „Matka”, w: *Mysł pedagogiczna*, 41–42.

<sup>9</sup> Dagmara Ratajczak-Parzyńska, „Obraz pedagogii dialogu u źródeł korczakowskiego systemu wychowawczego”, w: *Pedagogika dialogu – wokół pedagogii Janusza Korczaka*, red. Dorota Jankowska (Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej 2014), 69.

Cywilizacja miłości wyrasta z pewnego etosu, będącego formą nakazu moralnego, wpisanego niejako w codzienną egzystencję, którego przestrzeganie jest naturalnym obowiązkiem. Opis tego etosu odnaleźć można w rozważaniach Kazimierza Sośnickiego, u którego obecne są początki personalistycznej wizji w nakazach o wychowaniu, współtworzącej podstawy cywilizacji miłości.

Etos moralny, który reguluje stosunek jednostki wobec jednostki, polega na tym, że człowiek widzi w swym bliźnim taką samą naturę ludzką, jaką w sobie przeżywa, i budując w swoich myślach ideał człowieczeństwa, wznosi się równocześnie do ogólnoludzkiego ideału moralnego. Zasady etosu moralnego obowiązują wszystkich ludzi i równe dla wszystkich są też sankcje mające charakter przymusu wewnętrznego<sup>10</sup>.

Cywilizacja miłości w swojej pełnej postaci jest prawdziwym spotkaniem, wejściem w relację człowieka do Boga i w relację między osobami. Dla ks. Józefa Tischnera, drugiego z myślicieli nurtu personalistycznego, miłość ta jest obecna w słowie, we wzajemnym, zakochanym spojrzeniu na siebie nawzajem.

Miłość potrzebuje wyznań: bez wyznań kierowanych ku drugiemu ona umiera. Ale – i na tym polega paradoks miłości – ten drugi, żeby naprawdę kochać, musi się obejść bez wyznań. On musi sam wyznać miłość nawet wtedy, kiedy żadnych wyznań nie słyszy. Bo miłość nie chce być odpowiedzią, ona ciągle chce być wyznaniem. W miłości jest ciągle obecny spór, kto zaczął pierwszy: ty czy ja? Miłość wymaga tego, że to ja zaczynam kochać<sup>11</sup>.

Wymiar ten tworzony jest na ścieżce wolnego wyboru samego człowieka i ściśle powiązany jest z umiejętnością opowiedzenia się za dobrem. Walka o wartości, poszanowanie dla nich ma charakter wewnętrzny, w odpowiednio ukształtowanym sumieniu, które jest wrażliwe na krzywdę innych.

Tak to bowiem jest, że im wyższa wartość, tym większa wolność. Najwyższa wartość – Dobro Najwyższe – nigdy nie mówi do człowieka: „musisz”. Mówi: „jeśli chcesz, możesz”. Pamiętamy: „Jeżeli chcesz być doskonały, sprzedaj wszystko”... Tylko wartości podrzędne mówią: „musisz”<sup>12</sup>.

W odczłowieczonym świecie konsumpcjonizmu początkiem przywracania autentycznych relacji międzyludzkich, opartych na miłości i poszanowaniu staje się wymiar wartości, przede wszystkim tych zapomnianych i odrzuconych; jest to przyjęcie tych wartości jako drogowskazu życia społecznego, uczenie ich stosowania i przekazywania innym ludziom. „Wartości nie leją się na nas z góry, jak

<sup>10</sup> Aneta Niewęglowska, „Kazimierz Sośnicki”, w: *Polska myśl pedagogiczna*, 107.

<sup>11</sup> Józef Tischner, *Miłość nas rozumie. Rok liturgiczny z księdzem Tischnerem*, wybór i oprac. Wojciech Bonowicz (Kraków: Wydawnictwo „Znak” 2001), 89.

<sup>12</sup> Tenże, *Nieszczytny dar wolności* (Kraków: Wydawnictwo „Znak” 1993), 166.

woda z flaszki. One także wymagają od nas wyboru. Życie podsuwa pewne wartości, ale od człowieka zależy, czy je dostrzeże, zrozumie, czy będzie je pielęgnował<sup>13</sup>.

Do najważniejszych wartości kształtujących oblicze naszych czasów zaliczyć można: godność osoby ludzkiej, wolność, prawdę, sprawiedliwość, miłość. To zwrócenie uwagi ponownie na samego człowieka, nowe zrozumienie najważniejszych pojęć staje się potrzebne, aby istotnym wartościom przywrócić w codziennym życiu należne im miejsce.

Istotnie, nie produktywizm, spieszący w tempie maszyny do celu nieznanego, nie rozpęd techniki, jest czymś ludzkim. Życie wewnętrzne człowieka, rozwój i wzbogacenie osobowości jego więcej są warte od wszelkiej potęgi materialnej i wszelkiego użycia. Na dnie materii znajduje bowiem człowiek zawsze gorycz<sup>14</sup>.

Tylko w kulturze poszanowania drugiej osoby, ochrony życia ludzkiego od pojęcia, umocnienia instytucji rodziny, i w końcu w odnalezieniu siebie samego pośród wielości kryzysów i rozbicia własnej tożsamości możliwa będzie prawdziwa miłość, będąca podstawą tworzenia nowej cywilizacji. Jak wspomina ks. Józef Tischner:

W tej sytuacji refleksja nad człowiekiem stała się koniecznością chwili. Trzeba nam dziś głębiej zrozumieć człowieka i to nie tylko dlatego, że człowiek nadal jest niezgłębioną tajemnicą, ale także dlatego, by świat, na którym człowiek żyje, nie wyleciał pewnego pięknego poranku w powietrze<sup>15</sup>.

Świat dobra i prawdy powstanie dzięki odpowiedzialności, zwróceniu się ku drugim przez autentyczne uczucie kochania i bycia kochanym. Kluczowym kontekstem rozważań przywoływanym przez ks. Tischnera staje się relacja etyczna, postawa zatroskania o drugich, omawiana w publikacjach Emmanuela Lévinasa. Miarą rzeczywistości okazują się ludzkie postawy, pochylenie się nad innymi i udzielenie im niezbędnej pomocy. „Relacja między człowiekiem a człowiekiem jest relacją *par excellence* etyczną. Jest zarazem czymś najbardziej źródłowym. Dopiero spotkanie z Drugim otwiera drogę językowi, a ten umożliwia konstytucję wspólnego świata otoczenia. Etyka poprzedza ontologię”<sup>16</sup>. Słowo „miłość” staje się deklaracją opieki nad drugim, bez oczekiwania na odpłatę, pomocy bezinteresownej i czystej. Tu spotkać można ślad obecności Boga, w ludziach cierpiących i poniżonych. Wołanie udręczonych to znak współczesnych czasów, prawdziwą miarą religii chrześcijańskiej staje się gotowość do współodczuwania i czynów miłosierdzia. Bez tych elementów oczekiwanie na nową cywilizację staje się bezcelowym, pustym gestem.

<sup>13</sup> Tenże, *Mysli wyszukane* (Kraków: Wydawnictwo „Znak” 2005), 78.

<sup>14</sup> Gajda, *Pedagogika kultury*, 287.

<sup>15</sup> Józef Tischner, *Świat ludzkiej nadziei* (Kraków: Wydawnictwo „Znak” 2005), 125.

<sup>16</sup> Tenże, *Myślenie według wartości* (Kraków: Wydawnictwo „Znak” 1993), 37–38.

Z tej archaicznej przeszłości idzie ku Abrahamowi wielki dar – Twarz, która staje się otwartym horyzontem wszystkich jego spotkań z ludźmi. Twarz to nawiedzenie Boga, nawiedzenie Nieskończonego. Nie jest to Jego znak ani „ikona”, ani „wyobrażenie”. Tę Twarz odczuwa się w odpowiedzialności jako niemożliwy do ujęcia w temat ciężar<sup>17</sup>.

Józef Tischner, przywołując myśl Romana Ingardena, wskazuje ponadto na inny z fundamentów, kształtujący wspólnotę rodzinną i społeczną – oprócz etyki to czystość serca, prawda i wierność własnym zasadom, które są fundamentalnymi elementami wymiaru miłości<sup>18</sup>. Wytrwać aż do końca i pozostać na straży własnego systemu aksjologicznego<sup>19</sup>, w niepewnych czasach zachować niezmienną wolę – to prawdziwe wyzwania współczesności.

Chodzi o wierność własnemu istnieniu; trzeba umieć przy sobie pozostać bez lęku z straty siebie w czasie i bez ulegania pozorowi bycia rzeczą w świecie. Pozostać zaś przy sobie, to znaczy nie tylko zwiększyć samowiedzę własnego ja w różnych jego kolejach, lecz nadto mieć się we władzy swojej i w starciu z przeciwnościami losu, z sobą, z zagadnieniami życia budować siebie samego jako wciąż wzmagającą się moc zewnętrzną. Zaufać sobie i swojemu istnieniu<sup>20</sup>.

Kultura miłości przenosi człowieka ku rzeczywistości miłosierdzia, spotkania z kochającym Bogiem. Jest to oczekiwany, lepszy świat – w którym osoby cierpiące i poniżone mogą się czuć potrzebne, ważne i docenione. Ks. Józef Tischner w swoich rozważaniach przytacza także poglądy Gabriela Marcela w miejscu, w którym jest mowa o chrześcijańskiej nadziei<sup>21</sup>. Na niej opiera się umiejętność miłowania innych, przyznania prawa do godnego życia każdemu bez żadnego wyjątku. Poprzedza ona relację dialogiczną, spotkanie z Twarzą drugiego, milcząco oczekującego na moją pomoc.

Mój główny problem polegał na określeniu, a mówiąc trafniej, na ocenie typu rzeczywistości, jaką w takich warunkach można zasadnie przyznać istotnościom, do których

---

<sup>17</sup> Tamże, 193.

<sup>18</sup> „Człowiek jawi się Tischnerowi najpierw jako podmiot wartości, głównie wartości etycznych. Dzięki otwarciu na nie człowiek może w pełni zrealizować swoje istnienie – tylko jemu bowiem chodzi w życiu o to, by jakieś wartości, którym jest poddany, wcieliły się w świat dzięki niemu”. *Człowiek wobec wartości*, red. Jarosław Jagiełła, Władysław Zuziak (Kraków: Wydawnictwo „Znak” 2006), 11.

<sup>19</sup> „Podstawowym źródłem wszystkich przeżyć aksjologicznych, z przeżyciem myślenia włączenie, jest spotkanie z drugim człowiekiem. Oznacza to najpierw, że tylko obecność drugiego człowieka jest gwarantem możliwości etyki. Bez jego obecności traci sens mówienie o przeżywaniu tak podstawowych wartości etycznych, jak prawda, sprawiedliwość czy wierność. Bez uwzględnienia punktu widzenia drugiego człowieka zawsze istnieje zagrożenie, że wymknie nam się z pola widzenia pierwotny sens tych wartości – sens dialogiczny”. Tamże, 13.

<sup>20</sup> Tischner, *Myślenie według wartości*, 48.

<sup>21</sup> „Międzyludzkie spotkanie w horyzoncie aksjologicznym Tischner wiąże ściśle ze szczególnym doświadczeniem, które może stać się udziałem każdego z podmiotów dialogu – z doświadczeniem wzajemnej nadziei. Skala wartości, jakich doświadczamy w spotkaniu, »rzeźbi« skalę naszych nadziei, z którymi zwracamy się do siebie nawzajem”. *Człowiek wobec wartości*, 14.

przywiera religijna afirmacja. Chodzi tu przede wszystkim o rzeczywistość naszej kondycji spowodowanej tym, że jest na nas odcisnięte Boże piętno i że powołani jesteśmy do nieśmiertelności<sup>22</sup>.

Tworzenie cywilizacji miłości rozpoczyna się w rodzinie jako najważniejszej wspólnocie społecznej, nadającej sens istnieniu poszczególnych osób tworzących tę rodzinę<sup>23</sup>. To sam człowiek jako twórca lub niszczyciel cywilizacji, Jego relacje z innymi, a także głos sumienia mają nieoceniony wpływ na losy i dalsze trwanie współczesności. Pewną wskazówką może być tu znany imperatyw kategoriyczny Immanuela Kanta: „Postępuj tylko według takiej maksymy, dzięki której możesz zarazem chcieć, żeby się stała powszechnym prawem”<sup>24</sup> oraz: „Postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w twej osobie, jako też w osobie każdego innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka”<sup>25</sup>.

Jednym z głównych twórców pojęcia „cywilizacji miłości” oprócz papieża Pawła VI jest Jan Paweł II. W ujęciu Ojca Świętego początkiem budowania wymiaru uczuciowego staje się dom rodzinny.

Pierwszym miejscem, gdzie rozpoczyna się proces wychowawczy młodego człowieka, jest dom rodzinny. Każde dziecko ma naturalne i niezbywalne prawo do posiadania własnej rodziny: rodziców i rodzeństwa, wśród których rozpoznaje, że jest osobą potrzebującą uczucia, miłości i że tym uczuciem może obdarzyć tak samo innych. Ponieważ rodzice dają życie swoim dzieciom, dlatego przysługuje im prawo do tego, by byli uznani za pierwszych i głównych ich wychowawców. Oni też mają obowiązek stworzenia takiej atmosfery rodzinnej, przepojonej miłością i szacunkiem dla Boga i ludzi, która by sprzyjała osobistemu i społecznemu wychowaniu dzieci<sup>26</sup>.

W nauczaniu Ojca Świętego Jana Pawła II proces kształtowania tej nowej rzeczywistości rozpoczyna się w sferze umysłu i serca, w samym człowieku, od którego decyzji zależy tak wiele. Ojciec Święty, przypominając znaczenie godności ludzkiej, przywrócenia wartościom społecznym należnego im miejsca, wnosi wielki wkład w propagowanie idei cywilizacji miłości, pokazując praktyczne sposoby wprowadzania jej w codzienną rzeczywistość. Jakże często bowiem z dzieł Jana Pawła II płyną nieogarniętą rzeką aksjologiczne przesłania, swoiste drogowskazy wskazujące ludziom ponad wszelkimi podziałami to, co tak naprawdę liczy się w życiu: prawdę, sprawiedliwość, umiłowanie bliźniego, odpowiedzialność za siebie i innych ludzi<sup>27</sup>.

<sup>22</sup> Tischner, *Myslenie według wartości*, 168.

<sup>23</sup> „Przyszłość ludzkości idzie przez rodzinę” [Jan Paweł II, *Familiaris consortio*, 86, 75].

<sup>24</sup> Immanuel Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. Młcisław Wartenberg (Warszawa: PWN, 1971), 50.

<sup>25</sup> Tamże, 62.

<sup>26</sup> Jan Paweł II, *Przemówienia i homilie* (Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 1997), 188–189.

<sup>27</sup> Jan Malinowski, „Pedagogiczne dzieło Jana Pawła II”, *Wychowanie na co Dzień* 4–5 (2011): 3.



Szczególnie w Europie Zachodniej osoba ludzka sama przyznaje sobie prawo do decydowania o istnieniu innych, stawiając na pierwszym miejscu rozum ludzki, choć zawodny, jako ostateczną sankcję podejmowanych działań.

Wciąż ujawniają się oznaki innej cywilizacji niż ta, której „kamieniem węgielnym” jest Chrystus – cywilizacji, która jeśli nie jest programowo ateistyczna, to jest na pewno pozytywistyczna i agnostyczna, skoro kieruje się zasadą: myśleć i działać tak, „jakby Bóg nie istniał”. A żyć tak, „jakby Bóg nie istniał”, to znaczy ustawiać się poza współzrędnymi dobra i zła, to jest poza tym kontekstem wartości, których On sam, Bóg, jest źródłem<sup>28</sup>.

Po drugiej stronie kultury miłości znajduje się cywilizacja śmierci, przepętiona pogardą wobec drugich, brakiem szacunku dla najsłabszych, rzekomą wolnością w imię zaspokajania własnego egoizmu. Już przed Janem Pawłem II Oswald Spengler pisał o „zmierzchu cywilizacji Zachodu”, a Francis Fukuyama o „końcu historii”. W epoce postmodernizmu, czy tak zwanej ponowoczesności wszystko wydaje się dozwolone, bez żadnych zahamowań, ograniczeń.

Jeżeli z jednej strony Zachód wciąż daje świadectwo działania ewangelicznego zaczy-  
nu, to równocześnie z drugiej nie mniej mocne są prądy antyewangelizacji. Godzi ona w same podstawy ludzkiej moralności, godzi w rodzinę i propaguje moralny permi-  
sywizm, rozwody, wolną miłość, przerywanie ciąży, antykoncepcję, walkę z życiem na etapie poczęcia, a także na etapie schyłku, manipulację życiem<sup>29</sup>.

Niedocenione ludzkie postawy wobec wartości cywilizacyjnych, wobec dobra i zła stają się elementem przesądającym o czasach, w jakim przyjdzie ludziom żyć; często jedna, pozornie drobna decyzja może przynieść dotkliwe konsekwencje – tak jak w kwestii ochrony życia poczętego przed dokonaniem świadomej aborcji. Jak mówił w jednej ze swoich homilii Jan Paweł II:

Orędzie o czystości serca dziś staje się bardzo aktualne. Cywilizacja śmierci chce zniszczyć czystość serca. Jedną z metod tego działania jest celowe podważanie wartości tej postawy człowieka, którą określamy cnotą czystości. Jest to zjawisko szczególnie groźne, gdy celem ataku stają się wrażliwe sumienia dzieci i młodzieży. Cywilizacja, która w ten sposób rani, lub nawet zabija prawidłową relację człowieka do człowieka, jest cywilizacją śmierci, bo człowiek nie może żyć bez prawdziwej miłości. Głóście światu „dobrą nowinę” o czystości serca i przekazujcie mu swoim przykładem życia orędzie cywilizacji miłości<sup>30</sup>.

<sup>28</sup> Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość* (Kraków: Wydawnictwo „Znak” 2005), 54–55.

<sup>29</sup> Tamże, 55.

<sup>30</sup> Jan Paweł II, „Sandomierz, 12 czerwca 1999. Homilia w czasie Mszy św.”, w: *Jan Paweł II. Pielgrzymki do ojczyzny. 1979–1983–1987–1991–1995–1997–1999*, red. J. Poniewierski (Kraków: Wydawnictwo „Znak” 1999), 1109.

Cywilizacja miłości staje się pewnym sposobem życia, wewnętrznej przemiany samego człowieka, wyborem kierunku własnych dążeń. Ona to może być źródłem szczęścia, przepelniając całe społeczeństwo poczuciem sensu i pokojowej harmonii. Dla Jana Pawła II jest to pewna forma kultury – czyli dbałości o siebie, własną rodzinę – a w ten sposób o całą wspólnotę ludzką.

Głębszy sens wyrażenia „cywilizacja” jest nie tyle polityczny, ile po prostu „humanistyczny”. Cywilizacja należy do dziejów człowieka, odpowiadając jego duchowości oraz moralności: stworzony na obraz i podobieństwo Boże człowiek otrzymał świat z rąk Stwórcy z zadaniem, by tworzył go na swój obraz i podobieństwo. W spełnianiu tego zadania odnajduje swe źródło cywilizacja, to znaczy ostatecznie „humanizacja świata”. Jest więc raczej cywilizacja poniekąd tym samym co „kultura”. Można by więc powiedzieć: „kultura miłości”. Przyjęła się jednak „cywilizacja” i przy tym wypada pozostać<sup>31</sup>.

Nowa rzeczywistość szacunku dla życia, ochrony najsłabszych i najbardziej potrzebujących dokonuje się w ujęciu Ojca Świętego we wspólnocie opartej na zasadach solidarności, wzajemnej odpowiedzialności za siebie. Dobro osoby ludzkiej nie może być rozpatrywane w oderwaniu od innych – Jan Paweł II w wielu miejscach wyraźnie podkreśla powszechny charakter tej cywilizacji, o którą każdy bez wyjątku powinien się troszczyć.

Każdy człowiek oczekuje po tych wspólnotach bytowania, aby w nich mógł wybierać to, co inni wybierają, i dlatego, że inni wybierają – jako dobro własne, służące spełnieniu jego własnej osoby. Równocześnie zaś, na podstawie tej samej zdolności uczestnictwa, która jest istotą bytowania i działania wspólnie z innymi, człowiek oczekuje, aby we wspólnotach ugruntowanych na dobru wspólnym własne jego czyny służyły wspólnocie, podtrzymywały ją i wzbogacały. W takim układzie aksjologicznym człowiek gotów jest zrezygnować z różnych dóbr jednostkowych, poświęcając je dla dobra wspólnoty<sup>32</sup>.

Bezcennym czasem jest młodość, kiedy to możliwe jest dojrzewanie człowieka ku pełni miłości, budowanie „projektu życia” – własnej ścieżki doskonalenia poprzez samą miłość i nadzieję. Wymaganie od samego siebie, walka o dobro i prawdę, stawanie po stronie najsłabszych i zagubionych, panowanie nad swoimi słabościami są to elementy tej jedynej drogi, prowadzącej przez pochylenie nad drugą osobą ku pełni szczęścia.

Życie ludzkie jest piękne, jest pociągające, ponieważ człowiek sam w sobie jest zadaniem, jest zobowiązaniem; ponieważ powinniśmy się uczyć posiadać naszą naturę, nasze ciało, kształtować własne „ja”, posiadać siebie. W ten sposób wypełnia się nasze ludzkie powołanie, na tej drodze odnajdujemy sens życia i radość<sup>33</sup>.

<sup>31</sup> Jan Paweł II, *List do rodzin* (Rzym: 1994), nr 13.

<sup>32</sup> Karol Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne* (Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1994), 322.

<sup>33</sup> Stanisław Chrobak, „Wejść w obszar nadziei – Jan Paweł II o potrzebie kształtowania projektu życia”, *Wychowanie na co Dzień* 4–5 (2011): 14.

Jan Paweł II podkreśla nieocenione znaczenie ludzkiej wolności w procesie budowania nowego społeczeństwa.

Trzeba dodać, że na horyzoncie współczesnej cywilizacji – zwłaszcza tej najbardziej rozwiniętej w sensie naukowo-technicznym – znaki i sygnały śmierci stały się szczególnie obecne i częste. Wystarczy pomyśleć o wyścigu zbrojeń i związanym z nim niebezpieczeństwem samozagłady nuklearnej. Z drugiej strony odśłania się coraz bardziej wobec wszystkich poważna sytuacja znacznych obszarów nędzy i śmiertelności głodu na naszej planecie. Są to problemy nie tylko ekonomiczne, ale równocześnie, a nawet przede wszystkim, etyczne<sup>34</sup>.

To człowiek jako twórca dobra lub zła sam decyduje o swoim przeznaczeniu, a jego postępowanie może przynieść dramatyczne często skutki dla wspólnej przyszłości. Dla Ojca Świętego konsekwencje zła dotyczą osobę już w tym życiu, jeden popełniony grzech przenika najpierw wspólnotę rodzinną, a następnie całe społeczeństwo. Wolność związana jest z wewnętrzną walką o prawdę, odbywającą się nieustannie. Każdy może stać się uczestnikiem realnego konfliktu sił światła i ciemności.

Zakłócenia równowagi, na które cierpi dzisiejszy świat, w istocie wiążą się z bardziej podstawowym zachwianiem równowagi, która ma miejsce w sercu ludzkim. W samym bowiem człowieku wiele elementów zwalcza się nawzajem. Będąc bowiem stworzeniem, doświadcza on z jednej strony wielorakich ograniczeń, z drugiej strony czuje się nieograniczony w swoich pragnieniach i powołany do wyższego życia. Przyciągany wielu ponętami musi wciąż wybierać pomiędzy nimi i wyrzekać się niektórych. Co więcej, będąc słabym i grzesznym, nierzadko czyni to, czego nie chce, nie zaś to, co chciałby czynić<sup>35</sup>.

Istota ludzka jest wewnętrznie rozdarta, szczególnie ta, która żyje w bliższej obecności Boga, jest bardziej narażona na pokusy, zagrożenie niewiernością i zwątpieniem. Dla Ojca Świętego nikt nie zostaje pozostawiony sam sobie, lecz otwierając się w akcie wiary na Boże Objawienie i przyjmując Słowo Życia, jest zdolny do przeciwstawienia się zniszczeniu. W ten sposób istnienie samo w sobie staje się obowiązkiem czuwania, mądrych wyborów na rzecz wartości życia i piękna.

Wolność stale trzeba zdobywać, nie można jej tylko posiadać! Przychodzi jako dar; utrzymuje się poprzez zmaganie. Dar i zmaganie wpisują się w karty ukryte, a przecież jawne. Całym sobą płacisz za wolność – więc to wolnością nazywaj, że możesz płacąc ciągle na nowo siebie posiadać<sup>36</sup>.

---

<sup>34</sup> Jan Paweł II, „Encyklika *Dominum et vivificantem*”, w: *Encykliki Jana Pawła II* (Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2005), 331.

<sup>35</sup> Tamże, 309.

<sup>36</sup> Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, 79.

I tu, podobnie jak w myśli ks. Józefa Tischnera, powraca nadzieja, nadająca sens twórczym wysiłkom osoby ludzkiej. Bez niej nie może istnieć miłość, gdyż tylko w nadziei uzyskuje ona swoje dopełnienie. Ojciec Święty wielokrotnie powraca do tego tematu w książce *Przekroczyć próg nadziei* czy też w swoich encyklikach. „Ziemio, która nie przestajesz być częścią naszego czasu. Ucząc się nowej nadziei, idziemy poprzez ten czas ku ziemi nowej. I wznosimy ciebie, ziemio dawna, jak owoc miłości pokoleń, która przerosła nienawiść”<sup>37</sup>.

Dzięki dbałości o miłość, czyli uczestnictwie w kulturze poszanowania, możliwe jest wzrastanie w swoim człowieczeństwie, cnota ta staje się sposobem postępowania i wpisuje się nierozdzielnie w samo ludzkie powołanie. Dla chrześcijanina jest to szczególne zadanie bycia światłem dla innych, o czym nieraz pisał Jan Paweł II.

Człowiek żyje prawdziwie ludzkim życiem dzięki kulturze. Kultura jest właściwym sposobem istnienia i bytowania człowieka. Kultura jest tym, przez co człowiek jako człowiek staje się bardziej człowiekiem: bardziej „jest”. Naród bowiem jest tą wielką wspólnotą ludzi, którą łączą różne spoiwa, ale nade wszystko właśnie kultura. Naród istnieje „z kultury” i „dla kultury”<sup>38</sup>.

Moralność i jej zasady jako sposób postępowania jednostki w społeczeństwie muszą się stać wewnętrznymi regułami działania osoby, wpisanymi w sumienie – przekazywanymi w rodzinie jako tej najważniejszej komórce w stosunkach międzyludzkich. Uświadamianie reguł etycznych i stosowanie ich w każdej sytuacji jest podstawą uczestnictwa we wspólnocie miłości. W ten sposób w ujęciu Jana Pawła II możliwe jest przeciwstawienie się zagrożeniom, jakie niesie współczesna kultura informacyjno-globalizacyjna.

Niezbędne staje się zatem odzyskanie powszechnej świadomości prymatu wartości moralnych, które są wartościami osoby jako takiej. Uświadomienie sobie na nowo ostatecznego celu życia i jego podstawowych wartości jest wielkim zadaniem dnia dzisiejszego, mającym na celu odnowę społeczeństwa. Tylko świadomość prymatu tych wartości pozwoli na takie wykorzystanie ogromnych możliwości, jakie nauka złożyła w ręce człowieka i jakie będą naprawdę nastawione na rozwój osoby ludzkiej w całej jej wewnętrznej prawdzie, w jej wolności i godności<sup>39</sup>.

Lektura wybranych dzieł Jana Pawła II prowadzi do refleksji nad tajemnicą miłości Boga, bez której niemożliwe jest kształtowanie ludzkiego serca oraz nowej kultury. Kiedy człowiek odcina się od tego źródła, „żyje tak, jakby Boga nie było”, sam siebie skazuje na istnienie w wymiarze śmierci bez perspektywy

<sup>37</sup> Tamże, 80.

<sup>38</sup> Tamże, 89.

<sup>39</sup> Jan Paweł II, *Adhortacja apostołska „Familiaris consortio”*, w: *Jan Paweł II, Dzieła zebrane*. Tom II: *Adhortacje*, nr 8 (Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2006), 11.

ocalenia. Dla Papieża to Stwórca jest jedynym gwarantem nadziei i życia, tylko w Chrystusie można odnaleźć ostateczną odpowiedź na nierozwiązane pytania egzystencjalne i w końcu zrozumieć samego siebie.

W wielu ludziach i wielu wspólnotach dojrzeźwa świadomość, że przy całym zawrotnym postępie cywilizacji naukowo-technicznej, niezależnie od rzeczywistych zdobyczy i osiągnięć, człowiek jest zagrożony i ludzkość jest zagrożona. Wobec tego zagrożenia – więcej, w doświadczeniu groźnego upadku duchowego człowieka – osoby i wspólnoty, jakby wiedzione wewnętrznym zmysłem wiary, szukają mocy, która zdolna jest człowieka podźwignąć, wyzwolić go od siebie samego i z jego błędów i pomyłek, które czynią szkodliwymi nawet owe osiągnięcia<sup>40</sup>.

Cywilizacja miłości może się stać udziałem całej wspólnoty pod warunkiem pełnego zaangażowania wszystkich jej uczestników. Koniecznością się staje uwrażliwienie na trudną sytuację drugiego, bezinteresowne otwarcie się na zaspokojenie jego najważniejszych potrzeb. Podobnie jak w kontekście rozważań ks. Józefa Tischnera, spotkanie z dziełami Jana Pawła II staje się odwołaniem do etycznej filozofii Emmanuela Levinasa, gdzie Twarz drugiego staje się wezwaniem i nakazem do przemiany własnego postępowania. Wtedy dopiero w relacji osobowej możliwe jest wejście w przestrzeń działania Boga, przychodzącego w człowieku cierpiącym i proszącym o pomoc.

Dzisiaj bardziej chyba niż w przeszłości ludzie zdają sobie sprawę z łączącego ich wspólnego przeznaczenia, aby budować razem, jeśli chce się uniknąć zagłady wszystkich. Z głębi niepokoju, lęku i zjawisk ucieczki, takich jak narkomania, typowych dla świata współczesnego, z wolna wyłania się zrozumienie tego, że dobro, do którego wszyscy jesteśmy powołani, i szczęście, do którego dążymy, nie dadzą się osiągnąć bez wysiłku i zaangażowania wszystkich, nie wyłączając nikogo, i bez konsekwentnego wyrzeczenia się własnego egoizmu<sup>41</sup>.

Filarem nowej cywilizacji stał się szacunek dla życia. Ta najwyższa ze wszystkich wartości nadaje sens samej miłości, jest jej wyznacznikiem i sankcją. Dla Jana Pawła II słabość ciała, niepełnosprawność nie jest wykluczeniem, a pogarda dla niej kieruje tak zwanych silnych ku kulturze śmierci i zniszczenia. „Wydaje się, że to, co najbardziej zagraża stworzeniu i człowiekowi, to brak poszanowania dla praw natury i zanik poczucia wartości życia”<sup>42</sup>. To nie bogactwo i zysk jest znakiem sukcesu, ale zdolność do pokochania tych, którzy dla świata są już nieprzydatni i wykluczeni. To przede wszystkim od postawy chrześcijan i ich czynu zależeć będą nowe czasy, od zdolności kochania.

<sup>40</sup> Tenże, „Encyklika *Dominum et vivificantem*”, 345.

<sup>41</sup> Tenże, „Encyklika *Sollicitudo rei socialis*”, w: *Encykliki Ojca Świętego*, 466.

<sup>42</sup> Z homilii Jana Pawła II wygłoszonej w Zamościu dnia 12.06.1999, w: Jan Paweł II, *Do ciebie. Wybór myśli z pielgrzymek do Ojczyzny* (Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne 1999), 43.

Stajemy tu w obliczu jednego z najbardziej niepokojących objawów „kultury śmierci”, szerzącej się zwłaszcza w społeczeństwach dobrobytu, charakteryzujących się mentalnością nastawioną na wydajność, według której obecność coraz liczniejszych ludzi starych i niesprawnych wydaje się zbyt kosztowna i uciążliwa. Ludzie ci bardzo często są izolowani przez rodziny i społeczeństwo, kierujące się prawie wyłącznie kryteriami wydajności produkcyjnej, wedle których życie nieodwracalnie upośledzone nie ma już żadnej wartości<sup>43</sup>.

Miłość dla Jana Pawła II jest zadaniem wzrastania każdej osoby we własnym człowieczeństwie, to przemiana serca, wrażliwość miłosierdzia. Nowa cywilizacja jest dla Papieża urzeczywistnieniem zasad ewangelicznych w praktyce; lepszą przyszłość człowiek tworzy najpierw w sobie samym. Biblijne osiem błogosławieństw i dziesięć przykazań muszą się stać w sposób naturalny treścią ludzkiego myślenia i pracy; w Piśmie Świętym obecne jest światło, które wskaże drogę ku oczekiwanej miłości.

Człowiek bowiem każdy idzie przed siebie. Podąża ku przyszłości. I narody idą przed siebie. I ludzkość cała. Iść przed siebie – to nic, tylko ulegać wymogom czasu, pozostawiając stale za sobą przeszłość: dzień wczorajszy, rok, lata, stulecia. Iść przed siebie, to znaczy mieć świadomość celu. Człowieka trzeba mierzyć miarą serca. Sercem! Ogromnie wiele zależy od tego, jaką każdy z was przyjmie miarę swojego życia, swojego człowieczeństwa<sup>44</sup>.

W powołaniu człowieka ku rzeczywistości miłosierdzia i przebaczenia naczelną rolę spełnia jego sumienie, w którym rozpoczynają się ścieżki tworzenia i niszczenia. Przedstawiciele ponowozytności w imię postępu, dokonują zatarcia granic między dobrem a złem, co więcej, zło nosi często nazwę dobra. Zdrada małżeńska uważana jest za niewinny flirt, rozbięcie rodziny to realizacja własnej wizji szczęścia. Jan Paweł II staje po stronie prawdy i opowiada się za nazywaniem zjawisk takimi, jakimi są w rzeczywistości, jasną oceną ludzkich postaw i zamierzeń. Wanda Półtawska w swoim artykule jednoznacznie przedstawia sedno papieskiego przesłania:

W tym właśnie punkcie nauka Jana Pawła II różni się całkowicie od współczesnych tendencji świata. Obecnie sprowadza się miłość do fizjologii i techniki działania seksualnego, zaciera się różnicę między aktem małżeńskim a cudzołożnym nadużyciem, zaciera się granicę między naturą i patologią. W ten świat współczesny, coraz bardziej niszczący prawdziwą naturę człowieka, Jan Paweł II niesie inną propozycję – pod prąd tego, co głoszą środki przekazu, na znak sprzeciwu. Pokazuje zupełnie inny wymiar ludzkiej miłości, nazywając ją zaskakująco prosto: „piękną miłością”<sup>45</sup>.

<sup>43</sup> Jan Paweł II, „Encyklika *Evangelium vitae*”, w: *Encykliki Ojca Świętego*, 929.

<sup>44</sup> Tenże, *Do ciebie*, 31, 35.

<sup>45</sup> Wanda Półtawska, „Obrońca świętości życia i rodziny”, *Wychowawca* 3 (2012), 5.

Ojciec Święty staje w obronie osoby ludzkiej, przeciwstawia się manipulacji i poniżaniu. Czystość serca stała się tu elementem najważniejszym, miłość międzyludzka – podobnie jak w *Hymnie* św. Pawła, do którego Papież niejednokrotnie nawiązuje – może być wierna, wyłączna, trwająca aż do naturalnej śmierci. Ona to może wywyżżyć człowieczą naturę, nadać sens istnienia, nie wykluczając najsłabszych i najbardziej poranionych. W tej cywilizacji kobieta wzbudza podziw w oczach mężczyzny, a dziecko poczęte zasługuje na przyjęcie bez względu na sytuację rodziny.

A świat rozpała coraz gwałtowniej bezwzględne, egoistyczne, brutalne pożądanie. On zaś pokazuje zupełnie inną stronę, przeciwstawny biegun tej samej ludzkiej rzeczywistości, ludzkiej miłości – pożądaniu przeciwstawia bezinteresowną czułość, a zaborczej zachłanności zmysłowej przeciwstawia uniesienie serca, które cieszy się, uwolnione od pożądania, radością drugiego, które szuka tylko dobra kochanej osoby, przypominając o sobie<sup>46</sup>.

Wyłania się tu wizja antropologiczna w kontekście nowej cywilizacji, inne spojrzenie na człowieka, które może być przedmiotem osobnego opracowania książkowego. Osoba ludzka jest tu obrazem samego Boga – jak niejednokrotnie wspominał o tym Papież – i powinna ona żyć na Boże podobieństwo. Jest powołana do istnienia w prawdzie i miłości, do nieustannego przekraczania własnych ograniczeń. Ona szanuje wartości, szczególnie życie; przyjmuje chrześcijańskie zasady jako własne.

Człowiek prawdy, według Jana Pawła II, to człowiek pokoju. Czerpie on światło z prawdy, posiada jasny obraz niesprawiedliwości i konfliktów. Człowiek ten nie zatrzymuje się jednak na tym, ale pokłada ufność w wyższych władzach człowieka, w jego rozumie, sercu i dobru, które nosi w sobie. Wychowanie do prawdy to wychowanie do dialogu. Człowiek dialogu nie boi się uczciwych porozumień. Prawda zbliża ludzi, każe zapomnieć o wczorajszej nieufności i otwiera na spotkanie z drugim człowiekiem<sup>47</sup>.

Szczególną troską objęte jest dziecko, niezależnie od wieku; jako podmiot powierzony rodzicom i zadanie opieki, wychowania i czułości. Istoty najmniejsze i najbardziej bezbronne znajdują się w centrum papieskiej wizji miłości, są w samym sercu rodziny, a wspólnota społeczna istnieje dla nich i poprzez nie – podejście dorosłych wobec dzieci staje się miarą funkcjonowania całego społeczeństwa. Jak pisał Jan Paweł II w *Liście do rodzin*: „Cały ten proces poczęcia i rozwoju w łonie matki, wreszcie zrodzenia, wydania na świat służy do stworzenia stosownej jakby przestrzeni, aby ten nowy człowiek mógł się objawić jako dar. Albowiem również

---

<sup>46</sup> Tamże, 6.

<sup>47</sup> Jan Niewęglowski, „Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II”, *Wychowanie na co Dzień* 4–5 (2005): 9.

on – ten nowy człowiek – jest od początku takim właśnie darem<sup>48</sup>. Wartość dziecka jako osoby nabiera szczególnego wymiaru w sytuacji niepełnosprawności lub innych momentów trudnych w życiu rodziny. Według papieskiej koncepcji od osób najłabszych i cierpiących można się uczyć, czym jest bezinteresowna miłość jako dar z siebie i poświęcenie bez reszty – a zarazem tajemnica, którą odczytać można na poziomie duchowym, odrzucając materializm i własny egoizm.

Jest zatem konieczne, aby wartości, które człowiek wybiera i do których dąży swoim życiem, były prawdziwe, ponieważ tylko dzięki prawdziwym wartościom może stać się lepszy, rozwijając w pełni swoją naturę. Człowiek nie znajduje prawdziwych wartości, zamykając się w sobie, ale otwierając się i poszukując ich także w wymiarach transcendentnych wobec niego samego. Jest to konieczny warunek, który każdy musi spełnić, aby stać się sobą i wzrastać jako osoba dorosła i dojrzała<sup>49</sup>.

Człowieczeństwo w ujęciu przedstawicieli personalizmu filozoficznego i pedagogicznego, filozofii i pedagogiki dialogu<sup>50</sup>, filozofii dramatu – nurtów, wspomnianych w artykule, a współtworzących wizję cywilizacji miłości – staje się elementem wywyższenia, upomnieniem się o godność istoty ludzkiej, która przybliżając się ku kulturze życia, wciąż od nowa przekraczać musi własne ograniczenia i słabości. W swoim wzrastaniu we wspólnocie przeciwstawić się może ideologiom zniszczenia, takim jak postmodernizm czy pęd ku śmierci.

Natura ludzka polega na nieustannym wysiłku przekraczania granic zwierzęcości tkwiącej w człowieku i wyrastania ponad nią człowieczeństwem oraz rolą twórcy wartości. Bez tej misji i tego wysiłku człowiek zapada się z powrotem w swoją czystą zwierzęcość, która stanowi jego unicestwienie<sup>51</sup>.

Gloryfikacja wartości życia, radość z codziennych, powszednich wydarzeń, wzrastanie we własnym człowieczeństwie i uczenie tego procesu innych, bliskość, czułość i wierność jako postawy umacniające międzyludzką wspólnotę, bycie autentycznym we wszystkim, co się mówi i czyni – takie podejście do rzeczywistości staje się mocą przeciwstawiającą wszelkim kryzysom i kłamstwu. Ksiądz Jan Kaczkowski – nieżyjący już przewodnik współczesności, jeszcze w świecie nauki niezakwalifikowany do personalizmu pedagogicznego, ale zgodny z jego nurtem – w swoich rozważaniach ujmuje na pewnym poziomie problemowym cywilizację miłości nie jako szczyt ludzkich marzeń, ale ukrytą w rodzinie, pomiędzy osobami, w dotknięciu ręki, uśmiechniętym spojrzeniu. „Nie czekaj na cierpienie,

<sup>48</sup> Jan Paweł II, „List do rodzin »*Gratissimam sane*« z okazji Roku Rodziny, 22.02.1994”, w: *Wybór listów Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 1, nr 11 (Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 1997), 72.

<sup>49</sup> Tenże, „Encyklika *Fides et ratio*”, Rzym 1998, 25.

<sup>50</sup> „Świętem jest spotkanie – każde spotkanie”. Fragment Słowa Wspólnoty Burego Misia, Konstytucji Życia tej Wspólnoty, *Duchowe bycie Wspólnoty*.

<sup>51</sup> Roman Ingarden, „O naturze ludzkiej”, w: *Człowiek – kultura – wychowanie. Wybór tekstów*, red. Franciszek Adamski (Kraków: Wydawnictwo WAM 1993), 41.



które ci uporządkuje życie<sup>52</sup>. W rytmie bieżących działań, pracy i odpoczynku, w świat osób wkracza transcendencja, będąca naturalnym pragnieniem duchowym. Myśl ks. Jana Kaczkowskiego prowadzi ku tajemnicy Boga, obecnej u innych, wcześniej wymienianych autorów, Ojca, który, będąc samą Miłością, nadaje najwyższą sankcję i sens wszystkiemu, co czyni człowiek, choćby od Stwórcy się odwrócił. Łączą się tu rozważania ks. Józefa Tischnera i Jana Pawła II w opisie kochającego Pana, który zawsze jest blisko<sup>53</sup>.

Bóg nie jest paskudnym dziadem siedzącym na chmurze, który nas nie lubi, więc rozdaje cierpienia i rozmaite przeciwności. On nas kocha w chwili naszego powodzenia, ale szczególnie blisko jest w momencie nieszczęścia. Nie opuszcza swoich dzieci. Kiedy spada na nas jakieś niezasłużone cierpienie i wydaje się nam, że Pan Bóg nas zostawił, mimo szalejących emocji należy zrobić matematyczne założenie, że On z nami jest i kocha nas bardzo odpowiedzialną miłością. Bez względu na to, czy nam się życie wali, czy nie, Bóg jest stały, niezmienny, wierny<sup>54</sup>.

Personalizm pedagogiczny i filozofia dialogu są istotnym kontekstem rozważań o cywilizacji miłości, a sama jej idea przenika się z tymi nurtami. Sednem jej jest spotkanie człowieka z Bogiem w przestrzeni rozmowy, wejście w samego siebie, otwarcie na prawdy wyższe, duchowe. Ksiądz Jan Kaczkowski niejednokrotnie przedstawia zagadnienie walki o dobro w ludzkim sercu. „Jeśli chcemy być synami światłości, to musimy patrzeć na wnętrze, pilnować wewnętrznej harmonii”<sup>55</sup>.

Nowe życie w blasku Bożych prawd jest dane tym, którzy nie zrezygnowali z wytrwałego podążania ścieżką ufności, że nigdy nie zostaną zawiedzeni przez swojego Stwórcę. Nawet tam, gdzie inni nie widzą już żadnej perspektywy, w kulturze życia wszystko jest jeszcze możliwe. Wędrowka ku szczęściu to historia drobnych zwycięstw nad sobą, opowiedzenia się po stronie ponadczasowych wartości. „Walczcie o siebie, nie dajcie się wdeptać kryzysom beznadziejności, chwilowej ciemności, walczcie o czyste sumienie i nigdy nie myślcie, że Bóg jest przeciwko wam”<sup>56</sup>.

Przestrzeń kształtowania się lepszej wizji rzeczywistości jest ludzkie wnętrze. To w sumieniu rozważane są osobiste decyzje, od których często zależy być albo nie być drugiej osoby. W ujęciu Jana Kaczkowskiego to w myślach bierze swój początek niszczycielskie oblicze zła lub potencjalnego, budującego dobra. Cywilizacja miłości to pewien wymiar duchowy, zależny od drobnych z pozoru spraw, tu człowiek może stać się z własnej winy autorem rozpadu uświęconych wartości.

<sup>52</sup> Jan Kaczkowski, *Grunt pod nogami* (Kraków: Wydawnictwo WAM 2016), 23.

<sup>53</sup> Tamże, 75: „Lubię powtarzać, że Bóg jest kimś dramatycznie bliskim. To trochę Tischnerowskie sformułowanie. Różne są poziomy bliskości i dramatu”.

<sup>54</sup> Tamże, 25.

<sup>55</sup> Tamże, 31.

<sup>56</sup> Tamże, 53.

Musimy tylko zadbać o to, by żyć wiecznie po prawej stronie, to znaczy, żeby nie łamać własnego sumienia. Sumienie to najbardziej intymny głos w nas, który nam mówi, co jest dobre i co jest złe. Musimy go słuchać, nie możemy go oszukiwać. Są takie momenty w życiu, kiedy słyszymy trzask swojego łamanego sumienia. Ono nam mówi: nie rób czegoś, albo: czynić coś dobrego, powstrzymaj się od zła, a my robimy na przekór i wtedy następuje trzask<sup>57</sup>.

Kiedy w świecie współczesnym niektórzy żyją tak, jakby Boga nie było, panuje kryzys prawdy, pomiędzy osobami panuje anonimowość i obojętność, zachwiane są podstawy instytucji rodziny, szczególną odpowiedzialność za przemianę tego pędu ku śmierci ponoszą wszyscy będący w bliskości Boga<sup>58</sup>. W chwilach zwątpienia, zachwiania się nadziei, szansą pozostaje ta niepojęta umysłem relacja z wymiarem transcendencji. „Wierność i czuwanie nad własnym sumieniem, które może podlegać napięciom, to coś, nad czym musimy pracować. Wyobraźcie sobie noc sumienia, która jest naciskana przez jakąś pokusę i nie widzi Boga. Obroni się tylko tą siłą, którą wypracowało, kiedy miało światło”<sup>59</sup>. Jest to niekończący się dialog i poszukiwanie kontaktu z Bogiem, to dzięki tej duchowej aktywności możliwe jest przepelnianie życia miłością i zachowanie cnoty nadziei – odnawiającej ludzkie serce i czyniącej je gotowym do tego, aby kochać każdego i bez wyjątku. Na tym opiera się przekaz nowej cywilizacji – pozostanie przy wartościach, bycie wytrwałym aż do końca w tym wszystkim, co się czyni na co dzień<sup>60</sup>. „Musimy być cierpliwi. Wsłuchiwać się w swoje życie. I dawać sobie szansę”<sup>61</sup>. Dla osób wybierających dobro i prawdę ten inny, lepszy, święty czas wciąż rozpoczyna się od początku. Oczekiwane spełnienie poprzez miłość jest perspektywą na tu i teraz, a upływający czas – bezcennym skarbem, który tak łatwo można zmarnować. Sama postać ks. Jana Kaczkowskiego, walczącego z chorobą nowotworową, staje się czytelnym znakiem dla współczesnych ludzi, że własne życie jest pełne cudów i śladów obecności Boga pośród nich.

Dlatego może dzisiaj, w taką zwykłą niedzielę, która nie zapowiada żadnego przełomu, powiedzmy sobie: spróbuję na nowo, od dzisiaj będę się starał zerwać nawet z najmniejszym złem, które we mnie jest. Może nie ze wszystkim od razu, ale przynajmniej wybiorę sobie coś, co mnie najbardziej uwiera, na przykład banalne kłamstwa, które się pojawiają tylko po to, żeby wzmocnić moją pozycję w oczach innych<sup>62</sup>.

---

<sup>57</sup> Tamże, 71.

<sup>58</sup> Tamże, 111: „Mistyki należy szukać w prozie dnia codziennego. Pan Bóg jest bardzo delikatny, trzeba go czytać uważnie”.

<sup>59</sup> Tamże, 101.

<sup>60</sup> Tamże, 143: „Zapytajmy o zaufanie w naszym życiu. Także wtedy, gdy chwilowo nie czujemy Bożej obecności i wydaje nam się, że możemy polegać tylko na sobie”.

<sup>61</sup> Tamże, 123.

<sup>62</sup> Tamże, 132.

Dialog, miłość, spotkanie, relacja, zrozumienie drugiego człowieka, poszanowanie wartości, życie jako najcenniejszy skarb – wszystkie te elementy cywilizacji miłości łączą się w jedną całość u wszystkich omawianych powyżej myślicieli. Dla ks. Jana Kaczkowskiego przedstawiana wcześniej postać ks. Tischnera zawsze była wzorem i inspiracją. „Autorytetem dla mnie był ksiądz Józef Tischner ze swoją filozofią dialogu, myśleniem według wartości, a potem, pod koniec życia, z myśleniem według miłości”<sup>63</sup>.

Wyzwania i zagrożenia współczesności wymagają nowego zrozumienia znanych już pojęć: matki, ojca, żony, męża, instytucji rodziny, innego spojrzenia na wyznawane dotąd wartości. Być może tworząca się subdyscyplina naukowa – pedagogika bezpieczeństwa będzie pewną formą odpowiedzi na wciąż pojawiające się pytania o kondycję człowieka XXI wieku – tego poszukującego szacunku, godności, bycia kochanym. Cywilizacja miłości nie jest czymś dalekim, czy też perspektywą nieznaną przyszłości – odsłania się tu i teraz poprzez ludzkie dokonywane wybory. To osoba ludzka sama jest twórcą kultury życia lub śmierci – i to do niej należy ostatnie słowo.

Streszczenie: W polskiej myśli pedagogicznej jednym z najważniejszych fundamentów funkcjonowania młodego człowieka, a szczególnie dziecka w przestrzeni społecznej jest „cywilizacja miłości”. Oparta na poszanowaniu fundamentalnych wartości, do jakich należą: ludzkie życie, rodzina, prawda, dobro, wpisana jest w praktykę wychowawczą, nadaje jej wyższy sens, wpływając na to, co dla pedagogiki jest fundamentem – samo człowieczeństwo.

Podstawą rozważań autora są wybrane elementy pedagogiki personalistycznej Janusza Korczaka, Jana Pawła II i ks. Jana Kaczkowskiego, który swoją myślą zbliża się ku istotnym założeniom tej pedagogiki; filozofii dramatu Józefa Tischnera. W opinii autora filozofia personalistyczna przenika się tu z pedagogiką personalistyczną, w kontekście cywilizacji miłości oba nurty są ze sobą zbieżne. Źródeł cywilizacji miłości poszukuje się w nauczaniu Jana Pawła II, szczególnie w kontekście papieskich encyklik – *Evangelium vitae* czy też *Dives in misericordia*; prawdziwe zaś początki tej ważnej idei obecne są już w poglądach Janusza Korczaka.

Słowa kluczowe: miłość, cywilizacja, Bóg, filozofia, personalizm, dziecko, wartości, pedagogika, człowieczeństwo, życie, postępowanie, prawda, dobro, piękno, kultura, osobowość, podmiotowość, tożsamość, pedagogika, fundament, dusza, etos, sumienie, rodzina, imperatyw kategoryczny, serce, moralność, dialog, personalizm, sumienie, wierność, czuwanie

## Bibliografia

- Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefanii Wilczyńskiej*, red. Ireneusz Jan Pyrzyk. Włocławek: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, 2015.
- Bagrowicz, Jerzy. „Pedagogia dorastania – pedagogia służby – pedagogia śmierci: homilia podczas Mszy św. w dniu pogrzebu Ojca Świętego Jana Pawła II”. *Wychowanie na co Dzień* 4–5 (2005): 5–8.

<sup>63</sup> Jan Kaczkowski, Piotr Żyłka, *Życie na pełnej petardzie* (Kraków: Wydawnictwo WAM 2015), 58.

- Bartnikowski, Maciej. „Jan Paweł II – papież dzieci”. *Wychowanie na co Dzień* 4–5 (2005): 32–34.
- Bilicki, Tomasz. *Dziecko i wychowanie w pedagogii Jana Pawła II*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.
- Chrobak, Stanisław. „Prawda jako wartość w wychowaniu. Zarys problematyki w świetle nauczania Jana Pawła II”. *Wychowanie na co Dzień* 4–5 (2005): 26–29.
- Chrobak, Stanisław. „Wejść w obszar nadziei – Jan Paweł II o potrzebie kształtowania projektu życia”. *Wychowanie na co Dzień* 4–5 (2011): 14–19.
- Chymuk, Maria. *Janusz Korczak – dziecko i wychowawca*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2009.
- Cichosz, Wojciech. *Wychowanie chrześcijańskie wobec postmodernistycznej prowokacji*. Gdańsk: Zakłady Graficzne im. KEN, 2001.
- Człowiek – kultura – wychowanie. Wybór tekstów*, red. Franciszek Adamski. Kraków: Wydawnictwo WAM, 1993.
- Człowiek wobec wartości*, red. Jarosław Jagieła, Władysław Zuziak. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2006.
- „Czytając encykliki Jana Pawła II”, wybór i oprac. Zbigniew Cendrowski. *Lider* 5 (243) (2011): 19–29.
- Descartes, René. *Medytacje o pierwszej filozofii*. Warszawa: PWN, 1958.
- Drzeżdżon, Wojciech. „Personalistyczny wymiar wychowania”, *Wychowawca* 9 (2011): 5–7.
- Dzieło Janusza Korczaka wobec wyzwań XXI wieku*, red. Krystyna Zabawa, Renata Paner. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2014.
- Dziuba, Andrzej. „Cywilizacja miłości orędem nowej ewangelizacji”. *Studia Salvatoriana Polonica* 5 (2011): 11–33.
- Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2005.
- Fides et ratio – w poszukiwaniu ideału człowieka XXI wieku*, red. Ireneusz Mroczkowski, Anna Wesołowska. Płock: Wydawnictwo Naukowe Novum, 2001.
- Gajda, Janusz. *Pedagogika kultury w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- Hartman, Jan, Jan Woleński. *Wiedza o etyce*. Warszawa–Bielsko Biala: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2009.
- Horowski, Jarosław. „Pontyfikat Jana Pawła II jako czas wychowania do wolności”. *Wychowanie na co Dzień* 4–5 (2011): 19–26.
- Ingarden, Roman. „O naturze ludzkiej”, w: *Człowiek – kultura – wychowanie. Wybór tekstów*, red. Franciszek Adamski (Kraków: Wydawnictwo WAM 1993), 41.
- Interdyscyplinarność w wychowaniu – inspiracje korczakowskie*, red. Roman Gawrych, Adam Solak, Tomasz Wardzała. Seria Wydawnicza WSSE w Gdańsku. Gdańsk: Wyższa Szkoła Ekonomiczna, 2014.
- Jan Paweł II. „Adhortacja apostolska *Familiaris consortio*”. W: Jan Paweł II, *Dzieła zebrane*. Tom II: *Adhortacje*, nr 8, Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2006.
- Jan Paweł II. *Dar i tajemnica. W pięćdziesiątą rocznicę moich święceń kapłańskich*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 1996.
- Jan Paweł II. *Do ciebie. Wybór myśli z pielgrzymek do Ojczyzny*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne, 1999.
- Jan Paweł II. „Encyklika *Dominum et vivificantem*. Rzym 18.05.1986”. W: *Encykliki Jana Pawła II*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2005.
- Jan Paweł II. „Encyklika *Evangelium vitae*. Rzym 25.03.1995”. W: *Encykliki Jana Pawła II*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2005.
- Jan Paweł II. „Encyklika *Fides et ratio*. Rzym 14.09.1998”. W: *Encykliki Jana Pawła II*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2005.
- Jan Paweł II. „Encyklika *Redemptor hominis*. Rzym 04.03.1979”. W: *Encykliki Jana Pawła II*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2005.

- Jan Paweł II. „Encyklika *Sollicitudo rei socialis*. Rzym 30.12.1987”. W: *Encykliki Jana Pawła II*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2005.
- Jan Paweł II. „Encyklika *Veritatis splendor*. Rzym 06.08.1993”. W: *Encykliki Jana Pawła II*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2005.
- Jan Paweł II. *List do rodzin*, nr 13, Rzym: 1994.
- Jan Paweł II. *Pamięć i tożsamość*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2005
- Jan Paweł II. *Przekroczyć próg nadziei*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 1994.
- Jan Paweł II. *Przemówienia i homilie*. Kraków: „Wydawnictwo „Znak”, 1997.
- Jan Paweł II. „Sandomierz, 12 czerwca 1999. Homilia w czasie Mszy św.”. W: *Jan Paweł II. Pielgrzymki do ojczyzny. 1979–1983–1987–1991–1995–1997–1999*, red. J. Poniewierski. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 1999.
- Kaczkowski, Jan. *Dasz radę*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2016.
- Kaczkowski, Jan. *Grunt pod nogami*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2016.
- Kaczkowski, Jan. *Szału nie ma, jest rak*. Warszawa: Biblioteka „Więzi”, 2013.
- Kaczkowski, Jan, Piotr Żyłka. *Życie na pełnej petardzie*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2015.
- Kant, Immanuel. *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. Mściław Wartenberg. Warszawa: PWN, 1971.
- Korczak, Janusz. „Dzieci i wychowanie”. W: *Mysł pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, wybór Maria Falkowska. Warszawa: „Nasza Księgarnia”, 1983.
- Korczak, Janusz. „Matka”. W: *Mysł pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, wybór Maria Falkowska. Warszawa: „Nasza Księgarnia”, 1983.
- Korczak, Janusz. „Rozwój idei miłości bliźniego w XIX wieku”, w: *Mysł pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, wybór Maria Falkowska. Warszawa: „Nasza Księgarnia”, 1983.
- Korczak na marginesach – czytając „Pamiętnik Starego Doktora”*, red. Zbigniew Rudnicki. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2013.
- Kossakowski, Czesław. „Wybrane myśli Jana Pawła II o niepełnosprawności człowieka w kontekście paradygmatów w pedagogice specjalnej”. *Wychowanie na co Dzień* 4–5 (2005): 42–43.
- Ku cywilizacji miłości. Pokłosie IX Dolnośląskiego Festiwalu Nauki na Papieskim Wydziale Teologicznym 14–21 września 2006*, red. ks. Wiesław Wenz, Wrocław: Papieski Wydział Teologiczny, 2006.
- Kustra, Czesław. „Dziecko jako osoba w nauczaniu Jana Pawła II”. *Wychowanie na co Dzień* 4–5 (2005):13–20.
- Lipińska-Rzeszutek, Małgorzata. „Janusz Korczak”, w: *Polska myśl pedagogiczna po 1918 roku*, red. Ewa Brodacka-Adamowicz. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, 2009.
- Malinowski, Jan. „Pedagogiczne dzieło Jana Pawła II”. *Wychowanie na co Dzień* 4–5 (2011).
- Maritain, Jacques. *Humanizm integralny. Zagadnienia doczesne i duchowe nowego świata chrześcijańskiego*. Londyn: 1960.
- Mol, Halina, Iwona Smęder-Pasławska, Małgorzata Wątkowska. „Nie pozwólcie umrzeć nadziei”. *Wychowawca* 4 (2007): 29–30.
- Mysł pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, wybór Maria Falkowska. Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, 1983.
- Niewęglowski, Jan. „Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II”. *Wychowanie na co Dzień* 4–5 (2005): 8–9.
- Nowak, Marian. „Wymiary teorii i praktyki w pedagogice w ujęciu Karola Wojtyły”. *Wychowanie na co Dzień* 4–5 (2005): 10–13.
- Nyczkało, Nella. „O pedagogice i pedagogii Jana Pawła II”. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych* 3 (2009): 45–56.

- O trudnej sztuce bycia razem – czyli różne oblicza integracji*, red. Adam Stankowski, Małgorzata Bałukiewicz. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- Olbrycht, Katarzyna. „Autorytet Jana Pawła II w wychowaniu dziecka”. *Wychowawca* 4 (2010): 5–7.
- Paweł VI, *Acta Apostolicae Sedis* 68 (1976): 145.
- Pedagogika dialogu – wokół pedagogii Janusza Korczaka*, red. Dorota Jankowska. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2014.
- Pietrzak, Małgorzata. „Tryptyk rzymski czyli tajemnica słowa”. *Wychowanie na co Dzień* 4–5 (2011): 32–37.
- Polska myśl pedagogiczna po 1918 roku*, red. Ewa Brodacka-Adamowicz. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, 2009.
- Póltawska, Wanda. „Obronca świętości życia i rodziny”. *Wychowawca* 3 (2012): 5–7.
- Ronikier-Olczak, Joanna. *Korczak – próba biografii*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B., 2011.
- Rynio, Alina. „Integralne wychowanie osoby konsekwencją przyjmowania »antropologii adekwatnej«”. *Wychowanie na co Dzień* 4–5 (2005): 20–25.
- Rynio, Alina. *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2004.
- Seul, Anastazja. „Aksjologiczne podstawy kultury w wypowiedziach Jana Pawła II”. *Polonistyka* 8 (2008): 15–18.
- Skrzypek, Janusz. „Misja rodziny [wychowanie do świętości]”. *Wychowawca* 4 (2011): 12–13.
- Skóra, Aneta. „Bogdan Suchodolski”. W: *Polska myśl pedagogiczna po 1918 roku*, red. Ewa Brodacka-Adamowicz. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, 2009.
- Słowo Wspólnoty Burego Misia, *Duchowe bycie Wspólnoty*.
- Starnawski, Witold. „Aktualność pedagogii Jana Pawła II”. *Wychowanie na co Dzień* 4–5 (2011): 9–13.
- Szymczak, Wioletta. „Uczestnictwo jako podstawowa kategoria w procesie wychowania do życia społecznego”. *Edukacja – Studia, Badania, Innowacje* 4 (2011): 107–119.
- Tabulski, Mariusz. „Uczestnictwo a pedagogika. Edukacyjna perspektywa kategorii »uczestnictwa« u Karola Wojtyły”. *Wychowanie na co Dzień* 4–5 (2005): 47–51.
- Tischner, Józef. *Filozofia dramatu*. Paryż: Éd. du Dialogue, 1990.
- Tischner, Józef. *Miłość nas rozumie. Rok liturgiczny z księdzem Tischnerem*, wybór i oprac. Wojciech Bonowicz. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2001.
- Tischner, Józef. *Myślenie według wartości*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 1993.
- Tischner, Józef. *Myśli wyszukane*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2005.
- Tischner, Józef. *Nieszczęsny dar wolności*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 1993.
- Tischner, Józef. *O człowieku – wybór pism filozoficznych*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 2013.
- Tischner, Józef. *Spór o istnienie człowieka*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2011.
- Tischner, Józef. *Szkice filozoficzne. Romanowi Ingardenowi w darze*. Warszawa–Kraków: PWN, 1964.
- Tischner, Józef. *Świat ludzkiej nadziei*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2005.
- Wojtyła, Karol. *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: TN KUL, 1994.
- Wołoszyn, Stefan. *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku – próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*. Kielce: Dom Wydawniczy „Strzelec”, 1998.
- Wybór listów Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 1. Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM, 1997.

# ARCHIWUM





*Marian Ignacy Morawski*

## CEL I ZADANIE „PRZEGLĄDU POWSZECHNEGO”<sup>1</sup>

Podczas gdy tyle innych krajów w Europie przechodzi ciężkie koleje i widocznemu ulega rozkładowi, nasze społeczeństwo, dzięki Bogu, dzięki pewnym sprzyjającym okolicznościom a zwłaszcza próbom i niedolom, któreśmy przeboleli, zdaje się być na drodze pewnego organicznego postępu: praca mnoży się i doskonali, życie religijne i ruch naukowy zdobywają coraz szersze podstawy, klasy wyższe zajmują się szczerze ulepszeniem bytu i oświeceniem niższych, a te się wywdzięczają rosnącym co dzień zaufaniem. W politycznych stosunkach dajemy dowód trzeźwości i zgodności z porządkiem i władzą, jakich świat o nas nie przypuszczał, w dziedzinie umiejętności swoją grzędę skrętnie uprawiamy, a w sztuce już głośne w świecie zajęliśmy stanowisko; wreszcie w ślad za tym organicznym rozwojem mnożą się pojęcia i zdania różnych odcieni i ścierają się żywo.

W takich warunkach nie wystarcza prasa codzienna donosząca w lot o bieżących wypadkach, ale coraz potrzebniejszemi się stają pisma peryodyczne, któreby ten ruch duchowy w całości obejmowały, nadawały mu wyraźne kształty i poddawały go dokładnej i zasadniczej krytyce. Pism peryodycznych, tygodniowych i miesięcznych, mamy już nie mało, ale odliczywszy te, co są wyłącznie oddane lżejszej literaturze lub pewnym fachowym studiom, odliczywszy także te, co nie rozumiejąc wiary i ducha narodu służą pozytywizmowi i innym importacjom zachodu, nie wiele takich pozostaje, coby szerokie zadanie, o którym mowa, podejmowały. W każdym razie pole to nie jest zbyt robotnikami obsadzone, a obok wszystkich pism peryodycznych, jakie posiadamy, jest jeszcze miejsce, jest, jak sądzimy, potrzeba pisma peryodycznego o szerokich ramach, któreby za hasło miało: **a k t u a l n o ś ć i z a s a d n i c z o ś ć** – podnosić na wszelkiem polu

---

<sup>1</sup> Prezentowany tutaj tekst napisany został przez Mariana I. Morawskiego na otwarcie pierwszego numeru „Przeglądu Powszechnego” i tam opublikowany – R. I, t. 1 (styczeń–marzec 1884): 1–6; Kraków: Druk. W.L. Anczyc i Spółka, wydawca i redaktor odpowiedzialny: ks. Marian Morawski T.J. Jak tytuł wskazuje, tekst niniejszy jest manifestem programowym redaktora naczelnego, należącego zarazem do grona współzałożycieli jednego z najdłużej obecnych na polskim rynku wydawniczym czasopism naukowych wydawanych z przerwami do roku 2012 przez Towarzystwo Jezusowe. W tekście zachowano oryginalną pisownię.

kwestye najaktualniejsze, a sprowadzać je do zasad, reasumować doniosłe wypadki i wybitne prądy myśli pojawiające się w kraju i po świecie, a dochodzić do ich gruntu i sądzić je rozumem oświeconym wiarą, doświadczeniem własnych nieszczęść i widokiem kolei, przez które dzisiaj sąsiednie narody przechodzą [wyróż. – J.K.].

To miejsce chcemy zająć i tej potrzebie zadość uczynić założeniem „Przeglądu Powszechnego”. Mieliśmy po roku dopiero rozpocząć, ażeby się więcej do dzieła przygotować, ale nakłoniło nas do rozpoczęcia bezzwłocznie ustąpienie z pola „Przeglądu Lwowskiego”.

„Przegląd Lwowski” miał myśl przewodnią podobną do naszej, a okoliczności wśród których powstał, nadały mu właściwy charakter. Było to z końcem pamiętnego roku 1870, w chwili kiedy nieomylnie papieska została orzeczoną, Rzym najechany, w Niemczech walka religijna wszczęta; walka ta oddziaływała na rządy i opinią całego niemal świata i odbijała się nawet w opinii naszego kraju. Wówczas to, kiedy mali kulturnicy galicyjscy zabierali się także do kamieni przeciwko Kościołowi, redaktor „Przeglądu Lwowskiego” zajął mężnie stanowisko szermierza prawdy katolickiej, a szermierzył nie tylko dzielnie, ale i skutecznie.

Wiele kłamstw umilkło, wiele gmatwanin się wyjaśniło, wiele złych pisemek pod jego razami rogatą duszę wyzionęło, a pierwszorzędni pisarze polscy jego czasopismo zasilali. Później, gdy się już pojęcia przetarły i faza walk minęła, charakter polemiczny, na którym „Przegląd Lwowski” wyrósł, począł się niepodobac i odtąd powodzenie tego pisma zaczęło się zmniejszać.

Z tem wszystkim, zważywszy, ile w rzeczy samej „Przegląd Lwowski” dobrego zdziałał a złego uchylił, zważywszy także, że jeden człowiek całe brzemie redakcji i wszystkie troski wydawnictwa dźwigał, winniśmy oddać sprawiedliwość ustępującemu z pola, a trzynastoletnią pracą strudzonemu publicyście, winniśmy mu przyznać, że zasłużył się niepospolicie Kościołowi i ojczyźnie; a jak mu na wstępie zawodu Pius IX mówił: *Strenue ferge discutere tenebras...* -, tak my mu na końcu powiedzmy: *Bonum certamen certasti*.

Podjmując tedy w naszym piśmie omówione wyżej zadanie, zakreślamy sobie plan następujący. Przede wszystkim podnosić i opracowywać chcemy zasadnicze kwestye społeczne t.j. zagadnienia i interesa, które w życiu społeczeństw mają właściwe pole, ale których korzeni szukać trzeba w religii i filozofii, a ostatnie wyniki spotyka się w ekonomii i polityce [wyróż. – J.K.]<sup>2</sup>. Od końca prze-

<sup>2</sup> Zdanie to zasługuje na szczególną uwagę tym bardziej, że pisze je filozof i teolog. Uwagę zwraca prospołeczna orientacja, którą należy uznać za nurt myślenia już wtedy budujący nową dyscyplinę naukową – socjologię. Dzieje tej dyscypliny zawierają w sobie pewien okres ścierania się społecznej myśli wyrastającej z tradycji katolicyzmu ze społecznym myśleniem promującym laickość. Po okresie rozmijania się tych nurtów myśli odnośnie do najistotniejszych celów i wizji społecznych (w celu wykazania odrębności stanowiska podkreślano w publikowanych pracach

szłego wieku, kiedy poczęto w teorii i w czynie cały ustrój społeczny przerabiać i na nowych opierać posadach, zagadnienia te, wiecznie ważne, bo szczęścia ludzkości wprost dotyczące, zaczęły coraz więcej mężów stanu i mężów nauki zaprzątać; dziś wreszcie, kiedy widmo socjalizmu stanęło na widnokręgu, stały się one piekące i świat zalękniony zadaje sobie pytanie, czy same podwaliny nowożytnego układu społecznego są dobrze postawione i na prawdzie oparte.

Obok tych kwestyi ogólnych i zasadniczych, podejmować także chcemy praktyczne sprawy i interesa na krajowym gruncie z dnia na dzień powstające, jak sprawy naszych szkół, stowarzyszeń, instytucyj dobroczynnych i tym podobnych czynników społecznego życia.

Polityka, w potocznym, dziennikarskim znaczeniu, nie wchodzi w nasz zakres. Uwiadamić o bieżących wypadkach politycznych jest rzeczą gazet codziennych i tych pismo miesięczne zastępywać nie powinno i nie może. Nawet miesięcznego przeglądu politycznego umieszczać nie będziemy, bo zdaje nam się, że takowy przychodziłby za rzadko dla uwiadomienia, a za często dla sądzenia o biegu wypadków. Ale doniosłe kwestye i fakta polityczne, o ile dotyczą zasad, o ile są w związku z kryteriami nauki społecznej, filozofii i wiary, należą najściślej do naszego planu.

Dalej, ponieważ postępy umiejętności z rozwojem życia społecznego w ścisłym stoją związku, otwieramy też nasze łamy kwestyom naukowym, mianowicie doniosłym i aktualnym, które postęp nauki zaznaczają — i tu *nihil Immani alienum putamus*: spodziewamy się, że teologia i historia, filozofia i etnografia, estetyka i nauki przyrodnicze wystąpią kolejno w naszym piśmie — i to zawsze w sposób, jak dziś mówią, przedmiotowy, t.j. szukając sumiennie prawdy w swoich odrębnych zakresach i właściwemi sobie drogami. Chcąc bowiem służyć wielkim prawdom i zasadom, z których żyje ludzkość, nie możemy tego celu lepiej dopiąć, jak taką dobrze pojętą przedmiotowością, gdyż prawda prawdzie tylko przysłużyć się może. Tak świeżo postąpił Ojciec św. Leon XIII, nakazując (w liście z 18 sierpnia 1883 do kard. Hergenröttera) otworzyć dla wszystkich badaczy watykańskie archiwa. Postępek ten, zresztą bardzo naturalny, zaimponował uczonemu światu protestanckiemu, który wiecznie podejrzewał Kościół o lękanie się i tajemnicę prawdy historycznej.

Przy sposobności tego otwarcia papieskich archiwów, udało nam się z nich dostać dokumenta dotyczące naszych dziejów, a dotąd nieznanne. Wiedząc jak żywy interes budzi w naszym kraju historia i jak słusznie cenione są źródła, będziemy drukować w naszym piśmie te dokumenta w tekście oryginalnym, załączając polski przekład.

---

określenie „socjologia katolicka”) w Kościele powstaje idea rozwijania katolickiej nauki społecznej, co umniejsza udział myśli społecznej o korzeniach katolickich w budowaniu socjologii jako dyscypliny akademickiej.

Dla tych samych co wyżej powodów umieścimy obszerniejszy dział literacki: w nim chcemy kolejno przeglądać ruch literacki w naszym i obcych krajach, zdawać sprawę z głównych jego kierunków i znamienitszych dzieł. Czasem też jakiś mniejszy literacki utwór może znaleźć miejsce w naszym „Przeglądzie”.

Do tego działu dodać zamierzamy bibliografię. Zachęcano nas do umieszczania regularnego i zupełnego wykazu polskiego piśmiennictwa; atoli, pominąwszy inne przeszkody, taki „Przewodnik bibliograficzny” już istnieje; wolimy więc wymieniać tylko te książki, czy polskie czy zagraniczne, o których dodatniej treści będziemy dosyć uwiadomieni. W ten sposób spodziewamy się wartością zastąpić liczbę.

W końcu umieścimy co miesiąc kronikę religijno-społeczną, czyli sprawozdanie z ruchu religijnego, naukowego i społecznego w kraju i poza krajem. Dzieniki donoszą zwykle o głośniejszych zjściach, wybijających się od czasu do czasu nad powierzchnię społecznego życia, ale takie luźne fakta mało mówią, myślą nawet często, gdy ich nie wiąże znajomość wewnętrznych stosunków i prądów myśli miejscowych. Otóż do tej znajomości zmierzać chcemy w miarę jak siły i stosunki nasze, da Bóg, szerzyć się będą. W kraju naszym nie znamy różnic prowincyi; wszystkie nas zarówno obchodzą – granice dzielnic są tylko polityczne. Poza krajem w szczególniejszy sposób pragniemy zbliżyć naszych czytelników do tyłu słowiańskich ludów, z którymi nas wiąże pochodzenie, język, sąsiedztwo, często dzieje i nawet polityczny interes, a o których w ogóle tak mało się u nas wie i mało myśli, mniej niezawodnie niż inni Słowianie o nas i wiedzą i myślą. Przede wszystkim zaś chcemy łączyć czytelników naszych z życiem, działaniem i losami Kościoła katolickiego w świecie; narodowością ziemską odrębni od innych narodów, jak członek od członków, nadziemską duszą katolicyzmu jesteśmy „jedno” z całym katolickim światem i do tej jedności i solidarności winniśmy się poczuwać, bo jak głęboko powiedział Tarnowski: Kto chce „życie mieć, utrzymywać lub znaleźć, ten je musi połączyć z tem co nieśmiertelne, siłę swoją oprzeć o to, co niezwyciężone”. Taki jest nasz plan.

Nie taimy sobie wielkości i trudności podjętego zadania, ale ufamy w pomoc Bożą, liczymy na doznaną przychylność kraju, dla którego pracować chcemy, rachujemy wreszcie na pomoc wielu zasłużonych i cenionych pisarzy, którzy współpracownictwo w naszym piśmie łaskawie przyrzekli – mamy już między nimi przedstawicieli wszystkich stanów i dzielnic Polski i nawet zagranicy: Czech, Rosyi, Włoch, Anglii i Francyi. Da Bóg będzie ich coraz więcej. Z tego też powodu pojedyncze artykuły będą przez autorów podpisywane. Czytelnikowi w ten sposób milej będzie z rzeczywistym autorem mieć do czynienia, aniżeli z abstrakcyjną redakcją; redakcja zaś złoży na autora odpowiedzialność za szczegóły jego pracy, a wymagać tylko będzie, by treść jej w ogólności godziła się z duchem i zadaniem „Przeglądu”.

Charakter naszego pisma ma być ile możności tetyczny i wykładowy, a nie polemiczny; osobistej zwłaszcza polemiki bezwarunkowo unikać chcemy. Niemniej jednak wystrzegać się chcemy przeciwnego błędu t.j. chwaleńia wszystkiego

i wszystkich i kłaniania się wszelkiej renomie. A gdy spotkamy po drodze błędy, zwłaszcza przeciw zasadom wiary, zdrowej filozofii i nauki społecznej, wytkniemy je prosto i nazwiemy po imieniu.

Nie ma nic niezdrowszego dla społeczeństwa, jak obojętny w kwestyach żywotnych eklektycyzm – my go szerzyć nie chcemy.

Przeznaczeni wolą Bożą do służenia temu wiekowi, upewnieni z góry, że w nim, jak w każdej innej ostoji dziejów idzie się pewna myśl Boża, winniśmy wyrozumieć jego dążności, znać jego potrzeby, by mu się wysłużyć korzystnie. Nie kłaniamy się zbyt nisko złocistej szacie jego materialnych postępów, bo wiemy, że to szata, ale cenimy i kochamy w nim wiele wewnętrznych przymiotów, dla których i królestwo Boże mogło tak szczególnym w naszych czasach zajaśnieć blaskiem; cenimy osobliwie w dziedzinie nauki pewną sumiennosc w badaniu, trzeźwość i pilność w szukaniu prawdy, jakich nie znało parę wieków poprzednich. A lubo z drugiej strony wiele jest zła i fałszu, jednak wierzymy zapewnienu Pisma, że narody są uleczalne: *Sanabiles fecit nationes*. Z otuchą więc, w imię Boże, bierzemy się do dzieła.

X.M. Morawski<sup>3</sup>

\*\*\*

---

<sup>3</sup> Ksiądz Marian Ignacy Morawski (1845–1901) SJ – wybitny filozof, teolog, a w swej działalności praktycznej także pedagog i wychowawca. Uczony, którego *Wieczory nad Lemanem* – pierwotnie publikowane w „Przeglądzie Powszechnym” w latach 1893–1896 – przełożono na 7 języków obcych; w krajach słowiańskich jego dorobek budził wręcz fascynację. Morawski wprowadził znaczne unowocześnienie stylu filozofowania, co objawiało się: większą niezależnością od autorytetów, głównie Arystotelesa i Tomasza z Akwinu; zamiast komentowania tekstów – praktykował dążenie do samodzielnych ujęć; nawiązywanie do doświadczenia i uwzględniania jego danych przy formułowaniu ujęć teoretycznych; łączeniem wypracowanych zasad filozoficznych (danych filozoficznych) w system. Pod względem doktryny jego filozofię kwalifikuje się przede wszystkim jako arystotelesowsko-tomistyczną w współczesnym wydaniu, a on sam bywa określany mianem pioniera neotomizmu; jego filozofię określa się także jako esencjalistyczną z istotnymi wątkami egzystencjalnymi. Pedagogiczne dzieło Mariana I. Morawskiego to przede wszystkim Zakład Naukowo-Wychowawczy w Bąkovicach k. Chyrowa (przeznaczył nań znaczące prywatne fundusze ze swej ojcowizny). Opowiadał się za szkołą humanistyczną i wyznaniową przedstawiającą wzorce postępowania; wskrzesił szkolne koła samokształceniowe i teatr szkolny. W 1891 roku Morawski został profesorem zwyczajnym na Uniwersytecie Jagiellońskim, tu w latach 1892–1898 był Dziekanem Wydziału Teologicznego; oprócz dogmatyki wykładał filozofię. W 1891 roku założył pierwszą na terenie Polski Sodaliję Mariańską Akademików. Był zwolennikiem przejścia przez jezuitów „Przeglądu Lwowskiego” i podjął się udziału w jego kontynuacji – po zmianie tytułu – jako „Przeglądu Powszechnego”. Wyznaczył mu nowe cele i zadania i przez siedemnaście lat pełnił funkcję redaktora naczelnego, w okresie tym ukazało się 69 tomów tego czasopisma. Prywatnie był stryjcem Mariana J. Morawskiego, także jezuita, profesora związanego z naukowym środowiskiem Krakowa, aresztowanego w październiku 1939 roku i zamęczonego przez Niemców w obozie w Auschwitz. Za: R. Darowski, „Morawski Marian Ignacy”, *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 7 (Lublin: PTTA 2006), 392–394.

Sięgnięcie po tekst z 1884 roku ma wielorakie motywacje. Przede wszystkim interesuje mnie on z powodu poszukiwania trwałych „dobrych praktyk”, wzorców obieranych przez założycieli czasopisma, które istniało w kulturze i nauce polskiej bardzo długo, gdyż w latach 1884–2012. To pismo, które zachowując wysokie standardy naukowe (szczególnie w okresie Drugiej Rzeczypospolitej), głęboko wchodząc w aktualne problemy nauki, kultury, religii, polityki potrafiło jednocześnie brać udział w budowaniu tych sfer z perspektywy połączonego dobra osoby ludzkiej i społeczeństwa (wszystko to nie tylko z mojej perspektywy, redaktora naczelnego „Polskiej Myśli Pedagogicznej” – jest ważne).

Warto roztoczyć refleksję nad planami, zamierzeniami, sposobami postrzegania świata i ustosunkowaniem się do jego spraw wybitnego intelektualisty Mariana I. Morawskiego. Inauguracyjny tekst (na otwarciu pierwszego numeru) wiele mówi o ludziach z tamtej epoki, ludziach, którzy nauczyli się nie tylko trwać, ale także rozwijać swoją kulturę, naukę, myśl humanistyczną.

Kolejnym powodem prezentacji niniejszego tekstu jest postać jego autora, Mariana Ignacego Morawskiego SJ. Warto pielęgnować i kontynuować jego dzieło zarówno w obszarze filozofii, jak i w obszarze pedagogiki, w odniesieniu do tych praktyk wychowania, których materialne dziedzictwo przypadło dzisiejszej Ukrainie. Myślę tu o Zakładzie Naukowo-Wychowawczym w Bąkowicach k. Chyrowa, który był wspaniałym wzorcem praktyki edukacyjnej opartej na spójnej koncepcji M.I. Morawskiego i ciągle oczekuje na adekwatne miejsce w historii polskiej myśli i praktyki pedagogicznej – podobne jak wspomniany tutaj jego współtwórca i pomocnicy.

Do zainteresowania się wprowadzeniem do pierwszego numeru „Przeglądu Powszechnego” skłania mnie również fenomen tego pisma (co wiąże się też z założeniem i redagowaniem przeze mnie niniejszego rocznika) – to jedno z dłużej utrzymujących się na naukowym rynku wydawniczym pism. Pod tym tytułem ukazywało się z przerwami od 1884 do 2012 roku. I chociaż był to czas rozbiorów i w związku z tym utrudnień w podtrzymywaniu każdego rodzaju działalności zabezpieczającej tożsamość narodową, to jednak Polacy nie zaniebdywali życia intelektualnego. Przerwy w edycji czasopisma były powodowane tragediami i traumami dziejowymi. Pierwsza znacząca przerwa pojawia się we wrześniu 1939 roku – niezwykle interesujący to rok, lektura kolejnych numerów pozwala doświadczać narastającego poczucia zagrożenia ze strony Niemiec i grozy obejmującej Europę. Redakcja nie zawiesza swej pracy, mimo docierających tu dysput o zagrożeniu bytu państwowego i narodowego oraz powszechnej mobilizacji. Ukazuje się jeszcze 9. numer miesięcznika. Potem do Krakowa wkraczają Niemcy i najpierw 10 października 1939 roku aresztują grupę 20 jezuitów związanych z „Przeglądem Powszechnym” i krakowskim kolegium jezuickim (profesorów i kleryków) i osadzają w więzieniu przy ul. Montelupich w Krakowie, a potem kierują do obozów w Auschwitz, Dachau, Mauthausen, Sachsenhausen i innych, z których większość, zamęczona, nie wraca. Po wojnie wznowienie „Przeglądu”

następuje w roku 1947; za lata 1947–1948 wydane zostają tomy 224–226. Pełne terroru wobec najbardziej świątłych Polaków lata 1949–1951 stwarzają wrażenie wstępnej stabilizacji wydawniczej „Przeglądu”, która załamuje się, gdy krwawy terror komunistyczny osiąga swoje apogeum. „Przegląd Powszechny” przestaje wychodzić: za lata 1952–1953 ukazują się tylko tomy 233–235. Potem przerwa trwała od lutego 1953 roku do lipca roku 1982.

Reaktywowane czasopismo nie odzyskuje, w mojej ocenie, swej wcześniejszej świetności, a szczególnie tego wyjątkowego poziomu intelektualnego z dwudziestolecia międzywojennego. W roku 2012 Przegląd Powszechny przestaje się ukazywać w edycji papierowej; domena publiczna, na której się znajduje pod adresem: [www.przeglądpowszechny.pl](http://www.przeglądpowszechny.pl) – nie przedstawia w sposób klarowny jego aktualnego statusu.

Ta smutna decyzja, w wyniku której „Przegląd Powszechny” przestał się ukazywać na znakomitym ongiś poziomie naukowym, społeczno-kulturalny i politycznym, miała, w moim odczuciu, odległe korzenie. W pewnym zakresie wiązała się ze zmianą (po reaktywacji w 1982 roku) profilu naukowego, religijnego (w tym doktrynalnego), co z kolei było rezultatem zmian posoborowych (Sobór Watykański II) w szeroko rozumianym Kościele katolickim. Tendencję tę wzmocniły przemiany ideowe w społeczeństwie polskim i w jego potrzebach po okresie PRL – stały się one w pełni widoczne dopiero po upływie pewnego czasu od roku 1989.

Wybór i opracowanie: *Janina Kostkiewicz*<sup>4</sup>  
Uniwersytet Jagielloński

---

<sup>4</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](mailto:janina.kostkiewicz@uj.edu.pl).





# **RECENZJE I SPRAWOZDANIA**

## NOWE CZASOPISMO „JAKOŚCIOWE BADANIA PEDAGOGICZNE” NR 1(2016)

W roku 2016 ukazał się pierwszy numer założonego przez Dariusza Kubinowskiego, zarazem redaktora naczelnego – czasopisma „Jakościowe Badania Pedagogiczne”. Jego twórca i założyciel, działając niejako równoległe do tezy o niepowtarzalności w badaniach jakościowych, postanowił nie przyjmować dla publikowanych tu utworów – mogą bowiem być nimi nie tylko same teksty (słowo pisane), ale i inne utwory typu film, fotografia, dźwięk – żadnych rygorów ani ram formalnych. Ustalono, że nie wprowadza się stałych działów czasopisma, dodatkowo zachęcając tym do zmierzenia się z gatunkami opracowań naukowych o nietypowej formule. Schematyzm słusznie potraktowano jako zaprzeczenie kreatywnego myślenia i działania, zakładając zarazem, że jeśli uprawianie nauki ma być płodną twórczością, to powinno unikać schematów we wszelkich jego postaciach (s. 11–12). To oryginalne rozwiązanie jest cechą charakterystyczną nowego czasopisma, a w przyszłości może stanowić jego istotne *novum* otwierające nowy rozdział w czasopiśmiennictwie on-line.

Pierwszy numer (2016) składa się z pięciu artykułów będących poważnymi rozprawami/studiami z zakresu tematyki czasopisma, jednej recenzji i sprawozdania z Seminarium metodologicznego. Tekst otwierający i inaugurujący czasopismo jest swego rodzaju manifestem programowym i nosi tytuł *Istota jakościowych badań pedagogicznych – wprowadzenie* (s. 5–14). Jego autor Dariusz Kubinowski skupia się na doprowadzeniu Czytelnika do rozumienia istoty tytułu czasopisma. Czyni to poprzez syntetyczne ujęcie i dobre wyeksponowanie rozumienia głównej kategorii, której poświęcone jest czasopismo: jakościowego badania pedagogicznego. By dojść do współczesnego rozumienia istoty tej złożonej kategorii, wskazuje na cechy konstytutywne takie jak: „badanie”, „badanie jakościowe”, „badanie pedagogiczne” i wreszcie „jakościowe badanie pedagogiczne”. Nawiązuje w tym zakresie do szerszych argumentacji promowanego tu rozumienia wskazanych kategorii zawartych w swoich pracach Jakościowe badania

pedagogiczne – filozofia, metodyka, ewaluacja (2010, 2011). Autor podjął także próbę analizy kategorii „pedagogika – pedagogiczne”, co jest zabiegiem trudnym, zważywszy na maksymalną syntetyczność tej próby (zrozumiałą, ze względów formalnych – *Wprowadzenie do numeru pisma*). Autor pisze, że współczesna polska pedagogika to hybryda tradycji własnych, pochodzących ze źródeł niemieckich i angloamerykańskich, a także innych obszarów językowych. Diagnoza ta „źle świadczy” o wkładzie metodologów polskich w myśl światową. Krytycyzm ten ma niewątpliwie swoje różnorodne źródła, wśród których jedno przynajmniej wynika z wdrukowanego w polską kulturę „kłaniania się” i szanowania osiągnięć cudzych, przy jednoczesnym lekceważeniu osiągnięć własnych. Zważywszy na uwarunkowania historyczne rozwoju nauki i kultury polskiej (kolejne zniewolenia Polski przez Zachód i Wschód, gdzie dążeniem agresora było fizyczne eliminowanie inteligencji i właśnie „pedagogika wstydu” narodowego), sytuację nakreślono trafnie<sup>1</sup>. Tekst redaktora naczelnego uznać należy za wartościowy, wręcz niezbędny dla numeru otwierającego wydawnictwo cykliczne.

Drugi z tekstów pt. *Badania edukacji z perspektywy pedagogiki porównawczej – kilka uwag teoretycznych* (s. 15–35) to znakomite, przeglądowe studium autorstwa Tomasza Gmerka, który jawi się Czytelnikowi jako wytrawny badacz i wybitny znawca tej subdyscypliny. Zaznaczone w tytule „kilka uwag teoretycznych” wydaje się nadmiernie skromną zapowiedzią – artykuł okazuje się bogaty w treści i wyczerpująco oddaje zarys głównego nurtu dziejów badań porównawczych w świecie. Tekst jest wysmienity, erudycyjny, napisany z wybitnym znawstwem przedmiotu.

Kolejny tekst Justyny Dobrołowicz poświęcono *Analizie dyskursu i jej zastosowaniu w badaniach edukacyjnych* (s. 36–48). Kategorię dyskursu poddano tu analizie uwzględniającej przede wszystkim perspektywę pedagogiczną w zakresie jego zastosowań badawczych. Pokazana jest przydatność kategorii dyskursu w naukach społecznych i humanistycznych, w tym w pedagogice. Autorka dobrze oddaje zarówno popularność tej kategorii, jak i towarzyszący jej zamęt teoretyczno-metodologiczny. Za Pawłem Śpiewakiem przyjmuje jego bardzo szeroką formułę i uznaje, że dyskurs „prowadzi się nie tylko za pomocą słów, ale i za pomocą strojów, konstruuje wystawy w muzeach, urządza polityczne manifestacje, wypisuje recepty w przychodni, zamyka więźnia. Nie sposób wskazać takiej sytuacji, w której dyskurs milknie” (s. 37).

---

<sup>1</sup> Zjawiskiem ugruntowującym ten stan jest ciągle niespożytkowanie osiągnięć polskich – można powiedzieć, że stało się to destrukcyjną tradycją środowisk akademickich. Gdy przeglądamy współczesne artykuły Polaków w naukowych czasopismach zagranicznych, widzimy jak niezwykle rzadko promują one myśl rodzimą (co jest bolesne szczególnie w obszarze humanistyki); jak autorzy ci chcą stać się „światowymi” przez przyłączenie się do gloryfikacji „czegokolwiek”, jeżeli jest ono „zagraniczne”.

Po przeglądowym ujęciu głównych szkół (odmian/teorii) analizy dyskursu szczególnie wiele miejsca poświęca krytycznej analizie dyskursu (KAD). Po lekturze tej części tekstu pojawia się pytanie o zmianę (pominięcie) kryterium stojącego u podstaw wyróżnienia krytycznej analizy dyskursu. Autorka przytacza trzy główne odmiany analizy dyskursu, podkreślając odmiennosc dwóch głównych: lingwistycznie i socjologicznie zorientowanych analiz dyskursu – ich odmiennosc wobec krytycznej analizy dyskursu. Autorka wprawdzie cytuje za „kimś” tę klasyfikację, ale nie musi tego czynić. Odmiany te bowiem – moim zdaniem – nie powinny funkcjonować jako równorzędne sobie (w z pozoru tylko jednolitej klasyfikacji) ze względu na kryterium ideologiczne występujące u podstaw wyłonienia KAD. Kryterium ideologiczne zderza się tutaj z kryterium teoretycznym pozwalającym wyłonić dyskurs lingwistycznie i socjologicznie zorientowany (tu kryterium ideologicznego brak). Autorka wprawdzie mówi o tym, ale niejako „pomiędzy wierszami”, nie wskazując na „krytyczność” jako kategorię bezpośrednio związaną z myślą nowej lewicy (neomarksizmu). Rozumowanie i decyzja Autorki wprawdzie wpisują się w szersze, istniejące współcześnie zjawisko „zawłaszczenia” kategorii krytyczności przez ideologiczną linię szkoły frankfurckiej i jej kontynuatorów – co nie oznacza, że jest to dobry kierunek (krytyka i krytyczność istniały w nauce, zanim urodzili się twórcy szkoły frankfurckiej). Zjawisko to – będąc elementem metodologicznym badań, analiz, refleksji – niestety nie nosi znamion racjonalności ani tym bardziej logiczności, jakże niezbędnych w procesach poznawczych.

Artykuł jest sprawnie napisany i porządkuje podjęte kwestie, a jego mocną stroną stanowi bogata bibliografia.

*Analiza strukturalna narracji w badaniach andragogicznych* (s. 49–60) to kolejny artykuł autorstwa Janusza Krysztofika, Anny Piestrzyńskiej i Anny Walulik.

Pojęcie narracji, podobnie jak pojęcie dyskursu, uległo współcześnie dużemu spopularyzowaniu – co jawi się jako zagadka i z pewnością należy to wpisać w szersze zjawisko kulturowe – moim zdaniem – związane z dominacją idealizmu (pierwszeństwa idei przed realnym bytem) wpisującego się w podstawy myślenia i działania współczesnego człowieka.

Autorzy, nie doszukując się przyczyn tak wielkiej popularności pojęcia/kategorii narracji, na podstawie stosownej literatury stwierdzają, że jest ono „różnie rozumiane przez nauki humanistyczne i różnie interpretowane przez przedstawicieli poszczególnych dyscyplin naukowych, to jednak za myślenie narracyjne można uznać takie, które pokazuje, że »rzeczywistość nie jest odzwierciedlana, lecz konstruowana i interpretowana przez jednostkę [wyróż. – J.K.]«” (s. 50) – co potwierdza wypowiedzianą przeze mnie wyżej tezę o dominacji koncepcji idealistycznych. Autorzy *de facto* odsłaniają w artykule istotną kwestię dla badań andragogicznych, problem egzystencjalny człowieka dorosłego – co zauważam tu jedynie na marginesie.

Analiza strukturalna tekstów narracyjnych została uznana za metodę, która umożliwia wyodrębnienie w badanym tekście

aktorów, miejsc, czasu, wartości i oczekiwań. Ma ona prowadzić do odkrywania zbawczego orędzia poprzez refleksję nad elementami typowymi dla dzieła literackiego, takimi jak: miejsce, czas, aktorzy, wartości i oczekiwania. Wszystkie te elementy ujawniały się bardzo wyraźnie podczas wielokrotnego odczytywania narracji, co skłoniło do zaaplikowania tego sposobu postępowania do tekstu o charakterze biografii (s. 51).

Autorzy usiłują pokazać, że za pomocą analizy strukturalnej narracji można dokonywać identyfikacji skutków różnorodnych doświadczeń – podstawą jest ich rozumiejące odkrywanie. Uruchomione postacie „aktorów”, miejsc, czasu, wartości, oczekiwań i życzeń prowadzą do sformułowania implikacji o charakterze wychowawczym w andragogice. One ułatwiają opis zaobserwowanych spraw, odkrywają prawdy, które zdaniem badanego i badacza można dostrzec w ludzkim życiu. Autorzy wysoko ocenili ten rodzaj analizy tekstów narracyjnych. Pokazana próba aplikacji analizy strukturalnej narracji do badań w andragogice jest średnio udanym projektem.

Lucyna Kopciewicz autorka artykułu *Kultura SELFIE. Badania mobilne w zglobalizowanej kulturze współczesnej* (s. 62–87), biorąc za przedmiot badań: „zwrot mobilny”, mobilność, kulturę mobilności osiąga założone cele. A są one dwojakiego rodzaju. Pierwszym jest zmierzenie się z wyzwaniem nowych mobilności i paradygmatu mobilnego na pedagogicznym gruncie. Autorka cel ten osiąga poprzez rekonstrukcję wielu ujęć teoretycznych zawartych w literaturze przedmiotu. Ta część artykułu ma wartość dla Czytelników niewprowadzonych w problematykę. Metodologiczne kwestie i metodologiczne rezultaty przynosi kolejna część artykułu – i realizacja drugiego celu – a jest nim wskazanie na konkretnym przykładzie niewielkiego badania trudności i pułapek napotykanych w zderzeniu z jednym ze zjawisk kultury mobilnej. Nauki społeczne ery mobilności nie tylko ją opisują, ale – zdaniem Autorki – powinny także w niej czynnie uczestniczyć. Artykuł należy zaliczyć do wartościowych i nowatorskich dokonań. Uważam jednak, że promocja takiej funkcji nauk społecznych posiada zarówno pozytywne, jak i wątpliwe aspekty.

Czasopismo zawiera jedną recenzję monografii o tematyce metodologicznej: *Danuta Urbaniak-Zajac, Ewa Kos, „Badania jakościowe w pedagogice – wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka”, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, ISBN 978-83-01-17238-1, ss. 304 (s. 89–95) autorstwa Dariusza Kubinowskiego. Recenzja napisana jest z pełnym znanstwem przedmiotu. Numer pierwszy kończy ilustrowane Sprawozdanie z VI Seminarium Metodologii Pedagogiki: PTP Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana – konsekwencje metodologiczne. Szczecin, 23–25 czerwca 2016 roku (s. 97–114) napisane przez Dariusza Kubinowskiego i Maksymiliana Chutorańskiego. Sprawozdanie*

jest szczegółowe, dokładne i w pełni oddaje przebieg, klimat i poziom debaty naukowej (co mogę stwierdzić jako jego uczestniczka).

Podsumowując, pierwszy numer i zarazem pierwszy tom czasopisma „Jakościowe Badania Pedagogiczne” jest wartościowym i obiecującym prognostykiem kolejnych tomów nowego na polskim rynku wydawniczym czasopisma. Gratuluję jego głównemu twórcy prof. zw. dr. hab. Dariuszowi Kubinowskiemu z Uniwersytetu Szczecińskiego oraz współpracownikom.

*Janina Kostkiewicz*<sup>2</sup>  
Uniwersytet Jagielloński

---

<sup>2</sup> Prof. dr hab. Janina Kostkiewicz – kierownik Zakładu Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej IP na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Adres: Instytut Pedagogiki UJ, ul. Batorego 12, 31-135 Kraków; e-mail: janina.kostkiewicz@uj.edu.pl.

**PRZEDMIOT, ŹRÓDŁA I METODY BADAŃ  
W BIOGRAFII, RED. R. SKRZYNIARZ,  
L. DZIACZKOWSKA, D. OPOZDA, LUBLIN:  
WYDAWNICTWO EPISTEME, 2016, SS. 518**

Badacze coraz chętniej sięgają do metody biograficznej jako źródła poznania. Szczególne miejsce biografistyka zajmuje w naukach pedagogicznych, odkrywając wzory i ideały wychowania. W jej rozwój na gruncie polskim nieoceniony wkład ma Katedra Biografistyki Pedagogicznej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, pod kierownictwem dra hab. Ryszarda Skrzyniarza, prof. KUL. Z jej ramienia od 2012 roku wychodzi seria książek z zakresu biografistyki – dotychczas ukazało się dziewięć numerów<sup>2</sup>. Recenzowana monografia jest ostatnia z serii i stanowi całość z numerem piątym pt. „Badanie biografii: źródła, metody, konteksty”.

---

<sup>1</sup> Mgr Justyna Legutko jest doktorantką na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego (Instytut Pedagogiki) w Krakowie. Adres: Instytut Pedagogiki UJ, ul. Batorego 12, 31-135 Kraków; e-mail: jlegutko2@gmail.com.

<sup>2</sup> Ukazały się kolejno: *U podstaw tożsamości pedagogiki: wielowymiarowość pedagogiki, biografistyka, historia*, red. Ryszard Skrzyniarz, Ewa Smółka, Stanisława Konefał (Lublin: Wydawnictwo KUL 2012); *Biografie nauczycieli i pedagogów: idee i programy*, red. Ryszard Skrzyniarz, Grzegorz Bujak, Katarzyna Kołtuniewicz (Lublin: Wydawnictwo Episteme 2013); *Wzory i wzorce osobowe w biografistyce pedagogicznej*, red. Ryszard Skrzyniarz, Magdalena Gajderowicz, Tomasz Wach (Lublin: Wydawnictwo Episteme 2014); *Biografia w literaturze i sztuce*, red. Ryszard Skrzyniarz, Elżbieta Krzewska, Edmund Kuryluk (Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski. Wydział Nauk Społecznych, Wydawnictwo Episteme 2014); *Badanie biografii: źródła, metody, konteksty*, red. Ryszard Skrzyniarz, Elżbieta Krzewska, Wioleta Zgłobicka-Gierut (Lublin: Wydawnictwo Episteme 2014); *Biografia w edukacji etnoregionalnej*, red. Ryszard Skrzyniarz, Edmund Kuryluk, Bartłomiej Drozd (Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Wydział Nauk Społecznych, Wydawnictwo Episteme 2014); *Kanonicy Grobu Bożego i ich religijny, społeczny, edukacyjny i kulturowy wkład w rozwój mieszkańców ziem polskich w średniowieczu* (Lublin: Wydawnictwo Episteme 2015); *W służbie nauki, wychowania i wartości: szkice biograficzne o lubelskim środowisku naukowym*, red. Ryszard Skrzyniarz, Małgorzata Łobacz, Barbara Borowska (Lublin: Wydawnictwo Episteme 2015).

Recenzowana publikacja jest o tyle ciekawa, że zawiera refleksje reprezentantów z różnych dziedzin nauk. Wielość perspektyw nie tylko ukazuje czytelnikowi problemy, z jakimi może się zetknąć biograf, ale także metody uprawiania biografistyki. Autorzy podejmują próbę namysłu nad społeczną i naukową przydatnością badań biograficznych, prezentując często wyniki prowadzonych przez siebie badań. Publikacja pisana jest językiem prostym i zrozumiałym dla przeciętnego czytelnika. Najbardziej ciekawa będzie dla osób posługujących się metodami biograficznymi w swoich badaniach, niemniej jednak niektóre artykuły powinny być obowiązkowe na zajęciach z metodologii (na przykład Anity Całek, Ryszarda Skrzyniarza, Danuty Opozdy, Jolanty Kolubuszewskiej, Pawła Wrony, Ewy Domały-Zysk oraz Lucyny Dziaczkowskiej).

Monografia składa się z trzydziestu jeden artykułów, podzielonych na trzy cykle tematyczne: *Przedmiot*, *Źródła* i *Metody badań*. Pierwszy zawiera dziesięć tekstów stanowiących refleksję nad różnymi aspektami badania biografii oraz roli biograficzności w procesach samowychowania i wychowania. Drugi składa się z tekstów dwunastu autorów zajmujących się odtwarzaniem losów człowieka na podstawie pozostawionych śladów jego działalności. Ostatni zaś cykl obejmuje dziewięć artykułów traktujących o metodach stosowanych w badaniu biografii.

Część pierwszą otwiera tekst Tatiany Krynickiej przybliżający czytelnikowi badanie autobiografii zawartej w formie poematu na przykładzie Paulina z Pelli. Na szczególną uwagę zasługują artykuły Anity Całek i Danuty Opozdy. Pierwsza pisze o narratorsze biografii naukowej, przedstawiając narrację jako konstrukcję i reprezentację. Zwraca uwagę, że nie istnieją biografia naukowa bez narracji ani obiektywny narrator. W interesujący sposób pisze też o dialogowości relacji, o faktycznej władzy narratora nad wymiarem narracji, a także o dystansie czasowym, jaki powinien upłynąć od śmierci autora do opracowania jego biografii. Na zakończenie, zapoznając czytelnika z siedmioma figurami narratora biograficznego, ukazuje sposób sprawowania władzy nad narracją. Z kolei Opozda podejmuje próbę refleksji nad wybranymi wątkami związanymi z pedagogiczną analizą doświadczeń w narracjach rodzinnych. Prezentuje przykładowe kryteria analizy takiej narracji na podstawie własnych badań nad rzeczywistością wychowawczą w środowisku rodzinnym i kreśli, szczególnie przydatny dla młodych naukowców, schemat badań.

Warty uwagi pod kątem uniknięcia niektórych błędów w opracowywaniu materiału źródłowego przez badacza jest artykuł Grzegorza Kubskiego, ukazujący narrację o życiu Błogosławionej Poznańskiej Piątki<sup>3</sup> autorstwa Małgorzaty Tadrzak-Mazurek. Kubski nie tylko opisuje i poddaje ocenie sposób przedstawienia tych postaci z perspektywy naukowości metody biograficznej, ale także podkreślając znaczenie kontekstu historycznego, ukazuje przemilczane przez autorkę fakty. Na zakończenie zastanawia się nad twórczością raperską jako sposobie

---

<sup>3</sup> Są to wyniesieni na ołtarze świeccy chłopci.



przekazu wizerunku bohaterów, co współcześnie może być jedyną drogą dotarcia do niektórych środowisk. Uwzględnienie w badaniach szerszego kontekstu historycznego akcentuje też Gabriel Szuster. Poprzez biografię Wincentego Danka zwraca uwagę na ważność trajektorii biograficznej, a dzięki wielości zaprezentowanych w artykule źródeł umożliwiających badanie postaci otwiera przed czytelnikiem nowe możliwości prowadzenia badań. Kontekst historyczny i dystans czasowy podkreśla również Andrzej Chodubski, skupiający się na specyficznych ogniwach badań biograficznych na przykładzie biografii Witolda Zglenickiego. Podkreślając znaczenie autobiografii, akcentuje jakże istotną konieczność krytycyzmu wobec niej, o czym czasami zdają się nie pamiętać badacze. Interesującym uzupełnieniem jest tekst Heleny Głogowskiej eksponujący z kolei znaczenie kontekstu politycznego w rozpoznawaniu skomplikowanych losów ludzkich. Badając biografię białoruskich działaczy narodowych i twórców kultury na przykładzie Jazepa Najdziuka (Józefa Aleksandrowicza), autorka ukazuje czytelnikowi trudności oraz warte zapamiętania sposoby dotarcia do dokumentów i innych materiałów biograficznych, a także ich wielość. Część pierwszą zamyka ciekawy artykuł Krystyny Kusiak o konstrukcji siebie jako nauczyciela i świadomym stosunku do własnej praktyki nauczycielskiej przez rekonstrukcję własnej biografii.

Drugi cykl tematyczny otwiera tekst Anny Jabłońskiej i Anny Kowalskiej-Pietrzyk dotyczący obrazu duchowieństwa w diecezji gnieźnieńskiej w świetle staropolskich źródeł. Artykuł jest o tyle cenny, że ukazuje wielość źródeł poznania i informacji, jakie można z nich uzyskać, mogące się pojawić nieprawidłowości oraz dobrze nakreślony schemat badań. Z kolei Ryszard Skrzyniarz przybliży *Miechowie* Samuela Nakielskiego stanowiące źródło do biografii prepozytów miechowskich, przedstawiając chronologicznie prepozytów tego regionu w latach 1163–1652. Zwracając uwagę na błędy i braki w niej zawarte, akcentuje istotny problem konfrontacji badanych źródeł z innymi, o czym warto pamiętać podczas badań.

Warty uwagi jest tekst Jolanty Kolbuszewskiej, która pochyła się nad listami prywatnymi i ich wykorzystywaniem w badaniach przeszłości. Artykuł jest o tyle cenny, że ukazuje wiele korzyści płynących z korespondencji jako źródła poznania, zwłaszcza przy zachowawczym stosunku i umniejszaniu jej roli ze strony niektórych badaczy. Kreśląc rys historyczny epistolografii, autorka zauważa, że teoria korespondencji stała się historyczno-społecznym i socjologicznym zjawiskiem. Ukazując zaś zależność potencjału informacyjnego listów, słusznie zwraca uwagę na ich intymność, trudność w analizie oraz konieczność uzupełnienia zawartych w nich informacji. Nie wybrzmiewa jednak wartość listów jako cennego źródła wiedzy o miejscu i czasie przebywania nadawcy, zwłaszcza przy braku innych materiałów źródłowych.

Uzupełnieniem powyższego jest tekst Agaty Chrobot, która pochyła się nad listami poetyckimi, biorąc na warsztat korespondencję Jerzego Sabiusa. Kolejne cenne źródło poznania wykorzystywane w badaniach biograficznych, jakie ukazuje monografia, to fotografie z archiwów rodzinnych, o czym pisze Marta

Sikorska-Kowalska na przykładzie Zygmunta Herynga. Wychodząc od historii, podziału oraz funkcji fotografii, prezentuje czytelnikowi wyniki badań własnych, podkreślając jednocześnie, jakże istotną, konieczność ich uzupełnienia innymi źródłami. Innym prezentowanym źródłem wiedzy jest dzienniczek siostry Faustyny, nad czym pochyla się Małgorzata Łobacz. Warte uwagi są też artykuły prezentujące jako materiał badawczy twórczość autoportretową (o czym pisze Urszula Maja Krzyżanowska na przykładzie Fridy Kahlo) oraz pracownię artysty (na co wskazuje Oleh Rudenko, powołując się na pracownię Mirosława Jagody, Serhija Iwanowa i Serhija Hrapowa).

Interesujący jest również tekst Izabeli Nadolnik ukazujący dokumentację szkolną jako źródło wiedzy w poznaniu działalności dydaktyczno-wychowawczej dyrektorów i nauczycieli szkół średnich<sup>4</sup> na tle specyfiki polityczno-oświatowej. Badacz dowiadyuje się nie tylko, jak można podzielić te dokumenty i jakich rodzajów informacji dostarczają, ale także o istotności triangulacji metod badawczych. Uzupełnieniem powyższej publikacji jest artykuł Piotra Gołdyna podkreślającego cenność informacji zawartych w kronikach szkolnych dla uzupełnienia biogramów nauczycieli, co ukazuje na przykładzie powiatów Wielkopolski wschodniej. Słusznie zwraca autor uwagę na subiektywność niniejszego źródła, czego nie zaakcentowała Nadolnik. Z kolei Przemysław Jędrzejewski ukazuje wartość dokumentacji instytucji administracji państwowej w tworzeniu biografii urzędniczych i zbiorowych. Prezentując bogactwo wyników, jakie uzyskał, i analizując materiał źródłowy, zapoznaje czytelnika ze spuścizną krakowskich magistratur.

Na szczególną uwagę, zwłaszcza ze strony niedoświadczonych badaczy, zasługuje artykuł Pawła Wrony wskazujący sposoby działania przy braku materiałów źródłowych lub potrzebnych informacji. Jest to zbiór uwag i spostrzeżeń autora zbudowanych na podstawie doświadczeń własnych i historyków. Poza sposobami i miejscami poszukiwania informacji oraz typami źródeł czytelnik dowiadyuje się o warunkach, jakie musi spełnić badacz wobec rodziny osoby badanej, trudnościach, jakie może napotkać, wchodząc w daną subkulturę oraz uwarunkowaniach moralnych badacza i potrzebie dystansu do swojej roli. Autor podkreśla też konieczność integralnego traktowania archiwum społecznego i zaleca prowadzenie dziennika badawczego, co z pewnością ułatwi prowadzenie badań.

Trzeci cykl tematyczny otwiera artykuł ks. Edwarda Walewandra na temat historii hagiografii i jej najważniejszych gatunków, stanowiący zachętę do dyskusji nad jej problematyką. Uzupełnienie stanowi tekst Łukasza Kosińskiego ukazujący hagiografię jako typ biografii na przykładzie wczesnośredniowiecznych żywotów świętych irlandzkich w VII i VIII wieku. Warte uwagi, szczególnie dla młodych badaczy, są artykuły Jerzego Bartkowiaka oraz Katarzyny Chrząszczyk. Bartkowiak pisze o problemach metodologicznych w ilościowo zorientowanych badaniach, biorąc na warsztat kariery działaczy lokalnych w latach 80. XX wieku.

---

<sup>4</sup> Na przykładzie powiatu brzeskiego w latach 1945–1975.

W swej refleksji stara się wykazać, co mu się zresztą udaje, możliwość zastosowania w badaniach nad biografiami elementów ujęcia ilościowego, ukazując wzajemne relacje z jakościowym. Precyzyjnie charakteryzuje przy tym trzy pola metodologicznych problemów pomiaru w badaniach. Z kolei Chrząszczyk porusza fundamentalny problem etyczności biografii, zastanawiając się nad strategiami wykorzystywanymi przez Agatę Tuszyńską w biografii Wiery Gran. Przytaczając wiele argumentów stanowiących przestrożę dla badaczy, autorka podaje w wątpliwości etyczność badań Tuszyńskiej.

Pochylić się warto również nad artykułem Krystyny Burzyńskiej-Kaniewskiej, która porusza rzadko spotykany w Polsce temat – zastosowanie analizy biografii przy wyborach dokonywanych w obszarze pracy zawodowej, akcentując przy tym szczególnie ważną konieczność wielowymiarowego postrzegania człowieka. Na całościowe ujęcie losu ludzkiego zwraca też uwagę Lucyna Dziaczkowska traktująca o metodzie biograficznej w badaniach pedagogicznych. Wychodząc od wyzwań, jakie stanowi różnicowanie praktyki wychowawczej, przechodzi do reguł badań biograficznych, podkreślając jednocześnie wartość w dążeniu do ustalenia autentyczności i wiarygodności dostępnych materiałów. W artykule nie zabrakło zalecenia, aby zastosować uzyskaną wiedzę jako punkt wyjścia we współczesnej rzeczywistości wychowawczej. Zagadnienie metody badań w obszarze pedagogiki specjalnej porusza zaś Ewa Domagała-Zyśk, charakteryzując w sposób prosty dla czytelnika studium indywidualnego przypadku. Warte uwagi jest również sprawozdanie z badań Ewy Marii Slaskiej i Tomasza Fetzkiego na temat polskiej pionierki pedagogiki specjalnej – Eugenii Lublinerowej. Wartość ta wynika z ukazania współpracy historyka wychowania i pisarki/blogerki będącej wnuczką badanej. Artykuł stanowiący pogranicze monografii pedagogicznej i biografii literackiej ukazuje dwa różne podejścia do badań oraz wiele ciekawych informacji o Lublinerowej.

Artykuły zawarte w recenzowanej monografii w większości uzupełniają się, niektóre zaś stanowią odrębną analizę. Łącznie ukazują wielość przedmiotów, źródeł i metod badań w biografii. Niewątpliwie publikacja ma cenne znaczenie dla pedagogów z uwagi na zawarte w większości tekstów walory pedagogiczne. Jest ona pomocna w zrozumieniu badanej rzeczywistości wychowawczej, może też inspirować do namysłu nad sposobami rozwiązania odsłoniętych w niej problemów oraz tworzenia swoistego forum wymiany doświadczeń. Ze względu na walory poznawcze lektura jest warta uwagi nie tylko dla wszystkich zainteresowanych badaniami losów ludzkich.

*Justyna Legutko*<sup>5</sup>  
Uniwersytet Jagielloński

---

<sup>5</sup> Mgr Justyna Legutko jest doktorantką na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego (Instytut Pedagogiki) w Krakowie. Adres: Instytut Pedagogiki UJ, ul. Batorego 12, 31-135 Kraków; e-mail: jlegutko2@gmail.com.

### III SEMINARIUM POLSKIEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ „KIERUNKI ROZWOJU MYŚLI I PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ W POLSCE LAT 1939–2016” (KRAKÓW, 3 KWIETNIA 2017 ROKU)

Trzecie z kolei spotkanie seminaryjne odbyło się w siedzibie Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego przy ul. Batorego 12 w Krakowie. Tak jak poprzednio, ciężar organizacyjny wzięła na siebie inicjatorka seminarium Janina Kostkiewicz, która powitała gości przybyłych z 22 uczeni akademickich z całej Polski. Po niej słowa powitania skierował do zebranych Dziekan Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Jagiellońskiego Jarosław Górniak.

Obrady zostały podzielone na cztery sesje tematyczne. Moderowanie pierwszej sesji powierzono Teresie Hejnickiej-Bezwińskiej i Krzysztofowi Ślezińskiemu. Jako pierwsza głos zabrała moderatorka, która podjęła temat: *Reformy oświatowe PRL-u*. Prelegentka zwróciła uwagę na cztery trudności związane z historycznością praktyki i teorii pedagogicznej, takie jak: (1) brak adekwatnych kategorii pojęciowych, (2) niedostateczna znajomość źródeł historycznych, (3) lekceważenie pamięci historycznej i (4) kontekstualność wiedzy historycznej. Odwołując się do swojej książki pt. *Praktyka i teoria reform oświatowych*, Hejnicka-Bezwińska uwypukliła różnicę między zmianą i reformą oświatową. Jej zdaniem dzięki temu rozróżnieniu możliwe jest dogłębne przeanalizowanie ewolucji systemu oświatowego w okresie PRL-u. Mimo że w tym okresie oświata polska była poddawana nieustannym zmianom, to jednak przeprowadzono tylko jedną reformę – w 1961 roku. Większość modyfikacji była motywowana względami politycznymi. Następnie wystąpiła Wiesława Sajdek, która zaprezentowała temat: *W obliczu wojny. Pedagogiczne poglądy, opinie i idee w wybranych czasopismach polskich z 1939 roku*. Na wstępie prelegentka wyznała, że do podjęcia tego tematu skłoniło ją osobiste pytanie: Jak to było możliwe, że wojenne pokolenie młodzieży wykazało się taką dojrzałością ludzką i patriotyczną? Odpowiedzi na to właśnie

pytanie Sajdek poszukiwała w artykułach dotyczących wychowania, które ukazały się w periodykach pedagogicznych w pierwszych trzech kwartałach 1939 roku.

W kolejnym referacie Witold Chmielewski zajął się tematem: *Polska myśl i praktyka pedagogiczna na uchodźstwie w czasie drugiej wojny światowej (1939–1945)*. Prelegent skierował uwagę słuchaczy na wielorakie inicjatywy edukacyjne podejmowane w miejscach, dokąd trafili młodzi Polacy w okresie drugiej wojny światowej, zarówno na wschodzie, jak i zachodzie Europy. Następnie prowadzący poprosił o zabranie głosu Marka Rembierza, który przedstawił referat pt. *Między prawością myślenia i hartem ducha a zniewalaniem umysłów i deprawacją sumień. Z dziejów polskiej kultury intelektualnej i aktywności pedagogicznej w latach 1939–1956*. Prelegent przedstawił przykładowe działania edukacyjne podejmowane w celu ratowania i kultywowania polskiej kultury intelektualnej w przyjętych przez siebie ramach czasowych. Po nim głos zabrał Andrzej Ciążela z tematem: *Polska pedagogika wychowania dla alternatywnej cywilizacji humanistycznej w latach 1947–2016*. Przedmiotem jego rozważań była idea cywilizacji humanistycznej. Rozpropagował ją w Polsce po drugiej wojnie światowej Bogdan Suchodolski. Zdaniem mówcy idea ta wciąż stanowi ważny kierunek działań edukacyjnych.

Tematem wystąpienia Jolanty Mazur był *System instytucjonalnej opieki całkowitej nad dzieckiem w Polsce w latach 1939–1956*. Mówczyni naszkicowała stan opieki instytucjonalnej tuż przed wybuchem drugiej wojny światowej, a następnie szczegółowo scharakteryzowała wysiłki podejmowane w okresie okupacji i w pierwszym powojennym dziesięcioleciu w celu niesienia pomocy potrzebującym. Za Marią Grzegorzewską prelegentka określiła tę działalność ratownictwem społecznym. Joanna Torowska zajęła się tematem: *Edukacja kulturalna i edukacja kulturowa w Polsce po 1989 roku (próba ujęcia)*. Prelegentka zwróciła uwagę na różnicę terminologiczną między „edukacją kulturalną” i „edukacją kulturową”, podkreślając, że pierwsze z tych pojęć pojawiło się w polskiej nomenklaturze pedagogicznej dopiero w latach 90. minionego wieku. Opierając się na tym rozróżnieniu, zrekonstruowała filozoficzne źródła edukacji kulturalnej i naszkicowała jej aktualny stan. Jako ostatnia w pierwszej sesji wystąpiła Justyna Legutko, który przedstawiła referat pt. *Niezbadane zasoby archiwalne (przykład spuścizny Tadeusza Strumiły)*. Młoda badaczka z Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego skupiła się na wstępnej charakterystyce nieopracowanego materiału źródłowego, który dotyczy postaci działacza harcerskiego Tadeusza Strumiły, a znajduje się wciąż w jego archiwum rodzinnym.

Po intensywnej pierwszej sesji organizatorzy zaprosili uczestników na przerwę kawową. Po niej rozpoczęła się druga sesja. Jej prowadzenie powierzono Stanisławowi Palce i Janinie Kostkiewicz. Jako pierwszą poproszono o zabranie głosu Alinę Wróbel, która podjęła temat: *Zwroty i kategorie badawcze a rozwój współczesnej myśli pedagogicznej*. Przedmiotem jej rozważań była epistemologiczna perspektywa współczesnych badań w pedagogice, w szczególności tworzenie kategorii pojęciowych i konsekwencje tego procesu dla interpretacji zjawisk pedagogicznych.

Badaczka z Uniwersytetu Łódzkiego zastanawiała się między innymi nad rolą kategorii w zwrotach epistemologicznych występujących w pedagogice jako nauce, na przykład zwrot empiryczny, lingwistyczny, hermeneutyczny. Zdaniem Wróbel zwroty te wywołują nie tylko modyfikację nomenklatury pedagogicznej, lecz także oddziałują na sposób percypowania i rozumienia rzeczywistości pedagogicznej. Na tym tle pedagogika wymaga prowadzenia ciągłego namysłu nad swoimi kategoriami. W kolejnym referacie Ewa Rodziewicz przedstawiła temat: *Konfrontacje, kontestacje, kreacje – o wybranych przykładach budowania myśli zaangażowanej i angażującej wychowawczo*. Przedmiotem jej rozważań było zagadnienie autonomii oświaty. Prelegentka omówiła tę kwestię, odwołując się do polemiki między Sergiuszem Hessenem i Józefem Chałasińskim tuż przed wybuchem wojny. Na tym przykładzie Rodziewicz przekonywała słuchaczy, że terminologia pedagogiczna jest nasycona (niewypowiedzianymi) założeniami filozoficznymi i ideologicznymi. Z tego powodu dyskurs pedagogiczny cechuje się zaangażowaniem i programową polemicznością, a nawet kontrowersyjnością. Wiesław Wójcik zastanawiał się nad *Polskim projektem pedagogiki rodziny*. Prelegent skierował uwagę słuchaczy na źródła pedagogiki rodziny w Polsce, których doszukiwał się przede wszystkim w chrześcijaństwie, a w szczególności w „polskim personalizmie” i nauczaniu Kościoła katolickiego.

Janina Kostkiewicz omówiła temat: *Zagadnienie typologii kierunków rozwoju myśli pedagogicznej – wokół propozycji kryteriów klasyfikacji*. Na początku referentka wyraziła nadzieję, że w niedalekiej przyszłości spotkania Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej być może zaowocują wyodrębnieniem kategorii pojęciowych umożliwiających opis i analizę specyfiki myślenia polskich pedagogów. W dalszej części wystąpienia Kostkiewicz zastanawiała się nad wymaganiami metodologicznymi, jakie te kategorie powinny spełniać. Dorota Łażewska zajęła się tematem: *Polska szkoła pedagogiki godności w kontekście ontycznej jakości człowieka. Kierunki rozwoju biografistyki w Polsce. Zarys problematyki*. Referentka starała się uzasadnić, że mówienia o „polskiej szkole pedagogiki godności” nie należy traktować jako metafory. W tym celu przedstawiła argumenty przemawiające za przyjęciem jej tezy. W kolejnym wystąpieniu Ryszard Skrzyniarz zastanawiał się nad *Kierunkami rozwoju biografistyki w Polsce. Zarys problematyki*. Na wstępie przyznał, że prawie niemożliwe jest objęcie jednym spojrzeniem całokształtu tego nowego obszaru współczesnych badań pedagogicznych. Z tego powodu ograniczył się do scharakteryzowania zaledwie dwóch nurtów: (1) andragogicznego i (2) historyczno-edukacyjnego.

W części zatytułowanej „Dyskusja” wystąpił autor niniejszego sprawozdania, który przedstawił temat: *W poszukiwaniu modelu rekonstrukcji złożoności kształcenia moralno-etycznego*. Przedmiotem jego rozważań był projekt procedury metodologicznej, która umożliwi analizę dziejów kształcenia moralno-etycznego w Polsce w latach 1939–2016. Swoje rozważania przedstawił w trzech punktach: (1) Wychowanie moralne czy kształcenie moralno-etyczne?, (2) Kategoria

złożoności w odniesieniu do kształcenia moralno-etycznego i (3) Etapy rekonstruowania złożoności kształcenia moralno-etycznego.

Po obiedzie rozpoczęła się trzecia sesja. Moderowali ją Andrzej Ryk i Ryszard Skrzyniarz. Pierwszy głos zabrał Andrzej Ryk, który rozwinął temat: *Od filozofii do pedagogii spotkania. Refleksje na kanwie myśli Józefa Tischnera*. Odwołując się do wybranych wypowiedzi Tischnera, prelegent przedstawił swoje intuicje dotyczące możliwości zbudowania koncepcji pedagogii spotkania na podstawie twórczości wielkiego współczesnego myśliciela polskiego. Dalej Maria M. Boużyk omówiła *Filozoficzne podstawy pedagogiki alternatywnej. Wydział Filozofii Chrześcijańskiej KUL w dyskusji z marksizmem*. W przeciwieństwie do panującego zwyczaju autorka mianem pedagogiki alternatywnej opatrzyła teorię pedagogiczną tworzoną po II wojnie światowej w Katolickim Uniwersytecie Katolickim. Na tej podstawie zrekonstruowała polemikę prowadzoną przez wykładowców Wydziału Filozofii Chrześcijańskiej KUL z przedstawicielami marksizmu. Jej zdaniem ta właśnie polemika odegrała istotną rolę w krystalizowaniu się pedagogiki chrześcijańskiej w lubelskiej Alma Mater. Z kolei Jarosław Horowski zaprezentował temat: *Pedagogika neotomistyczna w Polsce w XX wieku. Od koncepcji wychowania do teorii wychowania*. Zdaniem prelegenta najważniejsza zmiana, jaka dokonała się w XX wieku w pedagogice nawiązującej do filozoficznego nurtu neotomizmu, da się ująć jako przejście od koncepcji wychowania chrześcijańskiego do jego teorii. Przejście to oznacza z jednej strony podniesienie poziomu teoretyczności rozważań chrześcijańskich autorów piszących na temat wychowania, z drugiej natomiast dostarcza klucza interpretacyjnego do analizy rozwoju pedagogiki personalistycznej. Według Horowskiego neotomistyczna teoria wychowania nie doczekała się do tej pory koncepcji wychowawczej.

W dalszej części tej filozoficznej sesji Paweł Skrzydlewski omówił koncepcję: *Naturalne kręgi wychowania osoby ludzkiej w ujęciu o. prof. Mieczysława Alberta Krąpca*. Mówca skupił się na wskazaniach tytułowej postaci dotyczących wychowania chrześcijańskiego. Najwięcej uwagi poświęcił charakterystyce trzech „naturalnych kręgów wychowania”, którymi są: (1) rodzina, (2) wspólnota i (3) społeczeństwo. Potem wystąpił Marek M. Tytko z referatem: *Stefana Szumana fideizm w koncepcji pedagogicznej*. Na wstępie mówca wyjaśnił, że mianem fideizmu opatruje wątki religijne obecne w twórczości Szumana. W kolejnym wystąpieniu Wiesława Buczek zajęła się tematem: *Pedagogika personalno-egzystencjalna ks. Janusza Tarnowskiego. Dialog wychowawczy jako propozycja metody wychowania we współczesnej rodzinie, szkole i społeczeństwie*. Referentka omówiła życiorys ks. Tarnowskiego. Na tym tle przedstawiła wybrane elementy jego koncepcji dialogu wychowawczego.

Przed ostatnią sesją odbyła się przerwa kawowa. Po niej prowadzenie obrad przekazano Alinie Wróbel i autorowi tego sprawozdania. Prowadzący poprosili o zabranie głosu Krzysztofa Ślezińskiego na temat: *Dydaktyka ogólna i dydaktyki szczegółowe w polskiej myśli pedagogicznej – analiza wybranych problemów*.

Mimo złożoności zagadnienia prelegent starał się nakreślić jak najpełniejszy jego obraz. Ze szczególną uwagą potraktował reformy i zmiany oświatowe, które wymusiły rozwój dydaktyki ogólnej i dydaktyk szczegółowych (przedmiotowych). W tym rozwoju można zdaniem Ślezińskiego wyodrębnić co najmniej pięć etapów, które następnie pokrótce scharakteryzował. Dalej Justyna Kusztal podjęła temat: *Pedagogika resocjalizacyjna – rodowód naukowy a współczesne interpretacje idei i praktyki resocjalizacyjnej*. Z powodu ograniczenia czasowego referentka skupiła się wyłącznie na rodowodzie naukowym pedagogiki resocjalizacyjnej. Jej zdaniem rodowód ten sięga początku lat 70. minionego wieku i w związku z tym nosi piętno ówczesnej ideologii. Po niej pojawiła się Małgorzata Michel z wystąpieniem: *Zmiana myślenia o procesie resocjalizacji i osobach niedostosowanych społecznie w świetle zmian paradygmatów w polskiej myśli resocjalizacyjnej. Nurt „nowej resocjalizacji”*. Ze względów czasowych mówczyni zrekapitulowała paradygmat myślowy, który jej zdaniem wydaje się specyficzny dla nurtu „nowej resocjalizacji”.

Kolejnym prelegentem był Janusz Mółka z referatem: *Odnowa myśli pedagogicznej w polskiej katechezie w latach 1971–1999*. Mówca wyjaśnił, dlaczego wybrał ten właśnie przedział czasowy: był to okres wyróżniający się przede wszystkim otwarciem katechezy na impulsy płynące z pedagogiki. Następnie przybliżył niektórych przedstawicieli „przełomu pedagogicznego” w katechezie. Potem Anna Chyła zaprezentowała temat: *Koncepcja szkoły chrześcijańskiej na przykładzie szkół ewangelikalnych w Polsce*. Mówczyni rozpoczęła od krótkiej historii szkół ewangelikalnych, która rozpoczęła się w Polsce po przemianach politycznych 1989 roku. Na wybranych przykładach omówiła założenia teoretyczne tych szkół, ze szczególnym uwzględnieniem cech formacji religijnej, na którą kładzie się w nich specjalny nacisk. W kolejnym referacie Krystyna Liszka podjęła temat: *Metody aktywne (aktywizujące) w procesie kształcenia – dlaczego ich nie ma?* Odwołując się do własnej praktyki dydaktycznej, zajęła się wyjaśnieniem wciąż pokutującego wśród nauczycieli stereotypu o istnieniu metod aktywnych i nieaktywnych. Zauważyła przy tym, że niejednokrotnie praktyka pedagogiczna biegnie swoim własnym torem, który jest niezależny od mylnych wyobrażeń. Barbara Surma przedstawiła temat: *Rozwój metody narracji w wychowaniu religijnym dzieci w poglądach polskich pedagogów – od opowiadania i pogadanek do narracji biograficznej i nastawionej na tradycję*. Referentka prześledziła rozwój metody narracyjnej, analizując koncepcję wychowania religijnego dwóch autorów: ks. Antoniego Bielawskiego i s. Barbary Żulińskiej.

Agata Bogumiła Jardzioch omawiała *Edukację włączającą w Polsce*. Referentka skoncentrowała się na wyjaśnieniu tego, czym jest właściwie edukacja włączająca oraz na wielu niewłaściwych jej interpretacjach. Skutkują one między innymi błędnym podejściem nauczycieli do praktyki pedagogicznej. Po niej zgromadzeni wysłuchali jeszcze dwóch referatów. W pierwszym Dominika Jagielska zaprezentowała temat: *Kierunki rozwoju koncepcji wychowania obywatelskiego*. Mówczyni



zwróciła uwagę na zależność między edukacją obywatelską a rozumieniem społeczeństwa obywatelskiego, do którego ona przygotowuje. Konsekwencją tego powiązania jest konieczność uwzględnienia przy analizie koncepcji wychowania obywatelskiego implikowanych w nich wizji społeczeństwa obywatelskiego. Jako ostatnia wstąpiła Renata Pater, która omówiła temat: *Przemiany w edukacji estetycznej i kulturalnej w Polsce. Na przykładzie działalności edukacyjnej muzeów*. Mimo braku czasu i zmęczenia uczestników starała się zmotywować ich do aktywnego partycypowania w edukacji muzealnej.

Na zakończenie zabrała głos główna organizatorka, Janina Kostkiewicz. Podziękowała wszystkim za udział i wygłoszone referaty. Zachęciła prelegentów do przygotowania tekstów do opublikowania. Jako miejsce publikacji podała kolejny numer rocznika „Polska Myśl Pedagogiczna” i monografię zbiorową.

Dariusz Stępkowski<sup>1</sup>

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

---

<sup>1</sup> Ks. dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. UKSW – pracuje w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Dydaktyki na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Adres: WNP UKSW, ul. Wóycickiego 1/3, bud. 15, 01-938 Warszawa; e-mail: d.stepkowski@uksw.edu.pl.

## DOTYCHCZASOWE SEMINARIA POLSKIEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ (2015–2017) – PRZESŁANIA KOMUNIKATÓW PROGRAMOWYCH, FOTORELACJE

Pierwsze Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej odbyło się w Krakowie w dniu 24 października 2015 roku. Obrady otworzyła Prorektor UJ, prof. dr hab. Maria Flis. Komunikat programowy (autorstwa J. Kostkiewicz) był następujący:



**Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej**  
Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego  
**oraz Stowarzyszenie Studentów i Absolwentów „Paideia”**  
zapraszają do udziału  
w **Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej**

Seminarium planowane jest jako przedsięwzięcie cykliczne (coroczne) i przede wszystkim zorientowane na robocze dyskusje badaczy polskiej myśli pedagogicznej, których efektem powinny być programy badawcze przyjmowane przez uczestników seminariów w zakresie zarówno historycznej, jak i współczesnej myśli pedagogicznej. Spotkania seminaryjne powinny też służyć koordynacji prowadzonych badań, wzajemnym konsultacjom, wymianie doświadczeń nad zapomnianymi, a wartościowymi obszarami polskiej myśli pedagogicznej i strategiami włączania ich w dyskurs ogólnopolski i europejski.

Inicjatywa powołania seminarium pojawia się na kanwie przekonania, że rodzima myśl pedagogiczna nie znajdowała, najczęściej wskutek sytuacji dziejowej,

ani sprzyjających warunków zaistnienia w aplikacjach do praktyki pedagogicznej, ani adekwatnego dla jej wartości miejsca w europejskim, a nawet krajowym dyskursie naukowym. Spora część tej myśli jawiła się w różnych okresach dziejów Polski jako niepożądana. Wielość czynników powodowała, że nie dostrzegano jej nowatorstwa, atrakcyjności – czasami bieg dziejów spychał ją na margines pedagogiki uprawianej w kraju, czasem czyniliśmy to my sami poprzez przyjmowanie sugerowanych kompleksów, stereotypów, obcych racji i wzorców. Czy słusznie?

Kolejne seminaria powinny przynosić jej głębszą eksplorację, współczesną diagnozę, rekonstrukcję jej treści, ocenę jej wartości i rangi w dziejach rozwoju europejskiego humanizmu i naszej narodowej tożsamości (wolności) – co czynimy pierwszym ich celem. Celem kolejnym jest upowszechnianie polskiej myśli pedagogicznej na świecie – poprzez publikacje obcojęzyczne – głównie włączanie jej w dyskurs europejski.

Jako tematykę inaugurującą

## I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej,

które odbędzie się 24 października 2014 roku w Instytucie Pedagogiki UJ –  
Sala Witrażowa – ul. Batorego 12 w Krakowie,  
proponujemy

### Myśl o wychowaniu dla Polski niepodległej (1863–1914/1918)

Rok 2014 przywołuje pamięć wydarzeń kiedy to – ujmując rzecz słowami prof. Andrzeja Chwalby – Europa (w 1914 roku) postanowiła „popęlić samobójstwo”, rozpętując wielką wojnę, zwaną później I wojną światową. Polacy pozbawieni przez Niemcy, Rosję i Austrię swojej państwowości od lat trwali w niegasnącej nadziei na odzyskanie niepodległości. Kiedy powstania listopadowe i styczniowe udaremniły nadzieję na zbrojne jej odzyskanie, Wielka Emigracja i wiele ośrodków na ziemiach polskich wzbudziły ideę „zmartwychwstania” poprzez odrodzenie/odnowę moralną narodu, poprzez zachowanie jego dziedzictwa kulturowego, nieutrącenie wszelkich związków z szeroko rozumianą tożsamością.

W służbie tej pozostawali głównie nieformalni wychowawcy: humaniści, twórcy kultury, pisarze, publicyści, polskie rodziny. od ziemiańskich poczynając, a na chłopskich kończąc. We wszystkich tych obszarach wyłaniały się różne wizje i koncepcje oddziaływania wychowawczego „ku pokrzepieniu serc”, ku doskonaleniu moralnemu, intelektualnemu, społecznemu, gospodarczemu. Wychowanie stało się nadzieją i ostoją przedłużenia bytu narodowego.

Myśl o wychowaniu dla niepodległej Ojczyzny wykwiłała w różnych miejscach Europy i świata, w różnych dziedzinach kultury, w różnorodnych formach. Pierwsza wojna światowa prowokująca zmiany w układach sił politycznych – paradoksalnie – uruchomiła aktywność Polaków w sferze projektów wychowania dla oczekiwanej niepodległości.

Zapraszamy badaczy do wydobycia myśli pedagogicznej tamtej epoki, do głębszej jej eksploracji i włączenia w dyskurs krajowy i europejski.

Proponowane obszary badawcze:

- Co należy rozumieć przez „polską myśl pedagogiczną”? Jak określić jej obszar? Jak zdefiniować jej przedmiot? Jakie przyjąć kryteria „polskości”?
- Specyficzne problemy metodologiczne badań nad historią i współczesnością polskiej myśli pedagogicznej.
- Twórcy myśli o wychowaniu na rzecz niepodległej Ojczyzny – obszary wychowania (i edukacji dzieci, młodzieży, dorosłych) moralnego, gospodarczego, społecznego, patriotycznego, religijnego, sportowo-wojskowego.
- Obszary kultury podejmujące i tworzące „własne drogi” wychowania i wsparcia społeczeństwa polskiego na rzecz odzyskania niepodległego bytu państwowego: literatura, poezja, malarstwo, rzeźba, muzyka, publicystyka – i ich wychowawcze przesłanie.
- Plany organizacji szkolnictwa, opieki, resocjalizacji w publicystyce i pracach naukowych tworzone na ziemiach polskich i na emigracji.
- Myśliciele o wsparciu rodziny polskiej w jej funkcji wychowawczej.
- Wybitne dzieła pedagogiczne Polaków (konceptcje pedagogiczne, traktaty, podręczniki pedagogiczne i metodyczne, twórcy i współtwórcy nowych idei i prądów pedagogicznych).
- Organizacje i stowarzyszenia na rzecz wychowania ku wolności i niepodległości.
- Inne – propozycje przysyłych uczestników seminarium.

**W skład Komitetu Naukowego I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej weszli:**

Prof. dr hab. Jarosław Górniak – Dziekan Wydziału Filozoficznego UJ

Prof. zw. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska – UKW

Prof. dr hab. Janina Kostkiewicz – UJ (inicjatorka i przewodnicząca seminarium)

Dr hab. Michel H. Kowalewicz, prof. UJ

Prof. zw. dr hab. Katarzyna Olbrycht – UŚI

Prof. zw. dr hab. Stanisław Palka – UJ

Dr hab. Marek Rembierz – UŚI

Prof. zw. dr hab. Jan Skoczyński – UJ

Dr hab. Ryszard Skrzyński, prof. KUL

Dr hab. Krzysztof Śleziński, prof. UŚI

Prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski – przewodniczący KNP PAN

Prof. zw. dr hab. Wiesław Theiss – UW

Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej nie ma charakteru otwartego, co oznacza, że organizatorzy kierują indywidualne zaproszenia do badaczy, którzy już posiadają pewne dokonania naukowe w powyższym obszarze. Wszyscy inni zainteresowani mają możliwość włączania się w uczestnictwo po wcześniejszym nawiązaniu kontaktu e-mailowego z przewodniczącą seminarium: [j.kostkiewicz@wp.pl](mailto:j.kostkiewicz@wp.pl).

**Komitet Organizacyjny Seminarium**

Janina Kostkiewicz – przewodnicząca Seminarium

Sekretarze:

Dr Dominika Jagielska

Dr Monika Chorab-Drozd



Fot. 1. Od lewej siedzą: prof. zw. dr hab. W. Theiss – UW, prof. dr. hab. J. Kostkiewicz – UJ, prof. zw. dr hab. T. Hejnicka-Bezwińska – UKW, prof. zw. dr hab. S. Palka – UJ, dr hab. M. Rembierz – UŚ, dr hab. W. Wójcik, prof. PAN, dr hab. K. Śleziński, prof. UŚ.<sup>1</sup>



Fot. 2. Uczestnicy I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej (Sala Witrażowa IP UJ).

---

<sup>1</sup> Autor zdjęć: Przemysław Kozera, Instytut Pedagogiki UJ.

## II Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej

Drugie Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej odbyło się w Krakowie w dniu 29 kwietnia 2016 roku, a obrady toczyły się w Collegium Maius UJ w Sali Bobrzyńskiego. Otworzył je prof. dr hab. Jarosław Górniak, dziekan Wydziału Filozoficznego UJ. Komunikat programowy (autorstwa J. Kostkiewicz) był następujący:



### **Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej**

Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego

### **oraz Stowarzyszenie Studentów i Absolwentów „Paideia”**

zapraszają do udziału w

### **II Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej**

Seminarium jest przedsięwzięciem cyklicznym zorientowanym na robocze dyskusje badaczy – uczestników seminariów w zakresie zarówno historycznej, jak i współczesnej myśli pedagogicznej. Spotkania seminaryjne mogą służyć koordynacji prowadzonych badań, wzajemnym konsultacjom, wymianie doświadczeń w zakresie zapomnianych, a wartościowych obszarów polskiej myśli pedagogicznej, strategii włączania ich w dyskurs ogólnopolski i europejski.

Inicjatywa powołania seminarium pojawia się na kanwie przekonania, że rodzima myśl pedagogiczna nie znajduje adekwatnego dla jej wartości miejsca w europejskim, a nawet krajowym dyskursie naukowym. Spora część tej myśli jawiła się w różnych okresach dziejów Polski jako niepożądana. Wielość czynników powodowała, że nie dostrzegano jej nowatorstwa, atrakcyjności – czasami bieg dziejów spychał ją na margines pedagogiki uprawianej w kraju, czasem czyniliśmy to my sami poprzez przyjmowanie sugerowanych kompleksów, stereotypów, obcych racji i wzorców. Czy słusznie? Kolejne seminaria powinny przynosić jej głębszą eksplorację, współczesną diagnozę, rekonstrukcję jej treści, ocenę wartości i rangi w dziejach rozwoju europejskiego humanizmu i naszej narodowej tożsamości (wolności) – co czynimy pierwszym ich celem. Celem kolejnym jest upowszechnianie tej myśli poprzez włączanie jej w dyskurs krajowy i europejski.

Dla

## II Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej,

które odbędzie się **29 kwietnia 2016 roku** w Collegium Maius UJ, w Krakowie,  
proponuję temat:

### Realizm filozoficzny jako podstawa koncepcji i kierunków rozwoju polskiej myśli pedagogicznej

Realizm filozoficzny – obok idealizmu – stanowi szeroką, filozoficzną podstawę myśli pedagogicznej oraz koncepcji i kierunków rozwoju pedagogiki.

Poszukiwanie źródeł rozwoju pedagogiki bez uwrażliwienia na odmienność obu podejść filozoficznych – przede wszystkim konsekwencji założeniowości filozoficznej – prowadzi do niepełnych interpretacji, chaosu myślenia, zagubienia porządków myśli i rzeczy. W tworzeniu koncepcji pedagogicznych skutkuje przyjmowaniem redukcyjnych lub eklektycznych ujęć, niepełnych interpretacji.

Odnosi się wrażenie, że we współczesnych syntezach i diagnozach rozwoju myśli pedagogicznej i pedagogiki, łatwiej uznaje się naukowość myślenia pedagogicznego posiadającego orientację proidealistyczną (w znaczeniu opozycji: realizm–idealizm filozoficzny).

Przykładem tej tendencji, wyraźnie opisującym powyższą sytuację, jest diagnoza rozwoju polskiej pedagogiki kultury: do lat 2010–2013 podręczniki, encyklopedie i leksykony sprowadzały ten nurt do modelu wzorującego się na jego niemieckim ujęciu, czyniąc wskutek tego głównymi jego przedstawicielami Bogdana Nawroczyńskiego, Sergiusza Hessena, Bogdana Suchodolskiego. Diagnoza ta długie lata nie była kwestionowana, mimo że uznania domagała się także pedagogika kultury niewzorująca się na idealistycznym modelu niemieckim. Jej przedstawiciele podejmowali polemikę z filozofią idealizmu i Hegłowskiego ducha obiektywnego oraz z neokantystami. Eksponowali – jako niezbywalny element polskiej tożsamości kulturowej – konieczność obrony „przed skrajnym idealizmem filozofii niemieckiej czy platońskiej” (Barbara Żulińska), żądali silnego powiązania ducha (pędu do nieskończoności) z życiem doczesnym, z jego realnością. Widoczna jest tutaj niewspółmierność polskich i niemieckich ujęć oraz terminologii, jej podstawą jest odmienność zakorzenienia – typowo polska filozofia kultury i pedagogika kultury zdominowana jest przez ujęcia wywodzące się z realizmu filozoficznego.

Analogiczne zjawisko dotyczy pedagogiki społecznej – chociaż tutaj nie zaistniały aż tak radykalne bariery wobec myśli pedagogicznej zakorzenionej w realizmie. W gronie współczesnych pedagogów społecznych powstało wiele prac uznających wartość teoretycznych koncepcji pracy społecznej o proweniencji realizmu teistycznego i ich praktycznej realizacji. Lecz w opracowaniach syntetycznych (podręcznikach) przedstawiciele tego nurtu myślenia (ich antropologia,

aksjologia, czy koncepcja dobra wspólnego) także bywają pozostawiani w cieniu przez autorów uogólnionych ujęć i klasyfikacji.

Polska myśl pedagogiczna wiążąca się z realizmem wytworzyła istotny w swoich dziejach – szczególnie w dwudziestoleciu międzywojennym – mało doceniany, a dość szeroki i wszechstronny nurt krytyki koncepcji i procesów zmian kulturowych i edukacyjnych. Pełnił on z jednej strony funkcję oceniającą w stosunku do nowych prądów i zjawisk w humanistyce, a z drugiej często był wołaniem ostrzegającym przed zjawiskami groźnymi dla człowieka i ludzkości; na przykład pierwszą z funkcji krytyka ta pełniła w stosunku do naturalizmu, indywidualizmu, laicyzmu i liberalizmu Nowego Wychowania; drugą pełniła na przykład w latach 30. XX wieku, „bijąc na alarm” wobec rozwoju ówczesnych totalitaryzmów, w tym poglądów i propozycji Giovanniego Gentile’go (włoski faszyzm), Alfreda Rosenberga, Petera Petersena, Ernsta Kriecka (niemiecki nazizm), Nadieży Krupskiej, Pawła Błonskiego, Antoniego Makarenki (marksistowski bolszewizm). Warto podkreślić, że owe totalitarne koncepcje w momencie powstawania były przedmiotem krytyki głównie ze strony polskich intelektualistów katolickich – reprezentujących realistyczne podstawy myślenia – co dzisiaj powinno być przedmiotem ogólnoświatowego nagłośnienia i respektu wobec ich stanowiska.

Współcześnie na bazie realistycznych podstaw filozoficznych (najczęściej wprost opartych na tomizmie czy neotomizmie) rozwija się – pozostając „w stanie tworzenia” – pedagogika realistyczna.

Wobec powyższego uznania wymagają teorie, koncepcje, postulaty tych dziedzin wychowania, nurtów i subdyscyplin pedagogicznych, których twórcy – wychodząc z założeniowości realizmu filozoficznego – świadomie kreowali określoną, właściwą im tożsamość polskiej myśli pedagogicznej i pedagogiki. Prawdą jest, że ich twórcy rzadziej niż inni brali udział w procesie dyscyplinaryzacji i instytucjonalizacji polskiej pedagogiki. Lecz prawdą okazuje się także to, że proces ten był warunkowany i zaburzony brakiem niezawisłej państwowości oraz nieformalnymi i niemierzalnymi wpływami różnych środowisk.

Wskutek tego wydobycia z zapomnienia wymaga myśl pedagogiczna powstała (między innymi) także poza ośrodkami akademickimi, która nie miała szans wejść na forum akademickie i stanąć u podstaw wyłaniającej się pedagogiki jako nauki. Jej rzeczywista wartość jest zawarta w tekstach – wartość tę możemy ciągle odczytywać, badając je ze względu na ich semantyczną zawartość, a nie ze względu na dotychczasową obecność lub nieobecność w zaistniałych diagnozach i dyskursach.

Przebieg II seminarium proponuję skupić wokół następujących zagadnień:

1. Realizm filozoficzny szkoły lubelskiej jako (konkurencyjna wobec innych nurtów filozofii) podstawa pedagogiki.
2. Antropologia i aksjologia polskiej myśli pedagogicznej budowanej na realizmie.



3. Przewyciężenie redukcjonizmów w realistycznej myśli filozoficzno-pedagogicznej i ich implikacje dla wychowania.
4. Polska filozofia kultury ulokowana o tradycjach realizmu jako podstawa pedagogiki kultury.
5. Polska społeczna myśl pedagogiczna wiążąca się z realizmem.
6. Neotomistyczna (realistyczna) myśl w znaczących koncepcjach wychowania – wyróżniki (znamiona) realizmu w koncepcjach pedagogicznych.
7. Realizm myśli wychowawczej jako tożsamościowy wymiar polskiej pedagogiki (szanse i zagrożenia).
8. Pokantowska myśl idealistyczna w znaczących koncepcjach pedagogicznych – wyróżniki (znamiona) idealizmu w koncepcjach pedagogicznych.
9. Szanse i zagrożenia zawarte w teoriach pedagogicznych zakorzenionych w idealizmie.
10. W poszukiwaniu adekwatnej (dla Polski) teorii wychowania.
11. Inne propozycje.

**W skład Komitetu Naukowego II Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej weszli:**

Prof. dr hab. Jarosław Górniak – Dziekan Wydziału Filozoficznego UJ

Prof. zw. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska – UKW

Prof. dr hab. Marcin Karas – UJ

Prof. dr hab. Janina Kostkiewicz – UJ (przew. seminarium)

Dr hab. Michel H. Kowalewicz, prof. UJ

Ks. prof. zw. dr hab. Andrzej Maryniarczyk – KUL JP II

Prof. zw. dr hab. Katarzyna Olbrycht – UŚ

Prof. zw. dr hab. Stanisław Palka – UJ

Dr hab. Marek Rembierz – UŚ

Dr hab. Andrzej Ryk, prof. UP

Prof. zw. dr hab. Jan Skoczyński – UJ

Dr hab. Ryszard Skrzyński, prof. KUL JP II

Dr hab. Dariusz Stępkowski SDB, prof. UKSW

Prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski – Przewodniczący KNP PAN

Prof. zw. dr hab. Wiesław Theiss – APS

**Komitet Organizacyjny Seminarium**

Prof. dr hab. Janina Kostkiewicz – przewodnicząca Seminarium

Dr Beata Gola

Dr Dorota Pauluk

Mgr Justyna Legutko

Kontakt: j.kostkiewicz@wp.pl



Fot. 3. Od prawej: prof. dr hab. Jarosław Górniak – Dziekan WF UJ; prof. dr hab. Janina Kostkiewicz – UJ; prof. zw. dr hab. Stanisław Palka – UJ.



Fot. 4. Od prawej: prof. zw. dr hab. Katarzyna Olbrycht; dr hab. Barbara Kiereś; dr hab. Danuta Opozda, prof. KUL.



Fot. 5. Uczestnicy II Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej (Sala im. Bobrzyńskiego, Collegium Maius UJ).



Fot. 6. Od prawej: dr hab. Andrzej Ciążela, prof. APS; dr hab. Marek Rembierz – UŚ; dr hab. Krzysztof Śleziński, prof. UŚ; dr hab. Wiesława Sajdek, prof. AJD; dr Dominika Jagielska – UJ; dr hab. Bogusław Bieszczad – UJ; dr Marek M. Tytko – UJ.

### III Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej

Trzecie Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej odbyło się w Krakowie w dniu 3 kwietnia 2017 roku, a obrady toczyły się w Sali Witrażowej Instytutu Pedagogiki UJ. Otworzył je prof. dr hab. Jarosław Górniak – dziekan Wydziału Filozoficznego UJ i zarazem przewodniczący Rady Programowej Narodowego Kongresu Nauki. Komunikat programowy (autorstwa J. Kostkiewicz) był następujący:



**Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej**  
Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego  
oraz Stowarzyszenie Studentów i Absolwentów „Paideia”

STOWARZYSZENIE  
**ΠΑΙΔΕΙΑ**

zapraszają na

### III Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej,

które odbędzie się **3 kwietnia 2017 roku** w Instytucie Pedagogiki UJ,  
ul. Batorego 12 (Sala Witrażowa) w Krakowie,  
temat:

#### Kierunki rozwoju myśli i praktyki pedagogicznej w Polsce lat 1939–2016

Celem III Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej jest nakreślenie mapy kierunków rozwoju myśli pedagogicznej oraz ich charakterystyk, a także uporządkowanie zdarzeń i inicjatyw praktyki wychowawczej podejmowanych przez Polaków w kraju i za granicą. Mapa ta może mieć różne wersje wynikające z przyjęcia odrębnych kryteriów, z wyodrębnienia uzasadnionych merytorycznie podokresów, z ujmowania przyjętego okresu dziejów z perspektywy holistycznej lub fragmentarycznej.

Wybrany okres dziejów Polski uświadamia nam jego złożoność – jakże wiele się wydarzyło w ciągu tych lat! Co działo się w tym czasie z kierunkami rozwoju myśli pedagogicznej zainicjowanymi wcześniej, w dwudziestoleciu międzywojennym? Jaka myśl pedagogiczna – poza wdrażaną i funkcjonującą w sferze formalnej – dochodziła do głosu (jakimi drogami?) i czy rzeczywiście była akceptowana w Polsce? To przecież ta myśl uznawana za własną decydowała przede wszystkim

o praktyce wychowania, kształcenia i opieki w rodzinach, środowisku rówieśniczym, obszarze oddziaływań Kościoła.

Celem naszym nie jest dyskusja nad pedagogiką socjalistyczną lat 1948–1989 (dyskurs taki już się odbył). Interesuje nas raczej to, co działo się w tych latach w sferze wychowania rozumianego jako wychowanie „pod prąd” panującej ideologii (na przykład ruch oazowy w PRL-u). Oczywiście w ewentualnych klasyfikacjach, systematykach pedagogika socjalistyczna ani jej krytyka nie może być pomijana. Lecz – powtórzmy – szczególnie interesujące wydają się te kierunki myśli pedagogicznej, które rozwijały się w latach 1948–1989 nie jako oficjalne/państwowe, lecz w ukryciu albo odrzuceniu przez oficjalny system.

Myśl i praktyka pedagogiczna była modyfikowana przeróżnymi wpływami – nie tylko zmianami w oficjalnej polityce państwa, ale i Kościoła (na przykład Sobór Watykański II); w latach 1939–2016 rozwijała się zarówno w warunkach braku wolności, jak i w warunkach jej posiadania. Miewała oblicza wolnościowe i zideologizowane; rozwijała się „z prądem” i „pod prąd” panującego w danym okresie *status quo*.

Innym czynnikiem wyznaczającym kierunki rozwoju myśli pedagogicznej był rozwój dyscyplin pokrewnych – filozofii, socjologii, psychologii, teologii i innych. Które z osiągnięć tych nauk znalazły się wśród szczególnie znaczących dla pedagogów? Jak zdołały zmodyfikować kierunek rozwoju myśli, a jak praktyki pedagogicznej?

We wskazanym okresie dziejów istniała też krytyka (w kraju i za granicą) pojawiających się tendencji i kierunków zmian. Pełniła ona w stosunku do nowych zjawisk funkcję oceniającą, bywała wołaniem ostrzegającym przed zjawiskami groźnymi dla człowieka i ludzkości. Jakim był ten nurt krytyki, czy i co w nim dominowało?

Wydobycia z zapomnienia wymaga przede wszystkim myśl pedagogiczna powstała poza ośrodkami akademickimi, która nie miała szans wejścia na jego forum. Jej rzeczywista wartość jest zawarta w tekstach, możemy ją ciągle odczytywać, badając je ze względu na ich semantyczną zawartość, a nie ze względu na dotychczasową obecność lub nieobecność w minionych lub aktualnych diagnozach i dyskursach.

Nie można pomijać fenomenu praktyki wychowawczej w Polsce – jak to się działo, że kierunkowi zniewolenia nie poddały się kolejne pokolenia? Jakie czynniki sprawiły, że społeczeństwo współcześnie uległo polaryzacji – czy rzeczywiście? Jakie są jej proporcje?

Obrady III seminarium proponuję skupić wokół następujących zagadnień:

1. Jak przedstawiają się we wskazanym okresie kontynuacje polskich tradycji w zakresie myśli pedagogicznej i jak można je (lub ich brak) ująć, sklasyfikować, uporządkować (głównie w newralgicznych momentach – w latach 1939–1945, w 1989 roku i innych)?
2. Jakie skutki w zakresie kierunków rozwoju myśli i praktyki pedagogicznej wywierały kolejne dochodzące do głosu ideologie?
3. Jakie kryteria klasyfikacji kierunków rozwoju myśli pedagogicznej pojawiają się współcześnie najczęściej? Jaka jest ich ranga (z uwzględnieniem kryterium ideologii) w klasyfikowaniu i porządkowaniu kierunków (nurtów) myśli pedagogicznej – istniejące klasyfikacje / propozycje nowych klasyfikacji / mapa klasyfikacji?
4. Jak w latach 1939–2016 rozwijała się myśl pedagogiczna – charakterystyki poszczególnych nurtów i kierunków?
5. Jakie praktyki wychowawcze można wyłonić w latach 1939–2016? Jaka jest w nich rola państwa, Kościoła katolickiego i innych stowarzyszeń oraz organizacji:
  - a) opieka i wychowanie jako odpowiedź na wydarzenia dziejowe,
  - b) zmiany w formach i metodach opieki i wychowania jako odpowiedź na ich ewolucję w świecie,
  - c) standardy i ideały opieki i wychowania warunkowane obecnością założeń religijnej, ideologicznej i innej?
6. Jak przedstawia się nurt krytyki kierunków i procesów rozwoju myśli (teorii) i praktyki wychowawczej (w tekstach naukowych i publicystyce)?

#### **Komitet Naukowy III Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej**

Prof. dr hab. Jarosław Górniak – Dziekan Wydziału Filozoficznego UJ

Prof. zw. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska – UKW

Prof. dr hab. Marcin Karas – UJ

Prof. dr hab. Janina Kostkiewicz – UJ (przew. seminarium)

Prof. zw. dr hab. Katarzyna Olbrycht – UŚ

Prof. zw. dr hab. Stanisław Palka – UJ

Dr hab. Marek Rembierz – UŚ

Dr hab. Andrzej Ryk, prof. UP

Prof. zw. dr hab. Jan Skoczyński – UJ

Dr hab. Ryszard Skrzyniarz, prof. KUL JP II

Dr hab. Krzysztof Śleziński, prof. UŚ

Prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski – UŁ, przewodniczący KNP PAN

Prof. zw. dr hab. Wiesław Theiss – APS

**Komitet Organizacyjny Seminarium**

Prof. dr hab. Janina Kostkiewicz – przewodnicząca Seminarium

Dr Beata Gola

Dr Dominika Jagielska

Dr Jolanta Mazur

Dr Dorota Pauluk

Mgr Justyna Legutko

Kontakt: [j.kostkiewicz@wp.pl](mailto:j.kostkiewicz@wp.pl)



Fot. 7. Od lewej: dr hab. Alina Wróbel, prof. UŁ; prof. dr hab. Witold Chmielewski – Ignatianum; dr hab. Ewa Rodziewicz, prof. AMW; prof. dr hab. Janina Kostkiewicz – UJ.



Fot. 8. Od prawej: prof. zw. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska – UKW; dr hab. Krzysztof Śleziński, prof. UŚ; dr hab. Marek Rembierz – UŚ; prof. dr hab. Witold Chrzanowski – Ignatianum.



Fot. 9. III Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej – trwa wykład w sesji I



Fot. 10. Od lewej przy stole: dr M.M. Tytko – UJ; dr hab. R. Rodziewicz, prof. AMW; dr hab. A. Ciężela, prof. APS; prof. zw. dr hab. S. Palka – UJ; dr hab. M. Rembierz – UŚ; w drugim rzędzie od prawej: dr M. Kozubek – UŚ; dr B. Surma – Ignatianum; ks. dr J. Mółka – Ignatianum, studentki Instytutu Pedagogiki UJ.





Fot. 11. Od lewej: dr hab. Alina Wróbel, prof. UŁ; ks. dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. UKSW; dr hab. Wiesław Wójcik, prof. PAN/AJD.

Opracowanie: *Janina Kostkiewicz*  
Uniwersytet Jagielloński

## Informacje dla Autorów

Propozycje artykułów do Rocznika można przesyłać w wersji drukowanej na adres redakcji: Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej IP UJ, 31-135 Kraków, ul. Batorego 12, pokój 12 oraz w wersji elektronicznej na adres: [pmredakcja@uj.edu.pl](mailto:pmredakcja@uj.edu.pl).

Do artykułu prosimy dołączyć następujące informacje: afiliacja; adres korespondencyjny, także elektroniczny; krótkie streszczenie w języku polskim i angielskim (do 1000 znaków każde); słowa kluczowe (również w obu językach).

Objętość artykułu nie powinna przekraczać 40 000 znaków. Prosimy o przygotowanie go zgodnie z poniższymi wytycznymi edytorskimi:

- czcionka Times New Roman 12 punktów, interlinia 1,5 wiersza, justowanie obustronne;
- cytaty w tekście zaznaczone za pomocą cudzysłowu;
- streszczenie i słowa kluczowe w języku polskim, zamieszczone na końcu tekstu (do 1000 znaków);
- tytuł, streszczenie i słowa kluczowe w języku angielskim, zamieszczone przed tekstem, po tytule w języku polskim (do 1000 znaków);
- przypisy i bibliografia przygotowane w stylu Chicago.

Szczegółowe wytyczne znajdują się na stronie: [www.ejournals.eu/PMP](http://www.ejournals.eu/PMP) w zakładce „Dla Autorów”.

Zgłoszenie artykułu do Rocznika jest jednoznaczne z wyrażeniem zgody na jego publikację w wersji elektronicznej (pierwotnej wersji Rocznika, dostępnej na stronie: [www.ejournals.eu/pmp](http://www.ejournals.eu/pmp)) oraz papierowej.

Redakcja nie zwraca niezamówionych materiałów.

*Redakcja Rocznika „Polska Myśl Pedagogiczna”*

Redaktor prowadzący  
*Karolina Wąsowska*

Adiustacja językowo-stylistyczna  
*Józefa Kunicka-Synowiec*

Korekta  
*Małgorzata Zelek*

Skład i łamanie  
*Jerzy Najder*

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego  
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków  
tel. 12-663-23-80, tel./fax 12-663-23-83

Druk i oprawa: Drukarnia Alnus Sp. z o.o.

„Polska Myśl Pedagogiczna”  
ul. Batorego 12  
31-135 Kraków  
pmpredakcja@uj.edu.pl

WYDAWNICTWO

UNIwersytetu  
JAGIELLOŃSKIEGO

[www.wuj.pl](http://www.wuj.pl)

ISSN 2450-4572



9 772450 457000